

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

**ANALYSE DE DISPOSITIFS DE FORMATION À L'ÉVALUATION DES
APPRENTISSAGES EN CONTEXTE UNIVERSITAIRE QUÉBÉCOIS. FLEXIBILITÉ DU
SYSTÈME : PRISE DE DÉCISIONS ET ACTIONS RÉGULATRICES**

Nicole Landry

Université du Québec à Trois-Rivières, Courriel : Nicole.Landry@uqtr.ca

Mots-clés : *enseignement supérieur, formation à l'évaluation des apprentissages, dispositifs d'évaluation, validité globale*

Résumé :

Le texte traite d'un système de formation à l'évaluation des apprentissages mis en place dans une université québécoise. Une réflexion critique s'amorce à partir des résultats d'analyses préliminaires effectuées en cours d'itinéraire pour trois des dispositifs d'évaluation associés à ce système de formation. Des pistes de discussion sont dégagées en regard de la flexibilité requise de la part d'un système de formation qui vise des apprentissages nouveaux fondés sur la prise de décisions et la mise en jeux d'actions régulatrices.

1. Introduction

Chez les enseignants, la compétence en évaluation des apprentissages se présente sous forme de décisions et d'actions professionnelles appropriées selon les principales fonctions de l'évaluation scolaire (Gouvernement du Québec, MELS, 2011) et selon les différents contextes de réalisation (Laveault, 2009). Et, il apparaît raisonnable de soutenir que l'introduction des approches par compétences en contexte scolaire a grandement contribué à l'accroissement de la complexité de l'évaluation. Tenir compte des situations professionnelles diversifiées et changeantes en matière d'évaluation scolaire (Mottier Lopez & Laveault, 2008) incite à reconnaître l'important défi de formation que représente l'acquisition chez les enseignants de la compétence à évaluer.

À cet égard, en enseignement supérieur et dans les universités québécoises pour le cas qui nous concerne, former les enseignants à l'évaluation des apprentissages (ÉVAP) exige d'examiner nos systèmes de formation érigés à une autre époque ou du moins en dehors de la perspective d'un paradigme intégrateur (Mottier Lopez & Figari, 2012). En particulier, nos systèmes de formation devraient être conçus de façon à établir une bonne intégration des principales fonctions d'évaluation dans le domaine de l'éducation (évaluation diagnostique, évaluation pour le soutien à l'apprentissage et évaluation pour la reconnaissance des compétences) et en tissant des liens toujours plus étroits avec l'évaluation pour le développement de la formation (Patton, 2011). Certes, l'intégration des fonctions plurielles d'évaluation à l'intérieur d'un système de formation en contexte universitaire représente un défi de taille. L'exercice n'en demeure pas moins indispensable. Cette idée converge vers des stratégies d'alignement de l'évaluation, récemment formulées par l'Organisation de coopération et de développement économiques et qui visent l'établissement de synergies à tous les niveaux des systèmes éducatifs pour un meilleur impact sur l'apprentissage (OECD, 2013).

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

2. Aspects théoriques et conceptuels

L'étude rapportée dans cet écrit s'inscrit dans une perspective plus large d'amélioration continue de nos systèmes de formation à l'ÉVAP. Dans sa totalité, le projet prend la forme d'une recherche-développement qui vise à plus long terme la modélisation de systèmes de formation de qualité à mettre en place en milieu universitaire afin de répondre à des besoins de formation complexes et changeants.

Pour progresser sur cette trajectoire, notre démarche s'appuie sur des théories actuelles de l'évaluation pour le développement de programmes et elle prend en considération des modèles d'évaluation couramment utilisés (Fitzpatrick, Sanders, & Worthen, 2011). En outre, le projet tient compte de préoccupations qui sous-tendent deux grandes catégories de modèles : l'évaluation centrée sur la théorie ou *theory-based* (Donaldson, 2007) et l'évaluation centrée sur l'utilisation ou *utilization-focused evaluation* (Patton, 2008). L'un des premiers échelons à franchir consiste à décrire nos systèmes de formation de façon explicite, d'en représenter les composants et les mécanismes, puis d'en faire l'analyse en cours de développement (*in itinere*). Ce sont les objectifs du volet présenté dans cet article et qui concerne le cas particulier d'un système de formation à l'ÉVAP récemment mis en place dans une université québécoise (Landry, 2012).

3. Aspects méthodologiques

Les premières analyses portent sur trois des dispositifs d'évaluation mis au point pour structurer et orienter rapidement les processus d'enseignement et d'apprentissage dès les premiers jours de la session universitaire :

- *Dispositif 1A : Prise d'information sur les représentations initiales en ÉVAP ;*
- *Dispositif 1B : Outil de diagnostic sur la perception d'aisance en ÉVAP (incluant une prise d'information sur les préoccupations initiales des étudiants) ;*
- *Dispositif 1C : Appréciation du niveau d'engagement habituel de l'étudiant dans son programme de formation à l'enseignement et formulation d'un jugement argumenté.*

Dans cette étude, le *système de formation à l'ÉVAP* désigne un ensemble défini de processus de formation organisés autour de dispositifs complémentaires à mettre en place pour répondre à des besoins de formation en évaluation des apprentissages ; et ce, dans un contexte particulier d'enseignement supérieur, à savoir : 45 heures de cours en milieu universitaire québécois. À l'intérieur de ce système de formation, un *dispositif* peut être vu comme la configuration la plus crédible et la plus conséquente entre les processus de formation (évaluation, enseignement et apprentissage) et les instruments qui soutiennent ces processus. Cette configuration prend en compte tant les intentions formulées pour chacun des processus de formation que les contraintes imposées par les contextes de réalisation. Et, chacun des dispositifs contribue à la validité globale du système en place (Auger & Landry, 2012).

Le cadre d'analyse pour cette étude est celui de la *validité globale*. Plusieurs préoccupations se rencontrent au cœur de ce modèle, principalement des préoccupations relatives au sens à donner aux informations recueillies de sources variées, ainsi qu'à la pertinence des décisions et des actions qui résultent de l'interprétation de ces données selon les contextes (Auger & Séguin, 1996). Le modèle de la validité globale a été développé dans le domaine de la mesure et de l'évaluation pour assurer la crédibilité des processus et des produits de recherche. Il a été utilisé comme cadre d'analyse en formation professionnelle et dans le domaine de la reconnaissance des acquis de formation. Selon Réjean Auger (dans Figari, 2006) : « La validité globale réfère à une évaluation fondée sur des preuves empiriques et sur des fondements théoriques afin d'assurer, d'une part, l'adéquation et la justesse des

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

inférences relatives à l'interprétation des informations et d'autre part, des actions prises dans un contexte donné. »

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Notre analyse se fonde sur un ensemble de données empiriques recueillies pendant la période d'implantation du système de formation à l'ÉVAP, de 2010 à 2013, auprès des étudiants inscrits au cours *Évaluation des apprentissages*. Sauf de rares exceptions, les étudiants qui suivent ce cours sont en 3^e année d'une formation de quatre années au programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire ou en 2^e année des programmes d'enseignement secondaire. Le nombre d'étudiants par groupe varie entre 35 et 45. Pour le programme préscolaire primaire, la session de 45 heures se déroule sur 15 semaines, tandis que la session est semi-intensive pour les programmes d'enseignement secondaire. Dans cet article, seules quelques données empiriques sont présentées dans le but d'exemplifier la dynamique du système en place.

4. Résultats

Dans les lignes qui suivent, nous décrivons brièvement le système de formation à l'ÉVAP et nous présentons des résultats d'analyses préliminaires effectuées en cours d'itinéraire pour trois de ses dispositifs d'évaluation. Une réflexion s'ensuit en regard de la flexibilité du système de formation en matière de prise de décisions et d'actions régulatrices en jeux.

4.1 Le système de formation à l'évaluation des apprentissages

Le système de formation à l'ÉVAP dans sa portée générale (modèle *a priori*) a été décrit lors de communications antérieures (Landry, 2012 ; Auger & Landry, 2012). Essentiellement, le système compte huit balises en évaluation (T1 à T8) organisées selon un découpage de la session universitaire en trois segments : point d'entrée, point central, point de sortie. La pondération des éléments d'évaluation est progressive. Du point d'entrée au point de sortie, les situations d'évaluation se complexifient et leurs valeurs passent de 2 % à 30 %. Cette progression intègre la fonction de l'évaluation en soutien aux apprentissages, incluant un aspect diagnostique, et la fonction de reconnaissance des compétences. La compétence en évaluation, principale compétence professionnelle développée et évaluée dans le cours, se lit comme suit : *Évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences des élèves pour les contenus à faire apprendre*. À cette compétence se greffent des apprentissages qui peuvent être rattachés à d'autres compétences du référentiel de formation à l'enseignement¹ : *Communiquer clairement et correctement dans la langue d'enseignement, à l'oral et à l'écrit ; Intégrer les technologies de l'information et des communications ; Travailler de concert avec les membres d'une équipe pédagogique ; Agir de façon éthique et responsable dans l'exercice de ses fonctions*.

Dans sa plus simple expression, le système de formation peut être schématisé par ses intrants, ses processus, ses extrants et ses boucles de régulation. Les trois dispositifs soumis à l'analyse servent à recueillir l'information à l'entrée de la formation en ÉVAP (dispositifs 1A, 1B et 1C). Ainsi, les données initiales n'ont pas été soumises aux processus d'enseignement et d'apprentissage qui constituent les éléments d'influence en place et qui sont eux-mêmes subordonnés au processus de l'évaluation, régulateur de l'ensemble du système. En particulier, l'évaluation vient structurer les processus d'enseignement et d'apprentissage et orienter les prises de décision des détenteurs d'enjeux de premier ordre à savoir : les étudiants qui suivent la formation et leur professeur. Parce que ce système de formation est au service de l'apprentissage et vise le développement de la compétence professionnelle en évaluation, il est délibérément centré sur l'exercice des fonctions exécutives comme la prise de décision, la régulation de l'action, la mémoire de travail et la flexibilité cognitive.

¹ L'énoncé des compétences a été adapté pour ne pas alourdir le texte indument.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

4.2 *Prise d'information sur les représentations initiales en évaluation des apprentissages*

La prise d'information sur les représentations initiales des étudiants s'opérationnalise à partir d'un questionnaire électronique administré au point d'entrée de la formation. L'outil présente une série de questions à réponses construites, brèves (3 à 10 lignes), de type « *Qu'est-ce que...?* » L'étudiant doit définir dans ses mots des concepts de base en évaluation des apprentissages ainsi que des valeurs fondamentales qui sous-tendent la *Politique d'évaluation des apprentissages* (Gouvernement du Québec. MEQ, 2003) : *évaluation, apprentissage, connaissance, compétence, justice, égalité, équité.*

L'activité est évaluée sur la base de trois critères simples, qui incitent l'étudiant à s'activer : 1) La complétude de la production par rapport aux éléments exigés ; 2) La complétion de la tâche dans le délai requis ; 3) Le dépôt de la production dans le portail et dans le format numérique exigé. Comme la fonction de soutien aux apprentissages prédomine dans le premier segment de la session, cet élément d'évaluation est très faiblement pondéré (2 %). Malgré une faible conséquence sur le résultat final du cours, la très grande majorité de la classe s'engage rapidement dans la tâche et la réalise avec une qualité qui dépasse les exigences formulées. Dans les jours qui suivent la passation du questionnaire, une grille de correction est transmise aux étudiants, sous forme numérique. Sur le plan de la régulation pédagogique, l'information recueillie permet au professeur de dynamiser l'enseignement des concepts ciblés dans la formation à l'ÉVAP, d'en accentuer tant le sens que la pertinence. Notamment, ces concepts sont explicités en classe en lien étroit avec les représentations qui ressortent des réponses des étudiants. Également, les étudiants sont amenés à s'interroger sur les manques ou les absences.

4.2.1 *Flexibilité du système de formation : prise de décisions et actions régulatrices*

Dès la première année, il a été possible de constater que très peu de réponses formulées par les étudiants référaient explicitement à la fonction de certification ou de reconnaissance des compétences : pour le programme d'éducation préscolaire et d'enseignement primaire (12 %) et pour les programmes d'enseignement secondaire (25 %). Dans les réponses écrites des étudiants, la très grande majorité des énoncés indique une prédominance de la fonction de soutien aux apprentissages (88 % et 75 %). Et, ce qui étonne le plus, c'est l'absence de représentations explicites relativement à l'instrumentation de l'évaluation. D'autres indices, comme la répétition et la constance des affirmations, nous a conduits à conclure sur l'existence de conceptions alternatives. Par *conceptions alternatives*, on entend des représentations vraisemblablement construites en dehors de la discipline de la mesure et de l'évaluation. Ce constat fait, la décision a été prise de construire à côté... de ces conceptions et à viser directement le développement d'un mode de raisonnement en évaluation des apprentissages. Non seulement le déséquilibre dans les représentations relatives aux fonctions de l'évaluation était imprévu, mais surtout, l'écart était trop grand pour songer à le combler par les activités d'enseignement planifiées initialement. Plusieurs actions ont été entreprises. En outre, le nombre d'heures consacrées à l'instrumentation de l'évaluation a été multiplié par quatre! Et, dès la session suivante, un document de référence pour le cours a été ajouté, lequel porte directement sur l'instrumentation de la démarche d'évaluation. Enfin, les efforts ont été accentués afin de démontrer aux étudiants la pertinence des différentes fonctions d'évaluation et leur offrir des exemples de stratégies et de procédures appropriées pour réaliser une intégration des fonctions d'évaluation.

4.3 *Outil de diagnostic sur la perception d'aisance en ÉVAP et prise d'information sur les préoccupations initiales des étudiants*

L'outil de diagnostic prend la forme d'un formulaire électronique découpé en cinq grandes sections. Les sections 1 à 4 regroupent un total de 48 items avec échelles de Likert, alors que la section 5 présente une question ouverte. Principalement, le questionnaire permet de recueillir de l'information sur la perception de l'étudiant, son sentiment d'aisance, pour ce qui est du « savoir évaluer » et par

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

rapport à ses connaissances dans le domaine de la mesure et de l'évaluation. Constatant l'étendue des savoirs en évaluation et des concepts nouveaux révélés à travers le questionnaire, plusieurs étudiants déclarent se sentir ébranlés.

Peu de temps après sa passation, les résultats sont remis à l'étudiant sous forme d'un court rapport individuel et selon les grandes catégories de contenus concernés : planification de l'évaluation, rédaction des items (questions ou tâches), administration de l'instrument, analyse de données et interprétation. Aussi, un rapport collectif est présenté en classe de façon à dégager un portrait des cibles d'apprentissage. Ce qu'il en ressort notamment, c'est que pour plusieurs étudiants il semble y avoir un coût subjectif important lié au fait de ne pas savoir s'ils ont surestimé ou sous-estimé leur niveau d'aisance et de connaissance en évaluation.

4.3.1 Flexibilité du système de formation : prise de décisions et actions régulatrices

L'outil de diagnostic a été conçu pour être administré à nouveau en fin de session. Toutefois, l'administration du questionnaire dans sa forme longue est actuellement suspendue, pour les raisons qui suivent notamment. D'une part, l'écart semble trop grand entre plusieurs concepts utilisés dans le questionnaire qui sont issus de la mesure et le vocabulaire ainsi que les concepts de la didactique auxquels les étudiants sont habitués. D'autre part, le temps de passation a été jugé trop long pour une administration en fin de session, alors que le temps manque et que la priorité doit être accordée à la réalisation de situations d'évaluation plus complexes dans une visée de reconnaissance des compétences.

Temporairement, l'outil a été tronqué de tous ses items avec échelles de Likert pour ne garder que sa question ouverte qui permet de recueillir les préoccupations des étudiants en début de formation à l'évaluation des apprentissages. Par ailleurs, des actions ont été entreprises afin de concevoir une nouvelle version du questionnaire qui permettrait de déceler plus nettement les forces et les faiblesses relatives aux contenus issus de la mesure... de ceux qui émanent du domaine de l'évaluation et qui rejoignent plus directement le vocabulaire et les concepts en didactique.

Également, même dans sa version abrégée, le questionnaire devra permettre à l'étudiant de situer sa progression par rapport aux attentes de fin de formation initiale en ÉVAP et d'anticiper ce qui relèvera de la formation continue. En somme, il ne s'agit pas de faire abstraction des théories de la mesure et de ses principaux concepts, mais bien de procéder à un resserrement autour des éléments théoriques et pratiques du domaine de l'évaluation, en particulier sur ceux qui sous-tendent la prise de décision et les actions appropriées en ÉVAP, incluant l'importance en évaluation de concrétiser les valeurs instrumentales (cohérence, rigueur, transparence) de la politique québécoise en matière d'évaluation des apprentissages (Gouvernement du Québec. MEQ, 2003).

4.4 Appréciation de son niveau d'engagement habituel dans son programme de formation à l'enseignement et formulation d'un jugement argumenté

Au dispositif 1C est associé un élément d'évaluation (5 %) sous forme d'un formulaire informatisé qui permet à l'étudiant de démontrer de quelle façon il s'engage dans son programme de formation à l'enseignement. L'activité se fonde sur le principe de *responsabilité partagée* en ce qui concerne la réussite du programme dans lequel chemine l'étudiant. Une activité réflexive similaire est réalisée en fin de session et porte cette fois sur le niveau d'engagement de l'étudiant dans le cours suivi en évaluation des apprentissages.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Dans le formulaire d'appréciation, sous chacun des critères retenus, l'étudiant doit inscrire des données factuelles, des faits, des événements ou des exemples, qui permettent de démontrer son niveau d'engagement habituel. Selon la situation et la perspective de l'étudiant, les données factuelles peuvent revêtir différentes formes : énumération d'éléments observables ou quantifiables, description d'une interaction avec les pairs ou avec un professeur, énumération d'attitudes ou de comportements, bref récit d'un incident critique ou inscription d'une anecdote ou d'un événement s'étant produit en lien avec son engagement dans sa formation. Regroupés sous le descripteur « présence », les critères retenus sont les suivants : *assiduité, ponctualité, attention*. Vient ensuite le descripteur « interaction » avec les critères *participation active en classe, dynamisme manifesté, contribution à la vie de groupe*. Et, sous « proaction », s'inscrivent *la planification, la pertinence de ses stratégies d'apprentissage, la gestion du risque et de l'incertitude*.

Sur une échelle de 0 à 5 et pour chacun des critères retenus, l'étudiant doit indiquer l'échelon qui correspond le mieux à son appréciation. Par la suite, en regard du profil qui ressort de son formulaire d'appréciation, l'étudiant formule un jugement sur son niveau d'engagement habituel dans les cours de son programme de formation. La communication de ce jugement doit tenir en quelques lignes (maximum 200 mots). La qualité première de cet instrument repose sur le fait qu'il contourne le problème de *désirabilité sociale*, puisque l'évaluation de la tâche par le professeur est indépendante de l'appréciation réalisée par l'étudiant (autoévaluation).

La production est évaluée par le professeur à partir des critères suivants : 1. Complétude, en regard aux éléments constitutifs exigés ; 2. Pertinence des choix faits (données factuelles) ; 3. Rigueur dans le raisonnement, en regard des critères retenus ainsi que des données factuelles exposées ; 4. Clarté et précision dans la communication du jugement ; 5. Conformité aux exigences, pour ce qui est du format, des modalités de dépôt, de même que de la date de remise du travail.

4.4.1 Flexibilité du système de formation : prise de décisions et actions régulatrices

Dès la première année de sa mise en place, le dispositif a permis de réduire à quasi nul le taux d'absentéisme en classe. Aussi, il a permis de mettre en évidence des faits qui ne relèvent pas du cours et qui l'influencent toutefois, ainsi que des caractéristiques qui appartiennent aux étudiants en général, à des sous-groupes ou à des individus (intrants). En particulier, il a été possible de constater qu'une majorité d'étudiants affirment éprouver d'importants problèmes d'attention ou de concentration dans leurs cours universitaires et qu'ils réalisent rarement les lectures proposées. Chose certaine, la discussion avec les étudiants est désormais ouverte à ce propos et les étudiants se disent mieux en mesure de reconnaître leur responsabilité et de savoir quelles actions mettre en place et quelles attitudes modifier pour s'engager et contribuer à l'amélioration continue de la qualité de la formation et des apprentissages.

Par ailleurs, les résultats obtenus et leur interprétation en contexte restreint ont renforcé l'idée d'introduire encore plus d'activités pratiques dans le cours, notamment sous forme d'ateliers maximisant les moments d'action et d'interaction et à la fin desquels l'étudiant doit soumettre une production. Interprétées dans un contexte plus large, les données indiquent sur certains aspects la nécessité d'agir au palier départemental en collaboration avec le comité pour les plans d'intervention d'étudiants universitaires par exemple ou encore au palier institutionnel en collaboration avec le bureau de la réussite éducative.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

5. Discussion et conclusions

Quels éléments de théorisation (principes, conditions ou concepts) peuvent être dégagés de ce cas particulier en enseignement supérieur et seraient susceptibles de soutenir la modélisation de systèmes de formation à l'ÉVAP orientés vers des apprentissages nouveaux ; des systèmes capables notamment d'être modulés selon la réalité changeante et multidimensionnelle de l'évaluation scolaire?

À la sortie de la description et de l'analyse réalisée, un premier principe peut être formulé comme suit : plus le caractère d'innovation est grand, plus il faut s'attendre à des modifications ou des ajustements fréquents des dispositifs et des instruments autour desquels s'organise le système. Certes, ces régulations ont un coût sur le plan des efforts consentis. Toutefois, ce coût s'estompe devant l'importance que revêt notamment le critère de flexibilité d'un système de formation à l'ÉVAP au sein de programmes de formation à visée de professionnalisation comme le sont les programmes de formation à l'enseignement. Procéder à de premières analyses du système de formation à l'ÉVAP sous l'angle de sa validité globale et en cours d'implantation (*in itinere*), comme nous l'avons fait, conduit à dégager de nouvelles pistes de réflexion.

Premièrement, il s'avère pertinent de chercher des moyens d'augmenter encore plus la *flexibilité* et le *synchronisme* à l'intérieur du système. Dans le cas rapporté, cela a permis de diminuer de façon notable le temps consacré initialement à des formes d'enseignement plus magistrales, moins synchrones, pour une augmentation du temps d'apprentissage actif. Par exemple, après analyse de données recueillies auprès des étudiants, nous avons mis en place des ateliers sur mesure qui optimisent les moments d'interaction et de rétroaction entre les pairs et avec le professeur. De plus, ces ateliers s'organisent autour de contenus ciblés grâce aux outils de prise d'information mis à profit dans le cours et non pas à partir d'un découpage disciplinaire prédéterminé. Ces ateliers intègrent également des technologies de l'information et de la communication qui participent à ce synchronisme en plaçant les ressources externes au service de la prise de décision, de l'action et du raisonnement en contexte d'évaluation.

Deuxièmement, il y a lieu de s'interroger sur la validité globale d'autres systèmes de formation à l'ÉVAP. La formation en ligne, par exemple, s'avèrerait certes moins coûteuse en matière de temps et d'efforts consentis pour la régulation des apprentissages et de l'enseignement qu'un système de formation comme celui décrit dans cet article. Dans un cours en ligne toutefois, comment viser l'exercice des fonctions exécutives tant chez les apprenants que chez l'enseignant-évaluateur? Comment établir un synchronisme similaire à la régulation experte mise en œuvre dans un cours incluant des ateliers pratiques et dans lesquels les étudiants interagissent avec le professeur-évaluateur-chercheur qui prend des décisions pédagogiques en cours de formation?

Troisièmement, il convient de se pencher sur les limites du modèle didactique dans un système de formation universitaire pour le développement de compétences professionnelles, aussi sophistiqué soit-il. S'il est nécessaire, le modèle didactique ne peut s'avérer suffisant dès lors qu'est mis en lumière l'important rôle de l'évaluation qui vient structurer, rapprocher et synchroniser le processus d'enseignement et d'apprentissage. Dans un système de formation comme celui décrit dans cet article, la prise de décision ainsi que le choix de la forme et du moment d'application des modalités de régulation des actions (proaction, interaction, rétroaction) — tant chez l'enseignant que chez l'apprenant — subordonnent les variables du modèle didactique comme celles décrites par Bru (1991) à titre d'exemple. Force est de constater que l'influence régulatrice du processus d'évaluation dépasse largement le découpage logique et souvent prédéterminé des contenus disciplinaires et la centration première sur les objets du curriculum ainsi que sur l'agent médiateur (relation d'enseignement). Le processus d'évaluation couvre et organise l'entièreté des éléments et des relations de la situation

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

pédagogique (Legendre, 2005) avec une centration sur l'apprenant et sur l'évaluateur, leurs attitudes, leurs décisions, leurs actions régulatrices et leurs interactions dans un environnement complexe, dynamique et changeant.

Nous concluons sur l'importance de poursuivre l'analyse du système de formation à l'ÉVAP dont le potentiel a été révélé dans cet article à partir des trois dispositifs du point d'entrée. Aussi, il serait pertinent d'examiner d'autres systèmes de formation en place dans nos universités québécoises ou dans le reste de la francophonie et tenter de dégager des pistes de réflexion communes sur le plan de la conception et de la modulation de la formation en contexte d'enseignement supérieur, pour un impact toujours plus grand sur l'apprentissage.

6. Références

- Auger, R., & Landry, N. (2012, 16 novembre). *Analyse d'un dispositif de formation à l'évaluation des apprentissages à la lumière du cadre de la validité globale*. Communication présentée à la 34^e session d'études de l'ADMEE-Canada. Les visées plurielles de l'évaluation : Tensions et perspectives, Montréal. Page accédée : <http://admee.ca/>
- Auger, R., & Séguin, S. P. (1996). Validité globale d'une stratégie de testing adaptatif de maîtrise pour fins de certification scolaire au Québec. *Revue canadienne de l'éducation*, 21 (2), pp. 143-154.
- Bru, M. (1991). *Les variations didactiques dans l'organisation des conditions d'apprentissage*. Toulouse : Éditions Universitaires du Sud.
- Donaldson, S. I. (2007). *Program theory-driven evaluation science : strategies and applications*. Mahway: Erlbaum.
- Figari, G. (2006). *Évaluation des compétences et apprentissages expérientiels. Savoirs, modèles et méthodes*. Lisbonne, Portugal: Lisboa : Educa.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R., & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation : Alternative approaches, and practical guidelines* (éd. 4). New York: Allyn & Bacon.
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'éducation du loisir et du sport. (2011, avril). *Cadre d'évaluation des apprentissages*. Consulté le 15 janvier 2014, sur le site web du Ministère de l'éducation du loisir et du sport: <http://www.mels.gouv.qc.ca>
- Gouvernement du Québec. Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*.
- Landry, N. (2012). La validité globale comme cadre d'analyse d'un dispositif de formation à l'évaluation des apprentissages. Appropriation d'éléments théoriques chez de futurs enseignants. Dans Louise M. Béclair (dir.), *Actes de colloque, 27^e Congrès de l'Association internationale de pédagogie universitaire (AIPU)* (Partie 1, p. 50). Trois-Rivières : Université du Québec à Trois-Rivières.
- Laveault, D. (2009). L'évaluation en classe : des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 32 (3), pp. 1-22.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (éd. 3). (Guérin, Éd.) Montréal.
- Mottier Lopez, L., & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développement, enjeux et controverse. *Mesure et évaluation en éducation*, 31 (3), pp. 5-34.
- Mottier Lopez, L. & Figari, G. (coord.). *Modélisations de l'évaluation en éducation. Questionnements épistémologiques*. Bruxelles : De Boeck, 2012, 240 p.

Cultures et politiques de l'évaluation en éducation et en formation

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). *Synergies for better learning : an international perspective on evaluation and assessment*. Paris: OECD Publishing.

Patton, M. Q. (2011). *Developmental evaluation. Applying complexity concepts to enhance innovation and use*. Guilford Press.

Patton, M. Q. (2008). *Utilization-focused evaluation* (éd. 4e). Los Angeles, Californie: Sage Publications.