

# L'évaluation des apprentissages telle que perçue par des élèves de 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années

Micheline Bercier-Larivière et Renée Forgette-Giroux

Volume 18, numéro 1, 1995

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092794ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1092794ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bercier-Larivière, M. & Forgette-Giroux, R. (1995). L'évaluation des apprentissages telle que perçue par des élèves de 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(1), 37–58. <https://doi.org/10.7202/1092794ar>

Résumé de l'article

Alors que les stratégies d'évaluation et l'instrumentation sont souvent les principaux intérêts des spécialistes en mesure, la présente recherche porte plutôt sur la gestion globale de l'évaluation des apprentissages telle qu'elle est perçue par des élèves de 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années. L'information recueillie démontre que les élèves de ces classes sont sensibles à ce qui se passe autour d'eux et qu'ils constituent une source d'information intéressante pour améliorer la qualité de l'évaluation des apprentissages. Ils se préoccupent surtout de la forme du bulletin actuel, de l'importance accordée aux difficultés d'apprentissage, des moments choisis par les enseignants pour évaluer les apprentissages et de la qualité des relations interpersonnelles en salle de classe.

## L'évaluation des apprentissages telle que perçue par des élèves de 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années

Micheline Bercier-Larivière  
Renée Forgette-Giroux  
Université d'Ottawa

*Alors que les stratégies d'évaluation et l'instrumentation sont souvent les principaux intérêts des spécialistes en mesure, la présente recherche porte plutôt sur la gestion globale de l'évaluation des apprentissages telle qu'elle est perçue par des élèves de 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années. L'information recueillie démontre que les élèves de ces classes sont sensibles à ce qui se passe autour d'eux et qu'ils constituent une source d'information intéressante pour améliorer la qualité de l'évaluation des apprentissages. Ils se préoccupent surtout de la forme du bulletin actuel, de l'importance accordée aux difficultés d'apprentissage, des moments choisis par les enseignants pour évaluer les apprentissages et de la qualité des relations interpersonnelles en salle de classe.*

*(évaluation des apprentissages, gestion de l'évaluation,  
perception des élèves, stratégies d'évaluation)*

*While assessment strategies and instrumentation are often the main interest of measurement specialists, this research is oriented instead towards overall learning assessment management as it is perceived by grades 6, 7 and 8 pupils. The data gathered show that at these grades, pupils can and do participate seriously in this type of study, that they are sensitive to their environment and that they provide an interesting source of information on potential improvement of classroom assessment. Their main concerns deal with the report card in its current form, the importance given to learning difficulties, the timing of assessment and in-class interpersonal relationships.*

*(assessment strategies, assessment management,  
classroom assessment, students' perception)*

### Introduction

L'évaluation est généralement perçue par les enseignants comme l'étape finale du processus d'apprentissage. D'une part, ils imaginent mal l'enseignement sans épreuves occasionnelles pour juger de son effet sur les élèves mais d'autre part, les programmes chargés et les classes bien remplies se prêtent mal à une intervention individualisée fondée sur les résultats d'évaluation. L'évaluation des apprentissages a pris plusieurs

formes, s'adaptant aux nouvelles idées et aux nouvelles exigences dictées par les autorités scolaires. Poussés par la mondialisation de l'économie et aidés par le développement de l'informatique, nous avons augmenté le nombre d'épreuves, d'observations, d'appréciations et de réalisations notées, à la recherche de bilans plus justes. Même si l'évaluation est une activité à la fois déterminante et difficile à réaliser (Ames & Archer, 1988; Butler, 1988; Deci & Ryan, 1987; Gottfried, 1990; Meece, Blumenfeld, & Hoyle, 1988; Stipek & Kowalski, 1989), on commence à peine à s'interroger sur les effets qu'elle peut avoir sur les élèves, leur apprentissage, leur manière d'apprendre, leur estime personnelle et, à plus long terme, leur rapport avec l'école. Très peu d'études ont porté sur ce que les élèves pensent de la manière de faire de l'école ou ont même exploré leur capacité à poser un regard critique sur des pratiques qui les touchent de près (Thorkildsen & Nicholls, 1991). C'est à partir de ces constatations que le besoin d'explorer l'existence de liens entre les pratiques d'évaluation des apprentissages et la motivation scolaire des élèves est apparu.

Cet article a pour but de préciser la manière dont les élèves perçoivent les pratiques d'évaluation qu'ils subissent à l'école. Même si le lien avec la motivation sera étudié dans un article subséquent, il détermine quand même la manière dont les pratiques d'évaluation sont étudiées: seuls les aspects susceptibles d'intervenir sur la motivation des élèves sont traités. Il s'agit donc de la gestion générale de l'évaluation à toutes les étapes de la démarche (intention, mesure, jugement décision) et non pas des techniques ou stratégies de mesure des apprentissages réalisés. De plus, puisque c'est la perception subjective que l'élève a des pratiques d'évaluation qui intervient sur sa motivation (Bercier-Larivière, 1994), il n'est pas du tout question ici de vérifier la part d'objectivité qu'on retrouve dans leur description de ces pratiques.

La recension des documents fait d'abord état des faits pertinents à l'étude des pratiques d'évaluation susceptibles d'intervenir sur la motivation des élèves. La *Goal orientation theory of motivation* (Ames, 1992), appelée ici **intention pédagogique** et en fonction de laquelle le questionnaire-sondage a été élaboré, est ensuite présentée, suivie d'une brève description de la méthode employée et de l'échantillon interrogé. Les résultats sont discutés en deux temps: d'abord les items à choix de réponse, puis les thèmes abordés spontanément par les élèves en réponse à une question ouverte où ils parlent de la communication des résultats, de l'anxiété reliée à l'évaluation, des résultats jugés insatisfaisants, de l'objet de l'évaluation et de ses répercussions sur les relations sociales en salle de classe.

## Recension des écrits

### Les pratiques d'évaluation

La manière d'évaluer les élèves varie beaucoup d'un enseignant à l'autre, d'une école et d'un palier scolaire à l'autre. Les notes accordées à l'attitude de l'élève, à son assiduité et à sa performance sont loin d'être uniformes (Forgette-Giroux, Simon & Bercier-Larivière, à paraître; Higgins & Rice, 1991; Rogers, 1991; Stiggins & Conklin, 1992; Wilson, 1990; Wilson & Rees, 1990). L'observation spontanée ou intuitive fait partie des techniques utilisées régulièrement pour évaluer et prendre des décisions au sujet des élèves (Forgette-Giroux et al., à paraître; Stiggins & Conklin, 1992).

Malgré l'enthousiasme d'élèves ayant vécu l'expérience (Beaudoin, 1990; Doyon & Juneau, 1991), l'évaluation formative est une pratique peu exploitée (James, 1990) et les enseignants disent attribuer des notes à toutes formes d'évaluation, résultats qu'ils gardent en registre. Peu importe leur âge, les élèves ont rarement l'occasion de participer activement à l'évaluation, que ce soit par l'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs, la définition des critères d'évaluation et des seuils de performance ou le choix de la tâche qui servira à l'évaluation (Forgette-Giroux et al., à paraître; Gardner, 1992). Quoique moins généralisée à l'école primaire, l'interprétation des résultats d'évaluation est surtout normative et les enseignants font très peu usage des informations qu'ils obtiennent. Ils font peu de rétroaction, si ce n'est que de fournir une note (Bangert-Drowns, Kulik & Kulik, 1991; Baron, 1991; Dorr-Bremme & Herman, 1986; Dumoulin, 1991; Wilson, 1990).

Bien que sans observation systématique pour appuyer leurs dires, des experts fort respectés dans le domaine de l'éducation croient que l'enfant apprend à se connaître et à s'apprécier à travers l'évaluation (Caouette, 1992; Madaus, Kellaghan & Schwab, 1989; Wiggins, 1993). C'est pourquoi « il faut toujours s'assurer de l'aspect constructif de l'évaluation » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 1976). À ce sujet, Madaus et ses collaborateurs ne sont pas sans rappeler des souvenirs lorsqu'ils disent:

*A star, the comment « very good » penciled on a paper, hanging a paper on the blackboard, or merely putting a check on a paper are all used by teacher to reward good work. Verbal comments to the student in front of the class, the poor work sent home to be signed, the extra work, or the tearing up of a paper are also forms of informal grading and sanctioning and may have a*



*powerful effect on the student's motivation and attitude toward schoolwork* (1989, p. 359).

Dans un contexte de scolarité collective et obligatoire, l'évaluation devrait d'abord servir l'apprenant en lui fournissant des renseignements utiles à son cheminement scolaire et l'aider à comprendre ses erreurs de raisonnement (Kirst, 1991; Rowntree, 1987). Elle devrait être fondée sur des buts réalistes et des critères de réussite clairs et précis (Goetz, Alexander & Ash, 1992; Marshall, 1988; Oren, 1983; Stipek & Kowalski, 1989). L'évaluation devrait viser l'amélioration possible plutôt que de constituer une marque disgracieuse et indélébile au dossier de l'élève (Ames, 1992; Tardif, 1992; Wiggins, 1993).

Dans cette optique, l'enseignant est la source d'aide principale sur laquelle l'enfant peut compter. Il devrait traiter l'élève de manière respectueuse, comme il le ferait dans une relation d'aide avec un adulte, sans abuser du pouvoir que lui confère sa position d'autorité et son niveau supérieur de scolarité (Harackiewicz, Abraham & Wageman, 1987; Matthews, 1991). Son objectif ultime devrait être d'aider l'enfant à devenir un citoyen autonome et responsable, intégré à la société. Mais, de l'avis de Spear (1991), telle qu'elle se déroule présentement, l'évaluation encourage l'élève à se couper de la principale source d'aide dont il dispose; elle l'éduque à tricher, à « bluffer » et à donner l'impression qu'il comprend. Il va même jusqu'à affirmer qu'elle contamine le processus d'apprentissage. Comme lui, plusieurs chercheurs s'interrogent sur la déontologie de l'évaluation; avec les droits accordés aux enseignants viennent des responsabilités auxquelles certains n'accordent pas assez d'importance (Airasian, 1991; Caouette, 1992; Stiggins & Conklin, 1992; Wiggins, 1993; Wilson, 1989).

La plupart des données sur l'évaluation des élèves proviennent soit d'observations directes en salle de classe faites par des chercheurs, soit de témoignages d'enseignants eux-mêmes. Dans un cas comme dans l'autre, l'intérêt se limite à la perspective des éducateurs. Même si l'ensemble de ces renseignements constitue une image plutôt fragmentaire de son déroulement, il justifie de nous interroger sur la disposition des enseignants à mener à bien cette tâche à la fois complexe, exigeante et importante (Forgette-Giroux et al., à paraître; Gravel, 1991). Leurs interventions sont-elles toujours constructives, pertinentes, rationnelles et formatives? Cet aspect important de la vie scolaire n'a jamais été examiné à partir du point de vue des élèves.

La recension des écrits démontre qu'il existe très peu de modèles pouvant guider l'analyse des pratiques d'évaluation en salle de classe dans leur globalité. Toutefois, la *Goal orientation theory of motivation* (Ames, 1992), en distinguant les pratiques pédagogiques qui contribuent à amener l'apprenant à comprendre et à se développer de celles qui l'incitent plutôt à produire des résultats satisfaisants, apparaît appropriée à une telle analyse.

### **L'intention pédagogique**

Cette théorie situe la motivation d'agir des élèves d'après la conception personnelle que se fait l'enseignant de l'apprentissage et du but à atteindre lorsqu'il leur propose des activités pédagogiques. Par sa manière de valoriser certaines choses et d'en ignorer d'autres, par ce qu'il choisit de promouvoir et par l'attitude qu'il adopte, l'enseignant indique ses priorités (Ames & Ames, 1984; Green & Foster, 1986; Maehr 1987). L'intention pédagogique de l'enseignant influence indirectement la raison d'agir des élèves, leur plaisir d'apprendre, leur persistance face aux difficultés, la qualité de leur apprentissage de même que leur comportement immédiat et futur à l'égard de celui-ci (Ames, 1992; Wlodkowski, 1985).

Ames distingue deux types d'intentions pédagogiques : celles axées sur le développement de l'élève et celles axées sur sa performance. Ces deux types englobent les notions de *task/ego involvement* (DeCharms, 1976; Maehr, 1987), *learning/performance oriented* (Dweck, 1985) et *mastery/ability focus* (Ames & Archer, 1988) proposées par différents chercheurs. En précisant les éléments critiques susceptibles d'intervenir sur la motivation des élèves selon qu'ils valorisent la performance de l'élève ou les résultats satisfaisants ou qu'ils encouragent la compréhension et la maîtrise des habiletés, cette théorie permet de déterminer les aspects de l'évaluation susceptibles de véhiculer chacune de ces préoccupations et d'anticiper la manière dont elles pourraient intervenir sur la motivation des élèves. C'est pourquoi elle a servi de base au questionnaire élaboré et utilisé en vue de répondre aux questions de recherche suivantes.

### **Questions de recherche**

Dans le cadre de cette étude, trois questions ont été soulevées:

1. Selon la perception des élèves interrogés, quelle description peut-on faire des pratiques d'évaluation actuelles et de l'intention pédagogique sous-jacente?

2. Les élèves qui s'estiment académiquement forts perçoivent-ils l'évaluation des apprentissages différemment des autres élèves?
3. Quels aspects de l'évaluation préoccupent actuellement les élèves?

## Méthode

### Population et échantillon

L'élève qui est en contact relativement prolongé avec le même enseignant connaît bien sa manière de gérer l'évaluation. En étant évalué par la même personne, dans plus d'une discipline, cet élève est susceptible de pouvoir faire état des manières de faire de l'enseignant dans plusieurs situations variées et avec beaucoup de précision. Aussi, les élèves de sixième, septième et huitième années (cycle supérieur du palier élémentaire en Ontario) ont assez de maturité pour fournir des réponses fiables à des instruments comme ceux qui sont utilisés dans cette recherche. Ils constituent donc la population de la présente étude.

La participation des membres de l'échantillon s'est faite sur une base volontaire. Des directeurs et directrices d'écoles d'un conseil scolaire de l'Ontario ont d'abord été contactés, puis des formulaires de consentement ont ensuite été adressés aux parents des élèves visés. La répartition des 331 sujets de l'échantillon se fait comme suit : 123 élèves en 6<sup>e</sup> année, 99 élèves en 7<sup>e</sup> année et 109 élèves en 8<sup>e</sup> année, pour un total de 13 groupes-classes. Ils proviennent de divers secteurs du conseil scolaire, certains de milieu rural, d'autres de milieu urbain, et le niveau socio-économique familial varie de faible à moyen. Ces élèves passent la majeure partie de leur journée avec le même enseignant. Bien que ces écoles n'aient pas été choisies tout à fait au hasard, un soin particulier a été accordé à la représentativité de cet échantillon. Sauf quelques exceptions, ce sont des groupes-classes entiers qui ont répondu au questionnaire, offrant ainsi plus de validité au portrait des pratiques évaluatives fournies par les élèves.

### Instrumentation

La *Goal orientation theory of motivation* (Ames, 1992) distingue les pratiques pédagogiques selon le but ultime qu'elles communiquent à l'élève (comprendre ou performer) et le type de motivation qu'elles suscitent (intrinsèque ou extrinsèque). L'*Indicateur d'intention pédagogique* (IIP) reflète cette théorie et il s'inspire d'un outil créé par Ames et Archer (1988) dans le but de déterminer le climat du milieu d'apprentissage résultant de

ces deux types d'intentions pédagogiques. Des 50 items qui constituent l'IIP, 22 portent sur des manières de gérer l'ensemble de la classe, 9 portent sur le traitement individuel de chaque élève et les autres portent plutôt sur la perception que chaque élève a des pratiques d'évaluation. Les élèves indiquent, sur une échelle de type Likert en 5 points, la fréquence de la pratique visée par chaque énoncé. Une valeur de 0 correspond à une pratique qui n'a jamais cours alors qu'une valeur de 4 correspond à une pratique très fréquente. Enfin, une question ouverte invitant chacun à faire part de son opinion au sujet de l'évaluation des apprentissages permet de commenter des pratiques considérées dignes de mention.

Malgré tout le soin apporté à la mise au point de cet instrument, il comporte certaines limites importantes; outre une étude pilote ( $n = 123$ ), il n'a pas été éprouvé à grande échelle et peu d'études ont été effectuées dans ce domaine. Toutefois, des analyses de cohérence interne effectuées sur chacun des ensembles d'items appartenant aux deux types d'intention pédagogique ont donné des coefficients alpha variant de 0,60 à 0,75. Les aspects de l'évaluation explorés au moyen de l'IIP étant à la fois variés et indépendants les uns des autres, il n'était pas réaliste d'escompter des niveaux de cohérence interne élevés. Les items ont plutôt été retenus selon la pertinence de l'information qu'ils permettent de recueillir.

### **Collecte des données**

Les élèves des écoles participantes qui ont eu l'autorisation de leur parents ont été invités à répondre de manière anonyme et confidentielle à l'**Indicateur d'intention pédagogique**. Pour assurer la constance de la collecte des données, la chercheuse a personnellement fait remplir tous les questionnaires et dans chaque classe, elle a lu à haute voix chacun des items, fournissant des explications lorsque nécessaire. Les participants ont indiqué leur sexe, leur niveau scolaire et s'ils se considéraient parmi les élèves académiquement forts, moyens ou faibles. Les élèves répondaient directement sur les questionnaires en encerclant, parmi les choix proposés, la réponse qui correspondait le mieux à leur réalité. La collecte des données s'est échelonnée sur une dizaine de jours.

## **Résultats et discussion**

Rappelons qu'il s'agit essentiellement de pratiques, d'attitudes et d'impressions qui témoignent de la perception qu'ont les élèves des priorités des enseignants durant l'année scolaire en cours. L'analyse des réponses

aux 50 items de l'IIP a été effectuée en trois temps. D'abord, des mesures de tendance centrale pour chaque item, dans chacun des 13 groupes-classes, reflètent le degré de validité des réponses décrivant la gestion d'un même groupe-classe et la manière dont les élèves perçoivent les activités reliées à l'évaluation; elles permettent de comparer les pratiques d'un groupe à l'autre. Par la suite, des distributions de fréquence des réponses fournies par l'ensemble des 331 élèves à chacun des items révèlent l'attitude et les impressions laissées par ces pratiques d'évaluation (un extrait est présenté au tableau 1). Cette comptabilisation fait mieux ressortir la part de l'échantillon, souvent négligeable par groupe-classe mais plus considérable globalement, qui a opté pour les choix aux extrémités de l'échelle de réponses. Ces deux manières d'analyser les données pour en faire ressortir les points d'intérêt font qu'à certains moments, ce sont les pratiques d'évaluation des enseignants qui sont décrites, alors qu'à d'autres moments, c'est plutôt l'impression qu'elles laissent chez l'ensemble des élèves interrogés. En dernier lieu, les commentaires des élèves au sujet de l'évaluation à l'école ont été analysés de manière à en faire ressortir les thèmes principaux.

L'information recueillie décrit d'abord succinctement les principes qui régissent l'évaluation des apprentissages dans chacun de ces groupes-classes, précise son déroulement et nuance les impressions qu'elle laisse chez les élèves. La perception de ceux qui **s'estiment** académiquement forts, comparativement à ceux qui **s'estiment** plutôt moyens, fait ensuite ressortir les différences qui peuvent marquer des expériences scolaires pourtant semblables. La discussion des sujets abordés spontanément par les élèves invités à commenter par écrit l'évaluation à l'école permet, enfin, de mieux cerner leurs préoccupations majeures à ce sujet.

### **Description générale des pratiques**

Pour les éléments d'évaluation gérés globalement, comme la possibilité de recommencer un travail lorsque des résultats sont insatisfaisants, la faible variation des réponses recueillies dans un même groupe-classe confirme la fiabilité de cette information. Pour le traitement individuel des travaux, comme les commentaires de l'enseignant sur les copies corrigées, la variation des réponses recueillies confirme que les élèves ne vivent pas tous les mêmes expériences ou, du moins, ne les perçoivent pas de la même manière, peut-être parce que les attentes et les besoins diffèrent d'un élève à l'autre, ou que le traitement réservé à chaque élève, parce qu'individualisé, laisse place à beaucoup de variations dans les agissements des enseignants. Selon les élèves, les enseignants cherchent à comprendre

**Tableau 1**  
**Distribution des réponses de l'ensemble des répondants à quelques items**  
**de l'Indicateur d'intention pédagogique (n=331)**

Items	jamais	presque jamais	parfois	assez souvent	très souvent
On peut faire nos devoirs en petits groupes, pourvu qu'on les fait.	53	49	96	80	51
Mon enseignant discute avec moi de mes progrès scolaires.	66	84	82	53	46
Il m'arrive de faire un travail sans savoir précisément ce que je dois faire.	19	79	137	56	40
En faisant mes travaux j'apprends des choses utiles.	5	15	65	119	127
Il arrive que le prof préfère être avec moi quand il corrige mon travail.	166	98	44	13	8
Si je ne sais pas quelle note les autres ont eue, je ne peux pas savoir si j'ai bien réussi.	71	58	99	54	48
Après un test, l'enseignant vérifie si je comprends les fautes que j'ai faites.	50	62	83	85	50
Quand je ne suis pas satisfait de la note que j'ai eue sur un travail, j'ai le droit de recommencer.	211	76	36	2	5
Apprendre par coeur nous aide à réussir un test.	21	18	73	85	134
Je peux prendre le temps dont j'ai besoin pour faire un test.	88	54	85	64	38
Quand c'est possible, on nous donne des travaux où chacun peut choisir un sujet qui l'intéresse.	56	71	117	45	40
Je sais quels élèves de la classe ont plus de difficulté que moi.	18	34	66	82	131
Il m'arrive d'avoir honte à cause d'un travail mal fait.	36	57	113	57	68
Sur un test il faut répondre de la manière indiquée par le prof.	7	20	67	86	150

leur manière de penser et les encouragent à poser des questions. Ils questionnent souvent les élèves pour s'assurer qu'ils comprennent. Leur manière de faire porte la majorité des élèves à croire que leur enseignant a confiance dans leur capacité à réussir et qu'il est plus important de comprendre que d'avoir les bonnes réponses. Les élèves croient aussi qu'ils apprennent des choses utiles en faisant leurs travaux.

Bien que ce soit une occasion d'engager activement les élèves au processus d'évaluation (Doyon & Juneau, 1991; Goetz et al., 1992; Perkins, 1992; Smith, 1986; Wiggins, 1993), les enseignants ne corrigent pas un travail en présence de l'élève, ne serait-ce que de temps à autre, pour l'éduquer à l'auto-évaluation, lui expliquer ses fautes et donner par la même occasion plus de transparence à l'exercice. Comme observé lors d'études antérieures, les enseignants discutent rarement avec les élèves de leurs progrès scolaires et ne les encouragent pas à conserver les réalisations dont ils sont particulièrement fiers, moyen qui concrétiserait leur compétence et leur capacité à réussir (Goetz et al., 1992; Oren, 1983; Rowntree, 1987). Moins des deux tiers des élèves disent avoir souvent des commentaires sur leur copie corrigée pour souligner ce qu'ils ont bien réussi, et ils sont encore moins nombreux à en avoir pour indiquer ce qu'ils ont à améliorer.

En ne permettant pas aux élèves qui le désirent de recommencer un travail dont ils ne sont pas satisfaits, les enseignants manquent de belles occasions d'encourager la persévérance et le désir de s'améliorer. Les limites de temps fixées pour faire un test créent une tension néfaste à la concentration et ne soutiennent pas l'importance de faire de son mieux (Tardif, 1992). Lorsque des enseignants communiquent les résultats de chacun à haute voix devant la classe (ce qu'un grand nombre d'élèves ont dit avoir en horreur), ils favorisent la comparaison entre les élèves et risquent de décourager ceux qui progressent lentement (Harackiewicz et al., 1987); c'est la même chose quand ils n'affichent que les meilleurs travaux d'élèves. Pour plus du quart des répondants, bien réussir, c'est réussir mieux que les autres de la classe et près du tiers des élèves consultés trouvent nécessaire de savoir quelle note les autres ont eu pour pouvoir juger de leur réussite.

Encore beaucoup d'élèves (66 %) sentent qu'apprendre par coeur aide à réussir un test et disent que les réponses doivent être formulées de la manière indiquée par l'enseignant pour se mériter les points attribués. Le fait que les épreuves ne soient pas toujours annoncées à l'avance entretient la méfiance et l'anxiété des élèves face à l'évaluation. Aussi, puisque plus du quart des élèves de l'échantillon consulté disent souvent entreprendre un travail sans savoir précisément ce qu'ils doivent faire et qu'ils n'ont pas la

chance de le reprendre lorsqu'ils n'en sont pas satisfaits, il n'est pas étonnant que beaucoup d'élèves n'aient pas envie de travailler et ne produisent pas toujours des travaux à la hauteur des attentes de leurs enseignants; pas étonnant non plus que plus du tiers des répondants disent avoir souvent honte à cause d'un travail mal fait.

Pour la plupart des élèves interrogés (84 %), réussir c'est avoir un bon bulletin et plus de la moitié d'entre eux disent que les notes et les bulletins les forcent souvent à travailler même s'ils n'en ont pas le goût. Plus des deux tiers disent s'efforcer plus pour les tests et les travaux qui comptent pour le bulletin et plus du tiers des élèves disent que l'enseignant parle souvent de l'importance d'avoir un bon bulletin lorsque les élèves ne sont pas assez sérieux. Ces résultats sont cohérents avec les difficultés ressenties par des enseignants à motiver les élèves si l'évaluation des travaux ne compte pas au bulletin (Forgette-Giroux et al., à paraître).

De toutes ces constatations, il ressort que les enseignants semblent à l'aise dans la gestion uniforme d'un groupe-classe. Ils communiquent bien aux élèves leur préoccupation de les voir comprendre et ils ont recours à des stratégies éprouvées pour rendre leur enseignement efficace. Ils semblent cependant moins réceptifs aux besoins individualisés des élèves et aux intérêts de chacun; corriger un travail en présence de l'élève pour s'assurer qu'il comprend ses fautes n'est pas chose commune. Il en est de même de l'engagement actif des élèves à l'évaluation de leurs travaux, bien que cette pratique permette de les responsabiliser davantage dans leur apprentissage. Bien qu'aucune recherche ne puisse élucider ces faits, nous croyons pouvoir les attribuer à la grande taille des groupes d'élèves, à l'absence de sensibilisation des enseignants à ces besoins et à leur manque de formation pour ce type d'intervention dans un contexte collectif.

### **Particularités des élèves forts**

Expliquer pourquoi le tiers des répondants s'estiment académiquement forts et que presque tous les autres s'estiment moyens dépasse le cadre de cette recherche. Toutefois, l'analyse de leurs réponses démontre que leur expérience à l'égard de l'évaluation des apprentissages n'est pas la même. Par exemple, toute proportion gardée, les élèves forts sont plus nombreux que les élèves moyens à trouver que réfléchir les aide à réussir leurs tests, qu'ils apprennent des choses utiles en faisant leurs travaux, qu'ils doivent travailler autant que les élèves faibles pour mériter de bonnes notes, que leurs enseignants ont confiance dans leur capacité à réussir et vérifient s'ils comprennent les fautes qu'ils ont faites dans un test. Ils ont aussi plus



souvent l'impression de pouvoir choisir un sujet qui les intéresse quand on leur assigne un travail.

Toujours en respectant les proportions, les élèves forts sont moins nombreux à penser que les récompenses vont à ceux qui ont les plus hautes notes et que l'opinion des meilleurs élèves est plus importante que celle des autres de la classe, à déplorer le manque de disponibilité de leur enseignant pour des explications supplémentaires et à avoir honte à cause d'un travail mal fait. Il leur arrive moins fréquemment d'entreprendre un travail sans savoir précisément ce qu'ils doivent faire, ils ressentent moins le besoin de savoir quelle note les autres ont eue pour juger de leur réussite et ont moins souvent, sur leur copie corrigée, des commentaires pour leur dire ce qu'ils doivent améliorer.

La manière dont les élèves forts font état de leur expérience de vie scolaire porte à croire qu'en général, ils jouissent de conditions d'apprentissage moins frustrantes que les autres élèves et qu'ils ont moins besoin d'incitations pour s'engager dans l'activité scolaire. Alors qu'ils sont les élèves avantagés par le caractère normatif des résultats (Pilon & Archambault, 1985), ils semblent avoir moins besoin de se comparer aux autres. Ils sont satisfaits de leurs résultats et leurs enseignants renforcent cette impression, ce qui augmente leur plaisir d'apprendre (Ames, 1992; Deci & Ryan, 1985; Tardif, 1992). Est-ce parce que les enseignants sont plus à l'écoute des réactions de ces élèves qu'ils semblent mieux répondre à leurs besoins ou est-ce parce que ceux-ci sont moins grands?

### **Préoccupations des élèves interrogés**

La question ouverte invitant les élèves à exprimer leur opinion sur la manière dont se déroule l'évaluation à leur école démontre que, dans l'ensemble, les élèves ont beaucoup à dire à ce sujet et plusieurs ont tenu à exprimer leur satisfaction d'avoir contribué à cette recherche. Leurs préoccupations les plus importantes, à en juger par leur fréquence, sont commentées à la lumière de la recension des écrits et des témoignages qui les accompagnent. Il est surtout question de la communication des résultats d'évaluation, de l'anxiété liée aux épreuves, de l'attention accordée aux résultats insatisfaisants, des éléments évalués et de leurs répercussions sur les relations interpersonnelles en salle de classe.

## La communication des résultats

Le sujet commenté le plus souvent est la manière actuelle d'attribuer les notes. Certains enseignants appliquent le barème de notation du bulletin pour toutes les évaluations alors que d'autres ne s'y conforment que pour les bilans. Il s'agit d'une appréciation exprimée au moyen de valeurs numériques allant de 1 (l'élève le fait très difficilement) à 5 (l'élève le fait exceptionnellement) et auxquelles sont associés des pourcentages. Par exemple, la valeur 1 correspond à une note entre 90 et 100 %, 2 entre 80 et 89 %, etc. Voici quelques commentaires d'élèves à ce sujet (cités textuellement) :

- Un peut trop dure a savoir ques quon a sur 100 %.
- Je n'aime pas le système de 1,2,3,4,5, comme note.
- J'aimais plus quand les notes sur les bulletins ou tests était directement en pourcentage.

Les élèves ne semblent pas comprendre pourquoi on communique maintenant les résultats scolaires de cette manière et pourquoi celle-ci est jugée préférable à celle d'avant. Peut-être n'y ont-ils simplement pas été exposés, à moins que les enseignants eux-mêmes n'y aient pas été suffisamment sensibilisés eux-mêmes lors de l'implantation de cette formule?

Un très grand nombre d'élèves se sont aussi montrés préoccupés par la discrétion entourant les notes et par le caractère privé qu'elles devraient avoir. Voici ce qu'ils en disent :

- Le prof donne les note a voix haute et j'aime pas ça.
- Moi je n'aime pas beaucoup les professeurs qui disent les notes des élèves à haute voix. Je trouve que Mme .... a une asser bonne discrétion avec nous.
- J'aime pas quand tout le monde demande ta note que tu a eu.
- J'aime pas quand ils disent nos notes à haute voix en remettant un test.
- Ce que j'aime pas c'est quand les profs disent les notes devant toutes la classe.
- J'aime moïn ça quand on dit la note des personne qui on pas réusit leurs test.
- Je n'aime pas sa quan il di ma note fore devan le monde.

Ces deux aspects de la communication des notes préoccupent beaucoup les élèves. Même si les enseignants voient le caractère public des résultats d'apprentissage comme un moyen de motiver les élèves (Caouette, 1992; Goetz et al., 1992; Pilon & Archambault, 1985; Spear, 1991), les commen-

taires de ces derniers confirment qu'il n'apporte pas d'éléments positifs à leur désir de s'efforcer mais crée plutôt une tension inutile (Crooks, 1988; Madaus et al., 1989). Il s'agit ici d'un exemple flagrant de l'absence d'échange au sujet de l'évaluation (Airasian, 1991; Frazier & Paulson, 1992; Marshall, 1988), sinon de l'absence de considération accordée à l'opinion des élèves à ce sujet.

### **L'anxiété reliée à l'évaluation**

Même si, en général, les élèves semblent comprendre l'utilité de faire des tests, ils sont nombreux à dénoncer la tension qui les accompagne. Elle n'est pas reliée exclusivement au contenu des épreuves mais aussi à la manière dont celles-ci sont administrées (Glasser, 1986; Wlodkowski & Jaynes, 1990). Des élèves ont parlé de leur crainte de tests surprises, du trop grand nombre d'épreuves dans les jours précédant un bulletin, du manque de temps pour les terminer et du fait que certaines épreuves, à cause de l'ampleur du contenu qu'elles couvrent, ont une valeur déterminante pour leur bulletin.

Ces témoignages suggèrent que l'évaluation formelle est surtout réservée à la préparation du bulletin. Plusieurs auteurs croient que la participation active des élèves au processus d'évaluation pourrait contrer ces effets (Gardner, 1992; Mitchell, 1992; Shepard, 1992, Wiggins, 1993).

### **Les résultats insatisfaisants**

Des élèves ont dit souhaiter pouvoir reprendre un travail ou une épreuve dont ils ne sont pas satisfaits; d'autres ont dit souhaiter être pris en charge par leur enseignant sans avoir à en faire la demande lorsqu'ils ne maîtrisent pas bien les concepts enseignés. Par exemple :

- J'aimerais pouvoir recommencer les travaux que j'ai pas bien fait.
- J'aimerais que quand on a eu une mauvaise note on puisse recommencer.
- J'aimerais pouvoir recommencer un travail quand je ne suis pas satisfaite.
- J'aimerais que quand je ne comprends pas que mon professeur me donne un travail et qu'il m'explique comment on le fait et que le professeur m'aide à corriger mes fautes.
- J'aime bien quand qu'on peut rester au récré quand qu'on ne comprends pas.
- À l'école je trouve que nos enseignants nous aide pas assez à comprendre.

- J'aimerais qu'il garde celle qui ont eu les notes base pour nous faire apprendre nos fautes.
- J'aimerais mieux quand un élève passe pas son évaluation le prof lui aide plus dans leur travail.
- J'aime M. car il nous encourage il nous lâche pas si on fait pas une réponse il nous oublie à la faire pour mieux quand réussissent.

Ces témoignages démontrent que certains élèves seraient prêts à sacrifier leur récréation et à faire des travaux supplémentaires pour réussir. Par la même occasion, l'enseignant pourrait communiquer à ses élèves sa préoccupation de les voir réussir autrement qu'en les questionnant pendant les leçons (Deci & Ryan, 1987) et valoriser l'effort et la persévérance (Ames, 1992; Perkins, 1992). D'après la fréquence de tels commentaires, il semble que plusieurs enseignants ne profitent pas de la disposition favorable des élèves à une intervention corrective et qu'ils ont de la difficulté à répondre aux besoins particuliers des élèves. Ils sont mieux disposés à une intervention générale et uniforme sur le plan du groupe-classe.

### L'objet de l'évaluation

Les élèves ont aussi commenté l'objet de l'évaluation et l'attribution des notes. Certains disent ne pas comprendre ce qui détermine la valeur de chaque numéro d'un travail ou d'une épreuve. Ils aiment que l'enseignant revoie le contenu des tests une fois la correction terminée, pour qu'ils puissent comprendre leurs erreurs. En général, ils n'aiment pas échanger les copies entre eux pour corriger. Voici d'autres commentaires à ce sujet:

- Je pense qu'on devrait donner des points pour la bonne conduite des élèves.
- Je trouve que quand les fautes d'orthographe compte cela nous fait travailler plus fort et plus longtemps, ce qui fait que ça nous aide à comprendre les prochaines fois nos fautes.
- C'est bien comme ça parce que les profs n'évaluent pas seulement les tests mais aussi les petits travaux ainsi que la participation en classe.
- J'aime lorsque le prof nous donne un ou plusieurs numéros en pratique.
- J'aimerais savoir plus souvent les tests qui comptent pour le bulletin.
- Il devrait avoir plus de travaux à évaluer pour la méthode et non pour la réponse.
- Je trouve qu'on évalue trop de choses j'ai l'impression que les petits gestes que je fais sont comptés sur le bulletin.
- J'aimerais que ce ne serait pas si graves si on fait des petites erreurs.

Les opinions exprimées ici démontrent l'existence de pratiques axées sur la performance plutôt que sur la compréhension et la maîtrise des

concepts étudiés et que l'erreur ne passe pas inaperçue. Le processus d'évaluation est loin de présenter la transparence prônée par Wiggins (1993). Puisque les enseignants ne semblent pas discuter de ces préoccupations avec leurs élèves, il est peu probable qu'ils engagent ces derniers dans les décisions relatives à l'évaluation.

### **Relation avec l'enseignant et les pairs**

De nombreux élèves accordent beaucoup d'importance à la relation qu'ils ont avec leur enseignant et plusieurs ont l'impression que la qualité de cette relation dépend de leurs résultats scolaires. Les deux commentaires retenus ici en témoignent :

- J'aime pas quand le prof gueule parce que j'ai de la difficulté.
- J'aime pas quand je ne réussis pas un test et M<sup>me</sup> me chicane.

Qu'ils soient en 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> ou 8<sup>e</sup> année et qu'ils soient académiquement forts, moyens ou faibles, ils accordent énormément d'importance à toute forme d'encouragement. On remarque aussi l'importance des récompenses comme moyen de motiver les élèves, moyen souvent dénoncé par les experts en ce domaine (Bercier-Larivière, 1994). Certains déplorent que ce soit toujours les mauvais comportements et les mauvaises notes qui fassent l'objet de remarques et qu'en général, on ignore les élèves qui font ce qu'on attend d'eux ou qui ont des résultats scolaires jugés satisfaisants.

Bien que le sujet n'ait pas été abordé dans le questionnaire utilisé pour cette recherche, de nombreux élèves ont confié se sentir mal à l'aise de participer en classe parce que des élèves rient d'eux quand ils font des erreurs. Ces quelques extraits témoignent du malaise que certains d'entre eux vivent :

- J'aime pas quand les élèves rit quant quelqu'un fait une faute.
- J'aime pas qu'on rise de moi quand je pase pas mon test.

Les élèves semblent très affectés par la manière dont ils sont perçus et traités par les autres, et en particulier par leur enseignant. Comme le suggère Wiggins (1993), leur valeur personnelle paraît être liée à leur réussite académique et leurs rapports avec leurs camarades s'ajustent en conséquence. Certains estiment que les enseignants devraient imposer plus de respect entre les élèves et être eux-mêmes plus discrets, ce qui rejoint les propos de plusieurs chercheurs (Airasian, 1991; Harackiewicz & al., 1987; Matthews, 1991; Spear, 1991).

## Conclusion

Dans l'ensemble, l'information recueillie au moyen de l'Indicateur d'intention pédagogique (IIP) confirme la capacité des élèves à participer à ce type de recherche et démontre leur sensibilité à ce qui passe autour d'eux. Bien qu'elle fasse ressortir, une fois de plus, la complexité de la tâche d'évaluer les élèves, elle démontre aussi que l'évaluation prend suffisamment d'importance aux yeux des élèves pour qu'il vaille la peine de s'en préoccuper. À leurs yeux, les bonnes notes, les bulletins, les encouragements et les récompenses sont des motifs valables pour s'efforcer à l'école.

Plusieurs indices portent à croire qu'il existe encore beaucoup de pratiques qui contribuent à valoriser la performance et la compétition. Les commentaires des élèves confirment plusieurs éléments notés lors de la recension des écrits, notamment que le caractère public des résultats est davantage une source de frustration qu'une motivation, qu'ils sont rarement engagés dans les décisions relatives à l'évaluation des apprentissages et que leur réussite est liée de près à leur estime personnelle. Telle qu'elle se déroule présentement, l'évaluation sert peu à améliorer l'apprentissage et l'erreur est rarement associée à la progression normale vers la réussite. Plusieurs enseignants semblent ignorer les principes élémentaires de motivation scolaire et manquent, par conséquent, de belles occasions de stimuler le désir de réussir chez leurs élèves.

Tout en ayant fourni beaucoup de renseignements nouveaux au sujet de l'évaluation des élèves, l'IIP a mis en valeur la subjectivité qui se rattache à la description des pratiques évaluatives. En effet, on remarque que d'après les élèves, les pratiques individuelles laissent place à beaucoup de variation. Ils ont rarement l'occasion d'exprimer en classe leur opinion sur la manière dont l'évaluation se déroule et ignorent qu'il soit possible de le faire. Personne ne semble encore se préoccuper de l'effet que peut avoir ce manque de communication sur leur attitude à l'égard de l'école.

Les élèves académiquement forts perçoivent l'évaluation différemment des autres et ils n'ont pas tellement besoin d'une atmosphère compétitive pour persister. S'ils comprennent mieux ce qu'ils ont à faire, s'ils ont l'impression que réfléchir leur est utile et que leur enseignant est plus préoccupé de les voir comprendre leurs fautes, il est normal qu'ils aient plus de plaisir à apprendre. En produisant de meilleurs travaux, ils sont moins susceptibles de se sentir incompetents et d'avoir honte de ce qu'ils ont fait.

Il est difficile toutefois de préciser où commence cette réaction en chaîne et sur quel élément il est préférable de travailler pour amorcer ce processus.

Les résultats de cette recherche font aussi ressortir la difficulté des enseignants à tenir compte des besoins individuels de leurs élèves. Même si les évaluations renseignent sur les difficultés d'apprentissages et les forces de chaque élève, les enseignants ne peuvent pas toujours répondre aux besoins particuliers de chacun. Leurs stratégies d'intervention se révèlent plus globales et mieux adaptées au groupe-classe qu'à des interventions personnalisées. Ces constatations font surgir le besoin d'étudier la capacité des enseignants à répondre aux besoins individuels des élèves en difficulté intégrés aux classes régulières.

Puisque, dans cette étude, l'information a été recueillie auprès des élèves et que très peu de recherches empiriques ont été effectuées jusqu'à maintenant sur ce sujet, il n'existe pas de point de comparaison. Toutefois, la crédibilité des descriptions de pratiques pédagogiques provenant d'enseignants ou d'observateurs étrangers est mise à l'épreuve lorsque confrontée aux témoignages de groupes-classes entiers subissant ces mêmes pratiques durant plusieurs mois. L'énigme résiderait-elle dans la manière d'appliquer ces pratiques, dans la subtilité des messages et des attitudes qu'elles véhiculent plutôt que dans les pratiques elles-mêmes? De tels éléments seraient difficilement saisissables pour ceux et celles qui ne sont pas eux-mêmes des élèves. Des études subséquentes permettront d'éclairer ces résultats et de poser un jugement plus critique sur leur validité.

Les commentaires des élèves font ressortir combien certains détails peuvent les préoccuper. En étant plus attentifs à leurs réactions, en discutant ouvertement avec eux, en communiquant plus explicitement et en respectant leur opinion, il apparaît possible d'améliorer l'atmosphère de la salle de classe pour qu'ils y soient plus heureux et plus épanouis. Même si l'évaluation n'est pas seule en cause, les résultats présentés ici confirment qu'il est possible d'améliorer les pratiques entourant l'évaluation des apprentissages de manière que tous puissent en sortir gagnants.

## RÉFÉRENCES

- Airasian, P. (1991). Classroom assessment. Toronto : Mc Graw Hill.
- Ames, C. (1992). Classrooms : Goal, structures, and student motivation. Journal of Educational Psychology, 84, 261-271.
- Ames, C. & Ames, R. (1984). Systems of student and teacher motivation : Toward a qualitative definition. Journal of Educational Psychology, 76(4), 535-556.
- Ames, C. & Archer, J. (1988). Achievement goals in the classroom : Students' learning strategies and motivation processes. Journal of Educational Psychology, 80(3), 260-267.
- Bangert-Drowns, R., Kulik, J. & Kulik, C. (1991). Effects of frequent classroom testing. Journal of Educational Research, 85(2), 89-99.
- Baron, J. (1991). Strategies for the development of effective performance exercises. Applied Measurement in Education, 4(4), 305-318.
- Beaudoin, P. (1990). Perceptions et opinions d'élèves de cinquième secondaire ayant expérimenté une approche d'évaluation formative instrumentée tout au long d'une année scolaire. Thèse de maîtrise non publiée, Université Laval, Québec.
- Bercier-Larivière, M. (1994). La motivation des élèves de 6<sup>e</sup>, 7<sup>e</sup> et 8<sup>e</sup> années et leur perception des pratiques d'évaluation des apprentissages. Thèse de maîtrise non publiée, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation : The effects of task-involving and ego-involving evaluation on interest and performance. British Journal of Educational Psychology, 58, 1-14.
- Caouette, C. (1992). Si on parlait d'éducation. Pour un nouveau projet de société. Montréal : VLB Éditeur.
- Crooks, T. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. Review of Educational Research, 58(4), 438-481.
- DeCharms, R. (1976). Enhancing motivation : Change in the classroom. New York: Halsted Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York : Plenum Press.
- Deci, E. & Ryan, R. (1987). The support of autonomy and the control of behavior. Journal of Personality and Social Psychology, 53(6), 1024-1037.
- Dorr-Bremme, D. & Herman, J. (1986). Assessing student achievement : A profile of classroom practices. Center for the Study of Evaluation. Los Angeles : University of California.
- Doyon, C. & Juneau, R. (1991). Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. Laval : Éditions Beauchemin.



- Dumoulin, J. (1991). Étude des pratiques de l'évaluation des apprentissages. Thèse de maîtrise non publiée, Université de Montréal, Montréal.
- Dweck, C. (1985). Intrinsic motivation, received control, and self-evaluation maintenance : An achievement goal analysis. In C. Ames & R. Ames (Éds), Research on motivation in education : The classroom milieu (vol. 2, pp. 289-303). Toronto : Academic Press.
- Forgette-Giroux, R., Simon, M. & Bercier-Larivière, M. (à paraître). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perceptions des enseignants et des enseignantes (manuscrit soumis pour publication).
- Frazier, D. & Paulson, L. (1992). How portfolios motivate reluctant writers. Educational Leadership, 49(8), 62-65.
- Gardner, H. (1992). Assessment in context : The alternative to standardized testing. In B. Gifford & M. O'Connor (Éds), Changing assessments : Alternative views of aptitude, achievement, and instruction (pp. 77-120). Boston : Kluwer.
- Glasser, W. (1986). Control theory in the classroom. New York : Harper & Row.
- Goetz, E., Alexander, P. & Ash, M. (1992). Educational psychology, a classroom perspective. New York : Macmillan.
- Gottfried, A. E. (1990). Academic intrinsic motivation in young elementary school children. Journal of Educational Psychology, 82(4), 525-538.
- Gravel, L. (1991). L'évaluation du rendement de l'élève dans les écoles élémentaires et secondaires de langue française de la région Nord-Est. Document non publié, Université d'Ottawa, Ottawa.
- Green, L. & Foster, D. (1986). Classroom intrinsic motivation: Effects of scholastic level, teacher orientation, and gender. Journal of Educational Measurement, 80(1), 34-39.
- Harackiewicz, S. Abrahams, S., & Wageman, R. (1987). Performance evaluation and intrinsic motivation : The effect of evaluative focus, rewards, and achievement orientation. Journal of Personality and Social Psychology, 53(6), 1015-1023.
- Higgins, N. & Rice, E. (1991). Teachers' perspectives on competency-based testing. Educational Technology Research and Development, 39(3), 59-69.
- James, M. E. (1990). Studies in school-focused evaluation and pupil-centred assessment. Index to Thesis, 1992, 41(3), 962.
- Kirst, M. (1991). Interview on assessment issue with James Popham. Educational Researcher, 20(2), 24-27.
- Madaus, G., Kellaghan, T. & Schwab, R. (1989). Teach them well. San Francisco : Harper & Row.
- Maehr, M. (1987). Managing organizational culture to enhance motivation. In M. Maehr & D. Kleiber (Éds), Advances in motivation and achievement : Enhancing motivation (vol. 5, pp. 287-320). Greenwich : Jai Press.

- Marshall, H. (1988). In pursuit of learning-oriented classrooms. Teaching and Teacher Education, 4(2), 85-98.
- Matthews, D. (1991). The effects of school environment on intrinsic motivation of middle-school children. Journal of Humanistic Education and Development, 30(1), 30-36.
- Meece, J., Blumenfeld, P. & Hoyle, R. (1988). Students' goal orientations and cognitive engagement in classroom activities. Journal of Educational Psychology, 80(4), 514-523.
- Ministère de l'Éducation de l'Ontario (1976). L'évaluation du rendement de l'élève. Documentation à l'usage des enseignants.
- Mitchell, R. (1992). Testing for learning : How new approaches to evaluation can improve american schools. New York : The Free Press.
- Oren, D. (1983). Evaluation systems and attributional tendencies in the classroom: A sociological approach. Journal of Educational Research, 76(5), 307-312.
- Perkins, D. (1992). Smart schools. New York : The Free Press.
- Pilon, N. & Archambault, J. (1985). Mais qu'est-ce qui peut bien démotiver l'élève? Guide de motivation à l'intention des écoles primaires. Montréal : CECM, Direction générale, Bureau de ressources en développement pédagogique et en consultation personnelle.
- Rogers, T. (1991). Educational Assessment in Canada : Evolution or extinction? Alberta Journal of Educational Research, 37(2), 179-192.
- Rowntree, D. (1987). Assessing students : How shall we know them ? London : Kogan Page.
- Shepard, L. (1992). Commentary : What policy makers who mandate tests should know about the new psychology on intellectual ability and learning. In B. Gifford & M. O'Connor (Éds), Changing assessments : Alternative views of aptitude, achievement, and instruction (pp. 301-328). Boston : Kluwer.
- Smith, D. (1986). Do tests and examinations alienate the gifted students? Gifted Education International, 4(2), 101-105.
- Spear, R. E. (1991). A philosophical critique of student assessment practices. Thèse de doctorat non publiée, Université de Colombie-Britannique, Vancouver.
- Stiggins, R. J. & Conklin, N. F. (1992). In teachers' hands. Investigating the practices of classroom assessment. New York : State University of New York Press.
- Stipek, D. & Kowalski, P. (1989). Learned helplessness in task-orienting versus performance-orienting testing conditions. Journal of Educational Psychology, 81(3), 384-391.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Éditions Logiques.

- Thorkildsen, T. & Nicholls, J. (1991). Students' critiques as motivation. Educational Psychologist, 26(3-4), 347-368.
- Wiggins, G. (1993). Assessing student performance. San Francisco : Jossey-Bass Publishers.
- Wilson, R. (1989). Evaluating student achievement in an Ontario high school. Alberta Journal of Educational Research, 35(2), 134-144.
- Wilson, R. (1990). Classroom processes in evaluating student achievement. Alberta Journal of Educational Research, 36(1), 4-17.
- Wilson, R. & Rees, R. (1990). The ecology of assessment : Evaluation in educational settings. Revue canadienne de l'éducation, 15(3), 215-228.
- Wlodkowski, R. (1985). Breaking the finishing habit. Washington : American Association for Higher Education.
- Wlodkowski, R. & Jaynes, J. (1990). Eager to learn. San Francisco : Jossey-Bass.