

L'évaluation au quotidien : conjuguer processus et produit

Louise M. Bélair

Volume 29, numéro 1, 2006

L'actualité de la recherche en évaluation

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1086965ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1086965ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bélair, L. M. (2006). L'évaluation au quotidien : conjuguer processus et produit. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 19-30.
<https://doi.org/10.7202/1086965ar>

Résumé de l'article

Le but de cet article est de commenter les nouvelles perspectives de recherche en éducation au regard de la situation en Amérique du Nord, et notamment en Ontario francophone dans les années 2000-2001. Lorsque l'apprentissage des élèves est en cause, les structures politiques mettent de l'avant l'idée de produit plutôt que celle de processus, visant plutôt l'obligation de résultats et l'imputabilité des secteurs publics. L'école doit ainsi donner des résultats. Il est donc apparu important de faire le point sur les recherches actuelles centrées sur la cognition, au service de l'élève, pour les mettre en parallèle avec les obligations actuelles mettant l'accent sur le taux de réussite des élèves d'une école, indépendamment du processus de construction de sens qu'est l'apprentissage.

L'évaluation au quotidien : conjuguer processus et produit

Louise M. Bélair

Université du Québec à Trois-Rivières

MOTS CLÉS : Évaluation du processus, obligation de résultats, systèmes d'évaluation, évaluation du produit

Le but de cet article est de commenter les nouvelles perspectives de recherche en éducation au regard de la situation en Amérique du Nord, et notamment en Ontario francophone dans les années 2000-2001. Lorsque l'apprentissage des élèves est en cause, les structures politiques mettent de l'avant l'idée de produit plutôt que celle de processus, visant plutôt l'obligation de résultats et l'imputabilité des secteurs publics. L'école doit ainsi donner des résultats. Il est donc apparu important de faire le point sur les recherches actuelles centrées sur la cognition, au service de l'élève, pour les mettre en parallèle avec les obligations actuelles mettant l'accent sur le taux de réussite des élèves d'une école, indépendamment du processus de construction de sens qu'est l'apprentissage.

KEY WORDS : Process evaluation, result based accountability, evaluation systems, product evaluation

This paper is a commentary on new orientations in educational research in North America, with a particular focus on Francophone Ontario in the years 2000-2001. When addressing the issue of student learning, political institutions tend to stress results instead of processes, emphasizing the principles of imputability and results-based management. Schools must produce results. It is therefore important that we take stock of contemporary studies on cognition pertaining to student learning, and use research findings to assess the current obligation to improve the student success rates, independently of the construction of meaning that constitutes the learning process.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação do processo, obrigação dos resultados, sistemas de avaliação, avaliação do produto

O objectivo deste artigo é comentar as novas perspectivas de investigação em educação, tendo por base a situação na América do Norte e sobretudo em Ontário Francófono, nos anos 2000-2001. Sempre que a aprendizagem dos alunos está em causa, as estruturas políticas avançam com a ideia de produto mais do que a de processo, visando sobretudo a obrigação dos resultados e a imputabilidade dos sectores públicos. A escola deve, assim, apresentar resultados. Pareceu, então, importante inventariar as investigações actuais centradas na cognição, ao serviço do aluno, para as pôr em paralelo com as obrigações actuais, que acentuam a taxa de êxito dos alunos de uma escola, independentemente do processo de construção de sentido que é a aprendizagem.

Introduction

Après la lecture de la contribution de Gérard Figari, il semble intéressant de mettre en lumière ce bilan des recherches, depuis les années 2000, sur l'évolution des pratiques en évaluation, notamment en Amérique du Nord, et de commenter ces nouvelles perspectives. Intéressant parce qu'il semble que la recherche soit en retrait de certains créneaux, laissant alors place à l'émergence d'une panoplie de moyens et de méthodes sans commune mesure avec les fonctions que l'on aimerait voir attribuer à l'évaluation dans l'école. Conséquemment, de nouveaux dispositifs prescrits par la volonté politique envahissent l'école, obligeant ainsi les enseignants à «faire avec». C'est donc avec un regard de chercheure, mais aussi de formatrice et de praticienne, que cette réflexion s'amorce, d'abord par le biais d'une mise en contexte de la réalité nord-américaine aux prises avec les exigences de l'école caractérisée comme une entreprise au service de la qualité et de la réussite. Il s'agira ensuite, plutôt que de partager le pessimisme de certains rapports (Pair, 2001, cité par Figari, 2006) quant à l'utilisation des recherches dans les écoles, de réfléchir aux enjeux de la recherche en matière d'évaluation, dont les résultats seraient reconnus et, par conséquent, intégrés dans les habitudes des systèmes scolaires.

Les contraintes de l'école d'aujourd'hui

Figari mentionne le déplacement actuel du rôle de l'évaluation, allant d'une évaluation centrée sur les apprentissages (processus cognitifs, métacognition, activité, communication, etc.) vers une évaluation à caractère social. Ce phénomène est d'autant plus présent en Amérique du Nord, et notamment dans les pays et provinces anglophones, que les politiques actuelles, dans l'ère

du règne des 3 E : Économie, Efficacité, Efficience (Hufty, 1998), sont fortement orientées par la « nouvelle gestion publique » (NGP), gestion ayant pour fonction de donner au public, payeur de taxe, le pouvoir décisionnel face au produit de l'école. « Le principe de base de ce type de gestion est littéralement la conduite du gouvernement comme une entreprise en s'appuyant sur des concepts et approches telles : la recherche de la performance, l'évaluation des résultats, la standardisation des opérations, la redevabilité, l'évaluation des opérateurs et la mise en place de mécanismes de sanction avec un accroissement du contrôle. » (Saint-Germain, 2001.) Pour bien illustrer ce phénomène, Osborne et Gaebler (1992) relèvent une série de sous-titres de documents ministériels américains, dont voici quelques exemples particulièrement percutants en lien avec l'évaluation : « *Ce qui est mesurable est réalisé – Si on ne peut mesurer les résultats, on ne peut distinguer le succès de l'échec – Si on ne peut constater la réussite, on ne peut pas la récompenser – Si on ne peut récompenser le succès, on récompense probablement l'échec* » (traduits par Saint-Germain, 2001).

Avec l'arrivée de la NGP, l'école devient un marché avec des standards et des mesures de performances, grâce auxquels les parents ont un contrôle accru (Osborne & Gaebler, 1992). Dans une telle optique, la compétition entre écoles est recherchée puisqu'elle est susceptible de favoriser l'accroissement de la qualité et que, par conséquent, le financement est décloisonné en fonction des réussites des établissements, le tout débouchant sur les bons d'éducation (Brown & Contreras, 1991). Ainsi, pour que les parents puissent choisir l'établissement de leur enfant « en toute connaissance de cause », des évaluations récurrentes sont mises en œuvre tant pour mesurer les résultats des élèves que pour faire état des performances des enseignants. Ces dernières misent davantage sur le produit de l'école, soit la réussite scolaire académique, au détriment du processus de l'apprentissage et de l'éducation à la citoyenneté (Develay, 1996; Meirieu & Guiraud, 1997). L'exemple de l'Ontario permettra au lecteur de mieux comprendre l'ampleur du NGP par l'illustration concrète de son application.

Un exemple des effets de la NGP en Ontario

Depuis bientôt cinq ans, le gouvernement actuel met en place une réforme visant à accentuer le taux de réussite des élèves. Dans cet esprit, le ministère de l'Éducation et de la Formation de l'Ontario a exigé la mise en œuvre de nouveaux programmes prescriptifs et détaillés sous formes de compétences¹ et d'attentes, l'évaluation continue du personnel enseignant et la mise sur pied

d'un système d'évaluations certificatives aux trois ans [www.edu.gov.on.ca]. De plus, chaque établissement est maintenant géré par un conseil certes dirigé par la direction d'école, mais composé principalement de parents et d'un certain nombre de représentants d'enseignants. Ce conseil décide des budgets, des mouvements de personnel et d'autres activités de l'école. Dans ce système, le chef d'établissement ne fait en quelque sorte, qu'exécuter les décisions du conseil, afin de répondre aux nouvelles exigences de la NGP voulant que le public ait un droit de regard sur son bien, entendu ici comme la réussite de ses enfants.

Pour évaluer l'enseignement, un test d'entrée dans la profession, composé de QCM et d'études de cas, administré et corrigé par un organisme externe², est en place depuis cette année. Ce test se veut garant de la qualité du personnel enseignant. Pour sa part, l'Ordre professionnel des enseignantes et enseignants de l'Ontario s'assure de la qualité de l'enseignement au regard de normes préétablies [www.oct.on.ca/] par le biais d'une accréditation basée sur la réussite de 14 cours obligatoires d'une journée, sur une durée de cinq ans.

De même, pour analyser le taux de réussite de chaque établissement, un organisme indépendant, l'OQRE (Office de la qualité et de la redevabilité [www.eqao.com]), planifie, organise et gère un ensemble de dispositifs évaluatifs dans les écoles. Ainsi, les classes de troisième (CE1), sixième (CM2) et neuvième (cinquième en France) doivent subir à chaque mois de mars, deux semaines de tests en langue maternelle, mathématiques et sciences. Au début de sa dixième année, considérée comme la dernière année avant le cycle supérieur, l'élève doit réussir un test en langue maternelle, l'échec à ce test lui voyant retirer le droit de poursuivre ses études secondaires régulières. Ces tests sont conçus par un groupe de praticiens pour répondre aux attentes et aux compétences des programmes. Ils consistent principalement en des questions sous forme QCM, auxquelles s'ajoutent parfois, lorsque nécessaire (en rédaction, par exemple), des questions ouvertes. Les corrections sont effectuées par des groupes indépendants de personnes et les résultats sont de trois ordres : un bilan-école fourni au conseil d'établissement, un bilan-classe à l'enseignant concerné et un bilan-élève donné aux parents entre quatre et six mois suivant l'administration des tests.

Les bilans-école ont des fonctions très précises dans la gestion des établissements. Ainsi, une école ayant un taux élevé d'échecs à un test doit fournir un plan de redressement sur cinq ans. Si ce plan se révélait improductif dans l'amélioration de la qualité (traduite par une augmentation du taux de réussite), le budget alloué à l'établissement pourrait être réduit selon la gravité de la situation.

Cette politique, d'abord mise sur pied dans certains États des États-Unis et s'étant étendue à l'Ontario, au Manitoba et à l'Alberta, témoigne d'un éloignement manifeste face aux préoccupations de la plupart des recherches, dont celles illustrées par Figari. Les rapports de l'OQRE classent non seulement des écoles³, mais des enseignants et des classes dans ces écoles, ce qui crée parfois une compétition entre les enseignants d'une même école et aussi entre les écoles d'un même quartier. Il en découle un certain mouvement de la part de la clientèle étudiante d'une école à l'autre, suivant les résultats publiés, engendrant ainsi une instabilité notoire. Ceci génère inévitablement une angoisse tant chez les enseignants des troisième, sixième et neuvième années que chez les élèves qui subissent cette forte pression. Conséquemment, on dénote une recrudescence des tests traditionnels, basés sur les exemples ministériels, les copies types et les tests provinciaux (Gallagher, 1998; Oosterhof, 1999), en dépit des efforts consentis par les chercheurs, les formateurs et les pédagogues pour mettre en œuvre une évaluation comme activité contextualisée et authentique (Allal, 1991; Bélair, 1999a; Hivon, 1993; Tardif, 1997).

La recherche sur l'évaluation

Les recherches recensées par Figari sont plutôt centrées sur le caractère «formatif» de l'évaluation, comme si on avait voulu permettre aux enseignants de porter un regard critique substantiel sur l'évaluation des apprentissages des élèves. Or, la réalité nord-américaine est telle que les enseignants ont dû se plier à une réforme sans commune mesure avec les propositions des chercheurs.

Afin de pouvoir relier davantage les recherches du monde de l'évaluation et la réalité actuelle dans les écoles, il convient de reprendre ce travail de réflexion sous d'autres angles et de commenter l'analyse de Figari face à ces réalités.

Quels qualificatifs pour l'évaluation ?

Lorsqu'il est question de l'évaluation comme cognition dans laquelle l'élève est le centre de l'activité, elle-même déterminée davantage comme une communication, le débat soulevé est fort intéressant. Figari conclut, pour sa part, qu'on ne peut plus se contenter des appellations «formative et sommativ», mais qu'il faut désormais parler d'évaluation des processus cognitifs, allant même jusqu'à s'interroger sur la mesure des performances comme seul indicateur des apprentissages des élèves. Comme chercheurs, on ne peut qu'adhérer à ce questionnement.

À cet égard, vers la fin des années 70, de nombreux chercheurs nord-américains ont voulu contrer les pratiques dans les écoles davantage axées vers l'évaluation certificative des produits d'élèves, pour permettre l'émergence de nouvelles formes d'évaluation (Bloom, Hasting & Madaus, 1971 ; Cardinet, 1986 ; Popham, 1998 ; Scallon, 1988). On voulait ainsi créer chez les enseignants l'habitude de considérer les productions des élèves non seulement lors de leur forme finale, mais en route, en progression, et ce, dans le but de donner un aperçu des forces, limites, améliorations possibles, le tout étant envisagé pour une meilleure compréhension de la part des élèves. Ces premiers balbutiements de l'évaluation formative ont tranquillement évolué, débouchant sur l'importance de la communication, de la relation évaluateur /évalué, des processus d'apprentissage, des stratégies, de la métacognition, des processus cognitifs, etc. (Bélaïr, 1995 ; Lafortune & Deaudelin, 2001 ; Lafortune, Jacob & Hébert, 2000 ; Scallon, 2000).

Cependant, quoique la recherche ait misé sur une évolution dans le regard porté sur l'apprentissage qu'est l'acte d'évaluer, ajoutant le personnage de l'évalué dans le QUI (Bourassa, 1996 ; Jorro, 1996, 2000), les processus dans le QUOI, et d'autres moyens comme le portfolio ou le dossier progressif (Allal et al., 1998 ; Behrens, 1998 ; Bélaïr, 1999a ; Tombari & Borich, 1999) dans le COMMENT, il demeure que l'évaluation certificative n'a pas emboîté le pas. Au contraire et à titre d'exemple, la mise en œuvre des tests provinciaux et l'accent obligatoire mis sur les niveaux de performance ont fait en sorte que les bulletins de rendement ontarien présentent encore des classements ponctuels des élèves à des tests et à des productions en fonction de normes préétablies. Les enseignants se trouvent donc dans une impasse puisqu'ils sont appelés à prendre en compte les processus cognitifs dans la progression des apprentissages, mais doivent évacuer cette dimension au moment de la communication des résultats ponctuels lors des tests et des productions prescrites par les copies types du Ministère. On peut donc se demander s'il ne serait pas plus prudent de conserver les appellations «formative et sommative», ne serait-ce que pour éviter que la seule mesure de performance prenne le dessus sur ce que devrait être une véritable évaluation des apprentissages.

Or, puisque la prise en compte des processus cognitifs permet d'effectuer une évaluation au service de l'élève et de sa réussite (Allal, 2001 ; Cardinet & Laveault, 2001 ; Lafortune & Deaudelin, 2001), il serait logique de penser que les bulletins scolaires puissent refléter, dans une certaine mesure, les stratégies d'apprentissage des élèves. Puisque le rôle de l'école consiste à faire apprendre,

par opposition à l'entreprise qui a une fonction de production et de rentabilité, il serait profitable de faire état à la fois des processus utilisés lors des apprentissages et des résultats qui en découlent.

Comment alors rendre compte des processus cognitifs dans des bulletins ponctuels, ou encore lors d'évaluations provinciales par tests? Comment peut-on ainsi assurer une évaluation provinciale tenant compte des processus et de l'autoévaluation?

Enseignants-évaluateurs professionnels demandés!

Un autre angle de réflexion touche la formation continue du personnel enseignant. Les questions posées par Figari sur l'explicitation des gestes d'évaluation par les enseignants relancent l'idée que la prise en compte de l'ensemble du processus sous-jacent à l'évaluation semble être en voie de devenir un enjeu primordial du système scolaire. La majorité des formations, tant initiales que continues, de ce côté de l'Atlantique ont d'ailleurs joué un rôle prépondérant dans la prise de conscience par les enseignants de l'importance d'évaluer en tenant compte des processus cognitifs (Bourassa, 2000). Par contre, les demandes sociétales actuelles vont dans un tout autre sens, exigeant une redevabilité par l'explicitation des gestes en fonction des prescriptions ministérielles. Bien que l'explicitation puisse constituer un phénomène tout à fait pertinent, il demeure que tant que le système scolaire sera aux prises avec cette contradiction, il sera difficile de demander aux acteurs de conjuguer ces deux postures.

Les enseignants devront-ils justifier leurs gestes en fonction des pratiques exigées par le Ministère, comme c'est le cas en Ontario, ou pourront-ils aller au-delà en argumentant celles-ci en adéquation avec le processus même de l'évaluation au service de l'apprentissage?

À ce titre, la formation continue peut certes jouer un rôle d'accompagnement des enseignants sur le plan de leurs pratiques d'évaluation dans un contexte « formatif »; mais en mettant l'accent sur la régulation et la cognition, elle témoigne d'un fossé entre la recherche et les obligations « sommatives et certificatives » et devient conséquemment stérile pour plusieurs formés. D'ailleurs, on se questionne de plus en plus, dans les milieux scolaires, sur la pertinence et l'adéquation de la formation faite par les chercheurs-formateurs au regard de la réalité actuelle dans les écoles. De fait, en Ontario, l'analyse des contenus des cours obligatoires de l'Ordre des enseignants⁴ montre une suite de notions à caractère informatif données par des conseillers pédagogiques

et axés principalement sur la prestation des programmes et la présentation de guides ministériels relatifs à des nouvelles normes ou de nouvelles réglementations (AEFO) [www.franco.ca/aefo], passablement éloignées des enjeux d'une véritable formation continue.

On constate donc que la recherche n'a plus autant d'impact dans l'école puisque les orientations ministérielles ont réduit, dans une très forte proportion, les possibilités pour les enseignants de poser des gestes autres que ceux prescrits par les normes. Ce dispositif fait donc en sorte que les enseignants n'ont plus de marge de manœuvre. Il s'agit là d'une rupture manifeste entre les propositions de la recherche et les réalités du terrain scolaire. Conséquemment, il faudra alors que les recherches, et les formations qui en découlent, puissent proposer des pistes pour rallier les contraintes politiques que sont la redevabilité et la rentabilité, aux exigences professionnelles et éthiques du métier (Develay, 1992; Meirieu, 1996). Ce problème est d'autant plus crucial qu'il nous ramène au questionnement de Perrenoud en 1996 (cité par Bélaïr, 1996, p. 3): «L'accent mis sur la redevabilité permet-il de développer le sens des responsabilités des acteurs et actrices du système ou ne favorise-t-il pas plutôt une routine défensive de la part de ces professionnels?»

On ne peut donc qu'encore et encore s'interroger sur les meilleurs moments, moyens et dispositifs pour favoriser un relatif équilibre entre ces deux pôles et ainsi repenser la formation à l'évaluation. Ce débat a certes déjà eu lieu⁵, mais les orientations actuelles dues à la NGP exercent une pression telle qu'il s'avère nécessaire, voire urgent, de réfléchir à des manières d'évaluer et de former à l'évaluation dans une optique lucide de redevabilité.

Comme le mentionne Figari, «[...] à quoi doit maintenant servir l'école? À la société actuelle ou à former les citoyens de demain? [Mais aussi,] doit-on à ce titre demander à l'école de demeurer dans le sillon des entreprises et de l'industrie, à l'instar de ce qui prévaut actuellement, ou ne devrait-elle pas justement créer l'ouverture nécessaire à l'émergence de nouvelles manières de gérer, d'organiser, de construire et de socialiser? Si tel est le cas, comment peut-on rendre des comptes à la société au sein de laquelle les enjeux de l'école, dans un avenir présentant un trop grand pourcentage d'inconnus, ne font pas l'objet d'un consensus?»

Quelle(s) évaluation(s) pour évaluer l'institution qu'est l'école ?

On en revient donc au questionnement de départ, soit l'évaluation en tant que réponse sociale, et pour l'aborder différemment, il importe d'élargir le débat. À l'heure de l'Internet et du WEB⁶ où nombre de sites informatiques compétitionnent avec les institutions traditionnellement chargées de la transmission des savoirs, il faut d'abord se demander comment l'école peut-elle conserver sa place dans la société. Ce problème existe déjà puisque la présence des TIC et l'attrait qu'elles exercent auprès des élèves engendrent, d'une façon ou d'autre, des changements dans les méthodes et dispositifs pédagogiques (Bélaïr, 1999b; Desjardins, 1999; Tardif, 1998). Le « syndrome des couvercles noirs⁷ » provoquerait même un déplacement dans la relation entre enseignants et élèves.

L'évaluation est donc, elle aussi, interpellée puisqu'elle peut notamment se vivre ailleurs que dans l'école, grâce à des questionnaires WEB, à la maison ou encore en sous-groupes de travail, par exemple par la vidéo-conférence (Haché, 2001; Savoie-Zajc, 1999). Face à ceci, il faudrait que les diverses instances puissent promouvoir, par le biais d'une approche évaluative plurielle, tant l'éducation à la citoyenneté que celle de la construction des savoirs. Or, ce constat obligera nécessairement l'évaluation de la qualité de ces écoles en tant qu'institutions à part entière, ce qui inclut cette double mission et non pas seulement celle qui semble le plus facilement mesurable, soit l'acquisition des savoirs. Les chercheurs en évaluation peuvent y trouver tout un défi.

Au-delà des statistiques de violence et du nombre de décrocheurs dans l'école, comment peut-on rendre compte du fait qu'un établissement donné favorise tout autant l'apprentissage que l'éducation à la citoyenneté ?

Conclusion

En guise de conclusion, bien qu'en accord avec les propos de Figari, on peut remettre en question les orientations prisées récemment par les chercheurs en évaluation. La centration sur l'évaluation en formation, tout au long de l'apprentissage et axée vers les processus cognitifs, était incontournable. Toutefois, il convient désormais de centrer les recherches sur le développement de moyens compréhensibles pour le public, rentables, peu onéreux et applicables sur une grande échelle, pour évaluer les fonctions de l'école et, conséquemment, assurer un contrôle de la qualité des apprentissages scolaires et sociaux des élèves.

NOTES

1. Il est à noter cependant que la notion de compétence s'éloigne passablement des concepts définis dans les recherches actuelles sur l'évaluation, puisque la compétence est entendue ici dans le sens de performance.
2. En 2002-2003, c'est le *Educational Testing Service* du New Jersey qui gère le test d'entrée dans la profession. Ce test est traduit pour les francophones.
3. Au Québec, pour sa part, la revue *L'actualité* produit annuellement le palmarès des écoles secondaires publiques et privées, permettant ainsi aux parents désireux de le faire, de choisir l'établissement scolaire de leur enfant en fonction des résultats affichés dans ce palmarès. Ce dernier, fort contesté par les chercheurs (Blais et al., 1999), occupe néanmoins une place prépondérante au sein de la population.
4. Ces cours obligatoires pour l'accréditation font office, en quelque sorte, de formation continue.
5. Plusieurs congrès de l'ADMEE-Canada et de l'ADMEE-Europe ont d'ailleurs exploré le sujet.
6. Notons les cours sur WEB, non seulement à l'université, mais aussi au secondaire (écoles internationales, notamment).
7. Actuellement, au Canada, plusieurs commissions scolaires équipent tous les élèves de neuf ans et plus d'ordinateurs portables avec cartes d'accès au réseau Internet (Airport), ce qui donne lieu à cette appellation dans les journaux populaires.

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (2001). La métacognition en perspective. In G. Figari & M. Achouche. *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., Wegmuller, E., Bonaiti-Dugerdil, S., & Cochet Kaeser, F. (1998). Le portfolio dans la dynamique de l'entretien tripartite. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 5-32.
- Behrens, M. (1998). Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 55-84.
- Bélaïr, L. M. (1999a). *L'évaluation dans l'école*. Paris: ESF.
- Bélaïr, L. M. (1999b). *L'éducation en 2025*. Ottawa: CFORP.
- Bélaïr, L. M. (1996). Afin de construire une culture de l'évaluation... *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 1-4.
- Bélaïr, L. M. (1995). *Profil d'évaluation*. Montréal: Les Éditions de la Chenelière.
- Blais, J.-G., Larose, F., Laurier, M., Lessard, C., Rousseau, C., Dupuis, P., & Proulx, J.-P. (1999). Le palmarès des écoles secondaires en question. *Mesure et évaluation en éducation*, 22(1), 1-20.
- Bloom, B. S., Hasting, T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw-Hill.
- Bourassa, M. (2000). Élaborer un savoir sur soi à la formation enseignante. In M. Théberge (éd.), *Former à la profession enseignante* (pp. 53-92). Montréal: Éditions Logiques.
- Bourassa, M. (1996). L'évaluation-rencontre – repenser la culture de l'évaluation psychologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 23-52.

- Brown, F., & Contreras, A. R. (1991). Deregulation and privatization of education. *Education and Urban Societies*, 23(2), 144-158.
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Cardinet, J., & Laveault, D. (2001). L'activité évaluative en éducation: préoccupation des deux cotés de l'Atlantique. In G. Figari & M. Achouche, *L'activité évaluative réinterrogée, regards scolaires et socioprofessionnels*. Bruxelles: De Boeck.
- Desjardins, F. (1999). La classe de 2025: autonomie intellectuelle et interaction mondiale. In L. Bélair, *L'éducation en 2025* (pp. 149-173). Ottawa: CFORP.
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. Paris: ESF.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris: ESF.
- Figari, G. (2006). L'activité évaluative entre cognition et réponse sociale: nouveaux défis pour les évaluateurs. (Voir l'article dans le présent numéro.)
- Gallagher, J. D. (1998). *Classroom assessment for teachers*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Haché, D. (2001). La commercialisation de l'éducation publique: Un cheval de Troie menaçant? *Éducation et francophonie* [www.acelf.ca/revue/XXIX-2/].
- Hivon, R. (1993). *L'évaluation des apprentissages: réflexions, nouvelles tendances et formation*. Sherbrooke: Éditions du CRP.
- Hufty, M. (1998). Aux racines de la pensée comptable. In M. Hufty, *La pensée comptable* (pp. 15-40). Paris: PUF.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Jorro, A. (1996). Pour une culture plurielle de l'évaluation, entre usages et archétypes. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(2), 5-22.
- Lafortune, L., & Deaudelin, C. (2001). *Accompagnement socioconstructiviste*. Montréal: PUQ.
- Lafortune, L., Jacob, S., & Hébert, D. (2000). *Pour guider la métacognition*. Montréal: PUQ.
- Meirieu, Ph., & Guiraud, M. (1997). *L'école ou la guerre civile*. Paris: Plon.
- Meirieu, Ph. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Paris: ESF.
- Osborne, T., & Gaebler, D. (1992). *Reinventing government: How the entrepreneurial spirit is transforming the public sector*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Oosterhof, A. (1999). *Developing and using classement assessments*. New Jersey: Prentice-Hall.
- Popham, W. J. (1998). *Classroom assesment: What a teacher need to know*. Boston: Allyn & Bacon.
- Saint-Germain, M. (2001). Une conséquence de la nouvelle gestion publique: l'émergence d'une pensée comptable en éducation. *Éducation et francophonie*, XXIX(2).
- Savoie-Zajc, L. (1999). La classe québécoise aux paliers primaire et secondaire en 2025: décentralisation, flexibilité, décloisonnement, dualité. In L.M. Bélair, *L'éducation en 2025* (pp. 19-44). Ottawa: CFORP.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Montréal: ERPI.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages* (tomes 1 et 2). Québec: PUL.
- Tardif, J. (1998). *Intégrer les nouvelles technologies de l'information*. Paris: ESF.

Tardif, J. (1997). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Les Éditions Logiques.

Tombari, M., & Borich, G. (1999). *Authentic assessment in the classroom*. New Jersey: Prentice-Hall.