

Rapport de recherche

PROGRAMME ACTIONS CONCERTÉES

Structure et évolution de l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences

Chercheur principal

Gilles Raïche, Université du Québec à Montréal

Co-chercheur(s)

Claire Lapointe, Université Laval

Marjolaine St-Pierre, Université du Québec à Montréal

Martin Riopel, Université du Québec à Montréal

Autres membres

Jacques Desroches, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Claire Isabelle, Université d'Ottawa

Dany Laveault, Université d'Ottawa

Nathalie Michaud, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal

Numéro du projet de recherche

2008-PE-118335

Titre de l'Action concertée

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

Partenaire(s) de l'Action concertée

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS)

et le Fonds de recherche du Québec – Société et culture

Programme *Actions concertées*
TROISIÈME SECTION
Rapport scientifique intégral

IDENTIFICATION

1- Chercheur principal

Gilles Raïche, Université du Québec à Montréal

2- Cochercheur(s), du ou des chercheur(s)

Claire Lapointe, Université Laval

Marjolaine St-Pierre, Université du Québec à Montréal

Martin Riopel, Université du Québec à Montréal

3- Nom des partenaires du milieu impliqués dans la réalisation

Nathalie Michaud, Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Jacques Desroches, Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Claire Isabelle, Université d'Ottawa

Dany Laveault, Université d'Ottawa

4- Établissement gestionnaire de la subvention

Université du Québec à Montréal, Département d'Éducation et Pédagogie

5- Titre du projet de recherche

Structure et évolution de l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences

6- Numéro du projet de recherche

2007-PE-118335

7- Titre de l'action concertée

Persévérance et réussite scolaires - Phase 2

8- Partenaires de l'action concertée

Cégep Saint-Jean-sur-Richelieu

Commission scolaire de la Rivière-du-Nord

Université d'Ottawa

Se sont ajoutés en cours de route :

Cégep de Drummondville

Collège André-Grasset

Cégep Marie-Victorin

Rapport scientifique intégral

L'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences

Table des matières

A. Contexte de la recherche	3.
1. Question de recherche et problématique	3.
2. Cadre théorique	4.
3. Principales questions de recherche	5.
4. Objectifs spécifiques poursuivis	7.
A. Pistes de solution	8.
1. Type d'auditoire	8.
2. Signification de nos conclusions	8.
3. Retombées immédiates ou prévues de nos travaux	8.
4. Limites ou niveaux de généralisation	9.
5. Messages clés à formuler selon les types d'auditoire	10.
6. Principales pistes de solution	10.
B. Méthodologie	12.
1. Description et justification de la méthodologie	12.
2. Description et justification de la cueillette de données	12.
3. Échantillon	12.
4. Stratégies et techniques d'analyse	12.
C. Résultats	13.
1. Principaux résultats obtenus	13.
2. Conclusions et pistes de solution	19.
3. Principales contributions	21.
D. Pistes de recherche	22.
1. Pistes ou questions de recherche	22.
2. Principale piste de solution	22.
E. Références	23.

PARTIE A. CONTEXTE DE LA RECHERCHE

1. Question de recherche et problématique

Pendant longtemps on a considéré que les pratiques d'évaluation des apprentissages devaient consister en un moment dissocié des pratiques pédagogiques. L'élève apprenait et, par la suite, il était évalué. Cette conception de l'évaluation des apprentissages est en voie de changer complètement. À cet égard, les révisions des curriculums scolaires à travers le monde, sous diverses appellations, visent à ce que les apprentissages soient réalisés dans un contexte significatif, authentique et qui se rapproche ainsi de la réalité professionnelle ou quotidienne des apprenants. Dans cet esprit, les écrits académiques de réflexion et de soutien à la formation des enseignants plus récents en évaluation des apprentissages témoignent de cette préoccupation d'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques.

Cette préoccupation se retrouve aussi chez ceux et celles qui doivent faire vivre et fonctionner les systèmes éducatifs. Les publications professionnelles et gouvernementales, au Québec comme ailleurs dans le monde, sous diverses formes et à tous les ordres d'enseignement, démontrent bien la préoccupation de ces intervenants. À cet égard, on n'a qu'à considérer la production des divers mémoires des associations et des instances syndicales aux consultations sur le système d'éducation, des avis ministériels, des politiques d'évaluation des apprentissages, des règlements, etc.

Cadre théorique

Les écrits contemporains en évaluation des apprentissages soulignent, de manière souvent isolée, différents principes qui doivent être sous jacents à l'évaluation des compétences. Tous ces principes ont toutefois la particularité de nécessiter une intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques. Raïche, Cantin et Lalonde (2005; Raïche, 2006) ont tenté d'identifier et de regrouper ces différents principes selon une structure constituée de quatre grandes catégories : apprentissage, authenticité, équité et intégration.

- La **première** de ces catégories réfère au fait que dans une approche par compétences l'apprentissage de l'élève est au cœur de l'évaluation des apprentissages. Pour cette raison, l'évaluation doit avoir pour principe d'être individuelle, puisque c'est l'élève qui apprend, et non pas son groupe classe.
- La **seconde** catégorie concerne l'authenticité des tâches d'évaluation (Wiggins, 1989). Évaluer des apprentissages dans une approche par compétences exige ainsi que les tâches d'évaluation soient en lien avec les actions qu'un élève doit effectuer dans la société pour qu'elles aient un sens pour lui et ses apprentissages.
- La **troisième** catégorie est celle de l'équité qui regroupe les principes de transparence et d'équivalence des évaluations. Dans le contexte des approches par compétences, l'apprentissage est tributaire de la compréhension des résultats d'évaluation, autant pour lui permettre d'apprendre que pour donner un sens à ces résultats. Les résultats doivent donc être comparables d'un groupe classe à un autre, d'un enseignant à un autre et d'un établissement d'enseignement à un autre.
- Enfin, la **quatrième** catégorie appelle des actions d'intégration selon divers principes : enseigner dans le but de faire réussir les tâches d'évaluation, viser à ce que les modalités d'évaluation soient intégrées les

unes aux autres et intégrer les évaluations au niveau du programme d'études lui-même dans une approche programme (Dorais, 1990).

2. Principales questions de recherche

La préoccupation de l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages et des pratiques pédagogiques se retrouve aussi chez ceux et celles qui doivent faire vivre et fonctionner les systèmes éducatifs et n'est pas non plus apparue spontanément. On la voit se profiler depuis plusieurs années. Ainsi, déjà en 1979 (Gouvernement du Québec, p. 96), le ministère de l'Éducation du Québec, dans son énoncé de politique et son plan d'action de l'époque, indique que par une mesure et une évaluation appropriée, il incombe à la commission scolaire et aux enseignants plus particulièrement de suivre les élèves, de déceler leur aptitudes, leurs difficultés et de favoriser leurs apprentissages. On voit déjà poindre la préoccupation de l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages et des pratiques pédagogiques, même si à cette époque la tendance est beaucoup plus de limiter l'évaluation à des fins certificatives, soit à la sanction des études, et peu formatives. La dernière politique d'évaluation des apprentissages du ministère de l'Éducation du Québec (Gouvernement du Québec, 2003) reflète beaucoup plus clairement les tendances académiques modernes, ainsi que les principes énoncés à la section précédente.

Du côté Ontarien, selon certains (Earl, Freeman, Lasky, Sutherland et Torrance, 2002; Labelle et St-Germain, 2004; O'Sullivan, 1999), l'évolution des pratiques d'évaluation des apprentissages se serait surtout

réalisée dans le contexte de reddition de compte pour les établissements d'éducation et l'établissement de standards d'apprentissage.

Par ailleurs, les recherches qui se sont intéressées au reflet sur le terrain de l'évolution des conceptions quant à l'évaluation des apprentissages au Canada, principalement dans le contexte des approches par compétences, sont peu nombreuses et renseignent peu sur les pratiques. Dans plusieurs cas, les recherches réalisées visent plutôt à vérifier l'impact de pratiques ciblées sur la réussite ou la motivation des élèves. Rarement, les pratiques sont considérées dans leur ensemble et encore moins en lien avec les pratiques pédagogiques.

Deux études réalisées en Ontario se distinguent toutefois. La première, effectuée par Forgette-Giroux, Simon et Bercier-Larivière (1996), s'intéresse à la perception des enseignants quant aux pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe. Selon cette étude, même si les enseignants estiment s'acquitter convenablement de cette tâche, ils soulignent un décalage important entre celle-ci et celles exigées la réforme de l'éducation de leur province. La seconde recherche a été réalisée par Forgette-Giroux, Simon, Turcotte, Ferne et Choi (2006) et s'aventure un peu plus loin dans l'examen des pratiques d'évaluation et des pratiques pédagogiques, sans toutefois les étudier dans leur interaction.

La notion d'intégration peut être assez difficile à saisir au plan de la mesure. Si, comme ce programme de recherche le suppose, l'intégration des pratiques d'évaluation et des pratiques pédagogiques s'est intensifiée au cours des ans, on devrait retrouver des traces de cette intégration à l'intérieur des résultats de questionnaires d'enquêtes sur les pratiques d'évaluation.

3. Objectifs spécifiques poursuivis

- 1) Identifier la structure factorielle quant aux pratiques d'évaluation des apprentissages et aux pratiques pédagogiques;
- 2) Étudier l'évolution des pratiques d'évaluation des apprentissages;
- 3) Évaluer l'ampleur de l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages et des pratiques pédagogiques et son éventuelle évolution.

PARTIE B. PISTES DE SOLUTION

1. Types d'auditoire

Les résultats de cette recherche concernent de multiples personnes. Ainsi, ils s'adressent aussi bien aux décideurs qui oeuvrent dans les différents ministères rattachés à l'éducation, aux directions d'établissement, aux conseillers pédagogiques qu'aux enseignants eux-mêmes. Ce qui caractérise toutefois le plus les résultats de la recherche, c'est que ceux-ci s'appliquent à tous les ordres d'enseignement : primaire, secondaire, collégial et universitaire.

2. Significations de nos conclusions pour les décideurs, gestionnaires ou intervenants

Les conclusions de ce projet de recherche, pour les décideurs, signifient qu'il est possible d'élaborer des instruments qui permettent de dresser un profil des pratiques d'enseignement en salle de classe. Ce constat est d'importance soit pour viser à soutenir le travail des enseignants, soit pour permettre de documenter les résultats d'une évaluation de programme.

3. Retombées immédiates ou prévues de nos travaux sur les plans social, économique, politique, culturel ou technologique

Ce projet a déjà permis de mettre en œuvre trois retombées immédiates. Premièrement, il a permis de partager avec des enseignants du réseau collégial notre questionnement et les connaissances théoriques acquises dans

ce projet au regard du principe d'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques. Plus spécifiquement, plusieurs journées pédagogiques ont été animées par les chercheurs rattachés au projet aux cégeps Gérald-Godin, régional de Lanaudière et de Drummondville ainsi qu'au Collège André-Grasset et à la Commission d'évaluation de l'enseignement collégial. Deux des retombées importantes de ces activités d'animation ont été le projet de définition locale dans les politiques institutionnelles d'évaluation des apprentissages de la notion d'intégration ainsi que la création d'un centre de soutien et d'animation en évaluation des apprentissages rejoignant à la fois les cégeps et l'uqam.

Ensuite, des instruments de mesure de l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques ont été élaborés et pourront aussi bien être utilisés à des fins de recherche qu'à des fins de soutien pédagogique.

4. Limites ou niveau de généralisation de vos résultats

Les résultats obtenus, que ce soit au premier volet ou au second volet de la recherche, sont basés sur des perceptions de la part des étudiants. Il ne s'agit donc pas de la réalité. Il faut donc être prudent dans leur interprétation. Dans le cas des résultats obtenus à l'enquête du TEIMS, les interprétations ne sont valides formellement que pour la population étudiante du secondaire. Il faudra donc aussi valider les résultats obtenus auprès de clientèle étudiantes des ordres primaire, collégial et universitaire. Pour ce qui est des résultats obtenus à nos questionnaires, il faudra être prudent quant à

l'interprétation selon laquelle les étudiants ont tous la même compréhension des items quel que soit l'ordre d'enseignement.

5. Messages clés à formuler selon les types d'auditoire visés

La mise en œuvre des approches par compétences au Québec semble avoir eu un impact sur l'ampleur de l'intégration des pratiques d'évaluation aux pratiques pédagogiques.

- a) Il semble y avoir eu une évolution de cette intégration au cours des ans;
- b) Il semble que le niveau scolaire où les réformes ont eu le plus d'impacts soit le niveau primaire.

Il est nécessaire de poursuivre ce type de recherche avec des données de ce type pour évaluer l'impact des réformes éducationnelles.

6. Principales pistes de solution selon les types d'auditoire visés

Pour favoriser des retombées à ce projet, il serait d'intérêt de mettre sur pied une structure qui permettrait de regrouper les intérêts de praticiens et de décideurs au regard des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe. Cette structure serait plus qu'un observatoire et pourrait agir comme catalyseur au regard de retombées et de recherches futures.

Un second aspect vise le soutien et l'animation à l'intérieur des établissements d'enseignement auprès des enseignants et des directions. Cette action a déjà débuté de par la mise en œuvre à l'uqam d'un centre de

soutien et d'animation en évaluation des apprentissages. Pour le moment, ce centre collabore principalement avec des établissements collégiaux, mais il est espéré que dans le futur la collaboration s'étende formellement aux autres ordres d'enseignement.

PARTIE C. MÉTHODOLOGIE

1. Description et justification de l'approche méthodologique

La recherche a nécessité l'accès à des données d'enquêtes publiquement disponibles, dans un cas, et à les obtenir par les chercheurs, dans un autre cas. La nature des données et les objectifs spécifiques ont nécessité une approche d'analyse de nature quantitative.

2. Description et justification des méthodes de cueillette de données

La recherche comporte deux volets. Le premier volet utilise comme données les résultats aux variables contextuelles des questionnaires aux grandes enquêtes internationales du TEIMS (de 1995 à 2003). Ceux-ci ont permis de recueillir des informations précieuses au regard des pratiques pédagogiques et d'évaluation des apprentissages auprès de très grands échantillons représentatifs. Le second volet utilise les réponses d'enseignants et d'élèves, à tous les ordres d'enseignement, à des questionnaires administrés via des *iPods touch* au regard des pratiques d'évaluation en salle de classe.

3. Échantillon

Les données d'enquête du TEIMS ont permis d'analyser les variables contextuelles auxquelles ont répondu 14 951, 14 907 et 4 104 étudiants respectivement en 1995, 1999 et 2003. De plus, des questionnaires ont été administrés à 642 étudiants de tous les ordres d'enseignement.

4. Stratégies et techniques d'analyse

Pour chacun des objectifs spécifiques de la recherche, des analyses factorielles exploratoires ont été effectuées. La structure factorielle a été étudiée et des comparaisons inter groupes ont été réalisées.

PARTIE D. RÉSULTATS

1. Principaux résultats obtenus

Premier volet – Analyse des données du TEIMS

Au premier volet, il s'agit d'identifier les items communs associés aux pratiques d'évaluation des apprentissages et aux pratiques pédagogiques qui sont disponibles à l'intérieur des questionnaires contextuels du TEIMS administrés au Canada en 1995, 1999 et 2003. Ensuite, suite à une analyse de la dimensionnalité à partir du test de l'éboullis de Cattell (1966), une analyse factorielle exploratoire par maximum de vraisemblance et rotation oblique est effectuée séparément pour chacune des années d'administration. La structure factorielle est comparée entre les trois années ainsi que les corrélations entre les facteurs identifiés. Enfin, la précision des échelles obtenues est appréciée à partir du coefficient ω (McDonald, 1999).

Premièrement, le tableau 1 présente les items communs aux trois années d'administration du TEIMS sélectionnés aux fins des analyses. Malheureusement, même si les répondants francophones y ont répondu, la version française de ces items n'a pas pu être obtenue aux fins de cette recherche.

L'analyse de la dimensionnalité de la structure factorielle est réalisée à partir du test de l'éboullis de Cattell. Celui-ci est présenté à la figure 1 et on notera que l'allure de la courbe est à toutes fins pratiques identique quel que soit l'année de référence. Deux dimensions semblent expliquer la totalité de la variance. Comme espéré, une structure à deux facteurs sera donc envisagée.

Tableau 1. Items sélectionnés

2003	1995/99	QUESTIONS
BSBMHWSG	BSBMSGRP	In your math lessons, how often do you work together in small groups?
BSBMHMDL	BSBMEVLF	In your math lessons, how often do you relate what you are learning in mathematics to your daily life?
BSBMHROH	BSBMHWDS	In your math lessons, how often do you review your homework?
BSBMHBHC	BSBMHWCL	In your math lessons, how often do you begin your homework in class?
BSBMHHQT	BSBMTEST	In your math lessons, how often do you have a quiz or test?
BSBMHCAL	BSBMCALC	In your math lessons, how often do you use calculators?
BSBSHDEI	BSBSDEMO	How often do you watch the teacher demonstrate an experiment or investigation in your science lessons?
BSBSHCEI	BSBSEXPR	How often do you conduct an experiment or investigation in your science lessons?
BSBSHWGO	BSBSGRP	How often do you work in small groups on an experiment or investigation in your science lessons?
BSBSHBHC	BSBSHWCL	How often do you begin your homework in class in your science lessons?
BSBSHHQT	BSBSTEST	How often do you have a quiz or test in your science lessons?

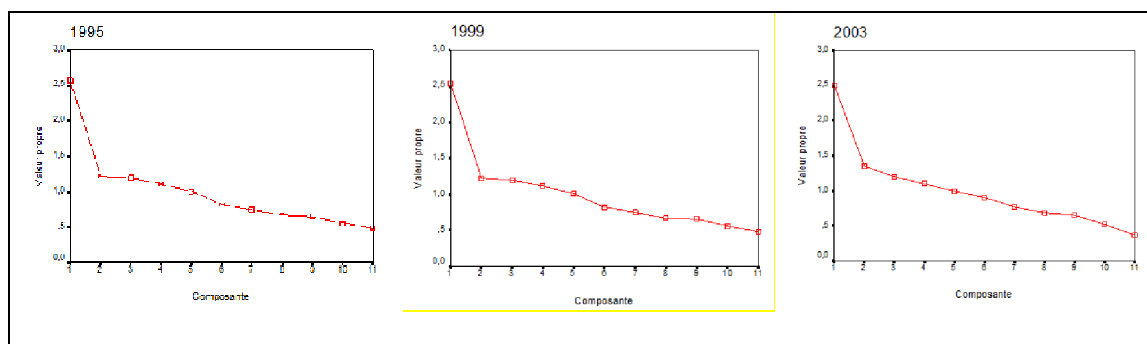


Figure 1. Test de l'éboullis de Cattell

Ensuite, l'inspection des coefficients de saturation au tableau 2 nous indique que la structure factorielle obtenue après une rotation oblique (oblimin) est sensiblement la même quelle que soit l'année d'administration du TEIMS. On y retrouve à chaque fois deux facteurs. La structure factorielle est donc stable d'année en année et les mêmes facteurs se retrouvent. Les résultats peuvent alors être comparés. Si on retourne au tableau 1, qui présente le libellé de la question à chacun de ces items, les deux facteurs peuvent être interprétés respectivement comme représentatifs des pratiques pédagogiques et des pratiques d'évaluation. Ce constat est rassurant et nous permet de poursuivre les analyses.

Tableau 2. Analyses factorielles exploratoires

		1995 (CAN)		1999 (CAN)		2003 (QC)	
2003	1995/99	Péd	Éval	Péd	Éval	Péd	Éval
BSBMHWSG	BSBMSGRP	0,13	0,35	0,13	0,35	0,12	0,22
BSBMHMDL	BSBMEVLF	0,20	0,39	0,21	0,39	0,15	0,26
BSBMHROH	BSBMHWDS	0,22	0,30	0,21	0,30	0,08	0,15
BSBMHBHC	BSBMHWCL	0,14	0,31	0,14	0,30	0,14	0,22
BSBMHHQT	BSBMTEST	0,20	0,40	0,20	0,40	0,18	0,62
BSBMHCAL	BSBMCALC	0,10	0,23	0,11	0,23	0,10	0,12
BSBSHDEI	BSBSDEMO	0,63	0,39	0,61	0,39	0,53	0,36
BSBSHCEI	BSBSEXPR	0,82	0,33	0,83	0,33	0,89	0,38
BSBSHWGO	BSBSGRP	0,47	0,40	0,46	0,39	0,70	0,33
BSBSHBHC	BSBSHWCL	0,26	0,41	0,25	0,40	0,21	0,36
BSBSHHQT	BSBSTEST	0,30	0,47	0,29	0,47	0,21	0,61

Pour porter un jugement sur l'ampleur de l'intégration des pratiques d'évaluation aux pratiques pédagogiques, le coefficient de corrélation de

Pearson entre les deux facteurs obliques est calculé. Les corrélations entre les facteurs obliques sont respectivement égales à 0,48, 0,50 et 0,51 pour les années 1995, 1999 et 2003. Cette valeur est tout de même assez importante et nous indique que plus les pratiques d'évaluation sont importantes, plus les pratiques pédagogiques le sont aussi. On peut aussi noter que ces corrélations, même si elles ne sont pas grandement différentes d'une année à une autre, augmentent tout de même d'année en année. Cela laisserait supposer que l'intégration des pratiques d'évaluation aux pratiques pédagogiques a augmenté de 1993 à 2003. C'est d'ailleurs ce que nous espérons retrouver.

Selon le coefficient de fidélité ω , la précision de l'échelle constituée par le premier facteur associé aux pratiques pédagogiques est respectivement égale à 0,73, 0,65 et 0,66 pour les années 1995, 1999 et 2003. Considérant le type d'items et leur petit nombre, il s'agit d'une valeur somme toute élevée. En ce qui a trait à l'échelle des pratiques d'évaluation ces coefficients sont égaux à 0,49, 0,43 et 0,44, soit des valeurs moyennes dans ce cas-ci : l'ajout d'items supplémentaires serait indiqué pour augmenter la précision de l'échelle de mesure.

Second volet – Élaboration d'une échelle d'intégration des pratiques d'évaluation aux pratiques pédagogiques

Au second volet, une vérification de l'unidimensionnalité est effectuée à partir du test de l'éboullis de Cattell sur la matrice des coefficients de Pearson pour

l'ensemble des répondants ainsi que séparément selon le sexe et selon l'ordre d'enseignement. Ensuite, une modélisation selon le modèle à crédit partiel de Master est réalisée. Cette modélisation permettra par la suite d'obtenir des scores individuels et ainsi comparer la moyenne du niveau d'intégration selon le sexe et selon l'ordre d'enseignement. Pour le moment, uniquement les données recueillies auprès des étudiants ont été analysées; le nombre d'enseignants qui ont répondu à notre questionnaire étant encore trop limité.

La figure 2 présente l'application du test de l'éboullis de Cattell aux données des questionnaires séparément quant au sexe et quant aux ordres d'enseignement. Ces figures permettent de constater une structure unidimensionnelle quelque soit le groupe à l'intérieur duquel l'analyse des valeurs propres a été effectuée.

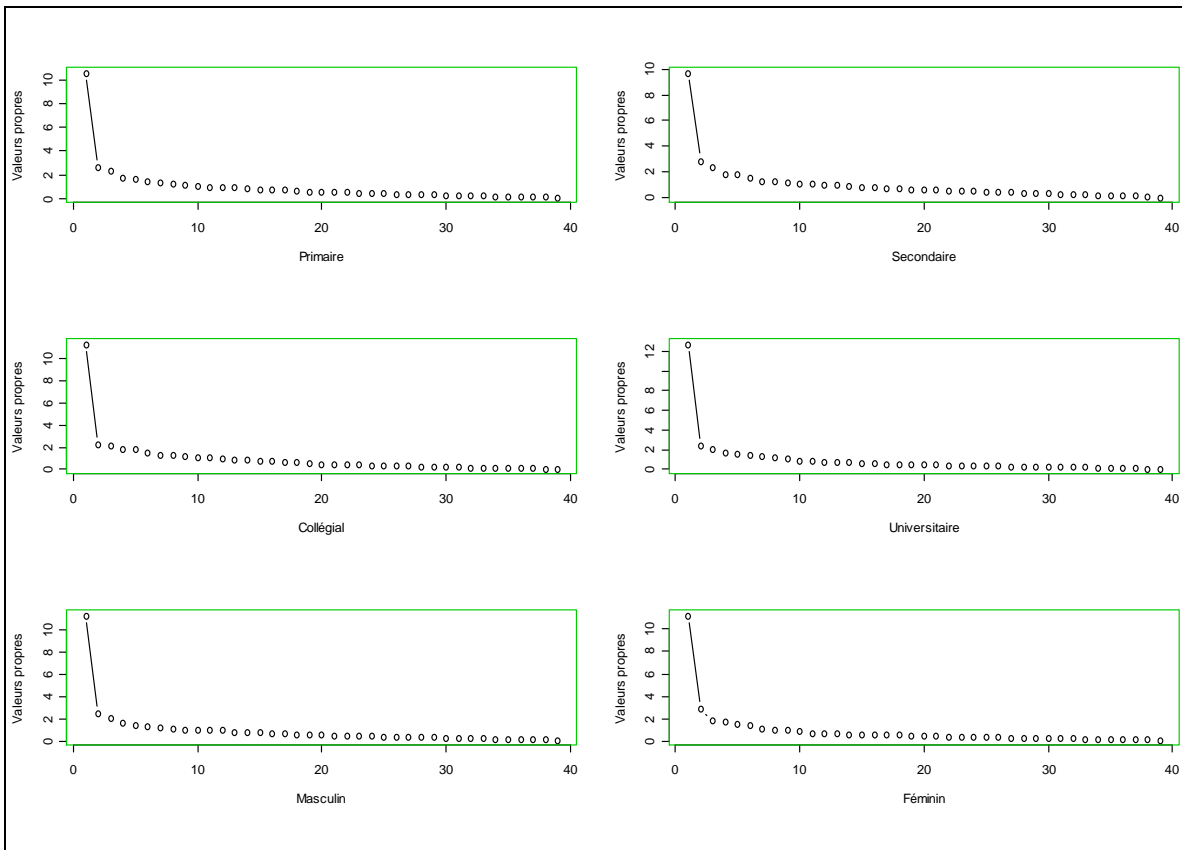


Figure 2. Analyse de la dimensionnalité à partir du test de l'ébouilis de Cattell selon le sexe et selon l'ordre d'enseignement

L'analyse précédente ayant permis de constater l'existence d'un seul facteur, une analyse par crédit partiel a été effectuée pour obtenir une échelle unidimensionnelle. À partir de cette analyse des scores factoriels ont été calculés pour chacun des répondants et des comparaisons de moyennes sur cette échelle ont été faites. Ces scores sont à interpréter comme des scores z . La moyenne est donc égale à 0 et les valeurs extrêmes se retrouvent en dehors de l'intervalle de -3 à 3.

Au tableau 3, la comparaison des moyennes du niveau d'intégration estimé à partir du modèle à crédit partiel permet de constater que c'est

principalement le niveau primaire qui affiche un niveau d'intégration plus élevé (0,44) que tous les autres ordres d'enseignement (-0,10 ou -0,11). Les trois autres ordres affichent à peu près la même moyenne. Une analyse de variance suivie de comparaisons multiples (test de Tukey) confirme d'ailleurs cette hypothèse.

Tableau 3. Moyennes du niveau d'intégration selon le niveau d'enseignement

	Primaire	Secondaire	Collégial	Universitaire
Moyenne	0,44	-0,10	-0,11	-0,11

En ce qui a trait au sexe des répondants, comme le montre le tableau 4, la moyenne des hommes et des femmes est à toute fin pratique égale.

Tableau 4. Moyennes du niveau d'intégration selon le sexe

	Féminin	Masculin
PCM	0,00	0,04

2. Conclusions et pistes de solution

La présente recherche visait à vérifier si les enseignants intègrent leurs pratiques d'évaluation des apprentissages à leurs pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences. À cette fin, une analyse factorielle exploratoire a été appliquée aux données canadiennes obtenues à partir du TEIMS aux années 1995, 1999 et 2003. Ces données ont permis de constater la présence d'une structure factorielle avec deux facteurs : le premier associé aux pratiques pédagogiques et le second aux pratiques

d'évaluation. Ces deux facteurs affichent entre eux des corrélations qui oscillent autour de 0,50 indiquant, comme souhaité, une intégration de ces pratiques. La corrélation entre ces deux facteurs augmente légèrement de 1995 à 2003, comme la mise en œuvre des approches par compétences aurait pu le laisser croire. Il sera nécessaire de vérifier de nouveau ces corrélations à partir des données de 2007 et 2011 où les approches par compétences ont été implantées plus en profondeur au Canada et plus particulièrement au Québec. On espérerait observer encore une augmentation de la corrélation entre les deux facteurs.

Un second volet de cette recherche a consisté à élaborer une échelle d'intégration des pratiques d'évaluation aux pratiques pédagogiques. Cette échelle s'est avérée unidimensionnelle, comme souhaitée. On a pu par la suite observer que la moyenne des scores obtenus à cette échelle ne varient pas selon le sexe, ni selon que les répondants sont aux niveaux secondaire, collégial ou universitaire. Toutefois, les répondants au niveau primaire affichent une moyenne supérieure à celles obtenues aux trois autres niveaux d'enseignement. Cela pourrait laisser croire que l'approche par compétences implantées au primaire aurait une plus grande influence sur les pratiques d'évaluation, principalement en ce qui a trait à l'intégration des pratiques d'évaluation aux pratiques pédagogiques. Cela tomberait sous le sens si on considère la place donnée aux pratiques d'évaluation à fonction formative à l'ordre primaire, pratiques reflétées par l'élaboration de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE).

Il faudra toutefois poursuivre ces travaux par des analyses factorielles exploratoires avec des items qui couvrent une plus grande étendue de pratiques d'évaluation pour nous permettre d'étudier formellement la structure factorielle et le ou les concepts étudiés. Ces travaux sont actuellement en cours et couvrent l'ensemble des grandes catégories de principes détaillés plus haut : apprentissage, authenticité, équité et intégration.

3. Principales contributions des travaux en termes d'avancement des connaissances

Au plan théorique, cette recherche a permis de mettre en valeur une des grandes catégories de principes en évaluation des apprentissages, soit l'intégration des pratiques d'évaluation aux pratiques pédagogiques. Celle-ci prend de plus en plus d'importance avec la mise en œuvre des approches par compétences et l'emphase mise sur la fonction formative de l'évaluation des apprentissages.

Au plan méthodologique, des échelles de mesure ont été élaborées. De telles échelles sont nécessaires pour permettre d'opérationnaliser les pratiques d'évaluation des apprentissages. Il sera maintenant possible de les utiliser à des fins de recherche. Il est aussi à souligner que dès maintenant il est possible d'utiliser en salle de classe ou dans les milieux d'enseignement les échelles de mesure qui ont été élaborées à l'intérieur de cette recherche : aussi bien celles issues du TEIMS que de notre enquête par questionnaires.

PARTIE E. PISTES DE RECHERCHE

1. Pistes ou questions de recherche

Le projet de recherche actuel a démontré la possibilité de développer des échelles de mesure qui permettent d'opérationnaliser les pratiques d'évaluation en salle de classe. Il faudra maintenant continuer ce travail en augmentant le nombre de dimensions de l'évaluation des apprentissages qui seront opérationnalisées comme il a été fait ici. À cette fin, il sera aussi nécessaire de continuer le travail d'identification théorique des dimensions associées aux pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe.

Au regard des pratiques et de l'intervention, il est maintenant à se demander si les échelles de mesure développées ici seront utiles en salle de classe auprès des enseignants ou dans les établissements auprès des directions.

2. Principale piste de solution

Des recherches sont actuellement en cours pour améliorer le schéma théorique des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe. Aux dimensions apprentissage, authenticité, équité et intégration, celle de la planification a été ajoutée. De plus, des questionnaires ont été administrés à tous les ordres d'enseignements à des étudiants et à des enseignants pour vérifier si on peut retrouver ces dimensions à partir d'analyses factorielles exploratoires. Suite à ces analyses, il est prévu utiliser formellement les échelles avec les établissements partenaires, principalement avec les enseignants en salle de classe.

PARTIE F. RÉFÉRENCES ET BIBLIOGRAPHIE

- Angelo, T. et Cross, P. K. (1993). *Classroom assessment techniques : a handbook for college teachers* (2^e édition), San Francisco, Californie : Jossey-Bass.
- Biggs, J. (1995). Assessing for learning : some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *The Alberta journal of educational research*, 41(1), 1-17.
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate behavioral research*, 1, 245-276.
- Dorais, S. (1990). Réflexion en six temps sur l'approche programme. *Pédagogie collégiale*, 4(1), 37-41.
- Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Ste-Foy, Québec : ministère de l'Éducation.
- Hay, P. et Penney, D. (2009). Proposing conditions for assessment efficacy in physical education. *European physical education* 15, 389.
- Huba, M. E. et Freed, J. E. (2000). *Learner-centered assessment on college campuses. Shifting the focus from teaching to learning*. Boston, Massachusetts : Allyn and Bacon.
- Leduc, D., Riopel, M., Raïche, G. et Blais, J.-G. (accepté). L'influence des définitions des habiletés disciplinaires sur la création et le choix d'items dans le PISA et le TEIMS. *Mesure et évaluation en éducation*.
- Lester, F. K., Lambdin, D. V. et Preston, R. V. (1997). A new vision of the nature and purposes of assessment in the mathematics classroom. In G. D. Phe (dir.), *Classroom assessment. learning, achieving and adjustment*. San Diego, Californie : Academic Press.
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory. A unified treatment*. Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum associates.
- Ndinga, P. (2010). *Authenticité des tâches d'évaluation : état des lieux*. Communication présentée à l'intérieur 78^e Congrès de l'Association de l'Association francophone pour le savoir (ACFAS), Montréal, Québec.
- Raïche, G. (2006). *L'évaluation dans un contexte d'approches par compétences*. Communication présentée à l'intérieur des ateliers du Centre de formation et de recherche en enseignement supérieur, CEFRES, Montréal.

- Raïche, G., Cantin, A. et Lalonde, M.-F. (2005). *Enseigner l'instrumentation en évaluation des apprentissages à de futurs enseignants à l'enseignement supérieur*. Communication présentée à l'intérieur du congrès annuel de l'Association pour le développement de la mesure et de l'évaluation en éducation, ADMÉE, Sainte-Foy.
- Rogiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris, France : de Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, QUÉBEC : Éditions du nouveau pédagogique.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages. Tome 1 : la réflexion*. Sainte-Foy, QUÉBEC : Presses de l'Université Laval.
- Simon, M. et Forget-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical assessment research and evaluation*, 7(18).
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass Publishers.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal, Québec : Chenelière éducation.
- Wiggins, G. (1998). *Educative assessment : designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, Californie : Jossey-Bass publishers.
- Wiggins, G. (1989) A true test: toward more authentic and equitable assessment, *Phi delta kappan*, 70(9), 703-713.