

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN ABITIBI-TÉMISCAMINGUE

ÉVOLUTION DE LA CONCEPTION DE
L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES
À TRAVERS LE DISCOURS MINISTÉRIEL QUÉBÉCOIS DEPUIS 1981

RAPPORT PRÉSENTÉ
COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION



PAR
JOËLLE MORRISSETTE

DÉCEMBRE 2002



BIBLIOTHÈQUE

Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue
Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue

Mise en garde

La bibliothèque du Cégep de l'Abitibi-Témiscamingue et de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue a obtenu l'autorisation de l'auteur de ce document afin de diffuser, dans un but non lucratif, une copie de son œuvre dans Depositum, site d'archives numériques, gratuit et accessible à tous.

L'auteur conserve néanmoins ses droits de propriété intellectuelle, dont son droit d'auteur, sur cette œuvre. Il est donc interdit de reproduire ou de publier en totalité ou en partie ce document sans l'autorisation de l'auteur.

REMERCIEMENTS

J'aimerais d'abord et surtout remercier Mme Gisèle Maheux, ma directrice d'études, professeure au département d'Éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Tout au long du processus de recherche, Mme Maheux a été d'un soutien exceptionnel, me donnant des rétroactions qui m'ont permis de préciser et d'explicitier ma pensée. Mme Maheux m'a également beaucoup appris sur la façon dont doit être rédigé ce type de communication.

Je tiens à remercier également Mme Christine Couture, professeure au département d'Éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue. Les conseils ponctuels de Mme Couture qui ont porté sur la démarche de recherche et la démarche d'écriture du rapport ont toujours été pertinents et éclairants.

Merci à M. Pierre Lemay, également professeur au département d'Éducation de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, pour les précisions conceptuelles qu'il m'a données en matière d'évaluation des apprentissages afin de construire ma grille d'analyse.

Merci finalement à mon conjoint, Jean-François Cardin, qui m'a soutenue tout au long de ma démarche de recherche. L'achèvement de cet ouvrage lui est en grande partie redevable. Je le remercie également pour la disponibilité dont il a fait preuve à l'occasion de la dernière relecture du texte; ses commentaires judicieux m'ont permis de raffiner ce rapport de recherche.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|------|
| LISTE DES TABLEAUX..... | vii |
| RÉSUMÉ..... | viii |
| INTRODUCTION..... | 1 |
| CHAPITRE I | |
| LA PROBLÉMATIQUE | 4 |
| 1.1 Le développement théorique du concept d'évaluation formative..... | 4 |
| 1.2 L'évaluation formative des apprentissages au plan des pratiques..... | 6 |
| 1.3 L'évaluation des apprentissages et les renouvellements successifs du curriculum... scolaire québécois..... | 8 |
| 1.3.1 L'évaluation des apprentissages et les programmes-cadres | 9 |
| 1.3.2 L'évaluation des apprentissages et le curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre | 9 |
| 1.3.3 L'évaluation des apprentissages et le curriculum structuré autour de compétences à développer..... | 10 |
| 1.4 La question générale de recherche | 13 |
| CHAPITRE II | |
| CADRE DE RÉFÉRENCE, QUESTIONS SPÉCIFIQUES, BUT ET LIMITES | 16 |
| 2.1 Le concept d'évaluation formative des apprentissages..... | 17 |
| 2.1.1 Une première dimension : la fonction de l'évaluation formative des apprentissage..... | 17 |
| 2.1.2 Une deuxième dimension : les objets de l'évaluation formative des apprentissage..... | 21 |
| 2.1.3 Une troisième dimension : le processus d'évaluation formative des apprentissage..... | 24 |
| 2.1.4 Une quatrième dimension : les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages | 31 |
| 2.2 Les questions spécifiques de recherche | 35 |
| 2.3 Le but et les limites de la recherche | 36 |
| 2.3.1 Le but général de la recherche | 36 |
| 2.3.2 Les limites de la recherche..... | 37 |
| CHAPITRE III | |
| LA MÉTHODOLOGIE | 38 |
| 3.1 Approche méthodologique retenue..... | 38 |
| 3.1.1 L'analyse de contenu d'un discours ministériel | 39 |
| 3.1.2 Analyse de contenu thématique d'un discours ministériel..... | 39 |

| | | |
|--|---|-----------|
| 3.2 | Le corpus à l'étude | 40 |
| 3.2.1 | La démarche de constitution du corpus | 40 |
| 3.2.2 | Le corpus documentaire dans sa version finale..... | 41 |
| 3.2.3 | Les fiches synthèses des documents du corpus | 43 |
| 3.3 | La cueillette des données..... | 44 |
| 3.3.1 | Les unités d'analyse..... | 45 |
| 3.3.2 | Les modalités de codage..... | 46 |
| 3.3.3 | Le pré-test | 47 |
| 3.3.4 | Le codage des textes..... | 47 |
| 3.4 | Organisation des données..... | 48 |
| CHAPITRE IV | | |
| PRÉSENTATION DES DONNÉES DE LA RECHERCHE..... | | 51 |
| 4.1 | Les indicateurs de la conception de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages | 52 |
| 4.1.1 | Les observations générales qui concernent la fonction | 52 |
| 4.1.2 | Les observations spécifiques qui concernent la fonction | 53 |
| 4.1.2.1 | La finalité de l'évaluation formative des apprentissages..... | 54 |
| 4.1.2.2 | Des formes de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages | 64 |
| 4.2 | Les indicateurs de la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages | 70 |
| 4.2.1 | Les observations générales qui concernent les objets | 70 |
| 4.2.2 | Les observations spécifiques qui concernent les objets | 71 |
| 4.2.2.1 | Les produits de l'apprentissage..... | 71 |
| 4.2.2.2 | La relation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage .. et de l'évaluation | 74 |
| 4.2.2.3 | Le processus d'apprentissage..... | 76 |
| 4.3 | Les indicateurs de la conception du processus de l'évaluation formative des apprentissages | 78 |
| 4.3.1 | Les observations générales qui concernent le contexte..... | 79 |
| 4.3.2 | Les observations spécifiques qui concernent le contexte | 80 |
| 4.3.2.1 | Les circonstances générales dans lesquelles se déroule l'évaluation | 80 |
| 4.3.2.2 | Les conditions concrètes des situations d'évaluation..... | 84 |
| 4.3.2.3 | Les tâches d'évaluation..... | 87 |
| 4.3.3 | Les observations générales qui concernent la démarche..... | 91 |

| | | |
|---|---|------------|
| 4.3.4 | Les observations spécifiques qui concernent la démarche | 94 |
| 4.3.4.1 | La démarche d'évaluation dans son ensemble..... | 94 |
| 4.3.4.2 | Les différentes étapes de la démarche..... | 98 |
| 4.4 | Les indicateurs de la conception des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages..... | 117 |
| 4.4.1 | Les observations générales qui concernent l'élève..... | 118 |
| 4.4.2 | Les observations spécifiques qui concernent l'élève..... | 119 |
| 4.4.2.1 | Les représentations de l'élève..... | 119 |
| 4.4.2.2 | Le rôle de l'élève | 122 |
| 4.4.3 | Les observations générales qui concernent l'enseignant..... | 124 |
| 4.4.4 | Les observations spécifiques qui concernent l'enseignant..... | 125 |
| 4.4.4.1 | Les représentations de l'enseignant | 126 |
| 4.4.4.2 | Le rôle de l'enseignant | 129 |
| CHAPITRE V | | |
| ANALYSE DES DONNÉES DE LA RECHERCHE ET DISCUSSION..... | | 135 |
| 5.1 | Analyse des données de la recherche..... | 135 |
| 5.1.1 | Les indicateurs de continuité | 135 |
| 5.1.2 | Les indicateurs de rupture | 138 |
| 5.1.3 | Les indicateurs de nouveauté..... | 140 |
| 5.1.4 | Les indicateurs de prospective..... | 142 |
| 5.2 | Quelques points de discussion..... | 150 |
| CONCLUSION | | 157 |
| APPENDICE A | | |
| ILLUSTRATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE INSPIRÉE PAR | | |
| TOMBARI ET BORICH (1999)..... | | 163 |
| APPENDICE B | | |
| CORPUS DOCUMENTAIRE | | 165 |
| APPENDICE C | | |
| EXEMPLE D'UN DÉCOUPAGE D'UN TEXTE SOUMIS À L'ANALYSE | | |
| DE CONTENU | | 167 |
| APPENDICE D | | |
| LEXIQUE DES CODES..... | | 169 |
| APPENDICE E | | |
| FICHES SYNTHÈSES DES DOCUMENTS SOUMIS À L'ANALYSE DE | | |
| CONTENU | | 178 |

| | |
|---|-----|
| APPENDICE F EXEMPLE DU PREMIER NIVEAU D'ORGANISATION DES DONNÉES : LE TABLEAU DE LA PÉRIODE 1980, LES PRINCIPAUX ACTEURS | 189 |
| APPENDICE G EXEMPLE DU DEUXIÈME NIVEAU D'ORGANISATION DES DONNÉES : UN INDICATEUR DE CONTINUITÉ..... | 192 |
| BIBLIOGRAPHIE..... | 194 |

LISTE DES TABLEAUX

| Tableau | | Page |
|---------|---|------|
| 1 | Schéma opérationnel du concept d'évaluation formative des apprentissages..... | 34 |
| 2 | Exemple de la constitution d'une référence à une unité d'analyse..... | 45 |

RÉSUMÉ

Cette recherche prend racine dans une pratique enseignante au primaire. L'observation spontanée des impacts des pratiques d'évaluation sur la motivation et l'estime des élèves provoque un malaise qui amène à vouloir étudier la nouvelle proposition du ministère de l'Éducation en matière d'évaluation des apprentissages. On présume que le concept d'évaluation formative des apprentissages a évolué au cours des vingt dernières années, aussi questionnons-nous en quoi le renouvellement du curriculum de l'école québécoise implique une modification de la conception de l'évaluation formative des apprentissages par rapport à l'approche qui a eu cours durant les années 1980. Cette recherche s'intéresse plus précisément à la fonction de soutien à l'apprentissage ayant pour objet la progression des élèves dans une démarche d'apprentissage et dont les interventions ont pour finalité l'amélioration de celle-ci. Afin d'opérationnaliser cet objet de recherche, quatre dimensions sont retenues : la fonction de l'évaluation formative, les objets de celle-ci, son processus de même que les principaux acteurs.

Le but de la recherche consiste à identifier et à analyser l'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages qu'implique le passage d'un curriculum scolaire structuré autour d'objectifs d'apprentissage à un curriculum scolaire structuré autour de compétences. Une grille d'analyse est donc appliquée à un corpus composé de documents ministériels, qui courent sur la période 1981-2001, par le biais d'une analyse de contenu thématique. Les objectifs spécifiques visés consistent à dégager des indicateurs de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective quant au concept à l'étude.

Les indicateurs de continuité observés concernent d'abord l'association de la fonction de l'évaluation formative au concept de régulation, son rôle dans l'activation du processus métacognitif de l'élève et la rétroaction en tant que forme privilégiée de mise en œuvre de l'évaluation formative. D'autres ont trait à la démarche d'évaluation : la nécessité d'une planification souple, la prise en compte d'un ensemble de renseignements à l'étape du jugement et la consignation qualitative des données recueillies sur l'élève. Un dernier indicateur de continuité est relatif à la fonction d'intégration sociale de l'évaluation. Les indicateurs de rupture sont d'abord relatifs à la relation établie entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation; l'adéquation de leurs objets ne s'avèrerait plus possible depuis l'avènement d'un curriculum structuré autour de compétences. Un autre s'observe également au plan de la complexité des tâches d'évaluation, de même qu'au plan du nombre d'étapes de la démarche d'évaluation qui passe de trois à cinq. Les cibles de l'observation de l'enseignant, qui sont maintenant les composantes de la compétence et les manifestations de ces composantes, constituent un autre indicateur de rupture dans le discours. Un dernier s'observe dans le discours de 1990 étant le seul à reconnaître à l'élève la prérogative du choix du moment opportun pour évaluer. On observe aussi des indicateurs de nouveauté, tous issus du récent discours. Un premier concerne l'apparition des compétences, comme un nouveau produit de l'apprentissage, et un second la conception d'une démarche de construction de connaissances contextualisées. L'introduction de l'idée d'interprétation dynamique des données recueillies sur l'élève ainsi que l'affirmation d'une responsabilisation collective des enseignants à l'endroit de la progression de l'apprentissage de l'élève sont aussi identifiés comme indicateurs de nouveauté. Des indicateurs de prospective sont également dégagés du discours. Le premier a trait à l'évolution de la finalité de l'évaluation formative vers celle du soutien à l'apprentissage, ce qui génère une complexification des objets d'évaluation. On observe aussi l'explicitation d'un cadre de référence en évaluation qui met l'accent notamment sur l'autoévaluation et l'autorégulation comme moyens d'activer le processus métacognitif de l'élève. La tendance vers une évaluation continue des apprentissages, le développement de la reconnaissance de l'importance des interactions en classe et de celle du recours à des ressources lors des situations d'évaluation caractérisent la mouvance de la finalité de l'évaluation formative des apprentissages. Dans cette perspective, le discours ministériel tend vers un respect des caractéristiques individuelles de l'élève. Ces indicateurs de prospective appellent le développement de la reconnaissance de l'expertise de l'enseignant en matière d'évaluation et celui de la conscience d'une responsabilité éthique envers l'élève.

La mise en relief de ces indicateurs suscite le besoin d'étudier le défi posé à l'enseignant par l'évolution de la finalité de l'évaluation formative vers le soutien à l'apprentissage. En effet, les résultats de la recherche permettent d'avancer l'hypothèse d'une augmentation significative de la complexité du travail de l'enseignant qui évalue les apprentissages dans le but de soutenir la progression de l'élève.

Mots clés : Évaluation des apprentissages – Évaluation formative – Changement – Analyse de contenu – Discours ministériel

INTRODUCTION

Ce projet a émergé de préoccupations très personnelles et prend racine dans une pratique enseignante au primaire. En effet, depuis longtemps l'auteure de cette recherche questionne ses pratiques de soutien à l'apprentissage devant l'ampleur des difficultés rencontrées par les élèves (Morrissette, 1999). Cette réflexion a permis de constater que nos propres pratiques d'évaluation, telles un amoncellement de chiffres, ont davantage servi à justifier notre jugement devant les parents ou devant la direction de l'école beaucoup plus qu'elles n'aidaient nos élèves. Le malaise ressenti devant de telles pratiques suscite le souhait d'analyser et de comprendre la proposition de changement qu'offre le nouveau curriculum scolaire québécois afin de mieux se l'approprier tout en cherchant à en saisir les implications. Un des aspects touchés par la modification du curriculum scolaire au primaire concerne l'évaluation en général, des examens nationaux aux modalités de communication des résultats aux parents. Cependant, cette recherche ne s'intéresse qu'à un aspect de l'évaluation, soit l'évaluation formative des apprentissages au primaire et la conception qu'en propose le projet de politique du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2000).

Si la compréhension du concept d'évaluation formative est relativement constante depuis le début de son apparition (Scallon, 2001), le terme utilisé pour le désigner varie. Deslauriers (1998) fait référence à Cardinet (1986) qui adopte les expressions suivantes : évaluation formative de *départ, ponctuelle, d'étape et diagnostique*. Elle rapporte que pour Scallon (1988a) et Bélair (1995), c'est l'expression *évaluation formatrice* qui l'emporte alors que Perrenoud (1990) utilise celle *d'observation formatrice*. Pour les besoins de cette recherche, c'est l'expression « évaluation formative » qui est retenue nonobstant les diverses appellations possibles pour désigner le concept, car cette expression est la plus répandue dans le milieu scolaire, et que par conséquent, cette recherche étant issue d'une préoccupation liée à la pratique, il semble plus cohérent de réfléchir aux problèmes surgissant de cette pratique avec le vocable usuel.

Si l'expression du concept d'évaluation formative peut prendre diverses formes, il en est de même pour sa définition. Toutefois, la définition du concept d'évaluation formative des apprentissages retenue pour cette recherche est fortement inspirée des travaux de Scallon (1988a

et 2000) en raison de leur grande influence dans le champ de la docimologie au Québec. L'évaluation formative des apprentissages se définit donc comme étant un processus d'évaluation continue ayant pour objet la progression des élèves dans une démarche d'apprentissage et dont les interventions ont pour finalité l'amélioration de cette progression. Ce processus est exclusivement au service de la régulation des apprentissages, régulation qui peut se faire soit par une modification de la démarche d'apprentissage de l'élève, soit par une modification du contexte pédagogique. Comme le mentionne Scallon, dans plusieurs de ses ouvrages, ainsi que Deslauriers (1998), c'est l'esprit de la relation d'aide, donc du soutien, qui se dégage du concept d'évaluation formative des apprentissages. Les résultats de recherche sont analysés au regard des implications, pour l'enseignant, d'une telle relation de soutien à l'apprentissage, dans le contexte de sa pratique.

Cette recherche, de nature exploratoire, vise donc à identifier et à analyser l'évolution, dans le discours ministériel, de la conception de l'évaluation formative des apprentissages qu'implique le passage d'un curriculum scolaire structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre à un curriculum scolaire structuré autour de compétences à développer. Ainsi, dans le chapitre I, la problématique à l'origine de cette recherche est précisée, problématique liée au discours sur la rénovation du curriculum scolaire de l'école québécoise et à ses impacts sur l'évaluation des apprentissages. La question générale de recherche fait suite à la présentation de la problématique. Le chapitre II présente le cadre de référence qui sert à construire une définition opérationnelle du concept de l'évaluation formative des apprentissages. Pour ce faire, quatre dimensions sont dégagées du concept : la fonction, les objets, le processus et les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages. Les questions spécifiques de recherche, relevant directement du cadre de référence, permettent ensuite de baliser les contours de cette recherche. Ce chapitre se termine par la présentation du but général de la recherche ainsi que de ses limites. La méthodologie retenue pour la recherche est décrite en détails au chapitre III, méthodologie qui repose en grande partie sur une analyse de contenu thématique appliquée à un corpus constitué de documents ministériels couvrant la période 1981 à 2000. Le chapitre IV présente les données de recherche jugées les plus significatives. Quant au chapitre V, il présente d'abord les résultats issus d'un deuxième niveau d'analyse, soit les indicateurs de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective du discours ministériel qui permettent de cerner l'évolution de ce discours. La mise au jour de ces indicateurs donne ensuite lieu à une discussion autour de la finalité de l'évaluation formative des apprentissages en relation avec la pratique

enseignante. En conclusion, le bilan de cette démarche est présenté, suivi des perspectives de recherche qui s'ouvrent à la suite des résultats obtenus.

CHAPITRE I

LA PROBLÉMATIQUE

L'élaboration de la problématique constitue l'occasion de cerner le problème à l'origine de la démarche de recherche en le formulant, le clarifiant et en le délimitant. Les lignes qui suivent se consacrent à cet exercice. D'abord, nous présentons un rappel du développement théorique du concept d'évaluation formative dans les milieux d'éducation au Québec. Sont exposés ensuite les problèmes relevés par plusieurs auteurs qui ont jeté un regard sur les pratiques d'évaluation qui ont eu cours durant les dernières décennies. Afin de situer la question de l'évaluation formative dans son contexte, nous faisons le point par la suite sur la conception de l'évaluation des apprentissages et de son aspect formatif selon les différents curriculums instaurés au Québec depuis 1981. Finalement, la question générale de recherche est amenée par la présentation des enjeux que représente l'évaluation formative des apprentissages des élèves du primaire au regard de son rôle dans le processus de scolarisation.

1.1 Le développement théorique du concept d'évaluation formative

La pratique de l'évaluation formative est probablement aussi vieille que ne l'est la pédagogie. Selon Isabel (2000), c'est Scriven en 1967 qui introduit pour la première fois le concept d'évaluation formative et qui, du coup, établit la distinction avec l'évaluation sommative. Il propose ce concept dans le cadre d'une démarche d'amélioration des curriculums ou des méthodes d'enseignement. Bélair et Benoît (1990), qui se sont également penchés sur les travaux de Scriven, précisent que ce chercheur « colligeait un ensemble de données qualitatives et quantitatives pour améliorer certaines unités des programmes d'études » (p. 4). Bloom, Hastings et Madaus (1971) appliquent le concept d'évaluation formative à l'évaluation des apprentissages des élèves au début des années 1970. Ils utilisent le concept dans le contexte des actions de l'enseignant qui tente d'adapter ses stratégies d'enseignement aux difficultés ou aux progrès d'apprentissage observés chez les apprenants. L'évaluation formative est alors vue comme une des composantes essentielles de la pédagogie de la maîtrise et est donc associée à la vérification des acquis et à la progression des apprenants dans le but d'atteindre une performance ou une

compétence. À ce moment, la pratique de l'évaluation formative est mise en œuvre dans le cadre d'une pédagogie relevant d'une conception linéaire de l'apprentissage. Isabel (2000) et Deslauriers (1998) précisent que, selon cette conception, les objectifs d'apprentissage sont découpés en petites unités entrecoupées par des évaluations ponctuelles qui se situent à des moments particuliers dans une séquence d'enseignement, soit au début, pendant ou à la fin de la séquence. Par extension, le postulat sous-jacent à cette conception de l'apprentissage est à l'effet que tous les apprentissages sont réductibles à des tâches simples et que les évaluations fréquentes préparent l'élève à réussir l'examen sommatif. Scallon (1996) rapporte qu'à la suite des travaux de Bloom et de ses collègues, l'idée de soumettre toute démarche d'apprentissage à une vérification continue et à des ajustements appropriés se répand rapidement dans le monde de l'éducation durant les années 1970 et s'étend à toutes sortes d'approches. Au Québec en particulier, l'intérêt pour l'évaluation formative, qui est alors rattachée à une idée d'amélioration de l'enseignement et des apprentissages, s'observe dans la politique d'évaluation du ministère de l'Éducation de 1981.

Selon Scallon (2001), les intentions, la signification ou la raison d'être de l'évaluation formative sont demeurées essentiellement les mêmes depuis la première utilisation de sa terminologie, à quelques nuances près. Bernier (1995) affirme que l'évaluation formative est définie par plusieurs auteurs tels que Allal, Cardinet, Perrenoud et Scallon comme un moyen de vérification continue dont le but exclusif est la régulation des apprentissages. Selon l'auteure, c'est Cardinet en 1983 qui fait le rapprochement entre l'idée d'amélioration et celle de régulation, la régulation renvoyant à une mise au point, à un ajustement, à une modification d'un processus (Côté, 1998). Scallon (2000) reprend également cette association entre l'évaluation formative et la régulation : « L'évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage » (p. 16). Rappelons qu'à l'origine, l'évaluation formative était rattachée exclusivement à des procédés d'enseignement correctif. Selon Proulx (1994), la conception de la démarche d'évaluation formative des apprentissages de Allal correspondait d'ailleurs en une succession d'étapes qui débouchaient sur de tels procédés : opérationnaliser les objectifs d'apprentissage, développer des tests à référence critérielle, élaborer et expérimenter des moyens de remédiation systématique. Le rapprochement avec la notion de régulation a permis d'élargir la notion d'évaluation formative à d'autres formes d'application. Ainsi, comme l'affirment certains auteurs dont Scallon (2001), on reconnaît de plus en plus d'importance au feedback informatif parmi les diverses formes de mise en œuvre de l'évaluation formative.

D'ailleurs, une panoplie d'autres modalités, telles que l'autoévaluation et la coévaluation, sont davantage présentes dans le discours généralement véhiculé à propos de la régulation de la démarche d'apprentissage de l'élève.

Ce bref retour sur le développement théorique de l'évaluation formative amène parallèlement un autre questionnement : qu'en est-il de l'évolution des pratiques d'évaluation formative des apprentissages au Québec au cours des dernières décennies ? Les pratiques sont-elles fidèles au développement théorique du concept ?

1.2 L'évaluation formative des apprentissages au plan des pratiques

Depuis la Révolution tranquille, on peut observer une tendance en évaluation : progressivement, les préoccupations essentiellement administratives, c'est-à-dire celles qui ont trait à la promotion ou au redoublement au terme de l'addition de notes, tendent à laisser place à des préoccupations plus pédagogiques, c'est-à-dire à celles qui sont relatives à l'éclairage continu des redressements qui s'imposent dans le cours d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage. Ainsi s'est développée graduellement la distinction entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative.

Au plan des pratiques, plusieurs auteurs constatent que l'utilisation correcte de l'évaluation formative en classe demeure à ce jour problématique. Des auteurs tels que Scallon (1996), Louis (1999) et Legendre (2001) dénoncent, chacun à leur manière, le problème d'articulation entre l'évaluation sommative et l'évaluation formative : « Dans la pratique courante, l'évaluation formative a graduellement perdu sa signification et sa fonction initiale pour devenir synonyme d'évaluations micro-sommatives continues » (Legendre, 2001, p. 16). Scallon (1996) déplore plus précisément que la méthodologie retenue depuis plusieurs années dans la pratique de l'évaluation formative des apprentissages soit centrée sur des préoccupations de nature docimologique, donc contraignantes et limitatives, plutôt que sur des préoccupations de nature didactique desquelles les pratiques d'évaluation formative devraient découler. C'est d'ailleurs l'avis de l'ensemble des auteurs consultés. À ce propos, Bain (1988) affirme que l'évaluation formative *fait fausse route*. Par cette affirmation, il dit regretter qu'elle soit réduite dans la pratique à des considérations comptables qui ne relèvent pas de sa visée principale, soit

celle du soutien de l'élève dans sa démarche d'apprentissage. Deslauriers (1998) rapporte que Bain dénonce encore en 1992 la dimension docimologique que conservent les pratiques d'évaluation formative des apprentissages qui sont, aux dires de ce chercheur, toujours basées sur des tests, des épreuves et des examens. La même année, un avis du Conseil Supérieur de l'Éducation sur l'évaluation des apprentissages au primaire affirme également que l'évaluation formative est quelques fois *contaminée* par l'évaluation sommative (Gouvernement du Québec, 1992).

L'école a une longue tradition au niveau des pratiques d'évaluation sommative des apprentissages. En fait, elles remontent au premier curriculum québécois en 1841. L'évaluation a toujours été associée à la sanction des études. Conséquemment, les pratiques d'évaluation sommative sont bien ancrées dans le milieu. Il en va différemment au niveau de l'évaluation formative des apprentissages. En fait, issu du monde de la gestion, ce concept n'est apparu qu'il y a quelques décennies en éducation même si des manifestations d'évaluation formative peuvent être décelées depuis longtemps dans la pratique.

L'ensemble des lectures effectuées suggère donc que les chercheurs observent un certain décalage entre les pratiques d'évaluation formative des apprentissages et la théorie produite sur ce concept. Or, ce décalage fait problème. En effet, toutes les recherches convergent vers la reconnaissance de l'importance de l'évaluation formative des apprentissages pour le bien de l'élève, pour le bon déroulement de sa démarche d'apprentissage. Dès lors, des pratiques boiteuses d'évaluation formative des apprentissages entravent le cheminement de l'élève et lui causent préjudice, ou à tout le moins, ne favorisent pas sa progression de façon maximale. D'ailleurs, plusieurs recherches mettent en lumière les effets pervers de certaines pratiques évaluatives. Les travaux de Rist (1977), par exemple, ont révélé que de nombreux enfants subissent des blessures scolaires marquantes qui déterminent, en quelque sorte, leur cheminement ultérieur. En effet, il appert que les divers mécanismes d'évaluation appliqués dans les établissements, la manière dont ceux-ci encouragent et soutiennent ces mécanismes ainsi que la façon dont ces mécanismes d'évaluation influencent les relations interpersonnelles entre les principaux acteurs de la relation pédagogique, peuvent avoir des conséquences à long terme, telles qu'un effet de marquage et d'étiquetage qui ruine la motivation des apprenants, pouvant donc contribuer au décrochage scolaire. C'est ce qui peut se produire lorsque les pratiques

d'évaluation formative des apprentissages sont détournées vers des pratiques qui s'apparentent davantage à l'évaluation sommative.

La théorie portant sur le concept d'évaluation formative associe ce concept à un mécanisme d'aide pour les élèves. D'ailleurs, les élèves n'ont-ils droit à des pratiques d'évaluation qui favorisent leur développement ? À ce propos, Wiggings est clair : « Assessment reform is essentially a moral matter. Students are entitled to a more educative and user-friendly assessment system. By extension, teachers are entitled to an assessment system that facilitates better teaching » (1998, p. 17). Donc, au regard des conclusions de Wiggings et des recherches dont nous avons fait état plus haut, il est impératif de mettre en place des pratiques d'évaluation qui favorisent la progression des élèves. Les enseignants sont les premiers responsables de ces pratiques qui se doivent d'être aidantes afin de soutenir les élèves dans leur cheminement. Ils doivent donc pouvoir compter sur une information claire et explicite au sujet des visées institutionnelles de l'évaluation formative. La problématique des pratiques d'évaluation formative des apprentissages met donc en question le contenu du discours institutionnel officiel. Que propose donc le ministère de l'Éducation aux enseignants au sujet de l'évaluation formative des apprentissages dans le cadre du curriculum scolaire formel ?

1.3 L'évaluation des apprentissages et les renouvellements successifs du curriculum scolaire québécois

La question de l'évaluation formative des apprentissages des élèves se pose dans le contexte du curriculum scolaire formel¹. Chaque curriculum a ses propres caractéristiques, qui orientent la compréhension de l'évaluation des apprentissages, et par conséquent, de son aspect formatif. Par exemple, au plan théorique, les objets de l'évaluation formative diffèrent d'un curriculum à l'autre. Ils sont fonction de la façon dont sont formulés les curriculums; ils sont également fonction des conceptions psychopédagogiques sur lesquelles prennent appui les curriculums. Les sections suivantes présentent donc ce qui est véhiculé sur l'évaluation des apprentissages selon les différents curriculums scolaires au Québec en vigueur depuis les quarante dernières années.

¹ Nous entendons par curriculum scolaire formel le *cursus scolaire*, une des acceptions proposées par Legendre (1993) : un « ensemble organisé des programmes d'études d'un ordre d'enseignement ou d'une institution, sanctionnés par des unités de valeur et conduisant à l'obtention d'un diplôme » (p. 292).

1.3.1 L'évaluation des apprentissages et les programmes-cadres

Un bref retour sur l'histoire des derniers curriculums scolaires au Québec permet en effet de constater des modifications au niveau du discours sur l'évaluation des apprentissages au fil des renouvellements du curriculum scolaire formel.

Auger (2000) rapporte qu'en 1965, le *Règlement numéro 8* instaure de nouveaux programmes pour le primaire et le secondaire: les programmes-cadres. Ces programmes s'inscrivent dans une perspective pédagogique davantage orientée vers les besoins de l'enfant et vers son développement global; ils sont souples et formulés en termes très généraux pour permettre l'individualisation de l'enseignement (Gauthier, Belzile et Tardif, 1993).

Selon Auger (2000), les pratiques d'évaluation à cette époque sont fortement influencées par le courant psychométrique américain. Un avis du Conseil supérieur de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 1992) résume les pratiques d'alors :

On donnait quotidiennement aux élèves des devoirs et des travaux scolaires à faire à la maison et les pratiques du personnel enseignant en matière d'évaluation comportaient déjà beaucoup de mesure, et conséquemment le cumul de plusieurs données. Ces pratiques, en apparence du moins, étaient assez homogènes : elles portaient exclusivement sur l'acquisition de connaissances et se fondaient principalement sur des instruments et des résultats à interprétation normative. L'évaluation était donc une tâche relativement simple, à cette époque, [...] (p. 5)

Cette citation met en relief que l'évaluation des apprentissages est alors très centrée sur la mesure; la consignation des informations recueillies sur les élèves, qui relève d'une logique comptable, en témoigne.

1.3.2 L'évaluation des apprentissages et le curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre

Au début des années 1980, le contenu trop vague des programmes-cadres ayant été dénoncé, le ministère de l'Éducation met en place un curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre, des objectifs centrés sur un contenu notionnel découpé et bien délimité par le biais d'habiletés hiérarchisés à développer. Selon Deslauriers (1998), ce type de

curriculum relève d'une conception linéaire de l'apprentissage. La parution d'une politique générale d'évaluation pédagogique² (Gouvernement du Québec, 1981) accompagne ce curriculum.

Cette première politique d'évaluation contribue à mettre en lumière l'importance de l'évaluation des apprentissages. Les recherches mentionnées précédemment, qui dénoncent les effets désastreux des pratiques d'évaluation sur la motivation et l'estime des élèves, sont publiées durant ces années, ce qui contribue également à attirer l'attention du monde de l'éducation sur l'évaluation des apprentissages. Dès lors, ce sujet devient central, on en discute abondamment dans le milieu de l'éducation. Selon Auger (2000), il devient même un thème privilégié des activités de perfectionnement du corps professoral. Dans la politique d'évaluation de 1981 (Gouvernement du Québec, 1981), le ministère de l'Éducation traite des deux aspects de l'évaluation, soit l'aspect sommatif et l'aspect formatif. À ce moment, on dit de l'évaluation sommative qu'elle intervient à la fin d'une série de tâches d'apprentissage et qu'elle sert à informer l'élève et l'enseignant sur la maîtrise d'un ensemble d'objectifs. De plus, le Ministère ajoute que : « Les décisions qui en découlent peuvent être d'ordre pédagogique ou d'ordre administratif » (p. 8). Quant à l'évaluation formative, c'est dans le cadre d'une démarche systématique de type *mesure-évaluation-décision* qu'elle est vue comme partie intégrante de la démarche d'enseignement. Pour traiter de la fonction qui lui est réservée, le ministère de l'Éducation affirme que l'évaluation formative permet : « de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser » (Gouvernement du Québec, 1981, p. 7). Tel que le rapporte Scallon (1996), on comprend que l'évaluation formative des apprentissages permet donc de situer l'élève dans ses apprentissages et de diagnostiquer ses forces et ses faiblesses afin de lui offrir un enseignement correctif pertinent et différent.

1.3.3 L'évaluation des apprentissages et le curriculum structuré autour de compétences à développer

La réforme actuelle de l'éducation, en implantation depuis septembre 2000 au premier cycle du primaire, amène avec elle un autre renouvellement de curriculum. Elle fait suite au

² Selon Auger (2000), le qualificatif « pédagogique » attribué à l'évaluation reflète l'emphase mise sur les méthodes d'enseignement dans le curriculum scolaire structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre.

rapport de la Commission Corbo chargée d'établir des profils de formation au primaire et au secondaire (Gouvernement du Québec, 1994), des États généraux sur l'éducation (Gouvernement du Québec, 1996) et du rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum, présidé par M. Paul Inchauspé (Gouvernement du Québec, 1997). Selon le discours ministériel, les orientations de la réforme prennent appui sur une définition précise de l'apprentissage :

Le Programme de formation définit l'apprentissage 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. L'apprentissage est donc un processus cognitif, affectif et social. Ce processus implique une modification des acquis antérieurs de l'élève et une réorganisation de ses ressources cognitives qui rendent possibles de nouvelles acquisitions. (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 1)

Cette définition présente l'apprentissage comme une démarche d'appropriation personnelle de la connaissance. Il semble que le choix du gouvernement de structurer le nouveau curriculum québécois autour de compétences à développer soit une répercussion de cette conception de l'apprentissage. Selon le ministère de l'Éducation, les compétences sont des savoir-agir fondés sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (Gouvernement du Québec, 2001b). L'apprentissage est donc centré sur ces savoir-agir globaux qui renvoient à une possibilité de développement continu plutôt qu'à l'atteinte finale et définitive d'un objectif prédéfini d'apprentissage. Il s'agit en fait d'un concept d'apprentissages intégrés – connaissances, habiletés et capacités – fortement influencé par la psychologie cognitive ayant marqué la recherche en éducation au cours des vingt dernières années.

L'enseignement étant fondé sur la conception de l'apprentissage, il appert que la façon de concevoir l'enseignement dans un curriculum structuré autour de compétences à développer diffère de la conception de l'enseignement qui accompagne un curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre. Selon la définition de l'apprentissage retenue par le Ministère, une grande importance est accordée à l'interaction dans la construction du savoir. Par conséquent, un accent est mis sur l'enseignement interactif à qui on attribue un rôle important de régulation du processus d'apprentissage de l'élève. Selon Legendre (2001), dans cette perspective, l'enseignement ne détermine pas l'apprentissage, il l'oriente et le soutient. Bref, en conséquence de la nouvelle définition de l'apprentissage retenue par le Ministère, la formule de l'enseignement magistral perdrait du terrain, dans le discours du moins, au profit des interactions

entre l'enseignant et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes. De plus, l'enseignement viserait à élaborer des situations d'apprentissage au cours desquelles les élèves construisent eux-mêmes leurs connaissances. Dans ce contexte, l'enseignement a davantage pour objet le processus d'apprentissage des élèves que son produit.

La façon de concevoir l'apprentissage et l'enseignement aurait également des répercussions sur la conception de l'évaluation des apprentissages. C'est ce qu'affirme le ministère de l'Éducation :

L'école, tout un programme affirme également que l'évaluation est l'une des principales composantes du curriculum et, étant donné le lien intime qu'elle entretient avec l'apprentissage, il devient important que certaines pratiques d'évaluation soient revues et adaptées aux caractéristiques du Programme de formation nouvellement développé. (Gouvernement du Québec, 2001a, p. ii)

Les changements annoncés par la rénovation du curriculum scolaire qui concernent plus particulièrement l'évaluation des apprentissages ne laissent personne indifférent: ils soulèvent de nombreuses réactions. La parution des documents ministériels soulève des critiques, entre autres, en ce qui concerne les modalités de communication de l'évaluation des apprentissages. Les médias rapportent le manque de précisions opérationnelles des documents ministériels quant à l'évaluation des apprentissages; l'article de Thibodeau (La Presse, 2001), qui relève certaines critiques adressées au *Projet de politique d'évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2000), en est un exemple. On constate donc que ce sujet interpelle diverses personnes, soulève questions et inquiétudes, ce qui témoigne d'autant plus de son importance parmi les intervenants scolaires et parmi le public en général.

Dans ce discours controversé sur l'évaluation des apprentissages, on retrouve encore deux fonctions de l'évaluation des apprentissages. La première est relative à la sanction des études; elle est désignée comme étant la *fonction de reconnaissance des compétences* qui « permet de rendre compte du degré d'acquisition des compétences disciplinaires et du développement des compétences transversales à la fin de chacun des cycles. [...] Cette fonction mène à l'émission d'une communication officielle qui dresse un bilan des apprentissages » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 7). La deuxième fonction de l'évaluation des apprentissages, soit la fonction formative de l'évaluation, est celle qui intéresse cette recherche. Elle est désignée dans le

discours ministériel comme étant la *fonction de soutien à l'apprentissage*. Les documents ministériels précisent que cette fonction permet à l'enseignant d'intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition de ses connaissances et dans le développement de ses compétences en jouant « un rôle de régulation, c'est-à-dire d'ajustement de l'apprentissage par l'élève ainsi que d'ajustement des actions pédagogiques de l'enseignant » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 4).

À ce stade-ci de notre analyse, on peut émettre une hypothèse à l'effet que les modifications annoncées à la conception de l'évaluation des apprentissages amène des répercussions au plan de son aspect formatif. Quelles sont donc ces répercussions ? L'évaluation formative a-t-elle une autre fonction ? de nouveaux objets ? s'opère-t-elle de manière différente ? suscite-t-elle une implication différente des acteurs ? Quoiqu'il en soit, l'importance des enjeux qui sont en cause justifie que l'on s'intéresse à l'évaluation formative des apprentissages dans le cadre de la rénovation du curriculum scolaire. La prochaine section propose justement une explicitation des enjeux desquels découle la question générale de recherche.

1.4 La question générale de recherche

Au Québec, les cinquante dernières années sont marquées par quelques moments forts en éducation, certains plus importants que d'autres. Au début des années 1960, suite aux recommandations du Rapport Parent (Gouvernement du Québec, 1963-1966), les décideurs de l'époque se donnent la mission de démocratiser l'école québécoise. Quarante ans plus tard, le monde de l'éducation du Québec se retrouve une fois de plus à l'heure des bilans : on constate dans la plupart des milieux que le système d'éducation issu de cette réforme, elle-même issue de la Révolution tranquille, a conduit à une massification de l'enseignement basée sur une pédagogie indifférenciée, ainsi qu'à une centration du curriculum sur des objectifs et des connaissances inertes (Hénaire, 1999). On ne peut que déplorer un pourcentage d'échec scolaire très élevé, et un taux de décrochage scolaire³ inquiétant, soit 20,8% de jeunes de 20 ans et moins qui quittent l'école avant d'avoir obtenu un diplôme d'études secondaires (Gouvernement du Québec, 2002c). De cette insatisfaction générée par les taux d'échec scolaire et d'abandon scolaire découle donc un nouvel objectif : faire réussir le plus grand nombre d'élèves possible, en d'autres mots

³ Notons que, selon la Direction des statistiques et des études quantitatives (Gouvernement du Québec, 2002c), le taux de décrochage scolaire se définit plus précisément comme étant la proportion de la population qui ne fréquente pas l'école et qui n'a pas obtenu de diplôme du secondaire.

démocratiser les apprentissages. C'est donc l'objectif poursuivi par la nouvelle réforme instaurée depuis septembre 2000.

L'évaluation formative des apprentissages est un élément crucial dans la poursuite de l'objectif poursuivi par la présente réforme; plusieurs auteurs, dont Scallon (1988a et 2000) ont affirmé son rôle dans la motivation des individus. Étant au fait de la visée de l'évaluation formative, soit le soutien de l'élève dans sa démarche d'apprentissage, dans son processus de formation, on peut donc comprendre que, dans la poursuite de l'objectif de faire réussir le plus grand nombre d'élèves possible, les pratiques d'évaluation formative des apprentissages représentent un enjeu majeur. En fait, elles constituent la pierre angulaire sur laquelle repose la réussite des élèves puisque leur cheminement en est tributaire. Parlant d'une évaluation qui fournit un feedback informatif, Wiggins est catégorique : « Assessment is central, not peripheral, to instruction. Indeed, learning depends on the goals provided by assessment and on the adjustment based on its results. We learn through receiving and using feedback » (1998, p.18). Deslauriers (1998) affirme également qu'il ne suffit pas d'observer la progression de l'élève, il faut l'assurer. Dans cette optique, les possibilités d'amélioration et de correction du processus d'apprentissage qu'offre l'évaluation formative représentent une avenue des plus intéressante. Bref, les pratiques d'évaluation formative des apprentissages, de par la nature de leurs intentions, sont un enjeu majeur du processus de scolarisation, et par conséquent, un enjeu majeur de la présente réforme puisqu'elle vise la réussite du plus grand nombre d'élèves possible.

Pour voir diminuer les effets indésirables des pratiques d'évaluation, on suppose que doit s'opérer en amont un changement dans les conceptions qui génèrent les attitudes qui seraient à l'origine des problèmes mentionnés précédemment. Dans cette perspective, la conception de l'évaluation formative des apprentissages véhiculée par le discours officiel présente donc un intérêt certain, d'autant que des incidences au niveau de la pratique sont à prévoir, des incidences qu'on ne peut banaliser compte tenu des répercussions des pratiques d'évaluation sur la motivation et l'estime de soi des élèves, et par conséquent, sur leur cheminement scolaire. Interroger le discours ministériel au sujet de la conception de l'évaluation formative qu'il véhicule semble un premier pas à franchir afin de contribuer à la réflexion qui entoure l'efficacité des pratiques de soutien aux élèves.

Compte tenu de ce qui précède, le problème qui nous intéresse se situe au niveau de la conception de l'évaluation formative des apprentissages véhiculée par le discours entourant le curriculum scolaire structuré autour de compétences à développer. Devant le besoin d'inscrire ce projet dans une perspective plus élargie afin de bonifier la compréhension du changement actuel en éducation, la question de recherche suppose la prise en compte de la situation antérieure à la réforme. En effet, l'appropriation de cette conception passe nécessairement par une compréhension et par une analyse de celle qui l'a précédée. En conséquence, le libellé de la question générale de recherche de ce projet s'énonce comme suit : En quoi le renouvellement du curriculum de l'école québécoise implique-t-il une modification de la conception de l'évaluation formative des apprentissages par rapport à l'approche qui a eu cours durant les années 1980 ?

CHAPITRE II

CADRE DE RÉFÉRENCE, QUESTIONS SPÉCIFIQUES, BUT ET LIMITES

Le chapitre précédent a mis en relief l'importance que revêtent des pratiques d'évaluation formative conformes à l'intention d'origine de ce concept dans la perspective de la progression de l'élève au sein du processus de scolarisation. Or, dans le contexte actuel de l'école primaire québécoise, il appert que la rénovation du curriculum scolaire québécois propose des orientations nouvelles en matière d'évaluation des apprentissages. On peut donc émettre l'hypothèse que la conception de l'évaluation formative des apprentissages peut également avoir été modifiée. Il semble donc important d'interroger le discours qui accompagne cette rénovation du curriculum afin de dégager ce qui est véhiculé par le ministère de l'Éducation à ce sujet. Pour ce faire, il nous faut définir de façon opérationnelle le concept d'évaluation formative des apprentissages.

Ce chapitre comporte trois sections. Tout d'abord, il s'attarde à préciser la définition du concept d'évaluation formative des apprentissages en explicitant les diverses dimensions qui le composent. La mise en relation de ces éléments de définition permet ensuite de préciser les questions spécifiques de recherche. Dans la troisième section, on présente le but général de la recherche et les limites de la recherche.

Quivy et Van Campenhout (1995) proposent trois niveaux de précision pour la définition des concepts complexes. Or, le concept d'évaluation formative des apprentissages est effectivement complexe en raison des multiples dimensions qui le composent. Les dimensions générales retenues sont au nombre de quatre : la fonction, les objets, le processus et les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages. Ensuite, chacune des dimensions est scindée en composantes, c'est-à-dire en constituantes encore assez abstraites d'une dimension issue du concept central. Enfin, ces composantes sont à leur tour décomposées en indicateurs, c'est-à-dire en manifestations objectivement repérables et mesurables encore plus précises, qui ont pour but d'aider à mesurer les dimensions choisies.

2.1 Le concept d'évaluation formative des apprentissages

La définition générale du concept d'évaluation formative des apprentissages retenue pour cette recherche constitue une synthèse découlant de la recension d'un ensemble d'écrits : l'évaluation formative des apprentissages se présente globalement comme étant un processus d'évaluation continue ayant pour objet la progression des élèves dans une démarche d'apprentissage et dont les interventions ont pour finalité l'amélioration de cette progression. Ce processus est exclusivement au service de la régulation des apprentissages, régulation qui peut se faire soit par une modification de la démarche d'apprentissage de l'élève, soit par une modification du contexte pédagogique. Mentionnons que cette définition générale est fortement inspirée des travaux de Scallon (1988a et 2000) en raison de leur grande influence dans le champ de la docimologie au Québec. Les lignes qui suivent ont pour but de définir de manière plus précise le concept d'évaluation formative des apprentissages par l'analyse des divers éléments le constituant.

2.1.1 Une première dimension : la fonction de l'évaluation formative des apprentissages

La première dimension retenue qui contribue à définir le concept d'évaluation formative des apprentissages concerne la fonction de l'évaluation formative des apprentissages. Scallon (2001) rappelle que l'évaluation des apprentissages a essentiellement trois fonctions distinctes : une fonction diagnostique, une fonction sommative et une fonction formative. La fonction diagnostique permet de prescrire une aide personnalisée en cas de difficulté par le biais d'un ajustement de la planification par exemple. La fonction sommative permet d'attester de l'atteinte des objectifs terminaux d'un programme. Quant à la fonction formative, elle vise à soutenir les élèves dans leur processus d'apprentissage en facilitant leur progression par l'adaptation de la pédagogie par exemple. C'est cette dernière fonction, soit l'aspect formatif de l'évaluation des apprentissages, qui est retenue pour cette étude.

À propos de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages, rappelons les propos de Scallon (2000) : « L'évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissage » (p. 16). L'auteur considère que les visées de la régulation sont

essentiellement de nature didactique ou pédagogique. Il précise que la régulation implique un traitement immédiat de toute difficulté qui surgit, soit en apportant des modifications au parcours de l'élève, soit en apportant des modifications au contexte pédagogique : « Quand il s'agit d'évaluation formative, la régulation porte sur deux objets : d'une part, la pédagogie proprement dite, et d'autre part, l'élève lui-même, dans sa progression » (p. 17). Donc, selon l'auteur, la progression des apprentissages de l'élève est objet de régulation, de même que les moyens mis en œuvre pour favoriser cette progression tels que les tâches et le fonctionnement de la classe. En évaluation formative, ces deux objets sont soumis à des ajustements constants dans le déroulement des activités d'enseignement et d'apprentissage. Toujours selon Scallon (2000), la régulation peut être accomplie soit par l'enseignant, soit par l'élève, ces deux manières de l'appliquer étant complémentaires.

Lorsqu'elle est accomplie par l'élève, la régulation est définie par Butler et Winne (1995, dans Louis, 1999) comme :

... une forme d'engagement de l'élève dans la tâche à accomplir, engagement au cours duquel il exerce une suite d'activités importantes : détermination d'un but d'apprentissage, la planification d'activités à comprendre, le contrôle d'activités (monitoring) en cours de réalisation, et la vérification et l'ajustement des résultats en fonction de critères d'efficience ou d'efficacité. (p. 108)

La régulation implique une stimulation de l'activité métacognitive de l'élève. Cette stimulation serait suscitée par l'évaluation formative et lui permettrait d'autoréguler son processus d'apprentissage. La régulation consiste donc à poser des actes pour ajuster le processus d'apprentissage de l'élève.

La régulation qui peut être accomplie par l'enseignant peut porter sur des éléments de l'environnement pédagogique; il s'agit alors d'apporter des ajustements aux mises en situation, aux ressources matérielles disponibles, au fonctionnement de la classe, au temps alloué pour effectuer une tâche, etc. À ce sujet, Côté (1998) explique que l'environnement pédagogique peut contenir des éléments relevant de trois dimensions : la dimension de la gestion de la classe (ex : l'environnement matériel), la dimension du développement personnel (ex : le rythme d'apprentissage) et la dimension relationnelle (ex : le climat du groupe-classe). La régulation accomplie par l'enseignant peut aussi porter sur le parcours de l'élève : suggestions de stratégies

d'apprentissage, exercices correctifs, etc. L'enseignant peut également agir sur la régulation opérée par l'élève en stimulant son activité métacognitive, par le biais de questions par exemple.

Bref, l'enseignant et l'élève peuvent agir pour réguler les apprentissages. Le choix entre ces deux possibilités se fait selon certaines considérations, telles que l'âge des élèves. En effet, les auteurs consultés affirment que plus les élèves sont en bas âge, plus l'enseignant lui-même est appelé à intervenir, à les soutenir dans leur processus d'apprentissage.

Deux principales composantes permettent de préciser la fonction de régulation de l'évaluation formative des apprentissages en tant que première dimension retenue : la finalité de l'évaluation formative des apprentissages et ses diverses formes de mise en œuvre.

La finalité de l'évaluation formative des apprentissages se définit en fait comme étant sa raison d'être. Elle serait en tout temps liée étroitement au concept de régulation. Selon Bernier (1995), c'est Allal en 1979 qui parle pour la première fois de régulation interactive, soit une régulation continue qui se produit pendant l'apprentissage, et de régulation rétroactive, soit une régulation ponctuelle intervenant après une séquence d'apprentissage. Au milieu des années 1980, Allal (1984) et Cardinet (1986) proposent également la régulation proactive, c'est-à-dire une régulation ponctuelle qui intervient avant une séquence d'apprentissage (Bernier, 1995). Selon la plupart des auteurs consultés, il semble que la finalité de l'évaluation formative s'adapte selon les différents moments de sa mise en œuvre que ce soit avant, pendant ou après une activité d'apprentissage.

Selon Scallon (2000), les régulations interactives sont des mises au point continues à caractère plus pédagogique que docimologique; elles doivent occuper une place prépondérante dans l'activité de la classe, en fait, elles doivent être au cœur même de l'activité pédagogique. Ce type de régulation consiste en « une adaptation de chaque activité pédagogique visant à ce que le décalage entre la structure de la situation et les caractéristiques de l'élève soit ajusté de façon optimale, c'est-à-dire de telle sorte que la situation puisse être traitée par l'élève » (Scallon, 2000, p. 26). Donc, les régulations interactives ont pour but d'apporter une rétroaction immédiate à l'élève durant les activités d'apprentissage. Il s'agit d'échanges informels qui ne peuvent être entièrement planifiés puisqu'ils visent à répondre aux besoins qui émergent pendant le déroulement des activités. À propos de la dynamique que l'on peut observer au cours des

régulations interactives, Nizet (1999) rapporte que « les erreurs de l'élève sont des indicateurs utiles qui peuvent guider l'enseignant et l'élève dans la compréhension de ses difficultés et elles servent à l'orienter vers l'accomplissement de tâches nouvelles (régulation) » (p. 17). Les erreurs commises par l'élève constitueraient donc des indices qui permettent d'orienter les actions afin de réguler le processus d'apprentissage de l'élève.

Selon Scallon (1996), les régulations rétroactives interviennent au sortir d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage; elles sont souvent instrumentées, c'est-à-dire qu'elles sont formalisées généralement sur papier dans le cadre d'un outil de cueillette de données. Les régulations rétroactives consistent à effectuer un retour sur les tâches non réussies d'une séquence d'apprentissage afin que l'enseignant modifie ses interventions selon les problèmes observés. Scallon affirme que ce type de régulation a aussi sa place lorsqu'on vise à réguler le processus d'apprentissage de l'élève.

Les régulations proactives ont lieu avant une phase de travail. Elles consistent souvent en des activités préparatoires ou à une série de questions posées aux élèves qui permettent à l'enseignant d'ajuster la planification des activités d'apprentissage selon les besoins de ses élèves. Selon Scallon (1988a), elles ont pour but d'anticiper les difficultés à venir afin d'éviter à avoir à apporter des correctifs au terme de la phase de travail.

Bref, les régulations interactives sont des mises au point continues qui s'effectuent par le biais d'échanges informels et qui interviennent durant le déroulement des activités d'apprentissage. Les régulations rétroactives relèvent d'une gestion de l'ordre du correctif en intervenant au sortir d'une démarche d'enseignement et d'apprentissage. Quant aux régulations proactives, elles ont lieu avant une phase de travail et visent à anticiper les difficultés par le biais d'exercices préparatoires par exemple. La distinction entre ces différents types de régulation permet d'articuler la fonction des divers moments durant lesquels il est possible d'intervenir pour favoriser la progression de l'élève.

Les formes de mises en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages constituent la deuxième composante qui permet de préciser la fonction de l'évaluation formative. Il s'agit d'une composante importante puisqu'elle concerne la façon dont s'applique la régulation, soit la fonction principale de l'évaluation formative des apprentissages. Selon les auteurs consultés,

toute manière particulière de réaliser la fonction de régulation est considérée comme étant une forme de mise en œuvre de l'évaluation formative. Cependant, Scallon (2001) précise que certaines de ces formes, telles que l'autoévaluation, la coévaluation et l'information en retour, ne sont pas l'apanage exclusif de la fonction de régulation de l'évaluation formative des apprentissages. Il est néanmoins légitime de les considérer comme des formes de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages.

Bref, cette première dimension est assez spécifique pour donner des indicateurs significatifs qui s'avèrent utiles dans la définition du concept de l'évaluation formative des apprentissages. La fonction se définit donc par sa finalité, c'est-à-dire sa raison d'être, et par ses formes de mise en œuvre, c'est-à-dire par toute manière de réaliser la régulation des apprentissages de l'élève.

La deuxième dimension retenue pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages concerne les objets de l'évaluation.

2.1.2 Une deuxième dimension : les objets de l'évaluation formative des apprentissages

Les objets de l'évaluation formative des apprentissages constituent une deuxième dimension qui permet de repérer les cibles de l'évaluation et de l'apprentissage dans le discours à l'étude. La recension des écrits met en évidence le fait que l'avènement d'un nouveau curriculum scolaire amène des changements au niveau de ces cibles. Selon Isabel (2000), les objets de l'évaluation formative des apprentissages constituent une considération centrale puisque l'ensemble du processus d'évaluation s'organise autour de ceux-ci.

Les objets d'évaluation formative des apprentissages sont relatifs à l'élève, dans sa progression ou dans sa poursuite d'objectifs d'apprentissage. Scallon (1988a) et Isabel (2000) partagent essentiellement la même vision des objets de l'évaluation formative des apprentissages. Pour ces auteurs, un objet d'évaluation est composé de deux éléments entre lesquels s'établit un rapport : le *référentiel*, c'est-à-dire des données de l'ordre de l'idéal et de ce que l'évaluateur veut évaluer, généralement établi dans le curriculum formel, et le *référé*, c'est-à-dire des données fournies par l'évalué, donc les faits observables; Le référé est observé chez l'élève par

l'enseignant. Selon Scallon et Isabel, il représente la performance de l'élève ou le processus menant à cette performance, et non l'élève lui-même, à un moment précis lors d'une situation d'évaluation. Allal (1979) associe la performance à des aspects cognitifs, soit les produits de l'apprentissage en cours, et le processus menant à cette performance, à des aspects métacognitifs.

La définition des objets donnée par l'ensemble des auteurs consultés amène à dégager une composante qui permet de préciser cette deuxième dimension retenue pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages, soit la progression de l'élève.

L'objet de l'évaluation formative des apprentissages est la progression de l'élève, c'est-à-dire l'évolution du développement de l'ensemble de ses potentialités au regard du curriculum scolaire. La présentation de la conception des objets d'évaluation de Scallon (1988a), d'Isabel (2000) et d'Allal (1979) permet de déterminer que la progression de l'élève se précise par le biais de deux indicateurs, soit les produits de l'apprentissage et le processus d'apprentissage de l'élève. Notons que ces indicateurs sont aussi identifiés comme des objets d'évaluation formative des apprentissages par Deslauriers (1998).

Scallon (1988b) définit les produits de l'apprentissage, le *référé*, comme des résultats tangibles ou concrets à l'issue d'un cheminement. Pour Legendre (1993), ces résultats constituent le « contenu de ce qui est appris » (p. 67). Côté (1998) précise, quant à elle, ce que sont les produits possibles de l'apprentissage : des connaissances, des habiletés, des attitudes ou des compétences. S'inspirant de spécialistes, l'auteure définit chacun de ces produits. Les connaissances sont définies comme étant « des informations verbales et des habiletés intellectuelles » (p. 35). L'auteure distingue deux types d'habiletés : des habiletés motrices et des habiletés intellectuelles. La discrimination, la conceptualisation, l'utilisation ou la formulation de règles et la résolution de problème sont des exemples d'habiletés intellectuelles (p. 36). Pour Côté, les attitudes se résument à des façons de se comporter propres à chaque personne et qui s'observent de manière indirecte, c'est-à-dire à partir de l'observation de certains comportements (p. 37). Quant à la compétence, l'auteure présente la définition suivante :

Une compétence, c'est un résultat attendu à la fin d'une activité de formation. C'est la capacité de l'élève d'appliquer à une réalité concrète ce qu'il a appris. Ce résultat est l'expression d'un changement intervenu chez les élèves suite aux activités pédagogiques.

Le changement doit être généralisable et transférable dans des contextes différents qu'ils soient scolaires ou professionnels. (p. 36)

Le processus d'apprentissage de l'élève est défini par Scallon (2000) comme les démarches entreprises par l'élève pour acquérir et construire ses connaissances ou les stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème. L'auteur affirme que les connaissances antérieures, soit l'état initial du bagage des élèves, sont également relatives au processus d'apprentissage de l'élève. Par ailleurs, la définition du processus d'apprentissage de Legendre (1993) est la suivante : « Acquisition de connaissances et développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs qui s'ajoutent à la structure cognitive d'une personne » (p. 67). En utilisant le terme *acquisition* dans sa définition, Legendre rejoint ainsi Côté (1998) qui définit le processus d'apprentissage de l'élève comme « les opérations d'appropriation des connaissances et des habiletés par l'élève » (p. 34). L'auteure ajoute que pour activer son processus d'apprentissage, l'élève utilise les ressources disponibles dans son environnement, mettant ainsi en relief l'importance de cet élément dans le déroulement des apprentissages. Tombari et Borich (1999) s'attardent, quant à eux, à définir globalement le processus d'apprentissage par ses éléments constitutifs : le contenu d'apprentissage, les stratégies cognitives spécifiques et transversales, l'activité métacognitive de l'élève et même ses dispositions d'esprit (appendice A). Mentionnons que tous ces éléments sont sujets à être des objets d'évaluation formative des apprentissages.

Bref, la dimension des objets de l'évaluation formative des apprentissages est définie par la progression de l'élève, c'est-à-dire par l'évolution du développement de l'ensemble de ses potentialités. Cette progression s'observe sur le plan des produits de l'apprentissage, c'est-à-dire des connaissances, des habiletés, des attitudes et des compétences observables en tant qu'issues possibles d'un cheminement. Elle s'observe également sur le plan du processus d'apprentissage de l'élève, c'est-à-dire des démarches entreprises par l'élève pour acquérir et construire ses connaissances ou des stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème.

La troisième dimension retenue, soit le processus d'apprentissage, apporte un autre éclairage au concept d'évaluation formative des apprentissages.

2.1.3 Une troisième dimension : le processus de l'évaluation formative des apprentissages

Le processus de l'évaluation formative des apprentissages constitue la troisième dimension retenue pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages. Pour Scallon (1988a), le processus d'évaluation formative prenant place dans le cadre de l'évaluation des apprentissages est un processus complexe constitué de plusieurs étapes et dont l'aboutissement est constitué d'une action concrète :

- la collecte d'information, c'est-à-dire l'observation de ce qui est;
- la constitution d'un modèle de référence, d'un modèle standard ou d'un point de repère correspondant à ce qui devrait être;
- la comparaison entre ce qui est et ce qui devrait être, et ce, sur la base d'un ou de plusieurs critères;
- l'expression d'un jugement d'ensemble pour justifier une action à poser, une décision à prendre (régulation).

Dans le cadre de cette étude, deux composantes sont retenues pour l'analyse du processus de l'évaluation formative des apprentissages, soit le contexte dans lequel se déroule l'évaluation et la démarche d'évaluation formative en elle-même. Le contexte dans lequel se déroule l'évaluation comporte des implications au plan des situations concrètes d'évaluation et des tâches proposées à l'élève. Le contexte influence également la démarche d'évaluation au plan de ses étapes et de sa dynamique.

Le contexte dans lequel se réalisent les activités d'évaluation formative des apprentissages est défini ainsi par Legendre (1993) : « conditions dans lesquelles se trouve le sujet au moment de l'activité et qui peuvent influencer sa compréhension et sa production » (p. 256). À des fins de précisions, le contexte est scindé en trois indicateurs plus concrets : les circonstances générales dans lesquelles se déroule l'évaluation formative des apprentissages, les conditions concrètes auxquelles est soumis l'élève au moment des situations d'évaluation, et les caractéristiques relatives aux tâches présentées à l'élève.

L'ensemble des circonstances générales dans lesquelles se déroule l'évaluation des apprentissages constitue le premier indicateur du contexte. Les circonstances générales se définissent comme étant les données qui prévalent au moment de la situation d'évaluation et qui

influent sur celle-ci. Le deuxième indicateur du contexte réfère aux conditions concrètes relatives aux situations d'évaluation. Les conditions concrètes se définissent comme étant les caractéristiques d'espace et de temps dans lesquelles se déroule l'évaluation. Les tâches d'évaluation présentées à l'élève constituent le troisième indicateur du contexte. On peut définir les tâches d'évaluation comme étant le travail assigné à un élève dans le but d'apprécier sa performance ou de le situer dans la progression de ses apprentissages. Il peut s'agir d'une épreuve écrite, d'une tâche complexe, d'un projet à réaliser de façon individuelle ou de façon collective par exemple.

La deuxième composante retenue pour apporter un autre éclairage à la dimension du processus d'évaluation formative des apprentissages est la démarche d'évaluation en elle-même. Scallon (1988a) définit la démarche évaluative comme un : « cheminement suivi par la personne qui évalue avant de poser un jugement, avant d'exprimer une évaluation » (p. 13). La personne qui évalue réalise diverses étapes qui la conduisent à poser un jugement sur la situation de l'élève. Ces diverses étapes correspondent à des actions de l'enseignant et sont suivies dans le cadre d'une démarche. Le nom de chacune de ces étapes, leur nombre et la dynamique de l'ensemble des étapes sont des éléments qui varient selon les auteurs consultés. Pour Isabel (2000) par exemple, toute démarche d'évaluation, et ce, indépendamment de sa fonction, doit comporter trois phases : recueillir, interpréter et communiquer l'information. Pour sa part, Nizet (1999) conçoit la démarche d'évaluation formative des apprentissages un peu différemment; s'appuyant sur De Landsheere (1979), elle la définit en deux volets, soit celui du diagnostic et celui de la régulation :

L'élaboration d'un diagnostic implique le recueil de l'information pertinente auprès de l'apprenant et l'interprétation de ces observables afin d'évaluer l'acquisition de l'apprenant à un stade donné de sa formation. Une fois le diagnostic posé, il s'agit d'identifier les actions possibles en vue d'une régulation du processus d'apprentissage. La pratique de l'évaluation formative nécessitant un recours fréquent aux inférences (tant au niveau du diagnostic que de la régulation), il est essentiel que ceux qui la pratiquent se dotent d'un cadre de référence solide garantissant un recueil de données fiables et le contrôle de l'interprétation de celles-ci. (p. 12)

Donc, Nizet conçoit que la démarche d'évaluation consiste à interpréter les données recueillies sur l'élève afin de tracer un portrait de sa situation. Tout comme Scallon (1988a) et plusieurs autres chercheurs, Nizet insiste sur l'importance d'un cadre de référence rigoureux qui aide l'évaluateur à justifier sa grille de lecture des comportements de l'élève, à choisir les instruments

pour recueillir des informations et à choisir des principes pour l'étape de l'interprétation des données recueillies. Bref, le cadre de référence permet à l'enseignant de faire des choix qu'il peut justifier tout au long de la démarche d'évaluation.

Le processus d'évaluation étant une dimension complexe, il a d'abord été divisé en deux composantes : le contexte dans lequel se déroule l'évaluation et la démarche d'évaluation en elle-même. Cette dernière composante, qui témoigne des actes posés par l'enseignant dans le cadre de l'évaluation formative des apprentissages, est elle-même scindée en cinq indicateurs pour les besoins de cette recherche, et ce, dans le but d'apporter des précisions utiles aux fins de l'analyse à effectuer. Ces cinq indicateurs sont en fait la synthèse réalisée à partir de l'ensemble des lectures effectuées; ils correspondent à des étapes possibles de la démarche : la planification, la cueillette d'information, l'interprétation / jugement, la décision / action et la communication.

Le premier indicateur consiste en la *planification* des diverses étapes de la démarche d'évaluation formative des apprentissages. Selon la plupart des auteurs consultés, la planification de l'évaluation formative consiste à identifier des objets d'évaluation, à déterminer des moyens de cueillette de l'information, à fixer des critères d'évaluation et à prévoir le type de décisions que l'enseignant peut rendre à l'issue de la démarche d'évaluation.

Le deuxième indicateur de la démarche d'évaluation de l'évaluation formative des apprentissages est la *cueillette d'information*. Il s'agit ici de l'observation et du recueil d'indices sur la progression de l'élève, une étape qui permet de soutenir le jugement ultérieur sur cette progression. Louis (1999) parle de cette étape comme étant la mise en place par l'enseignant des moyens qui lui permettront d'obtenir les informations dont il a besoin. La plupart des auteurs consultés présentent également cette étape comme l'ensemble des moyens utilisés pour recueillir des informations: l'entrevue, le questionnement, l'analyse des travaux, la grille d'observation et les tests sont des exemples de moyens qui peuvent être utilisés à cette fin.

À ce sujet, Louis (1999) et Isabel (2000) précisent que la cueillette de l'information peut s'effectuer de manière instrumentée ou non instrumentée. La cueillette d'information instrumentée s'effectue à l'aide d'outils structurés dont l'utilisation ponctuelle est planifiée; les grilles d'observation, les devoirs, les exercices, les épreuves et les interrogations écrites sont de cet ordre. Nécessitant des intentions bien arrêtées de vérification, il est difficile de situer les

démarches instrumentées pendant le processus même d'apprentissage. Les auteurs précisent donc qu'on peut les faire intervenir immédiatement après ou un peu plus tard. Quant à la cueillette d'information non instrumentée, elle consiste à recueillir des indices sur la progression de l'élève à l'aide de questions spontanées et d'observations informelles guidées par l'intuition et par l'expérience de l'enseignant. Pour Louis (1999), les démarches non instrumentées consistent en effet en une cueillette d'information par le questionnement continu de l'enseignant et par l'observation constante des activités d'apprentissage des élèves. Toujours selon l'auteur, cette méthode de recueil d'information vise principalement à aider l'élève dans le processus même de son apprentissage et est généralement individuelle : « L'enseignant qui observe l'élève en train de faire une activité et qui intervient pour lui donner de la rétroaction sur la progression de son travail par rapport au résultat attendu, qui lui fournit certains indices pour arriver à la solution d'un problème, utilise l'évaluation informelle » (p. 169). Bref, la cueillette d'information instrumentée et non instrumentée peut servir les fins de l'évaluation formative des apprentissages, bien que la cueillette non instrumentée se prête mieux au recueil d'information en cours d'apprentissage.

Le troisième indicateur de la démarche d'évaluation correspond à l'étape de l'*interprétation* des informations recueillies et du *jugement* de l'enseignant sur la progression de l'élève. Il s'agit d'une étape au cours de laquelle on compare une information recueillie sur l'élève à un référentiel pour lui donner du sens. À ce sujet, Scallon (1988a) affirme que l'acte d'évaluation formative est « un processus de comparaison entre un produit observé (une production scolaire) et un modèle de référence construit par la personne qui évalue » (p. 23), donc une comparaison entre *ce qui est* et *ce qui devrait être*. À propos du référentiel, Morissette (1996, dans Isabel, 2000) précise : « En éducation, il est communément admis que le référentiel des objets d'évaluation correspond aux objectifs pédagogiques d'un programme d'études. Ces objectifs décrivent des comportements ou des compétences que les apprenants auront acquis à la fin d'un cours, après avoir effectué divers travaux » (p. 100). Le référentiel correspond donc aux apprentissages visés par les programmes d'études, et comme on l'aura vu plus haut, il explicite les produits d'apprentissage attendus. Les informations recueillies sur l'élève sont interprétées à la lumière de ce référentiel.

Selon Scallon (2000) et Louis (1999), il existe traditionnellement deux types d'interprétation des données : l'interprétation à référence critérielle et l'interprétation à référence

normative. L'interprétation à référence critérielle consiste à comparer les informations recueillies à un résultat ou à un processus attendu, dit critère, sans égard à la performance des autres élèves. Selon Louis (1999), ce type d'interprétation met en lumière de l'information sur la performance de l'élève par rapport à un domaine de tâches bien défini. De plus, les résultats de l'interprétation à référence critérielle conduisent généralement à distinguer les tâches réussies et les tâches non réussies par l'élève. Ils permettent donc de situer la position d'un l'élève en rapport avec ce qui est attendu. L'interprétation à référence normative consiste à comparer les informations recueillies avec les résultats des autres élèves ou avec la moyenne du groupe, c'est-à-dire avec une norme. Louis (1999) affirme qu'avec ce type d'interprétation, l'information sur les apprentissages réalisés par l'élève est moins importante que sa position par rapport aux autres élèves. De plus, les résultats de l'interprétation normative sont généralement exprimés sous la forme d'un score total formé par l'addition des résultats obtenus. Il semble que ces deux types d'interprétation peuvent servir dans une perspective d'évaluation formative des apprentissages, bien que l'interprétation à référence critérielle semble favorisée par l'ensemble des auteurs consultés.

L'interprétation des données recueillies sur la progression de l'élève permet de porter un jugement qui est tributaire de la comparaison entre la performance de l'élève et le référentiel. Le jugement est en fait l'expression d'un certain degré de satisfaction ou d'insatisfaction en rapport avec un référentiel, c'est-à-dire en rapport avec ce qui est attendu de l'élève au cours de sa progression. L'enseignant utilise des points de repère pour apprécier les données recueillies sur la progression de l'élève. Ce sont des seuils de performance ou de réussite, des échelles d'appréciation ou des échelles descriptives ou encore des critères d'évaluation. Cependant, les auteurs consultés, dont Scallon (1988a) et Louis (1999), affirment que le jugement de l'enseignant doit tenir compte des circonstances qui ont entouré l'évaluation formative des apprentissages. À ce propos, Scallon (1988a) précise que chaque jugement « doit être situé dans un ensemble d'autres jugements pris à même les antécédents pédagogiques de l'élève ou les performances d'autres élèves en regard d'une balise particulière de la progression » (p. 54). De son côté, Louis (1999) propose une approche qui consiste à proposer une série d'éléments, sous forme de questions, dont la personne qui évalue devrait tenir compte. Ces questions concernent la fidélité, la rigueur et la pertinence de l'information obtenue de même que le rôle du contexte dans lequel cette information est obtenue : « L'information obtenue corrobore-t-elle d'autres informations disponibles ? Quel est le rôle du contexte sur la qualité de l'information obtenue ? En quoi l'information est-elle exempte de biais ? L'information est-elle vraiment pertinente

compte tenu de la décision à prendre ? » (p. 3). On peut supposer que les réponses à ces questions permettent à l'enseignant de poser un jugement plus juste à l'égard de l'élève.

Le quatrième indicateur apporte un autre éclairage à la composante de la démarche d'évaluation formative des apprentissages. Il s'agit de l'étape de la *décision / action* qui se réalise en deux temps. Selon Scallon (1988a), une décision est d'abord prise dans le but de soutenir l'élève dans sa progression, décision suggérée par le jugement qui est posé sur la situation de l'élève. Puis, cette décision débouche sur une action concrète qui touche soit la démarche d'apprentissage de l'élève, soit le contexte pédagogique. Toujours selon Scallon (1988a), une action relative à la démarche d'apprentissage de l'élève peut consister, par exemple, à soumettre l'élève à une reprise de l'apprentissage ou encore à un retour sur des apprentissages antérieurs non consolidés. Quant à une décision qui touche le contexte pédagogique, Louis (1999) propose, par exemple, « de revoir une notion, de stimuler l'élève à faire mieux, de revoir le choix de matériel didactique, de modifier le rythme de l'enseignement, d'organiser des moments d'échange et de rattrapage pour certains élèves » (p. 8). En fait, selon l'auteur, la nature des décisions varie selon les phases de l'enseignement. Le type de décisions à prendre avant les activités d'apprentissage (phase préactive) est relatif à la planification des leçons; modifier le rythme des séquences d'enseignement à venir en constitue un exemple. Les décisions à prendre au cours des activités d'apprentissage (phase interactive) peuvent être relatives à une modification de la planification, à la façon d'intervenir auprès d'un élève, à la qualité de la réponse donnée par un élève, à la compréhension des élèves, à la modification d'un travail en cours, bref à n'importe quel élément du contexte qui intervient dans les situations d'apprentissage. Dans la citation présentée ci-haut (Louis, 1999, p. 8), stimuler l'élève à faire mieux peut constituer un exemple de décision prise durant les activités d'apprentissage. Les décisions à prendre suite à des activités d'apprentissage (phase postactive) visent l'ajustement de l'enseignement ou la mise en place de moyens de rattrapage pour les élèves en difficulté. La décision d'organiser des moments d'échanges constitue un exemple de décision prise après les activités d'apprentissage. Bref, à l'étape de la *décision / action*, l'enseignant prend une décision menant à une action qui vise la régulation du processus d'apprentissage de l'élève ou la régulation du contexte pédagogique.

Un dernier indicateur de la démarche d'évaluation formative des apprentissages est l'étape de la *communication*. Isabel (2000) précise que l'étape de la communication est largement tributaire de la fonction de l'évaluation. Donc, tous les choix relatifs à cette étape

reposent sur l'intention à l'origine de l'évaluation, soit une intention de soutenir la progression de l'élève dans ses apprentissages en ce qui concerne le type d'évaluation retenu pour cette recherche. L'étape de la communication est relative à la consignation de l'information fournie par l'évaluation formative, aux destinataires privilégiés de cette information ainsi qu'à la façon dont est communiquée cette information. En ce qui concerne la consignation de l'information fournie par l'évaluation formative, Scallon (1988a), de même que l'ensemble des auteurs consultés, affirme que s'ils peuvent être consignés, ils ne doivent pas être accumulés en vue d'une synthèse des apprentissages. Pour l'auteur, l'évaluation formative associée à une intention de bilan est un contresens. En ce qui concerne les destinataires privilégiés des informations fournies par l'évaluation formative, l'ensemble des auteurs s'entendent pour désigner l'élève et l'enseignant puisqu'ils sont les premiers à pouvoir profiter des informations communiquées. En effet, dans une perspective de soutien à l'apprentissage, l'élève et l'enseignant peuvent tous deux agir afin de réguler le processus d'apprentissage de l'élève. Pour certains auteurs, dont Scallon (2001), les parents devraient également faire partie des destinataires privilégiés de la communication des résultats de l'évaluation formative des apprentissages. Quant à la façon dont est communiquée l'information fournie par l'évaluation formative, Isabel (2000) avance l'idée que, dans le cas d'une évaluation dont les visées sont formatives, la communication peut se faire en annotant la copie de l'élève ou en complétant et commentant une liste de vérification ou une grille d'appréciation.

Bref, la dimension du processus de l'évaluation formative des apprentissages est définie par le contexte dans lequel se déroule l'évaluation ainsi que par la démarche d'évaluation adoptée par l'enseignant qui évalue dans un but formatif. Le contexte se précise par les circonstances générales de l'évaluation, par les conditions concrètes des situations d'évaluation et par les tâches d'évaluation proposées aux élèves. Quant à la démarche d'évaluation, elle peut apporter un éclairage à la définition de l'évaluation formative par la compréhension que l'on en a dans sa globalité, mais aussi par la compréhension de chacune des étapes de la démarche.

Jusqu'à présent, le concept d'évaluation formative des apprentissages a été défini en spécifiant la fonction de l'évaluation formative, ses objets ainsi que le processus d'évaluation en lui-même. La quatrième dimension retenue, soit les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages, contribue également à la définition du concept d'évaluation formative des apprentissages.

2.1.4 Une quatrième dimension : les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages

La quatrième dimension retenue pour compléter la définition de l'évaluation formative des apprentissages concerne les principaux acteurs qui interviennent dans ce processus. Si cette dimension est retenue pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages, c'est que, selon les auteurs consultés, une modification apportée à un curriculum scolaire occasionne une répartition différente des rôles des divers acteurs de la relation éducative. Dans sa catégorisation, Sauvé (2000) relève la présence de quatre types d'acteurs du système éducatif, les acteurs étant des personnes qui participent à la vie du système éducatif : la direction de l'établissement scolaire, les parents, les élèves et le personnel enseignant. Cependant, comme il est question d'évaluation formative des apprentissages, seuls l'enseignant et l'élève seront retenus pour les besoins de cette étude parce qu'ils sont au cœur de la relation pédagogique. Scallon (2000) affirme : « Enfin, les principaux acteurs engagés dans le processus de régulation des apprentissages en évaluation formative sont les enseignants, d'une part, et les élèves, d'autre part » (p. 24). D'autres acteurs peuvent intervenir dans la perspective d'une évaluation formative des apprentissages, mais leur intervention est secondaire.

Deux principales composantes permettent d'obtenir un premier niveau de précision quant à la quatrième dimension retenue pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages. La première composante regroupe les différentes représentations de l'élève par des agents extérieurs. Audigier (1993) définit la représentation ainsi : « [...] un ensemble d'informations, d'opinions et de valeurs constitué en un 'présavoir' plus ou moins bien structuré qui propose son lot d'explications plus ou moins élaborées » (p. 53). Les représentations de l'élève sont véhiculées dans le discours ministériel et induisent des orientations en matière d'évaluation des apprentissages.

En ce qui concerne la deuxième composante retenue pour apporter un premier niveau de précision à la dimension des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages, il s'agit des représentations de l'enseignant par des agents extérieurs. Tel que formulé par Audigier (1993), nous entendons par *représentations de l'enseignant* un ensemble d'informations, d'opinions et de valeurs constitué en un *présavoir* plus ou moins bien structuré qui propose son lot d'explications plus ou moins élaborées sur l'enseignant. Les représentations de l'enseignant

sont aussi véhiculées dans le discours ministériel et induisent des orientations en matière d'évaluation des apprentissages.

Afin d'apporter des précisions aux représentations extérieures de l'élève et de l'enseignant, un indicateur est dégagé pour rendre plus concrète cette composante des principaux acteurs de la relation pédagogique : il s'agit du rôle de ces acteurs dans une perspective d'évaluation formative des apprentissages. S'intéresser à leur rôle semble pertinent puisqu'il semblerait que les diverses conceptions psychopédagogiques de l'apprentissage qui sous-tendent chaque curriculum auraient une incidence sur l'importance accordée à l'élève et auraient, par conséquent, des impacts au niveau de l'enseignant également. Or, ces impacts s'observent notamment dans le rôle respectif de l'enseignant et l'élève.

Précisons que le rôle qu'un acteur est appelé à jouer est défini par Legendre (1993) comme une « fonction assignée à quelqu'un, un comportement qu'il est convenu d'attendre de la part d'une personne » (p. 1130). La position occupée par un individu dans un ensemble interactionnel lui confère des responsabilités. Il est entendu que le rôle de l'élève, en tant que l'un des principaux acteurs de la relation pédagogique, est étudié dans les limites que suppose la fonction formative de l'évaluation des apprentissages. À ce sujet, Scallon (1988a) dit que le rôle de l'élève « peut être gradué en intensité, depuis la passivité la plus totale, en passant par des degrés divers de participation ou de collaboration pour arriver enfin à des démarches d'autonomie, c'est-à-dire des démarches d'autoévaluation » (p. 137). De plus, l'auteur (1988b) mentionne également quelques éléments qui témoignent du degré d'implication de l'élève. Il s'agit, par exemple, de vérifier si l'élève juge lui-même de sa performance ou si elle est jugée exclusivement par l'enseignant, ou encore s'il a la possibilité d'en vérifier certains aspects avant d'y mettre un terme ou de remettre un produit fini. Donc, l'étude du rôle exercé par l'élève permet d'obtenir des précisions intéressantes sur les représentations de l'élève.

Comme pour l'élève, le rôle exercé par l'enseignant constitue un indicateur concret qui apporte des précisions au plan des représentations de l'enseignant; cet indicateur est également étudié dans les limites que suppose la fonction formative de l'évaluation des apprentissages. Deslauriers (1998) mentionne que le rôle de l'enseignant ne saurait être réduit à une fonction passive d'observateur. En effet, la notion même d'évaluation formative renvoie à l'idée d'une intervention, donc d'une action, pour assurer la progression de l'élève. Jusqu'à quel point un

enseignant peut et doit, selon le ministère de l'Éducation, s'impliquer lors de l'évaluation formative des apprentissages reste un élément à investiguer dans le cadre de la présente recherche. De plus, porter attention aux représentations des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages ainsi qu'aux rôles qu'ils sont appelés à exercer dans le cadre d'une évaluation aux visées formatives, permet de mettre en relief d'autres éléments importants qui contribuent à définir de façon opérationnelle le concept central de cette recherche.

Le tableau suivant est une représentation schématique du concept d'évaluation formative des apprentissages tel que défini ci-haut par ses quatre dimensions.

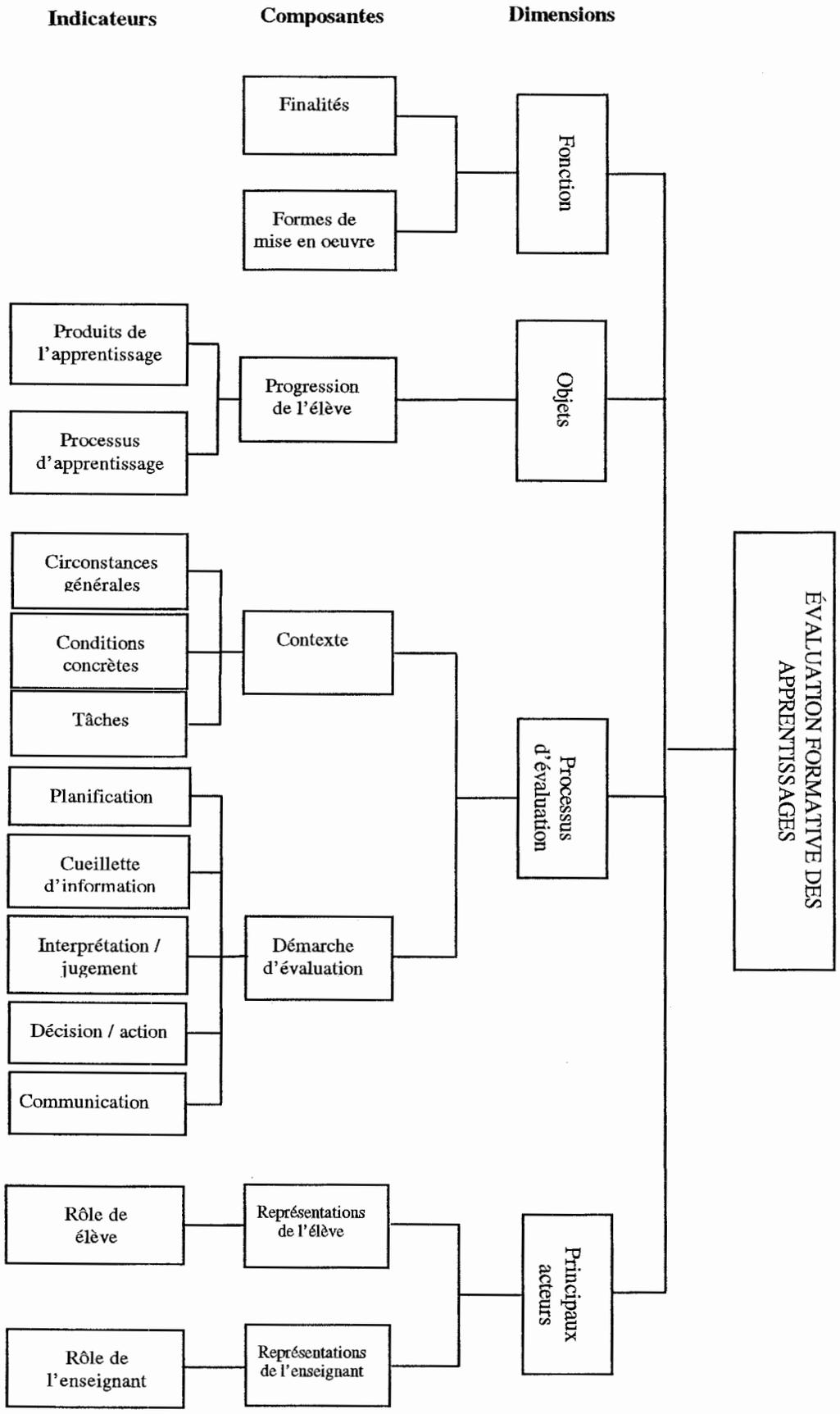


Tableau 1
Schéma opérationnel du concept d'évaluation formative des apprentissages

2.2 Les questions spécifiques de recherche

La question générale de recherche, rappelons-le, consiste à savoir en quoi le renouvellement du curriculum de l'école québécoise implique une modification de la conception de l'évaluation formative des apprentissages par rapport à l'approche qui a eu cours durant les années 1980. Pour trouver des éléments de réponse, des questions plus spécifiques sont dégagées du cadre de référence dont nous venons de faire état :

- Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages ?
- Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages ?
- Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception du processus de l'évaluation formative des apprentissages ?
- Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception des principaux acteurs, enseignant et élève, de l'évaluation formative des apprentissages ?

Savoie- Zajc (1993) affirme qu'une situation insatisfaisante, problématique, est toujours à l'origine des grands changements en éducation, notamment à l'origine des modifications apportées aux curriculums. Ainsi, les constats des dernières décennies relatifs au taux d'échec scolaire au Québec ont amené une modification du curriculum scolaire. On suppose que ce changement de curriculum reflète une évolution des conceptions éducationnelles, elle-même sous l'influence d'une évolution sociale. Une des définitions retenues par Legendre (1993, p. 588) du concept d'évolution abonde en ce sens :

Changement dans les conceptions et les connaissances éducationnelles ainsi que dans les systèmes d'éducation à travers le temps. Selon Durkheim, adaptation de l'éducation aux besoins résultants des modifications des conditions humaines et sociales d'une génération à la suivante. (dans Hotyat, 1973)

L'évolution des conceptions en éducation s'exprime notamment dans le discours ministériel dont fait partie le discours qui porte plus précisément sur l'évaluation formative des

apprentissages. Dans ce chapitre, le concept d'évaluation formative des apprentissages est défini selon quatre dimensions. On peut supposer qu'il est possible d'observer une évolution du discours ministériel au plan de chacune de ces dimensions, entre la mise en vigueur du curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage et celui présentement en voie d'implantation, soit celui structuré autour de compétences à développer.

Afin de faire ressortir l'évolution de l'ensemble des dimensions retenues pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages, des indicateurs d'analyse sont dégagés du discours ministériel, soit des indicateurs de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective. Précisons que nous entendons par indicateurs de *continuité* des éléments de contenu qui sont repris d'une période à l'autre, une constance dans le discours ministériel au cours des vingt dernières années. Par indicateurs de *rupture*, nous entendons des éléments de contenu qui subissent un changement brusque d'une période à l'autre, une cassure observée dans le discours ministériel entre deux périodes de temps. Les indicateurs de *nouveauté* sont des éléments de contenu, des concepts ou même des éléments de la terminologie utilisée qui apparaissent pour la première fois lors d'une période donnée dans les limites des documents analysés dans le cadre de cette recherche. Finalement, par indicateurs de *prospective*, nous entendons une tendance qu'il est possible de dégager du discours ministériel, une direction vers laquelle tend à évoluer un concept ou une idée. L'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages est donc circonscrite par le biais de ces indicateurs dans le cadre des limites inhérentes à cette recherche.

2.3 Le but et les limites de la recherche

En traçant le fil conducteur découlant de la problématique, de la question de recherche et du cadre de référence, nous sommes à même de préciser le but de cette recherche et d'en formuler les limites.

2.3.1 Le but général de la recherche

Le but général de la recherche consiste à identifier et à analyser l'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages qu'implique le passage d'un curriculum scolaire structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre à un curriculum scolaire structuré

autour de compétences à développer. Il s'agit en fait de repérer des indicateurs de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective dans le discours ministériel québécois à propos du concept d'évaluation formative des apprentissages de 1981 à 2000.

2.3.2 Les limites de la recherche

Cette recherche est de nature exploratoire. Par conséquent, nous ne disposons pas d'un modèle d'analyse déjà éprouvé : le modèle construit ne peut prétendre à l'exhaustivité des paramètres qui pourraient définir le concept d'évaluation formative des apprentissages (voir tableau 1 p. 33).

Les résultats de la recherche ne sont valables que dans les limites des textes soumis à l'analyse de contenu. Le texte du *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b) n'est pas à l'étude, mais il est toujours en arrière plan des documents les plus récents qui sont soumis à l'analyse de contenu. La réforme actuelle en éducation est encore un phénomène au stade de l'implantation. Par conséquent, la réflexion collective sur l'évaluation formative des apprentissages pour la période 2000 ne fait que débiter.

Une autre limite concerne le point de vue de l'analyse qui est enraciné dans la pratique enseignante de l'auteure. Ce point de vue est soumis à un effort d'objectivation et de distanciation critique par rapport à la compréhension de l'évaluation du discours ministériel sur l'évaluation formative des apprentissages. Cet ancrage oriente la discussion des résultats de la recherche.

Les données issues de l'analyse de contenu ne concernent que le discours sur l'évaluation formative des apprentissages; elles ne représentent aucunement la réalité d'une pratique étudiée.

Le choix du corpus documentaire s'est fait en fonction du critère suivant : les écrits ministériels retenus sont des documents qui traitent en tout ou en partie de la question de l'évaluation formative des apprentissages de 1981 à 2000.

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Cette étude porte sur l'évaluation formative des apprentissages et a pour but d'identifier et d'analyser l'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages qu'implique le passage d'un curriculum scolaire structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre à un curriculum scolaire structuré autour de compétences à développer. Il s'agit d'une recherche de type documentaire, et l'analyse de contenu est la méthodologie retenue pour atteindre le but poursuivi. Ce chapitre est divisé en trois grandes parties. En premier lieu, l'approche méthodologique retenue pour la recherche est présentée et justifiée, soit l'analyse de contenu thématique d'un discours. En second lieu est présenté le corpus à l'étude, de la démarche de constitution du corpus jusqu'à la présentation de sa version finale. Cette deuxième section se termine par la présentation des fiches synthèses que l'on retrouve en appendice E, chaque fiche mettant en valeur les éléments importants à retenir de chacun des documents analysés. En troisième lieu, on retrouve les diverses étapes de la cueillette des données, soit la constitution des unités d'analyse, les modalités de codage, l'application d'un pré-test et la présentation de l'étape du codage des textes.

3.1 Approche méthodologique retenue

Cette recherche interroge le discours ministériel à travers des documents écrits. Ainsi, l'analyse de contenu représente le choix méthodologique le plus pertinent. L'analyse de contenu est l'une des deux importantes traditions qui étudient le discours, l'autre étant l'analyse du discours comme tel. Selon Paquin (2000), cette dernière 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. Selon cette approche herméneutique, le discours est une source de connaissances renfermant le sens de diverses situations sociales. Bourque et Duchastel (1988) considèrent que l'analyse de contenu cherche à révéler les réalités que cachent les textes par l'interprétation de la composition idéologique d'un discours pour ainsi

faire émerger le sens du social, ce qui est tout à fait cohérent avec les objectifs poursuivis par la présente recherche. En effet, la recherche vise à faire émerger l'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel, ce qui permet de révéler certains choix sociaux concernant l'évaluation.

3.1.1 L'analyse de contenu d'un discours ministériel

L'analyse de contenu peut être appliquée à divers genres d'écrits; pour les besoins de cette recherche, elle est appliquée à un discours⁴ ministériel. Ce type d'écrit possède ses caractéristiques propres qui sont prises en compte lorsque vient le temps d'interpréter le sens qui émerge du discours. Si l'analyse du contenu est choisie pour interroger un discours ministériel, c'est en grande partie dû au fait qu'elle permet de recueillir des informations de façon très systématique. Ainsi, il est possible de dégager de façon fiable des idées convergentes et divergentes entre les textes ou les contradictions à l'intérieur d'un même texte. De même, il est aussi possible d'inférer une certaine évolution au sein d'un discours qui s'étale dans le temps par l'identification de marqueurs textuels dans un corpus déterminé. L'analyse de contenu appliqué au discours ministériel permet donc d'atteindre le but premier de cette recherche, c'est-à-dire faire émerger le sens des formes discursives⁵ afin d'extraire les conceptions des locuteurs au cours d'une période donnée, et en ce qui concerne plus particulièrement cette recherche, la conception de l'évaluation formative des apprentissages du ministère de l'Éducation depuis le début des années 1980.

3.1.2 Analyse de contenu thématique d'un discours ministériel

Comme mentionné précédemment, une analyse complète du discours, c'est-à-dire au niveau lexical, sémantique et logico-sémantique, n'est pas l'objet de cette recherche. Celle-ci se limite à l'analyse de contenu d'un discours, à une analyse à caractère thématique⁶. Ce choix se

⁴ Nous entendons par discours un ensemble « de significations, de notions reliées logiquement entre elles, comme figure cohérente et originale » (Mingant, 1994, p. 193).

⁵ Précisons que nous entendons par forme discursive « un ensemble de règles propres à un discours, qui produit certains aspects spécifiques de la représentation du monde et des idéologies » (Bourque et Duchastel, 1992, p. 77).

⁶ Mucchielli (1996) définit l'analyse de contenu thématique par une opération qui « consiste à repérer dans les expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets » (p. 259).

justifie en grande partie par la complexité de l'articulation du discours ministériel et par sa valeur fortement connotative. Par exemple, dans le cas de cette recherche, on peut supposer que certains écrits ministériels sont rédigés de façon à rendre attrayants les changements de pratique qu'implique la réforme en éducation, et ce, dans le but de susciter l'engagement des enseignants. C'est pourquoi une catégorisation thématique est retenue puisque son application systématique peut rendre compte du sens subsumé au discours. Le thème représente donc l'unité retenue pour repérer des noyaux de sens dans les textes soumis à l'analyse, pour classer ces informations et pour les assembler différemment afin d'en dégager le sens.

3.2 Le corpus à l'étude

Pour Mingant (1994), le corpus représente l'ensemble des matériaux porteurs de significations choisis à des fins d'analyse de contenu ou de discours selon des procédures précises. Pour les besoins de cette recherche, un corpus intercontextuel⁷ est constitué, car il permet de dégager ce qui est commun, ce qui est partagé par les énoncés au-delà des variations contextuelles. Il permet également de mettre en relief des éléments divergents entre les textes.

3.2.1 La démarche de constitution du corpus

Pour constituer le corpus documentaire, les écrits gouvernementaux et les articles sont ciblés : une sélection est faite parmi les documents émis par le ministère de l'Éducation depuis le début des années 1980 ainsi que parmi l'ensemble des parutions de *Vie pédagogique*, un périodique considéré comme étant un document ministériel puisqu'il est publié par le ministère de l'Éducation.

⁷ Van der Maren (1995) définit le corpus dit intertextuel comme suit : « Constituer un corpus intertextuel revient non seulement à chercher des énoncés produits par plusieurs auteurs sur un thème ou par un seul auteur s'adressant à des lecteurs différents dans des situations variées, mais aussi à identifier les différences dans les conditions de production de ces énoncés ». (p. 135)

Le choix des textes faisant partie du corpus documentaire provient d'une réduction raisonnée de l'ensemble des lectures effectuées. Les textes retenus constituent un échantillon représentatif, un sous-ensemble du discours ministériel depuis les années 1980. Tel que le suggère Bardin (1996), les ouvrages retenus pour l'analyse de contenu ont été sélectionnés en fonction de certains critères dont la qualité de l'information qu'on y retrouve, la présence des principales dimensions proposées dans le cadre de référence, de leurs composantes et de leurs indicateurs, ainsi que leur adéquation avec l'objet de cette recherche et son questionnement. Voici donc les principales règles de sélection :

- Le corpus documentaire regroupe des textes produits par le ministère de l'Éducation du Québec, y compris *Vie pédagogique* qui est sous sa direction;
- les textes sélectionnés portent en tout ou en partie sur l'évaluation formative des apprentissages;
- les textes sélectionnés sont représentatifs de ce qui s'est écrit dans le discours ministériel sur l'évaluation formative des apprentissages de 1980 à 2001.
- le corpus documentaire regroupe des textes qui traitent de la quantité la plus importante de composantes et d'indicateurs à la fois (voir tableau 1 p. 33).

Suite à une première revue de la littérature, qui correspond à la période de *lecture flottante* évoquée par Bardin (1996), un corpus documentaire provisoire est constitué de façon assez informelle; il regroupe des textes susceptibles d'être soumis à une investigation plus complète. Ce premier corpus permet de réaliser une première ébauche de la catégorisation thématique des textes. Suite à cette opération, le corpus documentaire semble établi, mais il se veut ouvert pour ne pas exclure un document qui serait découvert ultérieurement et qui pourrait s'avérer intéressant. Dans la poursuite ininterrompue de la recension des écrits, deux derniers documents sont d'ailleurs découverts; leur apport est considérable puisqu'ils permettent le constat d'une saturation des données. Selon Van der Maren (1995), la saturation des données est un indicateur important à l'effet que l'analyse de contenu a permis de couvrir l'ensemble du contenu de l'objet à l'étude.

3.2.2 Le corpus documentaire dans sa version finale

Dans sa version finale, le corpus documentaire est composé de dix textes. L'ensemble du corpus documentaire est présenté à l'appendice B et les références complètes des textes peuvent être consultées à la bibliographie. On remarque que six textes sont produits par le ministère de

l'Éducation lui-même et que quatre articles proviennent de *Vie pédagogique* dont les trois plus récents sont tirés d'un dossier spécial portant sur l'évaluation des apprentissages (automne 2001). Le quatrième est écrit par un agent de développement pédagogique à la Direction de l'évaluation pédagogique (1983), une instance du ministère de l'Éducation.

Initialement, l'ordre de présentation des documents du corpus avait été établi en fonction du niveau d'adéquation entre les catégories d'analyse et les textes, le document 1 étant celui qui présente le niveau d'adéquation le plus élevé. La période de *lecture flottante* a permis de dégager les ouvrages qui semblaient toucher à la plupart des éléments retenus comme indicateurs dans le cadre de référence et d'établir l'ordre de numérotation des textes. Cependant, le choix de laisser le corpus documentaire ouvert à tout autre texte pertinent qui se présenterait au cours de la période de codification est venu bousculer cette intention de départ. Ceci est le cas du document intitulé *Guide d'évaluation en classe* (1983). En raison de l'apparition tardive de ce document dans le processus, la mise en relation de l'ordre d'analyse avec l'importance du nombre d'indicateurs retenus dans le cadre de référence n'a pu être suivie. Donc, dans le contexte de cette étude, le code attribué à chacun des textes ne sert qu'à les identifier; il n'est pas représentatif du niveau d'adéquation entre les catégories d'analyse et les textes.

Le corpus documentaire est représentatif de trois grandes périodes : des textes écrits vers le début des années 1980, d'autres vers le début des années 1990 et finalement des textes publiés récemment, c'est-à-dire depuis l'an 2000. Une certaine homogénéité est recherchée dans la représentativité de chacune de ces périodes. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles le dernier texte, soit *Le Guide de l'évaluation en classe* (1983), bien que découvert tardivement, est également inclus au corpus car il permet d'atteindre un certain équilibre dans la représentativité des périodes. En effet, la période entourant le début des années 1980 semblait sous-représentée par rapport aux autres. À ce propos, même si la période couvrant le milieu des années 1980 n'est constituée que de deux documents, l'importance de l'un deux, si l'on tient compte de la quantité d'informations pertinentes, soit *Éléments de docimologie, fascicule 3 : L'évaluation formative* (1988), apparaît comme étant un facteur faisant contrepoids au petit nombre de documents présents dans le corpus pour représenter cette période.

Voici donc le détail des trois sous-corpus : la période appelée *1980* regroupe des documents de 1981 à 1983 : la *Politique générale de l'évaluation des apprentissages* (1981),

l'article d'Audibert tiré de *Vie pédagogique* (1981) et le *Guide de l'évaluation en classe* (1983). La période appelée 1990 regroupe deux documents tirés de la série *Éléments de docimologie : L'évaluation formative* (1988) et *L'évaluation pédagogique* (1990). La période appelée 2000 regroupe des documents plus récents, c'est-à-dire des documents datant des années 2000 et 2001 : le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages* (2001), le *Projet de Politique sur l'évaluation des apprentissages* (2000), un texte de Lussier (2001), un autre de Legendre (2001) et un dernier de Jalbert et Munn (2001), ces trois derniers étant tirés de *Vie pédagogique* (automne 2001).

3.2.3 Les fiches synthèses des documents du corpus

Des fiches synthèses sont élaborées pour chacun des documents du corpus. Elles sont constituées des éléments suivants : identification du document, contexte de production du document, portée du document, résumé du contenu du document et intensité du traitement des catégories d'analyse. Les fiches synthèses sur les documents soumis à l'analyse de contenu sont importantes. En effet, elles permettent de mettre en relief certains éléments qui doivent être pris en compte lors de l'interprétation des données issues de la recherche, entre autres, la forte valeur connotative du discours ministériel. Les fiches synthèses constituent un rappel à l'effet que les auteurs étudiés ont des intentions d'écriture très précises dont tout lecteur doit tenir compte dans son interprétation des textes (Appendice E).

La première partie d'une fiche synthèse identifie le document : auteur(s), année de parution et titre. La deuxième partie, soit une présentation du contexte de production, apparaît pertinente car plusieurs auteurs spécialisés en méthodologie de recherche, dont Van der Maren (1995), considèrent que le contexte de production des textes détermine en partie leur contenu. La présentation de la portée des documents constitue la troisième partie d'une fiche. Elle tente d'amener des précisions relatives à l'impact du document au moment de sa parution. Par exemple, une politique officielle du gouvernement a un caractère plus officiel et plus contraignant qu'un article publié dans un périodique. La portée des documents concerne également le type de récepteur que cible l'auteur d'un texte, un élément qui a une influence certaine sur son contenu. La quatrième partie d'une fiche est constituée du résumé de chaque document faisant partie du corpus, ce qui permet de prendre rapidement connaissance du contenu de chaque texte. La dernière partie, soit l'intensité du traitement des catégories d'analyse, est organisée de façon à

mettre en valeur l'importance donnée à une catégorie d'analyse par l'auteur d'un texte par le biais d'un code : la catégorie d'analyse peut être *non retrouvée* dans le document, elle peut être seulement *évoquée*, comme elle peut être *décrite* ou même *définie*. La légende inscrite au bas de chaque fiche précise la portée de ces niveaux d'intensité. Ainsi, il devient facile de constater l'importance relative attribuée aux diverses constituantes du concept d'évaluation formative des apprentissages qui sont définies au chapitre II. Précisons que l'attribution d'un code selon l'intensité du traitement des catégories d'analyse ne témoigne en aucun cas du décompte fréquentiel des données recueillies. En effet, la présentation de l'intensité des catégories d'analyse est préférée au décompte de la fréquence des catégories d'analyse, entre autres parce que certains auteurs soulignent qu'il faut relativiser l'importance de ce genre d'observation⁸. Précisons également qu'en raison de la nature inductive de cette recherche, le contexte dans lequel se déroule l'évaluation formative des apprentissages est précisé au moyen des indicateurs suivants : les circonstances générales dans lesquelles s'insère l'évaluation formative des apprentissages (Cg), les conditions concrètes des situations d'évaluation (Cc) et les tâches d'évaluation proposées aux élèves. Ces précisions sont apportées au cours du traitement des données. La définition de ces catégories d'analyse peut être consultée au lexique des codes (appendice D).

3.3 La cueillette des données

Selon Bardin (1996), la mise en œuvre de l'analyse de contenu thématique d'un discours nécessite plusieurs étapes : découper les textes en unités, déterminer les modalités de codage, procéder à un pré-test pour vérifier la fiabilité des indicateurs, et coder les textes afin de recueillir les données. Ces diverses étapes sont reprises plus en détails dans les lignes qui suivent.

⁸ C'est l'opinion de Ghiglione, Beauvois, Chabrol et Trognon (1980) : « Rien ne garantit qu'un thème fréquent est nécessairement un thème important ou à l'inverse qu'un thème peu souvent évoqué n'est pas en relation avec une représentation essentielle mais réprimée ou difficilement verbalisable » (cités dans Mingant, 1994, p. 219).

3.3.1 Les unités d'analyse

Plusieurs auteurs suggèrent de découper les textes soumis à l'analyse de contenu en unités comparables telles qu'une phrase ou un paragraphe. Cependant, cette possibilité ne s'est pas avérée intéressante pour les besoins de cette recherche, et ce, pour deux raisons. D'abord, on observe une trop grande différence dans la nature des documents analysés. En effet, le corpus n'est pas constitué uniquement d'un seul genre d'écrit; il est composé d'articles et de documents officiels (fascicules, documents de travail, énoncés de politique, guides). Ensuite, un texte découpé en unités comparables est nécessaire lorsque le décompte fréquentiel des catégories d'analyse est prévu; or, ce n'est pas l'option retenue par cette recherche. Il aurait été plus utile et intéressant de découper les textes en unités comparables si, par exemple, le but de cette recherche avait été de comparer l'occurrence d'indicateurs dans différents journaux. Dans la présente recherche, les textes sont donc découpés de façon fonctionnelle pour permettre d'associer rapidement les informations aux unités d'analyse correspondantes, ces dernières n'ayant pour fonction qu'un rôle de repérage de l'information.

Pour distinguer les unités d'analyse les unes des autres, un code chiffré leur est attribué. Lorsqu'il s'avère opportun de renvoyer le lecteur à des unités d'analyse au chapitre IV, la référence donnée est constituée de trois éléments. Le premier élément indique le document où se retrouve l'unité d'analyse et correspond donc au numéro assigné à chaque texte soumis à l'analyse de contenu (chiffres de un à dix). Ainsi, à la suggestion de Van der Maren (1995), tous les auteurs des documents du corpus reçoivent un code qui leur est propre (voir appendice B). Le deuxième élément correspond à la page dans laquelle se retrouve l'unité d'analyse. Quant au troisième élément, il correspond à un découpage spatial d'une section de texte précise pour faciliter le repérage des informations. Le tableau suivant présente l'exemple de la référence d'une citation tirée du texte de Denise Lussier (2001) qui aurait la forme suivante au chapitre IV : (doc. 3, p. 4, 5.3.1)

Tableau 2

Exemple de la constitution d'une référence à une unité d'analyse

| Document | Numéro de page | Unité d'analyse |
|----------|----------------|-----------------|
| doc. 3 | p. 4 | 5.3.1 |

Il est à noter que la longueur des unités d'analyse est suffisamment grande pour que chacune d'elles puisse recevoir plusieurs codes. Cependant, la démarcation entre deux unités de sens différentes à coder se fait avec les limites de la phrase; cette démarcation est bien mise en évidence sur le matériel (voir exemple appendice C).

3.3.2 Les modalités de codage

Bardin (1996) suggère également de définir les modalités de codage, c'est-à-dire les règles de codification; des règles sont donc établies pour la présente recherche. D'abord, les catégories utilisées permettent l'inclusion et l'exclusion de contenus. À ce propos, Gauthier (1984) précise que chaque information pertinente doit trouver sa place dans la classification. Également, chaque information ne doit pas être placée dans plus d'une catégorie, les catégories correspondant chacune à un code dans cette recherche. Une autre règle établie consiste à l'attribution d'une catégorie pour chaque dimension, chaque composante et chaque indicateur; chacun de ces éléments reçoit donc un code différent. Ensuite, un même thème peut recevoir des codes distincts lorsque employé dans des contextes différents; c'est le sens qui prime. En effet, c'est le contexte qui entoure le thème qui autorise la décision concernant le code à attribuer. Une autre règle concerne les sections de textes qui pourraient se voir attribuer plus d'un code. Comme le suggèrent Huberman et Miles (1991) dans ces cas, le code le plus représentatif est alors attribué à la dite section. Également, apportons une autre précision qui concerne la représentativité des éléments de contenu retenus : est considéré comme faisant partie du discours ministériel tout élément de contenu qui apparaît au moins une fois dans une période donnée. Cependant, précisons que dans le cas d'une contradiction apparente au sein des documents d'une même période, les termes de cette contradiction sont mis au jour.

Une dernière précision s'impose au niveau des modalités de codage. Mucchielli (1998) recommande que les textes en entier, même les résumés de texte souvent présents en fin de chapitre, soient soumis à l'analyse de contenu. Cette suggestion est retenue, sauf pour un texte, soit le texte 7, *Éléments de docimologie, fascicule 3 : L'évaluation formative* (1988). Les pages 21 à 28, plus précisément les unités d'analyse 7.9 à 7.19, ne sont pas codées. Dans ces pages, le ministère de l'Éducation présente les théories de l'apprentissage de Bruner et de Gagné, sans présenter son choix pour l'une ou l'autre de ces théories, simplement pour affirmer que « l'évaluation formative peut s'intégrer à toutes les approches pédagogiques » (p. 24). La

décision de ne pas soumettre ces pages à l'analyse de contenu est prise puisqu'il semble que ces informations ne contribuent pas à répondre aux questions spécifiques de recherche. Si le ministère de l'Éducation avait pris position par rapport à ces théories, ces quelques pages auraient été d'un grand intérêt pour la présente recherche. Ce qui est alors retenu est l'absence de prise de position du ministère de l'Éducation.

3.3.3 Le pré-test

Plusieurs chercheurs, dont Bardin (1996), suggèrent de procéder à un pré-test pour vérifier la fiabilité des indicateurs. Afin de valider la grille d'analyse, un pré-test est effectivement effectué sur un échantillon du corpus. Il permet, entre autres, de raffiner les définitions contenues au lexique des codes, et par conséquent, d'ajuster la grille d'analyse. De plus, tous les passages dont le codage est jugé incertain sont discutés avec la directrice de recherche. Les décisions prises en un commun accord visent à augmenter la fiabilité de la vérification du codage. Ces manipulations permettent de stabiliser la grille d'analyse la rendant ainsi opérationnelle.

3.3.4 Le codage des textes

Cette étape correspond à l'application de la grille d'analyse stabilisée sur l'ensemble du corpus documentaire; il s'agit donc de l'étape du codage⁹ proprement dit. Le codage s'effectue dans un temps assez restreint pour assurer une certaine constance du système, c'est-à-dire pour assurer une application homogène de la grille d'analyse en minimisant ainsi les risques d'interprétations différentielles durant la durée de l'opération. Certaines mesures sont prises pour assurer un certain contrôle de la qualité des données; certaines concernent leur vraisemblance, donc la fidélité des données, et d'autres leur pertinence, c'est-à-dire la validité des données.

D'abord, en ce qui concerne une préoccupation liée à la fidélité des données, la composition même du corpus documentaire, c'est-à-dire le fait qu'il soit constitué de textes de

⁹ Selon Bardin (1996), « le codage correspond à une transformation – effectuée selon des règles précises – des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices ». (p. 134)

plusieurs auteurs, permet une triangulation intéressante des divers documents, soit une analyse intertextuelle tel que défini précédemment. De plus, la définition opérationnelle de tous les codes utilisés (voir appendice D) contribue également à augmenter la fidélité des données. Finalement, une autre technique est appliquée pour s'assurer de la vraisemblance des données : comme mentionné précédemment, après avoir codé l'ensemble du matériel, le codage est repris sur quelques documents, une opération appelée par Van der Maren (1995) la technique du *double codage intra-codeur*. De plus, tous les cas difficiles sont discutés avec la directrice de recherche.

Pour s'assurer de la pertinence des données, certaines techniques proposées par Van der Maren (1995) sont également retenues. D'abord, le présent rapport s'applique à définir toutes les expressions ou tous les mots significatifs, et ce, dans le but d'assurer la qualité de la communication en recherchant une compréhension commune des concepts utilisés. Également, les textes étudiés sont retranscrits conformément au matériel initial pour permettre des manipulations informatiques qui facilitent l'organisation des données aux fins de leur interprétation. Afin de maximiser la pertinence des données, sont également pris en compte ces propos de Van der Maren (1995) : « la concordance des récits à propos d'un même phénomène observé à partir de plusieurs sites est un indice de fidélité des observations » (p. 387). La présente recherche tient également compte de cet élément puisque l'un de ses objectifs consiste à relever des indices de convergences entre les divers auteurs dans le discours ministériel. Un tableau pour le recueil des données est d'ailleurs conçu en fonction de recueillir les idées convergentes entre autres (exemple en appendice F). Toujours relatif à une préoccupation de validité des données, notons qu'une évaluation des effets dûs au chercheur est prise en compte dans les limites de la recherche. Finalement, une autre technique proposée par Van der Maren (1995) est utilisée et contribue elle aussi à assurer la qualité des données, et ce, durant toute la période pendant laquelle s'est étalée la recherche, soit la rédaction d'un journal de bord quotidien. Après chaque journée y sont inscrits les procédures, les décisions prises et divers éléments qui aident à la réflexion et qui permettent de garder une trace du déroulement de la recherche.

3.4 Organisation des données

À partir du matériel codé, les données sont recueillies de deux différentes façons. D'abord, elles sont organisées de manière horizontale, c'est-à-dire que les données issues de tous les textes soumis à l'analyse de contenu sont rassemblées sous chaque catégorie d'analyse

présentée au cadre de référence, donc sous chaque code. Ensuite, les données sont rassemblées de façon verticale, c'est-à-dire qu'elles sont rassemblées en fonction du document dont elles sont issues, mais bien séparées selon les diverses catégories d'analyse. Ces opérations de restructuration permettent une première appropriation des données produites par l'analyse de contenu. Elles permettent également de concevoir un premier niveau d'analyse.

Afin d'effectuer une première analyse des données pour faire ressortir le sens du discours ministériel, les données sont réorganisées selon la détermination de trois sous-corpus décrits au point 3.2.2. Les faits intéressants relevant de cette analyse sont présentés sous forme de tableaux mettant en parallèle le discours de 1980, de 1990 et de 2000, présentant ainsi une synthèse des principaux éléments à retenir. Cette détermination de trois sous-corpus permet une analyse intertextuelle du discours ministériel selon les périodes, et en fonction des quatre questions spécifiques de recherche puisque chaque sous-corpus est constitué de tableaux distincts pour chacune des dimensions retenues au chapitre II. Un exemple de ce premier niveau d'analyse peut être trouvé en appendice F; il concerne la conception des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages pendant la période dite 1980.

Chacun de ces tableaux est divisé en trois colonnes dont les rubriques permettent de faire émerger le sens du discours ministériel intertextuel. Dans la première colonne sont inscrites les données convergentes¹⁰ entre les textes d'une même période. Lorsqu'il y a convergence au niveau d'une idée, quelques exemples de sections de textes différents sont fournis. Dans la deuxième colonne sont inscrites les données divergentes¹¹ qui peuvent être relevées du discours ministériel d'une même période. Ainsi sont mis en lumière certains points de cohérence et certains points contradictoires au sein du discours ministériel. La référence des unités d'analyse faisant preuve de divergence est alors donnée dans les tableaux pour permettre de retracer rapidement l'information exacte dans le matériel codé¹². La troisième colonne est réservée aux questions que ces données soulèvent, aux constats ou aux problèmes décelés parmi les données.

¹⁰ Par données convergentes, nous entendons des éléments de contenu qui se rapprochent des autres, qui tendent vers un sens commun.

¹¹ Par données divergentes, nous entendons des éléments de contenu qui tendent à différer les uns des autres, qui s'éloignent d'un sens commun.

¹² Certains passages issus des documents de la période 2000 font souvent mention de la situation antérieure, c'est-à-dire celle qui prévalait au cours des années 1980 et 1990. Ils sont toutefois classés dans la période 2000, car ils font partie du discours ministériel véhiculé durant cette période.

Cette colonne est conçue surtout pour les besoins du chapitre V qui concerne l'analyse des données de la recherche.

Afin d'effectuer une deuxième analyse des données pour faire ressortir le sens du discours ministériel, les données issues des trois sous-corpus sont mises en relation pour faire ressortir des indicateurs de l'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers les quatre dimensions retenues pour définir le concept. Ainsi sont dégagés des indicateurs de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective au plan de la fonction, au plan des objets, au plan du processus et au plan des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages. Un exemple de ce deuxième niveau d'organisation est présenté en appendice G; il concerne un élément de continuité dégagé de l'ensemble du discours ministériel relatif à une étape de la démarche d'évaluation, soit celle du jugement de l'enseignant sur la progression de l'élève.

Les données de recherche présentées au chapitre qui suit sont issues de ces deux niveaux d'analyse.

CHAPITRE IV

PRÉSENTATION DES DONNÉES DE LA RECHERCHE

Le présent chapitre vise à présenter les données recueillies par le biais de l'analyse de contenu. Ces données sont présentées en réponse à la question générale de cette recherche : en quoi le renouvellement du curriculum de l'école québécoise implique-t-il une modification de la conception de l'évaluation formative des apprentissages par rapport à l'approche qui a eu cours durant les années 1980 ? Les données présentées répondent au but de la recherche, à savoir l'identification et l'analyse des indicateurs d'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages qu'implique le passage d'un curriculum scolaire structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre à un curriculum scolaire structuré autour de compétences à développer.

Les résultats sont présentés selon l'ordre chronologique des trois périodes à l'étude afin de faciliter la mise en relief de l'évolution des paramètres étudiés dans le discours ministériel. Les données relatives à des périodes différentes sont exposées dans des paragraphes distincts par souci de clarté. De plus, le vocabulaire utilisé pour présenter les données est choisi en fonction de celui utilisé par le Ministère selon les différentes périodes. À titre d'exemple, on retrouve durant la période 1980 les expressions *évaluation pédagogique* et *évaluation formative*. Durant la période 1990, les documents ministériels utilisent généralement ces expressions, mais on voit apparaître l'expression *évaluation des apprentissages*. Cette nouvelle expression est donc utilisée lorsque nous référons à un passage des documents ministériels qui l'emploie. Durant la période 2000, l'expression retenue par le ministère de l'Éducation est *évaluation des apprentissages*.

Les données de recherche sont issues des deux niveaux d'analyse présentés au chapitre traitant de la méthodologie retenue pour la recherche. Par souci de cohérence, la détermination du mode de leur présentation s'est faite en fonction des quatre grands axes correspondant aux quatre dimensions dégagées du concept d'évaluation formative des apprentissages définies dans le cadre de référence. Ainsi, la mise en relation des données présentées avec les questions spécifiques de recherche se trouve facilitée. Donc, pour chaque dimension sont exposés les indices de l'évolution du concept de l'évaluation formative des apprentissages dans le discours

ministériel depuis les années 1980 jusqu'en 2001. Pour chacune des dimensions, sont d'abord présentées des observations générales qui résument les éléments jugés significatifs de l'évolution des conceptions. Des observations spécifiques qui visent à décrire le discours ministériel viennent par la suite apporter un éclairage supplémentaire : elles se veulent détaillées, nuancées et sont appuyées de citations pertinentes tirées du corpus documentaire étudié.

Finalement, précisons que les données qui sont présentées dans ce chapitre résultent d'une sélection. En effet, devant la multitude de données produites par l'analyse de contenu, n'ont été conservés que les éléments jugés les plus significatifs au regard des questions spécifiques de recherche¹³. La présentation des données de recherche se fait donc dans l'ordre suivant: la fonction de l'évaluation formative des apprentissages, ses objets, le processus d'évaluation en lui-même et les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages.

4.1 Les indicateurs de la conception de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages

Les données exposées dans cette section visent à répondre à la question spécifique de recherche suivante : Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages ? L'analyse de contenu appliquée au corpus documentaire révèle que dans l'ensemble, certaines différences peuvent être observées à ce sujet entre les trois périodes à l'étude.

4.1.1 Les observations générales qui concernent la fonction

Les observations relatives à la conception de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages dégagées du discours ministériel concernent la *finalité*, c'est-à-dire la raison d'être ainsi que les *diverses formes de mise en œuvre* de l'évaluation formative des apprentissages.

On observe tout d'abord que la finalité de l'évaluation formative des apprentissages évolue de la vérification du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage spécifiés dans le curriculum formel vers une finalité davantage liée au soutien à l'apprentissage, avec l'avènement

¹³ Le matériel complet sur lequel est appliquée l'analyse de contenu est cependant disponible.

du nouveau curriculum. On observe également qu'elle s'adapte en fonction des différents moments de mise en œuvre¹⁴ de l'évaluation. Au sujet de ces moments de mise en œuvre, il se dégage une tendance vers la reconnaissance de l'importance de l'évaluation formative qui intervient pendant les activités d'apprentissage. On observe également le développement d'une association de plus en plus nette entre l'évaluation formative et la régulation des apprentissages. En effet, si le concept de régulation est absent du discours de 1980, peu présent dans le discours de 1990, il est au cœur du discours de 2000. On observe de plus le développement d'un intérêt pour l'évaluation formative des apprentissages dans le discours venant du fait qu'on lui reconnaît la capacité de favoriser la réflexion métacognitive de l'élève qui est jugée essentielle à la progression de ses apprentissages. À ce sujet, on dégage également du discours ministériel que la régulation du processus d'apprentissage s'effectue de plus en plus par l'élève lui-même.

Les diverses formes de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages traitées dans le cadre de cette étude sont : l'autoévaluation, la rétroaction et l'autorégulation; elles sont retenues en raison de leur importance dans l'ensemble du discours ministériel. On observe qu'elles sont davantage explicitées dans le discours ministériel au fil des périodes étudiées.

4.1.2 Les observations spécifiques qui concernent la fonction

Les observations spécifiques présentent les indices d'évolution de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages au plan de la finalité et des formes de mise en œuvre de celle-ci. On observera que la présentation des données concernant la finalité contient certaines indications quant aux moments et aux modalités de mise en œuvre de l'évaluation formative en raison de l'indissociabilité de ces éléments par rapport à la finalité elle-même. Précisons qu'une définition des diverses formes de mise en œuvre dégagées du discours en tant que données de recherche précède leur traitement.

¹⁴ Précisons que nous entendons par *différents moments de mise en œuvre* ce qui semble accepté par l'ensemble des auteurs consultés dans le cadre de cette recherche. L'évaluation formative des apprentissages peut intervenir au cours de trois moments distincts : *avant* des activités d'apprentissage, *pendant* leur déroulement, ou encore *après*.

4.1.2.1 La finalité de l'évaluation formative des apprentissages

Les observations liées à la finalité de l'évaluation formative des apprentissages sont relatives à la raison d'être de l'évaluation formative, à son association avec le concept de régulation ainsi qu'à son rôle dans l'activité métacognitive de l'élève.

D'une finalité de vérification à une finalité de soutien des apprentissages

On observe d'abord que, dans l'ensemble du discours ministériel, la finalité de l'évaluation formative évolue d'une finalité de vérification du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage spécifiés dans le curriculum formel vers une finalité davantage liée au soutien à l'apprentissage avec l'avènement du nouveau curriculum.

Durant la période 1980, l'évaluation formative est associée à une fonction de *renforcement* des apprentissages et des comportements de l'élève (doc. 9, p. 7, 16 et doc. 10, p. 23, 5.3.1). Dans le discours ministériel de cette époque, l'évaluation formative a pour fonction d'informer sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs du programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève :

Elle [l'évaluation formative] a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève. Elle permet donc de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser. (doc. 8, p. 7, 24)

Cette citation permet de comprendre que l'évaluation formative sert à cibler les difficultés de l'élève. À ce sujet, mentionnons qu'on ne retrouve aucune piste concrète dans le discours qui définisse clairement l'articulation entre la *suggestion par l'enseignant* ou la *découverte par l'élève* de moyens de progresser dans ses apprentissages, d'une part, et l'action de l'évaluation formative, d'autre part.

Le discours de 1980 associe des fonctions plus spécifiques à l'évaluation formative selon ses différents moments de mise en œuvre. L'évaluation formative mise en œuvre *avant* les activités d'apprentissage est appelée *évaluation de départ ou de placement*. Elle a alors pour

fonctions de vérifier les acquis préalables et de s'assurer de la convenance de la planification de l'enseignement : « Elle [l'évaluation formative] peut supposer, au point de départ, une évaluation des acquis des élèves pour servir de base à la confection d'un programme pédagogique qui leur convienne. La valeur diagnostique de tout le processus d'évaluation formative se trouve ainsi mise à profit » (doc. 8, p. 7, 24). Donc, c'est essentiellement l'idée d'un diagnostic, d'un portrait de l'élève qui est souhaité au terme de cette évaluation réalisée avant les activités d'apprentissage afin d'ajuster la planification en conséquence. L'évaluation formative mise en œuvre *pendant* l'apprentissage est appelée *évaluation interactive*. Selon le discours, cette évaluation qui prend place pendant le déroulement des activités d'apprentissage est : « basée sur une interaction entre l'enseignant et l'élève ou entre les élèves eux-mêmes. C'est pourquoi on l'appelle *évaluation formative interactive*. Elle est centrée sur le processus d'apprentissage et sur toutes les conditions qui peuvent le favoriser » (doc. 10, p. 19, 5.2). Les fonctions qui sont reconnues à une évaluation mise en œuvre pendant les activités d'apprentissage sont de favoriser l'interaction élève / enseignant, d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement en corrigeant les lacunes de l'élève et en renforçant ses acquis, de s'assurer que les conditions environnantes soient propices à l'apprentissage et d'informer l'élève et l'enseignant sur la situation de l'élève. Cependant, cette réflexion n'est pas poussée plus à fond; rien n'est mentionné à propos du rôle que jouent les interactions dans la poursuite du but exprimé qui consiste à favoriser l'apprentissage. Quant à l'évaluation formative mise en œuvre *après* les activités d'apprentissage, on observe que le discours ministériel de cette époque établit une distinction entre la fonction d'une évaluation qui intervient après le travail sur un objectif précis, appelée *évaluation formative ponctuelle*, et la fonction d'une évaluation qui intervient après le travail sur un ensemble d'objectifs, appelée *évaluation formative d'étape*. La première a pour fonctions de vérifier le degré d'atteinte de l'objectif, d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement et d'informer l'élève et l'enseignant. Quant à la seconde, le Ministère lui attribue une fonction qui s'apparente à celle d'un bilan des apprentissages. Cette évaluation relèverait de l'évaluation formative puisque, selon le discours de l'époque, l'enseignant réalise cette synthèse des apprentissages « en vue de réinvestir » (doc. 10, p. 21, 5.3.1).

L'analyse du contenu du discours ministériel de 1980 ne permet pas de conclure que l'un ou l'autre de ces différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative est favorisé par le Ministère; on semble accorder une importance égale à l'évaluation de départ ou de placement, à l'évaluation interactive et à l'évaluation ponctuelle ou formative d'étape au regard de la

perspective d'une évaluation formative au service de l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves.

Au cours de la période 1990, le discours ministériel accorde à l'évaluation formative la fonction suivante : « Elle [l'évaluation formative] a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève » (doc. 7, p. 15, 4). Donc, l'évaluation formative permet essentiellement d'identifier le degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage et d'identifier la démarche d'apprentissage de l'élève. Comme dans le discours de la période précédente, celui de 1990 soutient que l'évaluation formative, en décelant les difficultés éprouvées par l'élève, permet de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser en l'aidant dans le choix de ses stratégies d'apprentissage (doc. 7, p. 29, 21). L'analyse effectuée ne permet pas cependant de dégager des suggestions de pistes concrètes quant à la façon dont l'évaluation formative agit pour suggérer ou faire découvrir à l'élève des moyens de progresser.

L'idée des différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative est reprise dans le discours de 1990; on les associe alors à des fonctions plus spécifiques. L'évaluation formative mise en œuvre *avant* des activités d'apprentissage est associée à une fonction de vérification des acquis pour ajuster la planification de l'enseignement; le discours ministériel lui attribue donc une valeur diagnostique (doc. 7, p. 15, 4). Soulignons qu'à cette époque, cette évaluation qui intervient *avant* les activités d'apprentissage ne semble pas porter d'appellation formelle dans le discours. L'évaluation formative mise en œuvre *pendant* les activités d'apprentissage est présentée par le discours ministériel comme étant une *modalité interactive* de l'évaluation formative, une modalité qui prend la forme d'échanges informels qui fournissent à l'élève un feedback immédiat et fréquent (doc. 7, p. 29, 21). Si l'impact de ces interactions sur la progression de l'élève n'est que peu expliqué, on comprend tout de même que les interactions servent, entre autres, à aider l'enseignant à suivre le fonctionnement de l'élève en cours d'apprentissage :

La modalité d'évaluation formative est interactive quand on applique la démarche d'évaluation pendant les activités d'apprentissage. [...] Ce questionnement permet de suivre le fonctionnement de l'élève en cours d'apprentissage. À mesure que l'enseignant recueille des renseignements pertinents, il modifie son intervention. (doc. 7, p. 61, 62)

Selon le Ministère, en plus de permettre à l'enseignant de modifier son intervention comme semble l'indiquer cette citation, la modalité interactive de l'évaluation formative permet aussi de donner un feedback rapide aux élèves, et de ne pas les laisser « s'engager de n'importe quelle façon dans un apprentissage » (doc. 7, p. 62, 62). Le feedback peut également provenir de l'interaction entre les élèves eux-mêmes, les pairs étant alors vus comme des évaluateurs potentiels : « En fait, quelle que soit l'approche pédagogique choisie, la nécessité d'un feedback rapide et précis demeure. Ce qui variera, ce sera l'évaluateur (l'enseignant, l'élève, les pairs), les objets évalués (produits ou démarches) ou les instruments utilisés » (doc. 7, p. 30, 22). La modalité interactive de l'évaluation formative permet donc de vérifier, dans le feu de l'action, la pertinence des démarches utilisées par l'élève. Quant à l'évaluation formative mise en œuvre *après* les activités d'apprentissage, le discours de 1990 l'appelle la *modalité rétroactive* de l'évaluation formative. Il ressort que cette modalité fournit l'information nécessaire sur les élèves pour ensuite offrir des *correctifs* comme des exercices ou des explications supplémentaires à ceux dont les apprentissages n'ont pas été confirmés (doc. 7, p. 61, 61). Par l'information qu'elle fournit, cette modalité permet également de proposer d'autres possibilités d'apprentissage aux autres élèves par le biais d'activités d'enrichissement par exemple. Le ministère de l'Éducation reconnaît que cette évaluation survenant au terme d'une séquence d'apprentissage a un caractère plus formel que la modalité dite interactive; elle prend souvent la forme d'une interrogation écrite. Selon le discours, cette modalité peut également intervenir avant une activité d'apprentissage (doc. 7, p. 61, 61).

Notons que le discours ministériel de 1990 semble accorder sensiblement la même importance à la modalité interactive qu'à la modalité rétroactive. On observe des indications à l'effet qu'il faut prévoir l'une et l'autre dans la planification de l'évaluation formative : « Il est possible et souvent utile de combiner la modalité rétroactive et interactive » (doc. 7, p. 62, 63). Toutefois, le Ministère précise que la modalité interactive « garantit le plus de souplesse à l'enseignement et l'adaptation la plus rapide aux apprentissages des élèves » (doc. 7, p. 63, 64). La présence de cette seule phrase peut être interprétée comme un indice de l'importance prépondérante de l'évaluation qui intervient pendant les activités d'apprentissage dans la perspective d'une évaluation formative au service de l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves.

Au cours de la période 2000, le ministère de l'Éducation utilise l'expression *fonction d'aide à l'apprentissage*¹⁵ pour traiter de l'évaluation dont les visées sont formatives, ce qui témoigne du rapprochement fait entre l'évaluation formative et une finalité liée au soutien à l'apprentissage : « Cette fonction est associée à une vision de l'évaluation formative en accord avec les orientations de la réforme » (doc. 1, p. 4, 4). Le ministère de l'Éducation soutient que la fonction d'aide à l'apprentissage permet à l'enseignant d'intervenir afin de soutenir l'élève dans l'acquisition de ses connaissances et le développement de ses compétences, donc de soutenir l'apprentissage. Par ailleurs, l'évaluation formative a aussi une fonction d'information très affirmée dans le discours ministériel. D'ailleurs, la documentation qui accompagne la nouvelle réforme présente l'issue de la démarche d'évaluation formative des apprentissages comme une étape de communication sur la progression des apprentissages de l'élève.

Toujours en ce qui concerne la période 2000, rappelons que la fonction d'aide à l'apprentissage, soit celle associée à l'évaluation formative, se réalise presque essentiellement, selon le récent discours, par la régulation des apprentissages par l'enseignant ou par l'élève; la régulation du contexte pédagogique participe également à l'atteinte des visées de cette fonction. On observe donc que, dans ce discours, les différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative sont associés à la notion de régulation de l'apprentissage par l'enseignant. Le ministère de l'Éducation utilise alors la terminologie suivante pour traiter de ces différents moments : les *régulations proactives* (avant les activités d'apprentissage), des *régulations interactives* (pendant les activités d'apprentissage) et des *régulations rétroactives* (après les activités d'apprentissage). La présentation des données concernant ces trois types de régulation apparaît au point suivant. Notons néanmoins que dans tout le discours ministériel de 2000, on retrouve des traces explicites de la place prépondérante accordée aux régulations interactives par rapport aux régulations proactives ou rétroactives : « Les régulations faites pendant les activités d'apprentissage occupent néanmoins une place prépondérante, puisqu'elles permettent une intervention immédiate auprès des élèves » (doc. 5, p. 48, 1.3.1). Selon le discours, les régulations interactives offrent à l'enseignant la possibilité de réagir aux besoins immédiats des élèves en leur fournissant une rétroaction appropriée. Ces interventions personnalisées amènent le Ministère à favoriser les régulations interactives.

¹⁵ Dans l'ensemble du rapport, les expressions *évaluation formative* et *fonction d'aide à l'apprentissage* sont employés comme des synonymes.

L'évaluation formative et le concept de régulation

L'analyse du discours ministériel révèle le développement d'une association de plus en plus étroite entre l'évaluation formative et une fonction de régulation des apprentissages. Afin de présenter les données recueillies qui appuient les observations relatives au développement de cette association, précisons qu'il s'agit de relever, pour chacune des périodes étudiées, les objets de cette régulation. Généralement, ces derniers sont relatifs à la progression de l'élève ou au contexte pédagogique. Les lignes qui suivent tentent d'apporter les nuances nécessaires pour apprécier l'évolution de la conception des objets de la régulation exercée par l'évaluation formative au sein du discours ministériel de façon à mettre en relief cet aspect de l'évolution de sa fonction.

Au cours de la période 1980, l'évaluation formative est associée à l'ajustement du contexte pédagogique : « C'est elle [l'évaluation formative] qui permet à l'enseignant d'adapter ses moyens à l'élève, par exemple, changement ou ajustement de stratégies, d'activités, de comportements » (doc. 9, p. 7, 15). L'évaluation formative sert donc à éclairer le choix des activités d'enseignement et d'apprentissage, et les ajustements sont associés à l'action de l'enseignant. Or la notion d'ajustement est utilisée pour définir le concept de régulation¹⁶. Cependant, le terme *régulation* n'apparaît pas dans le discours ministériel de cette période, mais le concept est exprimé de façon implicite. Mentionnons tout de même que le discours de cette période laisse aussi entrevoir une possible régulation du processus d'apprentissage de l'élève lorsqu'il est question de l'évaluation formative qui est mise en œuvre pendant les activités d'apprentissage :

Elle est centrée sur le processus d'apprentissage et sur toutes les conditions qui peuvent le favoriser. Ainsi, les objets d'évaluation porteront particulièrement sur le climat de la classe, la motivation des élèves, la compréhension de ce qui est visé par l'objectif au fur et à mesure que se déroule l'apprentissage. (doc. 10, p. 19, 5.2)

Ainsi, porter attention à la compréhension de ce qui est visé par l'objectif et à la motivation de l'élève peut être interprété comme une régulation du processus d'apprentissage.

¹⁶ Scallon (2000) et Louis (1999) utilisent la notion d'ajustement afin de définir le concept de régulation.

Au cours de la période 1990, on peut repérer dans le fascicule *L'Évaluation formative* (doc. 7) un premier lien explicite entre l'évaluation formative et le concept de régulation : « L'évaluation formative a une fonction de régulation. C'est-à-dire qu'elle sert à faire coïncider les caractéristiques des élèves (connaissances, stratégies, intérêt, etc.) et les caractéristiques de l'enseignement (objectifs poursuivis, exercices, etc.) » (doc. 7, p. 29, 21). Il semble que l'évaluation formative facilite donc l'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves. Selon le discours de cette époque, cette adaptation a pour but d'éviter les retards d'apprentissage. Le processus d'apprentissage de l'élève est identifié comme un objet de régulation dans le discours : « Celui-ci pourra, de son côté, modifier ses stratégies d'apprentissage » (doc. 7, p. 15, 4). On comprend, à la lecture de cette citation, que le ministère de l'Éducation reconnaît que l'élève peut agir par lui-même pour réguler son propre processus d'apprentissage. Le contexte pédagogique est également identifié comme un objet de régulation : il peut s'agir d'une modification de la planification de l'enseignant, de ses stratégies d'enseignement, de ses attitudes ou encore d'une modification de l'environnement (ex : doc. 6, p. 5, 5). Également, selon le ministère de l'Éducation, la régulation peut consister à proposer de nouvelles activités d'apprentissage à l'élève. L'évaluation formative est considérée à cette époque par le Ministère comme un outil qui renvoie rapidement et fréquemment à l'enseignant une image de l'effet de ses actions, ce qui lui permet de s'ajuster, de réguler ses actions (ex : doc. 7, p. 16, 5). Le Ministère réaffirme donc le rôle de l'évaluation formative dans l'éclairage des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Au cours de la période 2000, le ministère de l'Éducation situe l'évaluation formative en tant que fonction d'aide à l'apprentissage qu'il associe exclusivement à une fonction de régulation. On y observe d'ailleurs la présence d'une définition explicite de la régulation : « L'aide à l'apprentissage et la régulation vont de pair. Réguler signifie ajuster, corriger, améliorer un processus ou un produit » (doc. 5, p. 48, 1.3.1). Dans la logique de ce discours, la fonction de régulation de l'évaluation formative est liée autant à un ajustement du processus d'apprentissage de l'élève, soit par l'action de l'enseignant ou par l'action de l'élève, qu'à un ajustement du contexte pédagogique (doc. 1, p. 4, 4).

La régulation du processus d'apprentissage de l'élève : Le discours de 2000 propose différentes options de régulation du processus d'apprentissage de l'élève. D'abord, le ministère de l'Éducation présente trois types de régulation qui peuvent être exercés par l'enseignant : les

régulations proactives, les régulations interactives et les régulations rétroactives. On observe que leur nature est tributaire du moment de leur mise en œuvre :

Les régulations interactives interviennent durant les activités d'apprentissage et visent une rétroaction immédiate à l'élève. Il s'agit alors d'échanges informels qui ne peuvent être entièrement planifiés puisqu'ils visent à répondre aux besoins qui émergent pendant le déroulement des activités. [...] Les régulations rétroactives consistent à effectuer un retour sur des tâches non réussies à une première étape d'apprentissage. Elles interviennent à des moments propices du développement des compétences et permettent d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des difficultés observées. [...] Les régulations proactives prennent appui sur les observations réalisées lors d'activités d'apprentissage antérieures et permettent d'orienter les futures situations d'apprentissage. (doc. 1, p. 4-5)

Le ministère de l'Éducation distingue donc le rôle que peut jouer la régulation exercée par l'enseignant pour ajuster le processus d'apprentissage de l'élève selon le moment de sa mise en œuvre. Basées sur l'information accumulée sur la progression de l'élève, les régulations proactives permettent à l'enseignant d'ajuster la planification des situations d'apprentissage. Les régulations interactives permettent à l'enseignant de fournir un feedback rapide à l'élève selon ce qu'il observe au moment même où se déroulent les activités d'apprentissage. Quant aux régulations rétroactives, elles ont pour fonction de revenir sur des tâches qui se sont avérées difficiles; la prise en compte de ces difficultés permet d'ajuster les interventions pédagogiques.

Également, le ministère de l'Éducation propose la régulation du processus d'apprentissage exercée par l'élève lui-même, c'est-à-dire une *autorégulation* de ses apprentissages. Selon le discours, le concept d'autorégulation renvoie à des réflexions et à des actions posées par l'élève dans le but de se réajuster et de s'adapter.

Enfin, la régulation des apprentissages peut également être amenée par le biais des interactions qui ont lieu dans la classe entre les élèves, une idée intimement liée à la nouvelle définition de l'apprentissage adoptée par le Ministère que l'on a présentée au chapitre I. Le discours actuel affirme que les échanges d'idées dans la classe favorisent l'autorégulation des apprentissages (doc. 1, p. 6, 4.1.2). L'extrait suivant témoigne de l'importance accordée à l'interaction dans la fonction de régulation de l'évaluation formative des apprentissages et permet de constater que le Ministère prend appui sur des auteurs tels Scallon :

Scallon (1999) va dans le même sens lorsqu'il aborde l'évaluation formative dans le contexte d'une pédagogie des situations axée sur le développement de compétences et sur l'atteinte d'objectifs transdisciplinaires. L'accent est alors mis sur le rôle régulateur que jouent les échanges de vues entre enseignants et élèves et sur l'importance de susciter l'activité métacognitive de l'élève. (doc. 4, p. 16-17, 10)

Donc, on voit que, selon le ministère de l'Éducation, les interactions quotidiennes peuvent jouer un rôle de régulation du processus d'apprentissage de l'élève. Cette conception psychopédagogique conduit à présenter, dans le contexte de la réforme, des modalités d'évaluation qui tiennent compte de l'importance de l'interaction dans la progression des élèves; dans le récent discours, il est donc maintenant question d'évaluation mutuelle, de coévaluation et d'évaluation par les pairs (voir doc. 3, p. 36, 10 et doc. 5, p. 49, 3.1).

La régulation du contexte pédagogique : Au niveau de la régulation des divers éléments constitutifs du contexte pédagogique favorisée par l'évaluation formative, on observe que les objets de la régulation sont identifiés avec précision : « En ce qui concerne l'ajustement des actions pédagogiques, on peut nommer plusieurs objets d'évaluation : l'élément déclencheur de la situation, les tâches à exécuter, les ressources matérielles disponibles, les délais impartis, la formation des équipes de travail en classe, etc. » (doc. 5, p. 49, 2.3). Le discours ministériel soutient que l'évaluation formative permet d'orienter le choix des activités d'enseignement et d'apprentissage et contribue ainsi à l'amélioration de l'apprentissage (ex : doc. 2, p. 19, 8.1).

L'évaluation formative comme moteur de l'activité métacognitive

On constate que l'ensemble du discours ministériel semble reconnaître que l'évaluation formative favorise une prise de conscience par l'élève de son propre processus d'apprentissage. Cependant, le récent discours arrive à mieux présenter l'articulation entre l'activité métacognitive de l'élève et l'évaluation formative des apprentissages que celui des périodes précédentes.

Durant la période 1980, on peut dégager du discours ministériel l'idée que l'évaluation formative facilite une certaine prise de conscience de l'élève à l'égard de « ses forces et de ses points d'accrochage » (doc. 9, p. 7, 16). On met ainsi en relief une préoccupation pour la réflexion métacognitive de l'élève, c'est-à-dire pour sa capacité à réfléchir sur son propre processus d'apprentissage, et une reconnaissance du rôle de cette réflexion dans la progression de

l'élève. À ce sujet, le ministère de l'Éducation précise que l'évaluation formative permet de suggérer à l'élève des moyens de progresser ou « de lui faire découvrir ces moyens » (doc. 8, p. 7, 24). Cependant, rappelons qu'à cette époque, le discours ne précise pas en quoi l'évaluation formative favorise ces découvertes.

Durant la période 1990, on observe la présence de l'idée que l'évaluation formative des apprentissages a pour fonction de favoriser la progression de l'élève par la découverte : « Elle [l'évaluation formative] permet donc de déceler où et en quoi l'élève éprouve des difficultés afin de lui suggérer ou de lui faire découvrir des moyens de progresser » (doc. 7, p. 15, 4). Cependant, le Ministère n'apporte aucune précision quant à la façon d'atteindre ce but.

Dans le discours de 2000, l'activité métacognitive de l'élève est un thème qui revient régulièrement dans l'ensemble du discours. Le Ministère affirme que les prises de conscience sur son propre processus d'apprentissage, favorisées par la fonction de soutien à l'apprentissage, donc par l'évaluation formative, donnent le pouvoir à l'élève d'agir pour progresser en construisant sa connaissance comme en fait foi cet extrait :

L'enseignant vise à augmenter l'autonomie de l'élève et à le placer au cœur de ses apprentissages. Il amène l'élève à développer son habileté à réguler lui-même ses apprentissages. L'élève doit être conscient de son processus d'apprentissage ou de son cheminement et, lorsqu'il rencontre une difficulté, être en mesure de recourir à diverses stratégies afin d'apporter les correctifs nécessaires. On peut parler alors d'une activité métacognitive utilisée par l'élève dans la construction de son savoir. (doc. 1, p. 6, 4.1.2)

On observe ici que le discours ministériel reconnaît la capacité de l'élève à participer à la régulation de ses apprentissages. Cette participation est tributaire de l'activation du processus métacognitif de l'élève, ce à quoi contribue l'évaluation formative. En effet, les prises de conscience de son processus d'apprentissage, favorisées par la fonction d'aide à l'apprentissage, permettent à l'élève de construire sa connaissance afin d'assurer sa progression. Ainsi, l'élève a plus de prise sur son cheminement, il est plus actif dans la construction de ses apprentissages; il doit réfléchir à ses stratégies d'apprentissage et agir (doc. 2, p. 22, 9.2).

4.1.2.2 Des formes de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages

Les observations relatives aux différentes formes de mise en œuvre de l'évaluation formative se limitent à présenter les données de recherche qui concernent trois de ces formes repérées dans le discours ministériel. Il s'agit de l'autoévaluation, de la rétroaction et de l'autorégulation. On observe qu'au fil des périodes étudiées, les différentes formes de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages sont davantage explicitées dans le discours ministériel. L'apparition de ces concepts dans les résultats de recherche nous amène à les définir avant de procéder à la description des données s'y rattachant.

L'*autoévaluation* est définie comme suit par Legendre (1993) : « Processus par lequel un sujet est amené à porter un jugement sur la qualité de son cheminement, de son travail ou de ses acquis en regard d'objectifs prédéfinis et tout en s'inspirant de critères précis d'appréciation » (p. 118). Cette définition rejoint un peu celle de Scallon (1997), mais ce dernier apporte des précisions sur l'objet de l'autoévaluation. Selon ce dernier, l'élève peut évaluer autant sa démarche d'apprentissage que le produit fini issu de sa démarche. De plus, il affirme que l'autoévaluation est tout à fait compatible avec le concept de régulation, concept qu'il dit « indispensable à la définition de l'évaluation formative » (p. 28).

En ce qui concerne le concept de *rétroaction*, on remarque que les auteurs consultés lui associent plusieurs synonymes : feedback, information en retour, rétroaction, etc. Legendre (1993) emploie ces différents termes comme synonymes, mais retenons la définition qu'il donne de la rétroaction : « Communication d'informations qu'une personne reçoit suite à ses actions, à ses attitudes, à ses comportements » (p. 1124). Il associe directement la rétroaction à l'évaluation formative des apprentissages et cette association est particulièrement mise en évidence lorsqu'il présente la rétroaction dans le cadre des travaux de Bloom :

Selon les travaux de Benjamin S. Bloom, la rétroaction agent-sujet est un élément fondamental de la réussite des apprentissages. Il doit en être de même de la rétroaction sujet-agent. La recherche explique l'influence positive de la rétroaction par le fait qu'elle permet de corriger les erreurs d'apprentissage, qu'elle assure une progression des apprentissages, qu'elle affecte la motivation des élèves, et enfin qu'elle maintient l'engagement et favorise la persistance dans les tâches d'apprentissage. (Roy, D., 1991, dans Legendre, 1993, p. 1125)

Les auteurs mettent en relief l'association étroite entre le concept de rétroaction et l'évaluation formative. En effet, en définissant le concept de rétroaction comme étant au service de l'apprentissage, il devient possible d'établir des liens avec l'intention de relation d'aide qui est propre à l'évaluation formative des apprentissages.

Le concept d'*autorégulation*, quant à lui, fait d'abord appel à une définition de la régulation. En s'appuyant sur les définitions de la régulation présentées au chapitre II, on peut définir l'autorégulation des apprentissages comme étant l'ensemble des efforts – réflexions et actions – d'un élève qui cherche par lui-même à s'ajuster, à rétablir l'équilibre suite à un conflit cognitif ou à s'adapter aux informations qui lui viennent de son environnement. Pour Scallon, la démarche d'évaluation formative des apprentissages se termine par une étape dite de décision / action. L'auteur établit un lien clair entre l'évaluation formative et l'autorégulation : la régulation des apprentissages se produit à la suite d'une action suggérée par l'évaluation formative.

Maintenant que les définitions des différentes formes de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages sont établies, voici les résultats de l'analyse de contenu appliquée au discours ministériel qui s'y rattachent.

Le concept d'autoévaluation dans le discours ministériel : La tendance générale qui se dégage du discours ministériel concernant les indices de l'évolution de l'autoévaluation est le développement d'un intérêt pour cette forme de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages.

Durant la période 1980, le ministère de l'Éducation ne réfère à l'autoévaluation que dans le cadre de prototypes présentant une démarche d'évaluation formative qui se déroule *pendant l'apprentissage* (voir doc. 10). Le Ministère affirme que l'évaluation formative peut se faire par l'enseignant ou par l'élève lui-même par le biais de grilles d'autoévaluation (doc. 10, p. 32, 7.3.1). On observe qu'une définition claire du concept est absente du discours ministériel; la pertinence de l'utilisation des grilles d'autoévaluation n'est pas davantage explicitée non plus. Bref, on ne sait pas à quelles conceptions psychopédagogiques se rattache cette proposition et on observe l'absence d'indicateurs opérationnels qui sauraient guider l'enseignant qui voudrait intégrer des pratiques d'autoévaluation dans le quotidien de sa classe.

Durant la période 1990, on remarque des indices de la présence du concept d'autoévaluation; elle est définie comme une habileté dont le développement serait favorisé par l'évaluation formative (doc. 7, p. 29, 21). On rapporte aussi que les enfants peuvent s'autoévaluer à conditions d'être bien guidés par des outils tels que des listes de vérification ou des grilles d'accompagnement (doc. 7, 89, 92). On observe d'ailleurs la présence de certains outils d'autoévaluation durant cette période. Par exemple, on retrouve une grille d'*enregistrement des auto-appréciations* avec laquelle l'élève est invité à apprécier ses méthodes de travail (doc. 7, p. 110, 120). Notons que le ministère de l'Éducation ajoute que l'autoévaluation peut être exploitée davantage en permettant aux élèves de s'évaluer entre eux (doc. 7, p. 91, 94). Cependant, cette avancée, privée de précisions supplémentaires, peut jeter une certaine confusion puisque à priori, elle réfère davantage à l'évaluation mutuelle qu'à l'autoévaluation. Bref, le concept d'autoévaluation est présent dans le discours, mais on observe qu'il est imprécis et parcellaire.

Durant la période 2000, le ministère de l'Éducation affirme que l'autoévaluation est un bon moyen pour amener l'élève vers une autorégulation de son processus d'apprentissage : « De plus, l'autoévaluation se révèle un bon moyen d'amener l'élève à mieux gérer le processus de régulation nécessaire à l'exécution efficace d'une tâche » (doc. 5, p. 49, 1.3.2). L'extrait suivant abonde en ce sens et permet de constater que les documents ministériels de cette période explicitent le concept d'autoévaluation :

L'autoévaluation se révèle un bon moyen pour motiver l'élève à mieux gérer le processus de régulation nécessaire à la réalisation efficace d'une tâche. Lorsque l'élève s'autoévalue, il peut commenter sa méthode de travail, expliquer les difficultés rencontrées, réfléchir sur ses stratégies, etc. L'enseignant doit créer un cadre propice à l'autoévaluation : il donne aux élèves la possibilité de faire des choix, les encourage à assumer des responsabilités et à prendre des risques. Il leur donne de nombreuses occasions de s'autoévaluer et leur fournit une rétroaction sur la justesse de leurs évaluations. (doc. 1, p. 6, 4.1.2)

On constate qu'en 2000, le ministère de l'Éducation est en mesure de préciser les retombées positives de l'autoévaluation et de les associer directement à l'activité métacognitive de l'élève. De plus, on observe qu'il donne des indications précises par rapport à l'action de l'enseignant afin que soient favorisées les pratiques d'autoévaluation.

La rétroaction dans le discours ministériel : Depuis 1980, on observe une constante quant à la présence de l'idée de rétroaction dans le discours ministériel, et ce, au delà des différences terminologiques utilisées. L'ensemble du corpus documentaire soumis à l'analyse donne à observer que rétroaction et évaluation formative sont intimement liées puisque la raison d'être de la rétroaction réside dans le fait de fournir une information rapide à l'élève, voire immédiate (doc. 7, p. 29, 21 et doc. 5, p. 48-49, 1.3.1).

Durant la période 1980, le ministère de l'Éducation associe l'évaluation formative à une intervention rapide : l'élève et l'enseignant sont informés rapidement de la situation de l'élève (ex : doc. 9, p. 5.5). On décèle dans le discours la présence du concept de rétroaction même si le terme ou ses synonymes ne sont pas utilisés explicitement. Notons que selon cette logique, c'est l'enseignant qui informe l'élève des résultats de l'évaluation formative. Selon le discours, l'évaluation formative « est essentiellement pédagogique, c'est-à-dire qu'elle a pour unique objet de guider l'élève dans son cheminement en lui fournissant de façon continue des informations sur l'état de son apprentissage » (doc. 10, p. 17, 5). De cette citation se dégage l'idée générale du concept de rétroaction.

Au cours de la période 1990, le terme *feedback* est utilisé pour la première fois par le Ministère dans le cadre des documents soumis à l'analyse de contenu; on observe sa présence lorsqu'il traite de la faculté de l'évaluation formative à faire coïncider les caractéristiques des élèves et ceux de l'enseignement, donc à réguler. « Elle [l'évaluation formative] le fait en fournissant le plus possible un feedback immédiat et fréquent pendant la période de temps consacrée à une unité d'enseignement » (doc. 7, p. 29, 21). L'idée de la nécessité d'un feedback rapide et précis pour aider l'élève à progresser revient d'ailleurs à quelques reprises dans le discours de cette période (ex : doc. 7, p. 62, 7.62).

Dans le discours de 2000, la rétroaction devient un concept très présent; c'est d'ailleurs le terme employé par le ministère de l'Éducation depuis l'avènement de la récente réforme. La rétroaction est vue comme un moyen de réguler les apprentissages : « L'élève reçoit ainsi une rétroaction qui met en évidence les progrès réalisés, les forces sur lesquelles il peut miser et les difficultés rencontrées, de façon à ce qu'il puisse ajuster ses stratégies d'apprentissage » (doc. 2, p. 14, 6.1). La rétroaction est associée en particulier aux régulations interactives: « Les régulations interactives interviennent durant les activités d'apprentissage et visent une rétroaction immédiate à

l'élève » (doc. 1, p. 4-5, 4.1.1). Ce discours plus récent insiste d'ailleurs beaucoup sur la nécessité d'une rétroaction rapide afin de maximiser l'aide fournie à l'élève : « Pour être efficace, une rétroaction devrait, notamment, être la plus immédiate possible et offrir une information en rapport avec l'erreur observée » (doc. 5, p. 48-49, 1.3.1). De plus, le ministère de l'Éducation propose de nouveaux moyens de donner une rétroaction à l'élève. Par exemple, l'enseignant peut faire part de ses observations à l'élève et lui communiquer son jugement sur les progrès accomplis au moyen d'un journal de bord. La rétroaction peut également provenir des pairs, par le biais d'une évaluation mutuelle par exemple.

L'autorégulation dans le discours ministériel : Le concept d'autorégulation n'est vraiment présent dans le discours ministériel que depuis la période 2000. Cependant, l'idée du concept semble tout de même évoquée durant les périodes 1980 et 1990.

Durant la période de 1980, l'autorégulation n'est pas un concept que l'on retrouve dans le discours ministériel; la seule mention pouvant être considérée comme un indice d'ouverture sur le concept concerne la prise de conscience par l'élève de ces forces et de ces difficultés, prise de conscience provoquée par l'évaluation formative qui « le place sur la voie d'une recherche individuelle ou coopérative des moyens de s'améliorer » (doc. 9, p. 7, 16). Cette idée pourrait représenter une première manifestation à la faveur de l'autorégulation, mais assurément, rien du discours de cette époque n'évoque de façon explicite le concept.

Puis, au cours de la période 1990, le Ministère parle de *prise en charge personnelle* de l'élève de la progression de ses apprentissages :

Puisque l'autonomie est un objet d'apprentissage commun aux divers programmes d'études, l'évaluation formative devient pour l'élève un instrument important. En effet, puisque ce type d'évaluation renseigne l'élève sur la progression de ses apprentissages, il peut favoriser une prise en charge personnelle. (doc. 7, p. 16, 6).

Dans ces propos, on constate la présence d'une idée qui pourrait s'apparenter au concept d'autorégulation, mais le discours ministériel ne va pas plus loin : il demeure muet quant à la façon de parvenir à cette *prise en charge personnelle*.

Durant la période 2000, le ministère de l'Éducation affirme son intention de remettre à l'élève plus de contrôle sur la progression de ses apprentissages. On retrouve à plusieurs reprises dans le discours l'idée que la fonction d'aide à l'apprentissage vise à favoriser la progression de l'élève, sa motivation et sa responsabilisation par rapport aux compétences qu'il doit développer (doc. 2, p. 10, 4 et doc. 4, p. 16-17, 10). On utilise d'ailleurs pour la première fois le terme *autorégulation* et en donne des éléments de définition : « L'élève doit être conscient de son processus d'apprentissage ou de son cheminement et, lorsqu'il rencontre une difficulté, être en mesure de recourir à diverses stratégies afin d'apporter les correctifs nécessaires » (doc. 1, p. 6, 4.1.2). En fait, tout le discours ministériel des années 2000 est centré sur la nécessité d'amener l'élève à autoréguler ses apprentissages.

On observe un traitement récurrent du concept d'autorégulation dans le récent discours. Le Ministère s'attarde à donner des précisions sur la relation que cette notion entretient avec les conceptions psychopédagogiques sur lesquelles s'appuie la réforme du curriculum scolaire québécois. On propose même des moyens pour développer la capacité de l'élève à autoréguler ses apprentissages, en insistant notamment sur le portfolio¹⁷ : « Il [le portfolio] est vite devenu une composante essentielle de l'évaluation impliquant les apprenants dans un processus de réflexion sur la progression de leurs apprentissages et favorisant l'autorégulation et l'autoévaluation » (doc. 3, p. 37, 17). Bref, dans son récent discours, le ministère de l'Éducation affirme de façon explicite que l'autorégulation est une façon de soutenir l'apprentissage.

La section suivante examine l'évolution de la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages.

¹⁷ Selon le ministère de l'Éducation, il existe trois types de portfolio. Le portfolio dit *dossier d'apprentissage* sert de support à l'apprentissage. Il est composé de réflexions et de travaux qui font foi des progrès de l'élève et de sa compétence, en gardant des traces pertinentes de ses réalisations. Le portfolio dit *dossier de présentation* sert à montrer les meilleurs travaux de l'élève. Le Ministère considère que c'est l'élève qui doit choisir les travaux qu'il veut présenter; en justifiant ses choix, l'élève apprend à s'autoévaluer. Quant au portfolio dit *dossier d'évaluation*, il est construit par une équipe-cycle qui souhaite évaluer les compétences à la fin d'un cycle (voir doc. 1, p. 30 à 32, 6.15 et 6.16).

4.2 Les indicateurs de la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages

Les données exposées sur la fonction ont apporté des précisions sur la finalité de l'évaluation formative des apprentissages ainsi que sur ses formes de mise en œuvre. Celles qui seront présentées dans cette section apporteront des précisions en relation avec l'objet de ce type d'évaluation. Elles visent à répondre à la question spécifique de recherche suivante : Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages ? L'analyse de contenu appliquée au corpus documentaire révèle que dans l'ensemble, certaines différences peuvent être observées entre les trois périodes à l'étude au plan des objets de l'évaluation formative des apprentissages.

4.2.1 Les observations générales qui concernent les objets

Les observations relatives à la conception des objets de l'évaluation formative des apprentissages dégagées du discours ministériel concernent la *progression de l'élève*, et plus précisément les *produits de l'apprentissage* et le *processus d'apprentissage de l'élève*¹⁸.

En ce qui concerne les produits de l'apprentissage, on observe que le discours de 1980 permet l'identification des produits de l'apprentissage sans toutefois en présenter une définition explicite alors que celui de 1990 donne certains éléments de définition. Dans le discours de 2000, on observe l'ajout d'un nouveau produit de l'apprentissage, soit la compétence.

Les caractéristiques qui sont attribuées à ce nouveau produit de l'apprentissage auraient des implications sur la relation établie entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. En effet, selon le Ministère, la structuration du nouveau curriculum autour de compétences à développer rend impossible l'adéquation qui existait auparavant entre leurs objets.

En ce qui concerne le processus d'apprentissage, on observe une évolution du discours ministériel vers un intérêt pour l'ensemble des éléments constituant le processus d'apprentissage.

¹⁸ Les produits de l'apprentissage et le processus d'apprentissage de l'élève sont définis dans le lexique des codes en appendice D.

Cette évolution se traduit notamment par la présence d'objets d'évaluation de plus en plus complexes tels que la structuration des connaissances, les stratégies employées ainsi que la réflexion métacognitive.

4.2.2 Les observations spécifiques qui concernent les objets

Les observations spécifiques concernent les indices d'évolution des objets de l'évaluation formative des apprentissages, soit la progression de l'élève, et plus précisément les produits de l'apprentissage, la relation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation, et le processus d'apprentissage.

4.2.2.1 Les produits de l'apprentissage

Les observations relatives aux produits de l'apprentissage traitent des résultats de l'apprentissage ou de l'issue du cheminement de l'élève. Il s'agit des savoirs (connaissances), des savoir-être (attitudes), des savoir-faire (habiletés) et des savoir-agir (compétences développées). On observe que le discours de 1980 permet l'identification des produits de l'apprentissage sans toutefois en présenter une définition explicite. Le discours de 1990 permet l'identification de quelques produits de l'apprentissage et donne certains éléments de définition. Dans le discours de 2000, on observe l'ajout d'un nouveau produit de l'apprentissage, soit la compétence.

Durant la période 1980, les objets d'évaluation sont fonction des différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages. Les objets qui correspondent aux produits de l'apprentissage sont ceux associés à l'évaluation formative qui est mise en œuvre avant les activités d'apprentissage ainsi qu'après les activités d'apprentissage. Il s'agit alors de connaissances, d'habiletés ou d'attitudes (doc. 10, p. 18, 5.1.1). Notons l'absence d'une définition pour chacun de ces termes dans les documents ministériels de cette époque.

Durant la période 1990, les produits de l'apprentissage sont clairement identifiés dans le discours ministériel lorsqu'il est question des renseignements que permet de recueillir l'évaluation formative : « on peut se renseigner sur [...] les démarches utilisées par l'élève ou les produits immédiats de l'apprentissage (connaissances et habiletés en rapport avec des critères et

des seuils de réussite) » (doc. 7, p. 35, 28). Au sujet des connaissances, on observe qu'elles ne sont pas définies de façon explicite dans le discours de cette période; elles font cependant l'objet d'un traitement dans le cadre de précisions qui visent à renseigner sur la façon d'établir une hiérarchie d'apprentissage, sur la définition du domaine ou sur la façon de situer les apprentissages par rapport à une taxonomie (doc. 7, p. 36, 31). Mentionnons que le fascicule *L'évaluation formative* (doc. 7) donne un exemple d'examen qui illustre une vérification d'acquisition de connaissances (doc. 7, p. 93, 98). On retrouve dans le discours de cette époque une définition des habiletés. Elles correspondent à un « ensemble de comportements de l'ordre du savoir-faire, mis en œuvre dans une situation donnée » (doc. 6, p. 29, 27). Le discours précise qu'il peut s'agir de savoir-faire cognitifs, affectifs ou psychomoteurs.

Les attitudes constituent un autre produit de l'apprentissage dans le discours de 1990 (doc. 7, p. 35, 29); elles sont définies ainsi : « Prédilection à réagir favorablement ou défavorablement à certains aspects de notre encourage » (doc. 6, p. 25, 23). Les attitudes sont identifiées par le discours comme étant liées à la relation enseignement / apprentissage, et plus précisément identifiées comme étant des effets imprévus que l'élève développe automatiquement en étant plongé dans des situations d'apprentissage (doc. 7, p. 45, 43).

Durant la période 2000, on retrouve divers objets d'évaluation formative : « L'évaluation à des fins d'aide à l'apprentissage peut porter sur la compétence dans sa globalité ou sur des parties d'une compétence ou encore sur les connaissances, les attitudes ou les stratégies de l'élève » (doc. 2, p. 14-15, 6.1). Certains de ces objets sont des produits de l'apprentissage; les connaissances en font partie. Selon le discours ministériel, des activités d'acquisition de connaissances sont présentées aux élèves. Cependant, on trouve peu d'indication sur la nature des connaissances ou sur leur lien avec le programme de formation¹⁹. Ajoutons que le discours spécifie que les connaissances se *construisent* (ex : doc. 1, p. 19, 6.4), une affirmation liée à la définition de l'apprentissage retenue par le Ministère. Il précise également que les connaissances sont choisies en fonction des besoins rencontrés en classe : « L'enseignant planifie aussi des

¹⁹ Le *Programme de formation de l'école québécoise* (Gouvernement du Québec, 2001b), un document non soumis à l'analyse de contenu, apporte quelques précisions au sujet des connaissances qui doivent être enseignées avec l'avènement de la réforme. Les connaissances, appelées maintenant *savoirs essentiels*, sont définies ainsi par le Ministère : « Ils [les savoirs essentiels] constituent un répertoire de ressources indispensables au développement et à l'exercice de la compétence » (p. 9). Les savoirs essentiels sont des éléments prescriptifs du programme répartis selon les différentes disciplines, mais non liés de façon exclusive à un niveau d'étude.

activités d'acquisition systématique de connaissances quand il considère que ses élèves en ont besoin (doc. 1, p. 11, 5.7). Selon cette perspective, les connaissances ciblées correspondent à un besoin réel rencontré dans le cadre d'un contexte particulier. Cette contextualisation des savoirs est affirmée explicitement dans le discours :

Le nouveau Programme de formation (2001) met l'accent sur l'importance de ne pas aborder les connaissances à acquérir de manière compartimentée et décontextualisée, mais dans leurs interactions et en relation avec des contextes qui donnent un sens à leur utilisation. (doc. 4, p. 16, 6)

Cette citation met en relief la position adoptée par le Ministère selon laquelle la pertinence des connaissances prime sur leur nombre. Étant donné que le discours affirme que les situations d'apprentissage ont essentiellement les mêmes caractéristiques que les situations d'évaluation (doc. 1, p. 18, 6.1), on peut penser que les connaissances évaluées sont présentées dans le cadre d'une tâche qui les contextualise également.

La compétence constitue un autre produit de l'apprentissage dans le récent discours. On définit la compétence ainsi : « La compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources » (doc. 2, p. 31, 12). On retrouve dans le discours des précisions sur ce nouvel objet d'évaluation, notamment des précisions sur ce qui caractérise la compétence :

La compétence est complexe car elle repose sur la capacité de combiner de manière originale un ensemble de ressources en vue de réaliser une tâche ou de résoudre un problème. [...] La compétence est évolutive parce qu'elle demande du temps pour se développer et qu'il est toujours possible de progresser. [...] La compétence est globale et intégrative en ce sens qu'elle fait appel à une diversité de ressources qui ne sont pas exclusivement de l'ordre des connaissances acquises en contexte scolaire. (doc. 1, p. 1 et 2, 1)

Le récent discours présente donc les compétences comme étant complexes, évolutives, globales et intégratives. On comprend à la lecture de la citation qu'ainsi caractérisées, elles sont indissociables des contextes dans lesquelles elles sont appelées à se manifester. Les conséquences de ces caractéristiques sur l'évaluation formative sont exposées dans le cadre d'observations spécifiques ultérieures qui portent sur le lien entre les objets de l'enseignement, les objets de l'apprentissage et les objets de l'évaluation.

Selon le récent discours, les compétences se divisent en deux types : les compétences disciplinaires, rattachées à des disciplines précises, et les compétences transversales. Le Ministère attribue à ces dernières la même définition que celle qu'il attribue aux compétences disciplinaires (doc. 1, p. 32, 6.17). Cependant, les compétences transversales s'en distinguent par leur caractère générique. En effet, elles peuvent être mise en œuvre dans l'ensemble des disciplines. Le Ministère affirme d'ailleurs que l'ensemble des précisions qu'il donne afin d'orienter les pratiques d'évaluation s'applique tant aux compétences disciplinaires que transversales.

Le discours de 2000 apporte plusieurs indications sur la façon dont l'enseignant doit choisir les compétences et les autres objets d'évaluation. Ces indications concernent notamment le potentiel de la situation d'évaluation : « Son choix s'appuie sur le potentiel de la situation, car certaines s'avèrent plus propices que d'autres pour construire des connaissances et développer des compétences. Il s'appuie aussi sur les acquis antérieurs des élèves » (doc. 1, p. 19, 6.4). On va jusqu'à apporter des précisions sur le nombre de compétences à évaluer :

Pour déterminer le nombre de compétences à évaluer, l'enseignant tient compte de plusieurs facteurs : les caractéristiques de la situation, le niveau d'autonomie des élèves, le temps disponible, etc. Cependant, il convient de respecter un certain équilibre en prenant en compte au moins une compétence transversale, une compétence disciplinaire et les connaissances qui leur sont reliées et d'autres ressources mobilisées par l'élève. (doc. 1, p. 19, 6.4)

On peut comprendre que des indications précises soient données en raison de la complexité intrinsèque des compétences : leur évaluation requiert la prise en compte de différents facteurs et un certain souci d'équilibre entre les différents objets d'évaluation.

4.2.2.2 La relation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation

On peut dégager du discours ministériel que l'introduction d'un nouveau produit de l'apprentissage, soit les compétences, a des incidences sur la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Durant la période 1980, on retrouve l'énoncé de ce que le Ministère conçoit comme étant le lien entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation au plan de leurs objets : « L'évaluation des apprentissages doit porter sur les objectifs de formation en vue desquels l'élève est appelé à travailler quotidiennement » (doc. 8, p. 10, 32). Ainsi, on peut penser qu'il y a, au plan des intentions à tout le moins, une adéquation entre ce qui est enseigné, ce qui devrait être appris et ce qui est évalué pendant toute la durée de l'utilisation des programmes structurés autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre.

Durant la période 1990, l'évaluation doit renseigner sur la maîtrise de chacun des objectifs du programme qui ont été préalablement enseignés : « Elle [l'évaluation formative] a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève » (doc. 7, p. 15, 4). On comprend de cette citation qu'il semble y avoir encore cette idée d'adéquation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. On observe d'ailleurs à plusieurs reprises dans le discours de cette époque des indices qui laissent croire que le Ministère établit ce type de relation.

Le plus récent discours porte un regard plutôt critique sur la situation antérieure au plan de la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation:

Cette conception, héritée en grande partie des théories behavioristes de l'apprentissage et, notamment, de la pédagogie de la maîtrise, met l'accent sur la détermination a priori d'objectifs correspondant à l'ensemble des savoirs – qu'il s'agisse d'attitudes, d'habiletés ou de connaissances – qu'on se propose d'enseigner aux élèves ainsi que sur l'élaboration de procédés d'évaluation permettant de déterminer avec précision si ce qui a été enseigné a été appris. (doc. 4, p. 15, 4)

Cette citation permet de comprendre que le ministère de l'Éducation conçoit que durant les années 1980, il y avait une adéquation entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Par ailleurs, il soutient que la structuration du nouveau programme autour de compétences à développer vient modifier cette relation. Le récent discours précise que ce sont les caractéristiques mêmes des compétences qui sont responsables de cette modification : « Dorénavant, on devra évaluer en tenant compte du caractère global, complexe et évolutif des compétences » (doc. 5, p. 49, 2.3). Il précise que l'on peut soutenir le développement des

compétences, mais que l'on ne peut les enseigner directement. À ce sujet, on retrouve les explications suivantes :

Cette dernière n'est pas de l'ordre d'un savoir ou d'un savoir-faire bien délimité qui peut être enseigné, appris, exercé, puis évalué. À titre d'exemple, la compétence à écrire est un savoir-agir complexe qui mobilise une diversité de ressources, aussi bien externes qu'internes, et se développe tout au long de la scolarité. Elle fait certes appel à des connaissances et à des stratégies variées que l'élève devra progressivement s'approprier, mais elle n'est pas réductible à un savoir faire procédural consistant à appliquer, dans un certain ordre, une série d'étapes prédéterminées. (doc. 4, p. 16, 8)

On comprend notamment de cette dernière citation que les ressources mobilisées par l'élève ne relèvent pas exclusivement de l'ordre des connaissances acquises à l'école. Dès lors, les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation ne sont pas nécessairement les mêmes, l'évaluation devant s'intéresser à l'ensemble des ressources mobilisées par l'élève (doc. 1, p. 1 et 2, 1). On présente également le caractère évolutif de la compétence, ce qui suppose un processus continu de développement. Dans ce contexte, l'apprentissage des compétences demande beaucoup de temps (doc. 1, p. 19, 6.3). L'évaluation doit donc pouvoir rendre compte du niveau de développement des compétences dans le temps.

Donc, selon le récent discours, la prise en compte des caractéristiques de la compétence a des incidences autant sur l'enseignement et sur l'apprentissage que sur l'évaluation. Par conséquent, selon le Ministère, la structuration du nouveau curriculum autour de compétences à développer rend impossible l'adéquation qui existait auparavant entre leurs objets.

4.2.2.3 Le processus d'apprentissage

Les observations liées au processus d'apprentissage de l'élève sont relatives aux démarches qu'il entreprend pour acquérir et construire ses connaissances ou aux stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème. Elles sont également relatives à sa motivation face à l'apprentissage et à son intérêt. On observe une évolution du discours ministériel dans le sens d'une centration croissante de celui-ci sur le processus d'apprentissage au cours des trois périodes à l'étude. Cette évolution se traduit notamment par la présence d'objets d'évaluation de plus en plus complexes (se référer à l'appendice A : *Le processus d'apprentissage*).

Durant la période 1980, les objets d'évaluation sont fonction des différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages. La motivation et l'intérêt de l'élève sont considérés comme faisant partie « de conditions propices au déroulement de l'apprentissage » (doc. 10, p. 23, 5.3.4); ils sont des objets d'évaluation formative clairement identifiés lorsqu'il est question de l'évaluation formative interactive, soit celle qui se déroule durant les activités d'apprentissage (doc. 10, p. 23, 5.3.4). Notons que le *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10) est le seul document qui associe la motivation de l'élève et son intérêt à un objet d'évaluation au cours de cette période. Au plan des objets d'évaluation qui sont liés au processus d'apprentissage, on observe aussi que la démarche employée par l'élève est l'objet d'un intérêt sans être explicitement identifiée comme un objet d'évaluation. En effet, le *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10) affirme mettre « plus l'accent sur la démarche d'apprentissage de l'élève et sur les habiletés que sur les connaissances » (doc. 10, p. 4, 2.2). Cependant, on ne peut identifier une définition explicite de la démarche d'apprentissage qui permette de comprendre la signification de l'intention exprimée dans la citation précédente.

Dans le discours de 1990, on observe une définition du processus d'apprentissage : « Processus d'effet plus ou moins durable par lequel des comportements nouveaux sont acquis ou des comportements déjà présents sont modifiés en interaction avec le milieu ou l'environnement » (de Landsheere, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, 1979, dans doc. 6, p. 34, 32). Le Ministère affirme explicitement que cette définition présente un caractère très général.

On peut dégager du discours de 1990 un intérêt manifeste de l'évaluation pour quelques éléments relatifs au processus d'apprentissage, notamment la démarche employée par l'élève : « On peut se renseigner sur l'apprentissage : les démarches utilisées par l'élève ou les produits immédiats de l'apprentissage (connaissances et habiletés) » (doc. 7, p. 35, 29). La démarche de l'élève semble définie par un ensemble de questions que l'enseignant pourrait se poser : Quelles représentations les élèves peuvent-ils se faire des concepts impliqués dans cet apprentissage ? Quelles sont les représentations qui sont adéquates ? Quelles sont celles qui peuvent causer problème ? Quelles méthodes les élèves peuvent-ils utiliser pour accomplir la tâche demandée ? Quelles sont les démarches adéquates et celles qui sont à éviter ? Quels sont les facteurs qui pourraient motiver les élèves et ceux qui pourraient les démotiver ? (doc. 7, p. 35, 29). Bref, on

suppose que la démarche de l'élève est définie par la réflexion métacognitive et les stratégies d'apprentissage même si ces termes ne sont pas directement employés.

En ce qui a trait à la période 2000, le discours ministériel affirme s'intéresser à tous les aspects du processus d'apprentissage dans le but d'aider l'élève à apprendre (doc. 1, p. 21, 6.7). D'ailleurs, les objets d'évaluation semblent investir en profondeur le processus d'apprentissage (appendice A): « Dans une situation complexe, les objets d'évaluation sont nombreux : les connaissances avant qu'ils n'abordent une nouvelle séquence d'apprentissage, la démarche ou le cheminement suivi, le produit final, la motivation, etc. » (doc. 1, p. 19, 6.4). Selon le discours, peuvent également s'ajouter à ces objets d'évaluation des gestes, des questions ou des décisions de l'élève qui permettent à l'enseignant de comprendre comment il procède pour apprendre. Parmi ces différents objets d'évaluation, certains sont relatifs au processus d'apprentissage. On retrouve d'abord la démarche de l'élève. Mentionnons qu'elle n'est pas définie dans les documents analysés récents, mais le Ministère soutient que les nouvelles orientations de la réforme favorisent « l'évaluation non seulement des résultats mais aussi des stratégies d'apprentissage utilisées par l'élève » (doc. 2, p. 5, 2). La motivation de l'élève est aussi identifiée comme un objet d'évaluation, et n'est également pas l'objet d'une définition. Finalement, au nombre des objets d'évaluation qui concernent le processus d'apprentissage, mentionnons que le récent discours évoque que la structuration des connaissances doit également être évaluée. L'apparition dans le discours de ce nouvel objet d'évaluation serait une répercussion directe des implications pédagogiques de la nouvelle définition de l'apprentissage retenue par le ministère de l'Éducation dont l'un des fondements affirme que les connaissances se construisent (doc. 1, p. 1, 1).

La section de chapitre suivante examine l'évolution de la conception du processus de l'évaluation formative des apprentissages.

4.3 Les indicateurs de la conception du processus de l'évaluation formative des apprentissages

Les données portant sur les objets de l'évaluation formative des apprentissages ont apporté des précisions sur la progression de l'élève, plus précisément sur les produits de son apprentissage et sur son processus d'apprentissage. Les données qui suivent apportent quant à

elles des précisions sur le processus d'évaluation. Le discours ministériel concernant le processus d'évaluation formative des apprentissages est analysé selon deux dimensions, le contexte dans lequel il prend place et la démarche d'évaluation proprement dite. Les données exposées dans cette section visent à répondre à la question spécifique de recherche suivante : Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception du processus de l'évaluation formative des apprentissages ? L'analyse de contenu appliquée au corpus documentaire révèle que dans l'ensemble, certaines différences peuvent être observées entre les trois périodes à l'étude au plan du contexte ainsi qu'au plan de la démarche d'évaluation formative des apprentissages.

4.3.1 Les observations générales qui concernent le contexte

Les observations relatives au contexte de l'évaluation formative explicitent les *circonstances générales* dans lesquelles se déroule l'évaluation des apprentissages, les *conditions concrètes* relatives aux situations d'évaluation et les *tâches* d'évaluation présentées à l'élève.

Au plan des circonstances générales de l'évaluation, on observe d'abord une évolution du discours vers l'explicitation d'un cadre de référence pour guider l'action en matière d'évaluation des apprentissages. Le discours de 1980 est peu explicite à ce sujet. Le discours de 1990 présente, quant à lui, deux conceptions de l'apprentissage. Cependant, le Ministère ne favorise aucune de ces conceptions. C'est avec l'avènement de la récente réforme qu'un premier cadre de référence en évaluation paraît (doc. 1). Il présente les conceptions psychopédagogiques qui soutiennent la réforme et les choix qui en découlent en matière d'évaluation des apprentissages. Au plan des circonstances générales de l'évaluation, on observe également le développement d'une tendance vers une évaluation continue des apprentissages dans une perspective de soutien à l'apprentissage.

Au plan des conditions concrètes relatives aux situations d'évaluation, on observe une tendance du discours vers l'explicitation des éléments qui caractérisent les situations d'évaluation quant au temps et à l'espace. Selon le discours des années 1980, les caractéristiques des situations d'évaluation, telles que la présence d'interaction ou celle de ressources, sont tributaires des différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative. Par ailleurs, on observe dans le

discours de 2000 que les situations d'évaluation ont essentiellement les mêmes caractéristiques que les situations d'apprentissage, exception faite de certaines contraintes de réalisation.

Au plan des tâches d'évaluation, on observe une tendance vers l'explicitation des caractéristiques relatives aux tâches proposées. Le discours de 1980 est peu explicite à cet égard; on sait cependant que les caractéristiques des tâches d'évaluation sont tributaires du moment de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages. Le discours de 1990 est similaire à celui qui le précède, mais il va un peu plus loin dans l'explicitation des tâches d'évaluation. Quant au discours de 2000, il affirme que les tâches d'évaluation qui sont conformes aux orientations de la réforme ont les caractéristiques des tâches liées à l'évaluation authentique décrite par Wiggins (1989, dans doc. 1, p. 18, 6.1). On observe également que le Ministère affirme que les caractéristiques de ces tâches sont imposées par la nature même des compétences, un nouveau produit de l'apprentissage.

4.3.2 Les observations spécifiques qui concernent le contexte

Les observations spécifiques présentent les indices d'évolution du contexte dans lequel se déroule l'évaluation formative des apprentissages; elles concernent les circonstances générales dans lesquelles se déroule l'évaluation, les conditions concrètes de l'évaluation et les tâches proposées à l'élève.

4.3.2.1 Les circonstances générales dans lesquelles se déroule l'évaluation

Les observations relatives aux circonstances générales dans lesquelles se déroule l'évaluation formative des apprentissages traitent du cadre de référence à l'origine des orientations en matière d'évaluation. Il s'agit plus précisément des conceptions psychopédagogiques qui sous-tendent ces orientations, dont la définition de l'apprentissage constitue un élément important.

L'explicitation d'un cadre de référence pour guider l'action

On observe que le discours ministériel évolue vers l'explicitation d'un cadre de référence pour orienter les actions à poser en évaluation. Cette explicitation se découvre notamment au fil des publications ministérielles.

C'est au cours de la période 1980 que le ministère de l'Éducation publie sa première politique d'évaluation (doc. 8). Les conceptions psychopédagogiques qui sont sous-jacentes à cette première politique ne sont alors pas présentées de façon détaillée par le Ministère; seule une section qui concerne les fondements de l'évaluation pédagogique, dans laquelle le ministère de l'Éducation présente les valeurs sur lesquelles reposent sa politique en matière d'évaluation, donne certaines indications à ce niveau. Notons par ailleurs que quelques indices implicites permettent d'inférer les conceptions sur lesquelles s'appuient la politique d'évaluation : « C'est elle [l'évaluation formative] aussi qui donne l'occasion à l'enseignant de renforcer les apprentissages et les comportements de l'élève » (doc. 9, p. 7, 16). En employant le syntagme *renforcer les apprentissages et les comportements*, on peut comprendre que la pédagogie privilégiée par le ministère de l'Éducation est influencée par le courant béhavioral. Mentionnons finalement qu'une présentation explicite de la conception de l'apprentissage retenue est absente du discours ministériel de cette époque.

Au cours de la période 1990, le fascicule *L'Évaluation formative* (doc. 7) définit de façon assez détaillée deux conceptions de l'apprentissage : celle de Robert Gagné, qui se rattache à la théorie du traitement de l'information et qui relève des conceptions néo-béhavioristes de l'apprentissage, et celle de Bruner, qui se rattache à la conception constructiviste de l'apprentissage de Piaget. Les approches sont présentées sans que le ministère de l'Éducation ne prenne parti pour l'une d'elles. Elles sont exposées dans le but de préciser que l'évaluation formative peut s'intégrer à diverses approches pédagogiques : « Il y a lieu de croire que la démarche d'évaluation formative varie selon les conceptions de l'apprentissage auxquelles on adhère et selon les approches pédagogiques qu'on adopte » (doc. 7, p. 21, 8). Selon le Ministère, la démarche d'évaluation est subordonnée au modèle que l'on choisit d'adopter en classe.

Toujours au cours de la période 1990, on retrouve une mention implicite qui renvoie à l'idée de l'utilisation d'un cadre de référence dans une section qui traite de la planification :

« Déterminer les moyens c'est préciser : les modalités d'évaluation, la fréquence des interventions, les méthodes de recherche de l'information, les principes qui guideront l'interprétation des diverses données et les jugements possibles et les types d'actions ou de décision » (doc. 7, p. 34, 27). Donc, on affirme l'importance d'établir clairement les principes qui guideront l'interprétation que l'enseignant fera des données recueillies sur l'élève afin de s'assurer d'une certaine constance dans le jugement qu'il émet sur la performance de l'élève. Cependant, il semble que le Ministère ne fait pas le choix d'imposer des principes à cette époque.

Mentionnons également que l'autre document rattaché à la période 1990, soit *L'évaluation pédagogique* (doc. 6), présente une courte définition de l'apprentissage en ces termes : « Connaissance, habileté (savoir-faire) ou attitude (savoir-être) que l'élève peut acquérir ou développer » (p. 25, 23). Cette définition étant présentée dans le cadre d'un lexique, aucun lien n'est établi entre cette définition et l'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, les quelques éléments de ce document qui évoquent un cadre de référence sur lequel s'appuieraient les orientations du ministère de l'Éducation sont tous des extraits tirés de la politique d'évaluation de 1981; il s'agit pour la plupart d'un rappel des valeurs sur lesquelles s'appuie l'évaluation.

Au cours de la période 2000, le ministère de l'Éducation publie deux documents relatifs à l'évaluation des apprentissages : un projet de politique d'évaluation des apprentissages (doc. 2) et un cadre de référence à l'état de document de travail (doc. 1). Il soutient que ce dernier document a pour but d'aider les enseignants et les directions d'école « dans leurs pratiques évaluatives, en leur proposant des balises susceptibles d'orienter leurs actions » (p. ii). Ces balises reposent sur la définition de l'apprentissage retenue par le Ministère que nous avons présentée au chapitre I. Étant donné son importance dans la compréhension des données de recherche liées à la période 2000, rappelons cette définition de l'apprentissage tirée du nouveau cadre de référence en évaluation des apprentissages (doc. 1) :

Le Programme de formation définit l'apprentissage 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. L'apprentissage est donc un processus cognitif, affectif et social. Ce processus implique une modification des acquis antérieurs de l'élève et une réorganisation de ses ressources cognitives qui rendent possibles de nouvelles acquisitions. (doc. 1, p. 1, 1)

Cette définition de l'apprentissage porte en elle des implications pédagogiques dont les conséquences se répercutent au niveau des conditions concrètes des situations d'évaluation et de la nature des tâches maintenant définie dans la perspective de la construction des connaissances (doc. 1, p. 1, 1). Mentionnons l'exemple des situations d'évaluation durant lesquelles les interactions entre les élèves sont encouragées et au cours desquelles les élèves exercent un certain contrôle; voilà des éléments relativement nouveaux dans le discours ministériel.

L'ensemble du discours de 2000 met l'accent sur l'importance d'adopter un cadre de référence. Pour ce faire, il s'appuie sur des auteurs tels Perrenoud : « Ce qui compte le plus dans l'observation, précise Perrenoud, c'est moins son instrumentation que les cadres théoriques qui la guident et gouvernent l'interprétation des observables » (Perrenoud, dans doc. 4, p. 19, 24). On constate que l'importance grandissante pour la détermination d'un cadre clair pour guider l'action est notamment liée à la reconnaissance par le Ministère des besoins de l'enseignant en tant qu'observateur privilégié en classe. On affirme qu'il doit s'appuyer sur un cadre précis pour guider ses interprétations : « Toutefois, observer ce n'est pas recueillir passivement des éléments d'information, c'est produire des observations, les organiser de manière active et les interpréter à partir du cadre de référence de l'observateur » (doc. 4, p. 18, 24). On comprend donc que la sélection des éléments à observer de même que leur interprétation sont fonction du cadre de référence sur lequel s'appuie l'enseignant.

Une évolution vers une évaluation continue des apprentissages

Il est possible de dégager une observation relative à la fréquence des situations d'évaluation. En effet, la tendance qui se développe est celle d'une évaluation formative continue des apprentissages.

Dans le discours 1980, on observe que le discours ministériel est muet quant à la fréquence de l'évaluation des apprentissages. Cependant, il affirme que « l'évaluation est partie intégrante des processus d'enseignement et d'apprentissage » (doc. 8, p. 1, 3).

Par ailleurs, dans le discours de 1990, on retrouve la présence de deux mentions qui constituent un indice de la fréquence à laquelle les situations d'évaluation formative devraient intervenir selon le ministère de l'Éducation : « ... les situations d'évaluation formative reviennent fréquemment, ... » (doc. 7, p. 89, 92 et voir aussi doc. 7, p. 33, 24). Cependant, ce qui est entendu par *fréquemment* n'est pas explicité davantage à cette époque. Comme durant la période précédente, le discours de cette époque affirme que l'évaluation formative est intégrée aux processus d'enseignement et d'apprentissage (doc. 7, p. 9, 0).

Dans le récent discours, celui de la période 2000, on remarque plus de précisions sur la fréquence à laquelle on procède à la cueillette d'information sur la progression de l'élève, et ce, à plusieurs endroits dans le discours ministériel; cette citation en est représentative : « ... afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés » (doc. 2, p. 27, 10.1). On comprend donc qu'avec l'avènement de la réforme, le ministère de l'Éducation conçoit l'évaluation formative des apprentissages comme étant un acte intégré aux activités quotidiennes de la classe, comme une pratique intégrée « dans la continuité des apprentissages de l'élève » (doc. 2, p. 6, 2). L'acte d'évaluation n'est donc plus un acte isolé des activités d'apprentissage.

Bref, on observe que le cadre de référence de l'évaluation formative des apprentissages est devenu de plus en plus explicite au fil des périodes étudiées.

4.3.2.2 Les conditions concrètes des situations d'évaluation

Les observations relatives aux conditions concrètes des situations d'évaluation traitent des particularités situationnelles d'interaction et de recours à des ressources pendant les situations d'évaluation. On observe des différences sur ce plan entre les différentes périodes à l'étude, mais on remarque surtout que le discours ministériel tend à évoluer vers l'explicitation de ce qui caractérise les situations d'évaluation.

Le discours ministériel de la période 1980 est très peu explicite au plan des conditions concrètes dans lesquelles se déroule l'évaluation formative. On sait qu'elles sont tributaires du

moment de la mise en œuvre de l'évaluation formative. Par exemple, le discours ministériel affirme que l'évaluation formative *interactive*, donc celle qui a cours durant les activités d'apprentissage, *est basée sur* les interactions entre l'enseignant et les élèves et entre les élèves eux-mêmes (doc. 10, p. 20, 5.3). On sait donc que des interactions ont cours à ce moment. En ce qui concerne l'évaluation qui se déroule *après* les activités d'apprentissage, la mention du fait qu'elle correspond à un temps d'arrêt de la démarche d'évaluation (doc. 10, p. 21, 5.3.1) ainsi que le type de tâches présenté aux élèves, tel le questionnaire écrit, sont des éléments qui laissent supposer l'absence d'interaction dans la classe à ce moment.

Le discours ministériel de la période 1990 est également peu explicite quant aux conditions concrètes dans lesquelles se déroule l'évaluation formative. Toutefois, on observe que les conditions semblent tributaires du moment de mise en œuvre de l'évaluation formative. Des interactions sont présentes entre l'enseignant et ses élèves lors de la *modalité interactive*²⁰ (doc. 7, p. 61, 62). À propos de la *modalité rétroactive*²¹ de l'évaluation formative, le Ministère affirme : « On choisira cette modalité lorsqu'on voudra jalonner son enseignement de moments de vérification formels, avant ou après des activités d'apprentissage » (doc. 7, p. 61, 61). Le caractère formel associé à cette modalité laisse penser qu'il n'y a pas d'interaction durant ce moment de mise en œuvre de l'évaluation formative.

Par ailleurs, on observe un deuxième élément qui renseigne sur les conditions des situations d'évaluation lors de la période 1990. Le discours ministériel mentionne en effet le recours à certaines ressources lors des tâches d'évaluation dans une perspective bien circonscrite : il s'agit de l'accès à des ressources matérielles dans le cadre de précisions servant à délimiter les caractéristiques d'une tâche d'évaluation. À ce propos, le Ministère précise que lors de la planification d'une situation d'évaluation, l'enseignant doit préciser les *conditions spécifiques* de la tâche, la performance attendue de l'élève et le seuil de réussite pour cette tâche. On comprend du discours de cette période que ces *conditions spécifiques* représentent une façon de limiter et de circonscire ce qui pourrait affecter la performance de l'élève :

Lors de la planification, on doit aussi spécifier les conditions qui affectent la performance. On aura à en tenir compte autant dans l'organisation de l'enseignement que dans celle de l'évaluation. On entend par là : le matériel fourni (avec ou sans

²⁰ Le concept de modalité interactive est défini à la section 4.1.2.1.

²¹ Le concept de modalité rétroactive est défini à la section 4.1.2.1.

dictionnaire par exemple); les circonstances (en équipe, seul, ...); les limites (en 10 minutes, dans la classe, etc.). (doc. 7, p. 36, 32)

Donc, l'idée qui se dégage du discours de 1990 est que des ressources sont utilisées par les élèves lors des situations d'évaluation. Cependant, le ministère de l'Éducation considère qu'il faut les restreindre car, selon ses dires, elles affectent la performance des élèves et peuvent donc biaiser l'évaluation qui est faite de cette performance.

Le discours ministériel de la période 2000 est plus explicite que les précédents au plan des conditions rattachées aux situations d'évaluation, notamment au sujet des interactions entre les élèves qui sont encouragées et de la possibilité qu'ils ont d'exercer un contrôle sur le déroulement des activités d'évaluation. La conception de l'apprentissage retenue aurait des implications au plan des situations d'évaluation en classe :

Cette conception de l'apprentissage a plusieurs conséquences sur l'évaluation. La première implique le remplacement des épreuves traditionnelles par des situations d'apprentissage et d'évaluation prenant en compte l'environnement des élèves, induisant des interactions entre les pairs, permettant aux élèves de construire de nouvelles connaissances à partir de leur acquis et d'exercer un certain contrôle sur le déroulement des actions. (doc. 1, p. 1, 1)

Cette citation met en relief une particularité des conditions dans lesquelles se déroulent l'évaluation formative des apprentissages en 2000 : la présence d'interactions entre les pairs. Le ministère de l'Éducation encourage ces interactions et justifie sa position à l'aide de la définition de l'apprentissage adoptée avec l'avènement de la réforme. La citation suivante indique les liens entre l'apprentissage et la nécessité pour les élèves de coopérer :

Étant donné la manière dont la situation a été choisie, elle nécessite souvent la coopération entre les élèves. La recherche en commun favorise le maintien de l'attention et amène les élèves à mettre en œuvre des stratégies efficaces pour réaliser la tâche ou atteindre un but. La collaboration, comprise comme partage des connaissances et des compétences individuelles est un facteur déterminant de l'apprentissage. (doc. 1, p. 18-19, 6.3)

Cette idée de collaboration entre les élèves est très présente dans l'ensemble du discours de la période 2000 et s'applique autant aux situations d'apprentissage qu'aux situations d'évaluation.

Mentionnons toutefois la précision du discours ministériel à l'effet que l'on doit évaluer la prestation individuelle des élèves.

Le plus récent discours apporte une autre précision au plan des conditions dans lesquelles s'effectue l'évaluation formative : il s'agit du recours à des ressources variées lors des situations d'évaluation. Cette particularité des conditions de l'évaluation serait tributaire des modifications apportées au curriculum qui est maintenant structuré autour de compétences à développer. Or la mise en œuvre des compétences et leur développement requièrent la mobilisation de ressources diverses par l'élève aux dires du Ministère : « Pour évaluer une compétence, il faut donc placer l'élève dans des situations qui nécessitent la mobilisation de ressources variées » (doc. 1, p. 2, 1). Conséquemment, le discours ministériel présente l'accès à diverses ressources comme une constituante essentielle des situations d'évaluation : « Comme dans toute situation d'apprentissage, les élèves ont accès à des ressources diverses : livres, personnes, technologies de l'information et de la communication » (doc. 1, p. 19, 6.3). Notons que selon cette citation, le discours ministériel ajoute la possibilité de recourir à des ressources humaines en plus des ressources matérielles, déjà mentionnées dans les discours précédents, lors des situations d'évaluation.

Finalement, le discours ministériel fait état d'une autre particularité des conditions de l'évaluation en évoquant la présence de contraintes lors des situations d'évaluation : « Les situations d'évaluation ont les mêmes caractéristiques que les situations d'apprentissage, auxquelles s'ajoutent des contraintes présentées dans les conditions de réalisation » (doc. 1, p. 18, 6.1). Dans ce document, on n'explique pas ce qu'il entend par *contraintes*. S'agit-il des indications sur les moyens auxquels l'élève peut recourir ou des contraintes imposées par la situation elle-même ?

4.3.2.3 Les tâches d'évaluation

Les observations relatives aux tâches d'évaluation traitent du travail qui est demandé à l'élève durant les situations d'évaluation. Règle générale, on observe dans le discours ministériel une explicitation de plus en plus poussée des caractéristiques relatives aux tâches d'évaluation proposées aux élèves.

Durant la période 1980, le ministère de l'Éducation donne peu de précision sur ce qu'il conçoit comme étant une tâche d'évaluation; on observe d'ailleurs l'absence d'exemples concrets de tâches d'évaluation dans les documents analysés. On remarque que l'identification des tâches est intégrée à une énumération qui regroupe à la fois des tâches et des outils de cueillette de données :

Divers instruments existent pour faciliter l'évaluation. Tous connaissent les épreuves formelles que constituent, par exemple, les examens et les tests. On sait également qu'il existe d'autres outils de tout genre, grilles d'observation, examens maison, feuilles de route, etc., qui servent à recueillir des indices sur les progrès des élèves. (doc. 8, p. 10, 34)

Les tâches d'évaluation se rapportent à ce que fait l'élève; l'examen maison ou le test en sont des exemples. Les outils de cueillette d'information sur l'élève appartiennent davantage à l'évaluateur, à l'observateur. On comprend donc, qu'à cette époque, tout est regroupé sous la rubrique des instruments de mesure.

À la lecture du discours, on se rend compte que la nature des tâches est fonction du moment de mise en œuvre de l'évaluation formative. L'évaluation formative qui a cours durant les activités d'apprentissage n'exige pas de tâche d'évaluation autre que les exercices ou les travaux auxquels s'affairent les élèves lors des activités d'apprentissage. Quant à l'évaluation formative qui a cours après une séquence d'apprentissage, elle correspond à des tâches plus formelles, soit à des examens, à des tests, c'est-à-dire à un questionnement écrit ou oral qui permet de recueillir des données sur l'élève : « Cela peut ressembler aux petits contrôles périodiques que fait l'enseignant dans sa classe » (doc. 10, p. 21, 5.3.1). Cette citation laisse supposer que les paramètres des tâches d'évaluation sont entièrement définis par l'enseignant. Il s'agit donc de tâches fermées qui, selon le discours de cette époque, permet de comparer la performance de l'élève à une performance standard :

Ces critères sont établis par la définition d'un domaine de tâches que l'élève devrait être capable d'effectuer. On doit donc préciser cette performance standard. [...] La performance standard est établie après l'analyse des performances qui sont nécessaires pour accomplir correctement une tâche particulière. (doc. 7, p. 84, 82)

L'utilisation de performances standard semble impliquer que l'issue des tâches évaluatives doit correspondre à des critères précis et préétablis.

Durant la période 1990, le discours ministériel apporte un peu plus de précisions quant à la nature des tâches proposées à l'élève. Comme la période précédente, les tâches d'évaluation et les outils de cueillette d'information sont regroupés sous la rubrique des instruments de mesure : « On peut employer plusieurs types d'instruments pour recueillir de l'information : l'examen écrit, la grille d'observation ou la grille d'accompagnement par exemple » (doc. 7, p. 99, 105). Les tâches sont également tributaires du moment de mise en œuvre de l'évaluation formative. Au sujet de l'évaluation qui survient durant les activités d'apprentissage, le discours ministériel précise : « Si on se situe en évaluation formative interactive, les tâches qui servent à l'évaluation sont les mêmes que celles qui servent à l'apprentissage : les exercices que l'élève fait, les projets, etc. » (doc. 7, p. 86, 86). Donc, ce moment d'évaluation ne requiert pas de tâche particulières. En ce qui concerne les tâches proposées aux élèves après les activités d'apprentissage, le discours mentionne : « Si par ailleurs on se trouve dans une situation d'évaluation formative rétroactive, on arrête les activités d'apprentissage et on pose des questions à tous les élèves oralement ou dans un examen écrit » (doc. 7, p. 86, 86). Dans le fascicule *L'Évaluation formative* (doc. 7), on retrouve un exemple de ce type de tâche; on le nomme *épreuve* ou *examen*. La tâche en question consiste essentiellement à demander à l'élève d'accorder le verbe *être*. Comme durant la période précédente, on constate que les paramètres des tâches sont entièrement définis par l'enseignant; il s'agit donc de tâches fermées. De plus, au cours de cette période, la performance de l'élève est toujours comparée à une performance standard (doc. 7, p. 84, 82), ce qui implique que l'issue de la tâche effectuée par l'élève doit correspondre à des critères préétablis.

Dans le discours de 2000, on retrouve des précisions sur ce qu'on entend par tâches d'évaluation dans le contexte de l'énumération des formes possibles que peuvent revêtir les situations d'apprentissage : « Aborder la formation sous l'angle du développement des compétences, c'est donc mettre en place des situations d'apprentissage aptes à en soutenir le développement, qu'il s'agisse d'accomplir une tâche, de résoudre un problème ou de réaliser un projet » (doc. 4, p. 16, 8). Puisque le discours ministériel affirme que les tâches d'évaluation ont essentiellement les mêmes caractéristiques que les tâches d'apprentissage (doc. 1, p. 18, 6.1), on peut induire que les éléments énumérés dans cet extrait sont également relatifs aux tâches d'évaluation.

Les tâches d'évaluation proposées dans le récent discours seraient déterminées par la nouvelle définition de l'apprentissage retenue par le Ministère sur l'évaluation. Selon le récent discours, cette nouvelle définition impliquerait le remplacement des *épreuves traditionnelles* par des *situations d'évaluation* dans lesquelles l'environnement des élèves est pris en compte (doc. 1, p. 1, 1). Cette affirmation conduit à un examen des termes employés dans la citation. Le terme *épreuve* renvoie à l'idée d'une tâche précise, palpable, circonscrite dans le temps, tandis que le terme *situation* évoque une tâche complexe, plus ouverte et plus abstraite, moins définie dans le temps. Les tâches d'évaluation seraient également liées à la nature des compétences, un nouvel objet d'évaluation du récent discours. On évalue alors des compétences lors de l'accomplissement de tâches complexes auxquelles l'élève est initié : « Toutefois, on ne peut porter de jugement sur le développement d'une compétence que dans la mesure où l'élève est régulièrement placé dans des situations suffisamment complexes pour nécessiter la mobilisation et l'utilisation intégrée de ressources variées » (doc. 4, p. 17, 13). Les tâches d'évaluation sont complexes parce que constituées de diverses tâches qui placent les élèves en situation de réaliser des projets.

Le discours ministériel de la période 2000 donne des indications sur ce qui caractérise les tâches d'évaluation :

Les tâches à réaliser correspondent à des activités que les élèves sont appelés à faire à l'école ou dans leur vie à l'extérieur de l'école. La situation d'évaluation se déroule sur plusieurs jours, voire plusieurs semaines. Les productions sont souvent destinées à un public : élèves de la classe, élèves des autres classes, parents, etc. (doc. 1, p. 18, 6.1)

Ce passage permet de mettre en relief la nature ouverte des tâches; elles s'ouvrent sur des réalités extérieures à l'école et à la communication aux autres. D'ailleurs, elles sont choisies « à partir des préoccupations et des intérêts des élèves afin qu'ils puissent s'y engager et démontrer leurs compétences » (doc. 1, p. 18, 6.2). Il s'agit de caractéristiques que le discours ministériel associe à l'évaluation authentique telle que décrite par Wiggins (1989, dans doc. 1, p. 18, 6.1).

Ce qui caractérise également les tâches d'évaluation, aux dires du ministère de l'Éducation, semble être une certaine souplesse : « Ensuite, l'enseignant décrit chaque tâche et ses exigences pour la réaliser. Il rédige des consignes claires sans toutefois limiter l'autonomie des élèves, puisqu'ils doivent avoir un certain contrôle sur le déroulement des actions à mener pour la réaliser » (doc. 1, p. 20, 6.5). À ce sujet, on précise d'ailleurs qu'un enseignant ne peut

tout prévoir dans une situation complexe (doc. 1, p. 11, 5.7). La souplesse des tâches mises en relief par cette citation est également liée à la nouvelle définition de l'apprentissage. En effet, une autre implication pédagogique induite par cette définition consiste en une reconnaissance de la validité d'une démarche d'appropriation personnelle de la connaissance. Cette reconnaissance implique que la tâche doit permettre à l'élève de faire des choix. La souplesse qui caractérise les tâches d'évaluation s'observe également dans l'issue des tâches d'évaluation :

Compte tenu de la marge de manœuvre laissée aux élèves, la démarche utilisée par chacun, et le cas échéant, le résultat final peuvent être assez différent d'un élève à l'autre. Il n'existe pas de réponse unique. L'enseignant évalue la démarche et le résultat en tenant compte de toute leur richesse. (doc. 1, p. 20, 6.6)

L'uniformité dans la réponse apportée aux tâches d'évaluation n'est pas recherchée selon le ministère de l'Éducation. D'ailleurs, on valorise plutôt la diversité des ressources de chaque élève : chacun possède son propre bagage de connaissances et d'expériences (doc. 2, p. 22, 9.3). On observe d'ailleurs qu'un accent est mis sur le fait qu'il existe plusieurs façons de manifester sa compétence dans une situation donnée. Les élèves peuvent ainsi apporter des réponses personnelles aux tâches proposées.

Ainsi se termine la présentation des indicateurs de l'évolution de la conception du contexte dans lequel se déroule l'évaluation formative des apprentissages. Le point suivant fait état des données relatives à l'évolution de la conception de la démarche d'évaluation formative des apprentissages.

4.3.3 Les observations générales qui concernent la démarche

Les observations relatives à la conception du processus de l'évaluation formative des apprentissages dégagées du discours ministériel concernent également la démarche d'évaluation. Dans une première partie sont présentées les observations relatives à la démarche d'évaluation dans son ensemble. La deuxième partie concerne les observations relatives à chacune des étapes de la démarche d'évaluation selon les catégories d'analyse présentées au chapitre II : la *planification*, la *cueillette de l'information*, l'*interprétation / jugement*, la *décision / action* et la *communication*.

En ce qui concerne la démarche d'évaluation formative dans son ensemble, deux observations principales sont dégagées. On observe d'abord une variation de la terminologie utilisée dans le discours ministériel pour désigner les différentes étapes de la démarche d'évaluation formative. Il en est de même pour le nombre d'étapes de celle-ci. De même, la définition de la démarche d'évaluation formative ainsi que celle des différentes étapes qui la composent varient également. On observe enfin des différences dans la façon qu'a le Ministère de concevoir la dynamique de la démarche d'évaluation. En effet, on observe que la démarche d'évaluation s'assouplit progressivement. Dans son récent discours, le Ministère affirme même que les étapes de la démarche sont itératives, c'est-à-dire qu'il est possible de procéder à la réalisation séquentielle de quelques étapes, d'effectuer un retour à une étape antérieure au besoin, et de reprendre la démarche jusqu'à la fin du processus.

Au sujet de chacune des étapes de la démarche d'évaluation formative, plusieurs observations peuvent être dégagées des documents analysés.

On observe que l'ensemble du discours ministériel accorde une grande importance à la *planification* de l'évaluation formative des apprentissages. Également, on la souhaite souple au cours des trois périodes à l'étude, c'est-à-dire qu'elle doit pouvoir s'ajuster selon les besoins rencontrés en classe. On observe également une particularité du discours de 2000 par rapport au discours des périodes précédentes : la planification de l'évaluation formative devient une étape officielle de la démarche d'évaluation.

Au plan de la *cueillette d'information*, on constate que durant la période 1980, les observations de l'enseignant portent sur des *indicateurs* du comportement de l'élève, alors que dans le récent discours, il s'agit plutôt des composantes de la compétence et des manifestations²² de ces composantes. On observe également que le discours ministériel propose deux types de moyens pour recueillir ces informations : des moyens formels et des moyens non formels. On note l'apparition de nouveaux moyens de cueillette de l'information au fil des périodes étudiées ainsi que l'explicitation de ces moyens, explicitation qui se fait notamment par la présentation de leurs forces et de leurs limites.

²² Notons que les manifestations dont il est question ici se rapportent à une première version du *Programme de formation* (Gouvernement du Québec, 1999b). Rappelons que le texte duquel est issu l'extrait est un document de travail et non une version finale du cadre de référence en évaluation des apprentissages.

Au plan de l'*interprétation* des données, on observe la présence d'un parti pris pour l'interprétation à référence critérielle lorsque l'on se situe dans une perspective de soutien à l'apprentissage, et ce, au cours des trois périodes à l'étude. De plus, on observe que le Ministère favorise maintenant un autre type d'interprétation, soit l'interprétation dynamique. L'interprétation dynamique serait particulièrement favorisée par les nouvelles orientations de la réforme.

Au plan du *jugement* de l'enseignant, on observe la reconnaissance de l'importance de cette étape de la démarche d'évaluation formative lors de toutes les périodes à l'étude. On observe aussi que la façon de concevoir cette étape implique la prise en compte d'un ensemble de renseignements complémentaires aux renseignements fournis par la cueillette d'information sur l'élève. Finalement, on constate que l'étape du jugement de l'enseignant se complexifie avec l'avènement de la réforme.

Au plan de la décision / action, on observe que, dans les documents des périodes 1980 et 1990, les décisions qui sont prises au terme de la démarche d'évaluation interpellent surtout l'action de l'enseignant dans une perspective de régulation de la démarche d'apprentissage de l'élève. Par ailleurs, dans le récent discours, les décisions prises au terme de la démarche interpellent aussi l'action de l'élève, l'autorégulation du processus d'apprentissage étant favorisée par les orientations de la réforme.

Au plan de la *communication* des résultats de l'évaluation formative, on observe une constance du discours à l'effet que l'information recueillie sur l'élève doit être consignée de façon qualitative, car elle n'est pas compatible avec une logique comptable en raison de la visée de ce type d'évaluation. On observe également que l'élève et l'enseignant semblent toujours désignés comme étant des destinataires privilégiés de cette information, le statut des parents à cet égard étant sujet à des variations. On observe finalement dans l'ensemble du discours que le ministère de l'Éducation propose des moyens de communiquer l'information fournie par l'évaluation formative; le récent discours est par ailleurs plus explicite dans la présentation de ces divers moyens.

4.3.4 Les observations spécifiques qui concernent la démarche

Les observations spécifiques présentent les indices d'évolution de la démarche d'évaluation formative des apprentissages dans son ensemble ainsi que chacune de ses étapes, selon les catégories d'analyse présentées au chapitre II : la *planification*, la *cueillette de l'information*, l'*interprétation / jugement*, la *décision / action* et la *communication*.

4.3.4.1 La démarche d'évaluation dans son ensemble

Les observations relatives à la démarche d'évaluation vue comme un tout ont trait au nombre d'étapes qui la compose, aux termes employés pour désigner ces étapes et aux éléments de définition de ces étapes présents dans le discours ministériel. D'autres observations ont également trait à la conception de la dynamique de la démarche d'évaluation.

La terminologie utilisée, le nombre d'étapes et les éléments de définition

On observe qu'il existe des différences dans le discours ministériel au plan des étapes de la démarche d'évaluation formative selon les différentes périodes à l'étude.

Au cours de la période 1980, la démarche d'évaluation formative des apprentissages comporte trois étapes : la mesure, l'évaluation et la décision / action. Elles sont nommées et définies ainsi dans le discours de l'époque :

- la *mesure*, qui consiste à recueillir des renseignements sur certains aspects de l'apprentissage ou du développement de l'élève, à analyser et à organiser ces renseignements;
- l'*évaluation*, qui consiste à porter un jugement aussi juste que possible sur la situation de l'élève;
- la *décision / action*, qui consiste à prendre les meilleures décisions possibles relativement à son cheminement ultérieur. (ex : doc. 10, p. 7, 4.0)

Au cours de la période 1990, comme durant la période précédente, la démarche d'évaluation formative des apprentissages comporte trois étapes : la mesure, le jugement et la décision. Elles sont nommées et définies ainsi dans le discours de l'époque :

- la *mesure*, qui consiste à recueillir, à organiser et à interpréter les informations pertinentes;
- le *jugement*, qui s'appuie sur les résultats de la mesure et qui consiste à considérer la situation satisfaisante ou non;
- la *décision*, qui consiste à tenir compte des jugements posés et à prendre une décision parmi les différents choix possibles. (ex : doc. 6, p. 1, 1)

On remarque que la deuxième étape de la démarche est renommée, mais son sens demeure le même.

Précisons qu'au cours de cette période, on voit apparaître dans le discours l'idée de situer l'élève dans un contexte avant d'enclencher la démarche d'évaluation. En effet, dans un tableau intitulé *Tableau 7 : Exemple-type de planification. Démarche évaluative dans une approche formative* (doc. 7, p. 66, 68), le discours ministériel présente une *mise en situation* comme étant l'une des étapes du déroulement d'une activité qui sert à la réalisation de l'évaluation formative. Également, on retrouve une mise en situation dans le cadre d'un scénario d'apprentissage pour l'application d'une modalité d'évaluation formative rétroactive : « Mise en situation : Présenter ce projet aux élèves et en lire avec eux la description. Si nécessaire, permettre aux élèves de s'exprimer sur ce que pourrait être un vent magique ainsi que les transformations qu'il pourrait apporter dans un jardin ou ailleurs » (doc. 7, p. 76, 75). Dans le cadre des documents analysés, c'est la première fois que l'expression de l'idée d'une contextualisation des activités d'apprentissage et des activités d'évaluation est observée.

Au cours de la période 2000, la démarche d'évaluation formative des apprentissages comporte cinq étapes : la planification, la prise d'information, l'interprétation, le jugement et la communication. Elles sont nommées et définies ainsi dans le récent discours :

- la *planification*, qui consiste en une prévision de la démarche d'évaluation qui doit être effectuée pour mener à bien les actions favorisant l'apprentissage (doc. 2, p. 34, 15);
- la *prise d'information*, qui consiste à recueillir de façon rigoureuse des informations pertinentes et suffisantes compte tenu de la décision à prendre ou de l'action à poser (doc. 2, p. 34, 15);
- l'*interprétation*, qui consiste à comparer une information à une référence pour lui donner du sens (doc. 2, p. 33, 14);
- le *jugement*, qui consiste à se prononcer sur le développement ou l'acquisition des compétences (doc. 2, p. 33, 14);

- la *communication*, qui consiste à transmettre aux élèves et aux parents des informations relatives au développement des compétences (doc. 2, p. 31, 12).

Deux éléments de cette nouvelle façon de concevoir la démarche d'évaluation des apprentissages attirent particulièrement l'attention. D'abord, on constate qu'avec l'avènement de la nouvelle réforme, la planification de l'évaluation est maintenant considérée comme une étape en soi. Ensuite, on observe la présence d'une autre nouvelle étape, soit celle de la *communication*.

Tout comme dans le discours de la période précédente, on retrouve dans le discours de 2000 une idée explicite à l'effet que la démarche d'évaluation doit être précédée par une mise en contexte : « L'élément déclencheur de la situation est une question à répondre, un but à atteindre ou un problème à résoudre » (doc. 1, p. 18, 6.2). Mentionnons que le discours ne présente pas d'exemples concrets d'éléments déclencheurs.

Une évolution vers une démarche d'évaluation plus souple

Une autre observation peut être dégagée du discours ministériel en ce qui a trait à la démarche d'évaluation formative dans son ensemble : on observe qu'au fil des périodes, elle se veut de plus en plus souple et que cette souplesse est explicitée surtout dans le récent discours.

Dans le discours de 1980, la démarche d'évaluation formative comporte trois étapes : la mesure, l'évaluation et la décision / action. On peut observer une représentation schématique simple de la démarche dans le *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10, p. 15, 4.4). La présence et l'orientation unidirectionnelle des flèches qui relie chacune des étapes laissent supposer que la démarche d'évaluation formative est considérée comme étant une démarche linéaire. Un autre indice appuie cette idée : « Toujours dans le même exemple en sciences humaines, la dernière étape de la démarche évaluative est présentée de la façon suivante : ... » (doc. 10, p. 13, 4.3.2). On constate que le discours ministériel présente l'étape de la décision / action comme étant la *dernière* de la démarche, ce qui fait également penser que la démarche d'évaluation formative est conçue comme étant linéaire.

Dans le discours de 1990, la démarche d'évaluation formative des apprentissages comporte trois étapes : la mesure, le jugement et la décision. Quelques indices peuvent laisser

supposer que la démarche d'évaluation formative est linéaire. Par exemple, lorsque le discours donne des explications sur la signification de chacune des étapes, on observe l'utilisation de marqueurs de relation tels que *ensuite* pour établir un lien entre une étape et une autre (doc. 6, p. 6, 6). Par ailleurs, un indice plus explicite permet de penser que la démarche n'est pas nécessairement conçue comme linéaire : « L'enseignant peut aussi suspendre son jugement et décider d'aller chercher plus d'information avant de porter le jugement » (doc. 7, p. 59, 59). Cette citation met en relief que l'on reconnaît à la démarche d'évaluation formative une certaine souplesse.

Dans son récent discours, le ministère de l'Éducation expose sa vision de la situation antérieure quant à la démarche d'évaluation. Il prend d'ailleurs appui sur des auteurs tels que Scallon pour soutenir cette réflexion rétrospective :

Toutefois, le concept d'évaluation formative a initialement pris forme dans le cadre d'une approche behavioriste de l'enseignement, celle de la pédagogie de la maîtrise, où les moyens de régulation envisagés sont de l'ordre de l'enseignement correctif et relèvent exclusivement de la responsabilité de l'enseignant. Elle (l'évaluation formative) prend souvent la forme d'un test critérié dont la passation a lieu après une période d'apprentissage et qui est suivi d'une séquence de remédiation. (Scallon, 1999, dans doc. 3, p. 16-17, 10).

On comprend que, durant les années 1980, le Ministère conçoit que la démarche de l'élève avait une logique linéaire : enseignement d'une notion, proposition d'exercices d'apprentissage, évaluation des apprentissages réalisés, et finalement, enseignement correctif selon les besoins identifiés lors de l'évaluation. Par ailleurs, avec la rénovation du curriculum, le Ministère dit opter pour une démarche d'évaluation plus souple et non linéaire qu'il présente comme étant différente de celle qui prévalait au cours des années 1980 :

Même si la démarche d'évaluation comporte des étapes bien définies et qu'elles sont présentées de manière séquentielle, il ne faut pas en conclure qu'il s'agit d'une démarche rigide et linéaire. La démarche d'évaluation est itérative, dans le sens qu'il est possible de procéder à la réalisation séquentielle de quelques étapes, de revenir à l'une d'elles déjà réalisée pour la compléter et de poursuivre la démarche jusqu'à sa fin. Également, il ne faut pas conclure que toutes les étapes de la démarche doivent être suivies d'une façon rigoureuse, peu importe la situation d'apprentissage et d'évaluation. (doc. 1, p. 8, 5)

Donc, selon le récent discours, la démarche d'évaluation serait itérative, moins figée dans un cadre rigide et prédéterminé que celle proposée dans les années 1980. La démarche d'évaluation est maintenant considérée comme le processus cyclique et dynamique qui vise à ce que les jugements portés reflètent réellement les progrès accomplis par l'élève (doc. 5, p. 49, 3). Il y a toujours possibilité, par exemple, de revenir à l'étape de la prise d'information si l'enseignant juge que les traces de réalisation qu'il a cumulées sur l'élève sont en nombre insuffisant.

Les observations spécifiques qui suivent apportent des précisions aux observations générales liées aux différentes étapes de la démarche d'évaluation formative des apprentissages.

4.3.4.2 Les différentes étapes de la démarche

Les observations relatives aux étapes de la démarche d'évaluation sont présentées selon les différentes catégories d'analyse présentées au chapitre II qui correspondent aux indicateurs de la composante nommée *démarche d'évaluation* : la *planification* de la démarche, la *cueillette d'information*, l'*interprétation jugement*, la *décision / action* et la *communication* des résultats de la démarche.

La planification

La démarche d'évaluation s'observe plus précisément par le biais d'une première catégorie d'analyse, soit la *planification*. On observe que le discours ministériel présente une conception relativement uniforme dans le temps de la planification de l'évaluation formative, et ce, à partir des années 1980, lorsqu'elle n'était pas considérée comme une étape officielle de la démarche, jusqu'au discours de 2000 dans lequel elle est reconnue comme une étape formelle de la démarche d'évaluation.

Dans le discours de 1980, on observe que le Ministère accorde une grande importance à la planification : « Elle [la planification] joue un rôle prioritaire et préalable pour qui s'intéresse à la formation et au développement global de l'élève » (doc. 10, p. 5, 3.1). Selon le discours de cette époque, la planification permet entre autres à l'élève de savoir ce qui est attendu de lui. Étant donné que l'évaluation est conçue comme étant intégrée au processus d'enseignement et

d'apprentissage, on affirme que la planification de l'évaluation formative doit se faire en même temps que la planification de l'enseignement et de celle des activités d'apprentissage (doc. 10, p. 5, 3.1). Le discours ministériel souligne également l'importance d'une planification souple, c'est-à-dire qui s'adapte aux besoins rencontrés (doc. 10, p. 5, 3.1).

Dans le discours de 1990, on constate qu'une grande importance est reconnue à la planification de la démarche d'évaluation formative (doc. 7, p. 33, 24). D'ailleurs, on note la présence d'un chapitre entier consacré à la planification dans le fascicule *L'évaluation formative* (doc. 7). Le discours ministériel précise également que la planification de la démarche doit se faire en même temps que la planification de l'enseignement :

Une des caractéristiques de l'évaluation pédagogique actuelle, rappelons-le, est d'être au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Pour lui permettre de jouer pleinement ce rôle, il devient important de planifier l'évaluation en même temps que l'enseignement. Cela est essentiel pour tout ce qui concerne l'évaluation à des fins formatives. (doc. 6, p. 12, 21)

Dans cette perspective de servir l'apprentissage, on observe aussi une mention à l'effet que la planification doit être souple pour permettre d'ajuster l'enseignement et l'évaluation selon les caractéristiques des élèves (doc. 7, p. 29, 7.2.1).

Dans le discours de 2000, la planification est reconnue comme une étape officielle de la démarche d'évaluation : « La démarche d'évaluation des apprentissages de l'élève comporte les étapes suivantes : la planification, la prise d'information, l'interprétation, le jugement et la communication » (doc. 2, p. 12, 5). Le récent discours met clairement en relief l'importance de cette étape de la démarche (ex : doc. 5, p. 50, 3.3). Une directive du Ministère est à l'effet que la planification de l'évaluation formative doit se faire en même temps que la planification de l'enseignement et des activités d'apprentissage (doc. 5, p. 50, 3.3), et il importe que cette planification se distingue par sa souplesse : « L'ajustement de la planification : La planification globale de l'évaluation doit être adaptable aux situations en classe afin qu'elles puissent être exploitées comme source d'apprentissage » (doc. 1, p. 10, 5.5). Selon le Ministère, c'est d'ailleurs souvent l'aboutissement de la démarche d'évaluation formative qui commande un réajustement de la planification.

La cueillette d'information

La démarche d'évaluation s'observe également plus précisément par le biais d'une deuxième catégorie d'analyse, soit la *cueillette d'information*. On constate que durant la période 1980, les observations de l'enseignant portent sur des *indicateurs* du comportement de l'élève, alors que dans le récent discours, il s'agit plutôt des *composantes* de la compétence et des *manifestations* de ces composantes. Le discours ministériel propose deux types de moyens pour recueillir ces informations : une cueillette de l'information instrumentée et une cueillette non instrumentée. On note l'apparition de nouveaux moyens de cueillette de l'information au fil des périodes étudiées.

Dans le discours ministériel de 1980, les objets de l'observation de l'enseignant à la recherche de renseignements sur la performance de l'élève sont appelés *indicateurs*. La citation suivante reflète cette observation :

L'observation peut également comporter un ensemble d'indices que l'enseignant a en tête et qui lui permettent de mieux suivre la démarche de l'élève et d'intervenir au moment approprié. On parle alors d'indicateurs à observer. Ces indicateurs sont déterminés par l'enseignant avant d'entreprendre l'activité et sont étroitement liés à celle-ci. (doc. 10, p. 9, 4.1.3).

On remarque à la lecture de cette citation que les *indicateurs* sont définis de façon très sommaire. De plus, on constate l'absence d'indications concrètes sur la façon de déterminer les indicateurs pertinents. Le discours précise cependant que l'enseignant doit en observer un certain nombre, et il en donne quelques exemples tels que celui-ci : « L'élève envisage différentes solutions à un problème » (doc. 10, p. 9, 4.1.3). Notons que les seules mentions qui concernent les *indicateurs* à observer sont contenues dans le *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10); les deux autres documents de cette période n'en font pas mention.

Au cours de la même période, on observe la présence de moyens instrumentés et non instrumentés de cueillette d'information sur l'élève. Au sujet des moyens instrumentés, le discours ministériel reconnaît la pertinence d'*épreuves* telles que les examens et les tests, et aussi celle des grilles d'observation, des examens maisons et des feuilles de route (doc. 8, p. 10, 34). Dans le *Guide de l'évaluation en classe* (doc. 10), on dit privilégier quatre types de *procédures* en

particulier, dont certaines sont des moyens instrumentés de cueillette de l'information : l'observation, le questionnement oral, le questionnement écrit et l'analyse de productions (doc. 10, p. 8, 4.1.2). Notons que le Ministère apporte quelques commentaires sommaires pour chacune de ces procédures. À propos des moyens non instrumentés de cueillette de l'information, on mentionne : « S'il est un procédé répandu pour recueillir l'information à l'école primaire, c'est bien le questionnement oral. Le présent guide veut reconnaître cette pratique et encourager son utilisation » (doc. 10, p. 10, 4.1.4). On remarque donc que ce type de moyen est valorisé dans le discours de cette époque.

Durant la période 1990, les objets de l'observation de l'enseignant lors de l'évaluation formative sont nommés *indicateurs* dans les deux fascicules soumis à l'analyse de contenu. Dans le document intitulé *L'évaluation pédagogique* (doc. 6), le terme *indicateur* est précisé dans le cadre d'un lexique : « Indicateur : Comportement ou élément d'une performance ou d'un processus qui renseigne sur la progression ou la réalisation des apprentissages. Le terme *indicateur* exprime une distance entre ce que l'on observe et la réalité sous-jacente » (doc. 6, p. 29, 27). On retrouve ici une mention à l'effet que l'observation d'un indicateur suppose une inférence de « l'observable à l'inobservable » (doc. 6, p. 29, 27), donc que l'observation s'effectue de façon indirecte. Bien que les *indicateurs* soient associés à des points de repère qui peuvent se retrouver entre autres dans le bulletin scolaire, on ne retrouve aucun exemple concret de ce que peut être un indicateur dans ce document. Dans le fascicule *L'évaluation formative* (doc. 7), on traite des *indicateurs* dans le cadre de l'utilisation de grilles d'observation (doc. 7, p. 57, 55), les indicateurs ayant le sens de comportements observables. Dans des *exemples-types de démarche évaluative dans une approche formative*, on retrouve des exemples de ce qui est alors nommé *indices*, c'est-à-dire des exemples d'indicateurs de comportement à observer par l'enseignant : « Plusieurs élèves plissent les yeux ou élèvent la voix. Les élèves écoutent attentivement » (doc. 7, p. 66, 68). Relevons la présence d'une mention à l'effet que ce que l'enseignant observe constitue la manifestation d'une connaissance ou d'une habileté de l'élève (doc. 7, p. 83, 79); l'observation est donc vue comme un procédé indirect pour se renseigner sur l'élève. Relevons également l'absence d'indications concrètes sur la façon de choisir des indicateurs pertinents dans le discours de cette période. Par ailleurs, on retrouve une mention à l'effet que très peu d'indicateurs doivent être observés à la fois lors de la cueillette d'informations qui s'effectue dans une intention formative (ex : doc. 7, p. 55, 52).

Comme durant la période précédente, on observe au cours de la période 1990 la présence de moyens instrumentés et non instrumentés de cueillette d'information sur l'élève dans le discours ministériel. Au sujet des moyens instrumentés, on observe que le discours ministériel affirme privilégier l'examen écrit constitué d'items à réponses choisies et à réponses construites (voir doc. 7, p. 50 à 53), mais aussi la grille d'observation ou la grille d'accompagnement (ex : doc. 7, p. 99, 105) ou encore la grille d'appréciation (ex : doc. 6, p. 30, 28). À propos des moyens non instrumentés de cueillette, on constate que leur pertinence est également reconnue par le Ministère puisque l'utilisation d'un instrument de mesure est jugée optionnelle : « En résumé, c'est lors de cette deuxième étape qu'il faut choisir ou préparer l'instrument de mesure, si on a décidé d'en utiliser un, que ce soit un examen écrit, une grille d'observation ou une grille d'accompagnement » (doc. 7, p. 56, 54 et voir aussi doc. 7, p. 38, 34). Le syntagme *si on a décidé d'en utiliser un* semble indiquer que l'on trouve légitime qu'un enseignant fasse le choix de ne pas utiliser un instrument de mesure pour recueillir des informations sur la performance de l'élève. Dans le discours de cette époque, mentionnons la présence d'un tableau intitulé *Méthodes de recherche d'information* (doc. 7, p. 48-49, 48). On y présente la synthèse des moyens instrumentés et non instrumentés de cueillette de l'information. Les moyens instrumentés y sont identifiés comme étant des *instruments de mesure*, et les moyens non instrumentés comme étant des *méthodes*. On y observe la présence de conseils relatifs à l'utilisation de chacun de ces moyens de cueillette de l'information ainsi que la présence de limites qui leur sont reconnues (voir doc. 7, p. 48-49, 48).

Durant la période 2000, avec l'avènement d'un curriculum structuré autour de compétences à développer, l'observation de l'enseignant se centre sur deux cibles : « Un enseignant qui veut observer le processus mis en œuvre dans l'exercice de la compétence peut se référer aux composantes de la compétence et s'inspirer des manifestations indiquées dans le Programme de formation » (doc. 1, p. 5, 4.1.1). À propos du premier objet de l'observation de l'enseignant, soit les *composantes* des compétences, on affirme dans le discours qu'elles représentent des objets potentiels d'observation; le Ministère les définit ainsi : « Les composantes de la compétence décrivent le processus généralement mis en œuvre dans l'exercice de cette compétence » (doc. 1, p. 5, 4.1.1). Selon le discours, c'est l'organisation dynamique des composantes qui constitue la compétence, et non pas leur addition (doc. 4, p. 17, 13). Donc, une composante doit être considérée dans son interaction avec les autres pour arriver à produire du sens, c'est-à-dire pour donner des informations sur la progression de l'élève. À propos du deuxième objet d'observation de l'enseignant, soit les *manifestations* des composantes, elles sont

définies ainsi dans le récent discours : « Les manifestations associées à chaque composante sont l'expression de ce qui est principalement mobilisé au cours de l'exercice de la compétence. Les manifestations fournissent des indices de son développement. Leur observation permet de suivre la progression de l'élève » (doc. 1, p. 5, 4.1.1). Cette citation met en relief que les manifestations des composantes sont des objets d'observation plus concrets. Bref, les composantes décrivent le processus qui s'opère lors de la mise en œuvre d'une compétence, tandis que les manifestations représentent les éléments concrets qui sont mobilisés lors de l'exercice de la compétence.

Au plan des moyens de cueillette de l'information de cette période, notons que l'on observe dans le discours 2000 un regard rétrospectif sur les *instruments de mesure* utilisés au cours des années 1980 :

Il s'agit surtout d'examens écrits comportant en partie des questions à réponses choisies et des questions à réponses construites courtes et parfois élaborées, comme c'est le cas des productions écrites dans le domaine des langues. Ces instruments n'existaient pratiquement pas il y a une quinzaine d'années. (doc. 5, p. 50, 3.2).

Selon cette citation, le ministère de l'Éducation conçoit maintenant que les moyens de cueillette de l'information utilisés durant les années 1980 correspondaient surtout à des examens écrits. Par ailleurs, avec l'avènement de la réforme, la *prise d'information* s'effectue généralement durant les activités régulières de la classe par des outils qui permettent de recueillir des données indispensables pour porter un jugement sur le développement et sur l'acquisition des compétences et des connaissances. Cette prise d'information peut s'effectuer de deux façons selon le discours :

La prise d'information peut se faire de façon non formelle ou plus formellement avec des outils spécifiques. L'important est de respecter un certain équilibre entre les deux façons de procéder. L'enseignant tient compte de son intuition et se fie à son jugement pour choisir les outils d'évaluation et déterminer la fréquence de leur utilisation. (doc. 1, p. 12, 5.10).

Au sujet de la cueillette d'information qui s'effectue par le biais de moyens instrumentés, le discours ministériel dit reconnaître la pertinence de grilles d'observation, de l'entrevue, des réseaux de concepts, des listes de vérification, et de plusieurs autres outils de consignation des observations (ex : doc. 5, p. 50, 3.3). Au sujet de la cueillette d'information qui s'effectue par le biais de moyens non instrumentés, le discours précise qu'elle peut prendre la forme d'un

questionnement oral ou d'une observations de l'élève (ex : doc. 2, p. 12, 5.1). Bref, on présente une variété de moyens de cueillette d'information, et il est à noter la présence de certains de ces moyens pour la première fois dans le discours ministériel comme par exemple le réseau de concepts. Notons que le Ministère souligne l'importance d'utiliser des moyens appropriés aux aspects qui doivent être évalués (doc. 1, p. 20-21, 6.7). Mentionnons finalement que le récent discours présente divers *outils d'évaluation* tels que la grille d'observation, la liste de vérification et l'entrevue. Il apporte des précisions sur l'utilisation qui peut être faite de chacun de ces outils, sur les avantages ainsi que sur les limites qui leur sont reconnus.

L'interprétation / jugement

La démarche d'évaluation formative s'observe aussi par le biais d'une troisième catégorie d'analyse, soit l'*interprétation / jugement*. Pour la clarté de la communication, les données de recherche relatives à cette catégorie sont scindées en deux : l'interprétation des données recueillies sur l'élève et le jugement de l'enseignant.

L'interprétation des données recueillies sur l'élève : Dans l'ensemble du discours ministériel, on observe la présence constante d'un parti pris pour l'interprétation à référence critérielle lorsqu'il s'agit de la visée formative de l'évaluation. De plus, on observe que le Ministère présente ce qu'il désigne comme un nouveau type d'interprétation, soit l'interprétation dynamique, qui serait favorisé particulièrement par les nouvelles orientations de la réforme.

Durant la période 1980, on retrouve une définition qui semble traduire une certaine conception de l'interprétation : « Dans le contexte scolaire, évaluer l'apprentissage, c'est essentiellement porter un jugement en comparant ce qui est arrivé à ce qui avait été prévu » (doc. 8, p. 6, 21). Selon le discours ministériel, cette interprétation des informations recueillies sur la *performance* de l'élève peut s'effectuer de deux façons dans le contexte de l'évaluation formative, soit de façon normative ou de façon critériée. L'interprétation à référence normative consiste à situer le résultat d'un élève au regard des résultats des autres élèves par rapport aux objectifs contenus dans les programmes d'études (doc. 8, p. 8-9, 28). Toutefois, bien que l'interprétation à référence normative soit utilisée tant en évaluation formative qu'en évaluation sommative, on affirme que c'est l'interprétation à référence critérielle qui sert généralement mieux l'évaluation formative (doc. 8, p. 12, 41). Le discours définit ce type d'interprétation

ainsi : « L'interprétation critériée se fait en confrontant le résultat d'un élève au degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs, indépendamment des résultats des autres élèves » (doc. 8, p. 8, 27).

Durant la période 1990, le discours ministériel présente une définition explicite de l'interprétation :

L'interprétation : les informations recueillies et analysées fournissent des renseignements sur la performance de l'élève. Ce sont ces renseignements que l'on compare au degré d'exigence que l'on s'était fixé, au moment de la planification, pour les apprentissages visés, c'est-à-dire les critères et les seuils de réussite. Cette comparaison est ce que l'on appelle l'interprétation. Le résultat de l'interprétation nous donne une description de la performance actuelle par rapport à la performance prévue. (doc. 7, p. 96, 101)

Comme au cours de la période précédente, l'interprétation de la performance de l'élève peut s'effectuer de façon normative ou critérielle. L'interprétation à référence normative, qui consiste à comparer la performance d'un élève à celles des autres élèves, est présentée comme une possibilité à laquelle le ministère de l'Éducation ne se ferme pas et ce, même dans une perspective d'évaluation formative des apprentissages. Toutefois, la remarque suivante permet de constater qu'il privilégie l'interprétation à référence critérielle : « on doit mesurer la performance de l'élève par rapport aux apprentissages visés plutôt que par rapport aux autres élèves. Ce qui signifie qu'on utilise surtout l'approche critériée » (doc. 7, p. 99, 105). Comme on peut le constater, l'interprétation à référence critérielle consiste en une mise en correspondance entre la performance de l'élève et une performance standard attendue qui est définie par les objectifs des programmes d'étude.

Dans le discours de 2000, la question de l'interprétation des données recueillies sur l'élève se pose différemment : elle est liée à un moment d'un cycle d'apprentissage, c'est-à-dire pendant le cours d'un cycle ou en fin de cycle. Au sujet de l'interprétation des résultats pendant le cycle, le discours de 2000 mentionne qu'elle a pour but de porter un jugement sur les progrès accomplis par l'élève, donc un jugement sur l'état du *développement* des compétences :

Pour chaque compétence qui a fait l'objet d'apprentissage et d'évaluation, l'enseignant analyse les productions disponibles et l'information qui les accompagne. Il compare les résultats obtenus à différents moments pour être en mesure de porter un jugement sur les

progrès accomplis. Cette analyse donne lieu à une interprétation dynamique et à une interprétation critérielle sur la base des critères d'évaluation associés aux compétences. (doc. 1, p. 14, 5.14)

À la lecture de cette citation, on comprend que l'interprétation des données recueillies sur l'élève en cours de cycle s'effectue de façon critérielle, c'est-à-dire par une comparaison entre les renseignements recueillis sur l'élève avec les critères d'évaluation présents dans le *Programme de formation* (Gouvernement du Québec, 2001b), ainsi que de façon dynamique, c'est-à-dire par un suivi des progrès réalisés par l'élève à partir de prises d'information successives sans tenir compte de sa position dans le groupe (doc. 1, p. 13, 5.13). Donc, à l'étape de l'interprétation, l'enseignant doit connaître les critères d'évaluation afin de les mettre en relation avec les renseignements qu'il recueille sur les réalisations de l'élève. De plus, cette opération doit être effectuée par l'entremise de prises d'information successives, opération qui nécessite une connaissance des différents niveaux de développement des compétences. On note que l'interprétation à référence critérielle est favorisée dans le récent discours, et ce, tant en cours de cycle qu'en fin de cycle (doc. 1, p. 15, 5.15). L'interprétation dynamique serait également favorisée. Une des lignes directrices du *Projet de politique d'évaluation des apprentissages* (doc. 2) affirme d'ailleurs que le jugement de l'enseignant qui porte sur le *développement* des compétences doit s'effectuer à partir d'une interprétation dynamique (doc. 2, p. 21, 9.1). Selon le Ministère, la division du curriculum scolaire du primaire en trois cycles favoriserait l'étude de la progression de l'élève sur une longue période. Précisons que l'interprétation dynamique est considérée pertinente uniquement en cours de cycle.

Dans le cadre de ce discours, on précise que l'interprétation à référence normative est moins souhaitée : « Les orientations de la réforme favorisent moins ce type d'interprétation » (doc. 1, p. 13, 5.13). Néanmoins, on peut lire qu'à la fin d'un cycle, les parents peuvent être informés du résultat de l'élève par rapport au niveau attendu de la compétence et par rapport au groupe, ce qui relève directement de ce type d'interprétation (doc. 2, p. 14, 5.6).

Selon le récent discours, l'enseignant dispose de divers points de repère pour l'aider à interpréter les données recueillies sur les *réalisations* de l'élève, c'est-à-dire sur les projets ou les activités qu'il met en œuvre afin de développer des compétences :

Pour interpréter adéquatement l'information, les enseignants ont besoin de points de référence. Les critères d'évaluation constituent des repères importants. L'enseignant peut aussi avoir recours aux échelles descriptives élaborées par le ministère de l'Éducation à partir de la portée et des critères d'évaluation associés à chaque compétence du Programme de formation. (doc. 1, p. 14, 5.13)

Les critères d'évaluation dont il est question dans cette citation sont « des repères observables tant pour soutenir le développement de la compétence que pour en juger » (Gouvernement du Québec, 2001b). Donc, ils peuvent servir en cours de cycle comme à la fin. Les critères d'évaluation sont mis en relation avec les divers objets de l'évaluation tels que les processus utilisés par l'élève (doc. 2, p. 33, 14). Le Ministère précise que les critères d'évaluation sont formulés de façon plus ou moins générale selon qu'ils sont liés à un cycle ou à l'ensemble des cycles du primaire. Le discours actuel leur prête de nombreux avantages : « Les critères d'évaluation sont adaptés aux caractéristiques des situations, au moment de l'année et du cycle, aux acquis des élèves, aux compétences et contenus disciplinaires visés par la tâche » (doc. 1, p. 20, 6.6.). Notons finalement que le Ministère insiste pour que les critères d'évaluation soient déterminés à l'avance, c'est-à-dire en même temps que la définition de la tâche (doc. 1, p. 20, 6.6).

En ce qui concerne les échelles descriptives comme possible point de repère pour situer la progression de l'élève, mentionnons qu'elles sont divisées en différents échelons formant un tout. Chacun d'eux donne une description générale de ce qu'un élève peut faire à une étape du développement de la compétence. Dans le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec, 2001a), on présente les échelles descriptives comme étant constituées de deux axes, chacun faisant appel à un type différent d'interprétation. L'axe horizontal servirait à une interprétation dynamique des informations recueillies sur l'élève :

L'axe horizontal sert à situer la progression des apprentissages de l'élève à l'intérieur d'un cycle en fonction des compétences du programme. Les descriptions des quatre échelons sont des balises du développement de la compétence. Ces échelons ne correspondent pas à des moments prédéterminés du calendrier scolaire. L'interprétation est essentiellement dynamique puisqu'il s'agit de rendre compte de la progression de l'élève dans ses apprentissages. (doc. 1, p. 16, 5.16)

On comprend donc que les différents échelons de l'axe horizontal donnent des indications sur la façon dont se développent les compétences, un peu comme un portrait composé de différents moments du développement des compétences. Cependant, on constate que l'élève peut cheminer

à son rythme à l'intérieur d'un cycle puisque ces échelons ne sont pas rattachés à des périodes précises du cycle. En ce qui concerne le deuxième axe des échelles descriptives, soit l'axe vertical, il permettrait de dresser le bilan des apprentissages à la fin d'un cycle. Selon les documents analysés, l'enseignant se servirait alors de cet axe dans une perspective d'interprétation à référence critérielle puisque les informations recueillies sont ici comparées avec le niveau de développement des compétences défini dans le *Programme de formation* (Gouvernement du Québec, 2001b) par la portée des compétences (doc. 1, p. 16, 5.16).

On remarque dans le discours portant sur les échelles descriptives, ou même dans celui portant sur les critères d'évaluation, que ces points de repères ont pour fonction de situer le niveau de développement des compétences : l'élève atteint, dépasse ou n'atteint pas le niveau de développement établi pour chaque compétence. Bref, les échelles descriptives²³ contribuent à alimenter le jugement de l'enseignant.

Mentionnons finalement que les attentes de fin de cycle constituent un autre point de repère pour interpréter les réalisations de l'élève (doc. 1, p. 17, 5.17). Elles expriment le niveau minimum de développement des compétences attendu de la part des élèves pour une période de deux ans.

Le jugement de l'enseignant : On observe qu'au cours des périodes à l'étude, l'étape du jugement dans la démarche d'évaluation formative des apprentissages est toujours reconnue comme une étape très importante par le ministère de l'Éducation. On observe également une constance du discours à l'effet que le jugement de l'enseignant doit prendre en compte un ensemble de renseignements complémentaires afin de rendre justice à l'élève. On observe finalement que l'étape du jugement de l'enseignant se complexifie avec l'avènement de la réforme.

Dans les documents de la période 1980, l'étape qui correspond au jugement de l'enseignant sur la situation de l'élève est nommée *étape de l'évaluation*; elle est la deuxième des trois étapes de la démarche d'évaluation formative. L'importance que revêt cette étape dans la démarche d'évaluation est exprimée de façon implicite dans le discours lorsqu'il est dit qu'il est

²³ Notons que les échelles descriptives dont il est question ici ont été remplacées plus récemment par des échelles des niveaux de compétences (Gouvernement du Québec, 2002a).

essentiel de saisir que la démarche évaluative ne s'arrête pas après la mesure (doc. 10, p. 11, 4.2.3). Le ministère de l'Éducation donne une brève définition de cette étape de la démarche : « Porter un jugement aussi juste que possible sur la situation de l'élève : c'est l'évaluation » (doc. 10, p. 7, 4.0). De façon plus précise, le discours affirme qu'évaluer les apprentissages consiste essentiellement à porter un jugement en comparant *ce qui est arrivé* à *ce qui avait été prévu* par les programmes d'études (ex : doc. 8, p. 6, 21). Il s'agit donc d'une comparaison entre un seuil de réussite pour ce qui est visé par les objectifs des programmes d'études et les données recueillies sur la performance de l'élève (doc. 10, p. 11, 4.2.2).

Pour fixer le seuil de réussite qui est garant de la validité du jugement de l'enseignant, il est vu comme essentiel de tenir compte d'un ensemble de renseignements :

En pratique, c'est l'enseignant qui est le plus compétent pour identifier le seuil de réussite en tenant compte de la planification, des besoins d'information, de la durée, de l'étendue et de la complexité de l'apprentissage, du contexte socio-affectif qui entoure la démarche, etc. » (doc. 10, p. 11, 4.2.2)

Cette citation met en relief la complexité de l'identification d'un seuil de réussite; à cet égard, l'enseignant doit prendre en compte un ensemble de renseignements afin de fixer un seuil de réussite. On constate donc que les renseignements fournis par la mesure ne sont pas suffisants en raison de la responsabilité que comporte l'évaluation pédagogique dans le cheminement d'apprentissage de l'élève. En effet, l'enseignant doit exercer son jugement et l'inscrire dans une démarche rigoureuse puisque, selon le discours ministériel, l'intuition et l'arbitraire ne sauraient rendre justice à l'élève (doc. 8, p. 4, 12).

Dans le discours de 1990, l'étape qui correspond au jugement de l'enseignant sur la situation de l'élève est alors nommée *étape du jugement* par le Ministère; elle est la deuxième étape de la démarche d'évaluation formative qui en comprend trois. L'importance qui y est accordée est exprimée explicitement de cette façon : « La démarche d'évaluation pédagogique a pour étape centrale le jugement que l'on porte sur les apprentissages » (doc. 6, p. 9, 15). Dans le cadre des documents soumis à l'analyse de contenu, c'est la première fois que l'on remarque cette association entre le qualificatif *central* et l'étape du jugement. Le discours de 1990 la définit ainsi : « Jugement : Deuxième étape de la démarche d'évaluation pédagogique, qui consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des

diverses informations recueillies » (doc. 6, p. 31, 29). Selon le discours, les informations recueillies sur l'élève sont comparées à une performance prévue, et l'étape du jugement consiste à se prononcer sur le résultat de cette interprétation, à savoir s'il est satisfaisant ou non (doc. 7, p. 96, 101). En définitive, l'étape du jugement a un sens de comparaison entre ce qui est arrivé, soit la *performance* de l'élève, et ce qui avait été prévu, soit les objectifs d'apprentissage des programmes d'études, et ce en fonction de seuils de réussite déterminés à l'avance. L'étape du jugement prend donc en compte les données fournies par l'étape de la mesure dont la fiabilité est assurée par la validité des instruments de mesure, c'est-à-dire par leur capacité à ne mesurer que ce qu'ils doivent mesurer. Selon le discours, le jugement doit également prendre en compte d'autres données pertinentes :

Le jugement doit tenir compte d'une part, des résultats de mesure et d'autre part, de renseignements supplémentaires tels la motivation de l'élève lors de l'épreuve, ses performances habituelles, son rythme d'apprentissage, la valeur de l'instrument utilisé, les conditions dans lesquelles s'est déroulé la mesure, etc. (doc. 7, p. 103, 107)

À la lecture des extraits qui précèdent, on comprend que durant la période 1990, le jugement de l'enseignant n'est pas exclusivement tributaire de l'étape de la mesure. Ce n'est qu'après la prise en compte de cet ensemble de considérations que l'on peut juger jusqu'à quel point la performance de l'élève est satisfaisante ou non.

Dans le discours ministériel de 2000, l'étape qui correspond au jugement de l'enseignant sur la situation de l'élève est aussi nommée *étape du jugement*; elle est la quatrième des cinq étapes de la démarche d'évaluation. L'étape du jugement semble revêtir une grande importance dans le récent discours : « Le jugement occupe une place significative dans la démarche d'évaluation. Il doit traduire le mieux possible la progression de l'élève » (doc. 1, p. 17, 5.17). En qualifiant le jugement de l'enseignant de *professionnel* dans son récent discours, le ministère de l'Éducation rend encore plus explicite l'importance qu'il reconnaît à l'étape du jugement : « Même si ce jugement comporte une part de subjectivité, il n'en demeure pas moins que c'est un acte professionnel important qui doit reposer sur des informations pertinentes et suffisantes et sur une interprétation cohérente avec la fonction de l'évaluation visée » (doc. 2, p. 13, 5.4). Le Ministère de l'Éducation définit ainsi l'étape du jugement : « Il [l'enseignant] doit maintenant porter un jugement, c'est-à-dire tirer une conclusion en tenant compte de certaines considérations comme le temps dont l'élève a bénéficié et les ressources mises à sa disposition » (doc. 1, p. 17,

5.17). Notons que l'on peut dégager de ce récent discours que le soutien donné à l'élève fait également partie de ces renseignements supplémentaires (ex : doc. 1, p. 19, 6.3). La citation suivante apporte d'autres précisions au sujet de l'étape du jugement telle qu'elle est conçue dans le cadre d'un curriculum structuré autour de compétences à développer :

Quel que soit le type d'interprétation de l'information, l'évaluateur doit porter un jugement sur les apprentissages réalisés par l'élève. Dans le cadre des programmes construits par compétences, l'évaluateur est amené à se prononcer sur la capacité à réaliser une tâche qui mobilise un certain nombre de ressources. Le jugement porté sur la réalisation de tâches doit pouvoir se généraliser à d'autres situations semblables. (doc. 2, p. 13, 5.4)

Selon cette citation, la validité du jugement de l'enseignant est fortement liée à la capacité de généraliser ce jugement à un ensemble de situations d'évaluation dont on a tiré des conclusions sont similaires. À ce sujet, le discours ministériel ajoute les précisions suivantes :

Toutefois, on ne peut porter de jugement sur le développement d'une compétence que dans la mesure où l'élève est régulièrement placé dans des situations suffisamment complexes pour nécessiter la mobilisation et l'utilisation intégrée de ressources variées. C'est en confrontant l'élève à diverses tâches, en l'incitant à mettre en œuvre ses compétences, que l'enseignant ou l'enseignante sera en mesure de recueillir des observations pertinentes lui permettant d'évaluer le développement de celles-ci. (doc. 4, p. 17, 13)

Précisons que lorsque l'on se situe dans une visée de soutien à l'apprentissage en cours de cycle, le jugement est émis sur le *développement* des compétences, d'où son caractère non définitif. Le discours rappelle d'ailleurs que par nature, les compétences exigent du temps pour se développer et que, par conséquent, l'enfant a droit à du temps pour les développer. Il doit toujours avoir la possibilité de s'améliorer. Dès lors, le jugement de l'enseignant sur le développement des compétences doit revêtir un caractère temporaire.

La décision / action

La démarche d'évaluation s'observe également par le biais d'une quatrième catégorie d'analyse, soit la *décision / action*. On observe que dans les discours de 1980 et de 1990, les décisions au terme de la démarche d'évaluation formative interpellent surtout une action de

l'enseignant. Dans le récent discours, les décisions interpellent aussi une action de l'élève dans une perspective d'autorégulation de son processus d'apprentissage.

Durant la période 1980, les décisions sur lesquelles débouche la démarche d'évaluation formative des apprentissages interpellent presque exclusivement l'action de l'enseignant. En effet, selon le Ministère, l'enseignant peut apporter toute une série de modifications suite à la démarche d'évaluation formative : une modification de sa planification, de ses stratégies d'enseignement et de ses attitudes. L'enseignant peut aussi apporter des changements dans l'environnement de la classe ou proposer d'autres activités d'apprentissage à l'élève (doc. 8, p. 7-8, 24). Par ailleurs, on remarque tout de même la manifestation d'une ouverture sur une action possible de l'élève, alors que deux ans après la publication de la politique d'évaluation, soit dans le *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10), on ne donne des précisions que sur les actions que peut poser l'enseignant au terme de la démarche d'évaluation formative :

Comme il est question d'évaluation formative dans le Guide, les décisions prises visent à faire progresser harmonieusement les apprentissages. L'action à accomplir est de nature pédagogique, par exemple poursuivre ou modifier l'enseignement, prescrire des tâches spécifiques pour renforcer les acquis ou corriger les lacunes, adapter les stratégies d'enseignement, etc. (doc. 10, p. 13, 4.3.1)

On constate que sont surtout présentés des exemples de décisions qui interpellent l'action de l'enseignant. La seule mention qui évoque l'activité de l'élève est à l'effet que l'on souhaite que ce document favorise la participation de l'élève à la démarche évaluative (doc. 10, p. 4, 2.2). Cependant, on ne retrouve aucune précision sur la nature de cette participation. Rappelons que la politique mise en place deux ans auparavant, soit en 1981, semblait présenter une plus grande ouverture pour une intervention de l'élève lui-même puisqu'elle suggérait de façon implicite une forme d'autorégulation des apprentissages (doc. 9, p. 7, 16).

Au cours de la période 1990, les actions à poser au terme de la démarche concernent l'enseignant. Le Ministère affirme que la décision peut porter sur le matériel pédagogique, sur les stratégies d'enseignement, sur les ressources humaines, sur l'organisation du temps ou encore sur le cheminement scolaire (doc. 6, p. 9, 16). L'ensemble de ces actions s'adresse à l'enseignant. Cependant, dans l'extrait suivant, on observe une ouverture sur une possible action de l'élève :

Les décisions pédagogiques à prendre après l'analyse de la situation doivent être en relation directe avec les jugements portés. Ces décisions peuvent concerner :

- le matériel présenté aux élèves;
- la relation enseignant-enseigné;
- la dynamique de la classe;
- l'organisation de l'enseignement;
- l'intérêt et la motivation de l'élève;
- la modification des méthodes de travail de l'élève. (doc. 7, p. 104, 109)

On observe ici que l'une des actions est la modification des méthodes de travail de l'élève. Or cet élément soulève la question de l'auteur de l'action : qui pose une action dans le but de modifier les méthodes de travail ? l'enseignant ou l'élève lui-même ? Les documents analysés ne sont pas explicites à ce sujet. Cependant, un autre passage apporte un éclairage à ce sujet. En effet, selon le discours de cette époque, l'évaluation formative aide l'élève « dans le choix de ses stratégies d'apprentissage » (doc. 7, p. 29, 21). Il semble donc que l'élève peut agir lui-même pour réguler son processus d'apprentissage.

En 2000, le discours ministériel n'utilise pas l'étape de la décision au sein de la démarche d'évaluation. Cependant, en mentionnant les diverses étapes de la démarche d'évaluation formative, le discours précise tout de même que « ces étapes amènent à prendre des décisions appropriées et à agir pour favoriser l'apprentissage des élèves » (doc. 2, p. 12, 5). En fait, les textes utilisent les termes de *régulation de l'apprentissage par l'élève* (autorégulation) et de *régulation de l'apprentissage par l'enseignant* (régulations proactives, interactives et rétroactives) pour référer à l'étape de la décision. On constate donc que l'action de ces deux acteurs est mise en cause. De plus, l'accent récent mis sur le partage des responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages peut laisser supposer que l'action de l'un comme celle de l'autre a tout aussi d'importance pour le Ministère.

Bref, ce qui ressort du discours de 2000, c'est que les actions à accomplir au terme de la démarche d'évaluation interpellent beaucoup l'élève lui-même : « La mise en place de la politique requiert la collaboration, entre autres, de l'élève qui, par sa participation à l'évaluation, collabore au développement de sa responsabilité par rapport à la prise en charge de ses apprentissages » (doc. 1, p. 28, 10.5). Cette responsabilisation passe nécessairement par la régulation des apprentissages effectuée par l'élève lui-même.

La communication

La démarche d'évaluation s'observe finalement par une cinquième catégorie d'analyse, soit la *communication*. À cet égard, on observe des précisions au sujet de la consignation de l'information fournie par l'évaluation formative, des destinataires privilégiés de cette information ainsi que de la façon dont celle-ci est communiquée. À propos de la consignation de l'information, on observe que l'ensemble du discours soutient l'idée que les résultats de l'évaluation formative des apprentissages ne sauraient tenir dans une logique comptable, aussi sophistiquée soit-elle, en raison de la fonction de soutien à l'apprentissage de l'évaluation formative. À propos des destinataires privilégiés de cette communication, on observe que l'élève et l'enseignant semblent toujours désignés par le discours bien que le statut des parents à cet égard semble sujet à des variations. Quant aux moyens de communiquer l'information fournie par l'évaluation formative, on observe que le discours de la période 2000 présente et explicite plusieurs moyens de communication.

Durant la période 1980, le discours ministériel se positionne ainsi face à la façon de consigner les résultats de l'évaluation formative : « s'ils peuvent parfois être consignés, ils ne peuvent cependant pas être accumulés en vue d'établir un bilan de fin d'année (doc. 10, p. 25, 5.6). On comprend dès lors que les résultats d'une évaluation dont la visée est celle du soutien à l'apprentissage ne sauraient tenir dans une logique d'addition de notes. On observe cependant l'absence de mention d'outils de consignation des résultats durant cette période.

En ce qui concerne les personnes devant être informées sur les résultats de l'évaluation formative, le discours de 1980 précise que ce sont les enseignants et les élèves qui doivent être renseignés sur les apprentissages en cours (doc. 10, p. 25, 5.6). Toutefois, il est également question des parents durant cette période : « Après une période plus ou moins longue, ils [les résultats de l'évaluation formative] peuvent être transmis aux parents dans le but de les renseigner sur le profil de progression de leur enfant » (doc. 10, p. 35, 5.6). Si l'on conçoit que les parents doivent être informés de l'évaluation formative, c'est que l'on reconnaît l'apport de leur soutien dans le cheminement de l'élève : « Par ailleurs, comme les parents sont partie intégrante de l'expérience scolaire de leur enfant, ils ont besoin d'une information précise et pertinente qui les aide à encourager et à soutenir leur enfant » (doc. 9, p. 5, 3). Cette citation permet de comprendre que

durant cette période, les parents sont perçus comme des partenaires de l'expérience scolaire de leur enfant : s'ils sont bien informés, ils peuvent soutenir les efforts de l'école.

En ce qui concerne la façon dont est communiquée l'information, le *Guide de l'évaluation en classe* (doc. 10) évoque à ce sujet plusieurs propositions telles que des bulletins descriptifs et des feuilles de route (doc. 10, p. 25, 5.6). Un exemple de bulletin descriptif est d'ailleurs présent dans le document (p. 26-27).

Durant la période 1990, à propos de la consignation des résultats de l'évaluation formative, on observe une affirmation du ministère de l'Éducation à l'effet que ceux-ci n'ont pas de sens s'ils s'inscrivent dans une logique comptable : « L'évaluation formative se préoccupe essentiellement de la contribution de l'évaluation pédagogique à l'acte d'enseigner. Lorsque l'on consigne des résultats, c'est uniquement pour favoriser l'atteinte de ce but et non pour les additionner et les inscrire dans un bulletin » (doc. 7, p. 13, 1). Cette citation met en relief que c'est la fonction de soutien à l'apprentissage qui est en cause ici : les informations recueillies fournissent un ensemble d'informations qui contribue à soutenir l'enseignement et l'apprentissage. Notons que le discours de cette époque propose toute une série de tableaux qui servent à consigner les données recueillies sur l'élève (doc. 7, p. 105 à p. 114).

À propos des personnes qui doivent être informées sur les résultats, on observe la présence d'une affirmation à l'effet que le jugement issu d'une démarche d'évaluation formative doit être transmis à l'élève « et à ceux qui peuvent lui aider dans ses apprentissages » (doc. 6, p. 5, 5), bien qu'il ne soit pas précisé qui sont ces partenaires. Pourtant, deux ans auparavant, soit en 1988, dans le fascicule *L'évaluation formative* (doc. 7), le Ministère est plus précis : « [L'évaluation formative] a pour but d'informer l'élève et l'enseignant sur le degré d'atteinte de chacun des objectifs d'un programme ainsi que sur la démarche d'apprentissage de l'élève » (doc. 7, p. 15, 4). Donc, les personnes qui peuvent profiter de l'information sur la situation de l'élève sont l'élève lui-même et l'enseignant. On remarque cependant qu'il n'est pas fait mention des parents comme destinataires privilégiés des résultats de l'évaluation formative. On peut peut-être penser qu'ils font partie des intervenants pouvant aider l'élève dans ses apprentissages, intervenants dont il est question dans la citation présentée au milieu de ce paragraphe.

Quant à la communication des résultats, notons l'absence de propositions à cet effet dans le discours ministériel de 1990. Notons enfin qu'une mention du Ministère permet de comprendre que le bulletin chiffré n'est pas considéré comme un moyen pertinent pour communiquer les résultats de l'évaluation formative (doc. 7, p. 13, 1).

Dans le discours de 2000, une grande importance semble être accordée à la transmission des résultats de l'évaluation formative puisqu'une étape dite de *communication* est maintenant ajoutée à la démarche d'évaluation : « Évaluer, c'est aussi communiquer le jugement posé à partir de l'information recueillie. Cette communication constitue une étape importante de la démarche d'évaluation » (doc. 1, p. 34, 7).

Au plan de la consignation de l'information fournie par l'évaluation formative, on observe d'abord que le Ministère insiste sur la pertinence d'une description qualitative de la progression de l'élève: « Pour ce faire, il ne s'agit pas de comptabiliser les résultats pour juger du degré d'acquisition de la compétence » (doc. 1, p. 17, 5.17). Pour le ministère de l'Éducation, la diversité des données recueillies sur la progression de l'élève ne saurait tenir dans une logique comptable. En effet, les enseignants doivent composer avec des données de divers types : productions, des observations, des résumés d'entrevue, des grilles d'autoévaluation, etc. Cette diversité rend impossible l'application de procédés d'addition.

Mentionnons également que l'on retrouve dans le récent discours plusieurs propositions d'outils de consignation de l'information recueillie sur l'élève, certains informels telles des fiches, d'autres de nature plus formelle tels le journal de bord de l'enseignant et celui de l'élève, le dossier anecdotique et le portfolio. Ces différents outils ne sont pas qu'évoqués dans le récent discours, ils font l'objet d'une description.

Le discours présente également ce qu'il nomme des *outils d'évaluation* tels que des grilles d'observation, des listes de vérification et l'entrevue, outils qui permettent également de consigner des données sur la progression de l'élève. On retrouve dans le discours la présence de certains exemples de ces outils (doc. 1, p. 20 à 29).

Les parents et les élèves sont identifiés comme étant les destinataires privilégiés de l'information. On affirme que l'information recueillie sur les réalisations de l'élève s'adresse d'une part aux élèves eux-mêmes, et ce, afin de les aider dans leurs apprentissages, de les responsabiliser et d'accroître leur motivation (ex : doc. 1, p. 34, 7). D'autre part, elle s'adresse également aux parents, le Ministère affirmant en effet que l'étape de la communication renseigne non seulement les parents, mais permet aussi de s'assurer de leur collaboration. Ces derniers sont informés de la progression des apprentissages de leur enfant et de sa situation par rapport aux compétences à acquérir. Puisque l'évaluation est intégrée aux activités régulières de la classe, on obtient fréquemment des informations sur la progression de l'élève, et selon le discours, elles doivent être transmises à l'élève lui-même et à ses parents le plus souvent possible, de façon informelle ou plus formelle (ex : doc. 1, p. 38). Notons qu'on ne mentionne pas l'enseignant lorsqu'il est question de l'étape de la communication. Cependant, tout le discours ministériel laisse comprendre que l'enseignant est le premier à être informé de la progression de l'élève par toutes les cueillettes d'information auxquelles il procède.

Finalement, au plan de la façon dont est communiquée l'information recueillie sur la progression de l'élève, le récent discours présente plusieurs propositions dont le portfolio et des rencontres ponctuelles avec les parents (doc. 2, p. 14, 5.6 et doc. 1, p. 34, 7). Aux dires du Ministère, ces propositions seraient plus appropriées à une évaluation dont les visées sont formatives. Le discours affirme également que les annotations de l'enseignant et de l'élève, leur journal, l'agenda scolaire et les *outils d'évaluation* mentionnés précédemment peuvent aussi constituer des véhicules pertinents pour l'information à communiquer sur la progression de l'élève (doc. 1, p. 38-39).

La section de chapitre suivante examine l'évolution de la conception des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages.

4.4 Les indicateurs de la conception des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages

Les données relatives au processus ont apporté des précisions quant au contexte dans lequel se déroule l'évaluation formative des apprentissages ainsi que sur la démarche d'évaluation en elle-même. Les données exposées dans cette section apporteront des précisions sur les

principaux acteurs de l'évaluation. Le discours ministériel est ici analysé selon deux composantes, soit les représentations de l'élève et celles de l'enseignant afin de répondre à la question spécifique de recherche suivante : Quels sont les indices de l'évolution du discours ministériel par rapport à la conception des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages ? L'analyse met en lumière certaines différences entre les trois périodes à l'étude au plan des acteurs de l'évaluation formative des apprentissages.

4.4.1 Les observations générales qui concernent l'élève

Les observations relatives à la conception de l'élève en tant que l'un des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages provenant du discours ministériel concernent les représentations de l'élève, et plus précisément son *rôle* lors de l'évaluation formative des apprentissages.

Au plan des représentations de l'élève, on observe d'abord la présence des mêmes valeurs qui guident les orientations en matière d'évaluation formative des apprentissages dans l'ensemble du discours ministériel : justice, égalité, équité et transparence. On note également une préoccupation progressive envers le respect pour les différences individuelles de l'élève, soit le respect d'un itinéraire personnel à travers le processus de scolarisation et le respect de la diversité des bagages culturels des élèves. De plus, dans l'ensemble de son discours, le ministère de l'Éducation réaffirme la mission de l'école, à savoir que le processus de scolarisation doit contribuer à intégrer l'élève à la société en situant l'évaluation des apprentissages en tant que contribution à cette intégration.

Quant au rôle précis de l'élève lors de l'évaluation formative, on observe d'abord une tendance à souhaiter voir l'élève s'impliquer de plus en plus dans la démarche d'évaluation; ce souhait est d'ailleurs formulé de plus en plus explicitement au fil des périodes étudiées en précisant le type d'implication que l'on attend de l'élève. On observe également une variation du discours à l'égard de la participation de l'élève à la détermination des critères d'évaluation. En effet, si dans l'ensemble du discours cette prérogative est donnée à l'enseignant, dès le discours de 1980 on semble la donner également à l'élève, au moins en partie.

4.4.2 Les observations spécifiques qui concernent l'élève

Les observations spécifiques présentent les indices d'évolution de la conception de l'élève en tant que l'un des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages; elles concernent les représentations de l'élève et, plus précisément, son rôle lors de l'évaluation formative des apprentissages.

4.4.2.1 Les représentations de l'élève

Les observations relatives aux représentations de l'élève traitent des valeurs et des orientations en évaluation que l'on peut induire du contenu du discours ministériel.

Le respect des caractéristiques individuelles de l'élève

On observe au fil des périodes étudiées que le discours ministériel affiche une préoccupation croissante pour le respect des caractéristiques individuelles de l'élève et pour son développement harmonieux. Ce respect transparaît dans le discours officiel, notamment dans la politique d'évaluation de 1981 (doc. 8) et dans le projet de politique de 2000 (doc. 2).

Durant la période 1980, le discours ministériel affirme que la politique d'évaluation repose sur les valeurs de justice et d'égalité (ex : doc. 8, p. 4, 11). On remarque aussi un souci de transparence par rapport aux critères d'évaluation : « Les prototypes insistent pour que les critères qui serviront lors de cette analyse soient élaborés au départ, connus des élèves et utilisés de façon uniforme pour toutes les productions » (doc. 10, p. 10, 4.1.6). On peut lire que le respect des valeurs associées à l'évaluation passe nécessairement par une grande rigueur intellectuelle (doc. 8, p. 4-5, 13.1).

On remarque également la naissance d'une préoccupation pour le respect des différences individuelles dans la politique d'évaluation : « Appelée à servir les droits de l'enfant, l'école exerce sa fonction éducative en mettant à la disposition de l'enfant les ressources nécessaires à la poursuite d'un itinéraire personnel, utile à la croissance » (doc. 8, p. 5, 15). Cette volonté d'aider

l'élève dans son itinéraire personnel n'est cependant pas appuyée de précisions opérationnelles qui orienteraient les pratiques d'évaluation en ce sens.

Durant la période 1990, à l'instar de la période précédente, les valeurs de justice et d'égalité sont présentées comme étant des valeurs sur lesquelles s'appuie l'évaluation (doc. 6, p. 6, 8). Un souci de transparence est exprimé de façon implicite dans le discours ministériel lorsqu'il est question des critères d'évaluation : « On les [les critères] fait connaître à l'élève et aux personnes qui lui aident » (doc. 6, p. 6, 6). Le Ministère affirme la nécessité d'une évaluation sérieuse et rigoureuse afin que soient respectées les valeurs sur lesquelles prend appui l'évaluation.

On constate aussi une préoccupation pour le rythme d'apprentissage individuel de l'élève. En effet, à plusieurs reprises, l'importance de maintenir le rythme d'apprentissage de l'élève et d'éviter les retards est affirmée (ex : doc. 7, p. 29, 21). Cependant, cette position, de même que l'utilisation de critères d'évaluation qui sont les mêmes pour tous les élèves, témoigne d'une vision relativement uniforme du développement des enfants.

Dans le discours de 2000, on observe que les valeurs de justice, d'égalité et d'équité sont à nouveau présentées comme étant les principales valeurs sur lesquelles doivent s'appuyer les pratiques en évaluation (doc. 2, p. 18, 7). On retrouve aussi la présence d'une autre valeur pour guider les pratiques d'évaluation, soit l'équité : « ... la Politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation met l'accent sur le respect des valeurs d'équité et de justice dans les pratiques évaluatives, ... » (doc. 3, p. 35, 2). En fait, la valeur d'équité rejoint la volonté du Ministère de rendre les pratiques d'évaluation les plus justes possible.

Le souci de transparence s'avère aussi très présent; d'ailleurs celle-ci est alors promue à l'état de valeur (doc. 2, p. 18, 7). On l'associe à la nécessité de faire connaître les critères d'évaluation aux élèves, mais aussi au droit des parents et des élèves à une information claire sur la progression des apprentissages (doc. 3, p. 37, 18). Selon le discours, la transparence relative aux critères d'évaluation a des répercussions positives sur l'élève : « Par souci de transparence, les critères d'évaluation sont connus à l'avance des élèves, ce qui peut accroître leur sentiment d'efficacité et leur motivation ». (doc. 1, p. 20. 6.6).

De même, le respect des différences individuelles occupe une place centrale dans le discours de 2000, en particulier quant au rythme d'apprentissage et du parcours personnel de l'élève : « Or, ce développement [des compétences] graduel peut se faire à divers rythmes, et selon des trajectoires différentes, ce qui rend difficile la détermination d'une séquence d'apprentissage parfaitement identique pour tous les élèves » (doc. 4, p. 17, 16). Une ligne directrice du projet de politique d'évaluation (doc. 2) rappelle d'ailleurs cette préoccupation : « ... tous les élèves n'apprennent pas au même rythme et de la même manière » (doc. 2, p. 22, 9.3). À l'idée du respect de la différence, le Ministère ajoute une indication par rapport à la diversité culturelle qui apparaît dans l'un des principes balisant le cadre de référence en évaluation (doc. 1) : « Principes : l'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect de la diversité et des différences et ainsi orienter les actions vers la réussite du parcours de tous les élèves » (doc. 1, p. 3, 2). En fait, le discours ministériel reconnaît explicitement la diversité de la provenance culturelle des élèves et exprime le souhait qu'aucun élève ne subisse de préjudices pour des raisons d'identité culturelle (ex : doc. 2, p. 22, 9.3).

La réussite scolaire et de l'intégration sociale de l'élève

Toujours au niveau des représentations de l'élève, on observe que l'ensemble du discours établit des liens entre l'intégration et l'adaptation sociale des élèves, d'une part, et l'évaluation des apprentissages, d'autre part. C'est dans sa fonction de soutien à l'apprentissage que réside l'apport de l'évaluation dans cette mission de l'école.

Le discours de la période 1980 affirme que l'école doit faciliter l'intégration sociale : « Le troisième but de l'évaluation pédagogique est de fournir à l'élève des renseignements utiles à d'autres niveaux d'enseignement et aux employeurs éventuels. Dans le contexte québécois, il s'agit d'une responsabilité sociale que le système scolaire doit assumer » (doc. 8, p. 4, 19). On comprend que, pour le Ministère, l'évaluation pédagogique contribue à cette intégration sociale, notamment en fournissant des renseignements sur la qualité des candidats qui se présentent sur le marché du travail. Il est donc évident que la citation reflète le discours ministériel à propos de l'évaluation en général et non exclusivement de l'évaluation formative même si elle en fait partie.

Le discours de la période 1990 établit un lien entre l'évaluation pédagogique et l'intégration sociale de l'élève : « Qu'elle soit faite avec une intention formative, l'évaluation

pédagogique est donc au service de l'enseignement et de l'apprentissage. Elle sert aussi à l'orientation scolaire et professionnelle de l'élève » (doc. 6, p. 5, 5). Si l'intégration sociale de l'élève est facilitée par l'évaluation pédagogique, c'est qu'elle favorise l'apprentissage et le succès de l'élève (doc. 7, p. 9, 0).

Dans le discours de la période 2000, le ministère de l'Éducation expose de façon explicite sa vision de l'école qu'il conçoit comme une institution qui prépare l'élève à s'intégrer à la société. En effet, on rappelle dans le discours qu'une des missions de l'école consiste à favoriser cette intégration et, plus spécifiquement, que :

L'évaluation des apprentissages doit témoigner du cheminement de l'élève et être une aide à l'apprentissage en étant au service de la réussite éducative de l'élève : [...] De même, l'évaluation des apprentissages doit contribuer à rendre les élèves aptes à entreprendre et à réussir un parcours scolaire et à s'intégrer à la société. (doc. 2, p. 19, 8.1.)

On affirme donc explicitement l'apport de l'évaluation des apprentissages dans l'intégration de l'élève à la société. On comprend que pour faciliter cette intégration ou cette adaptation, le rôle de l'évaluation consiste à soutenir l'apprentissage. Par conséquent, l'évaluation formative favorise la réussite éducative.

4.4.2.2 Le rôle de l'élève

Les observations relatives au rôle de l'élève traitent de son implication dans la démarche d'évaluation formative des apprentissages, notamment de sa participation à la détermination des critères d'évaluation.

L'implication de l'élève dans la démarche évaluative

On observe que le Ministère exprime de plus en plus clairement une intention de voir l'élève davantage impliqué dans le processus d'évaluation de ses apprentissages. Pourtant, on constate des différences dans le discours quant à la participation de l'élève à la détermination des critères d'évaluation.

Durant la période 1980, on souhaite la participation de l'élève à l'évaluation : « Le guide vise à ce que l'on fasse participer l'élève à la démarche évaluative » (doc. 10, p. 4, 2.2). Le discours est alors peu explicite quant au rôle précis de l'élève dans cette démarche. Deux éléments du *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10) peuvent toutefois apporter un certain éclairage. D'abord, le document traite des prototypes, c'est-à-dire des exemples d'application de la démarche d'évaluation formative, qui permettent de constater que l'élève participe à l'évaluation de ses apprentissages par le biais de grilles d'autoévaluation. Ensuite, une mention à propos de la détermination des critères d'évaluation, qui représentent le degré d'exigence visé, permet également de comprendre le type d'implication souhaité de l'élève :

[...] on propose que l'élève, seul ou en équipe, corrige ses questions à l'aide d'une grille d'autoévaluation, que l'enseignant effectue une correction exhaustive des questions à partir des critères déjà arrêtés avec les élèves et que collectivement l'on procède à une période d'objectivation sur les différentes questions composées par les élèves. (doc. 10, p. 8, 4.1.2)

En utilisant le syntagme *déjà arrêtés avec les élèves*, le discours laisse entendre que les élèves participent à la détermination des critères d'évaluation, ce qui semble refléter une participation à la démarche d'évaluation formative des apprentissages.

Durant la période 1990, les documents analysés indiquent plus clairement que l'on souhaite l'implication de l'élève dans la démarche évaluative : « Comme les situations d'évaluation formative reviennent fréquemment, il est profitable d'impliquer les élèves dans cette démarche. De plus, cette implication contribue à les rendre autonomes » (doc. 7, p. 89, 92). La participation de l'élève semble être liée au souhait de le voir développer de l'autonomie et une attitude positive face à l'évaluation (doc. 7 p. 86, 86). C'est par des procédés d'autoévaluation, appliqués par le biais de listes de vérification ou de grilles d'accompagnement (doc. 7, p. 89, 92) ou encore d'autocorrection (doc. 7, p. 93, 98), que l'élève s'implique dans la démarche d'évaluation. Cette énumération des procédés d'autoévaluation témoigne dès lors d'une vision très élargie, et non structurée, de ce concept. Dans ce discours, l'élève ne semble toutefois pas participer à la détermination des critères d'évaluation : « Ces critères sont établis par la définition d'un domaine de tâches que l'élève devrait être capable d'effectuer » (doc. 7, p. 84, 82). Si les critères sont établis par la définition du domaine de tâches, la participation de l'élève n'est pas sollicitée.

Dans le discours de 2000, on observe que la participation de l'élève à la démarche évaluative est souhaitée. De plus, le discours donne des indications précises quant à ce qu'il entend par cette implication :

Il est important d'associer les élèves à cette étape de la démarche d'évaluation en les invitant à analyser leurs travaux. Comme l'enseignant, ils comparent les démarches suivies et les résultats obtenus à différents moments, ils déterminent les progrès accomplis, ils font ressortir les réussites et les difficultés. Au cours de rencontres individuelles, ils confrontent leur interprétation à celle de l'enseignant. (doc. 1, p. 14, 5.14)

Les élèves sont en fait sollicités dans la régulation de leurs propres démarches d'apprentissage en analysant leurs réalisations. Ainsi, la régulation du processus d'apprentissage reposerait en grande partie sur les interactions en classe (ex : doc. 4, p. 16, 9). Par ailleurs, le récent discours souligne que l'élève doit « se fixer lui-même des objectifs pour s'améliorer » (doc. 1, p. 24, 6.9). On comprend donc qu'une forme d'autonomie est souhaitée chez l'élève; il peut prendre des décisions et agir afin de réguler son propre processus d'apprentissage. Mentionnons que la détermination des critères d'évaluation revient à l'enseignant : « Une fois la tâche définie, l'enseignant détermine les critères qui vont permettre d'évaluer la démarche utilisée et le résultat auquel l'élève est parvenu » (doc. 1, p. 20, 6.6). On ne précise pas cependant s'il s'agit d'un pouvoir exclusif à l'enseignant.

Ainsi se termine la partie qui présente des indicateurs de l'évolution de la conception de l'élève en tant que l'un des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages. Suit une seconde partie qui se propose de présenter les données relatives à l'évolution de la conception de l'enseignant, le deuxième acteur de première ligne lors de l'évaluation formative des apprentissages.

4.4.3 Les observations générales qui concernent l'enseignant

Les observations relatives à la conception de l'enseignant en tant que l'un des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages provenant du discours ministériel concernent les représentations de l'enseignant, et plus précisément son *rôle* lors de l'évaluation formative des apprentissages.

Au plan des représentations de l'enseignant, on observe d'abord une certaine fluctuation du discours à travers les périodes en ce qui concerne l'acteur à qui on donne la prérogative de choisir le moment opportun pour évaluer. Durant les périodes 1980 et 2000, c'est à l'enseignant que revient ce choix, alors que durant la période 1990, on donne également à l'élève la possibilité de faire ce choix. On note également une évolution du discours vers l'affirmation de la position privilégiée de l'enseignant auprès de l'élève, une évolution qui semble se traduire avec l'avènement de la récente réforme par une reconnaissance explicite de l'expertise de l'enseignant en matière d'évaluation. Cette reconnaissance a des conséquences sur la façon de concevoir l'enseignant et son travail, notamment sur le plan de ses responsabilités en matière d'évaluation formative.

Quant au rôle de l'enseignant lors de l'évaluation formative des apprentissages, on relève d'abord une particularité à l'intérieur des documents analysés issus du plus récent discours ministériel. En effet, si au cours des années 1980 l'enseignant semble assumer seul l'ensemble des responsabilités liées à l'évaluation des apprentissages, avec l'avènement de la plus récente réforme, l'évaluation devient affaire de responsabilités partagées entre les diverses personnes qui interviennent auprès de l'élève. Il est maintenant question de complémentarité des rôles à cet égard. On note également l'évolution d'une préoccupation éthique du Ministère, eu égard à l'impact de l'évaluation sur le cheminement ultérieur des élèves. La reconnaissance du caractère professionnel du jugement de l'enseignant, qui s'amorce durant la période 1990, entraîne l'explicitation de responsabilités formelles pour l'enseignant au regard de la formation générale de l'élève et, par conséquent, au regard de l'évaluation. Parmi ces nouvelles responsabilités, mentionnons que, dans son récent discours, le Ministère demande à l'enseignant de s'inscrire dans un processus de formation continue en matière d'évaluation des apprentissages.

4.4.4 Les observations spécifiques qui concernent l'enseignant

Les observations spécifiques présentent les indices d'évolution de la conception de l'enseignant en tant que l'un des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages; elles concernent les représentations de l'enseignant, et plus précisément, son rôle lors de l'évaluation formative des apprentissages.

4.4.4.1 Les représentations de l'enseignant

Les observations relatives aux représentations de l'enseignant traitent du choix du moment opportun pour évaluer et de la reconnaissance du caractère professionnel de son jugement.

L'acteur qui choisit le moment opportun pour évaluer

On observe une certaine fluctuation du discours ministériel en ce qui concerne l'acteur à qui on donne la prérogative de choisir le moment opportun pour évaluer, qu'il s'agisse de l'enseignant ou de l'élève. Durant les périodes 1980 et 2000, c'est à l'enseignant que revient le choix du moment pour évaluer, alors que durant la période 1990, on observe que l'élève a la possibilité de participer à ce choix.

Dans le discours de 1980, l'enseignant possède la compétence de choisir le moment propice pour procéder à l'évaluation formative : « En évaluation formative, l'enseignant est habituellement le plus apte à fixer le moment de relever des indices. L'enseignant sait quand l'activité d'apprentissage a eu lieu et il peut déterminer le moment propice pour vérifier si l'apprentissage, lui aussi, a véritablement eu lieu chez l'élève » (doc. 8, p. 10, 35). Le Ministère donne donc à l'enseignant la prérogative de déterminer ce moment.

Durant la période 1990, le discours ministériel semble démontrer une ouverture envers l'élève quant au choix du moment opportun pour évaluer : « On peut laisser chaque élève décider du moment ou planifier soi-même une situation collective pour recueillir l'information » (doc. 7, p. 86, 86). Si on postule que *planifier soi-même une situation collective pour recueillir de l'information* veut dire décider du moment opportun, cette citation met en relief qu'on donne et à l'enseignant et à l'élève la prérogative de décider de ce moment. Cependant, le discours, tel que formulé, ne présente pas suffisamment de précision pour comprendre clairement quelle est la part de l'un ou de l'autre.

Durant la période 2000, le Ministère avance l'idée d'une évaluation intégrée aux activités d'enseignement et d'apprentissage. L'enseignant évalue « constamment et périodiquement les

besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés » (doc. 2, p. 27, 10.1). Donc, la question de l'acteur à qui l'on donne la prérogative de décider du moment opportun pour procéder à l'évaluation ne devrait plus se poser puisque l'évaluation se fait maintenant à tout moment sous la responsabilité de l'enseignant. Cependant, un extrait issu de ce récent discours présente une prise de position à l'égard de la responsabilité de l'enseignant : « C'est l'enseignant qui décide du moment opportun pour consigner ses observations pour chaque manifestation » (doc. 1, p. 26, 6.9). La prérogative de décider du moment opportun pour recueillir des informations sur la progression de l'élève revient donc à l'enseignant.

Une affirmation du caractère professionnel du jugement de l'enseignant

On observe des différences entre les trois périodes à l'étude au plan de la façon de concevoir le travail de l'enseignant. Si au début des années 1980 on reconnaît clairement la position privilégiée qu'occupe l'enseignant auprès de l'élève, avec l'avènement de la réforme, concomitante à la période 2000 de cette étude, cette reconnaissance est renforcée par l'explicitation du caractère professionnel de l'acte d'enseigner, et donc d'évaluer.

Durant la période 1980, le Ministère affirme que l'évaluation formative relève de la responsabilité première de l'enseignant en raison même de la fonction de celle-ci qui consiste à soutenir l'apprentissage. Ainsi :

Quand on considère la pratique quotidienne de l'évaluation et l'intervention immédiate qu'elle entraîne auprès de l'élève, la responsabilité première de l'enseignant paraît évidente. [...] Les orientations réitèrent cette conviction et l'appuient sur la nature même du travail de l'enseignant et sur sa relation directe et continue avec l'élève. (doc. 9, p. 6, 8)

On comprend que cette position privilégiée auprès de l'élève confère à l'enseignant des responsabilités importantes en matière d'évaluation. De même, le Ministère reconnaît à l'enseignant une certaine expertise en matière d'évaluation formative des apprentissages. Par exemple, le discours lui attribue la prérogative et la capacité de choisir les instruments d'évaluation formative pour recueillir les informations sur l'élève (doc. 10, p. 3, 2.1).

De tout le discours de 1980, seul le *Guide de l'évaluation en classe* (doc. 3) présente une vision relativement explicite du rôle de l'enseignant lors de l'évaluation formative des apprentissages. En lien avec l'évaluation qui se déroule pendant les activités d'apprentissage, le discours affirme que le rôle de l'enseignant lors de l'évaluation formative consiste en un rôle d'observateur et d'animateur (doc. 10, p. 20, 5.2.3). Toujours à propos d'une vision explicite de l'enseignant, les deux autres documents issus de cette période (doc. 8 et doc. 9) ne traitent que de la position privilégiée qu'il occupe auprès de l'élève.

Durant la période 1990, on utilise pour la première fois le mot *professionnel* en référence à l'enseignant dans le cadre des documents analysés. Cette observation met en relief une certaine conception de l'enseignant : « À l'étape du jugement, il s'agit donc de se prononcer professionnellement sur les apprentissages en tenant compte des résultats de la mesure ainsi que de diverses considérations pertinentes » (doc. 6, p. 9, 15). En conséquence, on reconnaît à l'enseignant beaucoup d'autonomie en matière d'évaluation formative des apprentissages. Il a la responsabilité de planifier une stratégie d'évaluation formative (doc. 7, p. 103, 106) et, selon la loi de l'instruction publique, le droit de choisir des instruments :

La loi sur l'instruction publique accorde à l'enseignant de l'école ou du centre le droit. « [...] de choisir les instruments d'évaluation des élèves qui lui sont confiés afin de mesurer et d'évaluer constamment et périodiquement les besoins et l'atteinte des objectifs par rapport à chacun des élèves qui lui sont confiés en se basant sur les progrès réalisés ». (doc. 2, p. 27, 10.1)

Dans ce passage, on remarque d'abord que l'autonomie de l'enseignant au regard du choix des instruments de mesure est affirmée dans le discours. Ensuite, on remarque également que le discours suggère une évaluation continue des apprentissages. Finalement, cette citation met en relief une orientation à l'effet qu'une attention particulière doit être apportée à chacun des élèves; on présente donc l'idée d'une individualisation de l'évaluation dans une préoccupation de soutien à l'apprentissage.

Durant la période 2000, le discours ministériel met aussi en relief la position privilégiée de l'enseignant auprès de l'élève : « Le jugement est un acte professionnel qui ne peut revêtir un caractère de total objectivité. Les enseignants doivent l'admettre et l'assumer. D'abord, ils doivent se faire confiance parce qu'ils connaissent bien les élèves » (doc. 1, p. 17, 5.17). Mais le

discours ministériel va plus loin : il reconnaît explicitement le caractère professionnel de l'acte d'enseigner lorsqu'il aborde la question du jugement de l'enseignant :

Faire place au jugement professionnel de l'enseignant, ce n'est donc pas introduire de l'arbitraire dans un processus évaluatif apparemment neutre. C'est simplement reconnaître la place du jugement dans toute activité professionnelle, quelle qu'elle soit. C'est considérer que la capacité à faire preuve de jugement dans un domaine où l'on est censé avoir acquis une expertise particulière est la marque même du professionnalisme. (p. 18, 4.21)

L'autonomie qui est conférée à l'enseignant par le biais de la reconnaissance de son expertise en matière d'évaluation des apprentissages est ici mise en relief. Le Ministère affirme explicitement que cette reconnaissance est, comme pour tout professionnel, accompagnée de responsabilités : « Il est également en mesure d'assumer la responsabilité de ses décisions et de ses choix puisque ces derniers prennent justement appui sur une expertise qui lui est reconnue » (doc. 4, p. 18, 22). Donc, si l'enseignant est reconnu comme un professionnel dans le discours, il doit du même coup assumer ses responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages.

4.4.4.2 Le rôle de l'enseignant

Les observations relatives au rôle de l'enseignant traitent de ses responsabilités dans le cadre de l'évaluation formative des apprentissages. La responsabilité qu'il a de réfléchir à son agir professionnel et la dimension collective de l'évaluation des apprentissages sont des points abordés ici.

L'évaluation formative des apprentissages : une responsabilité collective

Rappelons que les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages se définissent par les représentations de l'enseignant, et plus précisément par son rôle lors de l'évaluation formative des apprentissages. On observe que l'enseignant est relativement seul face à l'évaluation durant les années 1980. Par ailleurs, avec l'avènement de la réforme, cette tâche devient affaire de responsabilités partagées entre divers intervenants.

Durant la période des années 1980, le discours est très peu explicite en ce qui concerne les responsabilités concrètes de l'enseignant quant à l'évaluation formative des apprentissages. Seul le *Guide d'évaluation en classe* (doc. 10), en explicitant les diverses étapes de la démarche évaluative, permet d'inférer certaines responsabilités de l'enseignant, notamment celles liées à la planification de l'évaluation formative.

Dans le discours de 1990, on remarque la présence d'indices explicites quant aux responsabilités de l'enseignant en matière d'évaluation formative. Les nombreuses tâches qui lui reviennent, notamment au niveau de la planification de l'évaluation formative, mettent en relief ses responsabilités. Également, on attribue à l'enseignant une responsabilité au niveau du climat de la classe : « Plus l'enseignant créera une ambiance de coopération autour de l'évaluation et plus il utilisera l'évaluation formative pour aider l'élève à apprendre, plus l'élève montrera une attitude positive face à ce type d'évaluation » (doc. 7. p. 45, 44). Il semble donc que se soucier du climat de la classe puisse avoir un impact sur la réussite d'une démarche d'évaluation formative.

Avant de décrire le discours de 2000 en lui-même, présentons le regard rétrospectif qui y est posé sur les années 1980. Il semble que tous les aspects qui relevaient alors de l'évaluation formative des apprentissages étaient sous la responsabilité exclusive de l'enseignant, depuis la planification de la démarche d'évaluation jusqu'à son issue. Ainsi, dans la conception première de l'évaluation formative, « l'enseignant demeurait le seul maître d'œuvre, le gestionnaire de l'évaluation » (doc. 3, p. 36, 9). Ce dernier passage reflète donc le regard que pose maintenant le ministère de l'Éducation sur la situation qui avait cours durant les années 1980 et qui présente l'enseignant comme assumant seul les responsabilités en matière d'évaluation formative. D'ailleurs, ni dans le discours de 1980, ni dans celui de 1990, est-il question d'une quelconque collaboration entre les enseignants ou entre ces derniers et d'autres intervenants en matière d'évaluation formative.

À l'inverse, dans le discours de 2000, on constate que le ministère de l'Éducation souhaite mettre un accent important sur les responsabilités partagées au regard de l'éducation générale des élèves :

Ainsi, loin de contribuer à isoler l'enseignant ou l'enseignante dans ses décisions, la place accordée au *jugement professionnel* dans le cadre de la réforme est étroitement lié à *l'obligation individuelle et collective de moyens*, tous deux s'inscrivant dans une culture de responsabilité partagée où ce n'est pas l'enseignant seul mais l'établissement dans son ensemble qui ont la responsabilité de mettre en place les moyens propres à assurer la réussite éducative du plus grand nombre » (doc. 4, p. 18, 19).

Cet accent sur les responsabilités collectives à l'égard de l'éducation en générale des élèves s'étend par la force des choses à l'évaluation des apprentissages étant donné son importance dans le processus de scolarisation. On observe donc dans le récent discours une affirmation à l'effet que les responsabilités en matière d'évaluation formative sont également collectives : « Or, si les enseignants ont une responsabilité collective au regard de la formation générale de l'élève et du développement de compétences, ils devraient également avoir une responsabilité collective au regard de leur évaluation » (doc. 4, p. 18, 18).

Donc, avec l'avènement de la réforme, on voit l'action des intervenants auprès des élèves en terme de *complémentarité*, et ce, autant au plan de leur éducation générale qu'au plan de l'évaluation de leurs apprentissages (ex : doc. 4, p. 19, 27). Rappelons que dans ce récent discours, le rôle de l'élève dans l'évaluation des apprentissages est également conçu comme étant complémentaire à celui des autres intervenants. En effet, l'élève fait lui-même partie de cet ensemble de personnes responsables de sa progression (doc. 2, p. 28, 10.5). Mentionnons également que le discours de 2000 donne des précisions sur l'étendue de la collaboration qui est souhaitée : en plus de la planification de l'évaluation formative des apprentissages effectuée par l'enseignant, l'équipe-cycle, par exemple, doit également s'associer à l'enseignant pour planifier l'évaluation à l'échelle du cycle.

La réflexion en tant que responsabilité liée au statut professionnel

Au niveau du rôle de l'enseignant en matière d'évaluation formative, on constate qu'au cours de chacune des périodes étudiées, le ministère de l'Éducation se préoccupe de l'impact des pratiques évaluatives mises de l'avant par l'enseignant. Il en vient à dire de façon explicite qu'il est de la responsabilité de ce dernier de réfléchir aux conséquences des gestes qu'il pose dans le cadre de l'évaluation des apprentissages.

Durant la période 1980, on observe que le Ministère se préoccupe de la nécessité de réfléchir aux impacts des pratiques évaluatives, et cette préoccupation est alors liée à un souci de justice envers l'élève :

Évaluer, c'est juger, c'est en quelque sorte rendre justice. Or l'évaluation de l'apprentissage d'un élève exige un ensemble de renseignements pertinents que la seule intuition et encore moins l'arbitraire ne peuvent fournir. [...] La précision et la nuance accrues du processus évaluatif portent le germe d'un jugement mieux appuyé, par conséquent, d'une pratique plus sûre de la justice à l'endroit de l'élève. (doc. 8, p. 4, 12)

Cette citation met en relief l'importance reconnue à l'évaluation et à ses impacts sur l'élève : le ministère de l'Éducation veut s'assurer que le processus évaluatif soit fait avec le plus d'objectivité possible. Dans son discours, il précise également que : « l'évaluateur doit avoir conscience des limites de ses moyens et des difficultés de bien connaître l'humain » (doc. 8, p. 4-5, 13.1). On demande donc explicitement à l'enseignant de réfléchir aux décisions qu'il prend ou aux actes qu'il pose lorsqu'il évalue, puisqu'ils ne sont pas sans conséquences sur le cheminement ultérieur de l'élève. Par ailleurs, on reconnaît à l'enseignant beaucoup d'autonomie en matière d'évaluation. Avec la publication du *Guide de l'évaluation en classe* (doc. 10), le ministère de l'Éducation poursuit un but d'autoformation en évaluation (doc. 10, p. 3, 2.1); il vise ainsi à rendre l'enseignant autonome dans ses pratiques évaluatives.

Au cours de la période 1990, on demande de façon explicite à l'enseignant de réfléchir aux impacts des pratiques évaluatives : « Cette réflexion sur les effets imprévus par l'enseignement doit par conséquent porter sur les stratégies utilisées et sur l'évaluation des élèves. On doit se demander si sa propre façon de faire contribue ou nuit à la poursuite des objectifs d'éducation qu'on désire atteindre » (doc. 7, p. 46, 44). On comprend ici que le ministère de l'Éducation souhaite que l'enseignant réfléchisse à ses pratiques, voire qu'il puisse les remettre en question au besoin. Mentionnons l'absence de mention concernant une quelconque formation en évaluation des apprentissages.

Dans le discours de 2000, l'idée de devoir réfléchir aux impacts des pratiques évaluatives prend la forme d'une responsabilité relevant de l'enseignant : « En tant que professionnel, l'enseignant doit s'assurer, à chaque étape de la démarche d'évaluation, que l'évaluation est juste et équitable pour l'élève. [...] Il doit se soucier des effets des activités d'évaluation qu'il met en

place » (doc. 2, p. 10, 4). Cette responsabilité est par ailleurs justifiée par un souci de justice et d'équité envers l'élève. On constate aussi qu'elle est liée à la reconnaissance du statut de professionnel de l'enseignant :

... le jugement professionnel doit être un jugement éthique en conformité avec un ensemble de valeurs. L'enseignant doit avoir le constant souci de ne pas porter préjudice à l'élève. Ses interventions s'inscrivent dans une perspective de soutien à l'apprentissage et au développement fondées sur un postulat d'éducabilité, c'est-à-dire sur une confiance dans les possibilités de l'enfant » (Meirieu, 1991, dans Legendre, 2001, doc. 4, p. 19, 26).

Le caractère professionnel de l'acte d'enseigner, qui est officiellement reconnu dans le récent discours, amène le Ministère à affirmer que la reconnaissance d'un statut professionnel doit nécessairement s'accompagner de la responsabilité à réfléchir sur sa pratique. En ce qui concerne plus particulièrement l'évaluation des apprentissages, il s'agit d'une responsabilité accrue au niveau du jugement que pose l'enseignant dans le cadre d'une démarche d'évaluation :

Par sa position d'éducateur, tout enseignant est doté d'un certain « pouvoir » et il exerce nécessairement une influence sur ses élèves [...] Dans un souci d'éthique, l'enseignant doit savoir reconnaître les limites mêmes de son jugement professionnel, la nécessité de le fonder et la possibilité de le remettre en question. (doc. 4, p. 19, 26)

Ce passage met en relief le fait que la reconnaissance des limites de son jugement et l'acceptation de sa remise en question sont des éléments importants pour quiconque se voit reconnaître une expertise dans un domaine particulier. La reconnaissance du jugement professionnel de l'enseignant amène le Ministère à formuler une autre responsabilité qui incombe à l'enseignant : « Les enseignants et les autres personnes qui interviennent en évaluation doivent mettre à jour leurs compétences dans le domaine de l'évaluation des apprentissages » (doc. 2, p. 24, 9.6). Donc, l'enseignant doit assumer ses responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages, et l'une de ces responsabilités est la participation à une formation continue en évaluation.

Bref, il se dégage des documents analysés que la reconnaissance du statut professionnel de l'enseignant est accompagnée de nombreuses implications et responsabilités, notamment en ce qui concerne le jugement qu'il porte sur les apprentissages réalisés. Le ministère de l'Éducation lie le jugement à une préoccupation éthique envers l'élève dans une perspective d'aide à l'apprentissage par l'enseignant. Il se dégage également des documents analysés que la

reconnaissance de l'autonomie de l'enseignant en matière d'évaluation se traduit, par exemple, par la liberté du choix du moment de l'évaluation ou par le choix de l'instrument de cueillette des informations. Finalement, on retient que c'est collectivement que les enseignants sont responsables de la progression des élèves.

Les résultats de recherche ont été présentés au regard des grandes dimensions du concept d'évaluation formative des apprentissages : la fonction, les objets, le processus d'évaluation en lui-même et les principaux acteurs. La présentation des données d'analyse de premier niveau de ces dimensions a permis une mise au jour ordonnée des significations du discours ministériel des périodes étudiées, soit respectivement celles des années 1980, 1990 et 2000. Le chapitre suivant fait état des résultats d'une analyse de deuxième niveau, de laquelle se dégagent des éléments de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective du discours ministériel. De plus, quelques-uns de ces indicateurs d'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages sont l'objet d'une discussion au regard des implications du discours ministériel pour le travail de l'enseignant.

CHAPITRE V

ANALYSE DES DONNÉES DE LA RECHERCHE ET DISCUSSION

Dans le chapitre précédent, les données de recherche issues du discours ministériel portant sur l'évaluation formative des apprentissages ont été décrites pour chacune des périodes à l'étude : 1980, 1990, 2000. Ce présent chapitre vise maintenant à mettre en relation les données des différentes périodes analysées afin de faire ressortir l'évolution des quatre dimensions retenues pour définir le concept d'évaluation formative des apprentissages, soit la fonction, les objets, le processus et les principaux acteurs. Les résultats présentés sont issus d'une analyse transversale des données de premier niveau et mettent au jour les éléments de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective contenus dans le discours ministériel. À cette fin, des indicateurs de continuité sont d'abord présentés, suivis d'indicateurs de rupture, de nouveauté et enfin de prospective. Cette présentation est par la suite l'objet d'une brève discussion, une discussion centrée sur l'évolution de la finalité de l'évaluation formative des apprentissages, une donnée jugée particulièrement significative en raison de ses implications sur la mise en pratique par l'enseignant d'une évaluation formative orientée vers le soutien des apprentissages.

5.1 Analyse des données de la recherche

L'évolution du discours ministériel sur le concept d'évaluation formative des apprentissages est étudiée au moyen d'indicateurs de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective. À des fins de discussion, sont repris ci-dessous les indicateurs issus de chacune de ces catégories qui soulèvent des questions en relation avec la pratique.

5.1.1 Les indicateurs de continuité

Les indicateurs de continuité constituent des éléments de contenu constamment présents dans le discours ministériel des trois périodes à l'étude. Les données de recherche indiquent une continuité du discours au plan de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages; il s'agit plus particulièrement de l'association de l'évaluation formative au concept de régulation,

de la reconnaissance de son rôle dans l'activation du processus métacognitif de l'élève et de la reconnaissance de l'importance du feedback en tant que forme de mise en œuvre de l'évaluation formative. On observe également des indicateurs de continuité au plan de la démarche elle-même d'évaluation, plus précisément en ce qui concerne la planification de cette démarche, le jugement de l'enseignant, ainsi que la consignation des données recueillies sur l'élève. Enfin, on observe un indicateur de continuité qui a trait à la fonction d'intégration sociale de l'évaluation en général.

Le premier indicateur de continuité observé concerne la fonction de l'évaluation formative des apprentissages. En effet, on retrouve dans les trois périodes étudiées des indications à l'effet que l'évaluation formative est associée à une fonction de régulation du processus d'apprentissage de l'élève et du contexte pédagogique, et ce, même si le terme n'est pas explicitement employé par le ministère de l'Éducation au début des années 1980. Mentionnons par ailleurs que c'est surtout dans les récents documents analysés que l'on observe l'explicitation du rôle de la régulation dans la progression de l'élève, celle-ci étant la visée explicitement affirmée de l'évaluation formative des apprentissages.

Un deuxième indicateur de continuité lié à la fonction de l'évaluation formative a trait à la constante reconnaissance du rôle de l'évaluation formative dans l'activation du processus métacognitif de l'élève. Mentionnons cependant que le récent discours présente une explicitation plus élaborée de l'articulation entre l'activité métacognitive de l'élève et l'évaluation formative des apprentissages que ceux des périodes précédentes : la prise de conscience de son processus d'apprentissage, provoquée par la fonction d'aide à l'apprentissage, permet à l'élève de construire sa connaissance afin d'assurer la progression de ses apprentissages.

On observe également un indicateur de continuité de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages, en lien avec l'une de ses formes de mise en œuvre, soit le feedback ou rétroaction. Celle-ci consiste essentiellement à fournir une information rapide à l'élève afin de l'aider à réguler son propre processus d'apprentissage. On observe que le feedback est reconnu comme une forme de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages au cours des trois périodes à l'étude. De plus, son importance dans la régulation du processus d'apprentissage est soulignée dans l'ensemble du discours ministériel, et ce, même si les documents du début des années 1980 sont moins explicites à ce propos.

Les documents analysés permettent de dégager un premier indicateur de continuité relatif à la démarche d'évaluation, plus particulièrement au plan de la planification de celle-ci. En effet, on retrouve plusieurs idées qui reviennent d'une période à l'autre à ce sujet. D'abord, on remarque une constante reconnaissance de l'importance de la planification de l'évaluation formative dans une perspective de systématisation de la démarche. Ensuite, on observe que l'ensemble des documents ministériels analysés soulignent l'importance de planifier l'évaluation formative en même temps que l'enseignement, afin d'assurer, entre autres, la cohérence entre l'enseignement et l'évaluation. Finalement, on observe des indications à l'effet que la planification de l'évaluation formative doit être souple, c'est-à-dire que l'enseignant doit pouvoir la modifier selon les besoins rencontrés en classe. Selon le récent discours, c'est d'ailleurs souvent l'issue de la démarche d'évaluation qui suscite un ajustement du contexte pédagogique.

Un deuxième indicateur de continuité de la démarche de l'évaluation formative concerne le jugement que pose l'enseignant sur la situation de l'élève. Mentionnons d'abord que dans l'ensemble du discours ministériel, l'étape de la démarche d'évaluation formative associée au jugement est toujours reconnue comme étant une étape très importante, voire prépondérante par rapport aux autres étapes de la démarche. De plus, l'ensemble des documents analysés suggèrent l'idée qu'à l'étape du jugement, l'enseignant doit prendre en compte un ensemble de renseignements complémentaires, autres que les renseignements fournis lors de l'étape de la mesure (1980-1990) ou lors de l'étape de la prise d'information (2000) s'il veut rendre justice à l'élève.

On observe un dernier indicateur de continuité ayant trait à la démarche d'évaluation; il est relatif à la consignation des résultats de l'évaluation formative, une opération comprise dans l'étape de la communication des informations recueillies sur l'élève. Dans tout le discours ministériel, on retrouve des mentions à l'effet que les résultats de l'évaluation formative ne sauraient être cumulés ou additionnés. Ils peuvent être consignés, mais ils ne peuvent relever d'une logique comptable en raison de la visée de l'évaluation formative qui est de l'ordre du soutien à l'apprentissage. Dans son plus récent discours, le Ministère apporte une précision supplémentaire afin de justifier sa position : c'est la diversité des données recueillies sur l'élève, entre autres, qui fait en sorte qu'un procédé d'addition serait inapproprié.

Pour conclure, mentionnons la présence d'un indicateur de continuité dans l'association explicite de l'évaluation à une fonction d'intégration sociale de l'élève. En effet, en parlant de l'évaluation de manière générale, le discours de la période 1980 affirme que l'école doit faciliter l'intégration sociale de l'élève. À cette époque, cette affirmation n'est pas davantage explicitée. Le discours de 1990 réitère cette affirmation, mais fait un pas de plus dans l'explicitation de cette idée. Selon le discours de cette période, l'intégration sociale de l'élève est facilitée par l'évaluation pédagogique car elle favorise l'apprentissage et le succès de l'élève. Le discours de 2000 expose aussi la vision qu'a le ministère de l'Éducation du rôle de l'école dans l'intégration sociale de l'élève. On observe que des liens sont établis entre cette finalité de l'école québécoise et l'évaluation en tant que soutien à l'apprentissage. L'évaluation des apprentissages aurait un rôle important à jouer pour favoriser cette intégration car elle favorise la réussite éducative.

5.1.2 Les indicateurs de rupture

Les indicateurs de rupture constituent des bris dans le contenu du discours, des changements de perspective ou encore l'abandon de certaines orientations au profit de nouvelles en matière d'évaluation formative des apprentissages. Ainsi, les indicateurs de rupture dégagés ont trait à la relation établie entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation, aux tâches d'évaluation, à la façon de concevoir la démarche d'évaluation et aux objets de l'observation de l'enseignant. Un dernier indicateur de rupture est relatif à l'acteur à qui l'on reconnaît la prérogative de choisir le moment opportun pour évaluer.

On observe la présence d'un indicateur de rupture dans le discours ministériel qui concerne la relation établie entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation. Il semble que l'introduction d'un nouveau produit de l'apprentissage dans le récent discours, soit la compétence, rende impossible l'adéquation établie au cours des années 1980 entre leurs objets. Dans le discours des années 1980, on observe en effet que les éléments identifiés comme des objets d'évaluation correspondent à ce qui doit être enseigné et à ce qui doit être appris. Cette observation est cohérente avec le regard rétrospectif que pose lui-même le ministère de l'Éducation sur le discours, et probablement sur les pratiques des décennies antérieures à la période 2000 au sujet de cette relation. On observe une rupture au plan de cette relation suite à l'introduction d'un nouveau produit de l'apprentissage dans le récent discours, soit la compétence. En effet, la prise en compte des caractéristiques de celle-ci rendrait impossible cette

adéquation établie entre les objets de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation au cours des années 1980. Selon le récent discours, la compétence ne s'enseigne pas directement, car elle n'est pas de l'ordre d'un savoir ou d'un savoir-faire bien délimité, mais bien d'un savoir-agir complexe qui mobilise une diversité de ressources, et qui se développe tout au long de la scolarité.

On peut conclure à un indicateur général de rupture au plan des tâches d'évaluation formative des apprentissages. En effet, la structuration du curriculum autour de compétences à développer amène à favoriser des tâches d'évaluation complexes plutôt que des tâches relativement simples et formalisées sur papier telles que proposées dans les années 1980. Durant les périodes 1980 et 1990, les examens écrits et les tests se retrouvent notamment parmi un ensemble de tâches relatives à l'évaluation formative. Selon le récent discours, ce type de tâches, qui sert à recueillir des informations sur les élèves, ne semble plus compatible avec les nouvelles orientations. En effet, dans les documents analysés issus de la période 2000, on retrouve une affirmation à l'effet que les tâches d'évaluation ont essentiellement les mêmes caractéristiques que les tâches d'apprentissage; aussi correspondent-elles à des projets ou à des tâches menant à la résolution d'un problème, par exemple. Liées à la nature complexe des compétences, les tâches proposées aux élèves sont nécessairement complexes elles-mêmes. Par exemple, elles se déroulent sur une période de plusieurs jours, voire plusieurs semaines. De plus, les tâches proposées aux élèves se veulent souples, leur permettant d'exercer un certain contrôle sur le déroulement des activités d'évaluation. Selon le Ministère, l'une des répercussions de ce contrôle exercé par l'élève consisterait en la possibilité de proposer des réponses variées aux tâches d'évaluation.

On observe également un indicateur de rupture au plan de la façon de concevoir la démarche d'évaluation formative des apprentissages. Entre la période 1990 et la période 2000, on observe que la démarche d'évaluation formative passe de trois à cinq étapes. En parallèle avec la mise en application du curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre, le discours ministériel affirme que la démarche d'évaluation formative comporte essentiellement trois étapes qui, malgré une différence de terminologie pour désigner la deuxième de ces étapes, ont essentiellement le même sens. Avec l'avènement de la présente réforme, deux nouvelles étapes s'ajoutent à la démarche : la planification de l'évaluation de même que la communication des résultats de cette démarche.

Un autre indicateur de rupture se manifeste au plan des objets de l'observation que fait l'enseignant dans sa quête de données pour l'aider à situer l'élève dans la progression de ses apprentissages. En effet, les objets à observer au cours des années 1980 diffèrent de ceux que l'on retrouve dans le récent discours. Dans le premier cas, alors qu'est mis en place le curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage, il est proposé à l'enseignant d'observer des *indicateurs* de comportements associés à une performance ou à un processus lui permettant de recueillir des informations sur la performance de l'élève. Par contre, dans son plus récent discours, le ministère de l'Éducation ne réfère plus à des indicateurs; l'enseignant qui veut se renseigner sur la progression de l'élève observe plutôt les composantes des compétences ainsi que leurs *manifestations*. Rappelons que les composantes des compétences décrivent le processus généralement mis en œuvre dans l'exercice de cette compétence, alors que les manifestations des composantes sont l'expression de ce qui est principalement mobilisé au cours de l'exercice de la compétence; elles fournissent ainsi des indices de son développement. On peut donc souligner une cassure du discours ministériel au plan des objets de l'observation de l'enseignant entre le discours des années 1980 et le récent discours.

Un autre indice de rupture au plan des représentations de l'enseignant est présent dans le discours ministériel; il a trait à l'acteur à qui on donne la prérogative de choisir le moment opportun pour évaluer. Au cours des périodes 1980 et 2000, le Ministère considère que c'est l'enseignant qui est apte à faire ce choix, alors que le discours de 1990 présente une ouverture sur l'agir de l'élève à qui il reconnaît également la possibilité de faire le choix du moment opportun pour évaluer. À propos du récent discours, rappelons que comme les nouvelles orientations en matière d'évaluation évoluent vers une évaluation continue des apprentissages, l'évaluation est maintenant considérée comme une réalité de tous les instants. Donc, la question de l'acteur à qui on attribue la prérogative de décider du moment opportun pour évaluer ne devrait plus se poser. Cependant, on affirme que c'est l'enseignant qui décide du moment opportun pour consigner ses observations sur la progression de l'élève.

5.1.3 Les indicateurs de nouveauté

Des indicateurs de nouveauté sont dégagés du discours ministériel lorsque la mise en relation des périodes à l'étude provoque l'apparition d'un élément nouveau du discours, d'un élément qui n'a pu être repéré dans le ou les discours précédent(s). Au nombre de quatre, ils sont

tous issus du récent discours. Le premier concerne l'apparition des compétences comme un nouveau produit de l'apprentissage. Le second concerne une nouvelle façon de concevoir l'acquisition des connaissances. Le troisième est relatif à la présence d'un nouveau type d'interprétation des données recueillies sur l'élève, soit l'interprétation dynamique. Le dernier indicateur de nouveauté est relatif à une responsabilisation collective des diverses personnes qui interviennent auprès de l'élève.

Le premier indicateur de nouveauté concerne l'introduction d'un nouveau produit de l'apprentissage dans le récent discours, soit la compétence. Selon le ministère de l'Éducation, les compétences sont décrites comme ayant des caractéristiques bien précises : elles sont complexes, globales, évolutives et intégratives. Elles se divisent en deux types : les compétences disciplinaires et les compétences transversales.

On observe donc la présence d'un indicateur de nouveauté au plan de l'acquisition des connaissances, un produit de l'apprentissage. Le récent discours affirme que les connaissances se *construisent* par l'élève et que les activités d'acquisition de connaissances ne sont pertinentes que dans la mesure où elles répondent à un besoin rencontré en classe. Durant les trois périodes à l'étude, les connaissances sont identifiées comme des objets d'évaluation formative des apprentissages. Au début des années 1980, il est question d'activités d'acquisition de connaissances mais sans plus de précisions. Dans les années 1990, les connaissances sont traitées selon une logique inhérente au contenu d'apprentissage. Dans le récent discours, en raison de la nouvelle définition de l'apprentissage retenue, il est question de *construction* de connaissances, donc d'une appropriation personnelle de l'élève de la connaissance. On retrouve également dans le récent discours l'idée à l'effet que la planification d'activités d'acquisition de connaissances doit se faire en fonction des besoins rencontrés en classe. Les connaissances ciblées doivent ainsi être *contextualisées* pour qu'elles soient considérées pertinentes.

Un autre indicateur de nouveauté concerne les types d'interprétation des données recueillies sur l'élève. Le récent discours introduit en effet un autre type d'interprétation favorisé par les orientations de la réforme, soit l'interprétation dynamique. Dans le discours de 1980 et 1990, on remarque que l'interprétation à référence critérielle – qui consiste en une comparaison entre le résultat d'un élève et le degré attendu de maîtrise d'un ou de plusieurs objectifs – a davantage les faveurs du Ministère, dans une perspective d'évaluation formative, que

l'interprétation à référence normative – qui consiste en une comparaison entre le résultat d'un élève au regard des résultats des autres élèves par rapport aux objectifs à atteindre. Dans le récent discours, on réaffirme la pertinence de l'interprétation à référence critérielle pour l'évaluation en cours d'apprentissage; elle consiste maintenant en une comparaison entre les données recueillies sur les réalisations de l'élève et les critères d'évaluation du programme de formation ou les échelles descriptives. Cependant, le Ministère propose également un nouveau type d'interprétation pour l'évaluation en cours d'apprentissage, soit l'interprétation dynamique, qui consiste à suivre les progrès réalisés par l'élève à partir de prises d'information successives et sans tenir compte de sa position dans le groupe.

Un dernier indicateur de nouveauté relève du rôle de l'enseignant : avec l'avènement de la réforme, ce dernier partage ses responsabilités en matière d'évaluation des apprentissages avec l'ensemble des personnes qui interviennent auprès de l'élève. En effet, au cours des périodes 1980 et 1990, le discours ministériel laisse supposer que l'enseignant se retrouve seul face à l'évaluation formative, notamment en ce qui concerne la planification de l'évaluation. En effet, aucune mention du Ministère ne permet de conclure à une collaboration entre divers intervenants lorsqu'il s'agit de planifier l'évaluation. Rappelons que le récent discours véhicule également cette vision rétrospective des choses. Dans la conception de l'éducation qui se dégage des documents de la période 2000, on observe une insistance à l'égard de l'importance d'une collaboration entre les diverses personnes qui interviennent auprès de l'élève, sur leur responsabilité collective en regard de sa formation générale, et donc en regard de l'évaluation de ses apprentissages. À ce sujet, le ministère de l'Éducation donne d'ailleurs certaines précisions : une planification globale des situations d'apprentissage et d'évaluation de chacun des trois cycles doit être réalisée par l'équipe-cycle, et il revient à l'enseignant de planifier par la suite l'évaluation en cours de cycle en tenant compte de la planification collective qui a été faite. Il s'agit-là d'une observation nouvelle dans le cadre des documents analysés qui met en relief la reconnaissance professionnelle de l'acte d'évaluer puisqu'une responsabilité collective est l'une des marques du professionnalisme.

5.1.4 Les indicateurs de prospective

Les indicateurs de prospective dégagés du discours ministériel des trois périodes à l'étude sont des éléments de contenu, des concepts ou des idées qui tendent vers une direction. Les

indicateurs de prospectives touchent d'abord à la fonction de l'évaluation formative, plus précisément à sa finalité ainsi qu'à ses différentes formes de mise en œuvre. Ils concernent également les produits de l'apprentissage et le processus d'apprentissage de l'élève en tant qu'objet d'évaluation formative. Des indicateurs de prospective sont aussi mis au jour en relation avec le processus d'évaluation formative des apprentissages, plus spécifiquement au plan des circonstances générales de celle-ci et des conditions concrètes relatives aux situations d'évaluation. On observe également ce type d'indicateurs au plan de la démarche d'évaluation, plus précisément à propos de la dynamique de la démarche, et des moyens utilisés pour recueillir de l'information sur l'élève. Les autres indicateurs de prospective dégagés ont trait aux représentations de l'élève et de l'enseignant ainsi qu'à leur rôle respectif dans une perspective d'évaluation formative des apprentissages.

On observe un premier indicateur de prospective au plan de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages. En effet, au fil des périodes étudiées, on constate que la finalité de l'évaluation formative évolue d'une fonction de vérification du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage spécifiés dans le curriculum formel vers une finalité davantage liée au soutien à l'apprentissage dans le cadre de la récente réforme. On observe également le développement d'une reconnaissance du rôle joué par l'évaluation formative qui intervient au cours des activités d'apprentissage. Rappelons que la fonction de l'évaluation formative s'adapte selon ses différents moments de mise en œuvre; des nuances sont observées au plan de la finalité de l'évaluation formative selon le moment de son intervention : avant, pendant ou après les activités d'apprentissage. Le discours ministériel évolue vers l'appréciation du rôle prépondérant des ajustements suggérés par l'évaluation formative qui est mise en œuvre pendant le déroulement des activités d'apprentissage. Contrairement aux ajustements qui interviennent avant ou après les activités d'apprentissages, les ajustements qui interviennent pendant les activités donnent la possibilité à l'enseignant de réagir aux besoins immédiats des élèves par le biais d'une rétroaction appropriée. Elles représentent donc un moyen de personnaliser les interventions. Ces effets positifs amènent le ministère de l'Éducation à favoriser les ajustements qui interviennent au cours même des activités d'apprentissage.

Un autre indicateur de prospective concerne les différentes formes de mise en œuvre de l'évaluation formative. Deux de ces formes de mise en œuvre, soit l'autoévaluation et l'autorégulation, tendent à être davantage valorisées dans une perspective de régulation du

processus d'apprentissage de l'élève; elles sont également davantage explicitées dans les documents analysés. En ce qui concerne plus précisément l'autoévaluation, on note que cette forme de mise en œuvre de l'évaluation formative est à peine mentionnée dans le discours de 1980, alors qu'elle occupe davantage de place dans celui 1990 où l'on observe par exemple la présence de grilles d'autoévaluation. Rappelons cependant que cette forme de mise en œuvre de l'évaluation formative semble alors confondue avec des procédures d'autocorrection. Au sujet de l'autorégulation, on observe une explicitation de plus en plus poussée de son rôle au regard de la régulation du processus d'apprentissage. Quant au concept d'autorégulation, il n'est présent que de façon implicite dans les documents des années 1980 alors que dans son récent discours, on lui accorde beaucoup d'importance. Avec l'objectif explicite de responsabiliser davantage l'élève face à ses apprentissages, le ministère de l'Éducation favorise l'autorégulation en tant que forme de mise en œuvre de ce qu'il appelle la fonction de soutien à l'apprentissage.

On peut observer un autre indicateur de prospective au plan des objets de l'évaluation formative des apprentissages : on constate en effet une évolution vers un approfondissement du processus d'apprentissage au cours des trois périodes à l'étude, ce qui s'observe notamment par la présence d'objets d'évaluation de plus en plus complexes. Ainsi, dans le discours de 1980, l'évaluation formative semble s'intéresser presque exclusivement aux composantes situées en périphérie du processus d'apprentissage (se référer à l'appendice A). Le discours de 1990 permet quant à lui de comprendre que l'évaluation a des cibles un peu plus complexes telles les démarches employées par l'élève. On observe enfin que le récent discours tend à s'intéresser à l'évaluation de composantes plus complexes du processus d'apprentissage, telles la structuration des connaissances et les stratégies utilisées par les élèves pour apprendre.

En ce qui concerne les indicateurs de prospective liés aux circonstances générales de l'évaluation, on observe d'abord que le discours ministériel tend vers l'explicitation d'un cadre de référence pour guider l'action en matière d'évaluation des apprentissages. En effet, seules des remarques implicites du discours de 1980 évoquent un cadre de référence en évaluation. Une décennie plus tard, on observe que le Ministère présente deux conceptions de l'apprentissage, mais sans favoriser l'une d'elles. Par ailleurs, durant cette même période 1990, on souligne l'importance de clarifier le cadre de référence sur lequel s'appuie l'enseignant pour interpréter les informations recueillies sur la performance de l'élève. Avec l'avènement de la réforme, le discours ministériel de 2000 propose un premier cadre de référence explicite en évaluation qui

découle des conceptions psychopédagogiques qui sous-tendent la réforme et qui sont influencées par le courant socioconstructiviste; la définition de l'apprentissage retenue par le Ministère témoigne de ce choix de même que les orientations identifiées en matière d'évaluation des apprentissages.

Le deuxième indicateur de prospective lié aux circonstances générales de l'évaluation est la tendance à une évaluation continue des apprentissages dans une perspective de soutien à ceux-ci. En effet, si le discours de 1980 est muet quant à la fréquence de l'évaluation, celui de 1990 propose quant à lui une évaluation fréquente des apprentissages. Dans son récent discours, le ministère de l'Éducation donne désormais une indication à l'effet que l'enseignant devrait évaluer constamment et périodiquement ses élèves dans une perspective de soutien au développement de leurs compétences. Ses orientations convergent donc vers une évaluation continue des apprentissages.

Un autre indicateur de prospective concerne l'ensemble des conditions concrètes relatives aux situations d'évaluation. On observe que les interactions entre l'enseignant et ses élèves et entre les élèves eux-mêmes, ainsi que le recours à des ressources lors des situations d'évaluation sont de plus en plus favorisés dans le discours ministériel. On observe en effet que le discours tend à accorder de plus en plus d'importance aux interactions en classe. Déjà, durant la période 1980, l'évaluation formative qui a cours durant les activités d'apprentissage *est basée sur* les interactions en classe. Dans son récent discours, l'importance des interactions est exprimée de façon plus explicite; on évolue vers l'explicitation des raisons pour lesquelles les interactions sont encouragées. De plus, leur rôle dans la régulation du processus d'apprentissage de l'élève est mis en évidence, et on observe la présence de liens entre les interactions et la définition de l'apprentissage retenue. Toujours au sujet des conditions concrètes relatives aux situations d'évaluation, on observe également que la présence de ressources au cours des situations d'évaluation devient de plus en plus favorisée. Le discours de la période 1980 ne mentionne rien à propos d'un possible recours à des ressources lors des tâches d'évaluation, tandis qu'on observe durant la période 1990 que certaines ressources sont utilisées par les élèves lors de ces situations. Cependant, celles-ci sont alors restreintes, car aux dires du Ministère, elles sont perçues comme pouvant affecter la performance des élèves et pouvant donc biaiser l'évaluation qui est faite de celle-ci. Enfin, dans le récent discours, le recours à des ressources lors des situations d'évaluation est non seulement favorisé, mais carrément requis en raison de la façon dont les compétences se

développent, puisque cela nécessite une mobilisation de diverses ressources; aussi sont-elles favorisées et prises en considérations lors de l'évaluation.

On relève par ailleurs un indicateur de prospective ayant trait à la dynamique de la démarche d'évaluation; elle semble s'assouplir au fil des périodes étudiées. Au début des années 1980, on note que la démarche d'évaluation est relativement linéaire et s'opère selon une série d'étapes consécutives : enseignement d'une notion, proposition d'exercices d'apprentissage, évaluation des apprentissages réalisés, et le cas échéant, enseignement correctif selon les besoins identifiés. Le récent discours pose d'ailleurs un regard critique sur la situation antérieure et arrive à ces mêmes conclusions. Le discours des années 1990 est similaire au précédent bien qu'on note un assouplissement de la démarche. En effet, on considère alors que l'enseignant peut suspendre son jugement afin d'aller chercher plus d'information, ce qui met en relief que la démarche d'évaluation n'est pas nécessairement linéaire. En 2000, les documents ministériels semblent proposer une démarche d'évaluation encore plus souple, une démarche constituée de cinq étapes itératives qui ont une logique cyclique et dynamique selon les dires du Ministère.

Un autre indicateur de prospective a trait à la cueillette d'information sur l'élève : on note l'ajout de nouveaux moyens de cueillette de l'information au fil des périodes étudiées. Durant la première période étudiée, le Ministère propose l'utilisation de moyens instrumentés, tels les tests et les examens, afin de se renseigner sur la performance de l'élève. Il propose également l'utilisation de grilles d'observation, d'examens maisons ou encore de feuilles de route. À cette époque, les moyens non instrumentés, tel le questionnement oral, sont aussi proposés. Durant la période 1990, on propose également l'utilisation de moyens instrumentés tels que l'examen écrit à réponses choisies et construites, ainsi que l'utilisation de grilles d'observation, d'accompagnement ou d'appréciation. Les moyens non instrumentés semblent alors également reconnus comme pertinents. Le récent discours, quant à lui, propose aussi l'utilisation de l'ensemble des moyens instrumentés et non instrumentés notés lors des périodes précédentes. Cependant, on voit apparaître dans les écrits ministériels de cette période d'autres outils de cueillette de l'information sur la progression de l'élève : entrevues, réseaux de concepts, listes de vérification et plusieurs outils de consignation des données recueillies sur l'élève. Précisons que les moyens non instrumentés de cueillette de l'information prennent maintenant de l'importance puisque les régulations interactives au cours desquelles ces moyens sont utilisés doivent occuper une place prépondérante selon le récent discours.

Un indicateur de prospective s'observe également au plan du respect des caractéristiques individuelles de l'élève, et ce, même si le Ministère semble appuyer ses orientations en matière d'évaluation sur un ensemble de valeurs dont on observe la présence dans l'ensemble du discours. En effet, on note le développement d'une tendance vers la reconnaissance de la validité d'un itinéraire plus personnalisé de l'élève et vers un plus grand respect de ses acquis personnels et culturels. Cette tendance repose sur les valeurs de justice, d'égalité et de transparence pour lesquelles le Ministère prend parti. Dans le discours de 1980, on affirme vouloir soutenir l'élève dans son itinéraire personnel. Cependant, on n'observe aucune précision dans le discours ministériel de cette époque qui permettrait d'orienter les pratiques d'évaluation en ce sens. Une décennie plus tard, on observe une préoccupation pour le rythme d'apprentissage individuel de l'enfant, mais l'utilisation des critères d'évaluation qui sont les mêmes pour tous ainsi que des mentions à l'effet que l'on doit éviter les retards d'apprentissage mènent à penser que le ministère de l'Éducation a une vision relativement uniforme du développement. Dans le discours de 2000, on note que le respect des différences individuelles occupe une place centrale. À ce sujet, le Ministère affirme que le développement des compétences peut se faire à divers rythmes, et selon des trajectoires différentes puisque tous les enfants n'apprennent pas au même rythme et de la même manière. Même la diversité culturelle s'avère valorisée dans les documents analysés, et ce, dans une perspective de reconnaissance du bagage personnel de chacun. Bref, même si l'ensemble du discours est relativement constant quant aux valeurs qui doivent sous-tendre l'évaluation des apprentissages, on note que c'est graduellement que s'est développé le respect des caractéristiques personnelles de l'élève. Dans le récent discours, on observe même des précisions quant aux implications de ce respect pour les pratiques d'évaluation.

Également, un indicateur de prospective peut être repéré à travers les trois périodes étudiées relativement à l'implication de l'élève dans la démarche d'évaluation. Au fil du temps, en effet, les décisions au terme de la démarche d'évaluation formative font appel de plus en plus à une action possible de l'élève. De plus, on observe aussi le développement d'une explicitation plus achevée du type d'implication que l'on souhaite voir de la part de l'élève dans l'évaluation de ses apprentissages. Dans le discours de 1980, on note l'expression d'un souhait à l'effet que l'élève s'implique dans la démarche d'évaluation. Le ministère de l'Éducation est toutefois peu explicite quant aux détails de cette implication bien qu'on sait que des formes d'autoévaluation puissent représenter une façon pour l'élève de s'impliquer sur ce plan. Cependant, il est bien dit que les décisions à prendre en fin de démarche relèvent alors de l'enseignant. Dans le discours de 1990, on observe que le Ministère est un peu plus explicite quant à la façon dont l'élève doit

s'impliquer à l'évaluation de ses apprentissages, soit par le biais de procédés d'autoévaluation. D'après les documents analysés de cette époque, l'élève peut s'autoévaluer à l'aide de listes de vérification ou de grilles d'accompagnement ou encore à l'aide d'autres outils lui permettant de se corriger par lui-même. Une ouverture est également manifestée quant à une possible action de l'élève au regard du choix des stratégies d'apprentissage. Quant au discours de 2000, on note que beaucoup d'importance est accordée à l'implication active de l'élève dans la démarche d'évaluation de ses apprentissages. Les documents analysés sont encore plus explicites quant aux implications souhaitées : l'élève doit comparer les démarches qu'il a suivies et les résultats qu'il a obtenus à différents moments, il doit identifier les progrès qu'il a accomplis en faisant ressortir les réussites et les difficultés, et il doit également confronter son interprétation à celle de l'enseignant lors de rencontres individuelles. Bref, l'élève est en fait sollicité dans la régulation de ses propres démarches d'apprentissage en analysant ses réalisations. Donc, l'élève et l'enseignant sont appelés à agir au terme de la démarche d'évaluation. De plus, le récent discours explicite le lien entre cette volonté de voir l'élève se responsabiliser face à l'évaluation de ses apprentissages et les conceptions psychopédagogiques sur lesquelles s'appuie la nouvelle réforme.

Il se dégage encore du discours ministériel un indicateur de prospective en ce qui concerne les représentations de l'enseignant. On observe en effet le développement d'une reconnaissance de plus en plus poussée de l'expertise de l'enseignant en matière d'évaluation des apprentissages. Dès les années 1980, le Ministère affirme que l'évaluation formative est la responsabilité première de l'enseignant dû à sa fonction de soutien à l'apprentissage. Cette expertise est alors reconnue de façon explicite et se justifie notamment par la position privilégiée qu'occupe l'enseignant auprès de l'élève. Durant la période 1990, on retrouve pour la première fois le mot *professionnel* pour désigner l'enseignant dans les documents analysés. Dans le discours d'alors, on reconnaît à l'enseignant beaucoup d'autonomie en matière d'évaluation formative des apprentissages, notamment en ce qui concerne le choix des instruments de mesure. Dans son récent discours, le Ministère fait un pas de plus : il reconnaît explicitement le caractère professionnel de l'acte d'enseigner lorsqu'il aborde la question du jugement de l'enseignant, et du coup, reconnaît son expertise en matière d'évaluation, une expertise qu'il considère comme étant une des marques de ce professionnalisme. En étant reconnu comme un professionnel, notamment au plan de l'évaluation, on s'attend à ce que l'enseignant assume en contrepartie les responsabilités inhérentes à ce statut.

On relève aussi un indicateur de prospective quant au rôle de l'enseignant en matière d'évaluation formative, soit l'affirmation de plus en plus soutenue à l'effet que l'enseignant doit se préoccuper de l'impact de ses pratiques d'évaluation par souci de justice envers l'élève; dans le récent discours, cette affirmation est même présentée sous la forme d'une responsabilité formelle dont l'une des implications est la participation à une formation continue en évaluation. Dès le discours de 1980, la mise en relief des impacts de l'évaluation sur l'élève est présente. À cet égard, on demande explicitement à l'enseignant de réfléchir aux décisions qu'il prend ou aux actes qu'il pose lorsqu'il évalue un élève, puisqu'ils ne sont pas sans conséquences sur le cheminement ultérieur de celui-ci. Cette demande est réitérée dans le discours de la période 1990 : le ministère de l'Éducation souhaite voir l'enseignant réfléchir à ses pratiques, voire même, le cas échéant, les remettre en question. Dans le discours de 2000, l'idée de réfléchir aux impacts des pratiques évaluatives devient même une responsabilité éthique découlant de la reconnaissance du caractère professionnel de l'acte d'enseigner. En effet, le ministère de l'Éducation affirme que l'enseignant doit avoir constamment le souci de ne pas porter préjudice à l'élève, et ce, par le biais d'une réflexion sur sa pratique et sur les conséquences de ses actes. Il doit pouvoir reconnaître les limites de son jugement et accepter de le remettre en question, ce qui constitue une marque tangible de professionnalisme. Dans la même foulée, le ministère de l'Éducation formule une autre responsabilité qui revient à l'enseignant maintenant considéré comme un professionnel : participer à une formation continue en évaluation afin de mettre à jour constamment les compétences qui y sont rattachées.

L'analyse de contenu du discours ministériel sur l'évaluation formative des apprentissages a permis de dégager des indicateurs de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective. L'application de la grille d'analyse a permis de dégager des indicateurs de continuité au plan de la fonction de l'évaluation formative et à celui de la démarche d'évaluation en elle-même. Des indicateurs de rupture ont également été dégagés au plan de la relation entre les objets de l'enseignement, les objets de l'apprentissage et les objets de l'évaluation, aux plans des tâches d'évaluation, de la dynamique de la démarche d'évaluation, des objets à observer lors de la cueillette d'information et de l'acteur qui exerce le choix du moment pour évaluer. L'analyse a également permis d'observer des indicateurs de nouveauté relatifs au récent discours; ils concernent l'introduction d'un nouveau produit d'apprentissage, soit les compétences, une nouvelle façon de concevoir l'acquisition des connaissances, la présence d'un nouveau type d'interprétation des données recueillies sur l'élève, soit l'interprétation dynamique, et de nouvelles orientations relatives à une responsabilisation collective à l'endroit de la progression de

l'élève. Finalement, des indicateurs de prospective ont également été dégagés du discours ministériel; ils sont quant à eux relatifs à toutes les dimensions et composantes définies dans la grille d'analyse. Ils sont également en lien avec certains de leurs indicateurs tels que les circonstances générales de l'évaluation, les conditions concrètes relatives aux situations d'évaluation, la cueillette d'information sur la progression de l'élève et le rôle des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages.

Cependant, la frontière entre les indicateurs de continuité et de nouveauté d'une part, et de prospective d'autre part, ne s'avère pas toujours nette. Ainsi, certains des indicateurs de nouveauté et de continuité constituent également des indices de tendance en émergence. Suite à la présentation qui précède, on observe que certains indicateurs de nouveauté sont également porteurs d'avenir; la nouvelle façon de concevoir l'acquisition de connaissances par la construction du savoir et sa contextualisation en constitue un bon exemple. La responsabilisation collective relativement à la progression de l'élève en est un autre. Ainsi, ces indicateurs de nouveauté annoncent une direction vers laquelle tend le discours ministériel. Également, on note que des indicateurs de continuité renforcent la prospective de la finalité de l'évaluation formative des apprentissages vers le soutien à l'apprentissage. L'association entre l'évaluation formative et une fonction de régulation, la reconnaissance du rôle de l'évaluation formative dans l'activation du processus métacognitif de l'élève et l'association de l'évaluation à une fonction d'intégration sociale de l'élève s'avèrent les principaux indicateurs de continuité qui témoignent de cette tendance du discours. De cette analyse des données, quelques points relatifs au défi que représente le soutien à l'apprentissage pour l'enseignant sont soulevés et discutés.

5.2 Quelques points de discussion

Les données de recherche permettent d'affirmer qu'il y a bien évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel depuis le début des années 1980 jusqu'à la dernière réforme. Un des indicateurs importants de cette évolution concerne la mouvance de la finalité de l'évaluation formative des apprentissages. Rappelons que l'analyse de contenu appliquée au corpus documentaire met en relief que la finalité de l'évaluation formative évolue de la vérification du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage spécifiés dans le curriculum formel vers une finalité davantage liée au soutien à l'apprentissage avec l'avènement du nouveau curriculum. Dans le discours de 2000, soutenir l'apprentissage

signifie soutenir le développement des compétences définies dans le nouveau programme de formation (Gouvernement du Québec, 2001b). Les implications de cette évolution sont nombreuses. Les prochaines lignes présentent certaines des préoccupations soulevées par la finalité de l'évaluation dans la perspective du nouveau défi posé à l'enseignant qui évalue dans une intention de soutenir l'apprentissage.

En présentant la problématique de cette recherche, nous avons fait état d'un problème relatif à l'évaluation formative soulevé par plusieurs auteurs, soit la *contamination* de l'évaluation formative par les habitudes d'évaluation sommative. Nous avons émis une hypothèse à l'effet que cette déviation de la finalité de l'évaluation formative pouvait s'expliquer en partie par un manque de compréhension du concept et de ses implications dans la pratique de la part des enseignants. Les travaux de Maheux sur la représentation de l'enseignement par les enseignantes de l'école primaire (1995) ont d'ailleurs mis en relief que l'évaluation des apprentissages est une question relativement confuse pour elles. On peut inférer que l'absence d'un cadre de référence clair en évaluation des apprentissages au cours des années 1980 a pu contribuer à cette confusion, et dans une certaine mesure, à la contamination de l'évaluation formative telle que décrite par plusieurs auteurs cités au chapitre I. Or, nos données de recherche confirment que le discours ministériel évolue vers une explicitation sans cesse accrue du concept d'évaluation formative des apprentissages, et ce, dans l'ensemble des dimensions définies au chapitre II. Cette recherche de clarification se traduit notamment dans le récent discours par la présence d'un cadre de référence explicite en évaluation des apprentissages. L'explicitation d'un cadre de référence apparaît comme un pas dans la bonne direction dans l'hypothèse où l'absence d'explicitation aurait provoqué une déviation de la finalité de l'évaluation formative. Cependant, deux préoccupations demeurent : celle de la qualité de ce cadre de référence et celle de son appropriation par les enseignants. Le cadre de référence en évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec, 2002b) est-il suffisamment précis et opérationnel ? Ainsi, ses orientations rendent-elles bien compte d'une évaluation dont les visées sont celles du soutien à l'apprentissage ? Ces questions nous amènent à interroger l'appropriation du cadre de référence par les enseignants. Selon Maheux (1995), « les enseignants sont les médiateurs premiers entre le curriculum formel et les élèves » (p. 245). Ainsi est-il pertinent d'interroger l'interprétation que feront les enseignants du cadre de référence. Comment cette interprétation se traduira-t-elle dans le cadre de leur pratique ?

Le phénomène de contamination de l'évaluation formative des apprentissages par les visées de l'évaluation sommative peut également être mis en relation avec la question du statut de l'enseignant tel que véhiculé par le discours ministériel au début des années 1980. En effet, les documents analysés relatifs à cette époque mettent en évidence une certaine conception d'un enseignant-technicien qui exécute les prescriptions du programme de formation alors en vigueur. C'est d'ailleurs ce que confirment Tardif et Lessard (1999) : « Un autre phénomène important tient au fait que les enseignants ont toujours été un corps d'exécutants qui n'a jamais en tant que tel participé à la sélection de la culture scolaire et à la définition des savoirs nécessaires à la formation des élèves » (p.77). Les données de notre étude vont dans le sens des conclusions de ces auteurs en mettant en relief que les actes de l'enseignant proposés par le discours ministériel dans le cadre de l'évaluation formative des apprentissages au cours des années 1980 s'inscrivent dans une perspective techniciste. En effet, durant les années 1980, on enseigne les apprentissages ciblés dans le curriculum de l'époque. S'en suivent une série d'activités d'apprentissage au terme desquelles on procède à l'évaluation. L'évaluation formative est alors souvent formalisée sous la forme d'un examen écrit, en fonction des objectifs d'apprentissage spécifiques et concrets des programmes d'étude. À la lumière des renseignements fournis par l'étape de la mesure et d'autres considérations, l'enseignant a à juger si les résultats de l'élève sont satisfaisants ou non à l'aune de critères préétablis et relativement uniformes pour tous les élèves. S'en suit une forme de régulation de l'ordre de l'enseignement correctif pour pallier aux lacunes de l'élève dans le cas où sa performance est jugée non satisfaisante. Le discours de 1990 reflète d'ailleurs très bien cette conception de l'évaluation formative. Donc, au cours de ces deux périodes, la conception techniciste du métier caractérise le discours ministériel.

Les données de recherches démontrent que cette conception du statut de l'enseignant, et conséquemment de son travail au regard de l'évaluation formative des apprentissages, est délaissée dans le récent discours. Maheux (2003) rapporte d'ailleurs à ce propos que le curriculum formel actuel confère une marge de manœuvre à l'enseignant au plan de son application qui relève maintenant de l'acte professionnel. Les nombreuses implications des orientations de la réforme, dont celles liées à l'évaluation des apprentissages dans sa finalité de soutien à l'apprentissage, provoquent une prise de conscience à l'effet que l'on reconnaît un statut professionnel à l'enseignant et que des responsabilités y sont rattachées. L'ensemble des données de recherche amène à comprendre que le travail de l'enseignant se complexifie avec l'avènement de la réforme quant aux actes à poser lors de l'évaluation des apprentissages de l'élève. L'évaluation des apprentissages devient un acte professionnel complexe de tous les instants puisque qu'il n'y a plus

de temps dévolu spécifiquement à l'évaluation. Évaluer dans une perspective de soutien à l'apprentissage signifie, selon le récent discours, que l'enseignant a à cibler des objets d'évaluation très complexes tels que la structuration des connaissances et l'activité métacognitive de l'élève. Il y a donc nécessité de porter attention à l'ensemble du processus d'apprentissage de ce dernier. Le travail de l'enseignant consiste également à cumuler un grand nombre d'informations observées dans la réalisation de tâches complexes, similaires aux situations d'apprentissage, qui constituent dès lors un terrain de prédilection pour le développement des compétences. La nature même des compétences exige aussi de l'enseignant qu'il soit attentif à la mobilisation des ressources faite par l'élève afin de tracer un portrait de sa capacité à les mobiliser, selon un parcours qui lui est propre. À partir de diverses réalisations, l'enseignant est donc amené à porter un jugement sur le développement de ses compétences, en tenant compte d'un ensemble de renseignements. Les résultats de notre étude relatifs au contexte dans lequel se déroule l'évaluation abondent également dans le sens d'une plus grande complexité de l'action de l'enseignant qui évalue. Par exemple, la prise en compte des besoins qui émergent lors des situations d'évaluation fait en sorte qu'on ne peut entièrement les planifier. Cette caractéristique des situations d'évaluation du récent discours représente une exigence supplémentaire non négligeable à laquelle l'enseignant a maintenant à faire face.

Les données de recherche de notre étude mettent également en relief certaines orientations de la réforme qui constituent la marque même du professionnalisme : la responsabilité collective des enseignants au regard de l'éducation générale des élèves, le soutien du développement des compétences par l'application d'une pluralité de moyens choisis par l'enseignant lui-même, la responsabilité de l'ensemble du processus d'évaluation (de la conception à la communication des informations), l'engagement dans une démarche de formation continue en évaluation des apprentissages, la réflexion sur sa pratique, la conscience de la nature éthique de son travail, etc. L'ensemble des nouvelles exigences auxquelles l'enseignant a à faire face selon le nouveau discours ministériel définit ce que Anadon (1999) conçoit comme étant la *professionnalisation* de l'enseignement.

L'évolution de la finalité de l'évaluation formative vers le soutien à l'apprentissage dans le discours ministériel pose ainsi plusieurs interrogations. D'abord, elle questionne le poids de la responsabilité qui semble reposer sur les épaules de l'enseignant. Selon Séguin et al. (2001), les documents ministériels *refilent* « à l'enseignant la responsabilité de répondre aux exigences

sociales des parents et des organismes qui demandent au système scolaire de leur dire ce que valent les apprentissages de chaque élève » (p. 11). L'enseignant a donc une responsabilité sociale énorme, celle de préparer l'élève à s'intégrer à la société par le développement de compétences évaluées en cours d'apprentissage. Les auteurs rapportent qu'une prémisse se dégage d'une analyse des documents accompagnant la réforme à l'effet que « tout enfant peut tout apprendre pourvu qu'il en ait le temps et qu'il utilise les méthodes d'apprentissage qui lui sont les plus appropriées » (p. 13). Or, on sait que c'est l'enseignant qui est responsable du contexte pédagogique. Selon cette perspective, il est considéré ni plus ni moins comme le responsable de l'échec ou de la réussite scolaire de l'élève, d'abord comme enseignant, puis comme évaluateur. Qu'en est-il donc des autres facteurs qui peuvent influencer la progression de l'élève au sein du processus de scolarisation ?

L'évolution de la conception de l'évaluation en tant que soutien à l'apprentissage dans le discours ministériel pose une autre question, celle de la capacité actuelle des enseignants à assumer une tâche aussi complexe. Selon Tardif et Lessard (1999), « la définition et l'affirmation de son acte professionnel est un processus qui est un produit de la réflexion sur l'agir professionnel » (p. 243). On sait qu'au Québec l'ensemble du corps professoral a renouvelé ses effectifs au cours des dernières années. Entre 1995 et 1999, 14 459 enseignants ont pris leur retraite sur un effectif moyen de 58 475,2 (Gouvernement du Québec, 1999a). Donc, le contexte québécois en est un où le corps enseignant comporte une grande partie de ses membres qui en est à ses premières années de pratique. Comme le soulignent Tardif et Lessard (1999) : « Alors que les premières années de pratique requièrent beaucoup de temps, d'énergie et de travail de recherche documentaire, la réflexion sur soi, sur son approche et sur son évolution occupe de plus en plus les pensées au fil de l'expérience » (p. 242-243). Les données de recherche mettent en évidence que l'évaluation en tant que soutien à l'apprentissage requiert d'ailleurs une grande capacité de réflexion de la part des enseignants, notamment en raison de la complexité des objets d'évaluation et de la dimension éthique du travail de l'enseignant qui suppose la capacité de remettre son jugement en question et de l'appuyer par celui de ses collègues. Le travail de l'enseignant demande maintenant le développement d'une capacité à repérer les manifestations des constituants du processus d'apprentissage de l'élève et d'aider à réguler ce processus. Il demande aussi une réflexion sur sa pratique, une évaluation des effets des actes posés en classe. Dans ces conditions, comment une masse importante de jeunes enseignants pourront-ils composer avec cette exigence relative à la réflexion sur l'agir professionnel ? Les jeunes enseignants vont-ils se perdre dans l'abstraction des situations d'évaluation non entièrement planifiées et perdre ainsi de vue l'objectif de réguler le

processus d'apprentissage de l'élève en fonction du soutien au développement de ses compétences ? Sauront-ils repérer chez l'élève des manifestations de leur niveau de développement des compétences, et même, auront-ils le temps de s'y attarder ? Nous avons établi que le travail de l'enseignant se complexifie au regard de l'évaluation des apprentissages, notamment parce qu'il a à observer l'ensemble du processus d'apprentissage de l'élève afin de le réguler. Le niveau de complexité de cette opération apparaît déjà élevé en regard d'un seul élève. Nous questionnons donc la capacité de l'enseignant à observer tous les éléments du processus d'apprentissage chez tous les élèves, considérant leur grand nombre par classe.

Une autre question se pose dans le cadre de l'évolution du discours ministériel en matière d'évaluation formative. L'explicitation de la finalité de soutien à l'apprentissage de l'évaluation est un changement de culture non seulement pour les enseignants, mais aussi pour les élèves et leurs parents. Les fondements socioconstructivistes de la réforme mettent assurément un accent sur l'action de l'élève dans la construction de ses apprentissages et dans l'autorégulation de son processus d'apprentissage. Ainsi, on considère l'élève comme étant en partie responsable de sa progression, beaucoup plus que les résultats de cette recherche ne démontrent qu'il ne l'était dans le discours des années 1980. Comment ces nouvelles exigences seront-elles reçues de la part des principaux concernés ? Porter attention à son propre processus d'apprentissage semble être une demande élevée et abstraite pour des élèves de niveau primaire. De plus, qu'en est-il des enfants moins autonomes qui pourraient nécessiter plus d'encadrement que les situations d'évaluation proposées dans le récent discours ne semblent fournir ?

La question de l'acceptation et de l'appropriation d'un changement de culture en évaluation se pose également pour les parents des élèves. Lorsque les premiers documents sur la réforme ont été publiés, les parents ont été les premiers à critiquer les nouvelles orientations en évaluation. Ils ont dit vouloir des chiffres et vouloir pouvoir situer leur enfant parmi ses camarades de classe. Les parents actuels ont été éduqués dans une toute autre culture de l'évaluation, très imprégnée par la dominance des courants docimologiques centrés sur la mesure. Il faudrait donc éduquer les parents aux implications de la nouvelle finalité de l'évaluation en tant que soutien à l'apprentissage et à ses retombées positives sur leur enfant. La question de la *réception* des nouvelles orientations en évaluation par les parents pose un autre problème. Comme l'a souligné Maheux (1995), le statut social de l'enseignant a perdu son prestige d'antan. Comment donc les parents accueilleront-ils le jugement de l'enseignant sur le développement des

compétences de leur enfant ? Si le discours ministériel accorde aux enseignants un statut de professionnels, n'est-ce pas une erreur de croire que cette reconnaissance est automatiquement adoptée par les parents ? Cet aspect nous semble non négligeable en raison de l'importance donnée aux parents depuis quelques années dans le processus de scolarisation, une importance qui s'est traduite notamment par la mise sur pied de conseils d'établissement au sein desquels les parents occupent une place importante.

L'analyse des données issues du discours ministériel a permis de dégager des indicateurs de continuité, de rupture, de nouveauté et de perspective au plan de la conception de l'évaluation formative des apprentissages. L'analyse transversale des données a permis de constater que ce discours évolue vers l'explicitation et la consolidation de la finalité de l'évaluation formative des apprentissages comme soutien à l'apprentissage en vue de favoriser la progression de l'élève. Cependant, on réalise aisément que ce constat pose la question du défi qui est à relever par l'enseignant au plan de ses pratiques d'évaluation dans une optique de soutien à l'élève dans ses apprentissages. En effet, l'évolution que nous avons décrite de la finalité de l'évaluation formative des apprentissages amène une complexification du travail de l'enseignant alors que le corps enseignant est en renouvellement, et donc relativement jeune et peu expérimenté. Il s'avère donc nécessaire de mieux comprendre les exigences relatives aux pratiques d'évaluation formative qui découlent des orientations présentes dans le discours ministériel. Cette démarche est d'autant plus importante que ces nouvelles exigences résultent du contexte de renouvellement du curriculum scolaire québécois au primaire.

CONCLUSION

La réflexion sur l'évaluation formative des apprentissages à l'origine de cette recherche est inhérente à notre pratique enseignante au primaire. Dès nos premières années de travail avec les élèves s'installe la prise de conscience d'un malaise face aux pratiques d'évaluation courantes dans notre milieu de travail. De surcroît, nos observations spontanées révèlent les effets dévastateurs de certaines de ces pratiques, des effets qui vont à l'encontre des visées de soutien à l'apprentissage auxquelles nous prétendons. L'annonce de la rénovation du curriculum et de la politique d'évaluation des apprentissages qui l'accompagne nous conduit à entreprendre une démarche d'appropriation des modifications apportées afin de mieux saisir les impacts qui s'y rattachent. C'est donc sur cette base qu'est prise la décision d'encadrer cette démarche à l'intérieur d'une recherche systématique.

Cette recherche débute par une recension des documents ministériels qui concernent l'évaluation des apprentissages et son évolution au sein de l'école québécoise depuis les quarante dernières années. Les textes qui traitent plus particulièrement de l'aspect formatif de l'évaluation des apprentissages sont retenus puisque que notre intérêt se précise sur cet aspect de l'évaluation. En fait, nous cherchons à saisir l'impact des modifications apportées à la conception de l'évaluation formative des apprentissages par le nouveau curriculum défini en termes de compétences à développer par rapport à la conception véhiculée dans le curriculum en vigueur durant les années 1980. Nous en venons à proposer une schématisation de notre compréhension du concept d'évaluation formative des apprentissages afin de structurer le questionnement de la recherche. Ainsi, quatre principales dimensions sont dégagées du concept d'évaluation formative des apprentissages : la fonction, les objets, le processus et les principaux acteurs. Ces dimensions, de même que les composantes et les indicateurs qui y sont rattachés, forment une définition opérationnelle du concept central de la recherche. Nous choisissons d'utiliser cette grille d'analyse de contenu pour interroger un corpus constitué de documents ministériels représentatifs de trois périodes, soit les périodes 1980, 1990 et 2000, par le biais d'une analyse de contenu. Un système de codage est élaboré à partir de la schématisation du concept d'évaluation formative des apprentissages; les codes utilisés sont directement liés aux dimensions du concept permettant ainsi de saisir les significations du discours ministériel.

Les données recueillies sont organisées de différentes façons afin d'extraire le sens du discours ministériel. Nous obtenons ainsi la mise en relief d'idées convergentes et d'idées divergentes à l'intérieur même du discours ministériel à travers les trois périodes étudiées, et du coup, nous prenons conscience des questions qu'elles suscitent. Une analyse transversale des données nous permet de dégager du discours des indicateurs d'évolution, soit des indicateurs de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective en lien avec les dimensions qui définissent le concept d'évaluation formative des apprentissages.

Des indicateurs de continuité sont trouvés au plan de la fonction de l'évaluation formative des apprentissages, notamment au sujet de son association avec le concept de régulation, de son rôle dans l'activation du processus métacognitif de l'élève et de la reconnaissance de l'une de ces formes de mise en œuvre, soit le feedback ou rétroaction. D'autres indicateurs de continuité dégagés ont trait à la démarche elle-même d'évaluation et à certaines des étapes qui la composent : l'importance d'une planification souple de l'évaluation, la prise en compte d'un ensemble de renseignements à l'étape du jugement de l'enseignant, et la consignation qualitative des données recueillies sur l'élève. Enfin, on observe un indicateur de continuité qui a trait à la fonction d'intégration sociale de l'évaluation en général.

Les indicateurs de rupture s'observent généralement entre la période 1990 et la période 2000. Ils ont d'abord trait à la relation entre l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation; l'adéquation qui existait auparavant entre leurs objets ne saurait plus être possible en raison des caractéristiques de la compétence. On retrouve un autre indicateur de rupture au plan des tâches d'évaluation, qui sont souhaitées complexes, de même que par rapport au nombre d'étapes de la démarche d'évaluation qui passe de trois à cinq avec la réforme. On observe également une rupture au plan des objets d'observation de l'enseignant dans sa recherche d'information sur l'élève; il est maintenant appelé à observer des composantes de la compétence et les manifestations de ces composantes. Un dernier indicateur de rupture concerne le discours de la période 1990 qui est le seul à reconnaître à l'élève la prérogative du choix du moment opportun pour évaluer.

Quatre indicateurs de nouveauté sont dégagés du discours ministériel; ils sont tous issus du récent discours. Le premier concerne l'apparition des compétences comme un nouveau produit de l'apprentissage. Le second a trait à une nouvelle façon de concevoir l'acquisition des

connaissances, c'est-à-dire qu'il est question de construction de connaissances contextualisées. Un autre indicateur de nouveauté est lié à l'introduction d'un nouveau type d'interprétation des données recueillies sur l'élève, soit l'interprétation dynamique. Finalement, on observe un indicateur de nouveauté au sujet de l'avancée d'une responsabilisation collective à l'endroit de la progression de l'élève.

L'analyse de contenu appliquée au corpus permet finalement la mise en relief de plusieurs indicateurs de prospective. Un premier indicateur est relatif à l'évolution de la finalité de l'évaluation formative des apprentissages vers le soutien à l'apprentissage. Le deuxième concerne deux formes de mise en œuvre de l'évaluation formative, soit l'autoévaluation et l'autorégulation, qui tendent à être davantage valorisées dans le cadre d'une perspective de régulation du processus d'apprentissage de l'élève au fil des périodes étudiées. Un indicateur de prospective s'observe également au plan des objets d'évaluation qui tendent à être de plus en plus complexes. On retrouve également des indicateurs de prospective liés aux circonstances générales de l'évaluation. Ainsi, on constate que le discours tend vers l'explicitation d'un cadre de référence en évaluation des apprentissages ainsi que vers l'affirmation de la nécessité d'une évaluation continue des apprentissages dans une perspective de soutien à l'apprentissage. L'indicateur de prospective qui concerne les conditions concrètes des situations d'évaluation est relatif à la reconnaissance de plus en plus affirmée de l'importance des interactions en classe et de l'importance du recours à des ressources lors des situations d'évaluation. On observe aussi des indicateurs de prospective au plan de la démarche d'évaluation. Un premier concerne la dynamique de la démarche qui s'assouplit avec le temps. Un autre est relatif à l'étape de la cueillette d'information sur l'élève : de nouveaux moyens de cueillette s'ajoutent au fil des discours. D'autres indicateurs de prospective ont trait aux représentations de l'élève et de l'enseignant ainsi qu'à leur rôle respectif dans une perspective d'évaluation formative des apprentissages. Le premier est relatif au développement d'un respect pour les caractéristiques individuelles de l'élève. Le second concerne l'implication de l'élève dans la démarche d'évaluation; les décisions au terme de la démarche d'évaluation formative font de plus en plus appel à l'agir de l'élève. Un autre s'observe dans le développement de la reconnaissance de l'expertise de l'enseignant en matière d'évaluation des apprentissages. Finalement, le dernier indicateur est relatif au rôle de l'enseignant; on observe au fil des périodes étudiées que le discours affirme de plus en plus clairement que l'enseignant a une responsabilité éthique envers l'élève et, à cet égard, une réflexion sur ses pratiques d'évaluation s'impose, même si cela implique de remettre en question son jugement professionnel.

La démarche de recherche que nous venons de décrire a été ponctuée de plusieurs difficultés. Certaines d'entre elles sont liées à un manque de précisions des définitions contenues dans le lexique des codes à l'étape des premiers essais sur le matériel à coder, ce qui a rendu ardue leur application. Cependant, la poursuite des lectures et, par conséquent, l'approfondissement des connaissances théoriques sur le concept d'évaluation formative des apprentissages, nous a permis d'ajuster les définitions utilisées pour coder les documents ministériels, et ce, sans ambiguïté. Nous retenons donc de notre expérience l'importance d'une démarche de définition claire et précise, éclairée par des auteurs pertinents. Une autre difficulté rencontrée est relative à l'énorme quantité de données produites par l'analyse de contenu. La gestion de toutes ces données s'est avérée un grand défi pour la présente chercheuse. C'est en élaborant différents niveaux d'organisation et en ne choisissant de présenter que les résultats de recherche jugés les plus significatifs en regard des implications pour la pratique que nous avons résolu graduellement ce défi. Une dernière difficulté rencontrée réside dans le rythme ininterrompu du travail de recherche. En nous y consacrant à temps plein, la prise de recul nécessaire à un retour critique sur la recherche s'est avérée difficile à réaliser. En alternant les diverses tâches relatives à la recherche, nous avons réussi à prendre une certaine distance qui fut profitable. En effet, des incohérences sont ainsi apparues et des problèmes se sont ainsi résolus plus aisément avec cette façon de procéder.

Cette recherche sur le discours ministériel a permis d'observer l'évolution du discours dans le sens d'exigences plus complexes pour l'enseignant en situation d'évaluation dans une perspective de soutien à la progression de l'élève. Il faut donc s'intéresser au sens que cette évolution va prendre dans la pratique. Les résultats de recherche permettent d'anticiper qu'un grand défi est posé aux praticiens en raison de la finalité de l'évaluation formative des apprentissages. Avec l'avènement de la réforme, se familiariser avec un nouveau vocabulaire et s'appropriier les contenus d'apprentissage représentent les premiers défis rencontrés par l'enseignant. Il a également à adapter son enseignement en fonction des implications issues de la définition d'un curriculum structuré autour de compétences à développer. De plus, un réajustement de ses pratiques d'évaluation est nécessaire en raison de la prise en compte des implications liées à l'évolution de la finalité de l'évaluation formative. Ainsi, l'observation de l'ensemble du processus d'apprentissage de l'élève devient une réalité quotidienne pour l'enseignant; il a donc à planifier une démarche pour le faire, ce qui implique l'élaboration

d'outils appropriés aux nouveaux objets d'observation. Selon les orientations de la réforme en matière d'évaluation, il apparaît nécessaire que l'enseignant développe une capacité d'adaptation aux besoins qui émergent spontanément en classe et une capacité à utiliser des formes variées de mise en œuvre de l'évaluation formative afin d'aider ses élèves à réguler leur processus d'apprentissage. Les nouvelles orientations entraînent également la nécessité pour l'enseignant de développer des aptitudes à l'égard du travail en collaboration, même au plan de l'évaluation dont les visées sont formatives. En effet, l'organisation du curriculum par cycles requiert une collaboration entre enseignants au plan de la planification de l'évaluation.

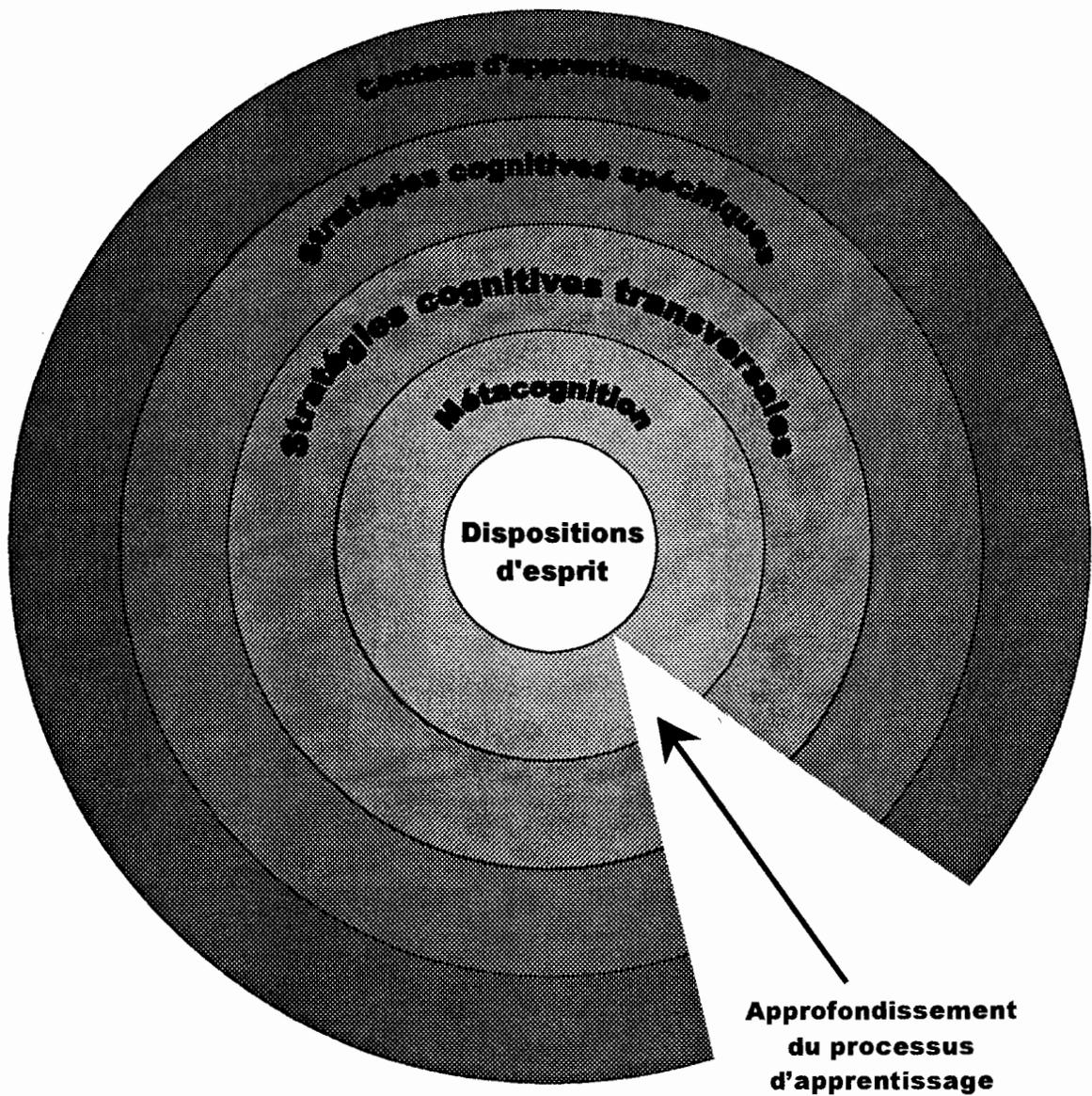
Bref, l'ensemble des résultats de cette recherche met au jour le défi qui se pose à l'enseignant au plan de l'application de pratiques d'évaluation qui visent à soutenir l'apprentissage. Nous pensons que ces exigences font appel à une bonne part d'adaptation de la part de l'enseignant; elles demandent également une réflexion de qualité sur la pratique. En effet, la complexification du travail de l'enseignant exige une prise de recul, une capacité de réflexion sur son agir professionnel. Ainsi, des pratiques d'objectivation fréquentes sont requises afin que l'enseignant puisse mettre en relation ses pratiques d'évaluation avec les visées de soutien à l'apprentissage. Les exigences inhérentes à la réforme et à la finalité de l'évaluation formative des apprentissages sont telles qu'elles méritent un examen approfondi et soutenu par le biais de la recherche.

Les résultats obtenus dans le cadre de cette recherche soulèvent plusieurs questions au plan de la pratique elle-même et au plan de la recherche sur la pratique. Les implications découlant de l'orientation que prend la finalité de l'évaluation formative des apprentissages requièrent une meilleure compréhension des défis posés pour la pratique. Par exemple, quelles sont les conditions nécessaires inhérentes à la pratique pour que l'évaluation des apprentissages soit vraiment un soutien à la progression de l'élève? Ces conditions signifient-elles un coût social? Et dans l'affirmative, pouvons-nous, en tant que société, nous permettre ces coûts? Par exemple, il semble que la complexité de la tâche qui incombe à l'enseignant qui évalue nécessiterait une diminution du nombre d'élèves par classe. Or, des études réalisées en Ontario ont démontré qu'une réduction du nombre de la taille des classes à un nombre d'élèves variant de 15 à 20 relevait au maximum le taux de réussite de ces élèves de 2 %, alors que les besoins en financement s'accroissent de 57 % (Commission d'amélioration de l'éducation en Ontario, 1997)! En plus des conditions qui pourraient favoriser des pratiques de soutien à l'apprentissage,

la recherche pourrait permettre d'anticiper les difficultés qui seront rencontrées dans la pratique et notamment proposer des façons de surmonter ces difficultés. Peut-on prévoir une formation adéquate pour un corps enseignant relativement jeune ? En quoi consisterait une telle formation ? Quels mécanismes pouvons-nous mettre en place afin d'aider ces jeunes enseignants à prendre le recul nécessaire à la mise en place de pratiques qui favorisent la progression de l'élève vers la réussite de sa formation ? Peut-on penser à jumeler les enseignants moins expérimentés à des enseignants qui le sont davantage ? Il semble que la contribution de la recherche consiste également à mettre à jour les représentations des principaux acteurs concernés par le défi posé à la pratique; il s'agirait là d'un autre apport à cette réflexion qui se doit d'être collective en raison des enjeux qui sont en cause. Cette réflexion sur les pratiques d'évaluation formative des apprentissages pourrait mettre en cause de nombreuses ressources, et surtout, elle jette les bases de l'avenir de la société puisque c'est la responsabilité de l'école de former les travailleurs et les citoyens de demain.

APPENDICE A

ILLUSTRATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE
INSPIRÉE DE TOMBARI ET BORICH (1999)

Le processus d'apprentissage

APPENDICE B

CORPUS DOCUMENTAIRE

Corpus documentaire

| Code | Référence | * Type |
|------|---|---------|
| 1 | Gouvernement du Québec (2001) Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire, document de travail | MEQ |
| 2 | Gouvernement du Québec (2000) Projet de politique d'évaluation des apprentissages | MEQ |
| 3 | Lussier, Denise (2001) Le bulletin scolaire au carrefour des pressions sociales et des mythes qui l'entourent | A |
| 4 | Legendre, Marie-Françoise (2001) Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages | A |
| 5 | Jalbert, Pierrette et Joanne Munn (2001) L'évaluation d'hier et celle de demain | A |
| 6 | Gouvernement du Québec (1990) Éléments de docimologie : L'évaluation pédagogique (démarche et lexicque) | MEQ |
| 7 | Gouvernement du Québec (1988) Éléments de docimologie, fascicule 3 : L'évaluation formative | MEQ |
| 8 | Gouvernement du Québec (1981) Politique générale d'évaluation pédagogique | MEQ |
| 9 | Audibert, Serge (1981) Nouvelles orientations en évaluation pédagogique | MEQ / A |
| 10 | Gouvernement du Québec (1983) Guide de l'évaluation en classe | MEQ |

* Type de texte : A = article MEQ = écrit du ministère de l'Éducation

APPENDICE C

EXEMPLE DE DÉCOUPAGE DU MATÉRIEL EN UNITÉS D'ANALYSE

(doc. 1, 5 - 5.1 - 5.2, p. 8)

CHAPITRE II

LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION

5 L'évaluation des apprentissages est une démarche qui permet de porter un jugement sur les compétences développées et les connaissances acquises par l'élève en vue de prendre des décisions et d'agir. Cette démarche comprend cinq étapes : la planification, la prise d'information, l'interprétation, le jugement et la communication. DEFA Pd

Même si la démarche d'évaluation comporte des étapes bien définies et qu'elles sont présentées de manière séquentielle, il ne faut pas en conclure qu'il s'agit d'une démarche rigide et linéaire. La démarche d'évaluation est itérative, dans le sens qu'il est possible de procéder à la réalisation séquentielle de quelques étapes, de revenir à l'une d'elles déjà réalisée pour la compléter et de poursuivre la démarche jusqu'à sa fin. Pd

Également, il ne faut pas conclure que toutes les étapes de la démarche doivent être suivies d'une façon rigoureuse, peu importe la situation d'apprentissage et d'évaluation. Par exemple, dans le cas d'une évaluation spontanée et informelle, l'étape de la planification est peu présente et les étapes d'interprétation et de jugement peuvent avoir lieu au même moment. Pd

La fonction principale de l'évaluation, l'aide à l'apprentissage, doit toujours demeurer présente en trame de fond. Que l'évaluation se passe en cours d'apprentissage ou en fin de cycle, l'enseignant évalue toujours dans le but premier de soutenir l'élève dans ses apprentissages. Fmwr

5.1 ~~2.1~~ La planification de l'évaluation

Comme le Programme de formation du préscolaire et du primaire est élaboré par cycles d'apprentissage de deux ans, une planification globale doit être réalisée par l'équipe-cycle. À partir de cette première planification, chaque enseignant procède à une planification plus spécifique des situations d'apprentissage et d'évaluation dont il a la responsabilité. PARe

5.2 ~~2.2~~ La planification par l'équipe-cycle

Au début de l'année scolaire, l'équipe-cycle, ou les enseignants du préscolaire, doivent prévoir une rencontre de planification globale de l'enseignement et de l'évaluation. Cette planification permet une concertation entre les titulaires, les spécialistes, les professionnels et la direction d'école. En plus de favoriser des visées communes, elle permet d'assurer la cohérence des PARe

APPENDICE D
LEXIQUE DES CODES

Lexique des codes

| | |
|------|--|
| DEFA | <p>Définition de l'évaluation formative des apprentissages</p> <p>Il s'agit de l'ensemble des passages qui explicitent ce qu'est l'évaluation formative des apprentissages, i.e. qui déterminent le contenu du concept d'évaluation formative en énumérant ses caractéristiques, ses diverses facettes. Entrent dans cette catégorie toutes les références relatives à l'importance de l'évaluation formative dans le processus de scolarisation. Également, on retrouve sous ce code les passages qui définissent l'évaluation sommative de façon à mieux mettre en relief les caractéristiques propres à l'évaluation formative.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La plupart des passages regroupés sous ce code sont utilisés à des fins de documentation de la problématique de recherche. <p>Ex : « Évaluation formative : Démarche d'évaluation orientée vers une action immédiate auprès de l'élève ». (doc. 6, p. 28, 26)</p> |
|------|--|

| | |
|------|---|
| PROB | <p>Problématiques liées à l'évaluation formative des apprentissages</p> <p>Sont regroupés sous ce code toutes les difficultés et tous les problèmes soulevés dans le discours relatifs à l'évaluation formative des apprentissages, notamment les glissements de sens que ce concept pourrait avoir subi au cours des dernières décennies. Entrent également dans cette catégorie les passages présentant l'évolution ou l'historique du concept d'évaluation formative.</p> <ul style="list-style-type: none"> • La plupart des passages regroupés sous ce code sont utilisés à des fins de documentation de la problématique de recherche. <p>Ex : « Dans la pratique courante, l'évaluation formative a graduellement perdu sa signification et sa fonction initiales pour devenir synonyme d'évaluations micro-sommatives continues ». (doc. 4, p. 16, 10)</p> |
|------|---|

| | |
|-----|--|
| F | <p>Fonction de l'évaluation formative des apprentissages</p> <p>Sont regroupés sous cette catégorie tous les passages qui traitent de l'utilité de l'évaluation formative, c'est-à-dire de l'usage qu'on lui réserve. Pour Cardinet (1986, dans Isabel, 2000), la fonction répond essentiellement aux questions suivantes : pour quoi évalue-t-on et pour qui ? Essentiellement, la fonction de l'évaluation formative des apprentissages se définit par sa finalité et par ses formes de mise en œuvre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aucune section de texte n'a reçu ce code car les citations se rapportant à cette dimension ont reçu des codes plus précis, c'est-à-dire le code de l'un des indicateurs qui précisent la fonction de l'évaluation formative des apprentissages. |
| Fmm | <p>Finalité de l'évaluation formative</p> <p>La finalité de l'évaluation formative est sa raison d'être. Il apparaît quelle s'adapte en fonction des différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative.</p> <p>Ex : « L'évaluation formative qui se donne pour rôle de vérifier le degré d'atteinte d'un objectif en vue d'améliorer l'apprentissage et l'enseignement s'appelle <i>évaluation formative ponctuelle</i> ». (doc. 10, p. 21, 5.3.1)</p> |
| Fm | <p>Formes de mise en œuvre de l'évaluation formative</p> <p>Les formes de mises en œuvre de l'évaluation formative sont des façons distinctes de réaliser la fonction de régulation de l'évaluation formative. Il s'agit de l'expression des divers processus cognitifs et métacognitifs qui favorisent l'évaluation formative, sans y être exclusifs.</p> <p>Ex : « L'autoévaluation se révèle un bon moyen pour motiver l'élève à mieux gérer le processus de régulation nécessaire à la réalisation efficace d'une tâche. Lorsque l'élève s'autoévalue, il peut commenter sa méthode de travail, expliquer les difficultés rencontrées, réfléchir sur ses stratégies, etc. » (doc. 1, p. 6, 4.1.2)</p> |

| | |
|-------|---|
| O | <p>Objet de l'évaluation formative des apprentissages</p> <p>L'objet de l'évaluation formative est ce sur quoi porte l'évaluation, c'est-à-dire ce qui est évalué. Cardinet (1986, dans Isabel, 2000) propose d'utiliser la question suivante pour cerner les objets de l'évaluation : Sur quoi évaluer ? Essentiellement, les objets de l'évaluation formative des apprentissages concernent l'élève dans sa progression, tant sur le plan des produits d'apprentissage que sur celui du processus d'apprentissage.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aucune section de texte n'a reçu ce code car les citations se rapportant à cette dimension ont reçu des codes plus précis, c'est-à-dire le code de l'un des indicateurs qui précisent les objets de l'évaluation formative des apprentissages. |
| Opg | <p>Progression de l'élève</p> <p>La progression de l'élève est définie comme étant l'évolution du développement de l'ensemble de ses potentialités au regard du curriculum scolaire. Il s'agit donc des produits de l'apprentissage et du processus d'apprentissage de l'élève.</p> <p>Ex : « Le Guide met plus l'accent sur la démarche d'apprentissage de l'élève et sur les habiletés que sur les connaissances ». (doc. 10, p. 4, 2.2)</p> |
| Oprod | <p>Produits de l'apprentissage</p> <p>Les produits de l'apprentissage réfèrent au rendement de l'élève, au résultat d'un apprentissage ou d'un cheminement. Donc, les produits de l'apprentissage sont les savoirs (connaissances), les savoir-être (attitudes), les savoir-faire (habiletés) et les savoir-agir (compétences). Une certaine capacité métacognitive peut également être un produit de l'apprentissage.</p> <p>Ex : « Dorénavant, on devra évaluer en tenant compte du caractère global, complexe et évolutif des compétences ». (doc. 5, p. 49, 2.3)</p> |
| Oproc | <p>Processus d'apprentissage de l'élève</p> <p>Le processus d'apprentissage de l'élève réfère aux démarches entreprises par l'élève pour acquérir et construire ses connaissances ou aux stratégies qu'il utilise pour résoudre un problème. Selon Tombari et Borich (1999), les éléments constituant le processus d'apprentissage sont les contenus d'apprentissage, les stratégies cognitives spécifiques et transversales, l'activité métacognitive de l'élève et ses dispositions d'esprit.</p> <p>Ex : « Aspects que l'on peut vouloir vérifier : les démarches que l'élève peut utiliser lors de son apprentissage ». (doc. 7, p. 35, 29)</p> |

| | |
|----|--|
| P | <p>Processus d'évaluation formative des apprentissages</p> <p>Le processus d'évaluation formative des apprentissages est défini par le contexte dans lequel se déroule l'évaluation et par la démarche d'évaluation formative et ses différentes étapes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aucune section de texte n'a reçu ce code car les citations se rapportant à cette dimension ont reçu des codes plus précis, c'est-à-dire le code de l'un des indicateurs qui précisent le processus de l'évaluation formative des apprentissages. |
| Pc | <p>Contexte dans lequel se déroule l'évaluation formative des apprentissages</p> <p>Le contexte réfère aux conditions dans lesquelles se trouve l'élève au moment de l'évaluation, conditions qui peuvent influencer sa compréhension et sa production. On distingue trois niveaux de précisions du contexte, du plus abstrait au plus concret : les circonstances générales de l'évaluation, les conditions concrètes des situations d'évaluation et les caractéristiques des tâches présentées à l'élève.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aucune section de texte n'a reçu ce code car les citations se rapportant à cette composante ont reçu des codes plus précis, c'est-à-dire le code de l'un des indicateurs qui précisent le contexte de l'évaluation formative des apprentissages. |
| Cg | <p>Circonstances générales</p> <p>Les circonstances générales dans lesquelles s'insère l'évaluation formative des apprentissages se définissent comme étant les données qui prévalent lors de la situation d'évaluation et avec lesquelles on doit composer.</p> <p>Ex : « Ce qui compte le plus dans l'observation, précise Perrenoud, c'est moins son instrumentation que les cadres théoriques qui la guident et gouvernent l'interprétation des observables ». (doc. 4, p. 19, 24)</p> |
| Cc | <p>Conditions concrètes</p> <p>Les conditions concrètes relatives aux situations d'évaluation se définissent comme étant les caractéristiques d'espace et de temps dans lesquelles se déroulent l'évaluation.</p> <p>Ex : « Lors de la planification, on doit aussi spécifier les conditions qui affectent la performance. On aura à en tenir compte autant dans l'organisation de l'enseignement que dans celle de l'évaluation. On entend par là : le matériel fourni (avec ou sans dictionnaire par exemple); les circonstances (en équipe, seul, ...); les limites (en 10 minutes, dans la classe, etc.) ». (doc. 7, p. 36, 32)</p> |

| | |
|-----|---|
| T | <p>Tâches d'évaluation</p> <p>Les tâches d'évaluation se définissent comme étant le travail assigné à un élève dans le but d'apprécier sa performance ou de le situer dans la progression de ses apprentissages.</p> <p>Ex : « Divers instruments existent pour faciliter l'évaluation. Tous connaissent les épreuves formelles que constituent, par exemple, les examens et les tests ». (doc. 8, p. 10, 34)</p> |
| Pd | <p>Démarche d'évaluation</p> <p>La démarche d'évaluation est définie comme étant l'ensemble des actes posés dans le cadre de l'évaluation formative des apprentissages. Elle est composée d'une série d'étapes qui varient selon les auteurs. Pour les besoins de cette recherche, la démarche d'évaluation formative est définie par cinq catégories d'analyse : la planification, la cueillette d'information, l'interprétation / jugement, la décision / action et la communication.</p> <p>Ex : « On y présente aussi l'évaluation pédagogique comme une démarche comportant trois étapes : la mesure, visant à recueillir, organiser et interpréter les informations pertinentes; le jugement, s'appuyant sur les résultats de la mesure; la décision, tenant compte des jugements posés et des actions possibles ». (doc. 6, p. 1, 1)</p> |
| Ppl | <p>Planification de la démarche d'évaluation formative</p> <p>Il s'agit ici de la planification, par l'enseignante, des diverses étapes de la démarche d'évaluation formative.</p> <p>Ex : « On se doit même de procéder à la planification de l'évaluation formative en même temps qu'on planifie son enseignement. C'est à ce moment qu'on réfléchit sur les apprentissages qu'on veut développer chez l'élève ». (doc. 7, p. 33, 23)</p> |
| Pcm | <p>Cueillette d'information</p> <p>Il s'agit ici de l'étape de la prise d'information sur la situation de l'élève, c'est-à-dire de l'observation et de la collecte d'indices dans le but d'apprécier la performance de l'élève ou de soutenir le jugement sur sa progression. Cette étape regroupe l'ensemble des moyens formels et non formels qui sont utilisés pour recueillir des informations : entrevue, questionnement, analyse des travaux, grille d'observation, tests, etc.</p> <p>Ex : « La prise d'information : cette étape de la démarche consiste à recueillir et conserver de l'information utile et suffisante pour appuyer le jugement, tant en cours d'apprentissage qu'à la fin du cycle ». (doc. 1, p.12, 5.8)</p> |

| | |
|------|---|
| Pij | <p>Interprétation / jugement</p> <p>L'interprétation des données recueillies sur la progression de l'élève consiste à comparer ces informations à une référence pour lui donner du sens.</p> <p>Le jugement consiste à apprécier la performance ou les réalisations de l'élève. Le jugement est tributaire de l'interprétation des données recueillies sur l'élève et peut également dépendre d'un ensemble de renseignements complémentaires.</p> <p>Ex : « L'interprétation critériée se fait en confrontant le résultat d'un élève au degré attendu de maîtrise d'une ou de plusieurs objectifs, indépendamment des résultats des autres élèves. Elle est utilisée tant en évaluation formative qu'en évaluation sommative ». (doc. 8, p. 8, 27)</p> |
| Pda | <p>Décision / Action</p> <p>Suite au jugement prononcé sur la performance ou sur les réalisations de l'élève, il s'agit de prendre une décision qui vise à ajuster la démarche d'apprentissage de l'élève ou le contexte pédagogique. La décision et l'action qu'elle engendre représentent un processus d'adaptation à la situation.</p> <p>Ex : « Au terme de la démarche, lors de la décision, il faut étudier diverses actions possibles et en choisir une qui donne suite au jugement. La décision peut porter sur : le matériel pédagogique, les stratégies d'enseignement, les ressources humaines, l'organisation du temps, le cheminement scolaire ». (doc. 6, p. 9, 16)</p> |
| Pcom | <p>Communication</p> <p>Sont regroupés sous cette catégorie d'analyse tous les passages qui sont relatifs à la consignation de l'information fournie par l'évaluation formative, aux destinataires privilégiés de cette information ainsi qu'à la façon dont est communiquée cette information.</p> <p>Ex : « La communication s'adresse également aux élèves, afin de les aider dans leurs apprentissages, de les responsabiliser et d'accroître leur motivation. Les communications peuvent être formelles et prendre la forme de bulletins scolaires. D'autres types de communications peuvent également être utilisées ». (doc.1, p. 34, 7)</p> |

| | |
|-------|---|
| PA | <p>Principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages</p> <p>Cette catégorie regroupe les passages qui traitent des principaux acteurs qui interviennent lors de l'évaluation formative des apprentissages : l'enseignant et l'élève.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Aucune section de texte n'a reçu ce code car les citations se rapportant à cette dimension ont reçu des codes plus précis, c'est-à-dire le code de l'un des indicateurs qui précisent les acteurs intervenant lors de l'évaluation formative des apprentissages. |
| PARxé | <p>Représentations de l'élève</p> <p>Tel que formulé par Audigier (1993), nous entendons par <i>représentations de l'élève</i> un ensemble d'informations, d'opinions et de valeurs constitué en un <i>présavoir</i> plus ou moins bien structuré qui propose son lot d'explications plus ou moins élaborées sur l'élève. Les représentations de l'élève sont véhiculées dans le discours ministériel et induisent des orientations en matière d'évaluation des apprentissages.</p> <p>Ex : « Évaluer, c'est juger, c'est en quelque sorte rendre justice. Or l'évaluation de l'apprentissage d'un élève exige un ensemble de renseignements pertinents que la seule intuition et encore moins l'arbitraire ne peuvent fournir. [...] La précision et la nuance accrues du processus évaluatif portent le germe d'un jugement mieux appuyé, par conséquent, d'une pratique plus sûre de la justice à l'endroit de l'élève ». (doc. 8, p. 4, 12)</p> |
| PARxe | <p>Représentations de l'enseignant</p> <p>Tel que formulé par Audigier (1993), nous entendons par <i>représentations de l'enseignant</i> un ensemble d'informations, d'opinions et de valeurs constitué en un <i>présavoir</i> plus ou moins bien structuré qui propose son lot d'explications plus ou moins élaborées sur l'enseignant. Les représentations de l'enseignant sont véhiculées dans le discours ministériel et induisent des orientations en matière d'évaluation des apprentissages.</p> <p>Ex : « En évaluation formative, l'enseignant est habituellement le plus apte à fixer le moment de relever des indices. L'enseignant sait quand l'activité d'apprentissage a eu lieu et il peut déterminer le moment propice pour vérifier si l'apprentissage, lui aussi, a véritablement eu lieu chez l'élève ». (doc. 8, p. 10, 35)</p> |

| | |
|-----------------|--|
| PAré | <p>Rôle de l'élève</p> <p>L'élève occupe une position dans l'ensemble interactionnel de la classe et dans le système éducatif. Dès lors, il a un rôle à jouer, c'est-à-dire une fonction ou un comportement qu'il est convenu d'attendre de sa part. Le rôle de l'élève réfère donc à ses responsabilités et à son degré d'implication dans l'évaluation formative de ses apprentissages.</p> <p>Ex : « Comme l'enseignant, ils (les élèves) comparent les démarches suivies et les résultats obtenus à différents moments, ils déterminent les progrès accomplis, ils font ressortir les réussites et les difficultés. Au cours de rencontres individuelles, ils confrontent leur interprétation à celle de l'enseignant ». (doc. 1, p. 14, 5.14)</p> |
| PAre | <p>Rôle de l'enseignant</p> <p>L'enseignant occupe une position dans l'ensemble interactionnel de la classe et dans le système éducatif. Dès lors, il a un rôle à jouer, c'est-à-dire une fonction ou un comportement qu'il est convenu d'attendre de sa part. Le rôle de l'enseignant réfère donc à ses responsabilités, à son implication dans l'évaluation formative des apprentissages de l'élève.</p> <p>Ex : « Accompagner l'élève dans sa démarche d'apprentissage, aider l'élève à prendre progressivement en charge son cheminement, intervenir adéquatement auprès de l'élève et selon les besoins de la situation, voilà les fonctions essentielles de l'enseignant ». (doc. 9, p. 7, 16)</p> |
| Absence de code | Déchets, parties de texte non considérées. |

APPENDICE E

FICHES SYNTHÈSES DES DOCUMENTS
SOUMIS À L'ANALYSE DE CONTENU

| | | | | | | |
|--|---|---------|-------|---------|-------|--------|
| Identification du document | Texte n° 1 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. 2001a. <i>Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire.</i> Document de travail. | | | | | |
| Contexte de production | Suite à diverses consultations, dont les États généraux sur l'éducation (1995-1996), le ministère de l'Éducation publie le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (2001b), un nouveau curriculum structuré autour de compétences à développer. Le <i>Cadre de référence en évaluation des apprentissages</i> s'appuie sur une nouvelle politique de l'évaluation des apprentissages qui accompagne ce nouveau curriculum. | | | | | |
| Portée du document | Le ministère de l'Éducation a produit ce document dans le but de présenter les assises théoriques sous-jacentes à sa vision de l'évaluation des apprentissages dans le cadre de la nouvelle réforme en éducation. Cet ouvrage a été conçu pour constituer un document de référence opérationnel pour guider les pratiques évaluatives dans la classe, en proposant des balises susceptibles d'orienter l'action. Ce document s'adresse donc principalement aux enseignants et aux responsables de la mise en œuvre du programme de formation (Gouvernement du Québec, 2001b). Il s'agit d'un document de nature provisoire; sa version finale est publiée à l'automne 2002 (Gouvernement du Québec, 2002b). | | | | | |
| Bref résumé du contenu | Ce document traite des liens qu'entretient l'évaluation avec le programme de formation et avec la <i>Politique d'évaluation des apprentissages</i> (2000). Il y est également question des diverses fonctions de l'évaluation et la démarche d'évaluation y est explicitée. Cet ouvrage comporte également des précisions au niveau des pratiques d'évaluation en classe en ce qui concerne les situations d'évaluation, les outils servant à l'évaluation et à la consignation de l'information. Également, une partie de chapitre traite de l'évaluation des compétences transversales. Le thème de la communication aux parents et aux élèves vient clore ce document. | | | | | |
| Intensité du traitement des catégories d'analyse | DEFA = | O - | F + | PA - | P - | Pcm + |
| | | Opg + | Fmm + | PARxé = | Pc + | Pij + |
| | | Oprod + | Fm + | PARxe = | Pd + | Pda - |
| | | Oproc = | | PARé + | Ppl + | Pcom + |
| | | | | PAre * | | |
| | | | | | | |

Légende :

- catégorie non retrouvée dans le document
- * catégorie évoquée : la catégorie est mentionnée, sans faire l'objet d'un réel traitement
- = catégorie décrite : la catégorie est traitée dans son ensemble
- + catégorie définie : la catégorie est traitée à l'aide de l'ensemble des caractères qui lui appartiennent

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|-------|---|-----|---|-------|---|-----|---|------|---|
| Identification du document | Texte n° 2 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. 2000. <i>Projet de Politique d'évaluation des apprentissages.</i> | | | | | | | | | | |
| Contexte de production | Ce document est publié par le ministère de l'Éducation dans le cadre de la nouvelle réforme en éducation au Québec qui a été implantée suite à diverses consultations, dont les États généraux sur l'éducation (1995-1996). En publiant le <i>Programme de formation de l'école québécoise</i> (2001b), structuré autour de compétences à développer, le ministère de l'Éducation se renouvelle également au niveau de l'évaluation en proposant une nouvelle politique de l'évaluation des apprentissages pour remplacer celle qui a été publiée en 1981. | | | | | | | | | | |
| Portée du document | Le ministère de l'Éducation a produit cet ouvrage dans le but de présenter les caractéristiques spécifiques de l'évaluation des apprentissages tant en formation générale des jeunes, en formation générale des adultes qu'en formation professionnelle, et ce, en mettant en évidence les points de convergence des pratiques évaluatives de ces types de formation. Il fait ainsi connaître ses intentions en matière d'évaluation ainsi que les orientations qui devront guider l'évaluation des apprentissages. Ce document est provisoire. | | | | | | | | | | |
| Bref résumé du contenu | Ce document débute par un historique qui couvre les grandes périodes qui ont marqué l'évolution de l'évaluation des apprentissages au Québec. Ensuite, une justification du besoin de présenter une nouvelle politique en matière d'évaluation des apprentissages est présentée. On retrouve également dans ce document le champ d'application de la Politique et les objectifs qu'elle vise. Une conception de l'évaluation des apprentissages ainsi que les fonctions qui s'y rattachent sont également présentes. Finalement, les valeurs sous-jacentes à cette conception de l'évaluation des apprentissages sont exposées et servent d'assises pour le dernier chapitre qui présente les orientations, les principes et les lignes directrices de la Politique. | | | | | | | | | | |
| Intensité du traitement des catégories d'analyse | DEFA = | O | - | F | + | PA | - | P | - | Pcm | + |
| | | Opg | - | Fmm | = | PArxé | + | Pc | = | Pij | + |
| | | Oprod | + | Fm | * | PArxe | * | Pd | = | Pda | * |
| | | Oproc | - | | | PAré | = | Ppl | = | Pcom | + |
| | | | | | | PAre | + | | | | |

Légende :

- catégorie non retrouvée dans le document
- * catégorie évoquée : la catégorie est mentionnée, sans faire l'objet d'un réel traitement
- = catégorie décrite : la catégorie est traitée dans son ensemble
- + catégorie définie : la catégorie est traitée à l'aide de l'ensemble des caractères qui lui appartiennent

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|-------|---|-----|---|-------|---|-----|---|------|---|
| Identification du document | Texte n° 3 Lussier, Denise. 2001. Le bulletin scolaire au carrefour des pressions sociales et des mythes qui l'entourent. | | | | | | | | | | |
| Contexte de production | L'auteure de cet article apporte son propre éclairage sur un aspect particulier de l'évaluation des apprentissages qui est appelé à subir des changements avec la nouvelle réforme en éducation au Québec, soit le bulletin scolaire (consignation des résultats). | | | | | | | | | | |
| Portée du document | Cet article écrit par Mme Lussier, professeure de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université McGill, fait partie d'un dossier de <i>Vie pédagogique</i> paru à l'automne 2001 portant sur l'évaluation des apprentissages. <i>Vie pédagogique</i> est périodique publié par le ministère de l'Éducation du Québec. | | | | | | | | | | |
| Bref résumé du contenu | Ce document porte sur le bulletin scolaire, il touche cependant plusieurs autres aspects liés à l'évaluation des apprentissages. Il y est d'abord question de la pédagogie qui était en vigueur lors du curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage et de celle qui est prônée par le nouveau curriculum structuré autour de compétences à développer, ainsi que des liens entre l'évaluation et ces types de pédagogie. Également, le type de bulletin rattaché à la pédagogie par objectifs et les problèmes qu'il a soulevés sont présentés. Les diverses fonctions de l'évaluation selon plusieurs auteurs sont aussi présentées. Précédant la conclusion, des problèmes à éviter dans les conceptions futures de la consignation des résultats de l'élève sont abordés, entre autres en ce qui concerne le portfolio. | | | | | | | | | | |
| Intensité du traitement des catégories d'analyse | DEFA * | O | – | F | * | PA | – | P | – | Pcm | – |
| | | Opg | – | Fmm | – | PARxé | = | Pc | * | Pij | * |
| | | Oprod | – | Fm | + | PARxe | * | Pd | * | Pda | – |
| | | Oproc | – | | | PARé | – | Ppl | – | Pcom | = |
| | | | | | | PAre | – | | | | |

Légende :

- catégorie non retrouvée dans le document
- * catégorie évoquée : la catégorie est mentionnée, sans faire l'objet d'un réel traitement
- = catégorie décrite : la catégorie est traitée dans son ensemble
- + catégorie définie : la catégorie est traitée à l'aide de l'ensemble des caractères qui lui appartiennent

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|---|-----|---|-------|---|-----|---|------|---|
| Identification du document | Texte n° 4 Legendre, Marie-Françoise. 2001. Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. | | | | | | | | | | |
| Contexte de production | Mme Legendre a écrit cet article pour apporter sa contribution à la compréhension des changements appréhendés par la nouvelle réforme en éducation au Québec. Elle aborde un ensemble de thèmes liés aux principales modifications de la conception de l'évaluation des apprentissages suggérées par ce qu'elle présente comme étant un changement de paradigme. | | | | | | | | | | |
| Portée du document | Cet article écrit par Mme Legendre, professeure au département de psychopédagogie et d'andragogie de l'Université de Montréal, fait partie d'un dossier de <i>Vie pédagogique</i> paru à l'automne 2001 portant sur l'évaluation des apprentissages. <i>Vie pédagogique</i> est un périodique publié par le ministère de l'Éducation du Québec. | | | | | | | | | | |
| Bref résumé du contenu | Ce document aborde en premier lieu les répercussions du changement apparent de paradigme, suggéré par la présente réforme de l'éducation au Québec, sur la conception de l'apprentissage, de l'enseignement et de l'évaluation. Le contexte qui entoure l'évaluation des compétences, en particulier en ce qui concerne l'évaluation formative, est traité et appuyé de la représentation de certains auteurs quant à la fonction de régulation. Le bilan des apprentissages, proposé par la réforme et étant vu comme un outil pouvant rendre compte de l'acquisition des compétences, est traité en lien avec les caractéristiques des compétences. Une section aborde la façon de concevoir les rôles et les responsabilités de chaque agent en éducation dans le cadre de la nouvelle réforme et débouche sur l'idée d'une culture de responsabilité partagée en matière d'évaluation des apprentissages. Les implications du jugement professionnel reconnu à l'enseignant ainsi que la présentation des différentes caractéristiques qui le définissent viennent clore cet article. | | | | | | | | | | |
| Intensité du traitement des catégories d'analyse | DEFA = | O | - | F | = | PA | - | P | - | Pcm | + |
| | | Opg | = | Fmm | = | PARxé | - | Pc | + | Pij | + |
| | | Oprod | + | Fm | + | PARxe | + | Pd | - | Pda | - |
| | | Oproc | - | | | PARé | * | Ppl | * | Pcom | * |
| | | | | | | PAre | = | | | | |

Légende :

- catégorie non retrouvée dans le document
- * catégorie évoquée : la catégorie est mentionnée, sans faire l'objet d'un réel traitement
- = catégorie décrite : la catégorie est traitée dans son ensemble
- + catégorie définie : la catégorie est traitée à l'aide de l'ensemble des caractères qui lui appartiennent

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|---|-----|---|-------|---|-----|---|------|---|
| Identification du document | Texte n° 5 Jalbert, Pierrette et Joanne Munn. 2001. L'évaluation d'hier et celle de demain. | | | | | | | | | | |
| Contexte de production | Les auteures ont choisi de présenter un article qui fait état des nouvelles orientations du nouveau <i>Programme de l'école québécoise</i> (2001b) en matière d'évaluation des apprentissages. Elles proposent un ensemble de pratiques qu'elles jugent intéressantes à développer en fonction de ces orientations. Leur contribution à la compréhension de la portée de la nouvelle réforme en éducation va également dans le sens de préciser les changements souhaités au niveau des pratiques évaluatives. | | | | | | | | | | |
| Portée du document | Cet article écrit par Mesdames Pierrette Jalbert et Joanne Munn, conseillères en évaluation à la Société GRICS, fait partie d'un dossier de <i>Vie pédagogique</i> paru à l'automne 2001 portant sur l'évaluation des apprentissages. <i>Vie pédagogique</i> est un périodique publié par le ministère de l'Éducation du Québec. | | | | | | | | | | |
| Bref résumé du contenu | Plusieurs thèmes sont abordés dans cet article. Tout d'abord, les fonctions de l'évaluation sont présentées en insistant sur l'importance grandissante de l'évaluation formative. Celle-ci est analysée selon deux aspects de la régulation : la régulation des apprentissages faites par l'enseignant et celle faite par l'élève. Un deuxième thème aborde les objets d'évaluation qui semblent changer avec l'avènement de la nouvelle réforme. Il y est question des caractéristiques de la compétence et de leur incidence sur les objets d'évaluation. Une section est consacrée à l'explication des diverses étapes de la démarche d'évaluation avec une emphase particulière sur les outils servant au recueil de l'information. Les auteurs abordent également les conditions requises pour que s'effectuent les changements souhaités par la réforme dont ceux liés à la formation du personnel enseignant et du soutien à leur apporter par le biais de personnes-ressources. L'article se termine par une proposition des auteures à l'effet qu'un système d'évaluation externe de la reconnaissance des compétences devrait être mis en place pour procéder par le fait même à une régulation des nouvelles pratiques qui émergeront au cours des années à venir. | | | | | | | | | | |
| Intensité du traitement des catégories d'analyse | DEFA * | O | - | F | + | PA | - | P | - | Pcm | + |
| | | Opg | = | Fmm | * | PARxé | * | Pc | + | Pij | = |
| | | Oprod | + | Fm | + | PARxe | - | Pd | + | Pda | - |
| | | Oproc | - | | | PARé | - | Ppl | + | Pcom | = |
| | | | | | | PARe | * | | | | |

Légende :

- catégorie non retrouvée dans le document

* catégorie évoquée : la catégorie est mentionnée, sans faire l'objet d'un réel traitement

= catégorie décrite : la catégorie est traitée dans son ensemble

+ catégorie définie : la catégorie est traitée à l'aide de l'ensemble des caractères qui lui appartiennent

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|---|-----|---|-------|---|-----|---|------|---|
| Identification du document | Texte n° 6 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. 1990. <i>Éléments de docimologie. L'évaluation pédagogique : une démarche, lexicque.</i> | | | | | | | | | | |
| Contexte de production | Suite à près d'une décennie d'application du curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage, le ministère de l'Éducation a produit ce document qui s'inscrit à un moment où l'évaluation des apprentissages se retrouve au cœur de l'activité éducative et devient, par exemple, un thème privilégié des activités de perfectionnement du corps professoral (Auger, 2000). Ce fascicule est en quelque sorte une prolongation de la <i>Politique de l'évaluation pédagogique</i> de 1981. Les explications supplémentaires apportées par ce document quant à l'évaluation des apprentissages visent à favoriser l'application de cette politique. | | | | | | | | | | |
| Portée du document | La série <i>Éléments de docimologie</i> dont fait partie ce document se veut une réponse au manque de livres de référence en langue française en lien avec son objet. Le ministère de l'Éducation souhaite que ce fascicule serve de livre de référence pour la réalisation de projets et d'activités de perfectionnement en évaluation pédagogique. Il s'adresse donc aux enseignants du préscolaire, du primaire et du secondaire ainsi qu'aux divers responsables en évaluation pédagogique. | | | | | | | | | | |
| Bref résumé du contenu | Ce document se divise en deux parties. Dans la première, il y est d'abord question de la conception de l'évaluation pédagogique véhiculée par le ministère de l'Éducation, du contexte dans lequel elle se déroule et des valeurs qui la sous-tendent. Ensuite, une section traite des diverses étapes de la démarche de l'évaluation pédagogique en lien avec l'intention à l'origine de l'évaluation, c'est-à-dire soit formative ou sommative. Cette première partie se termine par quelques illustrations de cette démarche et par une section sur la planification de l'évaluation. La deuxième partie du document est constituée d'un lexique qui précise, à l'aide de définitions sommaires, les concepts dont il est question dans l'ouvrage. | | | | | | | | | | |
| Intensité du traitement des catégories d'analyse | DEFA * | O | - | F | + | PA | - | P | - | Pcm | + |
| | | Opg | - | Fmm | - | PArxé | = | Pc | * | Pij | + |
| | | Oprod | = | Fm | * | PArxé | * | Pd | = | Pda | + |
| | | Oproc | * | | | PAré | - | Ppl | + | Pcom | * |
| | | | | | | PAre | - | | | | |

Légende :

- catégorie non retrouvée dans le document

* catégorie évoquée : la catégorie est mentionnée, sans faire l'objet d'un réel traitement

= catégorie décrite : la catégorie est traitée dans son ensemble

+ catégorie définie : la catégorie est traitée à l'aide de l'ensemble des caractères qui lui appartiennent

| | | | | | | |
|--|---|---------|-------|---------|-------|--------|
| Identification du document | Texte n° 7 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. 1988. <i>Éléments de docimologie. L'évaluation formative (fascicule 3).</i> | | | | | |
| Contexte de production | Ce document est publié dans un contexte de systématisation de l'évaluation formative qui, par son recours aux données des diverses théories de l'apprentissage, connaît un développement marqué depuis le début des années 1980. La publication de ce document s'inscrit dans la prolongation de la <i>Politique de l'évaluation pédagogique</i> de 1981. Les explications supplémentaires apportées par ce document quant à l'évaluation formatives des apprentissages visent à favoriser l'application de cette politique. | | | | | |
| Portée du document | La série <i>Éléments de docimologie</i> dont fait partie ce document se veut une réponse au manque de livres de référence en langue française en lien avec son objet. Le ministère de l'Éducation souhaite que ce fascicule serve de ouvrage de référence pour la réalisation de projets et d'activités de perfectionnement en évaluation pédagogique. Il s'adresse particulièrement aux enseignants qui souhaitent approfondir la notion d'évaluation formative en vue de modifier leurs pratiques. Il s'adresse également aux conseillers pédagogiques et aux autres agents d'éducation. Il s'agit d'un fascicule qui traite de l'évaluation formative en profondeur. | | | | | |
| Bref résumé du contenu | Ce document se divise en cinq parties. Dans la première, il y est d'abord question de l'historique de l'évaluation formative et de la conception qu'en retient le ministère de l'Éducation. L'évaluation formative est ensuite située dans le cadre de certaines théories de l'apprentissage et de l'enseignement. Puis, un chapitre complet est consacré à la planification de l'évaluation formative, car le Ministère y voit un gage de sa qualité. La planification de toutes les étapes de la démarche d'évaluation formative est détaillée et ainsi que les moments propices à prévoir pour procéder à l'évaluation. Suit l'explicitation des diverses étapes de l'évaluation formative, de la mesure jusqu'à la décision, le tout appuyé de plusieurs exemples. Ce fascicule se termine par des propositions d'outils de consignation de divers genres de données. | | | | | |
| Intensité du traitement des catégories d'analyse | DEFA + | O - | F + | PA - | P - | Pcm + |
| | | Opg * | Fmm + | PArxé * | Pc = | Pij + |
| | | Oprod = | Fm + | PArxe * | Pd - | Pda + |
| | | Oproc = | | PAré * | Ppl + | Pcom * |
| | | | | PAre = | | |

Légende :

- catégorie non retrouvée dans le document
- * catégorie évoquée : la catégorie est mentionnée, sans faire l'objet d'un réel traitement
- = catégorie décrite : la catégorie est traitée dans son ensemble
- + catégorie définie : la catégorie est traitée à l'aide de l'ensemble des caractères qui lui appartiennent

| | | | | | | | | | | | |
|--|---|-------|---|-----|---|-------|---|-----|---|------|---|
| Identification du document | Texte n° 8 Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. 1981. <i>Politique générale d'évaluation pédagogique.</i> | | | | | | | | | | |
| Contexte de production | Ce document est la première politique officielle du ministère de l'Éducation du Québec en ce qui a trait à l'évaluation pédagogique pour les niveaux primaire et secondaire. Il fait suite à diverses consultations, mais il est principalement tributaire des énoncés de <i>L'École québécoise, Énoncé de politique et plan d'action</i> (1979). La <i>Politique générale d'évaluation pédagogique</i> est lancée dans la foulée des documents qui accompagnent le curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage. | | | | | | | | | | |
| Portée du document | En produisant un tel document, le ministère de l'Éducation tente d'apporter des éléments de réponse à diverses problématiques telles que la lente diffusion de la documentation de pointe en évaluation pédagogique dans les milieux scolaires. La <i>Politique générale d'évaluation pédagogique</i> se limite à l'évaluation des apprentissages et s'adresse aux divers agents d'éducation qui sont concernés par le développement général et par l'apprentissage des élèves. Elle a pour buts de préciser la volonté du ministère de l'Éducation en matière d'évaluation et de déterminer les rôles des diverses instances du système éducatif. | | | | | | | | | | |
| Bref résumé du contenu | Ce document touche à plusieurs thèmes. D'abord, un survol de la situation de l'évaluation pédagogique au cours des trente dernières années est présenté suivi des éléments de problématique qui y sont rattachés. Les valeurs et les fondements sur lesquelles reposent la Politique sont aussi exposés. Le document précise également les buts et les concepts de base de l'évaluation pédagogique. Par la suite, les rôles respectifs des divers agents d'éducation sont précisés : ceux des écoles, des commissions scolaires et du ministère de l'Éducation. Finalement, le rôle de cette dernière instance du système éducatif est explicité quant à de multiples aspects : le soutien à l'évaluation pédagogique, l'évaluation formative, l'évaluation sommative, l'évaluation des autres facettes du développement général, le bilan fonctionnel, les formulaires d'évaluation, la formation en évaluation pédagogique, la vérification de la qualité de l'apprentissage et la certification des études secondaires. | | | | | | | | | | |
| Intensité du traitement des catégories d'analyse | DEFA * | O | - | F | + | PA | - | P | - | Pcm | = |
| | | Opg | - | Fmm | - | PARxé | + | Pc | - | Pij | + |
| | | Oprod | - | Fm | - | PARxe | = | Pd | - | Pda | = |
| | | Oproc | - | | | PARé | * | Ppl | * | Pcom | - |
| | | | | | | PAre | * | | | | |

Légende :

- catégorie non retrouvée dans le document

* catégorie évoquée : la catégorie est mentionnée, sans faire l'objet d'un réel traitement

= catégorie décrite : la catégorie est traitée dans son ensemble

+ catégorie définie : la catégorie est traitée à l'aide de l'ensemble des caractères qui lui appartiennent

| | | | | | | | | | | | |
|--|--|-------|---|-----|---|-------|---|-----|---|------|---|
| Identification du document | Texte n° 9 Audibert, Serge. 1981. Nouvelles orientations en évaluation pédagogique. | | | | | | | | | | |
| Contexte de production | Ce document est publié dans la foulée des documents qui accompagnent la sortie de la première <i>Politique générale d'évaluation pédagogique</i> (1981) qui est elle-même publiée dans le contexte de l'application d'un nouveau curriculum, un curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre. | | | | | | | | | | |
| Portée du document | Cet article est paru dans un numéro de <i>Vie pédagogique</i> dont la publication relève du ministère de l'Éducation. Il est écrit par l'un des agents de développement pédagogique à la Direction de l'évaluation pédagogique, une instance de premier plan dans la structure administrative du ministère de l'Éducation. Son contenu s'adresse particulièrement aux enseignants, mais aussi à tous ceux dont la fonction est de soutenir l'action de ces éducateurs. L'auteur vise à présenter les orientations du ministère de l'Éducation en matière d'évaluation pédagogique ainsi qu'à présenter également leur impact sur les pratiques d'évaluation à l'école. | | | | | | | | | | |
| Bref résumé du contenu | L'auteur débute son article en justifiant le besoin de se doter d'orientations en évaluation pédagogique. Il présente par la suite les valeurs et les fondements qui sous-tendent l'évaluation pédagogique et apporte également des précisions quant aux concepts liés à une telle conception. Les concepts d'évaluation sommative et formative ainsi que le type d'interprétation qui leur est lié font partie de ces précisions. Une section de l'article couvre le rôle des divers agents du système éducatif dans le cadre des nouvelles orientations : le rôle de l'école, celui de la commission scolaire et celui du ministère de l'Éducation. Par la suite, certains effets de ces orientations sur les pratiques en classe sont présentés, notamment en ce qui concerne les pratiques d'évaluation formative. Également, l'auteur discute de la possibilité que l'arrivée de ces nouvelles orientations devienne l'occasion de mettre au cœur des projets éducatifs des écoles des questions relevant de l'évaluation. Finalement, le sens de l'évaluation de fin de cycle et la certification des études secondaires sont examinés au regard des impacts sur la pratique des nouvelles orientations qui leur sont liées. | | | | | | | | | | |
| Intensité du traitement des catégories d'analyse | DEFA = | O | - | F | + | PA | - | P | - | Pcm | - |
| | | Opg | - | Fmm | - | PARxé | = | Pc | - | Pij | + |
| | | Oprod | - | Fm | - | PARxe | * | Pd | - | Pda | - |
| | | Oproc | - | | | PARé | - | Ppl | - | Pcom | * |
| | | | | | | PAre | + | | | | |

Légende :

- catégorie non retrouvée dans le document
- * catégorie évoquée : la catégorie est mentionnée, sans faire l'objet d'un réel traitement
- = catégorie décrite : la catégorie est traitée dans son ensemble
- + catégorie définie : la catégorie est traitée à l'aide de l'ensemble des caractères qui lui appartiennent

| | | | | | | | |
|--|---|---------|-------|---------|-------|--------|--|
| Identification du document | Texte n° 10 Direction générale du développement pédagogique (réd. : Michel Labelle). 1983. <i>Guide d'évaluation en classe : introduction générale.</i> Secteur primaire. | | | | | | |
| Contexte de production | Cette brochure est publiée dans la foulée des documents qui accompagnent la sortie de la première <i>Politique générale d'évaluation pédagogique</i> (1981) qui est elle-même publiée dans le contexte de l'application d'un nouveau curriculum, un curriculum structuré autour d'objectifs d'apprentissage. Elle a été produite avec la collaboration de plusieurs partenaires : des conseillers pédagogiques, des enseignants qui travaillent en milieu scolaire, des responsables de programmes de la Direction de la formation générale et des responsables de l'évaluation pédagogique de la Direction générale des réseaux et des Directions régionales. | | | | | | |
| Portée du document | Ce document, de nature provisoire, se veut ouvert aux points de vue des professionnels de l'enseignement en vue d'être amélioré. Il a pour but de soutenir les enseignants en milieu scolaire, en particulier en leur proposant des pistes pour l'évaluation formative. Cette brochure sert d'introduction générale (non disciplinaire) à un ensemble de neuf autres documents liés à chacune des disciplines à l'étude du programme du primaire. Lorsqu'il est question de démarche évaluative dans ce guide, il s'agit toujours d'une démarche d'évaluation formative. | | | | | | |
| Bref résumé du contenu | Les objectifs de cette brochure, son apport en tant que soutien à l'enseignant ainsi que les limites de cet outil sont d'abord présentés. Ensuite, une section traite de la planification de l'évaluation formative vue comme étant une étape très importante du processus d'évaluation. Par la suite, sont présentées les diverses phases de la démarche évaluative : la mesure et les instruments qui servent à recueillir de l'information, l'évaluation en lien avec les seuils de réussite et aboutissant à un jugement, et finalement, la décision / action, l'étape de la démarche qui consiste à choisir l'action à mener. Une autre section de la brochure reprend chacune de ces étapes; le rôle de l'évaluation et les objets d'évaluation y sont précisés en fonction des différents moments de mise en œuvre de l'évaluation formative des apprentissages. Il est également question de la consignation des résultats de l'évaluation formative. La brochure se termine par la suggestion de prototypes pouvant servir à planifier l'évaluation formative selon différentes disciplines. | | | | | | |
| Intensité du traitement des catégories d'analyse | DEFA = | O - | F + | PA - | P - | Pcm + | |
| | | Opg + | Fmm + | PARxé = | Pc + | Pij + | |
| | | Oprod = | Fm * | PARxe = | Pd + | Pda + | |
| | | Oproc - | | PARé * | Ppl + | Pcom * | |
| | | | | PARE + | | | |
| | | | | | | | |

Légende :

- catégorie non retrouvée dans le document

* catégorie évoquée : la catégorie est mentionnée, sans faire l'objet d'un réel traitement

= catégorie décrite : la catégorie est traitée dans son ensemble

+ catégorie définie : la catégorie est traitée à l'aide de l'ensemble des caractères qui lui appartiennent

APPENDICE F

EXEMPLE DU PREMIER NIVEAU D'ORGANISATION DES DONNÉES

LE TABLEAU DE LA PÉRIODE 1980, LES PRINCIPAUX ACTEURS

Les principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages

| | Idées convergentes dans le discours ministériel | Idées divergentes dans le discours ministériel | Constat / problème / question |
|-------------|---|---|--|
| 1980 | <p>-Les trois textes témoignent des valeurs qui sont sous-jacentes aux orientations en matière d'évaluation, soit les valeurs d'égalité et de justice (doc. 10, p. 7, 4.0 et doc. 9, p. 5, 2 et doc. 8, p. 4, 11 et doc. 8, p. 4, 12 et doc. 8, p. 4, 13 et doc. 8, p. 5, 13.1). On rend justice à l'élève lorsque l'évaluation rend bien compte de la réalité. La valeur d'égalité est atteinte par une évaluation rigoureuse.</p> <p>-Le texte d'Audibert (1981) et la <i>Politique d'évaluation</i> de 1981 associent l'éducation à la volonté d'aider l'élève en l'amenant à se développer (épanouissement personnel) et en l'amenant vers la connaissance; l'éducation se veut donc au service de l'élève, au service de ses droits (doc. 9, p. 5, 4 et doc. 8, p. 1, 1 et doc. 8, p. 5, 15).</p> <p>-Le texte d'Audibert (1981) et la <i>Politique d'évaluation pédagogique</i> (1981) insistent sur le respect que l'école doit à l'enfant. Ce respect est rendu possible lorsque le processus évaluatif est rigoureux, donnant naissance ainsi à un jugement mieux appuyé (doc. 9, p. 5, 2 et doc. 8, p. 4-5, 13.1).</p> <p>-On reconnaît que l'enseignant est l'agent principal en matière d'évaluation formative (doc. 9, p. 7, 18 et doc. 8, p. 11, 36); c'est lui que l'on dit le mieux placé pour agir, donc pour porter des jugements et pour prendre</p> | <p>-Pour Audibert, accompagner l'élève dans sa démarche d'apprentissage et l'aider à prendre graduellement en charge son cheminement sont des rôles de l'enseignant dans une perspective d'évaluation formative (doc. 9, p. 7, 16). Pour le <i>Guide d'évaluation en classe</i> (1983), il s'agirait plutôt d'être attentif lors du recueil d'informations aux progrès de l'élève, d'être apte à diagnostiquer les facteurs à l'origine des difficultés qui se présentent (doc. 10, p. 17-18, 5). Dans la <i>Politique d'évaluation pédagogique</i> (1981), rien n'est mentionné à propos du rôle précis de l'enseignant en matière d'évaluation formative.</p> | <p>-Aucune mention à l'effet que les enseignants ont une responsabilité collective à l'égard de l'évaluation. Il n'y est pas question de collaboration ou d'échange d'information entre les diverses personnes qui interviennent auprès de l'élève.</p> <p>-Le texte d'Audibert ne mentionne pas l'élève parmi les responsables de l'évaluation pédagogique (doc. 9, p. 6, 7). Quant au <i>Guide</i>, il mentionne qu'on souhaite une participation de l'élève à la démarche évaluative, mais il ne semble pas vu comme un des responsables de l'évaluation (doc. 10, p. 4, 2.2). Pour ce qui est de la <i>Politique d'évaluation pédagogique</i> (1981), l'élève ne fait pas partie de l'énumération des agents importants responsables de l'évaluation (doc. 8, p. 9, 29), mais le document précise que l'élève peut participer aux décisions qui donnent suite au processus d'évaluation (doc. 8, p. 6, 17). Donc, et c'est également l'idée que l'on peut dégager du <i>Guide</i> (1983), on veut faire participer l'élève à l'évaluation formative, mais il n'en est pas l'un des responsables.</p> |

les décisions appropriées (doc. 8, p. 12, 42 et doc. 10, p. 29, 7.2). On dit d'ailleurs que c'est l'enseignant qui assume la responsabilité première de l'évaluation formative en raison de sa relation étroite avec l'élève et en raison de la nature de son travail (doc. 9, p. 5, 5 et doc. 8, p. 9, 31 et doc. 10, p. 17-18, 5 et doc. 9, p. 6, 8).

-Le *Guide d'évaluation en classe* (1983) et le texte d'Audibert (1981) s'entendent pour dire qu'un des rôles principaux de l'enseignant consiste en l'adaptation des activités d'apprentissage et d'enseignement selon les besoins qui se présentent pour que l'évaluation formative serve mieux l'élève (doc. 9, p. 7, 16 et doc. 10, p. 17-18, 5).

-La question de l'autonomie de l'enseignant : le *Guide* et la *Politique* reconnaissent l'autonomie de l'enseignant dans la détermination des seuils de réussite (doc. 8, p. 13, 42 et doc. 10, p. 12, 4.2.3). À ce propos, dans le *Guide*, on peut lire que les enseignants peuvent préparer eux-mêmes leurs instruments de mesure des apprentissages (doc. 10, p. 3, 2.1). D'ailleurs, ce document vise un but d'auto-formation pour les enseignants (doc. 10, p. 3, 2.1).

APPENDICE G

EXEMPLE DU DEUXIÈME NIVEAU D'ORGANISATION DES DONNÉES

UN INDICATEUR DE CONTINUITÉ

Le processus d'évaluation formative des apprentissages

Indicateur de continuité : *La prise en compte d'un ensemble de renseignements complémentaires à l'étape du jugement*

Période 1980 :

« En pratique, c'est l'enseignant qui est le plus compétent pour identifier le seuil de réussite en tenant compte de la planification, des besoins d'information, de la durée, de l'étendue et de la complexité de l'apprentissage, du contexte socio-affectif qui entoure la démarche, etc. » (doc. 10, p. 11, 4.2.2).

Période 1990 :

« Le jugement doit tenir compte d'une part, des résultats de mesure et d'autre part, de renseignements supplémentaires tels la motivation de l'élève lors de l'épreuve, ses performances habituelles, son rythme d'apprentissage, la valeur de l'instrument utilisé, les conditions dans lesquelles s'est déroulée la mesure, etc. » (doc. 7, p. 103, 107).

Période 2000 :

« Il [l'enseignant] doit maintenant porter un jugement, c'est-à-dire tirer une conclusion en tenant compte de certaines considérations comme le temps dont l'élève a bénéficié et les ressources mises à sa disposition » (doc. 1, p. 17, 5.17).

« Quand vient le temps de porter un jugement sur le développement ou le degré d'acquisition de la compétence, l'enseignant tient compte du soutien donné à l'élève » (doc. 1, p. 19, 6.3).

BIBLIOGRAPHIE

- Allal, Linda. 1979. Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In Allal L., Cardinet J. et Perrenoud P. (dir.). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié : actes du colloque à l'Université de Genève, mars 1978*. P. Lang. Berne, p. 130 à 156.
- Allal, Linda. 1999. Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation. In Depover C. et Noël B. (dir.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. De Boeck Université. Paris, Bruxelles, p. 35 à 56.
- Anadon, Marta. 1999. L'enseignement en voie de professionnalisation. In Gothier et al. (dir.). *L'enseignant un professionnel*. Presses de l'Université du Québec. Québec, p. 1 à 20.
- Audibert, Serge. 1981. Nouvelles orientations en évaluation pédagogique. *Vie pédagogique*, juin, no 13, p. 5 à 8.
- Audigier, François. 1993. *Les représentations que les élèves ont de l'histoire et de la géographie. À la recherche des modèles disciplinaires entre leur définition par l'institution et leur appropriation par les élèves*. Thèse de didactique des disciplines. Université de Paris VII. France.
- Auger, Réjean. 2000. *Formation de base en évaluation des apprentissages, module 1 : bref historique de l'évaluation des apprentissages*. Les Éditions logiques. Québec, 63 p.
- Bain, Daniel. 1998. L'évaluation formative fait fausse route : de là la nécessité de changer de cap. *Mesure et évaluation en éducation*, 10 (4), p. 23 à 32.
- Bardin, Laurence. 1996. *L'analyse de contenu, 8^e édition*. Presses universitaires de France. Paris, 291 p.
- Bélair, Louise et André Benoît. 1990. *La gestion de l'évaluation formative*. Université d'Ottawa, Faculté d'éducation. Ottawa, 63 p.
- Bernier, Berthe. 1995. *Modèle d'évaluation formative des apprentissages scolaires au primaire en relation avec la pédagogie ouverte de Paquette*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal. Montréal, 162 p.

Bloom, Benjamin S., Hasting J. Thomas et George F. Madaus. 1971. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. Mc Graw-Hill. Montréal, New York, 923 p.

Bourque, Gilles et Jules Duchastel. 1988. *Restons traditionnels et progressifs : pour une nouvelle analyse du discours politique : le cas du régime Duplessis au Québec*. Boréal express. Montréal, 399 p.

Bourque, Gilles et Jules Duchastel. 1992. Le discours politique néo-libéral et les transformations actuelles de l'État. *Discours social* 4 (3 et 4), p. 77 à 95.

Bouthat, Chantal. 1993. *Guide de présentation des mémoires et thèses*. Université du Québec à Montréal. Québec, 110 p.

Côté, Élisabeth. 1998. *Pratiques d'évaluation des apprentissages et engagement de l'élève par rapport à la matière qui lui est enseignée*. Thèse de doctorat. Université Laval. Québec, 144p.

Deslauriers, Lucie. 1998. *Effet de l'évaluation formative dans l'action sur le développement des compétences en lecture et en écriture, l'estime de soi et le concept de soi en lecture d'élèves de première année au primaire*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal. Montréal, 320 p.

Gauthier, Benoît (dir). 1984. *Recherche sociale : De la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec. Sillery, Québec, 535 p.

Gauthier, Clermont, Claude Belzile et Maurice Tardif. 1993. *Évolution des programmes d'enseignement de 1861 à nos jours*. Université Laval, faculté des sciences de l'éducation. Québec, p. 1 à 99.

Ghiglione, Beauvois, Chabrol et Trognon. 1980. *Manuel d'analyse de contenu*. A. Colin. Paris, 159 p.

Gouvernement de l'Ontario, Commission d'amélioration de l'Éducation de l'Ontario. 1997. *La voie de l'avenir. Rapport sur le temps d'apprentissage, le nombre d'élèves par classe et l'affectation du personnel*. Premier rapport de la Commission d'amélioration de l'éducation de l'Ontario. Ontario, 1997. <http://eic.edu.gov.on.ca>

Gouvernement du Québec, Conseil Supérieur de l'éducation. 1992. *Évaluer les apprentissages au primaire : un équilibre à trouver*. Gouvernement du Québec. Québec, 82 p.

Gouvernement du Québec, ministère de l'Éducation. 1963-1966. *Le Rapport Parent. Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*. Québec, 5 volumes.

----- . 1979. *L'École québécoise, Énoncé de politique et plan d'action. Livre vert sur l'enseignement primaire et secondaire au Québec*. Éditeur officiel du Québec. Québec, 163 p.

----- . 1981. *Politique générale d'évaluation pédagogique*. Québec : Les Publications du Québec, 23 p.

----- . 1983. *Guide d'évaluation en classe : primaire, introduction générale*. Les Publications du Québec, Québec, 36 p.

----- . 1988. *Éléments de docimologie, fascicule 3 : L'évaluation formative*. Les Publications du Québec. Québec, 118 p.

----- . 1990. *Éléments de docimologie. L'évaluation pédagogique : une démarche, lexicque*. Les Publications du Québec. Québec, 40 p.

----- . 1995. *Préparer les jeunes au 21^e siècle : rapport du groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec, 45 p.

----- . 1996. *Les États généraux sur l'éducation 1995-1996 : rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation*. Québec. 90 p.

----- . 1997. *Réaffirmer l'école : Prendre le virage du succès*. Québec. 151 p.

----- . 1999a. Prévisions de l'effectif enseignant des commissions scolaires de 1996-1997 à 2008-2009. *Bulletin statistique de l'éducation*, février 1999. <http://www.meq.gouv.ca/stat/bulletin/bulletin%5F9.pdf>

----- . 1999b. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire*. 1^{re} version. Québec, 350 p.

----- . 2000. *Projet de politique d'évaluation des apprentissages*. Québec : Les Publications du Québec, 44 p.

----- . 2001a. *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*. Document de travail. Québec, 45 p.

- . 2001b. *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire, enseignement primaire.* Québec, 350 p.
- . 2001c. *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.* Québec, 253 p.
- . 2002a. *Échelles des niveaux de compétence. Enseignement primaire.* Québec, 124 p.
- . 2002b. *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence.* Québec, 59 p.
- . 2002c. Le décrochage scolaire au secondaire. *Indicateurs de l'éducation, Édition 2002.* Direction des statistiques et des études quantitatives.
<http://www.meq.jouv.qc.ca/stat/indic02/indic02f.htm>
- Hénaire, Jean. 1999. Le temps des compétences. *Vie pédagogique*, septembre-octobre, no 112, p. 14-15.
- Huberman, A. Michael et Matthew B. Miles. 1991. *Analyse de données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes.* De Boeck Université. Bruxelles, 480 p.
- Isabel, Brigitte. 2000. *Les changements de pratique d'évaluation des apprentissages chez les enseignants de philosophie et de français dans le contexte du renouveau de l'enseignement collégial : une étude de cas dans un collège.* Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal en association avec l'Université du Québec à Rimouski. 348 p.
- Jalbert, Pierrette et Joanne Munn. 2001. L'évaluation d'hier et celle de demain. *Vie pédagogique*, septembre-octobre, no 120, p. 48 à 51.
- Jorro, Anne. 2000. *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question.* De Boeck Université. Bruxelles, 184 p.
- Laveault, Dany. 1999. Autoévaluation et régulation des apprentissages. In Depover C. et Noël B. (dir.). *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes.* De Boeck Université. Paris, Bruxelles, p. 57 à 79.
- Legendre, Marie-Françoise. 2001. Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages. *Vie pédagogique*, septembre-octobre 2001, no 120, p. 15-19.

Legendre, Rénald (dir. éditoriale). 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2^e éd. (1993). Éditions Guérin. Montréal, 1500 p.

Louis, Roland. 1999. *L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique*. Éditions Études Vivantes. Laval, 212 p.

Lussier, Denise. 2001. Le bulletin scolaire au carrefour des pressions sociales et des mythes qui l'entourent. *Vie pédagogique*, septembre-octobre, no 120, p. 35 à 37.

Maheux, Gisèle. 1995. *La représentation de la pratique de l'enseignement par l'enseignante de l'école primaire en Abitibi-Témiscamingue*. Thèse de Doctorat. Université de Montréal. Montréal, 273 p.

Maheux, Gisèle. 2003. *L'adaptation de sa pratique aux changements du curriculum formel de l'école primaire : un trait de la professionnalité enseignante*. In *Vers quelle professionnalité enseignante en France et au Québec*. Édition : Centre départemental de documentation pédagogique (CDDP) de Champagne-Ardenne. Reims. 21 pages. À paraître.

Maubourguet, Patrice (dir. éditoriale). *Le Petit Larousse illustré*. (1994). Éditions Larousse. Paris, 1720 p.

Mingant, Anne. 1994. *Les orientations identitaires du collectif francophone : une analyse du contenu du discours politique institutionnel*. Mémoire de maîtrise. Université du Québec à Montréal. Montréal, 275 p.

Morrisette, Joëlle. 1999. Pour une pratique du commentaire en trois temps. *Québec français*, automne 1999, no 115. Montréal, p. 52 à 54.

Mucchielli, Alex (sous la dir.). 1996. *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Armand Colin. Paris, 275 p.

Mucchielli, Roger. 1998. *L'analyse de contenu des documents et des communications*. ESF éditeur. Paris, 214 p.

Nizet, Isabelle. 1999. *L'explicitation de modèles mentaux dans un contexte d'évaluation formative d'habiletés de résolution de problèmes*. Thèse de doctorat. Université Laval. Québec, 360 p.

Paquin, Martine. 2000. *D'un projet politique à un projet économique : analyse des discours politiques du Québec contemporain de 1960 à 1969 et de 1985 à 1994*. Thèse de doctorat. Université du Québec à Montréal. Montréal, 363 p.

Poupart, Jean, Jean-Pierre Deslauriers, Lionet-Henri Groulx, Anne Laperrière, Robert Mayer et Alvaro P. Pires. 1997. *La recherche qualitative : enjeux épistémologiques et méthodologiques*. Canada : Gaëtan Morin éditeur, 405 p.

Proulx, Rollande. 1994. *Essai d'élaboration d'un modèle d'évaluation formative de stage en enseignement au secondaire*. Université du Québec à Rimouski. Québec, 67 p.

Quivy, Raymond et Luc Van Campenhout. 1995. *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris : DUNOD, 284 p.

Rey, alain, et J. Rey-Debove (dir. publ.). 1989. *Le Petit Robert 1 : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, 2^e éd.* Éditions Dictionnaires Le Robert. Paris, 2171 p.

Rist, Ray C. 1977. On Understanding the Processes of Schooling : The Contributions of Labelling Theory. In Karabel J. et Halsey A.H. (dir.), *Power and Ideology in Education*. New York, Oxford University Press, p. 292 à 305.

Robert, Paul. 2000. *Le Petit Robert*. Éditions Dictionnaires Le Robert. Paris, 2841 p.

Sauvé, Pascale. 2000. L'évaluation des apprentissages : commentaires et réactions. *Virage express*, 8 novembre, vol. 3, no 2, p. 11 à 14.

Savoie-Zajc, Lorraine. 1993. *Les modèles de changement planifié en éducation*. Éditions Logiques. Montréal, 247 p.

Scallon, Gérard. 1988a. *L'évaluation formative des apprentissages : la réflexion*. Les Presses de l'Université Laval. Québec, 171 p.

----- . 1988b. *L'évaluation formative des apprentissages : l'instrumentation*. Les Presses de l'Université Laval. Québec, 263 p.

----- . 1996. L'évaluation formative et le temps d'enseigner. *Vie pédagogique*, mai-juin, no 99, p. 4 à 9.

----- . 2000. *L'évaluation formative*. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc. Québec, 449 p.

----- . 2001. Pourquoi évaluer ? Quelle question ! *Vie pédagogique*, septembre - octobre, no 120, p. 20 à 23.

Séguin, Serge P. et Al. 2001. *Pour une évaluation des apprentissages scientifiquement fondée. Avis d'experts en mesure et évaluation des apprentissages sur le Projet de politique d'évaluation des apprentissages*. Document du Labform, Faculté d'éducation de l'Université du Québec à Montréal. Montréal, 28p.

Tardif, Maurice et Claude Lessard. 1999. *Le travail enseignant au quotidien*. Les Presses de l'Université Laval. Québec, 575 p.

Thibodeau, Marc. 2001. D'importants oublis dans la politique d'évaluation. *La Presse* 10 avril 2001. Montréal.

Tombari, Martin et Gary Borich. 1999. *Authentic assessment in the classroom : application and practice*. Merrill. États-Unis, 236 p.

Van Der Maren, Jean-Marie. 1995. *Méthodes de recherche pour l'éducation, 2^e édition*. Les Presses de l'Université de Montréal. Montréal, 502 p.

Wiggins, Grant P. 1998. *Educative Assessment: Designing assessments to inform and improve student performance*. The Jossey-Bass education series. États-Unis, 361 p.