

Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe: perceptions des enseignantes et des enseignants

Renée Forgette-Giroux
Marielle Simon
Micheline Bercier-Larivière
université d'ottawa

Afin de cerner les pratiques courantes d'évaluation des apprentissages en salle de classe, les chercheuses ont interrogé des enseignantes et des enseignants de diverses régions de l'Ontario afin de mieux connaître les modalités de leurs interventions et leurs besoins de formation en la matière. Même si en général ils estiment s'acquitter convenablement de cette tâche, leurs réponses témoignent d'un décalage important entre leurs pratiques actuelles et celles que nécessitent *Le programme d'études commun* (MEFO, 1995). Les préoccupations majeures des enseignantes et des enseignants se concentrent autour des questions suivantes: le manque d'uniformité des pratiques et l'absence de directives claires émanant des autorités scolaires à ce sujet, la nécessité d'évaluer les performances, les compétences, les habiletés supérieures de la pensée et les attitudes, puis la pression visant à impliquer les élèves dans le processus d'évaluation.

To identify standard practices for evaluating classroom learning, we questioned teachers in various regions of Ontario about the kinds of evaluation methods they use and their evaluation training needs. Although in general teachers consider themselves to be dealing adequately with evaluation, their responses indicate that there is still a wide gap between their current evaluation practices and those required by *The Common Curriculum* (Ontario Ministry of Education and Training, 1995). Teachers are mainly concerned about (a) the lack of uniformity in evaluation practices combined with the absence of clear instructions on this subject from school authorities, and (b) the necessity to evaluate performance, competencies, attitudes, and higher-order thinking skills, as well as the pressure to include students in the evaluation process.

Le classement insatisfaisant des élèves américains et canadiens lors de plusieurs enquêtes internationales et nationales a eu pour effet d'attirer l'attention sur les stratégies d'enseignement et d'évaluation en salle de classe (Dwyer, 1990; Shepard, 1989; Stiggins, 1988). Ces enquêtes conçues à des fins politiques et administratives ont cependant fourni peu de renseignements sur la complexité du processus, sur l'efficacité des stratégies d'évaluation privilégiées et sur l'utilité des résultats fournis. Alors que la manière d'enseigner a beaucoup évolué, l'évaluation des apprentissages fait encore souvent appel à des rites qui n'ont plus rien de cohérent avec la pédagogie privilégiée dans les programmes d'études

actuels qui tendent vers le soutien des besoins psychologiques de l'élève (Caouette, 1992; Crooks, 1988; Spear, 1991; Wiggins, 1993). *Le programme d'études commun*¹ (Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario, 1995), par exemple, stipule que l'enseignante ou l'enseignant doit "avoir recours à une grande variété de techniques d'évaluation" (p. 23) et que les comptes rendus d'évaluation doivent "non seulement décrire les progrès mais prévoir des mesures destinées à améliorer le rendement et à enrichir l'apprentissage de l'élève" (p. 24). Les études récentes au sujet des pratiques d'évaluation en salle de classe (Simon, Forgette-Giroux et Bercier-Larivière, 1993; Stiggins et Conklin, 1992; Wilson, 1989) indiquent que la majorité des enseignantes et des enseignants passent plus d'un tiers du temps d'enseignement à l'évaluation des apprentissages. Cette tâche est l'une des plus complexes et des plus déterminantes du processus d'enseignement.

Dans le cadre de la présente étude, les chercheuses ont été invitées à collaborer avec des conseils scolaires afin de développer un plan de perfectionnement destiné à actualiser les pratiques d'évaluation des enseignantes et des enseignants. Dans ce contexte de partenariat, seule l'approche indirecte, c'est-à-dire un questionnaire-enquête décrivant les pratiques telles que perçues par le personnel enseignant, a pu être utilisée. Le but de cet article est de présenter les raisons pour lesquelles les enseignantes et les enseignants évaluent, ce qu'ils évaluent et comment ils le font. Cette étude vise également à identifier les éléments clés de l'évaluation en salle de classe afin de guider l'observation systématique dans une recherche ultérieure.

RECENSION DES ÉCRITS

En général, l'évaluation des apprentissages implique des décisions d'ordre pédagogique (évaluation formative) et d'ordre administratif (évaluation sommative). Les décisions pédagogiques sont surtout orientées vers des fonctions de diagnostic, d'accompagnement, de régulation, d'information ou de regroupement par habiletés (Cardinet, 1992; Hargreaves et Earl, 1990; Wilson, 1989). Quant aux décisions administratives elles se rapportent à des fonctions de sanction des études, de certification, de sélection et de communication avec les parents (Dorr-Bremme, 1983; Hoge et Coladarci, 1989; Stiggins, Frisbie et Griswold, 1989). Bien qu'en principe les résultats d'évaluation servent à de telles décisions, en pratique l'évaluation se résume souvent à consigner des notes en vue du bulletin (Bachor et Anderson, 1994; Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Simon, Forgette-Giroux et Bercier-Larivière, 1993). Même si les enseignantes et les enseignants voient l'utilité de l'évaluation formative en salle de classe, ils en font un usage minime (Dassa, Vasquez-Abad et Ajar, 1993; Desrosiers, Godbout et Marzouk, 1992; Van Nieuwenhoven et Jonnaert, 1994).

L'analyse de différents instruments d'évaluation préparés par les enseignantes

et les enseignants révèle un manque d'équilibre entre l'évaluation des attitudes, des connaissances, des compétences et des habiletés supérieures de la pensée tels que la résolution de problèmes, le raisonnement scientifique, les techniques de recherche et la pensée critique (Bateson, 1990; Fleming et Chambers, 1983; McMorris et Boothroyd, 1993; Traub, Nagy, MacRury et Klaiman, 1988). En effet, jusqu'à 90% du contenu des épreuves formelles (par exemple, tests papier-crayon) porte sur le rappel des connaissances et les enseignantes et les enseignants reconnaissent qu'ils ont de la difficulté à rédiger des questions faisant appel aux habiletés supérieures. Bien qu'ils s'entendent pour dire que ce ne sont pas seulement les connaissances qui doivent faire l'objet de l'évaluation, ils sont loin d'avoir atteint un consensus sur les autres dimensions à évaluer, à savoir: l'effort, la participation, les habitudes de travail et le cheminement ou le progrès.

Les modalités d'évaluation des élèves varient beaucoup d'un enseignant à l'autre, d'une école et d'un niveau scolaire à l'autre et d'un ordre d'enseignement à l'autre (élémentaire ou secondaire) (Anderson, 1989; Bachor et Anderson, 1994; Higgins et Rice, 1991; Stiggins et Conklin, 1992; Wilson, 1989). Par exemple, à l'école primaire, les stratégies d'évaluation dites alternatives, comme le dossier d'apprentissage (portfolio), l'observation structurée et spontanée font davantage l'objet d'exploration et d'essai (Nicholson et Anderson, 1993). Par ailleurs, au niveau secondaire, les apprentissages continuent d'être évalués à partir de tests maison, d'examens et de travaux quotidiens et la note finale constitue souvent une simple moyenne de tous les résultats d'évaluation recueillis au cours d'une période donnée (Stiggins et Bridgeford, 1985). De plus, les intervenantes et les intervenants scolaires perçoivent généralement l'évaluation comme étant un processus distinct de celui de l'enseignement, ils négligent la rétroaction et réinvestissent peu les résultats d'évaluation dans le processus d'apprentissage (Conseil supérieur de l'éducation, 1992; Wilson, 1990). Ils font peu appel à l'objectivation, à la réflexion et à l'autoévaluation en vue d'encourager l'élève à prendre conscience de son apprentissage.

Une grande proportion d'enseignantes et d'enseignants n'ont reçu aucune formation ou une formation peu utile aux besoins de la salle de classe (McMorris et Boothroyd, 1993). Par exemple, Dassa, Vasquez-Abad et Ajar (1993) ont constaté que 83% des enseignantes et enseignants interrogés n'ont jamais suivi un cours de base en évaluation des apprentissages. En Ontario, ce pourcentage se situe entre 25% et 50% (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1992a, 1992b, 1992c). C'est donc à partir de leur expérience pratique que les enseignantes et les enseignants développent leurs stratégies d'évaluation des apprentissages (Anderson, 1989; Gullickson, 1984; Stiggins et Conklin, 1992).

Plusieurs recherches récentes attestent de la nécessité d'étudier de manière plus systématique la question des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe (Bercier-Larivière et Forgette-Giroux, 1995; McMorris et Boothroyd, 1993; Spear, 1991). La diffusion des résultats de recherches et d'enquêtes

sur le rendement scolaire incite les autorités politiques et les conseils scolaires à mieux cerner les pratiques d'évaluation en vigueur et à déterminer plus précisément les besoins du personnel enseignant en cette matière. Ainsi, au cours des dernières années, plusieurs conseils scolaires de langue française en Ontario ont fait appel à des experts en vue d'analyser leurs besoins. Ce désir de connaître les besoins de leur personnel enseignant en évaluation des apprentissages et l'intérêt des auteures à vouloir préciser davantage l'état des pratiques actuelles d'évaluation ont permis de décrire les finalités de l'évaluation, les modalités privilégiées et d'arriver à préciser les compétences et les besoins de formation perçus par le personnel enseignant.

MÉTHODOLOGIE

Population et échantillon

Le personnel enseignant de la 7^e année jusqu'à la fin du secondaire en Ontario constitue la population de l'enquête. L'échantillon provient de 19 conseils scolaires ou sections de langue française du centre, de l'est et du nord de la province. Le choix des sujets s'est fait sur une base intentionnelle et volontaire, soit dans le contexte d'ateliers de formation mis sur pied par les chercheuses, soit lors de sondages menés par les conseils auprès de l'ensemble du personnel enseignant. La participation varie de 2 à 80 sujets par conseil, selon la nature des regroupements. Il s'agit d'enseignantes et d'enseignants ressources ($n=41$), de l'ensemble du personnel de 7^e, 8^e et 9^e années ($n=141$) et des personnes présentes aux ateliers d'évaluation offerts par leur conseil ($n=139$). Une quarantaine d'entre eux oeuvrent au niveau de la 10^e, 11^e et 12^e année. Puisque les analyses statistiques n'ont révélé aucune différence significative entre les résultats de ces divers groupes, les données ont été analysées globalement.

Les 321 participantes et participants à l'étude ont en moyenne 13 années d'expérience dans la profession et la moitié sont des femmes. La majorité disent avoir reçu un minimum de préparation formelle à l'évaluation des apprentissages, soit lors de la formation initiale, soit au niveau de la maîtrise en éducation. Ils ont par la suite développé leurs compétences à partir de discussions avec des collègues, de lectures personnelles ou en participant à des ateliers.

Questionnaire

La collecte de données a été réalisée à partir d'un questionnaire-sondage traitant des aspects suivants de l'évaluation: finalités, modalités, compétence et besoins de formation. Ce questionnaire a été élaboré à partir des résultats d'études sur les pratiques d'évaluation (Bateson, 1990; Gravel, 1991; Stiggins et Conklin, 1992) et a été révisé et approuvé par le personnel administratif des conseils participants afin d'en assurer la validité. La version finale du questionnaire

comporte 26 questions. En plus de fournir certaines données démographiques, des questions à choix multiples et de type Likert traitent des quatre dimensions susmentionnées. Enfin, 2 questions ouvertes portent sur les perceptions des forces et des faiblesses générales des pratiques actuelles d'évaluation des apprentissages.

La recherche s'est effectuée sur une période d'un an et demi. Les chercheuses ont elles-mêmes distribué les questionnaires au début des ateliers de développement professionnel qu'elles ont offerts en évaluation des apprentissages. Les enseignantes et les enseignants ont pris en moyenne 30 minutes pour le remplir. Lors des sessions, les chercheuses ont noté systématiquement toutes les questions et tous les commentaires des participantes et des participants et ont retenu les éléments communs à tous les groupes. L'ensemble des données a été analysé par le biais d'analyses descriptives: distribution de fréquences, pourcentage, moyenne pondérée et analyse de contenu. Bien qu'elles comportent des limites en termes de généralisation, ces analyses ont permis de tracer un portrait global des pratiques d'évaluation des apprentissages et de préciser les besoins particuliers de formation.

RÉSULTATS

Finalités de l'évaluation

Les enseignantes et les enseignants disent évaluer principalement dans le but de mieux connaître les élèves, de les motiver, d'obtenir un indice de la qualité de leur enseignement et de mieux connaître le groupe classe (voir le tableau 1).

TABLEAU 1

*Finalités de l'évaluation:
Raisons pour lesquelles l'évaluation est utilisée (N=321)*

<i>Raisons proposées</i>	<i>1re raison</i>	<i>2e raison</i>	<i>3e raison</i>
Mieux connaître les élèves	101	72	34
Obtenir un indice de la qualité de l'enseignement	51	40	49
Motiver les élèves	40	50	45
Accumuler les notes au bulletin	37	27	32
Satisfaire aux exigences administratives	34	25	17
Faciliter le regroupement selon les habiletés	19	25	42
Mieux connaître le groupe-classe	17	59	65
<i>Nombre total de réponses</i>	299	298	284

Un bon nombre d'entre eux signalent la difficulté de motiver les élèves lorsque les travaux ne comptent pas au bulletin. Pour eux la note est nécessaire pour amener les élèves à travailler et pour répondre aux exigences administratives comme en témoignent les commentaires suivants: "on évalue peut-être pour les mauvaises raisons, c'est-à-dire besoin de notes pour le bulletin . . . c'est encore le bulletin qui demeure l'outil principal . . . malheureusement nous sommes limités et esclaves de celui-ci."

Lorsque interrogé-es sur les raisons pour faire de l'évaluation formative (figure 1), les enseignantes et les enseignants disent s'en servir pour ajuster l'enseignement selon les habiletés (73%), dépister les difficultés d'apprentissage (65%) et responsabiliser les élèves (63%). Soulignons que 36% déclarent se servir de l'évaluation formative pour recueillir des notes de façon continue.

Quant à l'objet de l'évaluation, 91% des participantes et des participants admettent évaluer les connaissances, 98% les habiletés ou les performances et 73% les attitudes. En général les répondantes et les répondants prétendent que les instruments d'évaluation qu'ils élaborent servent avant tout à évaluer les habiletés supérieures de la pensée. Une étude plus poussée des pratiques permettrait de valider les réponses obtenues car, comme les commentaires suivants l'indiquent, les enseignantes et les enseignants demeurent préoccupés par la

FIGURE 1

*Raisons invoquées pour faire de l'évaluation formative:
pourcentage de réponses pour chacune (N=321)*

difficulté d'évaluer davantage les habiletés cognitives complexes, les compétences et les attitudes: "On n'évalue pas les attitudes, les méthodes de travail, les élèves veulent des notes . . . On insiste trop sur les connaissances—mémorisation."

Modalités d'évaluation

Selon les réponses recueillies, l'évaluation des apprentissages occuperait près du tiers du temps d'enseignement, ce qui confirme les résultats des études recensées. Entre 80% et 88% des enseignantes et des enseignants affirment que les apprentissages des élèves sont le plus souvent évalués au moyen de travaux quotidiens, d'épreuves et de travaux majeurs (tableau 2). Ces derniers font référence à des travaux de recherche ou de documentation pouvant s'échelonner sur plusieurs semaines.

À des questions supplémentaires concernant les caractéristiques de leurs stratégies d'évaluation, les enseignantes et les enseignants indiquent avoir recours à des questions à réponses ouvertes courtes (82%) et à des réponses ouvertes élaborées (65%). Un peu plus de la moitié (59%) des personnes consultées rapportent faire appel à l'observation spontanée (observation non structurée sous forme de questionnaire ponctuel, survol des cahiers ou des travaux, etc.), comparativement à 44% qui ont recours à l'observation structurée ou formelle (par exemple, l'utilisation des grilles d'observation, listes de vérification, etc.). Bien qu'environ 80% de l'échantillon jugent la qualité de leurs examens "bonne" ou "très bonne", ils s'inquiètent du manque d'uniformité dans leurs pratiques. À cet effet, un répondant rapporte par exemple que: "chaque enseignant évalue à sa manière donc la note ne veut plus rien dire."

TABLEAU 2

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

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

De plus, le niveau de participation des élèves au processus d'évaluation demeure relativement faible. Seulement 45% des enseignantes et des enseignants interrogés invitent les élèves à s'autoévaluer et moins du quart d'entre eux (23%) disent faire participer les élèves aux décisions relatives à leur évaluation (par exemple: déterminer le contenu à évaluer, indiquer le poids relatif des sections, identifier les critères de correction). Ils appliquent peu l'évaluation des apprentissages par les pairs (40%) et par le groupe-classe (25%). Leurs commentaires démontrent cependant une attitude positive à cet égard. En effet, ils aimeraient pouvoir mieux impliquer et responsabiliser l'élève afin d'assurer une meilleure transparence au moment de l'évaluation.

Compétences et besoins de formation

Lorsque interrogés sur leurs connaissances dans le domaine de l'évaluation des apprentissages, bon nombre d'enseignantes et d'enseignants affirment bien connaître l'évaluation formative (76%) et l'évaluation sommative (84%). Par ailleurs, entre 40% et 50% des participantes et des participants estiment que leurs connaissances de l'interprétation critériée et normative sont passables. Leurs remarques témoignent cependant d'un besoin d'évoluer et de parfaire leurs connaissances dans ces domaines.

Ils expliquent également que la faiblesse majeure de l'évaluation des apprentissages provient de la difficulté de varier et d'adapter les méthodes d'évaluation aux besoins individuels des élèves à l'intérieur de groupes-classes hétérogènes et que le besoin de formation le plus évident concerne l'intégration de l'évaluation aux activités d'apprentissage ainsi que l'approche formative de l'évaluation. Aussi proposent-ils en ordre décroissant d'importance les choix d'ateliers suivants: stratégies d'intégration de l'évaluation à l'activité d'apprentissage, stratégies d'évaluation formative, évaluation des attitudes et des compétences, élaboration d'instruments de mesure, et en toute fin, participation des élèves au processus d'évaluation.

CONCLUSION

Les enseignantes et les enseignants décrivent généralement leurs pratiques d'évaluation des apprentissages comme une accumulation de notes. Selon eux, évaluer signifie "noter" et le bulletin conditionne leurs pratiques d'évaluation. Il faut mentionner ici que les réponses obtenues ne permettent pas de savoir dans quelle mesure leur évaluation facilite l'apprentissage de l'élève et conduit à des prises de décisions éclairées. Auraient-ils tendance à évaluer dans le but de contraindre l'élève à travailler et à se mériter des notes satisfaisantes sur son bulletin?

Bien que les enseignantes et les enseignants reconnaissent l'importance d'évaluer les connaissances, les compétences et les attitudes et qu'ils disent le faire,

les commentaires des personnes consultées ainsi que les discussions suscitées autour de ces termes révèlent une confusion apparente lors de leur utilisation et de leur interprétation. Au niveau des habiletés affectives, par exemple, ils distinguent mal entre l'évaluation des habitudes de travail des élèves (persévérance, minutie, respect, autonomie, coopération) et l'évaluation de leurs qualités morales. Des ateliers de formation sur l'évaluation des attitudes contribueraient à préciser ces concepts.

Quant aux modalités d'évaluation, les enseignantes et les enseignants réclament des directives précises de la part des autorités scolaires concernant les stratégies à privilégier. Comme ils s'intéressent à la participation plus active des élèves au processus d'évaluation, il serait intéressant de vérifier dans quelle mesure ils distinguent entre l'autoévaluation et la simple utilisation de listes de bonnes réponses annexées à certains manuels scolaires. L'implication de l'élève à toutes les étapes de l'évaluation pourrait l'amener à développer une attitude positive à l'égard de l'apprentissage, à le responsabiliser davantage et à le motiver à réussir (Doyon et Juneau, 1991; Mc Iver, 1988; Mitchell, 1992; Slavin, 1980; Wiggins, 1993).

Finalement, la préférence pour des ateliers portant sur les besoins élémentaires en évaluation des apprentissages confirme les lacunes importantes à ce niveau. Cependant, toute intervention en ce domaine demeurera inefficace si elle ne présente aucun scénario d'intégration de l'évaluation à l'acte pédagogique et au processus d'apprentissage.

Les enseignantes et les enseignants reconnaissent l'importance d'évaluer les connaissances, les compétences et les attitudes, d'avoir recours à l'évaluation formative et sommative et de varier le type d'instrument de mesure. Toutefois, en pratique, ils semblent évaluer principalement à des fins administratives plutôt qu'à des fins pédagogiques. Une étude systématique orientée vers l'observation directe des pratiques d'évaluation en salle de classe préciserait davantage et documenterait plusieurs constatations, entre autres la nature et le rôle de la note, les pratiques d'évaluation des composantes affectives et psychomotrices et les schèmes d'interprétation. Certains enseignants et enseignantes s'interrogent également sur l'équité de leurs pratiques et plusieurs soulignent le besoin de les uniformiser. Pour ce faire, ils demandent des directives claires sur les modalités d'évaluation et une formation en conséquence.

Le manque d'uniformité dans les pratiques, la connaissance limitée de notions élémentaires en évaluation des apprentissages et l'intérêt pour des stratégies dites alternatives semblent dus en grande partie à une formation déficiente et à l'absence de cadre conceptuel situant l'évaluation dans le processus d'enseignement. Il serait intéressant d'étudier la relation entre la quantité et la qualité (nature) de formation en évaluation et la qualité des pratiques d'évaluation en salle de classe. L'élaboration d'un modèle théorique elucidant de tels liens préciserait les influences diverses sur le système de valeurs guidant les pratiques d'évaluation, les

pratiques préconisées et opérationnelles ainsi que leurs répercussions sur le rendement scolaire.

NOTE

- ¹ Le PEC (*Programme d'études commun*; MEFO, 1995) est le fondement d'une nouvelle façon d'aborder l'apprentissage et l'enseignement en Ontario. Tout l'apprentissage étant axé sur les résultats, le personnel enseignant doit constamment évaluer les progrès qu'accomplit chaque élève à partir de situations d'apprentissage authentiques afin de développer des compétences transdisciplinaires.

RÉFÉRENCES

- Anderson, J. (1989). Evaluation of student achievement: Teacher practices and educational measurement. *Alberta Journal of Educational Research*, 35, 123–133.
- Bachor, D. et Anderson, J. (1994). Elementary teachers' assessment practices as observed in the Province of British Columbia. *Assessment in Education*, 1(1), 63–93.
- Bateson, D. (1990). Measurement and evaluation practices of British Columbia science teachers. *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 45–51.
- Bercier-Larivière, M. et Forgette-Giroux, R. (1995). L'évaluation des apprentissages telle que perçue par des élèves de 6e, 7e et 8e années. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(1), 37–59.
- Caouette, C. (1992). *Si on parlait d'éducation: pour un nouveau projet de société*. Montréal: VLB.
- Cardinet, C. (1992). *Pour apprécier le travail des élèves* (2e tirage). Bruxelles: De Broeck.
- Conseil supérieur de l'éducation. (1992). *Évaluer les apprentissages au primaire: un équilibre à trouver*. Québec: Conseil supérieur de l'éducation.
- Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438–481.
- Dassa, C., Vasquez-Abad, J. et Ajar, D. (1993). Formative assessment in a classroom setting: From practice to computer innovations. *Alberta Journal of Educational Research*, 39, 111–125.
- Desrosiers, P., Godbout, P. et Marzouk, A. (1992). Des pistes pour soutenir la transformation des pratiques évaluatives. Dans D. Laveault (dir.), *Les pratiques d'évaluation en éducation* (p. 139–150). Montréal: ADMÉÉ-Canada.
- Dorr-Bremme, D. W. (1983). Assessing students: Teachers' routine practices and reasoning. *Evaluation Comment*, 6(4), 1–11.
- Doyon, C. et Juneau, R. (1991). *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*. Laval: Éditions Beauchemin.
- Dwyer, C. (1990). Trends in the assessment of teaching and learning: Educational and methodological perspectives. Dans P. Broadfoot, R. Murphy et H. Torrance (dirs.), *Changing educational assessment* (p. 23–31). New York: Routledge.
- Fleming, M. et Chambers, B. (1983). Teacher-made tests: Windows to the classroom. Dans W. E. Hathaway (dir.), *Testing in the schools* (p. 29–47). San Francisco: Jossey-Bass.
- Gravel, L. (1991). *L'évaluation du rendement de l'élève dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française de la région du Nord-Est*. Document inédit, Université d'Ottawa.
- Gullickson, A. (1984). Teacher perspectives of their instructional use of tests. *Journal of Educational Research*, 77, 244–248.

- Hargreaves, A. et Earl, L. (1990). *The rights of passage*. Toronto: Ontario Ministry of Education.
- Higgins, N. et Rice, E. (1991). Teachers' perspectives on competency-based testing. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 59–69.
- Hoge, R. et Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgements of academic achievement: A review of literature. *Review of Educational Research*, 59, 297–313.
- Mc Iver, D. (1988). Classroom environments and the stratification of pupils' ability perceptions. *Journal of Educational Psychology*, 80, 495–505.
- McMorris, R. F. et Boothroyd, R. A. (1993). Tests that teachers build: An analysis of classroom tests in science and mathematics. *Applied Measurement in Education*, 6, 321–342.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1992a). *Enquête provinciale 1989–1990. Mathématiques de 10e année* (Niveau général). Résultats provinciaux.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1992b). *Enquête provinciale 1989–1990. Mathématiques de 12e année* (Niveau avancé). Résultats provinciaux.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario. (1992c). *Enquête provinciale 1989–1990. Mathématiques de 8e année*. Résultats provinciaux.
- Ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario [MEFO]. (1995). *Le programme d'études commun. Politiques et résultats d'apprentissage de la 1re à la 9e année*. Toronto: Imprimerie de la Reine pour l'Ontario.
- Mitchell, R. (1992). *Testing for learning: How new approaches to evaluation can improve American schools*. New York: The Free Press.
- Nicholson, D. et Anderson, J. (1993). A time and place for observations: Talking with primary teachers about classroom assessment. *Alberta Journal of Educational Research*, 39, 363–374.
- Shepard, L. (1989). Why we need better assessments. *Educational Leadership*, 46(7), 4–9.
- Simon, M., Forgette-Giroux, R. et Bercier-Larivière, M. (1993). *L'évaluation des apprentissages des élèves* (Rapport de l'enquête menée auprès des enseignantes et des enseignants du secondaire du Conseil des écoles séparées catholiques des comtés de Stormont, Dundas et Glengarry). Document inédit.
- Slavin, R. E. (1980). Effects of individual learning expectations on student achievement. *Journal of Teacher Education*, 38, 57–63.
- Spear, R. E. (1991). *A philosophical critique of student assessment practices*. Thèse de doctorat inédite, Université de Colombie-Britannique.
- Stiggins, R. (1988). Revitalizing classroom assessment: The highest instructional priority. *Phi Delta Kappan*, 69, 363–368.
- Stiggins, R. et Bridgeford, N. (1985). The ecology of classroom assessment. *Journal of Educational Measurement*, 22, 271–286.
- Stiggins, R. et Conklin, N. (1992). *In teachers's hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany: State University of New York Press.
- Stiggins, R., Frisbie, D. A. et Griswold, P. A. (1989). Inside high school grading practices: Building a research agenda. *Educational Measurement: Issues and Practices*, 8(2), 5–14.
- Traub, R. E., Nagy, P., MacRury, K. et Klaiman, R. (1988). *Teacher assessment practices in a senior high school math course* (Final report of OISE Transfer Grant Project #52-1028). Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.
- Van Nieuwenhoven, C. et Jonnaert, P. (1994). Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3–4), 41–79.

- Wiggins, G. (1993). *Assessing student performance: Exploring the purpose and limits of testing*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Wilson, R. (1989). Evaluating student achievement in an Ontario high school. *Alberta Journal of Educational Research*, 35, 134–144.
- Wilson, R. (1990). Classroom processes in evaluating student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 36, 4–17.
-

Renée Forgette-Giroux et Marielle Simon sont professeures, et Micheline Bercier-Larivière est étudiante au 3^e cycle, à la Faculté d'éducation, Université d'Ottawa, Case postale 450, succursale A, Ottawa (Ontario) K1N 6P5.