

KEVIN LECLERC

**ANALYSE COMPARATIVE DES POLITIQUES D'ÉVALUATION DES  
APPRENTISSAGES CANADIENNES FRANCOPHONES :  
MANITOBA, NOUVEAU-BRUNSWICK, ONTARIO ET QUÉBEC**

Mémoire présenté  
à la Faculté des études supérieures et postdoctorales de l'Université Laval  
dans le cadre du programme de maîtrise en Administration et évaluation en éducation  
pour l'obtention du grade de Maître ès arts (M.A.)

DÉPARTEMENT DES FONDEMENTS ET PRATIQUES EN ÉDUCATION  
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
UNIVERSITÉ LAVAL  
QUÉBEC

2013

*À ma mère, là-haut.*

## Résumé

L'évaluation des apprentissages est un sujet qui a fait l'objet de nombreuses discussions au cours des dernières années au Québec, plus particulièrement depuis la réforme de l'éducation basée sur les compétences au tournant des années 2000 au préscolaire/primaire et en 2004 au secondaire. Plusieurs éléments sont à considérer afin d'assurer une certaine qualité de l'évaluation des apprentissages. Dans cette optique, il devient tout à fait approprié de se questionner sur les pratiques en évaluation des différentes provinces canadiennes. Est-ce que l'évaluation des apprentissages se fait sous les mêmes valeurs et principes partout au Canada? Quelles sont les principales fonctions accordées à l'évaluation des apprentissages au Canada? Comment interprète-t-on les résultats d'évaluation dans les autres provinces canadiennes? Finalement, est-ce les instruments de mesure et d'évaluation utilisés prônés sont les mêmes à l'échelle canadienne? Cette recherche, de type analyse de contenu, s'intéresse donc aux similitudes ainsi qu'aux particularités entre les politiques d'évaluation des apprentissages (PEA) francophones (primaire et secondaire) de quatre provinces canadiennes: Manitoba, Nouveau-Brunswick, Ontario et Québec. La méthodologie retenue, la recherche documentaire à l'aide de mots clés, a permis d'analyser et de comparer les quatre PEA à l'étude au niveau de quatre critères : les valeurs et principes, les fonctions, les types d'interprétation ainsi que les instruments de mesure et d'évaluation. La synthèse de ces analyses permet de constater que les critères recherchés, malgré plusieurs variantes et particularités, se retrouvent dans l'ensemble des quatre PEA à l'étude. Ils constituent donc, en quelque sorte, des assises de l'évaluation des apprentissages au Canada du côté francophone. Des recherches futures devraient être entreprises pour valider ces résultats auprès des PEA anglophones.

## Remerciements

Je voudrais d'abord remercier mon directeur de recherche, monsieur Éric Frenette, de m'avoir supervisé pendant la réalisation de ce projet de recherche. Je le remercie de s'être montré aussi disponible et généreux. Grâce à son expertise et sa rigueur, j'ai développé des aptitudes professionnelles qui me seront profitables tout au long de ma carrière.

Merci également à mes collègues de travail à l'université, des amis précieux avec qui j'ai partagé d'innombrables moments de franche camaraderie. Je vous remercie également pour vos judicieux conseils et vos nombreux encouragements.

Je remercie mes parents de m'avoir supporté, à tous les niveaux, pendant ces nombreuses années d'études. Merci d'avoir cru en moi et de m'avoir partagé votre fierté constamment.

Un merci tout particulier à ma conjointe Mireille, ma confidente, ma meilleure amie. Merci pour ta patience, ton écoute attentive et ta grande générosité. Merci pour tes encouragements lors des périodes plus difficiles. Finalement, merci de m'avoir rempli la tête de si beaux projets...

# Table des matières

Résumé .....	i
Remerciements .....	ii
Table des matières .....	iii
Liste des tableaux .....	vi
<b>Introduction.....</b>	<b>1</b>
La question générale de recherche.....	4
<b>Chapitre I : Cadre théorique .....</b>	<b>6</b>
1.1 L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.....	7
1.2 Les valeurs et principes qui guident l'évaluation .....	9
1.2.1 Équité.....	10
1.2.2 Rôle actif de l'élève.....	11
1.2.3 Jugement.....	12
1.3 Les fonctions de l'évaluation.....	13
1.3.1 Pronostic .....	13
1.3.2 Régulation.....	14
1.3.3 Bilan/certification .....	16
1.3.4 Classement.....	18
1.3.5 Sélection .....	18
1.3.6 Pilotage .....	18
1.4 Les interprétations de l'évaluation.....	19
1.4.1 Interprétation normative .....	19
1.4.2 Interprétation critériée .....	21
1.4.3 Interprétation dynamique.....	21
1.4.4 Les interprétations les plus utilisées et les moins utilisées .....	22
1.5 Les instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages .....	22
1.5.1 Tâches complexes.....	24
1.5.2 Tests/examens.....	26
1.6 Retour sur le chapitre.....	30

<b>Chapitre II : Méthodologie .....</b>	<b>32</b>
2.1 Approche retenue.....	33
2.2 Le corpus documentaire.....	34
2.3 Collecte et organisation des données.....	34
<b>Chapitre III : Résultats .....</b>	<b>36</b>
3.1 Les valeurs et principes qui guident l'évaluation .....	37
3.1.1 PEA du Québec (2003).....	37
3.1.2 PEA du Nouveau-Brunswick (2002).....	39
3.1.3 PEA de l'Ontario (2010).....	40
3.1.4 PEA du Manitoba (2010).....	42
3.2 Les fonctions de l'évaluation.....	46
3.2.1 PEA du Québec (2003).....	46
3.2.2 PEA du Nouveau-Brunswick (2002).....	48
3.2.3 PEA de l'Ontario (2010).....	49
3.2.4 PEA du Manitoba (2010).....	50
3.3 Les types d'interprétations de l'évaluation des apprentissages .....	53
3.3.1 PEA du Québec (2003).....	53
3.3.2 PEA du Nouveau-Brunswick (2002).....	54
3.3.3 PEA de l'Ontario (2010).....	54
3.3.4 PEA du Manitoba (2010).....	55
3.4 Les instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages.....	57
3.4.1 PEA du Québec (2003).....	57
3.4.2 PEA du Nouveau-Brunswick (2002).....	58
3.4.3 PEA de l'Ontario (2010).....	59
3.4.4 PEA du Manitoba (2010).....	59
<b>Chapitre IV : Analyse des résultats de recherche et discussion .....</b>	<b>62</b>
4.1 Les valeurs et les principes qui guident l'évaluation.....	64
4.1.1 Similitudes .....	64
4.1.2 Particularités .....	65
4.2 Les fonctions de l'évaluation.....	66
4.2.1 Similitudes .....	67
4.2.2 Particularités .....	68

4.3 Les types d'interprétations de l'évaluation.....	68
4.3.1 Similitudes .....	68
4.3.2 Particularités .....	68
4.4 Les instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages .....	69
4.4.1 Similitudes .....	69
4.4.2 Particularités .....	70
4.5 Retour sur les PEA.....	70
<b>Conclusion .....</b>	<b>72</b>
Références.....	76

## Liste des tableaux

- Tableau 1** : Modalités d'évaluation : moyens utilisés pour évaluer.....p. 23
- Tableau 2** : Tableau comparatif des valeurs associées à l'évaluation  
dans quatre provinces canadiennes.....p. 44
- Tableau 3** : Tableau comparatif des principes associés à l'évaluation  
dans quatre provinces canadiennes.....p. 45
- Tableau 4** : Tableau comparatif des fonctions accordées à l'évaluation  
dans quatre provinces canadiennes.....p. 52
- Tableau 5** : Tableau comparatif des types d'interprétations de l'évaluation  
dans quatre provinces canadiennes.....p. 56
- Tableau 6** : Tableau comparatif des instruments de mesure et d'évaluation  
dans quatre provinces canadiennes.....p. 61



## **Introduction**

L'évaluation des apprentissages n'a pas toujours été un aspect important dans le monde de l'éducation. Selon Scallon (2004), « elle n'a pas toujours reçu le traitement qu'on lui réserve aujourd'hui. À une époque, le terme avait une connotation péjorative et désignait un mal qu'on s'efforçait d'éviter bien qu'il fût parfois nécessaire. » (p. 1). Au fil des années, l'évaluation des apprentissages est devenue un enjeu important dans le champ de l'éducation. Pour Boutin et Julien (2000), « elle constitue le *nerf de la guerre* quand arrive le temps d'apporter des changements liés à la didactique, à l'organisation scolaire ou aux curriculums » (cité dans Dionne, 2005, p. 54). L'évaluation de l'élève est donc une étape fondamentale de l'apprentissage, car elle permet de juger son niveau d'acquisition. Selon Mottier Lopez et Laveault (2008) :

C'est essentiellement avec les travaux de Bloom, Hastings et Madaus (1971) qu'un changement de regard sur l'évaluation scolaire s'opère : l'évaluation apparaît liée à des enjeux d'apprentissage et plus seulement de certification et de sélection sociale. On s'intéresse alors à « l'activité évaluative » et à son rôle capital dans la régulation des processus d'apprentissage et d'enseignement et également dans la régulation des systèmes de formation. (p. 7)

Laveault (2009) fait état de nombreuses réformes effectuées dans les systèmes scolaires francophones. La province du Québec n'y a pas échappé et elle a eu sa part de réformes en éducation depuis la création du ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) en 1964. Selon cet auteur, « Ces réformes ont entraîné de nombreux changements en matière d'évaluation en salle de classe, soit sur le plan des pratiques d'évaluations formative et sommative conçues et administrées par l'enseignant, seul ou avec ses collègues » (p. 3). Cette nouvelle conception de l'évaluation a définitivement eu un impact sur le système scolaire québécois, mais aussi sur celui des provinces canadiennes. Selon le MEQ (2002), « La réforme de l'éducation constitue un virage pour favoriser la réussite des élèves. Un des éléments majeurs de cette réforme est sans contredit la rénovation du curriculum qui comprend, entre autres, le Programme de formation et l'évaluation des apprentissages » (p. 5) dans une approche par compétences.

La notion de compétence a engendré des changements dans les politiques scolaires, mais aussi dans l'acte d'évaluer. Selon Scallon (2004), « Ce dont il est question, c'est d'une approche par compétences, une approche tout à fait nouvelle qui se démarque nettement de celles avec lesquelles on commençait à peine à se familiariser, à l'instar de la pédagogie par objectifs. » (p. 100). Ce dernier affirme que dans cette approche, « Concevoir des situations qui permettront aux élèves de révéler leurs compétences est une composante essentielle de toute démarche d'évaluation. » (p. 101).

L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences est un sujet épineux qui a alimenté les discussions associées à la dernière réforme au Québec en 2000 (préscolaire/primaire) et en 2004 au secondaire. Les programmes, autrefois bâtis par objectifs, préconisaient des méthodes d'évaluation différentes de celles proposées dans l'approche par compétences. Dans un contexte d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, le MEQ a dû modifier ses orientations liées à l'éducation. Tel que stipulé dans le Programme de formation de l'école québécoise (2003), les programmes de formation au Québec (excluant celui de la formation professionnelle et technique) s'inscrivent dans une perspective constructiviste, socioconstructiviste et cognitiviste de l'apprentissage (ministère de l'Éducation du Québec, 2003b). Le socioconstructivisme fait ici référence à la construction individuelle et collective des savoirs qui peut être appliquée à l'approche par compétences. L'élève est amené à jouer un rôle actif dans le développement de ses compétences, mais peut également être amené à contribuer au développement des autres élèves. Selon le MEQ (2002), « L'apprentissage est considéré comme une démarche d'appropriation personnelle qui prend appui sur les ressources cognitives et affectives de l'élève, et qui est influencée par son environnement culturel et par ses interactions sociales. Il s'agit donc d'un processus cognitif, affectif et social. » (p. 5).

Selon la présidente de la Fédération des syndicats de l'enseignement, madame Manon Bernard, le développement de l'approche par compétences a complexifié la tâche d'évaluation chez les enseignants (Le Devoir, le 4 juin 2009). En effet, « il est beaucoup plus complexe et lourd d'évaluer le développement d'une compétence que de vérifier l'acquisition des connaissances puisque davantage d'éléments doivent être pris en compte

pour éviter d'être subjectifs » (Le Devoir, le 4 juin 2009). Cette dernière ajoute que cette nouvelle approche a amené une baisse d'autonomie chez les enseignants dans leurs pratiques évaluatives et une hausse de leur temps accordé à la correction des travaux et épreuves. Tardif (2006) va plus loin en indiquant qu'un système scolaire basé sur une approche par compétences nécessite de revoir complètement les moyens d'évaluation.

Des décisions majeures quant au cheminement scolaire de l'apprenant découleront de l'évaluation des apprentissages. Un processus d'une telle importance nécessite des normes ainsi que des balises claires à respecter afin d'assurer une évaluation de qualité. En ce sens, chaque province canadienne définit un cadre législatif au regard de l'évaluation des apprentissages dans sa politique d'évaluation des apprentissages (PEA). Ce document ministériel, généralement rédigé par le ministère responsable de l'éducation, sert de guide et de cadre pour les enseignants, les élèves, les parents, ainsi que pour d'autres acteurs du système éducatif.

Dans un contexte où les pratiques évaluatives québécoises sont remises en question, il est tout à fait légitime de se questionner sur les pratiques des autres provinces canadiennes. Est-ce que l'évaluation des apprentissages se fait sous les mêmes valeurs et principes partout au Canada ? Quelles sont les principales fonctions (ex. : bilan/certification, régulation, etc.) accordées à l'évaluation des apprentissages ? Comment interprète-t-on les résultats d'évaluation dans les autres provinces ? Finalement, est-ce les instruments de mesure et d'évaluation utilisés sont semblables à l'échelle canadienne ? Cette recherche s'intéresse donc aux similitudes ainsi qu'aux particularités entre les politiques d'évaluation des apprentissages francophones de différentes provinces canadiennes.

## **La question générale de recherche**

La juridiction de l'éducation appartient à chaque province canadienne. Il n'est donc pas surprenant que certaines particularités soient présentes entre les systèmes éducatifs, et par le fait même, entre les différentes politiques évaluatives des apprentissages (PEA) de chacune des provinces au Canada. Le but de la présente recherche consiste à comparer quatre PEA francophones afin de relever leurs similitudes ainsi que leurs particularités quant aux lignes directrices en matière d'évaluation des apprentissages. Pour ce faire, quatre thématiques propres aux politiques seront analysées. Premièrement, l'attention sera portée aux valeurs et aux principes qui guident l'évaluation des apprentissages. Ensuite, les fonctions (p. ex. : régulation, bilan/certification, etc.) accordées à l'évaluation des apprentissages seront étudiées. Les types d'interprétations (p. ex. : normative, critériée et dynamique) découlant de l'évaluation seront par la suite traités. Finalement, les instruments de mesure et d'évaluation prônés seront analysés. Les PEA de quatre provinces canadiennes furent retenues dans le cadre de ce travail : Manitoba, Nouveau-Brunswick, Ontario et Québec. Ces quatre provinces présentent des versions francophones de leur PEA du primaire et du secondaire. Le choix de traiter des PEA francophones vient de l'intérêt de l'auteur de comparer la province de Québec avec d'autres provinces canadiennes où une part de la population est francophone. La comparaison des différents concepts présentés dans les PEA sera donc facilitée, car il ne sera pas nécessaire de traduire les concepts de l'anglais vers le français et de tracer des parallèles entre les termes à l'étude.

Le présent chapitre a traité de la problématique à l'étude. De plus, il a servi à introduire la question générale de recherche. Le premier chapitre sera consacré à la définition de l'ensemble des concepts à l'étude. Il sera notamment question des particularités de l'évaluation dans une approche par compétences. Les concepts de valeurs et principes qui guident l'évaluation, les fonctions de l'évaluation, les types d'interprétation de l'évaluation et les instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages seront également traités dans le cadre théorique. Le deuxième chapitre décrira la méthodologie. Nous y définirons l'approche choisie, l'analyse de contenu, ainsi que le corpus documentaire qui sera utilisé pour la recherche. Il sera également question de la méthode de

collecte et d'organisation des données. Le troisième chapitre sera consacré à la présentation des résultats de recherche. Le contenu de chaque PEA sera dévoilé en fonction des critères de comparaison retenus. Le quatrième chapitre sera consacré à la discussion des résultats obtenus. Les similitudes et les divergences entre les PEA seront présentées. Finalement, la conclusion dressera un bilan de la présente recherche et laissera son lecteur sur des pistes de réflexion associées à l'avenir des pratiques en évaluation des apprentissages.

## **Chapitre I : Cadre théorique**

Ce chapitre vise à définir et à exposer les concepts retenus qui seront comparés dans les politiques d'évaluation des apprentissages choisies. Des mots clés tirés de la littérature seront retenus pour chaque concept. Dans la première section, il sera question de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Cette approche est omniprésente dans la littérature et dans les systèmes éducatifs. Elle a apporté des changements significatifs au niveau de l'évaluation des apprentissages. Dans un deuxième temps, nous nous pencherons sur les valeurs et les principes qui guident l'évaluation des apprentissages. Troisièmement, les différentes fonctions de l'évaluation seront abordées. Ces différentes fonctions représentent les rôles attribués à l'évaluation. Les types d'interprétations des résultats lors d'évaluations constitueront le quatrième élément de ce chapitre. Les interprétations permettent de déterminer si les résultats des évaluations visent la comparaison des élèves avec eux-mêmes, avec d'autres élèves ou à des critères prédéterminés. Nous traiterons finalement des instruments de mesure et d'évaluation prônés en évaluation des apprentissages. Ces outils de mesure et d'évaluation permettent de recueillir des données et de juger la performance de l'élève.

## **1.1 L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences**

Bien que plusieurs auteurs se soient intéressés au concept de compétence, ce dernier demeure flou. En effet, une grande variété de définitions de ce concept se retrouve dans la littérature. Pour Laveault (2005), il n'est pas « malsain » d'avoir plusieurs définitions du concept de compétences dans la littérature, car ce dernier est encore en construction, en évolution. Une grande variété de définitions peut permettre une meilleure compréhension de cette notion. Ce n'est cependant pas tous les auteurs qui partagent ce point de vue. Selon Dionne (2005), il est primordial que les différents acteurs du milieu de l'éducation s'entendent sur « l'opérationnalisation du concept de compétence » (p. 56). Les auteurs ainsi que les acteurs du milieu de l'éducation sont conscients que le concept de compétence est complexe à définir. Par exemple, l'Inspection générale de l'éducation nationale en France fait remarquer qu' « [...] il est difficile de définir la notion de compétence indépendamment de son cadre d'apprentissage et des situations prévues pour son



évaluation » (IGEN, 2007, p. 12 ; cité dans Mottier Lopez & Laveault, 2008, p. 22). Dans son ouvrage sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Scallon (2004) propose une définition globale des compétences qui avait été formulée par Roegiers (2000). Selon Rogiers (2000), « La compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes. » (cité dans Scallon, 2004, p. 105).

Scallon (2004) distingue quatre ressources internes qui doivent être évaluées pour inférer les compétences des élèves : les connaissances, les habiletés, les stratégies ainsi que les savoir-être. Les connaissances sont étroitement liées à la « mémorisation d'informations » (Scallon, 2004, p. 35). On retrouve également le terme « savoirs » dans la littérature pour désigner les connaissances. Quant aux habiletés, il s'agit d'un regroupement de « plusieurs capacités ayant en commun l'utilisation, par un individu, de ses connaissances » (Scallon, 2004, p. 35). Pour ce qui est des stratégies, Scallon (2004) explique que « dans sa définition même, la stratégie implique le choix d'une technique ou d'un procédé, ou d'un ensemble de procédures, qu'un individu met en œuvre pour atteindre un but » (p. 66). Les enseignants doivent observer ou interroger les élèves afin d'inférer le comportement stratégique à l'aide de tâches où l'élève sera amené à expliquer ou à justifier sa démarche. Les savoir-être peuvent également être inférés dans un contexte d'évaluation des compétences. Selon Scallon (2004), « plusieurs aspects du savoir-être traduisent la perception que les élèves ont d'eux-mêmes. Ce ne sont pas des objectifs à viser de façon explicite » (p. 93). Ce dernier affirme également que « les savoir-être peuvent aussi être envisagés comme des critères de qualité de certaines performances ou comme des comportements attendus dans certaines situations : précision, justesse, propreté, ponctualité, capacité d'autoréflexion, etc. » (p. 94).

Ces ressources internes seront évaluées à partir de situations, car selon Scallon (2004), il est impossible d'inférer des compétences à partir d'une seule situation d'évaluation. Roegiers (2000) va plus loin en précisant même que ces situations doivent appartenir à une même famille (cité dans Scallon, 2004).

De nouvelles méthodes ont dû être préconisées afin de permettre l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Dionne (2005) affirme que « Dans un contexte de développement des compétences, les situations d'apprentissage et d'évaluation devraient idéalement être complexes, contextualisées et signifiantes afin d'offrir des situations cohérentes avec les visées de formation » (p. 53). Laveault (2005) ajoute l'importance de la variété des tâches « visant à s'assurer que le parcours individuel de chaque élève lui permettra de faire les expériences requises pour l'acquisition des compétences au programme » (p. 19).

Afin d'évaluer les apprentissages des élèves en classe, les enseignants doivent développer des tâches d'évaluation. Scallon (2004) parle également de « situation », de « situation-problème », de « situation complexe » ou de « projet », qui sont des synonymes du terme « tâche ». Selon Scallon (2004), « Concevoir des situations qui permettront aux élèves de révéler leurs compétences est une composante essentielle de toute démarche d'évaluation. » (p. 101). Plusieurs situations-problèmes (ou tâches complexes) permettront l'évaluation d'une même compétence. On parlera alors de familles de situations. Selon Scallon (2004), ces familles de situations représentent « plusieurs tâches complexes présentant des ressemblances » (p. 106). Une limite des tâches d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences est qu'elles sont relativement complexes et leur création est parfois fastidieuse pour les enseignants. Le cadre d'apprentissage par compétences est retenu pour cette recherche ainsi que la terminologie de Scallon (2004).

## **1.2 Les valeurs et principes qui guident l'évaluation**

Peu d'ouvrages et d'articles scientifiques traitent des valeurs et principes qui guident l'évaluation des apprentissages. La seule valeur qu'il a été possible de répertorier dans la littérature scientifique est la notion d'équité. Il est évident que certaines valeurs de base sont véhiculées afin d'évaluer les élèves adéquatement. L'enseignant lui-même est confronté à son propre système de valeurs. On peut également percevoir un conflit dans les

rôles de l'école quant à ces valeurs. À cet effet, Laveault (2005) soulève que « d'une part, on s'attend de l'école à ce qu'elle crée la réussite. D'autre part, on s'attend à ce qu'elle sanctionne l'échec. On peut y voir un conflit de loyautés : d'une part envers l'élève, d'autre part envers la société » (p. 103). L'enseignant peut donc se sentir coincé entre ce désir de voir réussir ses élèves, mais également ce devoir de répondre aux besoins de la société en terme de formation des jeunes. Dans la littérature, trois principes et valeurs liés à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences ont attiré notre attention : équité, rôle actif de l'élève et jugement de l'enseignement. Ils seront discutés dans les prochaines lignes.

### *1.2.1 Équité*

Par définition, l'équité « consiste à mettre chacun sur un pied d'égalité » (Le Petit Robert, 1977, cité dans Bélair, 1990, p. 24). Selon Bélair (1990), la valeur d'équité est la plus importante, « car elle exige un sens profond de droiture, d'équilibre et d'impartialité » (p. 26). Bélair (1990) ajoute que : « Ces variantes contribuent à l'élargissement de l'écart entre un acte purement affectif et un acte équitable basé sur un ensemble de critères mûrement réfléchis » (p. 41). Ces variations sont importantes en raison de la difficulté relative à l'application de l'équité dans un contexte d'évaluation. Selon Dassa et Laurier (1997),

En effet, l'acte même d'évaluer implique que tous les élèves ne réalisent pas leurs apprentissages de la même manière. L'intention qui sous-tend l'évaluation exclut toute référence à une notion d'égalité qu'on pourrait invoquer au nom d'une certaine justice sociale puisque cette égalité masquerait autant les forces et les faiblesses de chacun que les écarts entre les apprenants (p. 1).

Le principe d'équité est donc celui qui est le plus défini dans la littérature, mais il n'est définitivement pas le seul qui est appliqué dans l'évaluation des apprentissages. Le concept de « rôle actif de l'élève » est également abondamment défini dans la littérature. Ce concept est étroitement relié à l'autoévaluation qui est attribuée à l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages.

### **1.2.2 Rôle actif de l'élève**

Le rôle actif de l'élève en évaluation, c'est-à-dire l'autoévaluation, est une pratique qui permet à l'élève de porter un jugement sur ses propres apprentissages. Laveault (2005) définit l'autoévaluation comme :

un ensemble de pratiques d'autorégulation qui se différencient par le niveau de contrôle exercé par le formé dans chacune des trois composantes de toute boucle de régulation : le choix des objectifs et des niveaux à atteindre, la recherche et l'utilisation du feedback sur ses résultats ou sa performance et le choix, plus ou moins autonome, des moyens d'action pour se rapprocher de la cible à atteindre (cité dans ; Mottier Lopez & Laveault, 2008, p. 16).

Selon Laveault (2004), « Le concept s'est tellement surmultiplié dans la littérature qu'il est maintenant difficile de s'y retrouver : autonotation, autocorrection, auto-observation, etc. » (p. 54). Ce dernier ajoute que dans un contexte d'autoévaluation, l'élève joue deux rôles simultanément ; c'est-à-dire les rôles d'évaluateur et d'évalué. En effet, l'élève est à la fois l'auteur de ses productions et il porte également un regard critique sur ces dernières. Pour Cardinet (1989), « Dans une activité d'auto-évaluation, l'élève, en se distanciant de sa production, se dissocie de ses erreurs. Il les considère d'un œil critique lui permettant de se situer par rapport à ce qu'il fait et lui offrant une possibilité de renouveau » (p. 50). Cette pratique permet donc à l'élève de prendre du recul face à ses erreurs et de déterminer la façon de les corriger. L'élève peut ainsi développer une certaine autonomie dans l'acquisition de ses connaissances. L'autoévaluation est davantage un jugement porté par l'élève sur ses apprentissages.

L'autoévaluation est peu utilisée dans un contexte sommatif. Cette pratique peut par contre être plus que pertinente sur le plan formatif. Elle peut jouer un rôle de pronostic (diagnostic) et de régulation. Sur le plan diagnostic, elle « [...] doit permettre de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des élèves avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissages, un cours ou un programme d'études » (Scallon, 1988, p. 69). En début d'apprentissage, l'autoévaluation peut aider l'élève à cibler les notions qu'il a moins bien comprises. Pour ce qui est de la fonction

formative, l'enseignant aura à « planifier des activités d'évaluation de façon à suivre l'apprentissage des élèves et à ajuster son enseignement, au besoin » (Goupil & Lusignan, 1993, p. 273). La fonction formative favorise donc un ajustement de l'élève et de l'enseignant dans le but de favoriser une meilleure intégration de la matière.

Enfin, l'instrument d'évaluation qu'est le portfolio et l'autoévaluation sont étroitement liés. Ces deux pratiques amènent l'élève à réfléchir et à porter un jugement sur ses apprentissages. Par contre, l'autoévaluation est un concept un peu plus large. Contrairement au portfolio, l'autoévaluation ne vise pas à constituer un recueil de travaux réalisés par l'élève. Cette pratique vise principalement à faire réfléchir l'élève sur ses apprentissages, sans nécessairement rendre ses résultats à l'enseignant.

### **1.2.3 Jugement**

Dans l'évaluation des apprentissages des élèves, l'enseignant doit faire preuve d'un principe fondamental, le jugement. Les nouvelles pratiques préconisées en évaluation des apprentissages ont apporté leur part de changements au niveau du rôle de l'enseignant lors du processus d'évaluation. Il est question plus souvent que jamais du jugement professionnel. Laveault (2005) affirme que « l'abandon du testage dit « *objectif* » et son remplacement par des méthodes plus authentiques d'évaluation de performances complexes font une plus grande part au « jugement professionnel » de l'enseignant » (p. 20). La position du MEQ (2002) par rapport au jugement est explicite :

Le jugement est un acte professionnel qui ne peut revêtir de totale objectivité. Toutefois, les enseignants se doivent de prendre les moyens nécessaires pour que leur jugement soit éclairé et fondé : déterminer les cibles, utiliser des outils adéquats, réunir et consigner suffisamment d'informations, les interpréter à la lumière de références pertinentes. (p. 19).

Lafortune (2006a) ajoute que ce jugement de l'enseignant mène à une décision qui prend également fondement sur son expérience (son parcours scolaire et professionnel). Une problématique reliée à la notion de jugement en éducation est que « l'enseignant peut percevoir son rôle d'évaluateur comme contradictoire à celui de formateur, surtout lorsque

son rôle d'évaluateur consiste à sanctionner les études par un échec » (Laveault, 2005, p. 103). Il ajoute que :

les compétences professionnelles des enseignants en matière d'évaluation ne sont pas suffisantes pour assurer la qualité du jugement professionnel en matière d'évaluation des apprentissages des élèves. Elles ne constituent pas une garantie contre les manquements à l'éthique, les fausses croyances, les stéréotypes. (ibid, p. 110).

En effet, l'enseignant est avant tout une personne qui possède son propre système de croyances et de valeurs, ce qui peut affecter son jugement professionnel. Les mots clés retenus pour cette section sont : « valeurs », « principes », « équité », « rôle actif de l'élève (ou autoévaluation) » et « jugement ».

### **1.3 Les fonctions de l'évaluation**

La présente section vise à exposer les différentes fonctions attribuées à l'évaluation. Les fonctions constituent, en quelque sorte, la visée ou le rôle qui est accordé à une évaluation. Les fonctions de régulation et de bilan/certification sont les plus connues et les plus abordées dans la littérature. Dans le cadre de la présente recherche, nous présenterons un éventail beaucoup plus large des différents rôles qui peuvent être attribués aux évaluations en classe. Il sera notamment question de trois fonctions plus connues (pronostic, régulation et bilan/certification) et de trois moins utilisées (classement, sélection et pilotage) (Laurier et coll., 2005).

#### **1.3.1 Pronostic**

On retrouve également l'appellation *diagnostic* dans la littérature pour identifier cette fonction de l'évaluation. Laurier et coll. (2005) affirment que « La fonction de pronostique partage certaines caractéristiques avec la fonction de classement (présentée plus loin) du fait qu'elle s'exerce surtout avant une séquence d'apprentissage en vue de développer un programme d'apprentissage qui sera compatible avec les caractéristiques des élèves » (p. 50). Le but de cette fonction est de déterminer la nature des difficultés de

l'élève afin d'adopter les meilleures stratégies d'apprentissage possible avant une nouvelle séquence d'apprentissage. Selon Scallon (1988), l'évaluation pronostique peut également être réalisée en cours d'une séquence d'enseignement et a pour but de déterminer les difficultés persistantes et externes à l'école chez certains élèves pour ensuite adapter les stratégies d'enseignement. Les mots clés retenus sont « pronostic » et « diagnostic ».

### **1.3.2 Régulation**

À travers la littérature traitant de l'évaluation des apprentissages, l'expression « évaluation formative » a longuement été retenue. Selon le document de l'OCDE (2010), « Benjamin Bloom proposait il y a plus de quarante ans de compléter l'évaluation en fin de séquence destinée à mesurer les acquisitions par une évaluation à chaque étape du processus d'enseignement et d'apprentissage pour apporter un feedback et les correctifs nécessaires » (p. 144). Laurier et coll. (2005) affirme que « dans le contexte actuel de l'évolution du domaine de l'évaluation des apprentissages, il semble préférable, pour diverses raisons, de se référer au concept de régulation plutôt que de continuer à parler d'évaluation formative » (p. 51). Une raison importante est que cette notion est relativement floue et appliquée de multiples façons par les enseignants. Selon Lusignan et Goupil (1997), pour plusieurs élèves, « l'évaluation formative n'est rien de plus qu'une forme d'entraînement en vue de l'évaluation sommative » (Laurier et coll., 2005, p. 51).

Selon Mottier Lopez et Laveault (2008), le concept de régulation fût introduit en 1977 par Cardinet, inspiré des travaux sur la cybernétique. Le concept de régulation s'intègre tout au cours de l'apprentissage. Laurier et coll. (2005) mentionne que « L'évaluation à des fins de régulation se présente comme une succession d'activités qui permettent de vérifier, en cours d'apprentissage, l'efficacité de l'enseignement et de soutenir les élèves dans leurs efforts » (p. 50). Les mécanismes de régulation permettent donc aux enseignants d'adopter de meilleures stratégies d'enseignement afin de favoriser la réussite des élèves. Selon Shepard (2009), la régulation perd de son sens si l'enseignant ne sait pas comment adapter ses stratégies d'enseignement par la suite. De leur côté, les élèves se voient informés des éléments sur lesquels ils devront travailler davantage. Cependant,

l'usage de la régulation doit être dosé et approprié. Pour Mottier Lopez et Laveault (2007), « se basant sur le modèle de Baumeister, Heatherton et Tice (1994), observe que les régulations peuvent comporter des effets dysfonctionnels : elles peuvent être insuffisantes (*underregulation*), fautives (*misregulation*) ou encore excessives (*overregulation*). » (p. 16).

La fonction de régulation est une partie intégrante de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Selon Laveault (2009), « L'évaluation formative et l'approche par compétences relèvent toutes deux de finalités communes : élever les standards d'apprentissage et accroître la réussite du plus grand nombre d'élèves » (p. 5). Dans un autre texte, ce dernier ajoute que dans un contexte d'évaluation formative, « le formateur tient compte des résultats de l'évaluation pour guider ses décisions en ce qui concerne la suite de la formation » (Laveault, 2004, p. 52). Morrissette et Maheux (2007) résument bien la vision de l'évaluation formative en mentionnant qu'elle « a pour finalité la régulation de l'apprentissage de l'élève en vue de l'amener à respecter les normes de compétences identifiées au curriculum; elle peut intervenir à différents moments dans une séquence d'enseignement/apprentissage, selon le but visé, et peut être accomplie par l'enseignant ou par l'élève » (p. 731). Bloom (1968), dans sa conception initiale de la pédagogie, mentionnait que dans tous les cas, « le but reste la remédiation des difficultés d'apprentissage que l'évaluation formative a permis d'identifier » (cité dans Allal & Mottier Lopez, 2005, p. 268).

Laurier et coll. (2005) distingue deux formes de régulation : la microrégulation (aussi nommée informelle ou non instrumentée) et la macrorégulation (aussi nommée formelle ou instrumentée). La microrégulation porte sur des éléments bien précis. Ces derniers ajoutent qu'elle « permet à l'enseignant de voir comment se déroulent les apprentissages au jour le jour » (p. 52). Les observations ainsi que les ajustements de l'enseignement se font à court terme. Quant à la macrorégulation, elle se veut plus complexe et planifiée. Laurier et coll. (2005) ajoute que :

L'effort de planification consistera, en bonne partie, à concevoir une tâche suffisamment complexe et réaliste et à s'assurer que l'évaluateur trouve dans sa réalisation les données nécessaires pour inférer qu'un élève pourra mettre en



œuvre les compétences visées dans une variété de situations comparables (p. 53).

Les mots clés retenus sont « régulation », « microrégulation », « macrorégulation », « évaluation formative », « formelle », « informelle », « instrumentée », « non instrumentée » et leurs autres appellations.

### ***1.3.3 Bilan/certification***

On retrouve un bon nombre d'écrits sur cette fonction de l'évaluation. Dans la littérature, on a longtemps utilisé et certains auteurs utilisent toujours le terme *évaluation sommative*. Par contre, pour certains auteurs, l'évaluation certificative implique la remise d'un diplôme, ce qui n'est pas toujours le cas de l'évaluation sommative. L'évaluation certificative fut principalement « étudiée dans ses aspects ou effets négatifs » (Mottier Lopez et Laveault, 2008, p. 19). Sur le plan social, elle joue un rôle important, car elle représente l'atteinte des objectifs d'apprentissage établis. Pour Laurier et coll. (2005), « La fonction de certification n'est pas toujours facile à concilier avec les fonctions décrites précédemment. C'est pourquoi, quand elle est entièrement confiée à l'enseignant lui-même, certains problèmes peuvent survenir étant donné que cette fonction ne s'inscrit pas dans une relation d'aide entre l'enseignant et l'élève » (p. 55). En effet dans un contexte d'évaluation certificative, le rôle de l'enseignant est davantage relié à la sanction qu'à l'accompagnement ou à l'aide.

Lorsqu'il est question d'évaluation certificative en fin de séquence d'enseignement, la notion de bilan revient régulièrement. Le bilan vient après plusieurs situations d'évaluation, à la fin d'un cycle d'enseignement. Pour Laurier et coll. (2005), « L'objectif est de faire savoir à l'élève d'abord, à ses parents ensuite, mais aussi aux autres intervenants (notamment les enseignants du cycle suivant), si les objectifs du cycle ou le niveau de compétence prévu ont été effectivement atteints » (p. 54). Les auteurs qui mentionnent davantage l'évaluation certificative abordent également la notion de bilan. Selon Laveault (2009), l'évaluation sommative décrit une démarche, c'est-à-dire comment établir un bilan.

Dans un contexte d'évaluation des apprentissages, l'évaluation certificative vise à informer l'enseignant sur le niveau d'apprentissage chez l'élève suite à une séquence d'enseignement. Selon Mottier Lopez et Laveault (2008), cette fonction [...] « sert alors à déterminer si la position de l'élève sur une telle échelle de progression est suffisante pour reconnaître la compétence en question et pour la poursuite du cheminement régulier » (p. 24). Le terme « échelle de progression » réfère à différents niveaux ordonnés représentant les apprentissages de l'élève. Dans ce contexte, Laveault (2004) indique que « l'évaluateur peut également prendre des décisions qui sanctionneront ce qui a été réalisé par l'élève » (p. 52).

La fonction bilan/certificative de l'évaluation a souvent été opposée à l'évaluation formative. Harlen (2005) affirme « qu'il n'y a pas lieu de continuer à traiter séparément évaluation formative et évaluation certificative, car il existe une relation de réciprocité entre les deux que l'on aurait avantage à mieux exploiter » (cité dans Mottier Lopez et Laveault, 2008, p.24). Ces derniers soulèvent l'importance d'accorder à l'évaluation certificative un certain rôle de support à l'apprentissage que ce soit au niveau cognitif ou motivationnel. La fonction première est « l'attestation des apprentissages réalisés » (Mottier Lopez et Laveault, 2008, p. 18).

Afin de bien cerner les trois concepts présentés, il faut retenir que dans les textes d'origine américaine, on parle surtout d'évaluation sommative (*summative assessment*), et les auteurs européens parlent davantage de certification (Scallon, 2004). Étant donné que le Québec s'inspire à la fois des courants européens et américains, il n'est pas étonnant de retrouver les deux concepts dans les différentes études menées au Québec. Pour ce qui est du bilan, il est une partie intégrante d'une démarche l'évaluation certificative, à la suite de plusieurs situations d'évaluation. Les mots clés retenus sont « bilan », « certificatif », « sommatif » ou leurs autres appellations.

### **1.3.4 Classement**

Plusieurs situations d'évaluation nécessitent que les individus soient classés afin de se développer plus efficacement dans une matière, une discipline ou un sport. À titre d'exemple, on retrouve régulièrement les classifications *débutant, intermédiaire, avancé ou expert*. Laurier et coll. (2005) mentionne qu' « on peut ranger dans cette catégorie une bonne partie des instruments qui visent la reconnaissance des acquis (scolaires ou extrascolaires) puisque, dans plusieurs cas, il s'agit de déterminer le type de formation qui sera le plus approprié pour l'apprenant » (p. 50). Le mot clé « classement » est retenu.

### **1.3.5 Sélection**

La fonction de sélection est généralement utilisée afin de choisir les meilleurs candidats d'un groupe d'individus. Laurier et coll. (2005) présente les exemples des écoles privées ou de certains programmes contingentés qui procèdent à des examens de sélection afin de permettre l'inscription aux meilleurs candidats uniquement. Cette fonction est peu utilisée dans le cadre de l'évaluation des apprentissages en classe dans une approche par compétences. Son usage est davantage consacré à des fins institutionnelles. Le mot clé « sélection » est retenu.

### **1.3.6 Pilotage**

La fonction de pilotage sert davantage à évaluer l'efficacité du système éducatif que les élèves. Elle vise à :

[...] contrôler la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage, et d'intervenir, le cas échéant, pour parfaire les compétences des enseignants, pour améliorer l'efficacité des moyens d'apprentissage, pour allouer des ressources supplémentaires ou pour modifier des programmes (Laurier et coll., 2005, p. 56).

Selon Laveault (2009), les tests internationaux ont permis de remettre en question la qualité des interventions éducatives à différentes échelles : soit au plan micro (salle de classe), au plan méso (établissement d'enseignement) et au plan macro (gouvernance locale et internationale). Mottier Lopez et Laveault (2008) ajoutent :

Au cours des 10 dernières années, plusieurs pays ou juridictions scolaires ont développé des épreuves externes, tant pour assurer une certaine régulation du système éducatif que pour permettre aux enseignants et aux établissements de mieux ajuster leurs interventions en fonction des exigences du curriculum (p. 21).

Le mot clé « pilotage » est retenu ainsi que d'autres appellations similaires.

Dans le milieu de l'éducation, trois fonctions sont principalement présentées dans la littérature. Ces fonctions s'intègrent tout au long d'un processus d'apprentissage, soit avant, pendant et après une séquence d'enseignement. Il est question des fonctions pronostic, régulation et bilan/certification des apprentissages. Les fonctions de classement et de sélection sont les moins utilisées et les moins bien définies dans le milieu de l'éducation. Par contre, ces deux fonctions se retrouvent régulièrement dans les processus de sélection de candidats, en ressources humaines, par exemple. Finalement, la fonction de pilotage est une réalité présente sur le plan international, mais elle est moins reliée aux pratiques d'évaluation des apprentissages en classe.

## **1.4 Les interprétations de l'évaluation**

La présente section vise à présenter les types d'interprétation qui découlent de l'évaluation des apprentissages. Trois types d'interprétation se trouvent dans la littérature : normative, critériée (ou critérielle) et dynamique.

### ***1.4.1 Interprétation normative***

L'interprétation normative fait appel à la notion de norme. Pour établir une norme, un objet de comparaison devient essentiel. Selon Roegiers (2004), « lors d'une correction

d'épreuves, un correcteur recourt à une interprétation normative s'il détermine la performance d'un élève par rapport à la performance d'autres élèves, et non en fonction de sa performance absolue » (p. 62). Différentes techniques sont utilisées en interprétation normative. Premièrement, le résultat de l'élève peut être comparé à la moyenne ou à la médiane du groupe. Laurier et coll. (2005) relèvent cependant que « cette représentation est simple et révélatrice, mais elle peut être trompeuse parce qu'elle ne tient pas compte des écarts entre les élèves et parce que la moyenne est parfois faussée par quelques scores très élevés ou très bas » (p. 41). Une autre façon consiste à mettre les élèves en rangs. L'enseignant peut utiliser les résultats pour classer les élèves du plus fort au plus faible. Les types de classements régulièrement utilisés sont le rang cinquième et le rang centile. Dans le premier cas, les résultats du groupe sont séparés en cinq parties égales. Les élèves forts se retrouveront dans le 1<sup>er</sup> rang et les plus faibles au 5<sup>e</sup> rang. Pour ce qui est du rang centile, il correspond au « pourcentage, arrondi à l'entier, des données ayant une valeur inférieure ou égale à cette donnée » (Amyotte, 1996, p. 316). Finalement, il est possible de convertir les scores. Selon Laurier et coll. (2005),

Il est possible de calculer un score standardisé en fixant, par exemple, la moyenne à 0 et l'écart type (en quelque sorte, la moyenne des différences individuelles par rapport à la moyenne) à 1 ou à toute autre valeur (par exemple, 50 et 10). En normalisant, on peut calculer une cote Z (p. 42).

Ce résultat nous permettra de déterminer si l'élève a bien réussi comparativement au groupe. Laurier et coll. (2005) mentionnent que :

En éducation, on applique les principes de l'interprétation normative chaque fois qu'on évalue l'apprentissage d'un élève en comparant son score ou sa note à ce qu'ont obtenu d'autres élèves de la classe, de toute une commission scolaire ou toute une province qui ont passé la même épreuve ou le même examen. (p. 41).

Les mots clés retenus sont « normatif » et « comparaison ».

#### **1.4.2 Interprétation critériée**

L'interprétation critériée, aussi appelée interprétation critérielle, ne vise pas la comparaison entre élèves. Le but est de déterminer si l'élève atteint les objectifs d'apprentissages préalablement déterminés sous forme de critères. Selon Roegiers (2004),

un correcteur qui recourt à une interprétation critériée s'il apprécie la performance d'un élève par rapport à un niveau de maîtrise d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs, à l'aide de critères, indépendamment de la performance des autres élèves (p. 62).

Laurier et coll. (2005) ajoutent que « ce qui importe, ce n'est pas de savoir si un élève est meilleur ou moins bon que les élèves de son groupe, mais de vérifier s'il a bien appris tout ce qu'il devait apprendre » (p. 43). Ces critères doivent être déterminés avant l'évaluation. Le mot clé retenu est « critériée » (ou critérielle).

#### **1.4.3 Interprétation dynamique**

L'interprétation dynamique s'intéresse principalement au progrès de l'élève. Alors que l'interprétation normative vise la comparaison entre les élèves et que l'interprétation critériée vise à vérifier si l'élève atteint les objectifs du programme d'apprentissage, l'interprétation dynamique vise à mesurer l'évolution des apprentissages de l'élève. Selon Laurier et coll. (2005) :

dans l'optique d'une évaluation de compétences qui ne sont jamais tout à fait développées et qui demandent la production de performances complexes, il devient possible de soumettre l'élève à des tâches équivalentes (mais différentes) en évaluant les mêmes aspects d'une fois à l'autre. La comparaison entre les différentes appréciations renseigne alors l'enseignant sur le déroulement des apprentissages (p. 47).

Laurier et coll. (2005) ajoutent également l'importance de l'environnement pour ce type d'interprétation qui fait référence aux « méthodes pédagogiques, aux ressources, aux relations entre les élèves, etc. » (p. 48). L'environnement social et familial joue également

un rôle important sur l'apprentissage de l'élève (Laurier, 2005). Les mots clés retenus sont « dynamique » et « progression ».

#### ***1.4.4 Les interprétations les plus utilisées et les moins utilisées***

Dans un contexte d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, l'interprétation critérielle et l'interprétation dynamique sont principalement prônées. L'approche par compétences vise à évaluer le niveau de maîtrise de compétences déterminées et évaluer la progression de l'élève dans le temps. Tel que mentionné précédemment, l'interprétation normative est principalement utilisée dans un contexte où l'on veut comparer les résultats des élèves à l'échelle provinciale, nationale et même internationale.

### **1.5 Les instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages**

Les instruments et outils sont au cœur de l'évaluation des apprentissages. Un bon nombre d'auteurs s'entendent pour affirmer que les enseignants doivent utiliser une grande variété d'outils pour évaluer leurs élèves. Selon des études récentes, « la majorité des enseignantes et enseignants passent plus d'un tiers du temps d'enseignement à l'évaluation des apprentissages » (Forgette-Giroux, Simon, Bercier-Larivière, 1996, p. 385). Par contre, selon Dauvisis (2006), il serait un peu illusoire de croire en la parfaite neutralité de l'outil d'évaluation, car « [...] sa construction et son organisation révèlent les conceptions sous-jacentes de ses auteurs » (p. 55).

Dans un contexte où l'évaluation des apprentissages mène à la prise de décisions à la fois « pédagogiques (évaluation formative) et administratives (évaluation sommative) » (Forgette-Giroux et coll., 1996), les enseignants peuvent se sentir perdus face aux intentions réelles de l'évaluation. Forgette-Giroux et coll. (1996) rapportent que l'évaluation est souvent utilisée en vue du bulletin et son usage à des fins formatives est limité (p. 385). Forgette-Giroux et coll. (1996) ajoutent que :

Jusqu'à 90% du contenu des épreuves formelles (par exemple, tests papier-crayon) porte sur le rappel des connaissances et les enseignantes et les enseignants reconnaissent qu'ils ont de la difficulté à rédiger des questions faisant appel aux habilités supérieures. Bien qu'ils s'entendent pour dire que ce ne sont pas seulement les connaissances qui doivent faire l'objet de l'évaluation, ils sont loin d'avoir atteint un consensus sur les autres dimensions à évaluer, à savoir : l'effort, la participation, les habitudes de travail et le cheminement ou le progrès (p. 386).

L'étude de Forgette-Giroux (1996) rapporte plusieurs perceptions négatives que manifestent les enseignants face à l'évaluation des apprentissages. Premièrement, ces derniers se disent esclaves du bulletin, car l'évaluation répond à de nombreuses exigences administratives et constitue souvent la principale source de motivation des élèves. Ensuite, les enseignants déplorent le manque d'uniformité dans leurs pratiques d'évaluation des apprentissages. En raison du manque de formation des enseignants au niveau de l'évaluation des apprentissages et en raison de la variété d'outils possible à utiliser, les enseignants peuvent avoir de la difficulté à évaluer les élèves d'une façon uniforme. Forgette-Giroux et coll. (1996) présentent une variété de méthodes utilisées par les enseignants pour évaluer (voir tableau 1).

**TABLEAU 1**

*Modalités d'évaluation : moyens utilisés pour évaluer (N=321)\**

<b>Moyens proposés</b>	<b>Fréquences relatives</b>
Tavaux et devoirs quotidiens	88%
Examens et tests périodiques	85%
Projets et travaux majeurs	81%
Observation spontanée	59%
Questionnement oral	54%
Observation systématique	44%
Épreuves fournies dans les trousseaux	18%

\*Tableau tiré de Forget-Giroux (1996)



Parmi les modalités d'évaluation présentées dans le tableau précédent, certains parallèles peuvent être tracés avec les outils et pratiques d'évaluation retenus dans le cadre de la présente recherche. Ces méthodes peuvent être regroupées en deux catégories : tests/examens et tâches complexes (travaux, devoirs, etc.). Les travaux et devoirs quotidiens peuvent constituer un portfolio qui est une tâche complexe. Les projets et travaux majeurs peuvent aussi être considérés comme des tâches complexes. Le concept de test/examen sera également défini dans le présent chapitre.

Les instruments utilisés en évaluation des apprentissages varieront selon les fonctions accordées à l'évaluation. En effet, les instruments utilisés en évaluation pronostique, en régulation et en bilan/certification présenteront des caractéristiques différentes. Des différences sont également observables au niveau des instruments utilisés pour évaluer les apprentissages dans une approche par compétences et dans une approche par objectifs. Il existe donc une grande variété d'instruments utilisés en évaluation des apprentissages en raison de la latitude que possèdent les enseignants quant à leurs pratiques d'évaluation. Cette section vise à présenter les plus utilisés actuellement dans le monde de l'éducation. Les deux concepts retenus sont : les tests/examens et les tâches complexes.

### ***1.5.1 Tâches complexes***

Les tâches complexes constituent des instruments de mesure et d'évaluation étroitement associés à l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Ces tâches complexes, aussi nommées situations d'évaluation, amènent l'individu à mobiliser ses ressources, ce qui est, selon Scallon (2004), « [...] l'essence même de la compétence » (p. 155). Il ajoute « Les situations auxquelles on doit arriver pour pouvoir inférer des compétences s'inscrivent dans la continuité de la progression qui passe par les savoirs, les savoir-faire et les stratégies » (p. 114). Ainsi, les tâches sont d'une complexité supérieure à une situation d'habileté. Selon Scallon (2004), le terme complexe fait référence au choix que l'individu doit faire parmi ses ressources. Pour leur part, Mottier Lopez et Laveault (2008) mentionnent que « L'évaluation de tâches complexes cherche donc à s'appuyer sur une plus grande variété d'instruments, de sources (élèves, enseignants,

parents) et de stratégies » (p. 23). Selon Scallon (2004), une seule tâche n'est pas suffisante pour inférer une compétence. L'enseignant doit avoir recours à plusieurs situations d'évaluation, nommées *famille de situations* dans la littérature. Selon Scallon (2004), « Plutôt que de s'appuyer sur une démarche analytique approfondie portant sur une seule production, il faut exploiter les informations que peuvent livrer plusieurs situations » (p. 229).

Un exemple type de tâche complexe au Québec est la production d'un texte écrit. Scallon (2004) mentionne que :

Dans ce genre de situation d'écriture, les élèves doivent mobiliser plusieurs ressources : des savoirs liés au thème à traiter et qu'ils viennent de s'approprier en lisant des textes, des savoir-faire liés au fonctionnement de la langue et du discours, des savoir-être que doit révéler un certain souci de réviser leurs copies et d'intéresser leurs lecteurs, etc. (p. 156).

Dans sa production l'élève aura donc à mobiliser un ensemble de ressources. Pour inférer la compétence, l'élève devra être amené à compléter une famille de situations évaluant la même compétence. Dans le cas présent, on pourrait inviter l'élève à rédiger plusieurs productions sur différents sujets, par exemple. Une des tâches complexes les plus présentes est le portfolio.

Le portfolio, aussi appelé « dossier d'apprentissage » (Mottier Lopez, 2006, p. 5) est un instrument d'évaluation fréquemment utilisé en régulation des apprentissages. Selon le *Northest Evaluation Association* (1990) :

Le portfolio est un assemblage finalisé (*purposeful collection*) des travaux de l'élève qui démontrent ses efforts, ses progrès et ses acquisitions dans un ou plusieurs domaines. Il implique des critères de sélection et d'appréciation des travaux, ainsi que des manifestations de réflexion personnelle (*self-reflexion*) de la part de l'élève. (cité dans Mottier Lopez, 2006, p. 4).

Cet outil mise sur le rôle participatif que doit jouer l'apprenant. Il doit commenter et annoter ses productions. Le ministère de l'Éducation du Québec (2002) ajoute que « [...] l'élève peut en effet présenter ses réalisations, analyser ses travaux, noter ses observations,

reconnaître les améliorations possibles, se fixer des objectifs, des défis, etc. » (p. 30).

Selon Mottier Lopez (2006) :

L'élaboration d'un portfolio suppose des gestes tels que la construction et la négociation, entre l'enseignant et les élèves, des critères d'évaluation et de sélection, de la participation de l'élève au choix de contenu du portfolio, la formulation d'un commentaire autoévaluatif sur les travaux réalisés, la justification des choix effectués, l'organisation du contenu, etc. (p. 5).

Les contenus qui sont ajoutés au portfolio peuvent être choisis par l'élève seul ou conjointement avec l'enseignant (MÉQ, 2002, p. 30).

L'usage du portfolio peut être bénéfique au niveau de l'apprentissage de l'élève. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2002), cet outil « favorise le développement d'habiletés métacognitives » (p. 30). De plus, si son usage est adéquat, « le portfolio permet aux élèves de prendre en charge leur apprentissage » (p. 31). Étant donné le haut niveau de réflexion que requiert cet outil, le portfolio s'inscrit bien dans une perspective de régulation des apprentissages.

### ***1.5.2 Tests / examens***

La distinction entre les tests et les examens peut parfois engendrer une certaine confusion. La différence entre les deux concepts est que les tests sont généralement standardisés et les examens ne le sont pas. Selon Morissette (1993, p. 69), lorsqu'il est question de standardisation, quatre critères doivent être respectés. Premièrement, tous les élèves répondent aux mêmes questions. Ensuite, ils doivent recevoir les mêmes instructions claires et précises. De plus, aucun étudiant ne profite d'avantages externes à l'objet de mesure par rapport aux autres. Finalement, un système de correction prévu s'applique uniformément pour tous les élèves. Bref, les critères d'élaboration, de passation et de correction d'un test standardisé sont plus stricts que ceux d'un examen. Les contextes d'utilisation des tests standardisés sont multiples. Selon Morissette (1993), ces derniers peuvent être utilisés pour « établir un parallèle entre le rendement d'un individu ou d'un groupe et ses potentialités de succès » (p. 70). Ils peuvent également servir à comparer le

degré d'acquisition de certaines habiletés, à mesurer l'évolution des étudiants et finalement prédire les chances de succès scolaire d'un individu ou d'un groupe. L'interprétation de ce type d'outil est normative et critériée (critérielle). Elle vise donc la comparaison entre les élèves ou les groupes d'élèves et elle sert à vérifier si l'élève a atteint les objectifs prédéterminés.

Les examens sont des outils d'évaluation qui ne sont généralement pas standardisés. Ils sont usuellement développés sans normes précises par les enseignants pour évaluer des contenus particuliers de formation suite à une séquence d'enseignement. Morissette (1993) affirme que l'on peut utiliser les examens pour « déterminer jusqu'à quel point les étudiants ont maîtrisé une unité d'enseignement ou atteint les objectifs propres au groupe et aux individus et, enfin, pour préparer le classement des étudiants » (p. 70). Contrairement aux tests standardisés, l'enseignant a le plein pouvoir au niveau de la forme, de la durée, du contenu et des buts de l'examen. (Morissette, 1993, p. 70).

Les épreuves à choix multiples sont un exemple de test standardisé. Dans la littérature, ces épreuves sont aussi appelées épreuves à réponses choisies. Selon McMillan, Hellsten et Klinger (2011),

les items à choix multiples ont une phrase dans la forme d'une question ou un énoncé incomplet, suivi de trois alternatives de réponses ou plus. Les choix de réponses contiennent une bonne réponse ou la meilleure réponse et deux leurres ou plus (traduction libre, p. 169).

Les leurres représentent les mauvaises réponses à la question. Les items et questions à choix multiples présentent certains avantages, par exemple, ces questions permettent une correction objective (Morissette, 1993). Lorsqu'il est question d'une correction objective, les correcteurs arriveront toujours au même résultat suite à la correction, soit la seule bonne réponse possible (Morissette, 1993). Les questions à choix multiples sont préférables aux items qui présentent uniquement deux choix de réponses (p. ex. : questions du type vrai ou faux), car le facteur de hasard est moins probable (McMillan et coll., 2011). Ces derniers (2011) ajoutent également que les items à choix multiple « ont un pouvoir diagnostique plus fort en raison des leurres qui peuvent localiser avec précision une erreur

d'apprentissage. » (traduction libre, p. 170). Au niveau des inconvénients, les questionnaires à choix multiples peuvent être longs et complexes à construire. Les enseignants ont régulièrement de la difficulté à élaborer de bons leurres. Selon McMillan et coll. (2011), bien des enseignants n'éprouvent pas de difficulté à rédiger le 1<sup>er</sup> ou le 2<sup>e</sup> leurre, mais les 3<sup>e</sup> ou 4<sup>e</sup> deviennent des *cadeaux* pour les élèves. De plus, les items à choix multiples mesurent des habiletés bien précises. Morissette (1993) rapporte que ce type d'item mesure principalement les « habiletés cognitives » en dépit d'autres types d'habiletés comme « la calligraphie, l'expression orale, l'habileté à manipuler les objets, etc. » (p. 166). Les questions à choix multiples sont bien différentes des tâches complexes.

On retrouve régulièrement des questions à réponses construites dans les examens et dans les tests. Ces dernières peuvent prendre quatre formes différentes : l'item d'examen oral, l'item à réponse construite élaborée, l'item à réponse construite courte et l'item à complément de phrase (à texte lacunaire) (Morissette, 1993).

L'examen oral se déroule généralement en présence de l'enseignant et de son élève. Selon Morissette (1993), « Le premier pose des questions. Le second doit y répondre oralement de son mieux. L'enseignant apprécie les réponses données et attribue les notes en conséquence. » (p. 138). Morissette ajoute que ce type d'item a l'avantage de permettre une observation directe des forces et faiblesses de l'étudiant, mais les résultats qui en découlent sont rarement fidèles et pertinents. L'examen oral peut aussi être considéré comme une tâche complexe.

L'item à réponse construite élaborée peut prendre différentes formes : l'item à réponse courte ou peu élaborée, l'item du problème à résoudre, l'item à réponse élaborée ou développée et l'item de type complément de phrase. Selon Morissette (1993), un item à réponse courte est une situation où l'élève doit répondre en quelques mots ou quelques phrases. L'item du problème à résoudre se distingue non pas par la longueur de la réponse à fournir, mais plutôt par la nature de la réponse attendue. Ce type d'item peut aussi bien se retrouver dans des épreuves de sciences naturelles que dans les épreuves de sciences

humaines. Morissette (1993) affirme que « dans un cas comme dans l'autre, l'étudiant doit trouver la solution à une situation théorique ou pratique à partir d'informations partielles données » (p. 144). Finalement, Morissette (1993) affirme que « l'item à réponse élaborée ou développée peut exiger une réponse qui s'étende sur plusieurs pages de texte » (p. 145). Il peut être question d'une dissertation jusqu'à une thèse de doctorat (Bujold, cité dans Morissette, 1993, p. 145). Cet item peut aussi être considéré comme une tâche complexe.

La réponse d'un item à réponse courte doit être plus brève qu'un item à réponse peu élaborée. Selon Morissette (1993), « la réponse doit être très brève (un mot ou une expression) » (p. 153). Ce dernier ajoute également que ce type d'item se rapproche beaucoup de l'objectivité au niveau de la correction, car peu de bonnes réponses sont possibles (p. 154). McMillan et coll. (2011) précisent que la correction de l'item à réponse courte demeure toutefois plus subjective que l'item à choix multiple. Les items à réponses courtes sont faciles à corriger et permettent le rappel des connaissances sans toutefois fournir des possibilités de réponses comme l'item à choix multiples (Morissette, 2003).

L'item de type complément de phrase se rapproche de l'item à réponse courte en raison de la réponse très brève qui y est associée. Dans ce type d'item, on retrouve un ou deux espaces vides dans une phrase et l'élève doit compléter l'énoncé en y inscrivant un chiffre, un symbole, un mot ou une expression. (McMillan et coll., 2011). Selon Morissette (1993), les avantages de ce type d'item sont sensiblement les mêmes que ceux de l'item à réponse courte. Au niveau des limites, l'item de complément de phrase peut apporter une grande variété de réponses si l'item est mal construit (McMillan et coll., 2011). Morissette (1993) mentionne également que ce type d'item « a tendance à mesurer l'intelligence générale ou les aptitudes linguistiques plutôt que la maîtrise des matières scolaires » (p. 158). Ces différents types d'items ne seront pas traités dans l'analyse des résultats de la présente recherche. Ces détails visaient uniquement à définir la forme et le contenu d'un examen et d'un test. Les mots clés retenus sont « tâches complexes », « examens », « tests » ainsi que toutes leurs variantes présentées précédemment.

## 1.6 Retour sur le chapitre

Le présent chapitre permet de constater à quel point les pratiques d'évaluation des apprentissages sont variées et complexes. Que ce soit au niveau des valeurs qui guident l'évaluation, des fonctions accordées à l'évaluation, des types d'interprétations découlant de l'évaluation et des instruments de mesure et d'évaluation prônés, plusieurs éléments sont à considérer pour assurer une évaluation qui représente bien l'évolution des apprentissages de l'élève. Dans un tel contexte, il devient tout à fait pertinent de s'attarder aux politiques d'évaluation des apprentissages (PEA) afin de comparer les pratiques prônées par les provinces. La présente étude concerne l'analyse des PEA de quatre provinces canadiennes : Manitoba, Nouveau-Brunswick, Ontario et Québec. Plus précisément, les quatre versions francophones des PEA du primaire et du secondaire sont analysées afin de déterminer leurs éléments communs ainsi que leurs particularités en fonction des quatre thèmes retenus (valeurs et principes, fonctions, types d'interprétation et instruments de mesure et d'évaluation). Cette analyse de type comparative permet de faire ressortir les particularités de chacune des PEA choisies à partir d'une recherche de type documentaire priorisant une méthodologie d'analyse de contenu. Le prochain chapitre est consacré à la méthodologie choisie pour réaliser la présente étude.





## **Chapitre II : Méthodologie**

Ce chapitre se divise en trois sections distinctes. La première vise à définir l'approche retenue, soit la recherche documentaire ainsi que l'analyse de contenu. Elle traite également de la particularité reliée à l'analyse de discours ministériels. La seconde section présente le corpus documentaire qui sera utilisé pour la recherche. Enfin, la troisième section présente la collecte et l'organisation des données recueillies.

## **2.1 Approche retenue**

Ce travail de recherche consistera principalement à l'analyse de documents ministériels, soit plus précisément la politique d'évaluation des apprentissages (PEA) francophones de quatre provinces canadiennes. Il semble donc logique d'affirmer que cette étude se veut avant tout, être une recherche documentaire. Selon Legendre (2005), la recherche documentaire est une « recherche visant la réunion et l'organisation d'informations dans un domaine spécifique ou au regard d'un problème particulier » (p. 1148). Les données recueillies, c'est-à-dire les éléments tirés des PEA, constituent des données dites qualitatives.

Morrisette (2002) relève deux méthodes qui étudient le discours : l'analyse de contenu et l'analyse du discours proprement dite. Selon Paquin (cité dans Morrisette, 2000), l'analyse du discours :

s'intéresse surtout à la forme du discours, aux modalités de son fonctionnement et à ses aspects linguistiques. Quant à l'analyse de contenu, elle privilégie le sens du discours qu'il s'agit, dans un premier temps, de faire émerger, et dans un deuxième temps, d'interpréter (p. 38).

Fortin et coll. (2006) ajoutent que l'analyse de contenu est une analyse qualitative qui requiert une catégorisation de l'information recueillie. Dans le cadre de cette étude, nous privilégierons la méthode d'analyse de contenu.

Les PEA retenues sont donc analysées par rapport à leurs contenus et non pas par rapport à la façon dont l'information y est présentée. Ce choix paraît évident en raison de la nature même des discours ministériels, qui « sont parfois rédigés pour rendre attrayants les

changements de pratique qu'implique la réforme de l'éducation » (Morrissette, 2002, p. 40). Dans le cas présent, les pratiques d'évaluation des apprentissages prônées dans chacune des provinces canadiennes se retrouvent dans les documents ministériels retenus, soit les PEA.

## **2.2 Le corpus documentaire**

Selon Legendre (2005), la notion de corpus peut être décrite comme « l'ensemble des documents sur lesquels va porter l'analyse de contenu » (p. 298). Dans la présente recherche, le corpus est constitué de quatre PEA francophones au Canada (Manitoba, Nouveau-Brunswick, Ontario, Québec). Ces PEA proviennent de provinces du centre et de l'est du Canada. La comparaison de ces PEA vise à établir un portrait global des similitudes et particularités des choix ministériels prônés au niveau de l'évaluation des apprentissages du côté francophone au Canada. Les PEA à l'étude traitent uniquement des pratiques d'évaluation au primaire et au secondaire, car les cégeps (au Québec) et les universités possèdent leurs propres politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages. En guise de précision, notons que la politique provinciale d'évaluation du Québec de 2003 sera utilisée, car elle était en vigueur lors des débuts de cette recherche. Elle fût rédigée par le MEQ. Le MELS a récemment publié une révision des cadres d'évaluation des apprentissages (2011). Enfin, notons que le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) est devenu le ministère de l'Éducation, du Loisir, et du Sport lors du remaniement ministériel de février 2005 ([mels.gouv.qc.ca](http://mels.gouv.qc.ca)).

## **2.3 Collecte et organisation des données**

La recherche de thèmes et de mots clés fut la méthode retenue afin de recueillir les données dans les PEA canadiennes francophones à l'étude. Quatre grands thèmes servent d'objet d'étude : (1) les valeurs et principes qui guident l'évaluation, (2) les fonctions de l'évaluation préconisées, (3) le type d'interprétation choisi, ainsi que (4) les instruments de mesure et d'évaluation prônés. L'objectif était d'analyser les quatre PEA et de rechercher

la vision de chaque province sur les thèmes étudiés à partir de mots clés. Par exemple, au niveau des valeurs et des principes, les termes tels que *principes, valeurs, rôle participatif de l'élève (ou autoévaluation) et équité* étaient recherchés. Pour ce qui est des fonctions accordées à l'évaluation, les principaux termes recherchés étaient : *pronostic, diagnostic, régulation, microrégulation, macrorégulation, évaluation formative, formelle, informelle, instrumentée, non-instrumentée, bilan, certificatif, sommatif, classement, sélection, pilotage*, ainsi que leurs synonymes utilisés dans la littérature. Quant à l'interprétation découlant de l'évaluation, trois termes étaient recherchés, soit l'*interprétation normative, comparaison, critériée (ou critérielle), dynamique et progression*. Finalement, concernant les instruments de mesure et d'évaluation, plusieurs termes tels que : *examens, tests, tâches complexes* ainsi que leurs variantes étaient recherchés. L'information recueillie était classée par thèmes, selon chaque province et par la suite classée sous forme de tableaux. Cette méthode permet de brosser un portrait des similitudes et des particularités entre les provinces à partir des quatre thèmes étudiés.

La présente étude constitue donc une analyse de contenu de documents ministériels suite à une recherche documentaire. Le corpus documentaire est composé de quatre PEA francophones au Canada (primaire et secondaire). Le chapitre suivant est consacré à la présentation des résultats de recherche.

## **Chapitre III : Résultats**

Le présent chapitre est consacré à la comparaison de quatre politiques d'évaluation des apprentissages (PEA) canadiennes francophones pour le primaire et le secondaire : le Manitoba, le Nouveau-Brunswick, l'Ontario ainsi que le Québec. Ces PEA sont comparées par rapport (1) aux valeurs et principes qu'elles privilégient, (2) par rapport aux fonctions priorisées en évaluation, (3) par rapport aux types d'interprétations relatives à l'évaluation et (4) par rapport aux instruments de mesure et d'évaluation prônés par les provinces. Le but ultime étant de relever les similarités les particularités de chacune des PEA.

### **3.1 Les valeurs et principes qui guident l'évaluation**

Certaines valeurs et principes doivent guider l'évaluation des apprentissages afin de préserver l'égalité des chances de réussite entre les individus. La présente section vise à dresser le portrait des valeurs et principes véhiculés dans les quatre PEA canadiennes francophones retenues. Un résumé des valeurs véhiculées et des principes associés à l'évaluation des apprentissages est présenté aux tableaux 2 et 3 (voir pages 44 et 45).

#### ***3.1.1 PEA du Québec (2003)***

Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2003) accorde une place importante aux valeurs qui guident l'évaluation des apprentissages dans sa PEA. Ces valeurs prennent tout leur sens dans un contexte où « l'on vise l'égalité des chances et la réussite pour tous les élèves » (MEQ, 2003, p. 9). La PEA québécoise présente six valeurs regroupées en deux catégories reliées : les valeurs fondamentales et les valeurs instrumentales.

Les trois valeurs fondamentales sont la justice, l'égalité et l'équité. Selon le MEQ (2003), la justice fait référence au « respect des lois et règlements qui régissent le système éducatif québécois » (p. 9). L'égalité « implique d'abord que tous les élèves ont des chances égales de démontrer les apprentissages qu'ils ont réalisés » (p. 9). Pour ce qui est de l'équité, « on tient compte, dans les pratiques d'évaluation, des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes, afin d'éviter que, par l'évaluation, l'école ne

contribue à accroître les différences existantes. » (p. 9). Les élèves d'origines ethniques diverses ou les élèves souffrant de limitations physiques ou intellectuelles en sont des exemples. Prise à part, chacune de ces trois valeurs ne prend pas tout son sens. Le MEQ (2003) insiste sur l'interaction entre ces trois valeurs, car il affirme qu' « il n'y peut y avoir de justice en évaluation des apprentissages sans que l'égalité et l'équité ne soient respectées » (p. 9).

La cohérence, la rigueur ainsi que la transparence sont considérées comme des valeurs instrumentales. Le MEQ (2003) souligne que l'évaluation des apprentissages doit être cohérente avec la mission de l'école, avec les programmes d'enseignement et avec les objectifs d'apprentissage. Cette cohérence permet d'assurer un certain niveau de validité de contenu à l'évaluation. La rigueur fait référence à l'exactitude et la précision des résultats de l'évaluation ainsi qu'à la qualité globale des instruments d'évaluation. Cette valeur contribue à assurer la fidélité de l'évaluation. Selon le MEQ (2003), « la transparence en évaluation est nécessaire dans la mesure où elle contribue à asseoir la crédibilité de l'ensemble du système éducatif auprès de la société » (p. 11). Autant les intentions ministérielles que les normes et modalités d'évaluation doivent être accessibles et comprises par tous. Toute l'information recueillie suite à l'évaluation se doit également d'être transmise de façon claire aux élèves, aux parents, aux enseignants ainsi qu'aux autres intervenants du système éducatif. L'utilisation du bulletin scolaire, recommandée par le MEQ, est une preuve tangible d'un souci de transparence dans l'évaluation.

La PEA du Québec présente également dix orientations en lien avec les valeurs. Les principes suivants sont dégagés par les dix orientations : (1) le respect des différences entre les individus, (2) l'intégration de l'évaluation à l'apprentissage, (3) la conformité avec les programmes, (4) le rôle actif de l'élève, (5) la collaboration entre les différents partenaires, (6) l'agir éthique, (7) l'amélioration de la qualité de la langue, (8) la sanction des études, (9) la reconnaissance des acquis et le (10) jugement de l'enseignant (p. 14-27).

Le MEQ (2003) accorde donc un rôle important aux valeurs qui guident l'évaluation des apprentissages. Ces dernières sont classées en deux catégories ; l'une représente des

fondements et l'autre est associée aux instruments d'évaluation. Quant aux principes, ils sont étroitement associés aux six valeurs présentées dans la PEA du Québec.

### *3.1.2 PEA du Nouveau-Brunswick (2002)*

Le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MENB) accorde également une place importante aux valeurs qui guident l'évaluation des apprentissages. Les valeurs présentées dans la PEA du Nouveau-Brunswick sont les six retrouvées dans le PEA du Québec auxquelles s'ajoute la pertinence. Les trois premières valeurs présentées dans la politique sont la justice, l'égalité et l'équité (MENB, 2002). Elles correspondent aux valeurs fondamentales de la PEA du Québec.

Les quatre autres valeurs sont la pertinence, la cohérence, la transparence et la rigueur. Elles font référence aux valeurs instrumentales de la PEA du Québec avec l'ajout de la pertinence. Ces valeurs « transcendent les processus d'évaluation jusqu'à la correction » (MENB, 2002, p. 7). Selon le MENB (2002), « La pertinence s'actualise par des tâches signifiantes pour l'élève. Elles sont compatibles avec ses champs d'intérêt, clairement définies et exprimées dans un langage compréhensible pour lui, ce qui justifie à ses yeux l'investissement de temps et d'énergie. » (p. 7). Tout comme pour la PEA du Québec, la cohérence fait référence à l'adéquation entre l'évaluation et l'objet d'apprentissage. Pour ce qui est de la transparence, le MENB (2002) vise des évaluations claires et comprises par tous. Il en va de même pour les résultats relatifs à ces mêmes évaluations. Enfin, il affirme que « la valeur de rigueur de l'évaluation s'exprime en termes d'exactitude et de précision » (p. 8). Cette rigueur doit s'appliquer à l'ensemble du processus d'évaluation.



Le MENB (2002) définit cinq grands principes qui doivent guider l'évaluation des apprentissages. Les grands thèmes qui en découlent sont : (1) la validité de la démarche d'évaluation et des résultats (incluant le jugement de l'enseignant), (2) l'amélioration des apprentissages par le biais des rétroactions (feedbacks), (3) la réflexion de l'élève sur ses apprentissages et ses stratégies d'apprentissages, (4) le respect des élèves dans l'évaluation et finalement (5) le respect des règles éthiques au domaine de l'évaluation des apprentissages en éducation.

Le MENB présente donc sept valeurs associées à l'évaluation des apprentissages des élèves. De plus, cinq grands principes guident les pratiques d'évaluation. Ces derniers sont étroitement associés aux valeurs présentées dans le PEA du Nouveau-Brunswick.

### **3.1.3 PEA de l'Ontario (2010)**

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario consacre également une section de sa PEA aux valeurs et principes qui guident l'évaluation des apprentissages. Dans son document *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*, le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO, 2010) propose huit grands principes directeurs où sont présentées les valeurs reliées à l'évaluation des apprentissages. Ces principes visent à assurer « la validité et la fidélité des évaluations et de la communication du rendement et de favoriser l'amélioration de l'apprentissage pour tous les élèves » (MEO, 2010, p. 6).

Trois valeurs sont présentées dans le premier principe. Les pratiques d'évaluation doivent être « justes, transparentes et équitables pour tous » (p. 6). Ces valeurs (justice, transparence et équité) sont tirées d'un ouvrage collectif produit à l'Université d'Alberta qui s'intitule *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada* (1993). Dans sa politique d'évaluation des apprentissages, le MEO (2010) approfondit la valeur de transparence en mentionnant que :

les pratiques d'évaluation et de communication du rendement sont transparentes lorsqu'on évalue l'apprentissage de l'élève en se fondant sur des preuves qui attestent du rendement de ce dernier par rapport aux attentes (normes de contenu) prescrites dans les programmes-cadres de la 1<sup>ière</sup> à la 12<sup>e</sup> année (p. 7).

Le deuxième principe vise des pratiques évaluatives adaptées aux réalités de certains élèves. Ce principe se rapproche beaucoup de la valeur d'équité, présentée dans les PEA du Nouveau-Brunswick et du Québec. Selon le MEO (2010),

Les pratiques tiennent compte de tous les élèves y compris ceux ayant des besoins particuliers, ceux qui sont inscrits au programme d'actualisation linguistique en français ou au programme d'appui aux nouveaux arrivants, de même que les élèves des communautés des Premières nations, Métis et Inuits (p. 6).

Dans son troisième principe, le MEO (2010) vise des pratiques « planifiées en fonction des attentes du curriculum, des résultats d'apprentissage poursuivis et tiennent compte, dans la mesure du possible, des champs d'intérêt, des préférences en matière d'apprentissage, des besoins et du vécu de tous les élèves » (p. 6). Ce principe peut être associé aux valeurs de cohérence et de pertinence. Pour le quatrième principe, la PEA mise sur l'utilisation de la langue française et l'appropriation de la culture francophone. Pour les cinquième et sixième principes, le MEO (2010) insiste sur la diversité et la fréquence des pratiques afin de démontrer l'étendue de l'apprentissage des élèves. Ces pratiques se doivent d'être communiquées clairement et fréquemment aux élèves ainsi qu'à leurs parents. Il se dégage une valeur de transparence de ce dernier principe. Dans le même sens, les pratiques évaluatives « fournissent à chaque élève des rétroactions descriptives continues, claires, spécifiques, signifiantes et ponctuelles afin de l'aider à s'améliorer » (p. 6). Finalement, le MEO (2010) mentionne que les pratiques « développement de la capacité de l'élève à s'autoévaluer, à se fixer des objectifs d'apprentissage personnels et à déterminer les prochaines étapes » (p. 6) font appel au rôle actif de l'élève.

Le PEA de l'Ontario présente uniquement des principes qui guident l'évaluation des apprentissages. Ces principes font appel aux différentes valeurs présentées dans la PEA du Québec et du Nouveau-Brunswick. Les valeurs ne sont pas mentionnées, mais elles sont

déduites des principes (équité, cohérence, pertinence, transparence). Cependant, l'un des principes est constitué d'un regroupement de trois valeurs (justice, transparence et équité).

### **3.1.4 PEA du Manitoba (2010)**

Éducation Manitoba (EM) accorde également une importance fondamentale aux valeurs qui guident l'évaluation des apprentissages, mais aussi à l'ensemble du système éducatif. Ces valeurs transmises aux jeunes assurent, en quelque sorte, une certaine qualité des futurs citoyens de la province (EM, 2010). EM (2010) affirme que : « [...] nous partageons des valeurs qui, selon nous, sont nécessaires pour que nos enfants et nos jeunes deviennent des adultes responsables, développent leur intégrité et aident à construire des collectivités fortes et démocratiques » (p. 5).

Les trois valeurs explicitement nommées dans la PEA du Manitoba sont la diligence, l'honnêteté et l'équité. Éducation Manitoba (2010) ajoute que « les élèves doivent apprendre à faire eux-mêmes leurs travaux, à respecter les échéanciers et à donner crédit à un auteur lorsqu'ils ont emprunté de ses idées; ils doivent aussi assumer la responsabilité de leurs comportements » (p. 6). Cette affirmation reprend principalement les valeurs de diligence et d'honnêteté, mais s'ajoute également une certaine notion de responsabilité. Cette dernière valeur n'est pas explicitée dans la PEA du Manitoba, mais se retrouve dans le sous-titre de cette dernière : « Responsabilité, honnêteté et passage ou non au niveau d'études suivant ». La valeur d'équité est assurée, en partie, par la direction des écoles du Manitoba. En effet,

la direction de l'école doit assurer un leadership et travailler en collaboration avec les enseignants afin d'élaborer des pratiques communes et équitables pour la détermination de la note finale de l'élève conformément aux politiques du Ministère et de la division scolaire (p. 7).

Les enseignants ont également un rôle majeur à jouer dans l'application du principe d'équité en évaluation des apprentissages. Selon Éducation Manitoba (2010), « Afin d'être équitable pour tous les élèves, les tâches d'évaluation utilisées pour recueillir les preuves

d'apprentissage doivent être effectuées le plus souvent possible sous la supervision de l'enseignant » (p. 6). Pour ce qui est de l'honnêteté, une courte section de la PEA traite de cette valeur. L'honnêteté touche autant les élèves, qui doivent proscrire le plagiat, que les enseignants et la direction, qui doivent « faire respecter les attentes relatives à l'honnêteté quant aux preuves d'apprentissage des élèves » et « réagir de façon appropriée à une conduite malhonnête concernant les preuves d'apprentissage » (p. 10).

Bien que cette valeur ne soit pas mentionnée dans la PEA, un souci de transparence est observable, notamment par le biais du bulletin scolaire. EM (2010) accorde également une grande importance à la communication des attentes face aux travaux et des échéanciers de remise.

La PEA du Manitoba présente également quatre principes qui guident l'évaluation, dont un qui est considéré comme directeur. Le principe directeur concerne l'amélioration de l'apprentissage des élèves et la progression de ces derniers. EM (2010) mise également sur la responsabilisation des élèves face à la remise de leurs travaux. Selon ces derniers,

En plus d'enrichir son bagage de connaissances durant ses études, il est important d'appuyer l'élève dans le développement de ses habiletés et valeurs relativement à son apprentissage continu. Il est important que les pratiques et politiques témoignent de ces valeurs. (p. 7).

Le principe suivant découle de la valeur d'honnêteté véhiculée par la PEA du Manitoba. EM (2010) mentionne que « Les élèves doivent comprendre que la tricherie et le plagiat ne seront pas tolérés dans les tests et les examens qu'ils écrivent ainsi que dans tous les travaux qu'ils soumettent dans le cadre de leur évaluation. » (p. 9). Cette visée plus large sur le système constitue une particularité de la PEA du Manitoba. Finalement, le dernier principe est relatif au passage ou non au niveau d'études suivant. Selon EM (2010), « Les divisions scolaires ne peuvent pas adopter une politique obligeant le passage des élèves au niveau d'études supérieur sans égard à leur rendement. Les élèves doivent être placés au niveau d'études qui est approprié à leurs besoins d'apprentissage sur le plan curriculaire, cognitif, social et affectif. » (p. 10-11). Éducation Manitoba (2010) présente donc des valeurs et principes qui guident l'évaluation des apprentissages.

Le Québec, le Nouveau-Brunswick et les Manitoba sont les trois provinces qui explicitent davantage les valeurs relatives à l'évaluation des élèves dans leur PEA. L'Ontario accorde également une importance significative à cet aspect de l'évaluation, mais les valeurs présentées dans la PEA de cette province se retrouvent succinctement dans les principes qui guident l'évaluation.

Les tableaux 2 et 3 présentent respectivement des comparaisons entre les valeurs et les principes présentés dans les PEA francophones canadiennes retenues dans le cadre de la présente recherche. La prochaine section sera consacrée aux fonctions accordées à l'évaluation dans les quatre PEA retenues.

**TABLEAU 2**  
*Tableau comparatif des valeurs associées à l'évaluation des apprentissages dans quatre provinces canadiennes*

Québec	Nouveau-Brunswick	Ontario	Manitoba
<i>Valeurs fondamentales</i>	<i>Valeurs qui guident l'évaluation</i>	<i>Valeurs énumérées dans le premier principe de la politique</i>	<i>Valeurs clairement identifiées dans la PEA</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justice</li> <li>- Égalité</li> <li>- Équité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justice</li> <li>- Égalité</li> <li>- Équité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Justice</li> <li>- Transparence</li> <li>- Équité</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Honnêteté</li> <li>- Diligence</li> <li>- Équité</li> </ul>
<i>Valeurs instrumentales</i>	<i>Autres valeurs</i>	<i>Valeurs sous-entendues dans la politique</i>	<i>Valeurs sous-entendues dans la politique</i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohérence</li> <li>- Rigueur</li> <li>- Transparence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohérence</li> <li>- Rigueur</li> <li>- Transparence</li> <li>- Pertinence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Cohérence</li> <li>- Équité</li> <li>- Transparence</li> <li>- Pertinence</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Responsabilité (sous-titre de la PEA)</li> <li>- Transparence (bulletin)</li> </ul>

**TABLEAU 3**

*Tableau comparatif des principes associés à l'évaluation dans quatre provinces canadiennes*

<i>Québec</i>	<i>Nouveau-Brunswick</i>	<i>Ontario</i>	<i>Manitoba</i>
1- Respect des différences	1- Évaluation qui respecte les élèves	1- Tenir compte de tous les élèves, incluant ceux qui présentent des besoins particuliers	
2- Évaluation intégrée à l'apprentissage	2- Rétroactions à l'élève pour améliorer l'apprentissage	2- Rétroactions descriptives continues	2- Amélioration de l'apprentissage et progression des élèves.
3- Conformité avec les programmes		3- Évaluations planifiées en fonction des attentes du curriculum et des intérêts des élèves	
4- Rôle actif de l'élève	4- Réflexion de l'élève sur ses apprentissages et ses stratégies	4- Développement de la capacité de l'élève à s'autoévaluer	4- Responsabilité de l'élève face à son apprentissage
5- Agir éthique	5- Évaluation qui respecte les règles d'éthique du domaine		5- Honnêteté quant aux preuves d'apprentissage
6- Amélioration de la qualité de la langue		6- Utilisation de la langue française et appropriation de la culture francophone	
7- Sanction des études - Reconnaissance des acquis			7- Passage ou non au niveau d'études suivant
8- Jugement de l'enseignant	8- Validité de la démarche d'évaluation et des résultats qui en découlent (jugement)		
- (Autre) Collaboration entre les différents partenaires du système		- (Autre) Justice, transparence et équité pour tous - (Autre) Pratiques d'évaluation communiquées clairement aux élèves ainsi qu'aux parents - (Autre) Pratiques diversifiées, continues et échelonnées	

## **3.2 Les fonctions de l'évaluation**

Dans un contexte d'évaluation des apprentissages au niveau primaire et secondaire, il est possible de croire que les fonctions prônées dans les PEA sont sensiblement les mêmes. Cette section permettra de vérifier les fonctions prônées en évaluation dans les PEA canadiennes francophones retenues. Un sommaire des fonctions retrouvées sera présenté au tableau 4 à la fin de la section (voir page 52). Tout au long de cette dernière, des parallèles seront effectués entre la terminologie utilisée dans cette recherche et celle utilisée dans les PEA.

### ***3.2.1 PEA du Québec (2003)***

Dans la PEA du Québec, trois fonctions principales sont prônées en évaluation des apprentissages : le pronostic, l'aide à l'apprentissage (microrégulation et macrorégulation) et la fonction de reconnaissance des compétences (bilan/certification). Le document du MEQ (2003) indique que chacune des fonctions doit être utilisée dans un contexte particulier. Celle d'aide à l'apprentissage se retrouve généralement en début de séquence (pronostic) ou pendant une séquence d'enseignement (régulation). Cette première fonction se décline en deux sous-fonctions, le pronostic et la régulation. On lui attribue alors une fonction pronostive afin de déterminer les élèves qui présentent des difficultés d'apprentissage. Selon le MEQ (2003), « Cette évaluation permet un ajustement du dispositif d'enseignement et d'apprentissage en fonction des caractéristiques des élèves et elle peut conduire à mettre en place des activités d'apprentissage différenciées selon les possibilités des élèves » (p. 30). En cours d'une séquence d'enseignement, l'évaluation permet également une régulation de l'apprentissage des élèves. Elle aide à déterminer les forces et faiblesses des élèves pour ensuite les mener à prendre en charge leurs apprentissages (MEQ, 2003, p. 30). Selon le MEQ, « il est nécessaire de recourir à une instrumentation formelle et informelle pour recueillir des données sur les apprentissages » (p. 45).

La troisième fonction prônée en évaluation est la reconnaissance des compétences. Cette dernière est effectuée à la fin d'une séquence d'apprentissage. Selon le MEQ (2003), « Elle s'effectue en référence aux exigences prescrites par les programmes. Il s'agit de vérifier jusqu'à quel point l'élève satisfait à ces exigences. » (p. 30). Cette reconnaissance des compétences, qui peut être associée à l'évaluation certificative, peut être utile pour établir le bilan des apprentissages. À partir de ce dernier, il est possible de déterminer le parcours que l'élève doit suivre en fonction de ses besoins. (MEQ, 2003, p. 30). Selon le MEQ (2003), « Les résultats de l'évaluation obtenus dans un cadre de reconnaissance des compétences permettent également d'outiller les personnes qui prennent le relais dans la formation de l'élève. » (p. 31). Les différents jugements rapportés permettront également la sanction des études (certification). Cette deuxième fonction peut aussi mener à la reconnaissance des acquis, dans un contexte où un élève intègre le système éducatif pour la première fois ou le réintègre suite à une longue absence (MEQ, 2003).

Une quatrième fonction de l'évaluation est sous-entendue dans la PEA du Québec. Elle n'est pas présentée comme une fonction officielle de l'évaluation, mais elle est tout de même abordée sommairement. Le MEQ (2003) utilise les résultats scolaires combinés à d'autres indicateurs dans « une perspective de régulation du système » (p. 31). Cette fonction fait référence au pilotage du système éducatif. Selon le MEQ (2003), « L'information nécessaire au pilotage du système éducatif peut provenir des évaluations faites à l'occasion des activités régulières visant la reconnaissance des compétences ou encore en cours d'opérations particulières » (p. 31). La régulation peut donc s'appliquer aux élèves, mais aussi à l'ensemble du système éducatif.

Quatre fonctions se dégagent donc de la PEA du Québec, trois officielles et une qui est tout de même abordée. La fonction d'aide à l'apprentissage prend forme en début (pronostic) ou en cours de séquence d'enseignement (microrégulation ou macrorégulation). La fonction de reconnaissance des compétences vise à certifier l'évaluation à la fin d'une période d'apprentissage dans le but de faire un bilan (certificatif). Finalement, la fonction de pilotage vise à réguler le système éducatif québécois. Les fonctions de classement et de sélection ne sont pas mentionnées dans la PEA du Québec.



### **3.2.2 PEA du Nouveau-Brunswick (2002)**

La PEA du Nouveau-Brunswick identifie trois principales fonctions à l'évaluation. Tout d'abord, l'évaluation diagnostique (pronostic), qui se fait généralement avant une séquence d'enseignement. Selon le MENB (2002), cette fonction de l'évaluation « a pour objectif d'évaluer les savoirs et les savoir-faire préalables à une séquence d'enseignement afin de prescrire des activités de révision, de rattrapage ou de récupération » (p. 3). Le MENB (2002) ajoute que si elle est utilisée en cours de séquence d'enseignement, elle « sert à surtout à vérifier des symptômes de difficultés très précises; ces dernières peuvent être de nature pédagogique ou de caractère susceptible d'influer sur la qualité des apprentissages à venir » (p. 3 et 4).

La deuxième fonction rapportée dans la PEA du Nouveau-Brunswick concerne la régulation des apprentissages. Elle peut être « formelle ou informelle » (instrumentée ou non instrumentée / macrorégulation ou microrégulation) et porte sur deux objets : « l'élève dans sa progression et la pédagogie envisagée dans un contexte d'enseignement et d'apprentissage » (MENB, 2002, p. 4). Pour cette fonction, le MENB, accorde une importance capitale à l'autoévaluation. L'élève est donc amené à réfléchir sur ses apprentissages, tel que mentionné dans les principes qui guident l'évaluation de cette province.

La troisième et dernière fonction relevée dans la PEA du Nouveau-Brunswick est l'évaluation sommative (bilan/certification). Selon le MENB (2002), cette dernière se retrouve à la fin d'une séquence d'enseignement elle sert à « sanctionner ou certifier le degré de maîtrise des résultats d'apprentissage des programmes d'études » (p. 4).

La province du Nouveau-Brunswick présente donc trois grandes fonctions de l'évaluation dans sa PEA. Tout d'abord, l'évaluation diagnostique (pronostic) qui prend forme avant une séquence d'enseignement. Quant à elle, la fonction de régulation de l'apprentissage se déroule au cours d'une période d'enseignement (microrégulation et

macrorégulation). Enfin, l'évaluation sommative (bilan/certification) qui vise la certification de l'apprentissage des élèves. Cette fonction apparaît suite à une période d'apprentissage. Les fonctions de classement, de sélection et de pilotage ne sont pas présentées dans la PEA du Nouveau-Brunswick.

### **3.2.3 PEA de l'Ontario (2010)**

La PEA de l'Ontario présente également trois grandes fonctions à l'évaluation. Elle traite de l'évaluation diagnostique (pronostic), l'évaluation formative (régulation) et l'évaluation sommative (bilan/certification).

L'évaluation diagnostique (pronostic) est utilisée au début d'une période d'enseignement. Elle vise à « déterminer le niveau de préparation de l'élève par rapport à de nouvelles connaissances et habiletés et pour déterminer ses champs d'intérêt et ses préférences en matière d'apprentissage » (ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO), 2010, p. 39). Selon le MEO (2010), les données recueillies servent à planifier l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Elles permettent également « d'établir les objectifs d'apprentissage personnels appropriés en collaboration avec l'élève » (MEO, 2010, p.39). L'intention de l'évaluation diagnostique est d'être au service de l'apprentissage. Selon le *Assessment Reform Group* (2002),

elle vise à recueillir et à interpréter les preuves d'apprentissage afin de permettre tant au personnel enseignant qu'à l'élève de déterminer l'apprentissage ciblé, d'établir où l'élève se situe dans son apprentissage, et déterminer ce qui doit être fait pour y arriver (cité dans : MEO, 2010, p. 39).

L'évaluation formative (régulation) est utilisée lors d'une séquence d'enseignement. Tout comme l'évaluation diagnostique (pronostic), on lui attribue une intention de service à l'apprentissage. L'information recueillie sert à suivre les progrès de l'élève et permet aux enseignants de donner des rétroactions aux élèves (MEO, 2010). Dans certains contextes, on lui attribue également une intention d'évaluation afin d'améliorer l'apprentissage. Cette dernière « favorise l'autorégulation chez l'élève, processus qui amène l'élève à apprendre

par la rétroaction et à comprendre où il en est dans son apprentissage » (MEO, 2009a, cité dans : MEO, 2010, p. 39). L'information recueillie ne sera pas utilisée par l'enseignant, mais plutôt par l'élève. Ce dernier pourra ainsi porter un jugement sur la qualité du travail des autres (évaluation par les pairs), porter un jugement sur la qualité de son propre travail (autoévaluation) et pour modifier sa façon d'apprendre pour se fixer et tenter d'atteindre des objectifs d'apprentissage.

L'évaluation sommative (bilan/certification) est utilisée à la fin d'une période d'enseignement. On lui accorde une fonction d'évaluation de l'apprentissage. L'évaluation sommative est « rendue publique et donne lieu à des énoncés ou à des symboles indiquant la qualité de l'apprentissage des élèves. Elle mène souvent à des décisions importantes qui ont une influence sur l'avenir des élèves » (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006, cité dans ; MEO, 2010, p. 40). L'information recueillie par l'évaluation sommative sert premièrement à effectuer une synthèse de l'apprentissage de l'élève et à porter un jugement sur sa production en fonction des critères d'évaluation établis. Elle sert ensuite à « communiquer des renseignements au sujet du rendement de l'élève même, à ses parents, aux autres enseignants et enseignantes, et à d'autres personnes » (MEO, 2010, p. 40).

Les fonctions de l'évaluation présentées dans la PEA de l'Ontario sont sensiblement les mêmes que celles retrouvées dans la PEA du Québec et du Nouveau-Brunswick. L'évaluation diagnostique (pronostic) est utilisée avant une séquence d'enseignement, l'évaluation formative (régulation), en cours de séquence et finalement, l'évaluation sommative (bilan/certification), suite à une séquence d'apprentissage. Les fonctions de classement, de sélection et de pilotage ne sont pas présentées dans la PEA de l'Ontario.

#### **3.2.4 PEA du Manitoba (2010)**

La politique d'évaluation des apprentissages d'Éducation Manitoba (EM) traite principalement de la fonction sommative (bilan/certification) de l'évaluation. EM définit cette fonction comme : « le processus qui consiste à juger de la qualité de l'apprentissage

de l'élève en fonction de critères établis et à attribuer une valeur représentant cette qualité » (EM, 2010, p. 6). La PEA du Manitoba met l'accent sur l'évaluation de l'apprentissage. Selon EM (2010), cette dernière « fournit des preuves d'apprentissage de l'élève à des moments stratégiques tout au long de l'année d'études ou du cours, souvent vers la fin d'une période d'apprentissage » (p. 6). Une place prépondérante est accordée à la communication des résultats associés aux évaluations sommatives. EM (2010) mentionne que « L'évaluation de l'apprentissage résume et communique précisément à l'élève, aux parents, aux autres enseignants, aux employeurs et aux institutions postsecondaires ce que l'élève connaît et ce qu'il peut faire en fonction des attentes des programmes d'études. » (p. 6). Les fonctions pronostic, régulation, classement, sélection et pilotage ne se retrouvent pas dans le document. Par contre, EM (2010) mentionne ceci : « [...] il n'est pas nécessaire d'inclure toutes les notes des tâches d'évaluation effectuées » (p. 7). Des évaluations présentent donc une visée axée sur la régulation plutôt que sur le bilan/certification étant donné que les résultats ne sont pas comptabilisés. Cet élément n'est cependant pas affirmé explicitement dans la politique.

Les trois principales fonctions accordées à l'évaluation dans les PEA étudiées dans cette recherche sont le pronostic (diagnostic), la régulation (formatif) et le bilan/certificatif (sommatif). Ces trois fonctions sont utilisées respectivement avant, pendant et après une séquence d'enseignement. Le tableau 4 présente une comparaison entre les quatre PEA francophones canadiennes retenues quant aux fonctions qu'elles accordent à l'évaluation des apprentissages. La prochaine section sera consacrée à l'interprétation découlant de l'évaluation selon les quatre provinces canadiennes à l'étude.

**TABLEAU 4**

*Tableau comparatif des fonctions accordées à l'évaluation dans quatre provinces canadiennes*

	<i>Québec</i>	<i>Nouveau-Brunswick</i>	<i>Ontario</i>	<i>Manitoba</i>
<b><i>Évaluation diagnostique ou pronostique</i></b>	Avant une séquence d'enseignement  Aide à l'apprentissage	Avant une séquence d'enseignement	Au début d'une période d'enseignement  Au service de l'apprentissage	Non mentionné
<b><i>Évaluation formative ou régulation</i></b>	Pendant une séquence d'enseignement  Aide à l'apprentissage	Pendant une séquence d'enseignement  Régulation de l'apprentissage	Pendant une période d'enseignement  Au service de l'apprentissage et évaluation en tant qu'apprentissage	Non explicité, mais certains résultats d'évaluation ne sont pas comptabilisés
<b><i>Évaluation sommative ou bilan /certification</i></b>	Après une séquence d'enseignement  Reconnaissance des compétences	Après une séquence d'enseignement  Sanction de l'apprentissage	À la fin d'une période d'enseignement  Évaluation de l'apprentissage	Vers la fin d'une période d'apprentissage  Évaluation de l'apprentissage
<b><i>Pilotage</i></b>	Régulation du système éducatif	Non mentionné	Non mentionné	Non mentionné
<b><i>Sélection</i></b>	Non mentionné	Non mentionné	Non mentionné	Non mentionné

### 3.3 Les types d'interprétations de l'évaluation des apprentissages

La présente section vise à comparer les politiques d'évaluation des apprentissages (PEA) à l'étude selon l'interprétation qui est privilégiée. Nous tenterons donc de constater si les PEA prônent la comparaison des élèves entre eux (normative), s'ils comparent l'élève à lui-même à divers moments (dynamique) ou s'ils évaluent plutôt l'atteinte des objectifs d'apprentissage établis (critériée). Le tableau 5 à la fin de cette section (voir page 56) permettra de comparer les types d'interprétations privilégiées selon les provinces retenues.

#### 3.3.1 PEA du Québec (2003)

La PEA du Québec se centre beaucoup sur l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Dans l'approche par compétences, l'objectif premier n'est pas de comparer les élèves entre eux, mais plutôt de vérifier le niveau d'atteinte des compétences. Dans la section de la PEA sur les fonctions et processus relatifs à l'évaluation, le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) traite de l'interprétation qui découle de l'évaluation. Selon le MEQ (2003),

on compare les données sur les apprentissages de l'élève avec ce qui est attendu : c'est l'interprétation critérielle. De façon générale, les programmes fournissent un ensemble de données sur les résultats attendus au terme de la formation et des indications servant à l'évaluation. (p. 34).

Le MEQ (2003) ajoute également que :

La comparaison des résultats des élèves a peu de place dans une évaluation qui vise d'abord à les aider à apprendre en les informant sur leurs progrès, leurs réalisations et leurs difficultés, de manière qu'ils puissent ajuster leur démarche d'apprentissage. Ce qui importe, c'est de situer les apprentissages des élèves au regard de ce qui était attendu. (p. 35).

Il n'y a donc pas de comparaison entre les élèves au niveau de l'évaluation au Québec, donc aucune interprétation normative. Cependant, les résultats d'un même élève peuvent être comparés dans le temps. Il s'agit d'une interprétation dynamique des résultats. Selon le MEQ (2003), « Dans un contexte d'évaluation en cours d'apprentissage, la prise

d'information durant les activités permet généralement à l'enseignement de faire les constats qui s'imposent. » (p. 33). Le MEQ (2003) ajoute que « Les traces de l'apprentissage de l'élève sont conservées et les observations consignées au fur et à mesure, afin qu'elles soient disponibles au moment opportun. » (p. 33). Les élèves sont donc comparés à eux-mêmes dans le temps ou comparés aux critères qui étaient attendus.

### ***3.3.2 PEA du Nouveau-Brunswick (2002)***

Le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (MENB) préconise également une interprétation critérielle de l'évaluation des apprentissages. Selon le MENB (2002), « L'interprétation des résultats se fait à partir de critères, d'indicateurs ou de seuils définis au moment de la planification de l'enseignement et de l'évaluation. » (p. 12). Le MENB (2002) ajoute que « Les critères d'évaluation doivent être choisis minutieusement, décrits clairement, représenter de bons indicateurs de la qualité que l'on souhaite mesurer et être indépendants l'un de l'autre. » (p. 8). Le MENB accorde donc peu de place à l'interprétation normative et dynamique de l'évaluation.

### ***3.3.3 PEA de l'Ontario (2010)***

La PEA de l'Ontario prône également l'interprétation de l'évaluation des apprentissages selon des critères précis. Le type d'interprétation a cependant évolué au cours des années. Selon le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2010), « En Ontario, tout comme dans plusieurs autres provinces et pays, nous sommes passés d'une évaluation effectuée par rapport à des normes variables à une évaluation fondée sur des critères bien définis. » (p. 26). Le MEO (2010) ajoute que

Les enseignantes et enseignants évaluent désormais le travail des élèves en se basant sur des critères définis en fonction de quatre niveaux de rendement et utilisés dans toute la province au lieu de faire des comparaisons avec le travail des autres élèves de la classe, de classer le rendement de l'élève par rapport à celui des autres élèves ou de faire une évaluation en se basant sur des normes élaborées uniquement dans le contexte de leur classe. (p. 26-27).

Ces critères sont mis en place grâce à la grille d'évaluation du rendement. Cette dernière est composée de critères associés aux quatre niveaux de rendement qui, selon le MEO (2010), « viennent préciser davantage chaque compétence et définissent les dimensions du rendement de l'élève qui sont évaluées » (p. 25). Le niveau 1 étant très inférieur à la norme provinciale. Selon le MEO (2010), « L'élève démontre les connaissances et les habiletés prescrites avec une efficacité limitée. » (p. 26). Le second niveau est près de la norme provinciale. L'élève démontre une certaine efficacité face aux attentes (MEO, 2010). Le 3<sup>e</sup> niveau constitue la norme provinciale. L'élève est efficace face aux « connaissances et habiletés prescrites » (MEO, 2010, p. 26). Finalement, le niveau 4 est supérieur à la norme provinciale de l'Ontario. L'élève est très efficace face aux attentes (MEO, 2010). L'évolution de l'élève au sein de ces niveaux peut conduire à une interprétation dynamique, car la progression de ce dernier devient ainsi évaluée. Ce type d'interprétation n'est cependant pas explicité dans la PEA de l'Ontario. Pour ce qui est de l'interprétation normative, aucune information ne laisse croire que les élèves sont comparés entre eux en Ontario.

#### **3.3.4 PEA du Manitoba (2010)**

Éducation Manitoba (EM) traite peu de l'interprétation qui découle de l'évaluation des apprentissages. EM (2010) aborde tout de même la notion de critères dans sa politique d'évaluation. Une grande importance est accordée à la communication des attentes relatives à la production des travaux scolaires (EM, 2010). Selon EM (2010), l'enseignant « doit communiquer aux élèves les résultats d'apprentissage visés, la nature des productions et le rendement attendu, ainsi que les critères d'évaluation des preuves d'apprentissage. » (p. 8). La notion d'interprétation critériée n'est pas explicitée dans la PEA du Manitoba. Elle est sous-entendue. De plus, aucune information n'est disponible quant à l'évaluation normative et dynamique. Il est donc impossible de déterminer si les élèves sont comparés entre eux ou à eux-mêmes au Manitoba.



L'interprétation découlant de l'évaluation est un concept qui est abordé sommairement dans les PEA canadiennes francophones étudiées. Une courte section des PEA est consacrée à l'interprétation ou quelques termes d'une section permettent de déduire le type d'interprétation prôné. Le tableau 5 permet de comparer l'interprétation découlant de l'évaluation selon chaque province à l'étude. La section suivante sera consacrée à l'étude des instruments de mesure et de jugement prônés dans les PEA étudiées dans la présente recherche.

**TABLEAU 5**  
*Tableau comparatif des interprétations de l'évaluation dans quatre provinces canadiennes*

	Québec	Nouveau-Brunswick	Ontario	Manitoba
<i>Int. Normative</i>				
<i>Int. Critérielle</i>	X	X	X	*
<i>Int. dynamique</i>	X		*	

\* Non mentionné explicitement dans la PEA, mais certains éléments permettent de croire que ce type d'interprétation de l'évaluation est pratiqué dans la province concernée.

### **3.4 Les instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages**

Une grande variété d'instruments de mesure et d'évaluation peut être utilisée pour évaluer les apprentissages des élèves. Ils se répartissent en deux grandes catégories : tests/examens et tâches complexes. Les outils varient en fonction du but de l'évaluation et à quel moment ils sont utilisés lors d'une séquence d'enseignement. Cette section vise à présenter les instruments de mesure et d'évaluation utilisés dans les provinces canadiennes retenues dans le cadre de la présente recherche. Le tableau 6 à la fin de la section (voir page 61) permettra de dresser un inventaire des instruments utilisés au Canada dans les quatre provinces retenues.

#### **3.4.1 PEA du Québec (2003)**

La politique d'évaluation des apprentissages (PEA) du Québec consacre trois courtes sections aux instruments de mesure et d'évaluation pour évaluer les apprentissages. L'information est divisée selon les niveaux d'études présentés dans la politique, soit la formation générale des jeunes, la formation générale des adultes et la formation professionnelle. Tel que mentionné précédemment, les instruments de mesure et d'évaluation de la première section uniquement seront étudiés.

La PEA du MEQ (2003) accorde une importance capitale à la qualité des instruments d'évaluation. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2003), « il est nécessaire de recourir à des instruments d'évaluation qui rendent compte, de façon juste, de la complexité et de la diversité des apprentissages réalisés par les élèves » (p. 45). Afin d'aider les enseignants dans le choix des instruments de mesure et d'évaluation à utiliser, le MEQ a également rédigé un document intitulé *L'évaluation des apprentissages au secondaire : Cadre de référence*. Plusieurs instruments de mesure et d'évaluation y sont présentés : la grille d'observation, la liste de vérification, l'entrevue, le journal de bord, le portfolio, etc. Les instruments de mesure et d'évaluation présentés dans ce document ne

seront pas traités dans le cadre de la présente recherche étant donné que le *Cadre de référence* n'est pas une PEA, mais plutôt un complément de cette dernière.

Le MEQ administre des épreuves ministérielles (examens) dans certaines disciplines. Elles visent à mesurer le niveau de maîtrise des connaissances des élèves dans ces mêmes disciplines. Selon le ministère de l'Éducation du Québec (2003), « ces situations comprennent des tâches complexes qui nécessitent généralement des productions élaborées. Elles permettent de vérifier dans quelle mesure l'élève peut mobiliser les ressources, incluant les connaissances, nécessaires à la mise en œuvre de compétences » (p. 45). D'autres situations d'évaluation sont à « caractère intégrateur » (p. 46). Selon le MEQ (2003), ces dernières « permettent de voir dans quelle mesure les élèves sont capables de mobiliser diverses compétences relatives à quelques domaines d'apprentissage et des compétences transversales pour résoudre des problèmes en relation avec les domaines généraux de formation » (p. 46). Le MEQ peut également mettre sur pied des épreuves d'appoint dont la passation est facultative. Elles sont utilisées afin de rendre les pratiques évaluatives plus uniformes dans les milieux scolaires. Finalement, en terminant le troisième cycle du primaire, les élèves doivent se soumettre à des épreuves nationales obligatoires. Selon le MEQ (2003), « cette évaluation s'inscrit dans une perspective de régulation du système et de soutien au réseau en vue de son amélioration continue » (p. 46).

#### **3.4.2 PEA du Nouveau-Brunswick (2002)**

Le ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick (2002) présente une vision large des instruments dans sa PEA. La seule mention fait référence aux « mesures formelles et informelles » (MENB, 2002, p. 12). Les mesures formelles (instrumentées) sont davantage associées aux examens, aux tests et aux tâches complexes, tandis que les mesures informelles (non instrumentées) se conceptualisent généralement par le biais d'interactions avec les élèves. Selon le MENB (2002), les sources de collecte d'informations sont multiples et les données recueillies peuvent être quantitatives ou qualitatives.

### **3.4.3 PEA de l'Ontario (2010)**

Le ministère de l'Éducation de l'Ontario (MEO) (2010) décrit une variété d'instruments dans sa politique d'évaluation des apprentissages. Une section complète de la politique est consacrée à la grille d'évaluation du rendement, un instrument utilisé à l'échelle provinciale en Ontario. Selon le MEO (2010),

elle permet au personnel enseignant de porter un jugement professionnel sur la qualité du rendement de l'élève basé sur des normes de performance claires et précises et sur des données recueillies sur une période prolongée. En utilisant la grille d'évaluation, le personnel enseignant pourra fournir, tant à l'élève qu'à ses parents, une rétroaction descriptive. (p. 24).

Quatre compétences sont évaluées par ces grilles : connaissance et compréhension, habiletés de la pensée, communication et mise en application. Les situations d'évaluations de ces compétences se doivent d'être variées (p. 25).

Dans la section « L'évaluation au service de l'apprentissage et en tant qu'apprentissage », le MEO dresse une liste des différents instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages. Le MEO (2010) parle de :

« [...] sources diverses, dont les observations au quotidien, les conversations au sujet de l'apprentissage, les discussions, le questionnement efficace, les conférences, les devoirs, le travail en équipe, les démonstrations, les projets, les portfolios, le tableau évolutif du développement langagier, les présentations, les autoévaluations, les évaluations par les pairs et les tests. » (p. 36).

Ces instruments réfèrent aux deux grandes catégories, soit les tests/examens et les tâches complexes.

### **3.4.4 PEA du Manitoba**

La PEA du Manitoba ne consacre aucune section complète aux instruments d'évaluation des apprentissages. Par contre, un bon nombre d'instruments est mentionné dans la section *Évaluation de l'apprentissage*. Selon Éducation Manitoba (EM) (2010), « Les preuves d'apprentissage sont recueillies au fur et à mesure, à partir de trois sources

différentes – des observations, des conversations et des productions des élèves. » (p. 6). La variété des sources permet d'assurer une certaine fiabilité et validité de l'évaluation. Dans un contexte d'évaluation sommative (bilan/certificative), les instruments suivants sont utilisés au Manitoba afin d'évaluer les apprentissages : « tâches authentiques, démonstrations, projets, dissertations, tests, examens et travaux assignés » (Éducation Manitoba, 2010, p. 6). Ces instruments de mesure et d'évaluation peuvent être regroupés en deux grandes catégories, soit les tests/examens et les tâches complexes.

La présente section permet de constater la grande variété d'instrument de mesure et d'évaluation et de jugement mis à la disposition des enseignants. Ils peuvent être regroupés en deux grandes catégories : les tests/examens et les tâches complexes. Ces derniers bénéficient également d'une certaine liberté quant au choix des instruments qu'ils désirent utiliser. Le tableau 6 de la page suivante présente un inventaire d'instruments de mesure et de jugement présenté dans les quatre PEA canadiennes francophones à l'étude.

**TABLEAU 6**

*Tableau comparatif des instruments de mesure et d'évaluation utilisés pour l'évaluation des apprentissages dans quatre provinces canadiennes*

Québec	Nouveau-Brunswick	Ontario	Manitoba
<b>Tâches complexes</b>	<b>Tâches complexes</b>	<b>Tâches complexes</b>	<b>Tâches complexes</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instruments variés</li> <li>- Situations d'évaluation à caractère intégrateur</li> <li>-Tâches complexes</li> <li>- Grilles d'observation (Échelles descriptives)*</li> <li>- Liste de vérification*</li> <li>- Entrevue*</li> <li>- Journal de bord*</li> <li>- Portfolio*</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instruments variés</li> <li>- Données qualitatives</li> <li>- Mesures informelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Instruments variés</li> <li>- Grille d'évaluation du rendement</li> <li>- Devoirs</li> <li>- Travail d'équipe</li> <li>- Démonstrations</li> <li>- Projets</li> <li>- Portfolio</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tâches authentiques</li> <li>- Démonstrations</li> <li>- Projets</li> <li>- Dissertations</li> <li>- Travaux assignés</li> </ul>
<b>Tests/examens</b>	<b>Tests/examens</b>	<b>Tests/examens</b>	<b>Tests/examens</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Épreuves ministérielles</li> <li>- Épreuves d'appoint</li> <li>- Épreuves nationales</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Données quantitatives</li> <li>- Mesures formelles</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>-Tests</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tests</li> <li>- Examens</li> </ul>

\* Instruments de mesure et d'évaluation présentés dans le document *Cadre de référence* du MEQ (2002).

Le présent chapitre a permis de dresser un portrait global sur les valeurs, les principes, les fonctions, les types d'interprétations ainsi que les instruments de mesure et d'évaluation prônés dans chacune des quatre PEA canadiennes francophones retenues pour le primaire et le secondaire. Le chapitre suivant permettra une analyse approfondie des résultats présentés précédemment.

## **Chapitre IV : Analyse des résultats de recherche et discussion**

Les réformes de systèmes éducatifs peuvent occasionner de nombreux bouleversements pour les acteurs de l'éducation (directions, enseignants et élèves). Il faut donc se questionner sur les différentes stratégies adoptées pour opérer ces changements dans les systèmes éducatifs. Laveault (2009) soulève trois éléments à éviter lors de ces modifications de systèmes éducatifs. Premièrement, le personnel et les services ne doivent pas se cloisonner. Ensuite, on doit éviter la « hiérarchie et les différences de statut » (p. 16). Finalement, il ne faut pas se retrouver en « absence de procédures et de formation en vue du changement » (p. 17). Ces trois aspects ont comme point commun la communication. En effet, pour favoriser la transition lors d'une réforme éducative, il est primordial que les différents acteurs communiquent entre eux. Le but ultime est de demeurer informé pour faire face au changement. C'est en ce sens qu'il faut éviter le cloisonnement, la hiérarchie et le manque de formation. La création de politiques d'évaluation des apprentissages (PEA) dans chacune des provinces prend ici tout son sens.

Il a été question précédemment des nombreux contextes dans lesquels les enseignants doivent évaluer leurs élèves. Pour Mottier Lopez et Laveault (2008), « Un défi pour l'évaluation est de parvenir à prendre en compte cette relation entre apprentissages et contextes » (p. 26). Ces derniers ajoutent que « Les défis pour les années à venir porteront tant sur l'évaluation des compétences et des connaissances des élèves que sur les connaissances et compétences professionnelles des enseignants à les évaluer » (p. 28). Pour sa part, Dionne (2005) affirme que « La formation des enseignants en évaluation est sans nul doute un élément primordial dans le succès ou l'échec de l'application des nouveaux programmes formulés par compétences » (p. 58).

La présente section vise à discuter des similarités et des particularités au regard (1) des valeurs et principes, (2) des fonctions, (3) des types d'interprétations et (4) des instruments de mesure et d'évaluation des PEA retenues. Chaque section sera divisée en deux parties distinctes, l'une traitant des similitudes entre les politiques et l'autre, traitant des particularités.



## **4.1 Les valeurs et les principes qui guident l'évaluation**

Les quatre PEA canadiennes francophones retenues pour le primaire et le secondaire accordent une place prépondérante aux valeurs qui guident l'évaluation des apprentissages dans leur PEA. Ces dernières assurent, en quelque sorte, une certaine qualité de l'évaluation à partir de principes moraux.

### **4.1.1 Similitudes**

L'analyse des quatre politiques d'évaluation des apprentissages (PEA) francophones permet de constater que trois grandes valeurs sont partagées par les provinces canadiennes : l'équité, la justice et la transparence. Sans grande surprise, l'équité, la valeur la plus mentionnée dans la littérature se retrouve abordée dans les quatre documents analysés. Une place prépondérante est donc accordée à tenir compte des caractéristiques individuelles des élèves (p. ex., élève ayant des limitations physiques). Pour ce qui est de la justice, les PEA du Québec, du Nouveau-Brunswick et de l'Ontario traitent de cette valeur au niveau de l'évaluation des apprentissages. Le Manitoba parle plutôt d'honnêteté, où cette valeur est davantage associée aux élèves qu'aux enseignants. Qu'il soit question de justice ou d'honnêteté, les différents ministères de l'Éducation visent le respect des lois et règlements qui régissent le système éducatif. Finalement, un souci de transparence se dégage des quatre PEA étudiées, bien qu'elle soit sous-entendue dans celle du Manitoba. Cette valeur prend forme notamment lors de la transmission des résultats d'évaluation. L'utilisation du bulletin scolaire démontre ce souci de transparence des provinces.

Les grands principes semblent également guider l'évaluation des apprentissages. Tel qu'explicité précédemment, plusieurs valeurs sont sous-entendues dans les principes. L'ensemble des provinces à l'étude accorde une importance majeure au respect des valeurs et des principes pour évaluer les élèves en manifestant un sens accru de l'agir éthique. L'agir éthique concerne autant les enseignants que les élèves. Dans sa PEA, la province du Manitoba traite plus particulièrement de l'honnêteté attendue face aux élèves et aux

enseignants. De plus, l'ensemble des PEA analysées s'accorde sur le fait que l'évaluation doit être en lien avec ce qui a été enseigné en classe. La valeur de cohérence se dégage de ce principe. Bien que ce dernier puisse sembler banal, il n'est pas toujours simple de bâtir de bons outils d'évaluation qui respectent intégralement le contenu enseigné. Ce principe est étroitement lié à la valeur de transparence, car l'élève doit être bien informé du contenu sur lequel il sera évalué.

Il est aussi possible de constater qu'à l'instar du Québec, le Nouveau-Brunswick, le Manitoba et l'Ontario misent sur le rôle participatif de l'élève dans l'apprentissage et la nécessité de lui apporter des rétroactions sur son évolution généralement par le biais de l'évaluation formative. La province de l'Ontario favorise la participation de l'élève par le biais de l'autoévaluation et le Manitoba responsabilise l'élève face à ses apprentissages.

#### ***4.1.2 Particularités***

Quelques particularités sont observables entre les valeurs associées à l'évaluation des apprentissages au Canada. La PEA du Québec et celle du Nouveau-Brunswick sont les seules à traiter de rigueur. La PEA du Manitoba parle davantage de diligence, c'est-à-dire l'application ainsi que l'assiduité associée à l'évaluation des apprentissages. De plus, les PEA du MEQ et du MENB sont les seules à différencier l'équité et l'égalité. Pour leur part, les PEA de l'Ontario et du Manitoba traitent uniquement de l'équité. Enfin, la PEA du Nouveau-Brunswick est la seule à traiter de la pertinence comme une valeur associée à l'évaluation des apprentissages. Les autres PEA accordent surtout une importance entre l'évaluation et le contenu enseigné. Cet élément est d'ailleurs présenté comme un principe plutôt qu'une valeur.

Les principes qui guident l'évaluation au Canada sont sensiblement les mêmes. Uniquement la formulation de ces derniers varie selon les provinces à l'étude. Il est cependant possible de remarquer que seules les PEA du MEQ et du MEO formulent un principe relatif à la qualité de la langue française. Cette observation peut être expliquée par

le fait que le Québec est la seule province majoritairement francophone et que la survie de la langue française est un enjeu important de la province. Pour ce qui est de l'Ontario, une importance au français est accordée, car il s'agit de la version francophone de la PEA, qui s'adresse principalement à la communauté francophone de l'Ontario. Il est d'ailleurs étonnant de constater que les PEA du MENB et de EM n'abordent pas la question de la qualité de la langue française dans leur PEA.

La PEA du Manitoba est la seule qui centre la majeure partie de ses valeurs et de ses principes sur l'élève. En effet, Éducation Manitoba attribue un rôle prépondérant à l'élève quant au respect des règles associées à l'honnêteté et à la diligence.

Les PEA du MEQ et de EM sont les seules à traiter de la sanction des études. Dans la PEA du Manitoba, l'expression « passage ou non au niveau d'études suivant » est utilisée pour désigner la sanction des études.

Seules les PEA du MEQ et du MENB traitent du jugement de l'enseignant. Ce concept est pourtant essentiel à toute pratique d'évaluation des apprentissages. Afin de développer ce jugement professionnel, la formation des enseignants au niveau de l'évaluation devient essentielle. Par contre, l'enseignant reste avant un humain qui a son propre système de valeurs, ses propres croyances qui peuvent venir biaiser son jugement professionnel.

## **4.2 Les fonctions de l'évaluation**

Les fonctions accordées à l'évaluation des apprentissages au Canada sont sensiblement les mêmes. Par contre, l'importance accordée à chacune d'elles varie considérablement d'une PEA à une autre.

#### **4.2.1 Similitudes**

L'évaluation bilan/certificative, est la seule fonction qui est abordée explicitement dans les quatre PEA retenues dans le cadre de la présente étude. Cette fonction permet de déterminer officiellement le niveau d'acquisition des apprentissages suite à une séquence d'enseignement. La PEA du Manitoba est cependant la seule qui ne précise pas que l'évaluation bilan/certificative prend forme suite à une séquence d'enseignement. La régulation est également une fonction importante pour l'ensemble des provinces à l'étude. Le MEQ, le MENB et le MEO partagent une vision commune de la régulation. Cette dernière prend forme en cours de séquence d'enseignement. Par contre, le MEQ et le MENB apportent une nuance en divisant l'évaluation formative en « formelle et informelle » (instrumentée et non instrumentée ou macrorégulation et microrégulation). Bien que la visée de la régulation soit formulée différemment selon les trois PEA, l'objectif premier de cette fonction de l'évaluation est de favoriser l'intégration de contenu d'apprentissage qui est enseigné. Il est également possible de remarquer qu'au Canada, l'élève semble jouer un rôle de plus en plus actif dans son apprentissage et dans l'évaluation de ce dernier, ce qui renforce le principe portant sur le rôle actif de l'élève. En effet, notamment par le biais de l'autoévaluation, l'élève est maintenant amené à poser un regard sur sa démarche d'apprentissage et parfois même sur la démarche des autres élèves (évaluation par les pairs). Pour ce qui est de l'évaluation pronostique, le MEQ, le MENB et le MEO présentent une conception similaire de cette fonction. Dans les PEA, elle se situe au début d'une période d'enseignement afin d'évaluer les connaissances ou compétences préalables au contenu qui sera enseigné.

Il se dégage un certain cycle d'évaluation des quatre PEA canadiennes francophones étudiées : avant, pendant et après une séquence d'enseignement. Ce cycle correspond respectivement aux fonctions de pronostic, de régulation (microrégulation et macrorégulation) et de bilan/certification des apprentissages.

#### **4.2.2 Particularités**

Les principales particularités au niveau des fonctions accordées à l'évaluation proviennent principalement de la province du Manitoba. Cette dernière ne traite pas de l'évaluation pronostic et n'aborde pas explicitement la fonction de régulation. Concernant la fonction de pilotage, uniquement la PEA du Québec traite de cette fonction de régulation du système éducatif. Pour ce qui est des fonctions de classement et de sélection, elles ne sont abordées dans aucune des quatre PEA canadiennes francophones à l'étude.

### **4.3 Les types d'interprétations de l'évaluation**

Les choix d'interprétation des résultats qui découlent de l'évaluation des apprentissages sont relativement limités. En effet, les deux types d'interprétations prônées sont principalement l'interprétation critérielle et dynamique. L'interprétation normative n'est pas mentionnée. Cette section vise à comparer le traitement des résultats suivant l'évaluation à l'échelle canadienne.

#### **4.3.1 Similitudes**

L'interprétation critériée semble faire l'unanimité entre les PEA retenues. Les résultats d'évaluation sont donc traités selon des critères bien définis. Les PEA analysées laissent peu de place à la comparaison entre les élèves. Ce constat peut être attribuable au fait que la comparaison entre les élèves pourrait amener des discussions sur le plan de l'éthique.

#### **4.3.2 Particularités**

Une seule particularité est observable dans la PEA de l'Ontario au niveau des interprétations de l'évaluation. L'utilisation des échelles descriptives permet d'évaluer la progression d'un élève à l'intérieur d'une même échelle, ce qui réfère à un type

d'interprétation dynamique. La PEA du Québec réfère également à la notion de progression de l'élève dans ses apprentissages. Il s'agit donc des deux seules PEA à traiter de l'interprétation dynamique.

#### **4.4 Les instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages**

Dans les quatre politiques d'évaluation des apprentissages (PEA) canadiennes francophones étudiées pour le primaire et le secondaire, plusieurs instruments de mesure et d'évaluation furent présentés. Ils peuvent être regroupés en deux catégories : tests/examens et tâches complexes. Quelles que soient les visées de l'évaluation (pronostic, régulation ou bilan/certification), les instruments sont essentiels à l'enseignant dans sa collecte d'information sur l'apprentissage de l'élève. La présente section vise à déterminer les similitudes et particularités entre les instruments présentés dans les PEA canadiennes étudiées.

##### **4.4.1 Similitudes**

L'analyse des quatre PEA canadiennes francophones permet de constater que les instruments de mesure et d'évaluation prônés dans chaque province sont variés, mais regroupés en deux catégories (tests/examens et tâches complexes). Certains outils représentent des standards d'évaluation utilisés depuis plusieurs années. Par exemple, les examens et les tests étaient utilisés avant même l'apparition de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Certains outils sont également présentés dans les politiques comme des instruments ayant des caractéristiques favorables à l'évaluation des compétences. Les tâches complexes, qui incluent, les projets et le portfolio en sont quelques exemples. Ce type d'instrument pousse davantage l'élève à mobiliser ses stratégies dans différents contextes. Bien entendu, ces instruments étaient aussi utilisés dans l'approche par objectifs.

L'ensemble des instruments de mesure et d'évaluation présenté répond à différentes fonctions de l'évaluation. En effet, les PEA canadiennes francophones à l'étude présentent des outils et des instruments qui peuvent être utilisés pour des fonctions de pronostic, de régulation et certification des apprentissages.

#### **4.4.2 Divergences**

Il peut être difficile de dégager les éléments de divergence entre les politiques en raison des nombreuses appellations données aux instruments. Cette variété de tâches d'évaluation peut laisser croire que les provinces canadiennes présentent une certaine souplesse quant à leur choix d'instruments d'évaluation en classe.

Seulement la province du Nouveau-Brunswick ne présente aucun instrument de mesure et d'évaluation dans sa PEA. Les concepts de mesures (formelles et informelles ou macrorégulation et microrégulation) et de données (qualitatives et quantitatives) sont abordés. Cependant, tout comme les autres PEA canadiennes francophones étudiées, la PEA du Nouveau-Brunswick parle d'une utilisation d'instruments variés, sans toutefois en nommer. Pour sa part, la PEA du Québec est la seule qui traite d'épreuves nationales, donc des évaluations à plus grande échelle. D'ailleurs, les instruments de mesure et d'évaluation présentés dans la PEA du Québec sont davantage axés sur les évaluations nationales. L'instrumentation utilisée régulièrement en salle de classe est présentée dans le document *Cadre de référence* du MEQ.

#### **4.5 Retour sur les PEA**

Les quatre PEA canadiennes francophones à l'étude présentent des similarités et des divergences. La PEA du Québec présente beaucoup de détails au niveau des valeurs et principes qui guident l'évaluation des apprentissages. Plusieurs détails sont également

fournis quant aux fonctions accordées à l'évaluation ainsi qu'à l'interprétation qui en découle. Cependant, la section qui traite des instruments d'évaluation est succincte. Le document *Cadre de référence* du MEQ vient cependant bien détailler et définir les instruments de mesure et d'évaluation utilisés en salle de classe au Québec.

La PEA du Nouveau-Brunswick est similaire à celle du Québec, mais son contenu est plus succinct. Les valeurs et principes ainsi que les fonctions y sont bien détaillés. Par contre, l'interprétation de l'évaluation est traitée brièvement. Quant aux instruments, ils sont présentés uniquement sous deux catégories : mesures formelles et informelles. Aucun détail n'est fourni sur les types d'instruments de mesure et d'évaluation utilisés en salle de classe au Nouveau-Brunswick.

La PEA de l'Ontario est détaillée au niveau des quatre critères retenus (valeurs/principes, fonctions, types d'interprétations et instruments de mesure et d'évaluation) dans le cadre de la présente étude. L'information présentée est exhaustive, claire et détaillée. Il s'agit de la seule PEA qui présente l'échelle descriptive qui est utilisée pour l'ensemble de la province.

Finalement, la PEA du Manitoba est beaucoup moins détaillée. Cette PEA se distingue cependant par les valeurs et principes prônés au niveau de l'évaluation des apprentissages. Une courte section accordée aux instruments de mesure et d'évaluation est relativement bien détaillée. Cependant, les sections traitant des fonctions accordées à l'évaluation et à l'interprétation qui en découle demeurent moins détaillées. Cette PEA est donc légèrement différente dans sa présentation, mais similaire au niveau du sens accordé à l'évaluation des apprentissages.



## **Conclusion**

Cette recherche avait pour but de comparer les pratiques d'évaluation des apprentissages de quatre provinces canadiennes francophones pour l'enseignement primaire et secondaire. Quatre indicateurs étaient comparés dans les quatre politiques d'évaluation des apprentissages (PEA) à l'étude : les valeurs et principes qui guident l'évaluation, les fonctions de l'évaluation, les types d'interprétation de l'évaluation et les instruments de mesure et d'évaluation des apprentissages. La méthodologie était l'analyse de contenu et des mots clés étaient recherchés pour chacun des quatre termes à l'étude.

Cette recherche a permis de constater que plusieurs thèmes sont abordés dans l'ensemble des politiques d'évaluation des apprentissages. La structure du document est donc similaire entre les provinces. Il est donc possible d'affirmer que les valeurs et principes, les fonctions, l'interprétation et les instruments de mesure et d'évaluation constituent des assises de l'évaluation de l'apprentissage à l'échelle canadienne. Les valeurs et principes véhiculés dans les PEA visent d'abord et avant tout, le respect de l'élève et imposent un certain sens de l'éthique à l'enseignant dans ses stratégies évaluatives. Elles guident les trois autres thématiques. La province du Manitoba pousse même ces principes un peu plus loin en responsabilisant l'élève lui-même face aux valeurs auxquelles il doit adhérer tout au cours de son parcours scolaire.

Au niveau des fonctions, l'évaluation bilan/certificative occupe toujours une place importante, même si les acteurs de l'éducation tentent de plus en plus de développer la fonction régulation de l'évaluation. La preuve est que certains principes sont directement liés à cette fonction dans les PEA, ce qui est aussi le cas pour les fonctions de bilan/certification et pronostic. L'interprétation des résultats pour ces quatre PEA est généralement critérielle. Le rejet de comparaisons entre les élèves répond à une valeur de respect de l'élève, formulée dans les quatre PEA. Les principales particularités viennent de l'importance accordée à certains thèmes ou dans la formulation des concepts abordés. Les PEA du Québec et de l'Ontario sont également les deux seules à traiter de l'interprétation dynamique. Les instruments de mesure et d'évaluation varient grandement selon les provinces et laissent croire à une certaine souplesse l'utilisation des instruments utilisés.

Ces derniers sont regroupés en deux catégories : les tests/examens et les tâches complexes. Il est donc possible de conclure que les PEA établies par les provinces canadiennes tentent de baliser, en quelque sorte, les pratiques évaluatives en classe.

Il ne fait aucun doute que l'évaluation des apprentissages joue un rôle capital sur la réussite d'un système éducatif. Selon Scallon (2004),

« La réussite de l'entreprise éducative dépend de la solidité de plusieurs éléments. La formation et le perfectionnement des enseignants, le corpus de savoirs et de savoir-faire qui doivent être consolidés en évaluation, la recherche et le développement sont nécessaires pour réduire les zones grises et la diffusion des connaissances en interactivité sont les maillons de cette chaîne. Un seul point faible et c'est le succès de toute la démarche qui est compromis. » (p. 330).

Dans ce contexte, où l'enseignant occupe un rôle majeur dans la réussite du système éducatif, le besoin de formation continue du personnel enseignant semble criant. Les réformes scolaires poussent constamment les enseignants à réapprendre « l'art d'évaluer ». Ces derniers doivent être davantage accompagnés et encadrés dans leurs pratiques, notamment au niveau de l'évaluation. Dionne (2005) soulève des interrogations face aux mesures qui devront être prises afin d'améliorer l'évaluation : « Quelles sont les modalités liées à l'organisation scolaire qui permettraient de favoriser les changements de pratique en évaluation des apprentissages? » (p. 64). Il se questionne également face aux futurs outils d'évaluation : « Les changements en évaluation des apprentissages imposeront le recours à de nouveaux outils pour aider les enseignants à étayer leur jugement. Quels devraient être les attributs de ces nouveaux outils? » (p. 64). Il est tout à fait légitime de se questionner sur les pratiques à venir en évaluation des apprentissages ainsi que sur leur validité et fidélité lorsqu'on sait que les tâches complexes y arrivent difficilement.

La recherche de mots clés pour chacun des thèmes étudiés permet d'assurer un caractère scientifique à la présente étude. Afin de faciliter la comparaison des concepts, seules les politiques d'évaluation des apprentissages (PEA) canadiennes francophones pour le primaire et le secondaire ont fait l'objet d'étude du présent document. Cette caractéristique constitue une limite de la présente recherche, car d'autres provinces

canadiennes présentent également une minorité de citoyens francophones. L'idéal serait de comparer entre elles l'ensemble des PEA canadiennes. La comparaison entre les PEA canadiennes francophones et anglophones constituerait un projet d'étude intéressant à aborder. Il aurait aussi été pertinent de consulter davantage de documents ministériels reliés à l'évaluation des apprentissages, pas uniquement les PEA. Il pourrait être pertinent de comparer les pratiques d'évaluation primaire/secondaire à celles d'ordres supérieurs tels que le collège et l'université ainsi que l'ensemble de la documentation ministérielle, ce qui serait une tâche plutôt fastidieuse. Il serait également nécessaire de faire des recherches futures pour voir l'implantation de ces PEA sur le terrain.

Cette recherche permet de porter un regard sur les PEA à l'échelle canadienne. Elle permet de constater la diversité des pratiques et à quel point ces dernières sont complexes, mais présentent de grandes similarités. Dans un tel contexte, il est impératif que les provinces canadiennes poursuivent leur production de PEA afin de guider l'évaluation des apprentissages des élèves. Afin de produire des normes d'évaluation de qualité, une comparaison des pratiques entre les provinces devient essentielle. Cette recherche répond tout à fait à ce besoin et à cette mission que devraient se donner les ministères de l'Éducation au Canada. Par contre, la formation des enseignants et une bonne connaissance de ces PEA à leur niveau demeurent des enjeux primordiaux. Une recherche future pourrait permettre d'évaluer les pratiques évaluatives réelles en classe et de vérifier si elles concordent avec les PEA.

## Références

- Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française. *L'évaluation formative – Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. OCDE, 265-290.
- Amyotte, L. (1996). *Méthodes quantitatives*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique Inc.
- Bélaïr, L. (1990). Évaluation : comparer en toute équité. Démarche de réflexion. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(2), 23-45.
- Bélaïr, L. M., & Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois : entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100.
- Bernard, M. (2009, 4 juin). Évaluation des apprentissages – Un cafouillis égyptoyore. *Le Devoir*. Récupéré de <http://www.ledevoir.com/2009/06/04/253281.html>
- Cardinet, J. (1989). Évaluer sans juger. *Revue française de pédagogie*, (88), 41-52.
- Dassa, C., & Laurier, M. (1997). Pourquoi des principes d'équité? *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), 1-5.
- Dauvisis, M.-C. (2006). L'instrumentation en évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 45-66.
- De Ketele, J.-M. (2006). La recherche en évaluation : propos synthétiques et prospectifs. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 99-118.
- Dionne, É. (2005). Enjeux en évaluation des apprentissages dans le cadre de programmes d'études formulés par compétences : l'exemple de science et technologie. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 49-66.
- Collectif (1993). *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada*. Document inédit. Edmondson, Alberta : Université d'Alberta.
- Éducation Manitoba. (2010). *Politique provinciale d'évaluation - Maternelle à 12<sup>e</sup> année*. Responsabilité, honnêteté, et passage ou non au niveau d'études suivant. Document inédit. Winnipeg, Manitoba : Gouvernement du Manitoba.
- Forgette-Giroux, R., Simon, M., & Bercier-Larivière, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perceptions des enseignantes et des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 384-395.

- Fortin, M. F., Côté, J., & Filion, F. (2006). *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal : Chenelière Éducation.
- Goupil, G., & Lusignan, G. (1993). *Apprentissage et enseignement en milieu scolaire*. Boucherville : Gaetan Morin Éditeur.
- Lafortune, L. (2006a). Exercice et développement du jugement professionnel. *Accompagner l'évaluation des apprentissages dans l'école québécoise. Aide à l'apprentissage et à la reconnaissance des compétences*. Fascicule 3. Document inédit. MELS-UQTR.
- Laurier, M. D., Tousignant, R., & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur Ltée.
- Laveault, D. (2004). Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(1), 51-67.
- Laveault, D. (2005). L'évaluation et les compétences : continuité et progression. *Formation et Profession*, Avril, p. 18-22.
- Laveault, D. (2005). Le jugement professionnel de l'enseignant : quel impact sur l'acte d'évaluer? *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 93-114.
- Laveault, D. (2009). L'évaluation en classe : des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 1-22.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 3<sup>e</sup> édition. Montréal. Guérin.
- McMillan, J. H., Hellsten, L-A. M., & Klinger, D.A. (2011). *Classroom Assessment : Principles and Practice for Effective Standards-Based Instruction*. Toronto. Pearson Canada.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario*. Première édition, 1<sup>ère</sup> – 12<sup>e</sup> année. Ontario : Gouvernement de l'Ontario.
- Ministère de l'Éducation du Nouveau-Brunswick. (2002). *Politique provinciale d'évaluation des apprentissages*, L'évaluation au service de l'apprentissage. Nouveau-Brunswick : Gouvernement du Nouveau-Brunswick.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2002). *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.

- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages, Formation générale des jeunes. Formation générale des adultes. Formation professionnelle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003b). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, premier cycle*. Québec, Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2011). *Historique*. Récupéré à <http://www.mels.gouv.qc.ca/ministere/ministere/index.asp?page=historique>
- Morrisette, J. (2002). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois depuis 1981*. Mémoire de maîtrise inédit, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Rouyn-Noranda.
- Morrisette, J., & Maheux, G. (2007). Évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel québécois entre 1981 et 2002. *Revue des sciences de l'éducation*, 33(3), 727-748.
- Morissette, D. (with Laurencelle, L.) (1993). *Les examens de rendement scolaire*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Mottier Lopez, L. (2006). Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective « située » de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 1-21.
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5-34.
- OCDE. (2010). *Comment apprend-on? La recherche au service de la pratique*. Édité par Hanna Dumont, David Instance et Francisco Benavides. Éditions de l'OCDE.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation : Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique : le rôle de l'autoévaluation ? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages : Vol. 1. La réflexion*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, Saint-Laurent, Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Shepard, L. (2009). Commentary : evaluating the validity of formative and interim assessment. *Educational Measurement : Issues and Practice*, 28(3), 32-37.

Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Chenelière Éducation.