

L'évaluation des apprentissages en danse : une utopie?

Monik Bruneau

Volume 19, numéro 4, 1993

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/031673ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/031673ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (imprimé)

1705-0065 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bruneau, M. (1993). L'évaluation des apprentissages en danse : une utopie?

Revue des sciences de l'éducation, 19(4), 695–713.

<https://doi.org/10.7202/031673ar>

Résumé de l'article

La responsabilité pour l'enseignant d'inscrire au bulletin scolaire le résultat des apprentissages vécus au cours d'une session incite à reconsidérer les moyens et les occasions choisis jusqu'à ce jour pour vérifier la nature des résultats obtenus. Ce que l'on demande à l'enseignant, c'est non seulement de systématiser son évaluation, mais de le faire dans une perspective d'évaluation formative. Malgré les indications que peuvent fournir à cet égard les guides pédagogiques en danse, l'évaluation demeure pour le spécialiste une épreuve de taille. C'est pour répondre à ce besoin pressant que l'auteure propose la liste de vérification et l'échelle descriptive-numérique comme outils pertinents d'évaluation de tâches et de productions complexes.

L'évaluation des apprentissages en danse: une utopie?

Monik Bruneau
Professeure

Université du Québec à Montréal

Résumé – La responsabilité pour l'enseignant d'inscrire au bulletin scolaire le résultat des apprentissages vécus au cours d'une session incite à reconsidérer les moyens et les occasions choisis jusqu'à ce jour pour vérifier la nature des résultats obtenus. Ce que l'on demande à l'enseignant, c'est non seulement de systématiser son évaluation, mais de le faire dans une perspective d'évaluation formative. Malgré les indications que peuvent fournir à cet égard les guides pédagogiques en danse, l'évaluation demeure pour le spécialiste une épreuve de taille. C'est pour répondre à ce besoin pressant que l'auteure propose la liste de vérification et l'échelle descriptive-numérique comme outils pertinents d'évaluation de tâches et de productions complexes.

Les enjeux de l'enseignement de la danse au secondaire

Sans évoquer les moments critiques qui ont présidé à l'intégration de la danse au curriculum des écoles primaire et secondaire du Québec, il importe de rappeler l'univers auquel on se réfère pour justifier une réflexion sur les pratiques évaluatives en danse au secondaire.

Historiquement, la danse s'est présentée comme une activité pratique axée principalement sur l'apprentissage d'un langage technique: danse classique, danse moderne, jazz, danse contemporaine... Dans un tel contexte, l'enseignant demeure le maître incontesté de la formation que l'on offre, une formation essentiellement technique. L'expertise de l'enseignant repose alors sur sa formation pratique et sur sa connaissance du milieu de la danse. Ses compétences pratiques présument de ses compétences pédagogiques.

Tout en admettant l'impact indiscutable qu'exerce cet enseignement sur le milieu de la danse, il faut convenir que, dans une perspective d'évaluation des apprentissages en milieu scolaire, les compétences exigées de l'enseignant assigné à cette tâche sont d'un ordre différent et d'une complexité différente.

«Amener l'élève à vivre la danse comme moyen d'expression et de communication artistiques adapté à sa personnalité», tel est l'objectif global du programme de danse au secondaire (Gouvernement du Québec, 1982, p. 5). On voit se dessiner un parti-pris pour une formation plus humaniste de la danse: la sensibilité, l'imagination, l'intuition de l'individu sont mises à contribution. Il s'agit d'une «connaissance par l'intérieur essentiellement subjective, complémentaire à la connaissance intellectuelle ou objective» (Gouvernement du Québec, 1982, p. 1).

L'application du programme de danse semble davantage s'inspirer des capacités de l'être humain à recomposer le monde d'une façon personnelle et originale que sur la maîtrise d'un vocabulaire technique traditionnel. Les directives du programme de danse au secondaire sont explicites en ce sens. Une formation en danse en milieu scolaire demeure une formation essentiellement artistique et favorise le développement des connaissances, des habiletés et des attitudes spécifiques aux exigences de la discipline. C'est dans cet esprit, et avec le souci de faire apparaître la vie de l'artiste en danse, qu'ont été développés les objectifs généraux du programme.

Tout comme l'artiste interprète ou créateur, l'élève est confronté au mouvement comme matière première de la discipline. La fonction du mouvement se transforme. Du mouvement utilitaire, on passe au mouvement expressif. Pour réaliser cette mise en forme de la matière que représente le mouvement humain, il appartient à l'enseignant de mettre en place des situations d'apprentissage qui permettront à l'élève de percevoir le mouvement d'une façon inhabituelle, d'explorer sa propre gestuelle et certains langages techniques existants, d'effectuer ses propres danses et d'apprécier la danse comme art d'interprétation et de création.

En élargissant le champ des expériences proposées à l'élève, on modifie le rôle initialement dévolu à l'enseignant en danse. Ainsi, avec le projet d'application du programme de danse au secondaire vient la nécessité, pour l'enseignant, de créer les conditions favorables à l'expérimentation du processus de création: assurer un climat de sécurité et de confiance, respecter et valoriser les différences, accueillir l'essai et l'erreur comme source d'approfondissement, maintenir avec le milieu de la danse, une relation significative et continue (littérature, événements artistiques, rencontres avec artistes, participation aux festivals de création, assistance à des spectacles, etc.).

À cette position sont subordonnées des connaissances, des habiletés et des attitudes, sans l'acquisition desquelles une formation artistique en danse demeure incomplète ou inadéquate à la réalité scolaire.

Cependant, derrière les bonnes intentions du programme ministériel, se profile l'obligation de vérifier, pour chaque élève, le niveau de maîtrise des objectifs, en appliquant une démarche d'évaluation formative. Tel qu'il se présente, le projet d'implantation de l'évaluation formative pose à l'enseignant en danse de sérieux problèmes pratiques.

Comment témoigner de l'apprentissage d'un élève impliqué dans un programme de formation artistique? Comment connaître et communiquer à l'élève ses acquis au cours d'une séquence d'apprentissage? Comment aider un élève à apprendre et à se développer?

La proposition d'instrumentation présentée dans cet article tente de répondre en partie à certains problèmes pratiques que soulève l'application d'une démarche d'évaluation formative en classe de danse. La liste de vérification et l'échelle descriptive-numérique sont proposées comme des outils de travail à l'enseignant désireux de maintenir une interaction avec sa classe et plus encore à l'élève à qui l'on donne prise sur son propre apprentissage. Ces outils témoignent du cheminement théorique qui a guidé leur conception et des considérations pratiques qui accompagnent leur intégration au processus d'enseignement et d'apprentissage. Convaincue de la pertinence de ces outils et de la nécessité d'impliquer l'élève au processus d'évaluation, nous situons notre proposition d'instrumentation, dans le but d'ébranler la croyance selon laquelle l'enseignant peut assumer à lui seul le projet d'évaluation formative. L'utopie ne réside-t-elle pas dans la croyance qu'il y parvienne seul?

Les vertus et les vices de l'évaluation des apprentissages en danse

Une étude exploratoire amorcée à l'automne 1992 par Bruneau et Godbout¹ et portant sur les pratiques évaluatives en danse au secondaire a révélé une difficulté commune d'intégrer à la démarche pédagogique une démarche d'évaluation formative. En effet, toutes les enseignantes que nous avons interrogées (six) dans le cadre de ce projet estiment l'intégration d'un processus d'évaluation formative comme une opération difficile, vouée à l'échec, voire impossible. Le caractère irréaliste associé à l'opération d'évaluation formative explique en partie le désengagement de certains enseignants et possiblement le parti-pris pour une évaluation plus sommative.

Cet inconfort s'ajoute à celui maintes fois formulé de l'ambivalence dans laquelle on se retrouve au moment d'évaluer une discipline artistique. Comment évaluer l'expression, si toutes les façons sont possibles? Comment évaluer ce que je sens comme juste dans une interprétation, sans pouvoir le décrire en comportements? Comment dire à quelqu'un que sa création n'est pas réussie? Est-ce qu'elle peut ne pas être réussie?...

Dans le quotidien de l'enseignant, ces questions se traduisent en problèmes pratiques:

- a) difficulté d'articuler certains concepts reliés à l'évaluation et à la démarche artistique (évaluation formative, sommative, diagnostique, critères, compétences, expression, créativité, création, composition, sensibilité, intensité, expressivité, etc.);
- b) difficulté de gestion (du temps, des apprentissages, de l'évaluation du groupe, de l'instrumentation);
- c) difficulté d'obtenir du soutien dans la discipline en matière d'évaluation;
- d) difficulté de disposer d'instruments d'évaluation adaptés aux particularités de la discipline.

Ainsi, poser la question de l'évaluation des apprentissages en danse nous ramène sans cesse à la nécessité de développer une approche de l'évaluation et des outils d'appréciation conformes aux exigences de la discipline et répondant aux besoins les plus urgents ressentis par ces spécialistes au secondaire. À ce titre, rappelons le besoin de clarifier quelques concepts relatifs à l'évaluation.

Évaluer, une pratique à définir

Les écrits fournissent de nombreuses définitions de l'évaluation. Certaines de ces définitions abordent le point de vue de l'élève, comme c'est le cas chez Bonboir (1972) pour qui évaluer c'est estimer les chances d'un individu de s'adapter à une situation donnée. D'autres définitions font apparaître la dimension de l'enseignant, comme celle proposée par de Ketele (1987) où l'évaluation est considérée comme étant la recherche de l'adéquation entre les comportements, les critères et les objectifs fixés en prévision de la prise de décision. L'évaluation, en tant que pratique pédagogique, se précise par les fonctions qu'on lui attribue: diagnostique, formative, sommative. Cependant, un fossé se creuse souvent entre le discours sur l'évaluation et la manière dont on la pratique.

Pourquoi évaluer? Identifier les fonctions de l'évaluation

Les travaux de Desrosiers et Godbout (1990) font mention de la difficulté ressentie par les éducateurs physiques de dissocier de l'évaluation formative la consignation d'une note au bulletin. Nous avons retrouvé ce malaise auprès des spécialistes en danse que nous avons interrogés. Théoriquement, la démarche évaluative remplit trois fonctions majeures.

Elle est diagnostique lorsqu'elle permet à l'enseignant d'effectuer une opération de placement des élèves (photographier les caractéristiques du groupe) et, de ce fait, elle lui permet d'adapter son enseignement à cette réalité (de Landsheere, 1988). Dans la pratique, une opération diagnostique prévient les blocages (affectifs, intellectuels ou moteurs), son rôle étant d'identifier, dès le départ, les préalables de chacun. La gestion du programme, du groupe ou du temps s'en trouve facilitée. Pour l'élève, une évaluation diagnostique peut être révélatrice de la pertinence du choix de son option en danse. Les obstacles à franchir sont-ils trop grands ou à la mesure de sa motivation?

Par évaluation formative, on décrit toutes les opérations d'évaluation, instrumentée ou non, qui ont cours pendant le processus d'apprentissage dans le but:

- a) de diriger l'élève vers l'objectif à atteindre (Birzée, 1982; Cardinet, 1986; Scallon, 1988a);
- b) de lui communiquer régulièrement son niveau de réussite;
- c) de lui fournir les moyens de parvenir à l'acquisition des compétences minimales souhaitées (de Landsheere, 1988);

- d) de le motiver à poursuivre sa tâche;
- e) de prescrire les correctifs appropriés (régulation), à ceux qui éprouvent des difficultés persistantes.

Ainsi, est formative toute évaluation facilitant l'apprentissage et le développement de l'élève (Perrenoud, 1991). L'évaluation fait donc partie intégrante du processus d'enseignement et d'apprentissage: l'enseignant apprend au sujet de ses élèves en les observant et les élèves sont mis en relation avec le contenu de la discipline en observant et en appréciant leur propre performance (sur vidéo) ou celle de leurs pairs. L'enseignant et l'élève participent conjointement à l'atteinte des objectifs. L'élève est amené à démontrer plus d'autonomie et de contrôle sur son apprentissage.

L'évaluation est sommative quand elle survient à la fin d'un épisode d'apprentissage pour classer les élèves, pour établir un profil de compétences, pour attester de la maîtrise d'une formation ou pour fournir à l'élève une rétroaction en sanctionnant sa performance (de Landsheere, 1988). L'évaluation sommative permet à l'enseignant et à l'élève de faire un bilan des acquis en élargissant, cette fois, le réseau de communication aux parents, aux autres enseignants et à la direction. Ce type de bilan peut être considéré comme un raccourci témoignant du parcours d'un élève en encourageant les efforts fournis ou en diagnostiquant, par la même occasion, les comportements inappropriés ou les difficultés d'apprentissage persistantes.

En vertu de ce qui précède, on peut penser que la fonction principale d'une démarche évaluative est de constituer un réseau de communication entre les partenaires de la formation de l'élève en danse.

On ne peut ni tout enseigner ni tout évaluer. Que doit-on évaluer?

L'application d'une démarche évaluative soulève la difficulté, pour l'enseignant, de clarifier les compétences visées par l'application d'un programme de formation en danse au secondaire. Le choix de ces compétences témoigne des valeurs de l'enseignant. Ces valeurs sont influencées par sa propre expérience de la danse et par des modèles pédagogiques qui ne s'apparentent pas nécessairement au modèle suggéré par une approche d'évaluation formative.

Une pédagogie axée sur la maîtrise des acquis, tel que le propose Birzée (1982), soulève un certain nombre de considérations sur les compétences minimales attendues de l'élève (de Landsheere, 1988) et sur la spécificité des prédicteurs (Bonboir, 1972), c'est-à-dire tous les signes, manifestations ou comportements témoignant des acquis de l'élève.

Dans l'esprit d'une pédagogie de maîtrise, chaque élève peut atteindre les buts prescrits s'il a accès à une instruction appropriée (Birzée, 1982). C'est dire l'importance de cibler les objectifs d'apprentissage et les compétences auxquelles ils font référence, pour

qu'un réseau efficace de communication s'établisse entre l'enseignant et l'élève. C'est dans cet esprit de communication que doit s'implanter un processus d'évaluation formative. Ces rencontres seront formatives dans la mesure où elles serviront à informer l'élève sur son niveau de réussite et permettront à ce dernier de progresser vers l'objectif à atteindre en lui fournissant les moyens appropriés.

Ainsi les considérations se rapportant à la démarche pédagogique de l'enseignant sont intimement liées à celles concernant la démarche évaluative. Elles apparaissent pour ainsi dire en superposition dans le processus d'enseignement. Notre proposition d'instrumentation se situe dans cette perspective de rapprochement.

Par ailleurs, il arrive que le processus de clarification des objectifs d'apprentissage aboutisse à un inventaire si vaste d'objectifs que toute opération d'évaluation semble irréalisable (nombre d'élèves, peu de cours par semaine, niveaux variables dans la même classe, etc.). Pourtant si l'on accepte le fait que l'on ne peut ni tout enseigner ni tout évaluer, on choisit une issue réaliste en procédant par priorités. Quels sont les apprentissages fondamentaux pour l'élève inscrit dans un programme de formation en danse? Quels sont les apprentissages complémentaires? Enfin, quels sont, dans les meilleures conditions, les apprentissages pertinents à la formation? Les véritables cibles de l'évaluation peuvent alors être précisées.

Pour désigner la danse en tant que discipline scolaire et artistique, Lord et Bruneau (1983) ont entrepris d'identifier les contenus, les types d'apprentissage la définissant. C'est ainsi que furent désignées deux grandes catégories d'apprentissages: ceux de type «exploration» et ceux de type «création». À chacun de ces types d'apprentissage correspondent des formes de travail (improvisation libre, interprétation, technique, etc.). À ces dernières sont associées un certain nombre de connaissances, d'habiletés et d'attitudes (Bruneau, 1987) dont l'énonciation permet de mieux cerner les compétences visées par la forme de travail attendue de l'élève à la fin d'un cycle d'apprentissage. Toutes ces compétences regroupées donnent forme au projet de formation (profil de formation) que l'on entend appliquer auprès d'une clientèle de niveau secondaire. Schématiquement, un profil de formation en danse au secondaire pourrait se présenter à la manière de la figure 1 (page suivante).

Telle que le propose la figure 1, une formation en danse au secondaire comporte plusieurs formes de travail et des contenus variés. Le travail technique représente un volet de cette formation; il n'en n'est pas la finalité. Cette figure souligne une préoccupation soutenue à l'égard des réalités comprises dans l'expérience globale et unique que constitue la création en danse. Cette référence à l'expérience de l'artiste en danse donne un sens à la formation que l'on entend offrir, sachant que l'on n'associe pas au terme «formation artistique» la perspective de former des interprètes ou des chorégraphes professionnels, mais le souci d'exposer l'élève, même de façon naïve, aux réalités que représente l'expérience de l'artiste en danse. Nous nous inspirons en cela du programme officiel sans nous y complaire et sans oublier qu'il aura dix ans bientôt.

Dans le cadre d'application d'une démarche évaluative en danse, l'élaboration d'un profil de formation comporte de nombreux avantages. Cela permet de regrouper les types de compétences autour d'une forme de travail (la composition) ou autour d'un volet du programme ministériel, la réalisation (Gouvernement du Québec, 1982, p. 5). Un profil de formation permet notamment de saisir, avec davantage de sensibilité, la complexité à laquelle on se bute au moment d'évaluer un produit ou un processus d'apprentissage en danse. De plus, cet effort de clarification des objectifs visés en cours d'année est préalable à la hiérarchisation des compétences mises en cause.

Les cibles de l'évaluation en danse		
Catégories d'apprentissage	Processus d'apprentissage (Formes de travail)	Contenu
Exploration	- Apprentissage des langages «techniques»	- Les styles de danse (classique, contemporain...)
	- Improvisation libre (générer des mouvements spontanément)	- Le rationnel de Laban (dominantes: corps, espace, temps, énergie, interrelation)
	- Improvisation structurée (explorer les composantes du mouvement humain)	
	- Composition (enchaîner des mouvements; construire des danses en appliquant des principes de composition)	- Les principes de composition (contraste, progression, motifs...)
Création	- Analyse, appréciation du mouvement comme outil	- Histoire de la danse (courants, époque, artistes...)
	- Composition (créer une danse personnelle et expressive)	- Principes d'exécution et de composition, structures de mouvement en relation avec le temps, l'espace, l'énergie, l'interrelation
	- Interprétation de sa danse, celle d'un pair, celle de l'enseignant ou une œuvre de répertoire	- La démarche de création
	- Analyse, appréciation (analyser le mouvement, une œuvre; porter un jugement d'appréciation sur une œuvre; situer la danse dans son contexte social, historique, culturel)	- Les qualités de l'interprète (disponibilité, concentration, sensibilité, expressivité...)
		- Les aspects du spectacle (scène, production...)
		- La danse, les arts, l'artiste, le style en danse, l'œuvre chorégraphique

Figure 1 – Profil de formation en danse au secondaire

Parmi l'ensemble des compétences que l'on souhaite voir acquérir par l'élève, il y a celles qui sont fondamentales, c'est-à-dire essentielles à l'application d'un programme de formation artistique en danse au secondaire (interpréter, composer, apprécier, exécuter, improviser); elles font référence aux formes de travail déjà mentionnées.

Les compétences complémentaires sont préalables et liées à l'acquisition d'une compétence essentielle (mémoriser des faits, des concepts et des phrases de mouvements, enchaîner, contrôler l'exécution, maintenir la concentration, analyser les composantes du mouvement, appliquer des structures chorégraphiques, communiquer une intention, etc.).

Enfin, dans un contexte d'apprentissage particulier (concentration-danse, niveaux avancés, école à vocation artistique), on peut imaginer que certaines compétences jugées pertinentes à la formation se grefferont au programme (compétences liées à une formation technique plus spécifique, aux techniques de production d'un spectacle, au contrôle de divers styles de danse, à la création de spectacles supplémentaires, à l'organisation de tournées).

En travaillant de la sorte à la pointe du triangle (les compétences fondamentales), on évite le piège de s'éloigner des objectifs fondamentaux au profit de compétences pertinentes mais non essentielles à la mission éducative que l'on se doit de remplir à l'école. Si l'on ne peut tout évaluer, on ne peut, en l'occurrence, exposer l'élève à toutes les expériences que l'on estime profitables, d'où la nécessité de cibler des compétences plus englobantes, c'est-à-dire celles pouvant présumer de l'acquisition de compétences intermédiaires.

Tout en jugeant utile l'identification de compétences plus englobantes, il faut bien admettre que la difficulté d'évaluer, par exemple, une tâche d'interprétation (le processus) ou une prestation d'interprétation (le produit) n'est pas résolue pour autant. Nous voilà confrontés au domaine des tâches et des productions complexes. Il faut trouver des solutions d'évaluation plus applicables et conformes aux spécificités de la discipline (motrice et artistique).

L'apprentissage en danse se réalise par l'accomplissement de tâches et de productions complexes

Pour Scallon (1988b), une tâche ou une production complexe désigne toute tâche observable ou toute production suivie ou réalisée par l'élève (interpréter sa propre danse) sollicitant la maîtrise de plusieurs habiletés (contrôler l'exécution, composer, exprimer une intention) et l'implication de processus mentaux de niveaux variés (mémorisation, analyse, application, synthèse, évaluation, représentation, communication, etc.). Or l'apprentissage de la danse se manifeste à travers la réalisation de tâches et de productions complexes comme c'est le cas pour l'interprétation d'une danse. En tant que processus ou produit d'apprentissage, l'interprétation comporte l'acquisition de compétences en composition, en technique, en observation. Sans ces compétences, il n'y a pas de danse, pas d'œuvre, ni de contenu

à communiquer (Bruneau, 1990, 1992). De ce point de vue, l'interprétation constitue une étape fondamentale, dans une formation en danse, parce qu'elle donne forme aux acquis antérieurs.

En interprétation, l'élève est exposé à sa propre mémoire affective et sensorielle, afin de l'éveiller, de l'affiner, de la stimuler pour l'enrichir et l'utiliser comme mode de compréhension des expériences proposées en interprétation. Ses connaissances en danse et sur l'art sont mobilisées et, tour à tour, utilisées en fonction du projet en cours. Le développement des habiletés de concentration, d'attention, d'expression, d'exécution, de composition, d'analyse et d'appréciation du mouvement permettent la réalisation et l'interprétation d'une danse expressive et personnelle.

L'interprétation de sa propre danse, dans un contexte scolaire, représente donc le processus d'apprentissage le plus englobant. D'une part, l'apprentissage de l'interprétation s'effectue parallèlement aux apprentissages en composition, en improvisation et en technique auxquels il donne une justification et une existence. D'autre part, l'interprétation d'une danse nécessite l'analyse du mouvement humain et conduit à l'appréciation de la danse comme art d'interprétation et de création.

Tous ces apprentissages favorisent l'acquisition d'une plus grande autonomie d'expression et de création en plus de donner à l'élève la pleine jouissance de sa pratique en danse. L'élève rencontre ainsi de multiples occasions où il résout des problèmes complexes et utilise pour y parvenir ses propres ressources, tant ses habiletés motrices, sa créativité que son goût du risque. La nature des problèmes posés le confronte à des réalités affectives qu'on lui demande de contrôler. Ainsi, au développement de connaissances et d'habiletés se joint l'acquisition d'attitudes sans lesquelles le programme de danse ne peut se concevoir. Il s'agit d'attitudes fondamentales à l'apprentissage. Il nous importe donc de les évaluer (Morissette et Gingras, 1990).

Comment faire de l'évaluation une nouvelle façon d'enseigner?

Traditionnellement, la tâche de l'évaluation des élèves revenait à l'enseignant exclusivement. Aujourd'hui, grâce notamment aux travaux de Godbout (1990a), de Desrosiers, Godbout, Spallanzani et Boudreau (1990), de Desrosiers et Godbout (1990), de Dassé (1989), de Leselbaum (1982) et d'Eisner (1979), nous constatons que non seulement l'élève peut évaluer adéquatement la performance d'un pair, mais aussi que sa participation exerce sur la dynamique de la classe un effet de diversité. Les travaux de Dassé (1986, 1989), de Trudel (1988), de Laforge, Nadeau et Brunelle (1990) démontrent que les élèves, après une période adéquate de rodage, peuvent se servir d'une grille d'observation avec efficacité.

Or une démarche d'évaluation formative se présente dans cet esprit de participation. Associée à la démarche pédagogique, elle devient une nouvelle façon d'apprendre et d'enseigner. L'écologie de la classe se modifie; les rôles ne sont plus les mêmes ni joués de façon

identique. L'un évolue vers une plus grande ouverture; l'autre, l'élève, vers une plus grande autonomie. La participation de l'élève est essentielle: il devient un partenaire de l'évaluation et, de fait, responsable de son propre apprentissage.

L'implication de l'élève constitue une façon de contourner certaines difficultés rencontrées par l'enseignant lors de la mise en place d'une démarche d'évaluation formative (Scallon, 1988*a*). Pour l'élève, cela représente une occasion d'apprendre très précieuse (de Landsheere, 1988). Une fois les points de repère identifiés (les critères), l'élève peut effectuer plusieurs tâches qui, tout en l'associant à l'objet d'apprentissage, donnent un sens à sa propre expérience: il observe, analyse, apprécie, fait des recommandations, compare sa réalisation avec celles effectuées au début du processus, discute, communique le résultat de son analyse à l'enseignant.

Le fait d'utiliser l'élève comme partenaire de l'évaluation comporte plusieurs avantages: libérer l'enseignant d'une tâche insurmontable à lui seul (Scallon, 1988*a*); apporter un dynamisme à la classe (Desrosiers et Godbout, 1990); multiplier les chances de l'élève d'apprendre, d'acquérir plus d'autonomie, de vivre des situations non traditionnelles, d'analyser son vécu pour se réajuster; d'acquérir du pouvoir sur la réalité; de développer des outils et d'apprendre à s'en servir (Cardinet, 1986; Godbout, 1990*a*; Leselbaum, 1982).

C'est dans cet esprit que la liste de vérification et l'échelle descriptive numérique ont été développées et qu'elles peuvent servir d'outils d'évaluation des apprentissages en danse. Ces outils ont fait l'objet d'une appréciation auprès de collègues spécialistes en didactique et en interprétation et auprès d'enseignantes en danse œuvrant au secondaire. Bien que ces instruments ne soient pas formellement validés, nous les croyons dignes d'intérêt pour l'enseignant de la danse au secondaire. Ils reflètent une vision de l'enseignement de la danse en tant que discipline artistique et une position d'auteure face à l'évaluation des apprentissages en danse.

La liste de vérification

La liste de vérification est un instrument d'observation et d'évaluation dont la fonction est d'identifier avec précision toutes les manifestations susceptibles d'apparaître, en tenant compte des objectifs poursuivis. Les points inscrits dans l'instrument sont ceux que l'on observe. Essentiellement, il s'agit de vérifier la présence ou l'absence de comportements ou d'événements souvent d'ordre factuel, avec un minimum d'interprétation. On obtient alors un constat objectif à partir duquel un acte d'évaluation peut être posé consciemment sans subir les humeurs de l'évaluateur (Scallon, 1988*b*).

En danse, la liste de vérification peut être utilisée par l'élève et l'enseignant, comme guide et comme outil d'appréciation du processus de résolution d'une tâche d'interprétation, de composition ou d'improvisation, l'habileté à suivre une procédure étant à la base de son utilisation. La liste de vérification sert aussi à l'auto-évaluation ou à la coévaluation

d'habiletés techniques, de comportements sociaux, d'attitudes ou d'habitudes reliées au domaine de l'éducation artistique. La liste de vérification peut, selon l'usage que l'on en fait, remplir une fonction d'évaluation formative ou sommative. Ce procédé peut aussi s'avérer efficace pour diagnostiquer des difficultés d'ordre morphologique ou moteur.

Dans l'exemple ci-après, la liste de vérification sert à évaluer la capacité d'un groupe d'élèves à suivre une procédure menant à la réalisation d'une tâche de composition. La capacité à suivre une démarche de composition constitue un objectif d'apprentissage, préalable à celui d'interpréter une danse. On y retrouve un procédé de coévaluation.

Cet outil demeure une proposition de travail pour l'enseignant aux prises avec la pénurie d'instruments d'appréciation capables de soutenir ses efforts en matière d'évaluation de tâches et de productions aussi complexes que le sont l'interprétation et la composition d'une danse. Adaptée à son propre contexte de travail, cette liste de vérification peut être simplifiée (n'inclure que quelques points) ou modifiée au besoin. Ce qui importe, c'est la démarche pédagogique qui se module avec son utilisation. Une période d'adaptation et de rodage apparaît indispensable pour habiliter l'élève et l'enseignant à l'emploi d'un tel instrument. De plus l'utilisation d'un tel outil comporte, au préalable, la clarification de son contenu et de sa fonction dans le déroulement de l'apprentissage.

Volet: composition de danse

Nom de l'élève:

Nom de l'observateur:

Éléments de contenu: structure formelle (trois parties distinctes: A, B, C)

Temps de réalisation: 60 minutes

Principes de composition: les contrastes

Tâches: Composer à trois une danse à trois parties distinctes (A, B, C) comportant un effet de contraste à chaque partie. Vous pouvez utiliser le rationnel de Laban (1975) et le champ décisionnel (Lord et Bruneau, 1983) pour résoudre votre problème de composition. Chaque partie (A, B, C) doit comporter deux phrases de mouvements.

La liste de vérification vous servira à guider votre démarche de travail. Si vous avez un problème, cocher à la colonne (?) et je me rendrai vers vous.

**Pour réaliser
cette tâche**

Quelques indices

Oui? Non?

Vous devez faire
des choix.

Avez-vous choisi les membres de votre équipe?
Avez-vous choisi un emplacement pour travailler
adéquatement?
Avez-vous vérifié votre compréhension de la tâche
auprès de vos partenaires ou de l'enseignant?

<p>Vous devez produire des idées.</p>	<p>Avez-vous fait un plan d'ensemble du travail à accomplir? Avez-vous déterminé un type de contraste pour chaque partie? Avez-vous inclus cette nouvelle information à votre plan initial? Avez-vous vérifié le temps utilisé jusqu'ici? Vous êtes-vous ajustés en fonction du temps qu'il vous reste? L'intention de la danse est-elle précisée? La recherche de mouvements (exploration) est-elle amorcée? Les mouvements que vous travaillez sont surtout inspirés d'un vocabulaire: - de mouvements naturels? - de gestes sociaux? - de gestes fonctionnels? - de gestes rituels? - de gestes émotifs?</p>
<p>Vous devez regrouper vos idées.</p>	<p>Avez-vous commencé à former des phrases de mouvements? La partie A est-elle construite?</p>
<p>Vous devez organiser vos idées.</p>	<p>La partie A est-elle mémorisée? La partie B est-elle construite? La transition entre la partie A et B a-t-elle été faite? La partie C présente-t-elle une conclusion? - Sous forme de synthèse? - Sous forme d'ouverture sur quelque chose? La partie C est-elle mémorisée?</p>
<p>Vous devez collaborer.</p>	<p>La danse tient-elle compte de chaque danseur? Les parties de la danse sont-elles d'égales longueurs? Êtes-vous en relation les uns avec les autres?</p>
<p>Vous devez présenter vos idées à un public.</p>	<p>L'exécution de la danse est-elle précise? Les positions dans l'espace sont-elles précisées? Produisez-vous un effet d'ensemble? L'intention de la danse est-elle claire entre vous? Le lieu de présentation a-t-il été défini? Une dernière vérification avec les membres du groupe a-t-elle été faite à propos des moments clés?</p>
<p>Vous devez évaluer la qualité de votre travail.</p>	<p>Avez-vous pris le temps de vérifier chaque partie de la danse? Avez-vous proposé des solutions de clarification là où cela s'imposait?</p>

	Avez-vous encouragé vos partenaires à bien préciser chaque mouvement et à répéter les séquences au besoin? Êtes-vous satisfait de vous dans l'ensemble?
Vous devez respecter le délai proposé.	La danse est-elle composée dans le délai prévu?
	La danse est-elle composée avant le délai prévu?
	La danse est-elle terminée?

Figure 2 – Exemple d'une liste de vérification du processus de composition en danse

Tous les éléments contenus dans cette liste n'apparaissent qu'à titre d'indicateurs. Aussi, l'enseignant est libre d'utiliser seulement quelques indices, d'en formuler de nouveaux au besoin, pour familiariser l'élève à cet outil et ainsi développer ses propres listes de vérification selon son contexte de travail.

L'échelle descriptive numérique

L'échelle descriptive numérique, telle qu'on la présente aux figures 3 et 4, constitue une échelle d'appréciation à double entrée: une composante descriptive et une composante numérique. Cet instrument s'applique à l'évaluation d'une production complexe: l'interprétation de sa propre danse. Cette performance témoigne de trois moments dominants de la démarche de création: avant la représentation publique² (la composition de la danse), pendant la représentation publique (l'interprétation), après la représentation (la rétroaction).

«L'interprétation» est ici désignée comme l'activité la plus englobante des apprentissages en danse. Schématiquement, l'échelle d'appréciation comporte trois aspects: 1) les critères ou cibles de l'évaluation propres à la composition, à l'interprétation et à la rétroaction; 2) une composante descriptive; 3) une composante numérique.

Une composante descriptive peut par analogie être représentée par le tracé ou le plan d'une course d'orientation. Entre le point de départ et le point d'arrivée figurent différentes étapes de passage, les particularités du tracé de la course et les comportements (les tâches à résoudre) attendus du coureur pour franchir avec succès chacune de ces étapes et le conduire au but visé. C'est un peu ce que l'on retrouve sur une échelle descriptive: une série d'étapes (les critères) puis un échantillon de comportements ou de tâches à maîtriser (les comportements types), la valeur accordée à chacune des étapes franchies (la composante numérique).

Comme sur un continuum, ces composantes fournissent une description détaillée des comportements représentant le mieux les différents niveaux de maîtrise d'une habileté ou d'une tâche donnée. Ce que l'on recherche précisément au moment de l'observation, c'est de parvenir à associer le comportement observé à l'un des descripteurs fournis sur l'échelle descriptive et, de la sorte, établir un point d'ancrage où se rencontrent le comportement observé et le descripteur (Godbout, 1990b).

Ne pouvant contourner l'obligation de mettre à un moment donné une note au bulletin, il apparaît opportun d'associer à l'échelle descriptive, une échelle numérique. Les inconvénients de l'échelle numérique peuvent ainsi être évités en l'utilisant comme complément à l'échelle descriptive.

La composante numérique permet de déterminer l'écart existant entre les cibles d'une échelle d'appréciation. On attribue alors au comportement-référence la valeur numérique inscrite sur un continuum variant de 1 à 5 ou de 1 à 10. L'observateur, après avoir été témoin d'une réalisation en composition, par exemple, détermine, en vertu des comportements qu'il observe, une valeur numérique correspondante. L'observateur cote donc une performance à partir de la représentation qu'il se fait des niveaux d'habileté consignés sur l'échelle à l'aide de chiffres (1, 2, 3...). Essentiellement, l'observateur, à partir de ce qu'il voit, détermine à quel niveau de maîtrise correspond un comportement ou un bloc de comportements.

L'échelle numérique utilisée de façon isolée est limitative en soi et pose un problème de subjectivité difficilement contournable. Elle demeure, pour cette raison, la moins précise des échelles d'appréciation, ne spécifiant pas la signification de chaque nombre (Morissette, 1984). Il est illusoire de croire qu'une information telle que $3/5$ pour une composition, par exemple, fournit à l'élève les indices nécessaires pour saisir la nature de l'écart qui le sépare des compétences attendues de lui. Cette limite peut, par contre, être contournée si, en plus de disposer d'une valeur numérique (et des opérations mathématiques minimales qu'elle permet), l'enseignant y joint une échelle descriptive.

On obtient alors une échelle descriptive numérique. Celle échelle comporte à la fois une composante descriptive et une composante numérique; elle présente assez d'avantages pour mériter attention. Rappelons que cet instrument permet d'évaluer des productions et des tâches complexes sans avoir à les comparer à celles des autres. Les rétroactions fournies à l'élève sont plus précises et plus évocatrices. Ce type d'échelle se présente à l'enseignant comme un outil de développement pédagogique permettant une évaluation plus nuancée, plus près de l'objet à mesurer, donc plus fidèle. Un tel outil s'inscrit dans une démarche d'évaluation formative et permet qu'à la fin d'un cycle d'apprentissage, une opération d'évaluation sommative puisse être effectuée. L'échelle descriptive numérique répond ainsi à un besoin de systématisation de l'évaluation de tâches et de productions complexes et échappe à l'arbitraire. L'échelle descriptive numérique donne enfin la possibilité à plusieurs observateurs de consigner des résultats comparables (Godbout, 1990*b*).

Quel que soit le type d'échelle utilisé, la notion d'indices ou de comportements indicateurs est fondamentale, car c'est sur cette notion que doit s'appuyer l'opérationnalisation des critères ou des cibles d'évaluation (Scallon, 1988*b*). Ainsi, toute échelle doit comporter minimalement deux descripteurs limites et des descripteurs intermédiaires. Le nombre est déterminé par la complexité de la tâche, les exigences de l'évaluateur, sa capacité à identifier un nombre de descripteurs suffisamment différents les uns des autres pour former une catégorie distincte et la capacité de l'élève-observateur à discriminer ces comportements.

L'échelle d'appréciation que nous soumettons au lecteur à titre d'exemple propose un ensemble de critères qui ont avantage à être évalués à des moments différents et en nombre variable, de manière à faciliter la cueillette d'informations. La pondération s'y trouve à titre de suggestion et reflète nos préoccupations en matière d'éducation artistique. Cette échelle constitue un outil d'appréciation de l'apprentissage à l'interprétation et offre une occasion à l'élève de mobiliser ses efforts pour l'atteinte des compétences attendues. L'élève profite de ses erreurs pour progresser.

De la même manière que la liste de vérification, l'échelle d'appréciation peut être utilisée par l'élève pourvu qu'une période de rodage accompagne cette pratique. De plus, il importe de souligner que l'utilisation d'un tel outil doit être précédée d'une séance de clarification des objectifs d'apprentissage et des critères d'appréciation retenus. Les critères et les compétences attendues peuvent être sélectionnés et décrits avec la participation des élèves selon leur motivation à le faire et la préparation qu'ils auront reçue à cet égard.

Critères (les cibles de l'évaluation)	Composantes descriptives (comportements attendus de l'élève)	Composantes numérique (valeur accordée aux comportements)
Composition		
Respect des consignes	- Tous les éléments du problème sont clairement présentés.	5 points
	- Les éléments du problème sont inégalement présentés à chaque partie. Il en manque un ou deux.	3 points
	- Les éléments demandés ne sont pas perceptibles ou ne le sont que rarement. Il en manque plus de deux.	1 point
Liaisons	- Les liaisons sont prévues et attirent le regard du spectateur.	5 points
	- Les liaisons ne sont pas toutes prévues, certaines attirent le regard.	3 points
	- Les liaisons n'ont pas été prévues.	0 point
Pertinence de la gestuelle	- Gestuelle simple, conforme au thème, s'adapte aux capacités du groupe.	5 points
	- Gestuelle complexe, liée au thème, parfois mal adaptée aux capacités du groupe.	3 points
	- Gestuelle complexe, non reliée au thème.	1 point
Forme chorégraphique	- Les éléments du langage chorégraphique sont utilisés de manière à produire un effet d'amplification.	10 points
	- L'effet d'amplification n'est pas maintenu; on y retrouve des effets clichés, stéréotypés.	7 points
	- Les éléments du langage chorégraphique sont utilisés sans produire un effet d'amplification du thème. On ajoute des effets clichés, non pertinents.	4 points
Total possible		25 points

Figure 3 – Échelle d'appréciation d'une composition de danse avant sa représentation publique

Critères (les cibles de l'évaluation)	Composantes descriptives (comportements attendus de l'élève)	Composantes numérique (valeur accordée aux comportements)
Interprétation		
Concentration	- L'élève est concentré dès la position de départ. Sa concentration est maintenue pendant toute l'exécution de la danse et lors de la prise de position de la forme finale.	10 points
	- L'élève est concentré à la prise de position de départ. Il a quelques distractions en cours d'exécution. La position finale n'est pas maintenue.	7 points
	- L'élève démontre une difficulté de concentration dès le départ. L'exécution de la danse est plusieurs fois (5-6) entrecoupée de mouvements parasites. La forme finale est à peine esquissée.	4 points
Aisance d'exécution	- L'élève est à l'aise. Son exécution est contrôlée, soignée. Il connaît ses positions dans l'espace. Le regard accompagne et précise l'espace expressif.	10 points
	- L'élève est à l'aise. A quelques hésitations. Manque parfois de contrôle et effectue des mouvements compensatoires. Présente quelques problèmes de positionnement dans l'espace. Son regard est parfois mal dirigé, ou inexpressif.	7 points
	- L'élève ne contrôle pas son exécution, ni l'espace. Hésite souvent. Son regard est neutre.	4 points
Mémorisation	- L'élève ne présente aucune défaillance jusqu'à la fin de la danse.	2,5 points
	- L'élève présente quelques défaillances.	1 point
	- La mémoire fait défaut à plusieurs reprises.	9 points
Réaction		
	- L'élève écoute les membres du public, questionne, propose des solutions d'amélioration.	2,5 points
Attitude critique	- L'élève écoute, répond par des justifications (c'est à cause du temps, des autres...)	1 point
	- L'élève n'écoute pas, rouspète, déprécie la personne qui parle.	0 point
Total possible		25 points

Figure 4 – Échelle d'appréciation d'une composition de danse pendant et après la représentation publique

Conclusion

Sans un inventaire minutieux des manifestations et des comportements reliés à chacune des formes d'apprentissage et, notamment, en ce qui regarde les activités d'interprétation et de composition, le statut de la danse, en tant que champ d'apprentissage, risque de se figer dans un flou méthodologique qui donnera plus facilement prise à une argumentation défavorable à l'égard des disciplines artistiques. À cet égard, il est clair que les intervenants en danse ont avantage à approfondir l'étude du domaine en s'inspirant, notamment, des programmes et des guides ministériels, des écrits sur la danse et de leur propre pratique artistique. Il semble que la théorie à elle seule ne suffise pas. Tout comme ne suffit pas une formation pratique, même poussée, entretenue en dehors des préoccupations artistiques animant le milieu de la danse et ses réalisations.

En effet, cette relation théorie-pratique-art devrait apparaître dans toute pratique d'évaluation formative au secondaire. L'apprentissage de la danse, pour faire l'objet d'une évaluation pertinente et réaliste, doit situer chacune de ses manifestations dans son contexte d'appartenance: un art d'interprétation et de création.

Enfin, l'option de faire participer l'élève au processus d'évaluation ouvre une gamme de possibilités pour l'enseignant amené à évaluer les apprentissages et désireux d'établir un nouveau mode de partenariat avec ses élèves. La responsabilité de l'apprentissage se trouve ainsi partagée. Tout en admettant qu'il existe plusieurs façons d'aider un élève à progresser, il faut convenir que tout acte d'évaluation constitue une rencontre avec l'élève. Il s'agit pour nous d'en faire un acte formateur. Il faut maintenant espérer que de telles considérations, à propos de l'évaluation des apprentissages en danse, auront fait fléchir, dans l'esprit des spécialistes en danse, le caractère utopique d'une telle entreprise. Aider l'élève à progresser et à se développer, est-ce là un projet utopique?

NOTES

1. Ce projet subventionné par l'Université du Québec à Montréal constitue une étape de prérecherche relative à la mise sur pied d'un projet de recherche-action portant sur les pratiques évaluatives des enseignements en danse au secondaire. Il s'agit d'effectuer une étude de besoins et d'expérimenter auprès de deux spécialistes au secondaire une méthodologie de supervision.
2. Par représentation publique, on entend décrire tout événement au cours duquel un élève se trouve en situation de présenter son travail à un auditoire (la classe, un lieu de présentation, une salle de spectacles, etc.).

Abstract – An examination of a teacher's responsibility to report students' learning effected during a course has led the author to reconsider the currently available means and time periods chosen in verifying the nature of the results obtained. A teacher must not only systematize the evaluation but also use it as formative evaluation. Even though pedagogical guides for dance education offer some indications, evaluation is a difficult process. In order to respond to these pressing needs, the author proposes a verification list and a numeric descriptive scale as pertinent to evaluate complex tasks and productions.

Resumen – La responsabilidad para el profesor de inscribir en el boletín escolar el resultado de los aprendizajes efectuados durante una sesión, incita a reconsiderar los medios y las ocasiones seleccionadas, hasta hoy, para verificar la naturaleza de los resultados obtenidos. Lo que se le pide al profesor es, no sólo sistematizar su evaluación, pero hacerla dentro de una perspectiva de evaluación formativa. A pesar de las indicaciones que pueden ofrecer, con este fin, los guías pedagógicos en danza, la evaluación sigue siendo, para el especialista, una prueba de talla. Es para responder a esta necesidad urgente, que la autora propone la lista de verificaciones y la escala descriptiva-numérica como instrumentos pertinentes de evaluación de tareas y de producciones complejas.

Zusammenfassung – Die Verpflichtung einer Lehrkraft, das Lernergebnis aus einem Kurs ins Schulzeugnis zu schreiben, veranlasst zu einer Überprüfung der Mittel und Gelegenheiten, die bis heute gewählt wurden, um die Art der erzielten Ergebnisse zu untersuchen. Dabei verlangt man von den Lehrkräften nicht nur, dass sie die Benotung in ein System einordnen, sondern auch, dass sie dies auf eine formative Bewertung hin tun. Trotz der Hinweise, die die pädagogischen Leitpläne für den Tanz diesbezüglich geben können, bleibt die Bewertung für den Fachmann eine bemerkenswerte Anforderung. Als Antwort auf diese dringende Notwendigkeit legt die Autorin die Prüfungsliste und die beschreibende numerische Staffellung als nützliche Handhaben für die Bewertung von komplexen Aufgaben und Vorführungen vor.

RÉFÉRENCES

- Birzúa, C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bonboir, A. (1972). *La méthode des tests en pédagogie*. Paris: Presses universitaires de France.
- Bruneau, M. (1987). *Créer pour mieux enseigner*. (Document de travail). Montréal: Université du Québec à Montréal.
- Bruneau, M. (1990). *Programme de concentration en danse*. Mont Rolland: Commission scolaire des Laurentides.
- Bruneau, M. (1992). Vers une évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, XV(1 et 2), 5-35.
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Dassé, B. (1986). *Étude sur la capacité d'élèves à mesurer des habiletés motrices de leurs pairs et influence sur l'apprentissage*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- Dassé, B. (1989). *L'implication des étudiants dans le processus d'évaluation formative des apprentissages en éducation physique*. Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.
- De Ketele, J. M. (1987). *Observer pour éduquer*. Berne: Peter Lang.
- De Landsheere, V. (1988). *Faire réussir faire échouer. La compétence minimale et son évaluation*. Paris: Presses universitaires de France.
- Desrosiers, P. et Godbout, P. (1990). *Expérience d'intégration de l'évaluation à l'enseignement de l'éducation physique au secondaire*. Sainte-Foy: Université Laval.
- Desrosiers, P., Godbout, P., Spallanzani, C. et Boudreau, P. (1990). Les modifications de l'écologie de la classe d'éducation physique provoquées par la participation des élèves à l'évaluation. In G.-R. Roy (dir.), *Contenus et impacts de la recherche universitaire actuelle en sciences de l'éducation* (p. 835-841). Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Eisner, E. W. (1979). *The educational imagination*. New York: Macmillan Publishing.
- Godbout, P. (1990a). *L'évaluation en situation d'intervention pédagogique*. Conférence présentée lors du colloque international de la Guadeloupe sur l'évaluation en activité physique et en sport. Sainte-Foy: Université Laval.
- Godbout, P. (1990b). *Les techniques d'observation en activité physique et sportive*. Conférence présentée lors du colloque international de la Guadeloupe sur l'évaluation en activité physique et en sport. Sainte-Foy: Université Laval.

- Harrow, A. J. (1972). *Taxonomie des objectifs pédagogiques* (Tome 3 – *Domaine psychomoteur*). Sainte-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Krathwohl, D. R., Bloom, B. S. et Masia, B. B. (1972). *Taxonomy of educational objectives* (Handbook II – *Affective Domain*). New York: N.Y.D. Mc Kay.
- Laban, R. (1975). *Modern educational dance*. (3^e édition). Londres: MacDonald and Evans.
- Laforge, M., Nadeau, M. A. et Brunelle, J. (1990). Étude comparative de deux approches d'enseignement en danse classique. *Revue des sciences de l'éducation*, XVI(2), 207-221.
- Leselbaum, N. (1982). *Autonomie et auto-évaluation*. Paris: Economica.
- Lord, M. et Bruneau, M. (1983). *La parole est à la danse*. Sainte-Foy: Éditions La Liberté.
- Gouvernement du Québec (1982). *Programme de danse. Secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation du Québec.
- Morissette, D. (1984). *La mesure et l'évaluation en enseignement*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Morissette, D. et Gingras, M. (1990). *Enseigner des attitudes. Planifier, intervenir, évaluer* (2^e édition). Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, XIII(4), 49-81.
- Scallon, G. (1988a). *L'évaluation formative des apprentissages. La réflexion*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (1988b). *L'évaluation formative des apprentissages. L'instrumentation*. Sainte-Foy: Les Presses de l'Université Laval.
- Trudel, C. (1988). *Étude de l'auto-évaluation d'habiletés sportives chez des étudiants de niveau secondaire. Deuxième cycle (15-16 ans)*. Mémoire de maîtrise, Université Laval, Sainte-Foy, Québec.