

Un nouveau paradigme en évaluation des apprentissages

Robert Howe

Louise Ménard

Conseillers pédagogiques
Cégep Montmorency

L'évaluation des apprentissages n'est plus considérée comme étrangère au processus pédagogique. Elle fait partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage ; elle permet la prise de décision pour ce qui concerne la conduite du professeur et la démarche de l'élève.

La thématique de l'évaluation est de plus en plus présente dans le discours sur l'éducation. On questionne les pratiques d'évaluation en classe, on s'interroge sur l'opportunité d'évaluer divers aspects de notre système scolaire. Chez plusieurs d'entre nous, cette réflexion s'accompagne d'un certain malaise. On sent bien qu'il y a du changement dans l'air et que ce changement est incontournable. On sent surtout qu'il impliquera une évolution de nos pratiques d'évaluation des apprentissages. Et cela, on le sait bien, nous interpellera personnellement, tôt ou tard, jusque dans nos croyances. Certains appréhendent ce changement, d'autres l'attendent avec impatience. Cette différence d'attitudes, devant le discours actuel sur l'évaluation, s'explique naturellement dans le cadre de toutes les grandes transitions. Nous sommes en train de vivre un profond changement de paradigme en évaluation et celui-ci est, comme c'est souvent le cas, porteur d'une certaine confusion.

L'ancien paradigme en évaluation ou le paradigme du « *Test Theory* »

Dans « *Changing Concepts of Educational Evaluation* », paru en 1986, Ralph W. Tyler affirme qu'il y a évolution du paradigme de l'évaluation en éducation¹. Il y décrit, en des contrastes habilement dessinés, les différences entre l'ancien paradigme et le nouveau.*

* Nous croyons que c'est l'un des textes les plus surprenants qu'on ait pu lire ces dernières années parce que l'auteur lui-même est associé, pour plusieurs d'entre nous, à l'ancien paradigme. Or, c'est ce même auteur qui affirme ici que l'évaluation n'est plus ce qu'elle était et qu'elle joue un rôle majeur tant sur le plan de l'enseignement que sur celui de l'apprentissage.

La pratique de la mesure et de l'évaluation en éducation a changé depuis cent ans. Elle a, en fait, suivi les courants qui ont marqué l'évolution de nos sociétés. D'après Tyler, la démocratisation des structures sociales, le passage d'une économie rurale à une économie postindustrielle et l'élargissement des savoirs ont eu un impact déterminant sur notre vision du rôle de l'école et de l'évaluation.

Au début du siècle, on affirmait que la plupart des enfants avaient un potentiel « d'éducabilité » limité. Des chercheurs, en 1910, avaient produit des tests d'aptitudes visant à prédire la capacité de réussite des enfants admis à l'école. Ces « tests d'intelligence » démontraient, pensait-on,

que peu d'enfants étaient en mesure de compléter des études de niveau secondaire. L'évaluation servait alors à classer, c'est-à-dire à départager ceux qui étaient éducatibles de ceux qui ne l'étaient pas. On encourageait les meilleurs à poursuivre leurs études alors qu'on invitait les autres à se diriger vers le monde du travail, qui avait d'ailleurs grand besoin de main-d'œuvre non qualifiée. En 1910, aux États-Unis, seulement 10 pour cent des élèves terminaient leurs études secondaires.

Les deux guerres mondiales ont favorisé le développement, voire la prolifération des tests d'intelligence et d'aptitudes. Ces différents tests servaient au recrutement et au classement des effectifs militaires. En

Le concept de paradigme

Quiconque fréquente la documentation américaine en sciences humaines et particulièrement en sciences de l'éducation sera peut-être étonné par l'omniprésence du mot « paradigme ». Les auteurs, les conférenciers, les chercheurs se réclament de tel ou tel paradigme. Aux lendemains de la publication du rapport américain *A Nation at Risk*, on a aussi parlé de « changements de paradigmes » et de « nouveaux paradigmes ».

Ouellet² définit un paradigme comme étant un ensemble d'hypothèses sur lesquelles on organise et développe des théories et des modèles. C'est un schéma global qui sert de repère dans nos investigations, dans nos recherches. Le paradigme est plus général que la théorie ou le modèle. Une théorie ou un modèle sont plus spécifiques que les paradigmes.

Dans un article publié récemment dans *Pédagogie collégiale* sur le thème des changements à réaliser dans notre système scolaire, Paul Inchauspé³ propose de rechercher de nouveaux paradigmes « sur lesquels s'aligneront les acteurs ». Ces paradigmes, l'auteur les qualifie d'ensemble de critères de référence. Cette définition implique qu'un ensemble de professionnels dans un champ d'activités partagent implicitement le même cadre conceptuel. D'ailleurs, certains auteurs prétendent que, dans une science qui a atteint sa maturité, il ne peut y avoir prépondérance que d'un seul paradigme⁴.

1945, Hildreth répertoriait l'existence de 5 294 « *Mental Tests* » et « *Rating Scales* ». Selon Guba et Lincoln⁵, le domaine de la mesure et de l'évaluation de cette époque se caractérisait ainsi :

□ *Les concepts d'évaluation et de mesure se confondaient, car on ne faisait pas d'évaluation sans passer par la mesure. Ces concepts étaient considérés comme des équivalents, des termes interchangeables. On parlait même davantage de mesure que d'évaluation.*

□ *Les concepts de mesure et d'évaluation appartenaient au domaine des sciences exactes. Ils tenaient davantage de la psychométrie que du programme scolaire et du curriculum.*

□ *En mesure et évaluation on était à la recherche des différences entre les personnes plutôt qu'à la recherche d'informations susceptibles d'aider à prendre des décisions.*

□ *La mesure et l'évaluation consistaient en des mesures objectives et standardisées qui servaient de normes de référence. Leur fonction était de placer les individus sur un continuum, du plus faible au plus fort. Le score attribué était perçu comme prédisant les possibilités de succès de l'élève. On présumait que toutes les mesures de performance humaine sont distribuées sur une courbe en forme de cloche, la courbe normale de probabilités.*

Mais voilà, le rôle normatif qu'a joué l'évaluation s'avère inadéquat dans le cadre de l'éducation d'aujourd'hui. D'une part, il ne répond pas aux questions et aux besoins des élèves, des parents et des enseignants qui veulent de l'information réelle sur ce qui a été appris, sur ce qui n'est pas maîtrisé ou sur les progrès réalisés. De plus, il encourage une vision fautive de l'école, qui est perçue comme un lieu de compétition plutôt que comme un institution sociale qui a pour fonction d'aider les élèves à apprendre.

Le nouveau paradigme en évaluation ou l'évaluation intégrée au processus d'enseignement et d'apprentissage

C'est ce même Ralph Tyler, aujourd'hui âgé de 90 ans, qui décrit avec une lucidité et une honnêteté intellectuelle admirables les lacunes de l'ancien paradigme et qui explique comment la recherche et l'évolution de la société nous obligent à tenir

compte de nouveaux critères de référence, d'un nouveau paradigme, pour réfléchir à nos pratiques en matière d'évaluation des apprentissages.

Selon Tyler, nos sociétés, autant par principe que par besoin, ont encouragé au fil des ans une plus grande fréquentation scolaire. La démocratisation des structures sociales et l'évolution du marché du travail ont obligé à ouvrir les portes de l'école à un nombre croissant d'enfants. Mais il ne suffit pas d'élargir simplement l'accessibilité à l'école ; de nouvelles réalités émergent et il faut les prendre en compte.

□ *Ces dernières années, les changements technologiques ont modifié les besoins de main-d'œuvre. Aux États-Unis, en 80 ans, la demande de main-d'œuvre non qualifiée est passée de 61 pour cent à 9 pour cent de l'ensemble des travailleurs. En fait, aujourd'hui, les deux tiers des emplois exigent au moins un diplôme d'études secondaires.*

□ *Le rythme auquel les savoirs évoluent rend évident le fait que l'école n'a plus la capacité de transmettre toutes les connaissances. Les problématiques que nous connaissons demain n'existent peut-être pas encore aujourd'hui. L'école doit préparer davantage l'individu à apprendre de façon autonome et à résoudre des problèmes complexes dans différentes situations de la vie qu'à cumuler des connaissances factuelles.*

□ *La recherche en éducation permet de comprendre, de mieux en mieux, le processus de l'apprentissage. Sur ce point, plusieurs études ont démontré qu'il n'y a pas de corrélation entre le quotient intellectuel de l'élève et son rendement scolaire. Au cours des années soixante, Bloom affirme que la relation entre ces deux variables est si faible qu'elle peut être considérée comme négligeable et que la corrélation qui existe entre les tests d'aptitudes et le rendement scolaire s'explique du fait que les tests mesurent les connaissances préalables de l'individu dans un domaine, connaissances qui sont nécessaires à l'apprentissage, donc liées directement au rendement scolaire. C'est pourquoi les enfants de milieu favorisé obtiennent, généralement, des résultats meilleurs à ces tests.*

Nos sociétés, en se démocratisant, ont facilité l'accès à l'école mais n'ont pas

L'école doit préparer davantage l'individu à apprendre de façon autonome et à résoudre des problèmes complexes

prévu de structures pour faciliter la réussite scolaire et pour répondre aux nouveaux besoins de formation. L'évaluation se devait de changer de paradigme pour être en mesure d'accompagner cette envolée.

Ralph W. Tyler est l'un des premiers à participer à ce changement. Sa principale contribution au monde de l'éducation est d'avoir suggéré d'organiser les *curriculums* autour d'objectifs de formation. En 1950, dans *Basic Principles of Curriculum and Instruction*⁶, il affirme que l'évaluation est essentiellement un processus qui sert à vérifier si les objectifs de formation ont été atteints. Il propose de développer des instruments capables d'évaluer l'atteinte de chacun des objectifs de formation. Ces instruments doivent être objectifs, fiables et valides. Émergent également les concepts de rétroaction et d'évaluation formative. Cette approche constitue une évolution par rapport à l'approche normative en permettant à l'évaluation de jouer un rôle actif dans l'amélioration des programmes de formation. Tyler affirme aussi que les concepts de mesure et d'évaluation sont des concepts distincts, des processus différents et que la mesure n'est qu'une façon de réaliser l'évaluation.

Notre perception de l'évaluation a continué à évoluer, depuis, grâce aux travaux de plusieurs auteurs majeurs, tant en Amérique qu'en Europe⁷. Notamment, vers la fin des années soixante, on distingue nettement les concepts d'évaluation sommative et d'évaluation formative, ce qui favorise l'émergence d'un modèle d'évaluation centrée sur le client. Dans la décennie suivante, on définit l'évaluation dans un cadre de prise de décision et on démontre sa contribution au développement des *curriculums*. Enfin, au cours des années quatre-vingts, on précise les trois fonctions de l'évaluation, à savoir : la fonction prédictive (ou diagnostique), certificative (ou sommative) et formative.

Grâce à ces contributions, on réfléchit aujourd'hui notamment sur le rôle de l'évaluation et sur ses fonctions dans la dynamique de l'apprentissage.

Le nouveau paradigme en évaluation est construit autour des nouvelles attentes de la société à l'égard de l'éducation. On croit que toute personne peut apprendre ce que l'école enseigne et que l'ensemble de la population a besoin de ce que l'école peut offrir afin de vivre pleinement sa vie en société. On affirme aussi que l'école peut s'adapter aux besoins des élèves et que l'évaluation joue un rôle clé dans cette adaptation.

Si l'on fait de l'évaluation, quel que soit le contexte, c'est qu'on a des décisions à prendre, c'est qu'on cherche à agir et que, pour ce faire, on désire appuyer les décisions sur des informations valides. Ainsi, les professeurs prennent constamment des décisions pour réguler l'apprentissage des élèves et pour appliquer les correctifs nécessaires dans leur enseignement. Selon Stiggins⁸, un professeur prend une décision, en classe, à toutes les trois minutes en moyenne. Philippe Meirieu observe cette réalité et affirme que « Le pédagogue est [aussi] un décideur qui effectue des choix en vue de réguler de manière efficace l'activité de l'élève. L'évaluation peut alors se mettre au service de l'apprentissage, soit directement, en éclairant l'activité de celui qui apprend, soit indirectement, en éclairant les choix de celui dont la mission est de faciliter les apprentissages⁹. »

C'est à ce processus de décision que réfère le concept d'évaluation formative, lui-même au cœur du modèle de la pédagogie de la réussite. Dans une philosophie de pédagogie de la réussite, l'enseignant se pose constamment des questions sur l'évolution de son enseignement et, surtout, sur l'évolution de l'apprentissage des élèves.

*Les professeurs
prennent constamment
des décisions
pour réguler l'apprentissage
et pour appliquer les
correctifs nécessaires
dans leur enseignement*

Puisque l'évaluation formative sert à guider des décisions de nature pédagogique (remédiation, enrichissement et régulation du rythme, de la cadence), on peut désormais parler d'apprentissage assisté par l'évaluation¹⁰.

L'évaluation n'est plus un acte extérieur au processus d'enseignement et d'apprentissage. Ce n'est plus un acte qui dérange le processus pédagogique et qui ne sert qu'à couronner le succès ou à confirmer un échec. L'évaluation n'est plus un acte uniquement administratif, Et d'après Frisbie¹¹, si le concept de l'évaluation des apprentissages change, c'est aussi parce que les professeurs désirent qu'il change. Ceux-ci sont conscients de leur responsabilité en regard de la sanction des compétences minimales, ils savent qu'ils posent des gestes qui ont des effets directs sur les perceptions étudiantes à l'égard de l'échec ou du succès, à l'égard de l'étude, à l'égard de ce qui importe ou importe moins dans la matière enseignée ou dans les objectifs éducatifs visés.

En bref, le nouveau paradigme conçoit l'évaluation comme une partie intégrante du processus de l'enseignement et de l'apprentissage. L'évaluation appartient désormais à la pédagogie.

De l'évaluation à l'assessment : une question d'attitude

Le nouveau paradigme en évaluation nous amène à nous intéresser à l'attitude qu'un professeur adopte lorsqu'il évalue. Dans une étude sur le pouvoir de l'évaluation à contribuer au développement personnel des élèves, Paris et autres¹² discutent des qualités que devrait avoir toute évaluation en classe. Ils en proposent trois :

☐ *L'évaluation devrait être de nature collaborative afin de favoriser l'apprentissage et la motivation. Lorsque les élèves participent, avec les professeurs, à l'évaluation en classe, ils peuvent observer leur raisonnement, leur incompréhension, les processus mis en œuvre au cours d'une résolution de problème. La rétroaction corrective et le renforcement peuvent être fournis tout de suite. Une telle participation est analogue au comportement d'un entraîneur qui dirige, observe, corrige, intervient lorsque son aide est nécessaire mais se retire lorsque l'élève fonctionne de façon autonome. C'est le concept de « coaching ». Dans une telle supervision interactive, l'élève prend part aux juge-*

ments, aux critères, aux résultats et aux décisions du processus d'évaluation. Et, du même coup, le professeur participe personnellement à l'évolution des compétences.

☐ *L'évaluation devrait être cumulative. Elle devrait cumuler des données, des informations de manière à ce que l'élève puisse dégager un tableau de son évolution, de ses progrès.*

☐ *L'évaluation devrait enfin être multidimensionnelle et ne pas porter seulement sur la discipline enseignée mais aussi sur des habiletés de formation fondamentale, sur des variables affectives et métacognitives. Elle devrait être multidimensionnelle parce qu'il y a interrelation entre l'apprentissage, la motivation et le succès.*

Dans cette perspective, les enseignants « s'assoient » avec l'élève, ils sont constructifs et aidants. Ils portent des jugements prudents et méticuleux en les fondant sur l'observation directe d'un ensemble complexe de caractéristiques et de compétences sans nécessairement faire appel à la mesure. Ils font ce que les anglophones appellent de l'« *assessment* »¹³.

Ce concept est malheureusement intraduisible en français. Cependant, il correspond presque entièrement au concept d'évaluation formative tel que nous le comprenons dans la francophonie. Dans la documentation anglophone on n'utilise plus l'expression « formative evaluation », fondée sur la distinction entre les fonctions sommative et formative, mais on parle de « *classroom assessment* », qui met en évidence l'attitude qui préside à ce type d'évaluation. L'évaluation formative, comme l'*assessment*, se caractérise par l'attitude bienveillante de la personne qui évalue. C'est cette perspective qui permet d'affirmer que l'évaluation formative peut désormais s'inscrire directement dans la didactique et prendre appui sur les interventions pédagogiques plutôt qu'uniquement sur des instruments formels de mesure¹⁴.

Ainsi, le concept d'évaluation change, non pas à cause des techniques, mais à cause des philosophies qui sont sous-jacentes. Guba et Lincoln affirment que l'évalué comme l'évaluateur, sont intimement liés dans l'acte d'évaluation. Ils deviennent des « *stakeholders* ». Ils sont parties prenantes¹⁵.

Quelques conséquences

La nouvelle façon de considérer l'évaluation oblige ainsi à revoir la conception qu'on se fait de la relation maître-élève ; elle amène aussi à s'interroger, entre autres, sur l'interprétation des notes que le professeur attribue à ses élèves de même que sur les incidences de l'évaluation sur l'enseignement et l'apprentissage.

L'interprétation des notes

Dans une excellente étude sur les pratiques de notation, Suzan Brookhart¹⁶ rappelle qu'une note, attribuée par un professeur, sera, d'une part, interprétée et, d'autre part, utilisée. Or puisque plusieurs professeurs s'inquiètent de l'utilisation qu'on fera de la note (échec d'un élève pourtant prometteur, abandon d'un profil de formation, difficulté à se trouver un emploi ou à être admis à l'université), certains d'entre eux vont ajouter des variables atténuantes pour dire que l'élève a quand même du mérite, a fourni des efforts valables, a du potentiel. Ces autres variables (effort, participation, etc.) ont pour effet direct d'augmenter une note qui serait plus faible si elle était fondée uniquement sur les compétences acquises.

Cela introduit un nouveau problème. Si l'on s'inquiète des conséquences sociales de l'évaluation au point d'introduire diverses variables dans la composition d'une note finale, on en arrive à ne plus savoir comment interpréter cette note. Selon Brookhart, plusieurs enseignants sont ambivalents lorsqu'ils se préoccupent du principe de l'interprétabilité de la note, d'une part, et de l'utilisation sociale de cette note, d'autre part. Selon elle, plusieurs auteurs soulignent que ce phénomène remet en question la validité des évaluations et affirment que l'interprétabilité des notes et les conséquences sociales de leur utilisation doivent compter désormais parmi les critères d'analyse de la validité de toute évaluation.

Aux États-Unis, les professeurs sont de plus en plus conscients de leur responsabilité sociale à cet égard. Plusieurs font l'objet de poursuites judiciaires à cause d'échecs injustifiés ou de succès tout aussi injustifiés de leurs élèves¹⁷.

L'enseignement et l'apprentissage

Les choix de stratégies d'évaluation, d'instruments, de pratiques ont des conséquences

sur les élèves mais aussi sur les professeurs, particulièrement sur leurs choix des contenus enseignés, sur leurs approches pédagogiques. Ce qui n'est pas évalué aurait tendance à disparaître du *curriculum* enseigné¹⁸. Si cette affirmation est fondée, on peut dire que les examens et les stratégies utilisés pour évaluer ont une influence déterminante sur l'enseignement et l'apprentissage. Selon Gong l'évaluation est un point de levier si important qu'on peut modifier les pratiques d'enseignement simplement en changeant les pratiques d'évaluation¹⁹.

D'autre part, Guy Romano a fait une recherche sur les pratiques d'étude chez les élèves de cégep²⁰. Il note que ceux-ci développent des stratégies d'étude plus ou moins complexes, plus ou moins profondes, selon les examens qu'ils auront à passer en classe. Les choix que font les professeurs en matière de pratiques d'évaluation (instrumentation, fréquence, notation, rétroaction, stratégies, niveaux taxonomiques) déterminent donc, au moins en partie, le type d'étude que font les élèves.

Les observations de Lundeberg vont dans le même sens²¹. Si l'élève croit que le professeur évaluera ses apprentissages au moyen de questions objectives et que ces types de questions mesurent habituellement des connaissances mémorisées, il aura tendance à étudier plutôt superficiellement. De même, si l'élève croit que le professeur utilisera des questions ouvertes et que ces types de questions mesurent habituellement des habiletés de compréhension ou d'application, il fera une étude plus en profondeur, plus analytique.

Dès la première évaluation, les élèves apprennent à distinguer ce que le professeur juge important dans la matière et ont tendance à étudier en fonction de cette perception. Ils ont tendance à ajuster leurs stratégies d'étude en fonction des stratégies d'évaluation de leurs professeurs²² et cette relation causale est si forte que, selon Crooks²³, le meilleur moyen de modifier les comportements d'apprentissage des élèves serait de modifier les pratiques d'évaluation.

Les professeurs savent bien cela et plusieurs tentent d'influencer les pratiques d'étude en adoptant certaines pratiques d'évaluation. Dans une recherche récente, Green²⁴ démontre que certains professeurs croient que les questions d'examen

Le meilleur moyen de modifier les comportements d'apprentissage des élèves serait de modifier les pratiques d'évaluation

de type « à développement », lorsqu'elles sont rédigées en vue de mesurer des habiletés intellectuelles supérieures, sont de nature à ne pas encourager l'étude parce qu'elles font appel à la réflexion et à l'analyse. Selon ces professeurs, les élèves auraient tendance, en quelque sorte, à se fier à leur capacité d'improvisation. En fonction de cette croyance, ces professeurs choisissent de n'utiliser que des examens objectifs mesurant les connaissances de base. Par contre d'autres professeurs croient que les élèves étudient plus lorsqu'on utilise des questions à développement et que ces questions se prêtent mieux à la mesure des habiletés cognitives supérieures²⁵. Malgré les contradictions apparentes, ces observations montrent bien que les professeurs cherchent à adopter des pratiques d'évaluation en fonction des effets qu'ils cherchent à produire sur les pratiques d'étude.

Conclusion

Si Ralph Tyler invoquait des contraintes économiques, sociales et politiques pour « casser » l'ancien paradigme, nous constatons que c'est la recherche en sciences humaines et l'évolution en sciences de l'éducation et en psychologie cognitive qui font évoluer notre compréhension du nouveau paradigme. Mais ce glissement de l'ancien paradigme vers le nouveau ne se fait pas sans confusion. En effet, dans le discours pédagogique, on n'est pas toujours capable de distinguer correctement les concepts en évaluation en les rattachant à l'un ou l'autre paradigme. Et pour compliquer les choses, plusieurs ne semblent même pas conscients qu'un paradigme, ancien ou nouveau, préside à ce discours.

Quoi qu'il en soit, l'ancien paradigme, celui qui a dominé durant les quarante dernières années, aura servi à donner à l'éducation

un air de précision scientifique tout en encourageant des traditions de rigueur scientifique, tant en recherche qu'en psychométrie²⁶. Mais nous vivons résolument un changement de paradigme en évaluation qui nous amène à voir celle-ci comme une partie intégrante de la pédagogie et comme un outil puissant pour améliorer les apprentissages. ■

NOTES ET RÉFÉRENCES

1. TYLER, R. W., « Changing Concepts of Educational Evaluation » dans *International Journal of Educational Research*, vol. 10, 1986, p. 11-35.
2. OUELLET, A., *Processus de recherche : une approche systémique*, Québec, PUQ, 1981.
3. INCHAUSPÉ, P., « Quelle école pour demain ? » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 4, mai 1992, p. 5-10.
4. SHULMAN, L. S., « Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching: A Contemporary Perspective » dans Merlin C. WITTRICK (Ed.), *Handbook of Research on Teaching*, Third Edition, New York, Macmillan Publishing Company, 1986, p. 3-36.
5. GUBA, E. G. et Y. S. LINCOLN, *Effective Evaluation*, San Francisco, Jossey-Bass, 1991.
6. TYLER, R. W., *Basic Principles of Curriculum and Instruction*, Chicago, University of Chicago Press, 1950.
7. DE KETELE, J.-M. et X. ROEGIERS, *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, 1991, p. 39-47 (Coll. Pédagogies en développement).
8. GUBA et LINCOLN *op. cit.*
9. STIGGINS, R. J., « Relevant Classroom Assessment Training for Teachers » dans *Educational Measurement: Issues and Practice*, 1991, vol. 10, n° 1, 1991, p. 7-12.
10. Cité dans HADJI, C., « L'apprentissage assisté par l'évaluation : mythe ou réalité » dans *Cahiers Pédagogiques*, n° 281, 1990, p. 20-23.
11. *Ibidem.*
12. FRISBIE, R. D., « New Direction in Evaluation: a School District Perspective » dans *Theory Into Practice*, vol. 30, n° 1, 1991, p. 49.
13. PARIS, S. G. et autres, « A Developmental Perspective on Standardized Achievement Testing » dans *Educational Researcher*, vol. 20, n° 5, 1991, p. 12-20.
14. FORCIER, P., « "Évaluation", dites-vous ? Non, "assessment" » dans *Pédagogie Collégiale*, vol. 4, n° 3, février 1991, p. 36-39.
15. HOWE, R., « Formules pédagogiques et évaluation formative : une combinaison gagnante » dans *Pédagogie collégiale*, vol. 4, n° 4, mai 1991, p. 8-13.
16. GUBA et LINCOLN, *op. cit.*
17. BROOKHART, S. M., « Grading Practices and Validity » dans *Educational Measurement: Issues and Practice*, vol. 10, n° 1, 1991, p. 35-36.
18. DE LANDSHEERE, V., *Faire réussir, faire échouer : la compétence minimale et son évaluation*, Paris, Presses Universitaires de France, 1988.
19. MOSS, P., « Shifting Conceptions of Validity in Educational Measurement: Implications for Performance Assessment », Communication présentée dans le cadre du colloque de l'AERA, à San Francisco, 1992.
20. GONG, B., et R. VENEZKY, « Systemic Change in Science Education: What Role Can Classroom-based Assessment Play ? », Communication présentée dans le cadre du colloque de l'AREA, à San Francisco, 1992.
21. ROMANO, G., « Étudier... en surface ou en profondeur », dans *Étudier au collégial : une réalité diversifiée*, Actes du 11^e colloque de l'AQPC, 1991, atelier 110, p. 5.
22. LUNDEBERG, M. A. et P. W. FOX, « Do Laboratory Findings on Test Expectancy Generalize to Classroom Outcomes ? » dans *Review of Educational Research*, vol. 61, n° 1, 1991, p.94-106.
23. NOIZET, G. et J.-P. CAVERNI, *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, Presses Universitaires de France, 1978.
24. CROOKS, J. J., « The Impact of Classroom Evaluation Practice on Students » dans *Review of Educational Research*, vol. 58, 1988, p. 438-481.
25. GREEN, S. B., « Student and Teacher Judgments about Lower and Higher-order Test Items », Communication présentée dans le cadre du colloque de l'AREA, à San Francisco, 1992.
26. MARSO, R. N. et F. L. PIGGE, « A Summary of Published Research: Classroom Teachers' Knowledge and Skills Related to the Development and Use of Teacher-Made Tests », Communication présentée dans le cadre du colloque de l'AREA, à San Francisco, 1992.
27. STIGGINS, R. J., N. CONKLIN *et al.*, *In Teachers' Hands: Investigating the Practices of Classroom Assessment*, Albany (NY), Suny Press, 1992.