



**L'intégration de l'évaluation
dans le processus
enseignement-apprentissage**

**Monographie rédigée par
Jean-François Richard**

Direction de la mesure
et de l'évaluation

Avril 2004

Éducation



**L'intégration de l'évaluation
dans le processus
enseignement-apprentissage**

**Monographie rédigée par
Jean-François Richard**

Direction de la mesure
et de l'évaluation

Avril 2004

Éducation

Nota bene : L'usage du masculin a pour seul but d'alléger le texte.

ISBN : 1-55396-175-7

Direction de la mesure et de l'évaluation

Ministère de l'Éducation

Province du Nouveau-Brunswick

Fredericton (N.-B.)

Avril 2004

TABLE DES MATIÈRES

AVANT-PROPOS.....	vii
INTRODUCTION	1
1. La cohérence en enseignement : une question de planification	3
1.1. La planification des apprentissages	3
1.2. L'évaluation des apprentissages.....	5
2. Notions de base en évaluation.....	6
2.1. Vers un apprentissage centré sur l'apprenant	6
2.2. La démarche d'évaluation des apprentissages	8
2.3. Un cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages.....	10
2.4. L'influence de l'évaluation sur le processus enseignement-apprentissage..	12
2.5. Évaluer avec justesse.....	14
3. L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage.....	18
3.1. Des principes pédagogiques fondamentaux	19
3.2. Les étapes de l'évaluation formative	20
3.3. Stratégies visant la mise en œuvre des trois étapes de l'évaluation formative	21
3.3.1. Répercussions des approches pédagogiques sur les pratiques évaluatives.....	22
3.3.2. Stratégies pour communiquer les résultats d'apprentissage et les critères de réussite / réalisations	23
3.3.3. Stratégies et modalités pour recueillir et interpréter de l'information	24
3.3.3.1 Le choix de modalités d'évaluation selon le type de performance en cause.....	26
3.3.4. Stratégies pour réguler l'apprentissage	29
3.4. Associer les élèves au processus d'évaluation formative	30
4. L'évaluation formative et sommative : complices ou ennemies?.....	33
4.1. Faire compter l'évaluation formative!?.....	34
4.2. L'invalidation de l'évaluation sommative.....	35

4.3. Autres contraintes par rapport à la comptabilisation de l'évaluation formative	37
CONCLUSION	40
LEXIQUE	42
Bibliographie	45
À propos de l'auteur	50

AVANT-PROPOS

L'évaluation des apprentissages fait souvent l'objet de discussions entre professionnels de l'éducation. C'est une partie de l'acte pédagogique qui est complexe de par ses multiples fonctions et ses diverses modalités. Durant les deux dernières décennies, il y a eu plusieurs écrits au sujet de l'évaluation des apprentissages. Plusieurs de ces écrits mettent en évidence que l'évaluation des apprentissages est une partie intégrante de l'acte pédagogique ne pouvant être dissociée du processus enseignement-apprentissage. Par conséquent, de nos jours l'évaluation des apprentissages doit être considérée à partir d'un cadre de référence s'appuyant autant sur des perspectives didactiques que docimologiques.

Dans une perspective de renouveau scolaire, la présente monographie fait suite à la politique provinciale sur l'évaluation des apprentissages (MÉNB, 2002) et propose de présenter une conception du rôle de l'évaluation des apprentissages en tant que partie intégrante de l'acte pédagogique. Il est à noter que cette monographie ne répondra pas à toutes les questions qui existent autour de cette thématique qui est très vaste. Le texte vise à établir une ligne de pensée et à développer un cadre de référence commun dans le but d'améliorer les pratiques évaluatives et, par conséquent, de rehausser les apprentissages des élèves et d'attester leurs performances avec justesse.

Dans cette optique, il est à souhaiter que la présente monographie alimentera des discussions dans divers contextes (réunions de personnel, formation continue, échanges professionnels, etc.) afin que l'on puisse, collectivement, améliorer cette composante importante et essentielle de l'acte pédagogique.

INTRODUCTION

Le monde de l'éducation a été témoin d'une évolution constante et graduelle de la conception de l'apprentissage. Cette conception s'est transformée suivant l'évolution des notions de l'apprentissage partant des théories béhavioristes pour ensuite aller vers des théories cognitivistes et constructivistes. Ces théories ont contribué à l'émergence de nouvelles approches pédagogiques et, par conséquent, des refontes scolaires ont vu le jour à travers le pays.

Les approches pédagogiques de type constructiviste en particulier, ont fait couler beaucoup d'encre dans le domaine scientifique et professionnel de l'éducation. Ces approches visent, de façon primordiale à développer les capacités de prise de décision, de pensée critique, voire d'autonomie chez l'élève par rapport à ses apprentissages. Plusieurs refontes dans nos systèmes scolaires préconisent l'adoption de telles approches afin de développer chez les élèves des habiletés cognitives de plus haut niveau dans le but de favoriser l'autonomie de la pensée.

Le Nouveau-Brunswick n'échappe pas à cette réalité du changement lorsqu'on constate l'arrivée de l'école primaire renouvelée en 1995 et la mise en oeuvre de l'école renouvelée au secondaire par la suite. Le projet de l'école renouvelée vise à respecter les nouvelles théories d'apprentissage suscitées par les paradigmes cognitifs et constructivistes émergents sans toutefois délaisser les pratiques d'enseignement à caractère béhavioriste qui peuvent être encore très valables dans le processus enseignement-apprentissage.

Les nouvelles connaissances au sujet de l'apprentissage mènent à de nouvelles approches pédagogiques. Par conséquent, de nouvelles stratégies et modalités d'évaluation¹

¹ Les mots soulignés sont définis dans le lexique qui se trouve en fin de texte.

sont également de mise. À cet égard, les enseignants doivent plus que jamais être à l'affût des découvertes récentes par rapport au processus d'apprentissage, ainsi que des approches pédagogiques et des pratiques évaluatives qui lui sont cohérentes.

Dans sa politique provinciale d'évaluation des apprentissages, le MÉNB (2002) indique comme premier but que *l'évaluation soit au service de l'apprentissage*. Cependant, la perception qui prédomine est que l'évaluation est une entité totalement séparée du processus enseignement-apprentissage et que sa seule et unique fonction est l'attestation. Dans une perspective de renouvellement scolaire, l'évaluation doit devenir la pierre angulaire du processus enseignement-apprentissage qui sert à guider l'acte pédagogique. Par conséquent, le but de cette monographie est d'aborder certains principes d'évaluation afin de mieux comprendre leur rôle dans le processus d'enseignement-apprentissage avec la finalité de rendre l'évaluation des apprentissages plus formatrice et plus juste. Afin de bien cadrer cette thématique, il serait à propos de regarder de plus près les pratiques pédagogiques dans nos salles de classe.

1. La cohérence en enseignement: une question de planification²

Nombreux sont les programmes de différents ministères de l'Éducation qui affirment que la mission des écoles publiques est de favoriser le plein épanouissement de chaque personne. Plusieurs responsables de l'éducation publique se diraient en accord avec Albert Jacquart (1984) lorsqu'il affirme :

« Si la grande affaire de chaque personne est de réaliser en lui un être autonome, celle d'une société humaine est de mettre en place une organisation donnant à chacun les moyens nécessaires pour devenir celui qu'il choisit d'être. »
(p. 168-169)

La réalité éducative de nos systèmes scolaires est-elle à la hauteur de l'idéal visé et exprimé dans ces programmes? Il faut admettre, a priori, que tout système organisationnel dirigé par des humains n'est pas toujours pleinement cohérent et efficace dans ses actions. Mais se peut-il que plusieurs de nos pratiques éducatives soient en désaccord avec les énoncés de nos programmes et l'idéologie éducative proclamée? En d'autres mots, y aurait-il contradiction entre le discours et la pratique?

La cohérence entre les pratiques éducatives et l'idéologie éducative affirmée dans les programmes scolaires (celle du développement du plein potentiel humain des élèves) s'actualise dans le processus de *planification* et dans les *pratiques évaluatives*.

1.1 La planification des apprentissages

En faisant référence au processus enseignement-apprentissage tel qu'expliqué dans les programmes d'études, la planification (planification à long, moyen et court termes) fait référence au premier temps d'enseignement, soit la *préparation*. La planification est un élément crucial du trio indissociable de l'enseignement (enseignement-apprentissage-évaluation) permettant d'assurer un processus d'enseignement-apprentissage qui est à la fois logique, progressif et cohérent.

² Adaptation de Landry et Richard (2002)

En fait, planifier permet :

- **de connaître** la matière et le contexte d'enseignement;
- **de prévoir** les résultats d'apprentissage, les activités et les tâches d'apprentissage, ainsi que les tâches évaluatives présentées aux élèves;
- **d'organiser** la séquence et le regroupement des résultats d'apprentissage présentés aux élèves c'est-à-dire organiser la présentation des activités et des tâches d'apprentissage, ainsi que l'évaluation des apprentissages, afin d'assurer cohérence et congruence avec les résultats d'apprentissage poursuivis.

Il est certain que la planification est un acte pédagogique qui demande du *temps* et de l'*énergie*. Cependant, l'investissement consacré à la planification permet d'économiser du temps durant la phase de réalisation des apprentissages en plus d'assurer un processus d'enseignement-apprentissage plus cohérent et plus congruent.

Il est impossible d'implanter efficacement des pratiques permettant l'atteinte de résultats d'apprentissage sans avoir une *conception claire des apprentissages* que visent ces pratiques. Le monde de l'éducation a connu de multiples façons de concevoir l'apprentissage visé : objectifs comportementaux; objectifs d'apprentissage; taxonomies cognitives, affectives et psychomotrices; tableaux de spécification; analyses hiérarchiques; résultats d'apprentissage, compétences, performances simples, performances complexes, etc. Les façons de concevoir l'apprentissage peuvent varier selon que la perspective d'analyse est behavioriste, cognitiviste, ou constructiviste. L'examen des programmes de divers ministères de l'Éducation montre une variété de conceptions de l'apprentissage.

Il importe de faire la distinction entre l'*apprentissage visé* et l'activité d'apprentissage à réaliser. Sinon, il pourrait devenir facile de suivre un manuel de classe qui suggère des activités sans pour autant accentuer les apprentissages visés. Une fois les activités terminées, on a le sentiment du devoir accompli et peut-être la fausse impression que les résultats d'apprentissage ont été atteints. Il est facile d'imaginer les répercussions négatives sur la qualité de l'évaluation lorsqu'elles ne reflètent pas nécessairement les apprentissages visés dans les programmes d'études. Il importe donc que l'enseignement soit basé sur des connaissances et des compétences à acquérir par l'entremise de résultats d'apprentissage et non seulement sur des activités à accomplir.

Par conséquent, sans planification adéquate, il est presque impossible d'évaluer les apprentissages de nos élèves avec *justesse*. D'ailleurs, dans sa politique provinciale sur l'évaluation des apprentissages, le MÉNB (2002) précise que la planification de l'évaluation est une activité qui doit être faite de façon conjointe avec la planification du processus enseignement-apprentissage et elle constitue ainsi le point de départ de toute démarche évaluative.

1.2 L'évaluation des apprentissages

Dans un système éducatif centré sur l'apprenant et son apprentissage, l'évaluation doit *promouvoir l'apprentissage*. Cependant, comme l'ont remarqué Zessoules et Gardner (1991), certaines pratiques d'évaluation s'opposent souvent à l'émergence de l'apprentissage et il existe un grand manque de congruence entre les objectifs des divers apprentissages poursuivis en salle de classe et les stratégies choisies par les enseignants pour évaluer ces apprentissages. Est-ce encore le cas aujourd'hui? Les propos de DeKetele (1993) résument bien la situation :

« Dites-moi comment vous évaluez et je vous dirai ce que vos élèves ou vos étudiants apprennent réellement... et je vous dirai votre conception réelle de l'apprentissage »
(p. 15).

Même s'il existe différents buts de l'évaluation, *la promotion de l'apprentissage constitue un but englobant qui a préséance sur tous les autres*. C'est le seul but qui soit complètement cohérent avec une idéologie éducative qui donne en tant que finalités du système éducatif, l'apprentissage et l'actualisation du potentiel humain. Dans cette perspective, *l'évaluation formative* en sa qualité de moyen essentiel de promouvoir les apprentissages est devenu un sujet d'intérêt prédominant, tant en recherche en éducation qu'en formation initiale et continue en enseignement. De plus, l'évaluation formative offre un contexte idéal pour impliquer l'élève dans ses propres apprentissages. Nous aborderons la notion d'évaluation formative plus en détail dans les sections qui suivent. À ce stade, il est à propos d'aborder quelques notions de base en évaluation afin d'avoir un portrait plus large de son rôle et de ses fonctions dans le processus enseignement-apprentissage.

2. Notions de base en évaluation

Afin de bien capter l'essence de l'évaluation, il est primordial d'avoir une conception claire de l'application de l'évaluation dans une situation pédagogique. Au point de départ, il faut regarder plus précisément les paradigmes d'enseignement afin d'y voir les transformations nécessaires en matière d'évaluation.

2.1 Vers un apprentissage centré sur l'apprenant

Étant donné l'adoption des approches pédagogiques en salle de classe durant les deux dernières décennies, nous allons d'abord décrire brièvement les trois grands paradigmes d'enseignement dans le but de mieux situer l'évaluation par rapport au processus enseignement-apprentissage.

L'adaptation de nouvelles approches pédagogiques a généralement été caractérisée par le passage du paradigme béhaviorisme au cognitivisme pour ensuite aboutir à des pratiques pédagogiques ayant une connotation constructiviste. Notre conception du processus d'apprentissage a surtout été caractérisée par le rôle de l'apprenant dans son propre apprentissage.

Dans une vision béhavioriste, l'apprenant est considéré comme un récepteur passif. L'enseignant est le contrôleur d'information; il explique et démontre aux élèves ce qui doit être fait et comment le faire. De son côté, l'élève reçoit l'information et essaie de reproduire ce qu'on lui demande de faire. *L'enseignement de type magistral* entrecoupé d'exercices dans lesquels l'élève essaie d'appliquer ce qu'il a compris reflète bien cette vision de l'apprentissage.

En s'appuyant sur les théories béhavioristes, le paradigme cognitiviste se préoccupe de rehausser l'engagement cognitif de l'élève dans son processus d'apprentissage. Afin d'appliquer cette vision de l'apprentissage, une certaine transformation dans la culture de la salle de classe est nécessaire. En effet, afin de donner une part de responsabilité à l'élève dans son processus d'apprentissage, l'enseignant doit lui laisser une partie du contrôle du processus d'enseignement. *L'enseignement réciproque* est une approche qui représente très bien cette transformation qui reflète un plus grand engagement cognitif chez l'élève en ce qui concerne ses apprentissages.

Finalement, dans une vision constructiviste, l'élève est considéré comme l'auteur de ses apprentissages. En créant des situations problématiques significatives pour l'élève, l'enseignant guide l'élève dans un processus où ce dernier pourra construire sa propre représentation de la réalité ou encore découvrir des solutions aux problèmes présentés. L'élève peut ainsi construire ses nouveaux apprentissages à partir des apprentissages qu'il amène à chaque situation problème. Dans cet esprit, on demande à l'élève de réfléchir, de poser des questions, de faire des déductions, de discuter, etc. La vision constructiviste a en finalité le développement de l'autonomie de pensée chez l'élève. La *découverte guidée* est un bel exemple de stratégie d'enseignement qui incorpore la philosophie du paradigme constructiviste.

L'évolution vers le développement d'un penseur autonome par l'entremise de nos programmes scolaires est une idéologie qu'il faut poursuivre. Par conséquent, l'utilisation d'approches qui placent l'élève au centre de ses apprentissages est certainement une voie que l'on doit continuer à exploiter. Cependant, ceci ne vient pas invalider l'utilisation d'approches pédagogiques à connotation béhavioriste ou cognitiviste. Tout dépendant des apprentissages visés et des particularités du scénario d'apprentissage en question, une approche pédagogique peut être plus appropriée qu'une autre.

L'intégration d'approches d'enseignement qui mettent davantage l'accent sur l'élève et son processus d'apprentissage a une influence sur le déroulement du processus enseignement-apprentissage. Dans une telle perspective, l'évaluation doit faire partie intégrante de ce processus et non être une entité à part. Afin de rendre cette intégration possible, regardons plus en détail la démarche d'évaluation dans un contexte éducatif.

2.2 La démarche d'évaluation des apprentissages

Évaluer en éducation, c'est vérifier la position respective de deux points sur un continuum en matière de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Comme on peut le constater dans la figure 1, un premier point (**élève - E**) désigne une situation observée par rapport à la performance d'un élève quelconque; c'est la « photo » de ce qu'est cet élève à un moment donné. Un deuxième point (**résultat d'apprentissage - RA**) représente la situation souhaitée par l'enseignant ou l'élève (seuil minimal de réussite, seuil de maîtrise); le point RA est le résultat d'apprentissage visé, la « photo que l'on voudrait voir ». Selon que le point E est inférieur, égal ou supérieur au point RA, l'interprétation varie et influence les décisions de l'enseignant ou des élèves quant aux actions à prendre afin d'assurer d'autres apprentissages.

	Situation		Interprétation
1-	E	RA	Résultat d'apprentissage non atteint
2-		RAE	Résultat d'apprentissage atteint
3-		RA E	Résultat d'apprentissage largement dépassé

Figure 1. Illustration de trois situations d'évaluation différentes et des interprétations qu'elles peuvent entraîner³

L'évaluation paraît donc être une démarche simple, à condition que l'on ait défini précisément la situation souhaitée (RA) et qu'on dispose d'un moyen pour prendre la photo en relation avec la situation observée en ce qui concerne la performance de l'élève (E).

D'un point de vue de stricte définition, on pourrait soutenir que la détermination du point RA (l'attente ou le résultat d'apprentissage visé) relève d'une problématique de programmation. Toutefois, l'interprétation de l'information recueillie n'est possible que si l'enseignant ou l'élève a pris connaissance de cette attente et, au besoin, l'a précisée.

De même, à quoi serviraient les résultats provenant de la performance d'un élève et leur interprétation si aucune action n'est entreprise. C'est pourquoi beaucoup d'auteurs considèrent les suites de l'évaluation comme faisant partie de la démarche évaluative (la figure 2 illustre les diverses étapes d'une démarche évaluative complète). Les différentes étapes de cette démarche mises en évidence doivent être respectées afin que l'information recueillie à partir d'une épreuve d'évaluation quelconque se traduise par des actions pédagogiques ayant pour but de rehausser les apprentissages

³ Adaptation de Richard et Godbout (2002)

des élèves. Nous verrons un peu plus loin comment décortiquer cette démarche afin de l'intégrer dans le processus enseignement-apprentissage. Cependant, il est important de remarquer que toutes les étapes comprises dans cette démarche évaluative font partie du processus enseignement-apprentissage à partir de la phase de planification de l'enseignant jusqu'à la phase d'intégration en salle de classe.

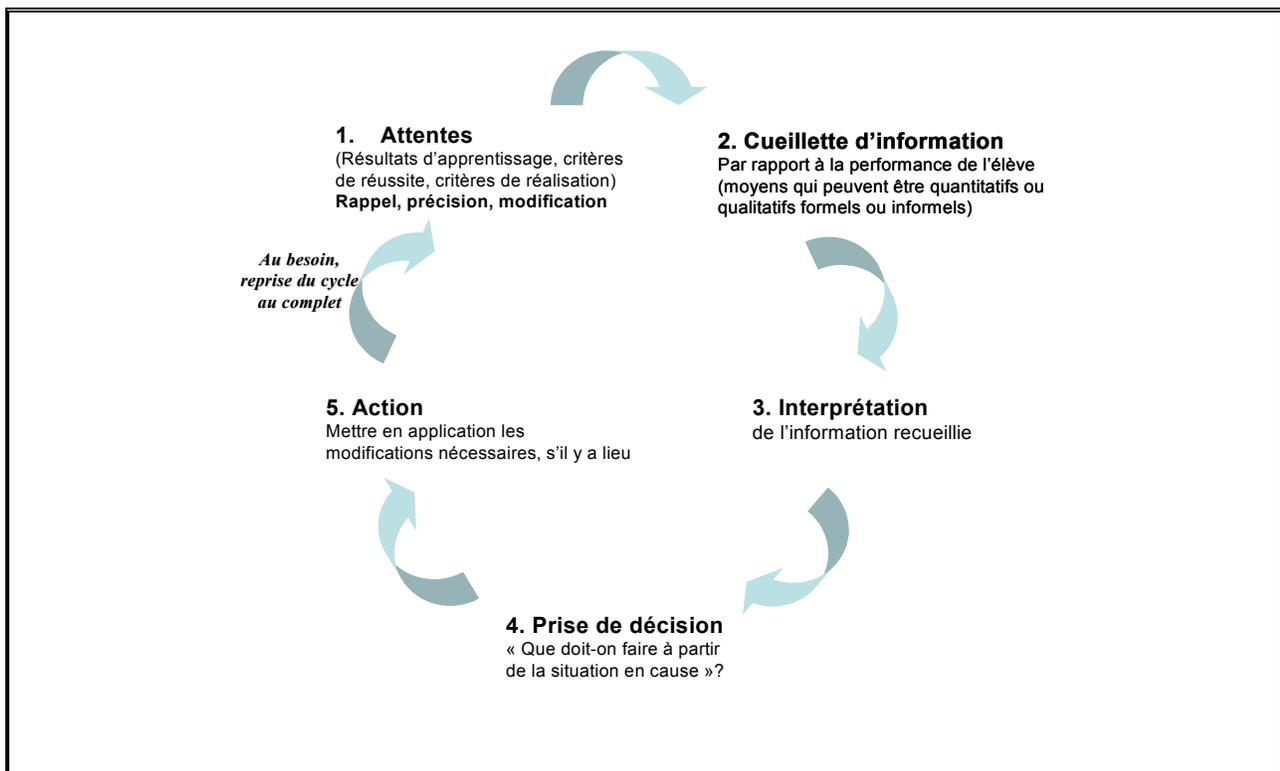


Figure 2. Les étapes d'une démarche évaluative complète⁴

2.3 Un cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages

L'évaluation en éducation peut être liée à diverses dimensions : évaluation des apprentissages, des programmes, du personnel enseignant et des institutions. Lorsqu'on regarde *l'évaluation des apprentissages* de façon plus précise, Bloom, Madaus et Hastings (1971) ont résumé les fonctions selon le moment et l'intention de l'évaluation. À partir des travaux de Scriven, ces auteurs en sont arrivés aux

⁴ Adaptation de Richard et Godbout (2002)

trois fonctions suivantes : une fonction de *prévention* des difficultés d'apprentissage, une fonction de *régulation* des apprentissages et une fonction *d'attestation* ou de *reconnaissance sociale* des acquis. C'est à partir de ces fonctions que la typologie qui suit a été mise de l'avant.

L'évaluation diagnostique : ce type d'évaluation se fait typiquement *au début* d'une période d'apprentissage et exerce une fonction de prévention. Dans ce genre de situation, il s'agit de faire le point sur les acquisitions antérieures et choisir des activités d'apprentissage adaptées aux habiletés des élèves. L'évaluation diagnostique peut aussi être faite pour dépister des problèmes de nature non pédagogique et elle se fait particulièrement *pendant* la période d'enseignement. Son intention est de déterminer les caractéristiques susceptibles d'influencer la qualité des apprentissages à venir (p. ex. la motivation d'un élève à un certain moment de l'année scolaire).

L'évaluation formative : l'évaluation est réalisée *pendant* la période d'apprentissage, où l'intention est de réguler les apprentissages. Scallon (2000) ajoute que dans ce genre d'évaluation, toute difficulté d'apprentissage est immédiatement traitée, soit en modifiant le parcours en fonction du rythme d'apprentissage des élèves ou de la classe, soit en ajustant le contexte pédagogique.

L'évaluation sommative (certificative) : l'évaluation survient *à la fin* d'un long processus d'enseignement et d'apprentissage et permet de sanctionner, pour chaque élève, le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage visés.

Il faut ajouter que l'interprétation du résultat provenant d'une tâche évaluative peut aussi être basée sur un cadre de référence particulier, soit à partir de normes ou de critères.

Interprétation normative : l'apprentissage d'un élève est évalué en comparant sa note à la moyenne de la classe ou à la note moyenne de tout le district scolaire ou de toute la province après la même épreuve ou le même examen. Ce type d'interprétation ne nous renseigne pas sur la qualité de l'apprentissage mais nous permet de juger indirectement si l'élève a aussi bien, moins bien ou mieux performé que les autres élèves.

Interprétation critériée : une interprétation est dite *critériée* lorsque les résultats d'une évaluation sont comparés à un critère de réussite ou de réalisation découlant d'un ou plusieurs résultats d'apprentissage. Les critères d'évaluation ne sont plus la performance du groupe ou la place qu'occupe l'élève dans le groupe, mais la performance de l'élève relativement au résultat d'apprentissage. L'interprétation critériée peut être centrée sur le produit de la performance à partir de critères de réussite, sur le processus de la performance à partir de critères de réalisation ou elle peut être centrée sur les deux.

Dans une perspective de renouveau scolaire, l'évaluation a pour objectif d'aider l'élève à construire ses apprentissages. Par conséquent, l'évaluation formative à interprétation critériée est de mise. Il est donc plus logique de baser l'évaluation sur des critères qui reflètent l'atteinte de résultats d'apprentissage que simplement savoir où se situe un élève en particulier par rapport à son groupe-classe. Cependant, peu importe l'intention de l'évaluation des apprentissages, ce qui est primordial pour l'enseignant c'est d'avoir un portrait juste des apprentissages des élèves. Afin d'assurer une plus grande justesse dans l'évaluation des élèves, certaines valeurs essentielles doivent être considérées. Ces valeurs seront présentées dans la section 2.5.

2.4 L'influence de l'évaluation sur le processus enseignement-apprentissage

Nous avons vu (figure 2) que l'interprétation de l'information recueillie débouche sur une prise de décision et éventuellement une action correspondante. Très souvent, ces décisions et ces actions sont liées soit à la dimension « planification », soit à la dimension « didactique ». Richard et Godbout (2002) font le point :

- a) Le fait, pour l'enseignant, de décider d'évaluer tel aspect en particulier l'oblige souvent à revenir sur le résultat d'apprentissage et à préciser des critères de réussite / réalisation. Ce retour peut survenir autant en évaluation diagnostique, qu'en évaluation formative ou sommative.
- b) Les résultats d'une évaluation diagnostique peuvent amener l'enseignant à modifier sa planification à long ou à moyen terme selon les besoins des élèves.
- c) Les résultats d'une évaluation sommative peuvent amener l'enseignant à prévoir, pour une prochaine fois, un allègement ou un enrichissement de sa planification. Ces résultats peuvent aussi l'amener à discuter avec ses collègues pour modifier la planification de périodes d'apprentissage qui précèdent celles dont il a la responsabilité de façon à ce que les élèves soient mieux préparés lorsqu'ils aborderont son cours.
- d) Dans un contexte d'évaluation formative, les résultats amènent souvent l'enseignant à intervenir en modifiant la complexité d'une tâche ou en revenant sur des situations d'apprentissage antérieures. *La régulation de l'apprentissage demande que si l'élève s'avère incapable de réussir, l'enseignant s'efforce de trouver une autre façon de l'amener à maîtriser le résultat d'apprentissage.* Le choix d'une situation d'apprentissage donnée et de l'agencement de plusieurs situations d'apprentissage étant essentiellement d'ordre didactique, on conçoit aisément que l'évaluation formative, notamment dans les phases de

prise de décision et d'action, soit en étroit rapport avec la didactique.

Jusqu'à un certain point, on peut dire que l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative sont plus susceptibles d'avoir une influence sur des aspects de la planification à long ou à moyen terme alors que l'évaluation formative a surtout un impact sur les aspects didactiques du processus enseignement-apprentissage. La figure 3 résume la typologie d'évaluation de Bloom et al. (1971) en ce qui concerne son influence sur le processus enseignement-apprentissage dans un scénario de quatre leçons.

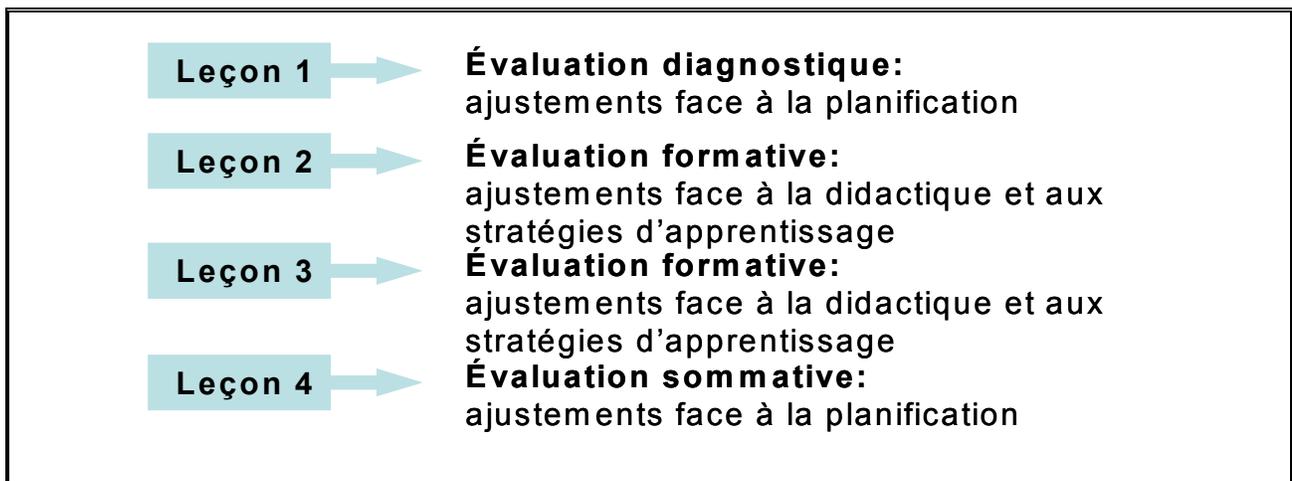


Figure 3. La typologie d'évaluation de Bloom et al. (1971) et son influence sur le processus enseignement-apprentissage

2.5 Évaluer avec justesse

Traditionnellement, la qualité des tâches évaluatives a été basée sur des concepts provenant du monde de la psychologie. Les concepts de *validité* et de *fidélité* sont encore de mise lorsque vient le temps de construire un outil d'évaluation (p. ex. : un examen) en ce qui concerne l'apprentissage des élèves. D'ailleurs ces concepts sont présentés dans la politique provinciale de l'évaluation des apprentissages (MÉNB, 2002). En guise de bref rappel :

- la validité représente la capacité d'un outil d'évaluation à bien mesurer ce qu'elle prétend mesurer (p. ex. :

« Est-ce que mon examen reflète bien la matière prescrite? »).

- la fidélité représente la capacité d'un outil d'évaluation à mesurer une performance avec le plus de constance possible chaque fois qu'elle est administrée (p. ex. : « Est-ce que les questions de mon examen sont posées de façon claire et compréhensible, minimisant ainsi l'interprétation? »).

Dans le cadre de cette monographie, il est opportun de présenter différents facteurs à considérer lors du développement à l'application d'une tâche évaluative, facteurs qui vont au-delà de la validité et de la fidélité dans un sens très strict. Mesurer et évaluer les apprentissages dans un contexte scolaire présentent une toute autre écologie qui demande parfois à l'enseignant de regarder au-delà des qualités psychométriques de ses outils d'évaluation afin d'assurer que l'évaluation des apprentissages des élèves soit *juste*.

Sans délaisser la validité et la fidélité, le concept de *justesse des résultats* englobe toutes les étapes de la démarche d'évaluation et la situe par rapport au contexte d'apprentissage. Ce concept souligne la nécessité de décrire les capacités de l'apprenant en termes de forces et de faiblesses, tout en se préoccupant de cohérence entre les expériences d'apprentissage vécues en salle de classe et les situations d'évaluation proposées. Enfin, le concept de justesse permet de situer l'élève dans son développement, de reconnaître ses forces et ses faiblesses et de décider du meilleur moyen pour poursuivre son cheminement vers l'acquisition des compétences visées.

À la lumière de ces propos, Bercier-Larivière et Forgette-Giroux (1999) ont mis de l'avant ce qu'elles considèrent les valeurs essentielles afin que l'évaluation des apprentissages des élèves soit considérée comme étant juste.

1. La **pertinence** de l'évaluation par rapport aux habiletés visées :

- Une tâche pertinente permet de faire émerger les comportements révélant l'état des apprentissages ciblés.
- Des résultats d'évaluation pertinents proviennent d'une *tâche signifiante pour l'évalué* et compatible avec ses sujets d'intérêt, définie clairement et dans un langage compréhensible pour lui. *Par exemple*, le sujet d'une rédaction en français chez un groupe de 5^e année peut rendre cette tâche évaluative plus ou moins signifiante pour ce groupe d'élèves en raison de leur niveau d'âge, de leur domaine d'intérêt, etc..

2. La **cohérence** de l'évaluation avec l'activité pédagogique :

- L'activité d'évaluation doit s'insérer convenablement dans l'activité pédagogique et *arriver au moment opportun*, c'est-à-dire une fois que l'apprenant a eu suffisamment d'occasions de développer les apprentissages en question.
- Il est essentiel que le genre de situation d'évaluation proposée soit familier aux apprenants. Il faut que les éléments retrouvés dans l'évaluation sommative et les manières d'évaluer les apprentissages reflètent ce qui a été présenté aux élèves durant le processus d'enseignement-apprentissage en question.
- L'activité d'évaluation sert à l'apprentissage et à la reconnaissance des acquis.
- Une situation d'évaluation cohérente avec l'activité pédagogique prévoit que l'élève soit en mesure de se reprendre dans le but de progresser.

3. La **transparence** de l'activité évaluative :

- La transparence se manifeste par la *participation, la discussion et l'appropriation par l'élève* des divers aspects de l'évaluation de ses apprentissages, dans le but de s'assurer qu'il sait ce qui est attendu de lui et quelle utilisation sera faite des résultats.
- La transparence prévoit aussi l'implication de l'élève dans le processus d'évaluation. Selon le niveau de maturité, l'élève peut aider à établir les critères d'évaluation et les expérimenter. L'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et le portfolio représentent des exemples de stratégies qui impliquent l'élève dans différentes étapes du processus d'évaluation.
- De plus, la transparence contribue à développer une meilleure communication enseignant-élève en réduisant la méfiance et l'anxiété.

4. L'**absence de désavantages circonstanciels** :

- D'autres contraintes peuvent jouer sur la justesse des résultats. Parmi ces contraintes, notons les limites de temps imposées, la fatigue et les événements existants.
- Du point de vue de l'enseignant, il peut y avoir des préférences personnelles qui affectent l'objectivité de son jugement. *Par exemple*, un enseignant pourrait corriger un examen subjectif en se référant non seulement aux éléments de réponse mais aussi par rapport au style d'écriture. Dans ce genre de situation, certains élèves pourraient être évalués de façon injuste par rapport à un critère qui ne fait aucunement partie des critères d'évaluation retenus pour cette tâche.

- Certaines stratégies et modalités d'évaluation peuvent être plus favorables à certains élèves qu'à d'autres, selon leurs caractéristiques personnelles (par ex : examen vs travail écrit vs présentation orale). Il est alors important d'avoir une variété de stratégies et de modalités d'évaluation qui reflète bien les compétences visées mais qui respectent bien les différentes caractéristiques personnelles des élèves.

Le concept de justesse des résultats se base sur la nécessité d'arriver à des jugements fondés et à des décisions éclairées. Ce concept souligne aussi la nécessité de décrire les *forces* et les *faiblesses* des élèves, tout en respectant la cohérence entre les expériences d'apprentissage vécues en salle de classe et les situations d'évaluation proposées. En respectant les quatre valeurs essentielles mises de l'avant par Bercier-Larivière et Forgette-Giroux, les enseignants assurent que l'évaluation reflète bien les acquis de leurs élèves et qu'elle donne un portrait juste de ces derniers face aux résultats d'apprentissage poursuivis.

3. L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage⁵

Nous avons vu dans la section précédente que, selon le moment où elle est conduite et l'intention pour laquelle elle est réalisée, l'évaluation est dite diagnostique, formative ou sommative. On peut donc retrouver de l'évaluation, sous une ou l'autre forme, depuis le tout début jusqu'à la toute fin d'un programme scolaire et ce, peu importe la matière.

De toute évidence, l'évaluation ne peut alors être réalisée de façon strictement spontanée, sans planification préalable. De même, la planification de l'évaluation doit pouvoir prendre en compte l'ensemble du programme, depuis le début jusqu'à la fin.

Cette section examine comment l'évaluation formative se traduit concrètement dans une perspective de régulation de

⁵ Adaptation de Richard et Godbout (2000)

l'apprentissage. Nous verrons comment l'enseignant peut associer les élèves à la démarche évaluative et l'impact d'une telle stratégie sur différents aspects du processus enseignement-apprentissage.

Parmi les divers thèmes traités, on accordera une attention particulière aux éléments suivants :

- des principes pédagogiques fondamentaux concernant l'évaluation formative;
- les étapes de l'évaluation formative;
- des stratégies et des modalités visant à mettre en œuvre chaque étape de l'évaluation formative; et
- l'implication des élèves et les effets de cette implication sur l'apprentissage.

3.1 Des principes pédagogiques fondamentaux

Nous avons vu que l'intention générale de l'évaluation formative est de réguler les apprentissages. Pour atteindre ce but, tout enseignant devrait s'efforcer de respecter, entre autres, trois principes pédagogiques. Le respect de chacun d'eux aura des répercussions sur l'enseignement. Les trois principes en question sont les suivants :

- a) Avant de s'engager dans la situation d'apprentissage ou de développement, les élèves doivent savoir ce que l'on attend d'eux.
 - Il faut donc leur *communiquer* clairement les résultats d'apprentissage et les critères de réussite / réalisations ou clairement leur laisser entrevoir la situation problématique qui leur sera présentée.
- b) Les élèves et l'enseignant doivent savoir jusqu'à quel point la tâche est réussie ou non.

- Il faut donc *recueillir de l'information* sur la performance des élèves et leur donner accès à de la rétroaction.
- c) Dans la mesure du possible, chaque élève doit avoir la possibilité d'en arriver à maîtriser le résultat d'apprentissage poursuivi.
- Il faut donc que l'enseignant prévoit des scénarios destinés à *réguler l'apprentissage*.

3.2 Les étapes de l'évaluation formative

Nous avons vu dans la figure 2 que l'évaluation est un processus qui peut comporter jusqu'à cinq étapes. Dans la présente section, il est question de voir comment ces étapes interagissent dans un contexte d'évaluation formative. Nous résumons ici le processus d'évaluation formative en trois étapes. Ces étapes ne sont pas étanches, le processus d'évaluation formative permettant un va-et-vient entre chacune :

a) **Étape 1 : la communication des résultats d'apprentissage et des critères de réussite / réalisation**

Dans le contexte de l'évaluation formative, il s'agit ici de faire en sorte que les élèves connaissent et comprennent concrètement les résultats d'apprentissage qui leur sont prescrits. Les élèves prennent aussi connaissance des critères de réussite (produit de la performance), des critères de réalisation (processus de la performance) ou des deux. Selon le cas, il peut être de mise et même bénéfique d'impliquer les élèves dans l'établissement des critères de réussite/réalisation.

b) **Étape 2 : la cueillette et l'interprétation de l'information**

Cette étape correspond à la cueillette d'information et son interprétation. Ce recueil de renseignements peut être

informel (questionnement, observation non instrumentée) ou formel (épreuve de maîtrise, grille d'évaluation, liste de vérification, réseau de concepts, etc.) selon la complexité du résultat d'apprentissage poursuivi et le type d'information dont on a besoin pour informer les élèves des différents aspects à améliorer.

c) **Étape 3 : la régulation de l'apprentissage**

Cette troisième et dernière étape correspond à la prise de décision et aux actions conséquentes. L'information étant recueillie et interprétée (étape 2), l'enseignant et les élèves doivent prendre une décision quant à la façon de poursuivre les apprentissages. C'est sans doute là le véritable défi de l'intervention : que faire quand l'élève n'a pas atteint les résultats escomptés (correspondant aux attentes)? Décider d'une action pour faire en sorte que les élèves en arrivent à maîtriser le résultat d'apprentissage souhaité ou à atteindre le niveau de développement souhaité, c'est ce qu'on appelle « réguler » l'apprentissage.

Certains pourraient dire que décider d'une action à poser et effectivement appliquer cette décision appartient à l'enseignement et ne constitue plus de l'évaluation comme telle. Ce n'est que partiellement vrai car les phases de cueillette et d'interprétation n'auraient aucun sens si elles ne débouchaient pas sur un mode quelconque de régulation dont le résultat devra à nouveau être vérifié. On est en quelque sorte dans une zone grise, à la charnière qui relie directement l'évaluation à l'enseignement.

Enfin, au-delà de la reconnaissance de trois étapes distinctes et complémentaires, ce qui importe c'est la mise au point des stratégies concrètes permettant soit de communiquer les attentes, soit de recueillir de l'information, soit de réguler l'apprentissage. C'est ce dont il est question dans la section suivante.

3.3 Stratégies visant la mise en oeuvre des trois étapes de l'évaluation formative

Par stratégie, il faut entendre la mise en place d'un plan ou d'une manière de procéder qui permettra à l'enseignant de réaliser l'intention de l'une ou l'autre des étapes énumérées antérieurement. Pour développer de telles stratégies, il faut se transporter dans la classe et simuler dans son esprit le déroulement de l'action. C'est à partir de situations pédagogiques réelles que l'enseignant doit prendre des décisions débouchant sur diverses stratégies qui peuvent être exploitées en salle de classe. Plus la description de la stratégie est concrète et complète, plus elle est prête à être utilisée. Tout enseignant qui a en réserve une banque de telles stratégies peut rapidement mettre en oeuvre une démarche d'évaluation intégrée à son enseignement quotidien.

3.3.1 Répercussions des approches pédagogiques sur les pratiques évaluatives

Au-delà des nuances qu'on pourrait invoquer concernant les approches pédagogiques, on remarque que l'utilisation d'approches reflétant les paradigmes behavioristes et constructivistes peuvent avoir différentes répercussions sur les manières d'aborder l'évaluation.

Dans un premier temps, certaines approches pédagogiques reposent sur le paradigme behavioriste qui a été défini antérieurement. Ces approches consistent, lors de la mise en place d'une situation d'apprentissage, à proposer aux élèves un comportement à reproduire ou à répéter (p. ex : l'application d'une règle de grammaire, d'une formule mathématique, d'un geste technique [éducation physique, musique, vêtements et textiles, laboratoire de sciences, etc.]) ou un principe à respecter. En quelque sorte, l'enseignant définit un modèle à suivre et l'atteinte du résultat d'apprentissage consiste à reproduire le modèle proposé.

Deuxièmement, d'autres approches pédagogiques reposant plutôt sur un paradigme constructiviste, consistent à proposer aux élèves la réalisation d'une tâche sans qu'ils s'appuient sur un modèle préalable. Par essais et erreurs, les élèves « construisent » des réponses qui leur conviennent tout en

respectant le cadre général et le résultat d'apprentissage poursuivi. Par exemple, dans un cours d'éducation physique au primaire, les élèves pourraient apprendre certains principes de l'équilibre et de la stabilité en étant placé devant une situation problématique où ils doivent adopter différentes postures en variant la base d'appui. Par expérimentation, les élèves peuvent alors faire des déductions pour en arriver aux apprentissages visés.

Il est à noter que le paradigme constructiviste n'exclut pas totalement la modélisation. Un enseignant qui utilise une approche pédagogique à connotation constructiviste pourrait avoir recours à la modélisation dans le but de développer des stratégies cognitives ou métacognitives non acquises.

D'un point de vue stratégique, on peut facilement anticiper que la façon de communiquer les attentes aux élèves, de recueillir de l'information par rapport à leurs performances et de réguler les apprentissages différera selon qu'on se situe dans un paradigme ou dans un autre.

3.3.2 Stratégies pour communiquer les résultats d'apprentissage et les critères de réussite / réalisations

Le but poursuivi par l'enseignant : informer clairement les élèves du résultat d'apprentissage poursuivi et des critères de réussite / réalisation (option béhavioriste) ou leur indiquer clairement le problème à résoudre et le cadre général des réponses ou solutions acceptables (option constructiviste). Trois questions semblent être en cause :

- « Qui va communiquer l'information? »
- « Comment l'information sera-t-elle communiquée? »
- « Quand l'information sera-t-elle communiquée? »

Le tableau 1 présente une liste de stratégies susceptibles de faciliter, chez les élèves, la compréhension de ce que l'on

attend d'eux. Pour ce faire, l'enseignant posera des actions telles que décrire (verbalement, par écrit), expliquer, montrer, démontrer, questionner, répéter, etc. Il est fortement recommandé d'associer les élèves à la précision des critères de réussite/réalisation.

Les stratégies identifiées au tableau 1 sont génériques et applicables dans différents contextes et différentes matières. Peu importe le programme enseigné, le principe de base demeure le même : s'assurer que les élèves comprennent bien ce que sont les résultats d'apprentissage poursuivis et le moment où ils pourront être considérés comme étant atteints (respect des critères de réussite).

Tableau 1

Stratégies liées à la communication des résultats d'apprentissage et des critères de réussite/réalisation – Étape 1

A.	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant informe l'élève des résultats d'apprentissage et des critères de réussite / réalisation (comportement à reproduire; principe à appliquer) <li style="text-align: center;">ou • L'élève est invité à découvrir progressivement une réponse ou une solution appropriée 	<ul style="list-style-type: none"> • Communication verbale au groupe ou démonstration par l'enseignant, par un ou des élèves, ou par film ou vidéo. • Communication écrite, sur un tableau, sur une affiche fixée au mur, ou avec support visuel (dessin, photo)
B.	<p>Les critères sont précisés une fois, au début ou rappelés à plusieurs reprises (verbalement ou en faisant référence à une fiche de rappel ou en faisant observer des élèves qui font une démonstration avec ou sans lacune).</p>	
C.	<p>L'enseignant interroge les élèves pour vérifier leur compréhension des critères de réussite / réalisation.</p>	
D.	<p>Les élèves sont invités à préciser eux-mêmes l'objectif et à préciser les critères de réussite / réalisation. Les critères ont trait au produit (réussite) et / ou au processus (réalisation)</p>	

3.3.3 Stratégies et modalités pour recueillir et interpréter de l'information

La cueillette d'information dans une perspective de régulation des apprentissages demande que l'information recueillie soit en mesure non seulement d'informer l'élève (et l'enseignant) par rapport à ses forces et à ses faiblesses, mais aussi de lui offrir des pistes pour remédier à ses incompréhensions.

À ce sujet, il s'agit de répondre aux questions suivantes :

- « Qui effectuera la mesure? »
- « Comment se fera la mesure? »
- « Quand se fera la mesure? »

Après avoir considéré ces quelques éléments stratégiques, l'enseignant peut alors préciser sa manière de procéder dans cette 2^e étape de l'évaluation formative. Le tableau 2 présente une liste de stratégies pouvant être exploitées dans cette étape en plus des modalités⁶ particulières auxquelles l'enseignant peut avoir recours pour recueillir et interpréter de l'information en rapport avec la performance de ses élèves. Sur ce point, l'extrait d'un article publié par Phillippe Perrenoud (1991) mérite d'être cité :

« Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif... L'observation formative peut être instrumentée ou purement intuitive, approfondie ou superficielle, délibérée ou accidentelle, quantitative ou qualitative, longue ou brève, originale ou banale, rigoureuse ou approximative, ponctuelle ou systématique. À priori, aucun type d'information n'est exclu, aucune modalité de saisie et de traitement de l'information ne doit être écartée » (p. 50-51).

⁶ Le tableau 2 présente à la fois des stratégies et des modalités pour recueillir et interpréter l'information. Afin de mieux orienter votre lecture, une stratégie signifie une manière de procéder (p. ex. : l'auto-évaluation) et une modalité fait référence aux outils nécessaires et les procédés qui s'y rattachent pour exploiter cette stratégie (p. ex. : une grille d'évaluation).

Tableau 2

**Stratégies et modalités liées à la cueillette et à l'interprétation de l'information –
Étape 2**

- A.** L'enseignant **questionne** les élèves.
- B.** L'enseignant fait passer une **épreuve papier crayon** (épreuves de maîtrise, questions avec rétroaction explicative, questions avec leurs caractéristiques, tâches de classification, questions avec réponses justifiées ayant pour but de relever le niveau de maîtrise et les faiblesses particulières d'un élève).
- C.** L'enseignant observe les élèves sur une base individuelle (de façon formelle ou informelle, c'est-à-dire avec ou sans instruments [grilles d'évaluation, listes de vérification]).
- D.** L'enseignant observe les élèves en sous-groupes (de façon formelle ou informelle).
- E.** L'enseignant observe les élèves sur une base collective (de façon formelle ou informelle)
- F.** L'élève s'auto-évalue
 { avec incitation collective de l'enseignant
 { avec intervention individualisée de l'enseignant

 { sans support écrit ou visuel (de façon informelle)
 { avec support écrit ou visuel collectif (de façon formelle)
 { avec support écrit ou visuel individuel (de façon formelle)
- G.** Un pair (ou un groupe de pairs) observe l'élève (ou un groupe d'élèves)
 { à un ou des moments de son choix
 { sur incitation périodique de l'enseignant

 { sans support écrit ou visuel (de façon informelle)
 { avec support écrit ou visuel collectif (de façon formelle)
 { avec support écrit ou visuel individuel (de façon formelle)
- H.** Utilisation du vidéo pour l'évaluation
- Auto-évaluation
 - Observation par un pair
 - Observation par l'enseignant
 - Coévaluation
- I.** L'enseignant supervise
- l'évaluation effectuée par le pair (ou le groupe de pairs)
 - l'auto-évaluation

3.3.3.1 Le choix de modalités d'évaluation selon le type de performance en cause

Suite aux propos de Perrenoud, il est important d'ouvrir une parenthèse et de mentionner que le choix d'une modalité d'évaluation va dépendre du type de performance qui est en cause et de la nature des résultats d'apprentissage poursuivis. Par rapport au domaine de l'apprentissage en éducation, Scallon (2000) met de l'avant un cadre de référence des performances scolaires basé sur deux types de performance, soit **les performances simples et les performances complexes**.

Les performances simples sont souvent liées à un résultat d'apprentissage particulier et peuvent être évaluées par l'entremise d'une épreuve évaluative de nature objective dont la réponse peut être résumée par un mot, une phrase, un chiffre, etc. (ex. : appliquer une règle de grammaire, nommer la capitale d'une province, etc.). Par conséquent, dans un cadre d'évaluation formative, les épreuves de maîtrise ont été utilisées pendant très longtemps afin d'évaluer ce genre de performance. Cependant, la qualité de l'information en retour à l'élève est souvent très superficielle, due à la structure de ce genre d'épreuves qui ne permet pas d'expliquer les erreurs des élèves. À cette fin, Scallon (2000) présente diverses alternatives afin de rehausser la qualité de l'information recueillie par rapport à l'évaluation des performances simples. Des modalités telles que les épreuves avec bonnes réponses et leurs systématiques, les questions avec réponses justifiées, les questions avec rétroaction explicative et les tâches de classification sont toutes des approches permettant à l'élève de prendre connaissance non seulement de ses acquis mais aussi de ce qui lui reste à acquérir. Elles permettent aussi de développer des pistes de correction plus précises.

Pour leur part, les performances complexes sont caractérisées par des compétences à développer qui sont difficilement évaluables par l'entremise d'un simple rappel de connaissances. Ces performances, qui reflètent des applications réelles par rapport aux matières enseignées et qui sont par conséquent plus authentiques, demandent un savoir et un savoir-faire qui

exigent qu'elles soient évaluées autrement afin d'en juger le niveau de rendement (évaluation authentique). À ce sujet, Tardif (1993) soutient que dans une perspective constructiviste de l'apprentissage,

« seules les tâches complètes, complexes et significatives pour l'élève peuvent constituer une situation valide d'évaluation sur le plan cognitif » (p. 28).

En d'autres mots, les activités d'apprentissage, les tâches d'apprentissage et les tâches évaluatives qui s'y joignent doivent éventuellement s'en aller vers des mises en application concrètes des notions apprises dans une matière quelconque.

La rédaction d'un récit d'aventures, l'explication d'un phénomène, la réalisation d'un montage (arts visuels), l'exécution d'une performance motrice (éducation physique, musique) sont des exemples de tâches qui reflètent des mises en application de connaissances et d'habiletés. Il est difficile d'évaluer ce genre de performance de façon dichotomique. Par conséquent, des modalités d'évaluation telles que les grilles d'évaluation et les listes de vérification sont préconisées afin de juger adéquatement de la performance de l'élève et de l'aider dans ses démarches vers l'atteinte des résultats d'apprentissage poursuivis. La figure 4 présente une synthèse des modalités d'évaluation formative selon le type de performance en cause. Il est à noter que certaines de ces modalités peuvent également être utilisées dans un contexte d'évaluation sommative. Cependant, la structure de certaines de ces épreuves est particulièrement favorable en ce qui concerne le potentiel d'information en retour à l'élève par rapport aux aspects à améliorer de sa performance (processus / produit).

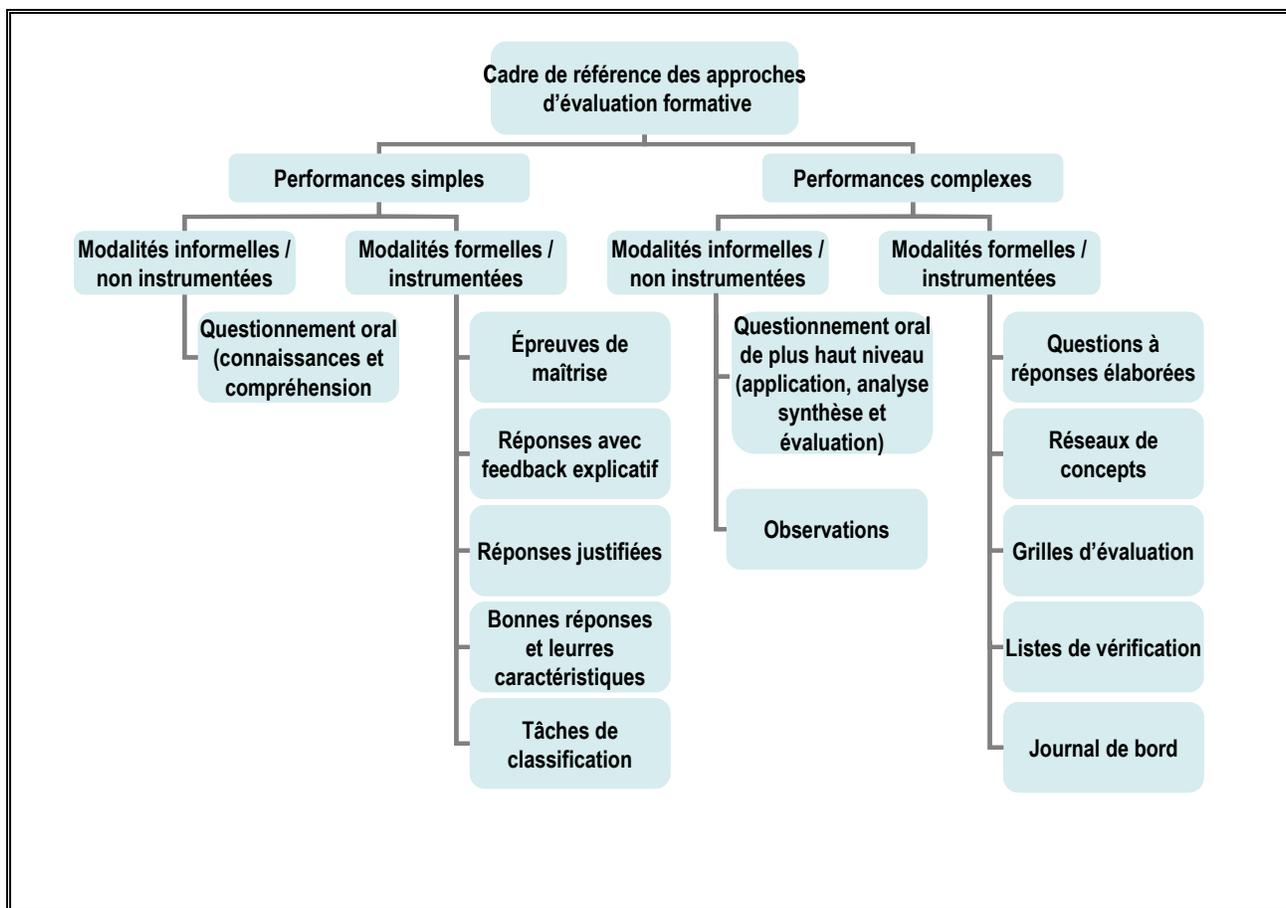


Figure 4. Cadre de référence des modalités d'évaluation formative

3.3.4 Stratégies pour réguler l'apprentissage

Après avoir recueilli de l'information et avoir évalué la performance des élèves, il s'agit pour l'enseignant de répondre à la question suivante :

« Quelle stratégie ou quel scénario dois-je adopter pour amener les élèves à maîtriser la tâche proposée ou atteindre le niveau de développement attendu? »

En d'autres termes, en présumant que certains élèves éprouveront plus de difficultés que d'autres à atteindre le résultat d'apprentissage, que faire pour les aider? Et que faire avec ceux qui auront rapidement atteint le résultat d'apprentissage?

Le tableau 3 présente un certain nombre de stratégies de régulation. Comme il a été mentionné antérieurement, la régulation porte sur la pédagogie, la progression de l'élève dans ses apprentissages, ou sur ces deux objets en même temps.

Tableau 3

Stratégies liées à la régulation de l'apprentissage – Étape 3

- | | |
|-----------|---|
| A. | Répétition de la même tâche avec rétroaction ou questionnement systématique (modeling progressif ou découverte progressive). |
| B. | En cas d'échecs nombreux, l'enseignant a prévu la possibilité de modifier la tâche pour l'ensemble du groupe-classe. |
| C. | L'enseignant prévoit des tâches enrichies pour les élèves qui réussissent plus rapidement. Pendant que ces élèves s'affairent aux tâches enrichies, l'enseignant concentre ses rétroactions auprès des élèves éprouvant plus de difficulté. |
| D. | L'enseignant a prévu plusieurs tâches parallèles présentant différents niveaux de difficulté et incite les élèves à choisir celles qui paraissent les mieux adaptées à leur niveau d'apprentissage. |
| E. | L'enseignant attend de constater un taux de réussite / maîtrise prévu avant de passer à la tâche suivante. |
| F. | Si une tâche d'apprentissage s'avère trop élaborée ou compliquée, l'enseignant peut prévoir découper la tâche en plusieurs sous-tâches. |
| G. | Dans certains contextes, il est bon de proposer un programme individualisé dans lequel chacun chemine selon des objectifs personnels. |

3.4 Associer les élèves au processus d'évaluation formative

Tel qu'il a été mentionné antérieurement, le fait d'associer l'élève au processus d'évaluation a pour répercussion de l'engager davantage dans son processus d'apprentissage. Allal, Cardinet et Perrenoud (1985) ont identifié quatre niveaux possibles quant à l'association des élèves à l'évaluation de leurs apprentissages ou de leur développement. Le tableau 4 présente ces quatre niveaux. De toute évidence, chaque fois qu'il est possible, on voudra éviter de recourir au premier niveau qui exclut totalement l'élève de la démarche évaluative. Selon le degré d'autonomie qu'il est possible d'accorder aux élèves et selon la nature du programme, les trois autres niveaux peuvent être exploités.

Tableau 4

Rôle de l'enseignant et des élèves dans la démarche d'évaluation formative⁷

Niveau 1 - L'enseignant assume la responsabilité de concevoir et d'organiser toutes les démarches d'évaluation formative et prépare tout le matériel requis. Il assure l'application des démarches d'évaluation et l'animation des activités d'adaptation pédagogique. La rétroaction est la responsabilité de l'enseignant.

Niveau 2 - L'enseignant prend en charge la conception et l'organisation des démarches d'évaluation et joue un rôle central dans l'application et l'animation de ces démarches. Les objectifs sont communiqués aux élèves. La rétroaction est fournie à l'enseignant et aux élèves.

- L'enseignant est la seule source de rétroaction
- Auto-évaluation
- Évaluation par les pairs
- Coévaluation (avec l'enseignant ou avec d'autres élèves)

Niveau 3 - Les élèves collaborent à la conception et à l'organisation des démarches évaluatives. Ils assument l'élaboration du matériel d'évaluation ou y collaborent. Ils assument une part importante de l'application des méthodes d'évaluation formative.

Niveau 4 - L'enseignant explique aux élèves les buts de l'évaluation formative et leur fournit des exemples de démarches possibles. Les élèves conçoivent et organisent les démarches qui leur semblent utiles. Ils prennent en charge les tâches de planification et de réalisation des démarches choisies. L'enseignant agit à titre de personne-ressource.

Bien sûr, lorsqu'il s'agit d'associer les élèves à l'évaluation, cela soulève plusieurs questions telles que :

- a) l'impact d'une telle stratégie sur le nombre de rétroactions offertes aux élèves.

Il y a généralement consensus sur le fait de la rétroaction qui, lorsque bien faite, favorise l'apprentissage. De là, il serait un peu risqué d'émettre l'hypothèse qu'un plus grand nombre de rétroactions favorisera l'apprentissage : le nombre de rétroactions étant une variable déterminante, mais la justesse des rétroactions étant d'égale importance. Augmenter le nombre de rétroactions à chaque élève est toutefois difficile lorsque le nombre d'élèves dans une classe est élevé. Il faut donc envisager l'implication des élèves si l'on souhaite multiplier les sources de rétroactions.

⁷ Allal, Cardinet et Perrenoud (1985)

- b) la capacité des élèves à recueillir correctement les renseignements.

À quoi servirait un nombre plus élevé de rétroactions si ces dernières sont inexactes? Divers travaux de recherche ont examiné la capacité d'élèves du secondaire et du primaire à observer et à évaluer avec justesse leurs propres performances et celles de leurs pairs. La conclusion qui se dégage de ces recherches est que les élèves aussi jeunes que 9 ans sont capables de bien observer et d'évaluer le travail de leurs pairs pourvu qu'ils disposent d'outils d'évaluation appropriés et d'un encadrement adéquat les préparant à ce genre de tâche.

- c) l'impact de l'implication des élèves dans l'évaluation sur le temps d'apprentissage.

On appelle temps d'apprentissage le temps écoulé depuis la présentation des résultats d'apprentissage et du matériel didactique jusqu'à l'atteinte satisfaisante de ces résultats d'apprentissage par l'élève dans une situation pédagogique.

Lorsqu'un groupe est assez nombreux et que le temps de classe est limité, l'implication des élèves dans l'évaluation peut entraîner une diminution du temps d'apprentissage en ce qui concerne la tâche à accomplir. Cela vient du fait que pendant qu'ils observent leurs pairs, certains élèves ne sont pas engagés directement dans l'activité d'apprentissage.

La perte en temps en ce qui concerne la tâche à accomplir est cependant moins importante :

- a) si on gère la stratégie d'observation (privilégier le jumelage des élèves [un observateur - un exécutant] plutôt que le recours à des trios);
- b) si on exploite particulièrement les temps d'attente (ceux en attente faisant de l'observation) dans les situations où l'ensemble du groupe ne peut être engagé simultanément;

et

- c) si on exploite des stratégies d'auto-évaluation lorsque la nature de la tâche à évaluer le permet (l'élève devenant son propre observateur en situation d'activité).

Notons enfin que l'engagement de l'élève dans une tâche d'observation entraîne habituellement une augmentation du temps d'engagement cognitif. Le temps consacré à l'observation et aux échanges qui s'ensuivent sollicite les processus cognitifs des élèves et favorise l'apprentissage. Par conséquent, contrairement à la croyance populaire, l'évaluation formative qui implique les élèves dans le processus n'empiète pas sur le temps d'enseignement, mais fait partie de celui-ci et favorise ainsi l'apprentissage. Divers travaux effectués sur ce thème suggèrent que l'implication des élèves dans l'évaluation de leurs pairs ou dans l'auto-évaluation de leur performance entraîne une meilleure compréhension de la tâche à effectuer et des critères de réussite / réalisation.

Dans une perspective de renouveau scolaire, cette implication de l'élève dans sa propre évaluation devient une stratégie primordiale qui devrait être exploitée dans le processus enseignement-apprentissage. Cette implication active de l'élève est instrumentale dans le développement de la pensée critique, l'autonomie de pensée, voire la capacité de l'élève à juger la valeur de ses apprentissages dans le but de faire les ajustements nécessaires, s'il y a lieu (autorégulation). D'ailleurs, cette capacité de s'auto-évaluer et de réguler ses propres apprentissages peut devenir un objectif de programme visant le développement de compétences génériques utiles dans toutes les matières scolaires (Scallon, 2000).

4. L'évaluation formative et sommative : complices ou ennemies?⁸

Une bonne partie de cette monographie a été consacrée aux différents principes permettant de maximiser l'influence de l'évaluation sur les apprentissages. Naturellement, la fonction formative de l'évaluation est celle qui a le rôle primordial en ce qui concerne l'amélioration des apprentissages. La réalité dans nos systèmes scolaires est aussi celle des apprentissages qui doivent être attestés de façon officielle afin de permettre à l'élève d'accéder à un autre niveau, à un autre cours, etc.

À cet égard, si l'évaluation était exclusivement terminale, son harmonisation avec l'évaluation formative serait facile. D'un côté, on aurait une pratique d'évaluation continue centrée uniquement sur la régulation des apprentissages (évaluation formative) et de l'autre côté, on aurait une prise d'information réalisée à la toute fin d'un processus ou d'une longue période pour faire état des apprentissages réalisés et maîtrisés par chacun des élèves (évaluation sommative). Il n'y aurait pas d'empiètement d'un type d'évaluation sur l'autre et aucune tentative d'y parvenir.

Dans la réalité quotidienne d'une salle de classe, les choses ne sont pas aussi simples. Dans plusieurs contextes éducatifs, l'évaluation sommative relève d'une pratique d'évaluation continue. Par conséquent, les prises d'information aux fins d'évaluation ont tendance à être faites de manière abusive. Un des principes de la justesse de l'évaluation est que l'évaluation des apprentissages doit arriver au *moment opportun*, c'est-à-dire que l'élève a eu du temps et des situations d'apprentissage en nombre suffisant avant qu'on se prononce officiellement sur son niveau de connaissances / compétences en lien avec les résultats d'apprentissage poursuivis. Cependant, la tendance est facile de joindre les interventions d'évaluation formative aux événements d'évaluation sommative. Peut-on maintenir constamment la distinction dans l'esprit des élèves et des enseignants? Tantôt nous évaluons de manière formative,

⁸ Adaptation de Scallon (1999)

tantôt nous évaluons de manière sommative. Dans l'esprit de plusieurs, il est plus facile de faire d'une pierre deux coups et de donner à l'évaluation continue une perspective unique. Malheureusement, c'est souvent l'évaluation sommative qui a priorité.

4.1 Faire compter l'évaluation formative!?

Aucun écrivain n'aimerait que sa version préliminaire d'un nouveau roman soit publiée avant que l'éditeur lui ait donné de la rétroaction par rapport au contenu, à la forme, etc. Il en va de même pour les travaux réalisés en tâches d'apprentissage dans un esprit d'évaluation formative. Seule la régulation est en vue et ce n'est pas le moment de prendre des décisions qui seront interprétées comme étant définitives et finales.

Certains font compter l'évaluation formative à des fins sommatives pour deux raisons principales :

- a) **Une raison d'ordre pratique : une pierre deux coups.** Dans un système scolaire où l'évaluation est caractérisée par un cumul de notes, il apparaît utile de soumettre l'évaluation formative au même traitement.
- b) **La motivation des élèves.** Faut-il craindre que les tâches d'apprentissage et les travaux qui ne comptent pas ne soient pas pris au sérieux par les élèves, même si la démarche est suivie d'une régulation et probablement d'une amélioration de leurs apprentissages? Cet argument trahit la confiance que l'on peut avoir face à l'évaluation formative pour ce qui est de son influence sur la motivation des élèves.

Par conséquent, il arrive de voir des enseignants prendre des résultats d'épreuves censés être utilisés à des fins formatives et les inclure dans un bilan sommatif. Une telle pratique est-elle fondée? Si l'on regarde de plus près le processus enseignement-apprentissage et le rôle premier de l'évaluation formative, la réponse est **NON**.

4.2 L'invalidation de l'évaluation sommative

Dans un processus d'enseignement-apprentissage, un certain temps doit être consacré à l'apprentissage avant que l'enseignant soit en mesure de se prononcer officiellement sur la performance de l'élève. Ce temps passé dépend surtout de la complexité des résultats d'apprentissage et des aptitudes des élèves. L'évaluation formative qui est faite de façon formelle (avec instrumentation) durant ce processus est censée être utilisée afin d'apporter des modifications à l'enseignement ou au processus d'apprentissage de l'élève. Par conséquent, comptabiliser ce résultat à des fins sommatives peut essentiellement venir invalider l'attestation globale de la performance de l'élève.

Cependant, il faut faire attention. Une performance provenant d'une évaluation dite formative devrait nous éclairer en ce qui concerne l'évaluation sommative. Par exemple, si un élève performe à un certain niveau durant le scénario d'apprentissage et qu'en bout de chemin, il performe au même niveau lors d'une tâche à connotation sommative qui est à la fois *analogue* mais *inédite*, cette tâche ne vient que confirmer le cheminement particulier de cet élève.

Il n'est pas rare de voir les résultats d'un élève s'améliorer au fur et à mesure que celui-ci fait des réalisations durant un scénario d'apprentissage. Ainsi, compter des résultats d'évaluation lorsqu'un scénario d'apprentissage n'est pas complet risque d'invalider l'évaluation sommative. La figure 5 illustre bien ce concept « d'invalidation » de l'évaluation sommative (ES) lorsqu'on décide de faire compter des évaluations censées être formatives (EF).

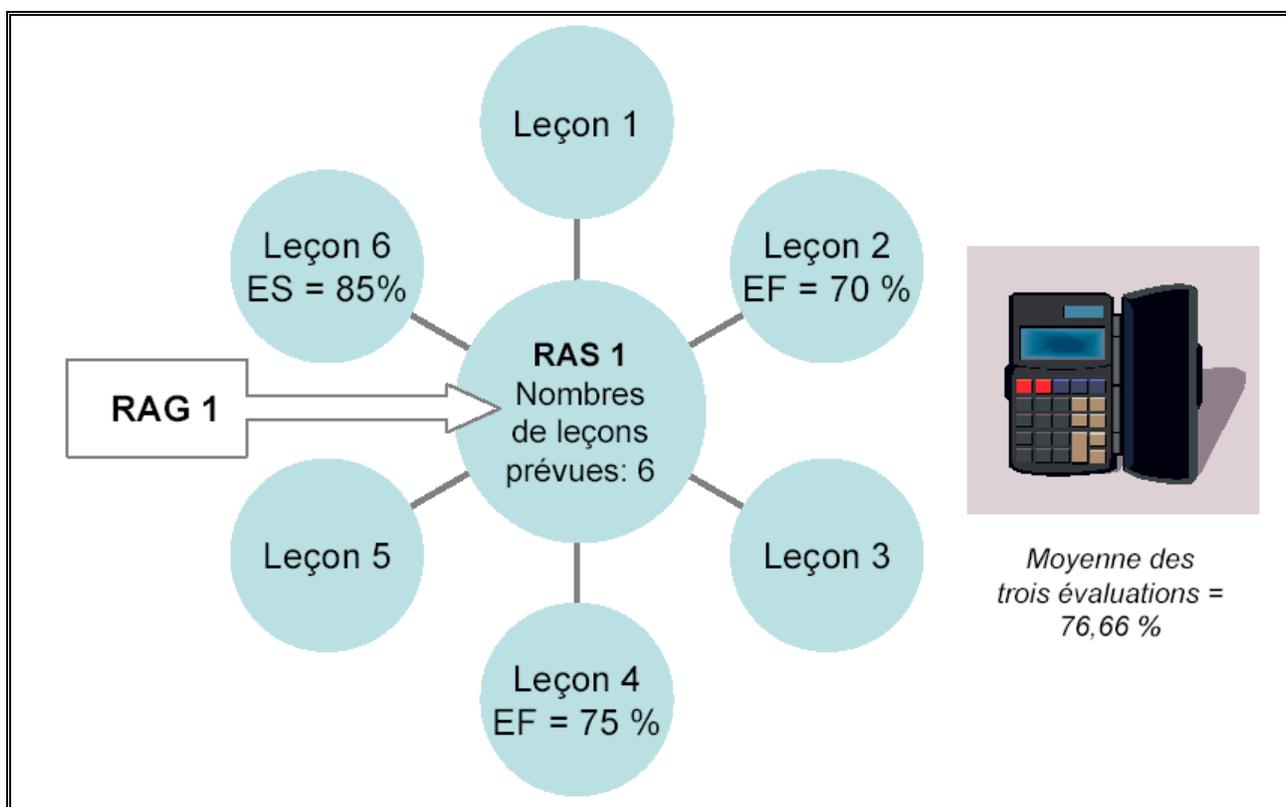


Figure 5. Illustration du potentiel de fausse représentation de l'évaluation sommative en faisant compter l'évaluation formative

Cette illustration démontre bien que s'il y a évolution dans la performance de l'élève dans un scénario dont on prévoit six leçons, la moyenne de l'élève ne reflète pas nécessairement le niveau atteint à l'évaluation sommative à la fin du scénario. Par contre, le portrait global de la performance de cet élève est faussé dû à la compilation des résultats provenant des évaluations formatives. Nous avons illustré cet exemple en utilisant des notes chiffrées, mais cette fausse représentation est aussi possible en utilisant différentes échelles d'évaluation (p. ex. : une échelle qualitative à base critériée). En guise de conclusion par rapport à cette section, Scallon (1999) mentionne :

« Si l'évaluation est véritablement formative, sa contribution arithmétique risque d'invalider l'évaluation sommative. Et s'il était démontré que le cumul des

résultats n'invalide pas l'évaluation sommative, alors l'évaluation qui compte n'est sans doute pas formative. »
(p. 6).

4.3 Autres contraintes par rapport à la comptabilisation de l'évaluation formative

Ce n'est pas seulement la comptabilisation des résultats et l'invalidation de l'évaluation sommative qu'il faut considérer afin de préserver l'évaluation formative de toute dérive de sa fonction essentielle. Faire compter (arithmétiquement) l'évaluation formative à des fins d'attestation peut avoir des conséquences néfastes pour la pratique même de l'évaluation formative, en dehors de toute considération d'évaluation sommative. Pour s'en convaincre, il suffit de reprendre une à une les caractéristiques majeures qui donnent à l'évaluation formative toute sa souplesse et qui vont aider à écarter toute intention de la soumettre à un bilan arithmétique. En évaluation formative :

a) il n'y a pas toujours de résultat chiffré.

De façon traditionnelle, les tests ou épreuves de maîtrise ont dominé les pratiques d'évaluation formative. Le domaine a évolué du côté des démarches instrumentées en incluant les dimensions de *rétroaction autocorrective* et aussi en focalisant sur le *profil qualitatif de la représentation d'un concept concret (réseau de concepts)*. De plus, l'évaluation du processus des *performances complexes* par l'entremise de la liste de vérification n'a également aucune raison d'être chiffrée. D'un autre point de vue, on ne peut nier l'importance des approches informelles, voire interactives, qui ne conduisent pas davantage à des résultats chiffrés.

b) ce n'est pas toujours l'élève qui est jugé.

Beaucoup de situations d'évaluation formative surviennent dans l'intention de vérifier la qualité du contexte pédagogique (au sens général) dans lequel les élèves et l'enseignant travaillent. Dans ce genre de situation, si l'évaluation formative compte, c'est tenir à l'écart une

attitude qui pose l'hypothèse que la pédagogie aussi bien que l'élève peuvent être objets d'amélioration.

c) on vérifie les apprentissages inachevés.

L'évaluation formative est censée être faite pendant le processus d'apprentissage à des fins de régulation. Par conséquent, dire que l'on vérifie des apprentissages inachevés devrait être de toute évidence. Un contrôle peut être mené tout en étant conscient que les élèves ne sont pas encore prêts à démontrer leurs savoirs ou savoir-faire de façon définitive. La démarche n'a rien de répréhensible puisqu'elle s'inscrit dans une relation d'aide et dans une intention de régulation. En ce sens, faire compter l'évaluation formative devient un problème de déontologie.

d) l'élève participe à son évaluation.

L'évaluation formative doit emprunter des mises en scène multiples et toutes aussi souples les unes que les autres : auto-évaluation, autocorrection, évaluation par les pairs, coévaluation, travail coopératif, tâches hors classe (p. ex., projets, rédactions) etc. Ce sont des mises en scène à exclure dans une perspective d'évaluation à comptabiliser. Pour des raisons de crédibilité, on ne peut en effet consigner les résultats de contrôles ou d'exercices accompagnés d'un corrigé mis à la disposition des élèves.

De façon générale, les multiples structures d'observation et les mises en scène souples qui constituent l'essence des méthodologies en évaluation formative deviennent des contre-indications à l'idée de la faire compter à des fins d'évaluation sommative.

CONCLUSION

Pour que l'évaluation fasse partie intégrante du trio indissociable enseignement-apprentissage-évaluation, la manière dont on utilise l'évaluation doit changer. De façon générale, pour que l'évaluation contribue à l'apprentissage, elle ne peut être un événement isolé qui se présente occasionnellement et de façon spontanée. Afin d'avoir un impact réel sur l'apprentissage, l'évaluation, par l'entremise de sa fonction formative, doit être régulière, continue et elle doit impliquer l'élève. Tout comme le processus enseignement-apprentissage, l'évaluation doit être planifiée afin d'avoir un impact sur l'apprentissage, et en plus, être juste en ce qui concerne l'attestation de la performance des élèves.

L'évaluation est la pierre angulaire du processus enseignement-apprentissage. Elle sert non seulement à attester les apprentissages, mais à guider l'acte pédagogique. Cependant, l'évaluation est souvent mal comprise et, par conséquent, mal utilisée menant à des jugements et à des décisions pédagogiques qui peuvent être mal fondés.

Cette monographie a accentué certains aspects de l'évaluation permettant d'améliorer le processus enseignement-apprentissage et de rendre l'attestation des performances plus justes par rapport aux finalités éducatives que nous poursuivons. En ce sens, si nous nous préoccupons de rendre l'évaluation plus cohérente par rapport au processus enseignement-apprentissage, nos moyens de rapporter et de faire connaître les apprentissages (portfolio ou dossier d'apprentissage, rapports scolaires, etc.) seront d'autant plus crédibles et refléteront ainsi les vrais apprentissages des élèves.

Les lecteurs remarqueront que l'utilisation du portfolio n'a pas été élaboré en détail dans ce texte. Il reste que son utilisation devient de plus en plus populaire en salle de classe.

Un des principaux rôles du portfolio est de servir de moyen de rapporter les apprentissages et de permettre une réflexion sur les apprentissages. En documentant la progression des élèves face à leurs apprentissages par la compilation de diverses pièces d'information obtenues de diverses modalités d'évaluation formative, le portfolio devient un outil de premier ordre pour organiser et gérer le travail accompli, ce qui permet ainsi à l'enseignant et à l'élève de faire état des progrès face aux apprentissages visés. Pour avoir un sens, les pièces d'information placées dans le portfolio doivent traduire un processus d'enseignement-apprentissage soigneusement planifié et comprendre des épreuves d'évaluation reflétant les finalités poursuivies (résultats d'apprentissage, compétences, etc.). Si non, le portfolio ne devient qu'un endroit pour cumuler des documents et n'a aucune valeur pédagogique.

L'orientation de ce texte a voulu accentuer les *principes de planification* et *d'évaluation* des apprentissages afin d'améliorer les prises d'information que nous faisons à l'égard des performances scolaires des élèves. Si nous pouvons, collectivement, améliorer ces deux dimensions pédagogiques, l'information que nous rapporterons par l'entremise du portfolio, du bulletin descriptif ou autre, sera plus juste et crédible.

En terminant, il est à souhaiter que les notions et les principes émis dans cette monographie aideront à éclairer le rôle de l'évaluation en enseignement en plus d'offrir des pistes de réflexion et de travail permettant aux enseignants d'améliorer leurs pratiques évaluatives en salle de classe et ainsi d'améliorer leur acte pédagogique.

LEXIQUE

Activité d'apprentissage : activité qui place l'élève devant une situation problématique liée au résultat d'apprentissage.

Apprentissage coopératif : organisation de l'enseignement qui met à contribution le soutien et l'entraide des élèves, grâce à la création de petits groupes réunis autour d'un objectif commun et travaillant selon des procédés établis et qui assure la participation de tous et de toutes à la réalisation d'une tâche scolaire.

Auto-évaluation : processus par lequel un élève est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard de résultats d'apprentissage prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation.

Autorégulation : principe, ensemble des fonctions et processus relatifs au contrôle intrinsèque d'un système complexe qui désire maintenir son équilibre ou favoriser son adaptation.

Coévaluation : évaluation d'une production ou d'une stratégie de l'élève à l'aide d'un pair ou de l'enseignant.

Compétence : un savoir-agir (savoir, savoir-faire et savoir-être) fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources.

Découverte guidée : approche plaçant l'élève devant une situation problématique liée à un ou plusieurs résultats d'apprentissage. À la suite de l'explication des consignes de l'activité d'apprentissage et de la tâche qui en découle, l'élève doit trouver une ou plusieurs solutions au problème posé. L'enseignant pose des questions précises aux élèves en les guidant ainsi vers la découverte de la ou des solutions.

Enseignement réciproque : dialogue entre l'enseignant et l'élève ou entre un groupe d'élèves en vue de la reconstruction du sens d'un texte. Pour structurer ce dialogue, quatre stratégies sont utilisées : le résumé, l'autoquestionnement, la clarification et la prédiction. Ces quatre stratégies exigent l'activation des

connaissances préalables. Elles permettent de maintenir et de vérifier la compréhension.

Épreuve de maîtrise : épreuve évaluative de nature objective visant à faire état du rendement d'un élève par rapport à un ou plusieurs résultats d'apprentissage en relation avec une performance de nature simple.

Évaluation authentique : évaluation qui reflète l'application réelle d'habiletés et de connaissances de l'élève par rapport à un scénario d'apprentissage spécifié (p. ex., l'application de règles de grammaire dans la rédaction d'une lettre par opposition à l'application de règles de grammaire dans un exercice isolé). Un contexte d'évaluation authentique permet à l'élève de démontrer ses vraies compétences en rapport avec les apprentissages visés.

Évaluation par les pairs : approche où on implique un élève dans le processus d'évaluation d'un de ses collègues de classe. Cette approche peut être à la fois non-instrumentée ou instrumentée et est privilégiée dans un contexte d'évaluation formative.

Modalité d'évaluation : contexte et caractéristiques du processus par lequel on mesure et évalue le degré d'atteinte des résultats d'apprentissage ainsi que les critères de réussite.

Portfolio (dossier d'apprentissage) : collection de pièces, qui peuvent être choisies par l'élève, démontrant soit la progression dans ses apprentissages, soit l'atteinte des résultats d'apprentissage.

Question à rétroaction explicative : l'épreuve comportant la dimension de rétroaction explicative comprend des questions à deux volets : 1) celui des « bonnes réponses » groupées en catégories de manière à mettre en évidence le profil de l'élève et 2) celui du bref rappel des règles à traiter.

Question à réponse justifiée : consiste à demander à l'élève d'expliquer le « pourquoi » de sa réponse à une question posée.

Question avec des leurres caractéristiques : question dont les choix autres que la bonne réponse sont établis à partir de sources de difficulté chez l'élève pour un apprentissage donné.

Régulation des apprentissages : adaptations, modifications ou changements apportés au processus enseignement-apprentissage dans le but de faire progresser l'élève par rapport à ses apprentissages.

Réseau de concepts : stratégie d'évaluation dans laquelle l'élève doit dégager la structure des idées, des connaissances ou des renseignements livrés dans un exposé ou dans un texte.

Tâche d'apprentissage : tâche (défi) que l'élève doit accomplir dans une activité d'apprentissage ayant pour but d'atteindre le résultat d'apprentissage visé.

Tâche de classification : tâche demandant à l'élève de classer un ensemble d'éléments essentiellement de même nature, dont certains appartiennent à une catégorie (notion ou concept) et d'autres pas. La tâche destinée à l'élève consiste à classer, le plus souvent, entre deux catégories : d'un côté les éléments « exemplaires » d'un concept, de l'autre les éléments « non exemplaires ».

Bibliographie

- Allal, L. (1985), « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application », dans : L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (éditeurs), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié (4^e édition)*, Berne, Lang.
- Bain, D. (1988), « L'évaluation formative fait fausse route : de là, la nécessité de changer de cap », *Mesure et évaluation en éducation*, 10(4), p. 23-32.
- Bélaïr, L. (1989), « Évaluation : Comparer en toute équité. Démarche de réflexion », *Mesure et évaluation en éducation*, 3(2), p. 23-45.
- Bélaïr, L. (1996), « Étude d'un modèle de formation à l'évaluation des apprentissages », *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), p. 95-116.
- Bercier-Larivière, M. et R. Forgette-Giroux (2000), « Mise à l'essai d'un modèle éducatif d'évaluation des apprentissages scolaires », *McGill Journal of Education*, 35,(2), p. 121-138.
- Bercier-Larivière, M. et R. Forgette-Giroux (1999), « L'évaluation des apprentissages scolaires : une question de justesse », *Revue canadienne de l'éducation*, 24, p. 169-182.
- Bernard, R. (1996), « La nouvelle culture de l'évaluation : passage difficile de la modernité à la postmodernité », *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), p. 99-111.
- Bloom, B. S., T. Hastings et G. F. Madaus (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, New-York, McGraw-Hill Book Co.
- Bol, L., J. Nunnery, P. Stephenson et K. Mogge (2000), « Changes in teachers' assessment practices in the American schools restructuring models », *Teaching and Change (7)*, p. 127-146. Disponible à : PROQUEST, proquest.com

- Boulet, A. (1999), « Changements de paradigmes en apprentissage : du béhavioriste au cognitivisme au constructivisme », *Apprentissage et socialisation*, 10(2), p. 13-22.
- Brossard, L. (1999a), « Entrer dans la construction des compétences », *Vie pédagogique*, 112, p. 21.
- Brossard, L. (1999b), « Des pratiques pédagogiques qui favorisent l'acquisition des compétences », *Vie pédagogique*, 112, p. 26-41.
- Brossard, L. (1997), « L'évaluation : une pratique à deux visages : table ronde avec des enseignants et enseignantes du secondaire », *Vie pédagogique*, 103, p. 16-18.
- Cardinet, J. (1988), *Pour apprécier le travail des élèves* (2^e éd.), Bruxelles, De Boeck-Wesmael s.a.
- Cardinet, J. et D. Laveault (1996), « Dix années de travaux européens et nord-américains sur l'évaluation : quelles lignes de force? », *Mesure et évaluation en éducation*, 18 (3), p. 1-25.
- DeKetele, J.-M. (1993), « Objectifs terminaux d'intégration et transfert des connaissances », dans R. Hivon (dir.), *L'évaluation des apprentissages : réflexions, tendances nouvelles et formation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 15-25.
- Desrosiers, P., Y. Genet-Volet et P. Godbout (1997), « Teachers's assessment practices viewed through the instruments used in physical education classes », *Journal of Teaching in Physical Education*, 16, p. 211-228.
- Forgette-Giroux, R., M. Simon et M. Bercier-Larivière (1996), « Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perception des enseignantes et des enseignants », *Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), p. 384-385.
- Gay, L. R. (1996), *Educational Research : competencies for analysis and application* (5th ed.), New Jersey, Prentice Hall.
- Gougil, G. et G. Lusigan (1993), *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*, Montréal, Gaétan Morin.

- Henke, R., X. Chen et G. Goldman (1999), *What Happens in Classrooms? Instructional Practices in Elementary and Secondary Schools*, Washington, D.C. National Center for Education Statistics.
- Haché, S. (1996), *L'évaluation des apprentissages : conceptions et pratiques des enseignants.es du district scolaire no.9*, Mémoire de maîtrise inédit, Université de Moncton.
- Howe, R. et L. Ménard (1993), « Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages », *Pédagogie collégiale*, 6(3), p. 36-40.
- Jalbert, P. et J. Munn (2001), « L'évaluation d'hier et celle de demain », *Vie pédagogique*, 120, p. 48-51.
- Jacquart, A. (1984), *Inventer l'homme*, Bruxelles, Éditions Complexe.
- Landry, R. et J.-F. Richard (2002), La pédagogie de la maîtrise des apprentissages : une invitation au dépassement de soi. Dans, R. Landry, C. Ferrer et R. Vienneau, *La pédagogie actualisante*. Association canadienne d'éducation de langue française. Disponible au <http://www.acelf.ca/revue>.
- Landry, R. et O. Robichaud (1985), « Un modèle heuristique pour l'individualisation de l'enseignement », *Revue des sciences de l'éducation*, 11, p. 295-317.
- Legendre, R. (1993), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, (2^e éd.), Montréal, Guérin.
- Marsolais, A. (1999), « Compétences, compétences : à bas l'incompétence », *Vie pédagogique*, 112, p. 12-13.
- Mertler, C. (1998), *Classroom Assessment Practices of Ohio Teachers*, Communication présentée à la 1998 Annual Meeting of the Mid-Western Educational Research Association, Chicago.
- Morissette, D. (1990), *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (2^e éd.), Montréal, Gaétan Morin.

- Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation. (1995), *Excellence en éducation - l'école primaire*, Fredericton, Direction des services pédagogiques.
- Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation (2000), *L'école secondaire renouvelée*, Fredericton, Direction des services pédagogiques.
- Nouveau-Brunswick, ministère de l'Éducation (2002), *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*, Fredericton, Direction de la mesure et de l'évaluation.
- Perrenoud, P. (1992), « Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systématique du changement », *Mesure et évaluation en éducation*, 16(1 et 2), p. 107-132.
- Perrenoud, P. (1991), « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), p. 49-81.
- Raynal, F. et A. Rieunier (1997), *Pédagogie : dictionnaire des concepts clés*, Paris, ESF éditeur.
- Richard, J.-F. et P. Godbout (2002), *Les notions de base en évaluation*. Notes de cours à l'Université de Moncton, Moncton.
- Richard, J.-F. et P. Godbout (2000), « Formative Assessment as an Integral Part of the Teaching-learning Process », *Physical and Health Education Journal*, 66(3), p. 4-10.
- Richard, J.-F., P. Godbout, M. Tousignant et J.-F. Gréhaigne (1999), « The try-out of a team-sport assessment procedure in elementary and junior high school PE classes », *Journal of Teaching in Physical Education*, 18 (3), p. 336-356.
- Robichaud, O. et R. Landry (1978), « Intégration et individualisation : modèle de développement de curriculum », *Apprentissage et socialisation*, 1(4), p. 5-31.
- Rogers, W.T. (1991), « Educational Assessment in Canada : Evolution or Extinction? », *Alberta Journal of Educational Research*, 37(41), p. 179-192.

- Scallon, G. (2000), *L'évaluation formative*, Montréal, Les éditions du renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (1999), *L'harmonisation des fonctions formatives et sommatives de l'évaluation* [En ligne].
Disponible à : http://www.fse.ulaval.ca/Gerard.Scallon/fondem_page.htm.
- Scallon, G. (1996), « L'évaluation formative et le temps d'enseigner », *Vie pédagogique*, 99, p. 4-9.
- Stiggins, R. (1991), « Relevant Classroom Assessment Training for Teachers », *Educational Measurement Issues and Practices*, 10(1), p. 7-12.
- Stiggins, R., D. Frisbie et P. Griwold (1989), « Inside High-School Grading Practices : Building a Research Agenda », *Educational Measurement Issues and Practices*, 8, (2), p. 5-14.
- Tardif, J. (1997), « La construction des connaissances, 1, Les concensus », *Pédagogie collégiale*, 11(2), p. 14-19.
- Tardif, J. (1993), « L'évaluation dans le paradigme constructiviste », dans R. Hivon (dir.) *L'évaluation des apprentissages : réflexions, tendances nouvelles et formation*, Sherbrooke, Éditions du CRP, p. 27-56.
- Tardif, J. (1992), *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*, Montréal, Les Éditions Logiques.
- Wiggins, G. (1992), «Creating Tests Worth Taking», *Educational Leadership*, 49(8), p. 26-33.
- Zessoules, R. et H. Gardner (1991), «Authentic assessment : Beyond the buzzword and into the classroom», In V. Perrone (Ed.), *Expanding Student Assessment*, Alexandria, Association for Supervision and Curriculum Development, p. 47-71.

À propos de l'auteur

Jean-François Richard est professeur agrégé et directeur du Département d'enseignement au primaire et de psychologie éducationnelle à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université de Moncton. Monsieur Richard détient un doctorat de l'Université Laval (1998) en mesure et évaluation des apprentissages et en didactique de l'éducation physique. S'intéressant surtout aux problématiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe, l'auteur a publié au-delà d'une vingtaine d'articles scientifiques et professionnels liés à ce sujet, en plus d'avoir présenté tout près d'une trentaine de communications en Amérique du Nord et en Europe. Monsieur Richard a enseigné au district 11 pendant les six premières années de sa carrière (1988-95). Son expérience professionnelle l'a également amené à passer une année en tant que professeur à la Pennsylvania State University aux États-Unis (1999-2000) et il a de plus occupé la fonction de professeur invité à l'Université de Franche-Comté à Besançon en France (2002).