

Mesure et évaluation en éducation



Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada

Volume 20, Number 2, 1997

Pourquoi des principes d'équité ?

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1091383ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1091383ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this document

(1997). Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(2), 49–74. <https://doi.org/10.7202/1091383ar>

Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada

Les Principes ont été élaborés par les soins d'un groupe de travail guidé par un Comité consultatif mixte. Ce comité comptait deux représentants désignés par chacun des organismes professionnels suivants : l'Association canadienne d'éducation, l'Association canadienne des commissions/conseils scolaires, l'Association canadienne des administrateurs scolaires, la Fédération canadienne des enseignantes et enseignants, l'Association canadienne d'orientation et de consultation, la Canadian Association of School Psychologists, le Conseil canadien pour les enfants exceptionnels, l'Association canadienne de psychologie et la Société canadienne pour l'étude de l'éducation. Le Comité consultatif mixte comprenait également un représentant des ministères de l'Éducation des provinces et des territoires.

L'élaboration et la diffusion des Principes ont en grande partie été possibles grâce au généreux soutien de la Walter and Duncan Gordon Charitable Foundation. Divers instituts, collèges et facultés d'éducation, de même que les ministères de l'Éducation des provinces et des territoires ont également contribué financièrement. Nous leur exprimons notre gratitude.

En vue de révisions et d'améliorations ultérieures, le Comité consultatif mixte invite toutes les personnes qui utiliseront les Principes à faire part de leurs suggestions et commentaires à l'adresse ci-dessous.

Les Principes ne sont pas protégés par un droit d'auteur. Nous vous invitons à les reproduire et à les diffuser. Veuillez citer le document comme suit

Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada (1993), Edmonton (Alberta): Comité consultatif mixte (adresse postale: Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation, 3-104 Education Building North, University of Alberta, Edmonton, Alberta, T6G 2G5):

Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada

Les *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada* présentent un ensemble de principes et de lignes directrices qui est généralement accepté par les organisations professionnelles comme devant mener à une pratique évaluative juste et équitable dans le contexte éducatif canadien. Toute évaluation dépend d'un jugement professionnel. Les *Principes* indiquent les enjeux à prendre en considération dans l'exercice de ce jugement en vue d'une évaluation juste et équitable des élèves.

Les *Principes* définissent une pratique évaluative comme un processus qui consiste à recueillir et à interpréter des informations dans le but 1) d'informer l'élève et, s'il y a lieu, ses parents/tuteurs sur son apprentissage en termes de connaissances, d'habiletés, d'attitudes et de comportements, et 2) d'informer les intervenants qui prennent des décisions pédagogiques concernant les élèves (enseignement, diagnostic, classement, passage, remise de diplômes, planification de curriculum, élaboration de programmes, politiques éducatives). Les principes et les lignes directrices sont conçus à l'intention des concepteurs¹ de méthodes d'évaluation et d'instruments de mesure ainsi que de leurs utilisateurs.

Par concepteurs, on entend les personnes qui construisent ces méthodes de même que les personnes qui décident des politiques régissant les divers programmes d'évaluation. Quant aux utilisateurs, ils comprennent les personnes qui choisissent et utilisent les méthodes d'évaluation, celles qui retiennent les services de concepteurs ou celles qui prennent des décisions fondées sur les résultats et les conclusions d'une évaluation. Ces rôles peuvent se chevaucher lorsqu'un enseignant ou un instructeur élabore et administre un instrument pour ensuite corriger et interpréter les réponses de l'élève, ou lorsqu'un ministère de l'Éducation ou un système scolaire local commande l'élaboration et l'implantation d'un programme d'évaluation et de services de correction en vue de décisions fondées sur cette évaluation.

Les *Principes* sont le fruit d'une concertation soutenue qui visait à établir des principes rigoureux destinés à guider l'évaluation équitable des élèves. Les principes et les lignes directrices qui les précisent ne se veulent ni exhaustifs ni obligatoires. Cependant, les organisations, institutions et

personnes qui les adoptent s'efforceront de les suivre dans un esprit de justice et d'équité.

Organisation et utilisation des *Principes*

Les *Principes* comportent deux parties. La partie A porte sur les évaluations effectuées par les enseignants aux niveaux élémentaire et secondaire. Elle s'applique également au niveau post-secondaire avec certaines modifications – surtout quant aux destinataires des résultats de l'évaluation. La partie B porte sur les évaluations standardisées qui sont élaborées à l'extérieur des établissements d'enseignement, par des maisons d'édition spécialisées, des ministères de l'Éducation et des juridictions locales².

Chaque partie présente cinq principes généraux d'évaluation équitable. Chaque principe est suivi d'une série de lignes directrices. Dans le cas de la partie A, pour laquelle aucune autre norme n'existe, un bref commentaire accompagne chaque ligne directrice afin d'en guider l'application.

Le Comité consultatif mixte reconnaît que dans le domaine de l'évaluation, la définition et l'emploi des termes peuvent varier. Dans le but d'assurer la plus grande uniformité possible dans la terminologie, les termes utilisés ont été pris dans leur acception la plus courante.

A. ÉVALUATION EN CLASSE

La partie A vise l'élaboration et la sélection des méthodes d'évaluation et leur utilisation en classe. Basée sur le cadre conceptuel que fournit le *Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students* (1990), elle s'organise autour de cinq thèmes interdépendants :

- I. Élaboration et sélection des méthodes d'évaluation
- II. Cueillette d'informations
- III. Jugement et notation de la performance de l'élève
- IV. Synthèse et interprétation des résultats
- V. Communication des conclusions de l'évaluation

I. Élaboration et sélection des méthodes d'évaluation

Les méthodes d'évaluation devraient être adaptées aux buts de l'évaluation et à son contexte général.

Les méthodes d'évaluation désignent les différentes stratégies et les différentes techniques que peuvent utiliser les enseignants pour obtenir des informations à des fins d'évaluation. Ces stratégies et ces techniques incluent, sans toutefois s'y limiter, les observations, les questions et les tests reliés aux manuels scolaires et aux programmes d'étude, les tests papier-crayon, l'interrogation orale, les modèles de production servant de référence, les entrevues, l'évaluation par les pairs et l'auto-évaluation, les tests standardisés critériés et normatifs, les évaluations de la performance, les échantillons de production écrite, les expositions, les dossiers de présentation³, les évaluations de projet et de produit. Diverses appellations ont été proposées pour décrire des sous-ensembles de ces stratégies et de ces techniques. Parmi les plus courantes, on retrouve «évaluation authentique», «évaluation de la performance», et «évaluation alternative». Toutefois, pour les fins du présent document, le terme «méthode d'évaluation» comprend toutes les stratégies et les techniques qui peuvent servir à recueillir des informations sur les progrès des élèves par rapport aux connaissances, aux habiletés, aux attitudes et aux comportements visés.

1. Les méthodes d'évaluation élaborées ou choisies devraient donner lieu à des inférences valides, qui permettent d'interpréter les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements de chaque élève en éliminant les jugements erronés.

La validité concerne la qualité des inférences effectuées à partir des résultats de l'évaluation. C'est pourquoi l'élaboration ou la sélection des méthodes d'évaluation utilisées pour recueillir les informations devraient être clairement associées aux raisons qui motivent les inférences et les décisions. Par exemple, l'enseignant qui souhaite suivre les progrès de ses élèves en révision de texte et en rédaction devrait leur proposer des tâches de rédaction, leur donner le temps et les ressources requises (dictionnaires, manuels spécialisés, etc.), et observer les comportements liés aux habiletés de révision de texte pendant que les élèves travaillent, plutôt que de fonder son jugement sur les données d'un test portant sur des points d'usage et de grammaire situés hors contexte.

2. Les méthodes d'évaluation devraient être clairement liées aux buts et aux objectifs d'apprentissage et s'accorder avec les approches pédagogiques.

Pour améliorer la validité, les méthodes d'évaluation devraient s'accorder avec les objectifs d'apprentissage auxquels elles font

référence. La planification parallèle de l'évaluation et de l'enseignement contribue à l'intégration efficace des deux. Cette planification conjointe fournit une perspective globale des connaissances, des habiletés, des attitudes et des comportements visés ainsi que des situations dans lesquelles ils sont acquis et évalués.

3. Au moment d'élaborer ou de choisir les méthodes d'évaluation, il conviendrait de considérer les conséquences des décisions à prendre à partir des informations obtenues.

À cet égard, les résultats de certaines évaluations sont plus importants que d'autres. Par exemple, dans une situation d'apprentissages gradués, l'interprétation erronée du niveau de performance d'un test de fin d'unité peut conduire l'enseignant à empêcher l'élève de passer à l'unité suivante. Face à de tels enjeux, il faut tout mettre en œuvre pour assurer que la méthode d'évaluation donnera des résultats fidèles et valides. L'évaluation effectuée dans des situations moins déterminantes, qui vise par exemple à vérifier si l'élève a correctement effectué un travail en classe, peut être moins rigoureuse. Ce dernier type d'évaluation est souvent répété pendant la période visée par le rapport ou le bulletin et utilise une grande variété de méthodes. Si les résultats sont combinés pour constituer un commentaire de synthèse ou une note, ceux-ci auront une plus grande fidélité et une plus grande validité que les éléments qui les composent.

4. Il faudrait recourir à plusieurs méthodes d'évaluation pour assurer l'étendue et la fidélité des indications relatives à la performance de l'élève.

Pour obtenir une idée ou un profil plus complet des connaissances, des habiletés, des attitudes et des comportements de l'élève et pour distinguer les tendances, il est nécessaire d'utiliser plusieurs méthodes d'évaluation. On peut évaluer la connaissance de l'élève à l'aide d'énoncés à compléter ; on peut évaluer les processus ou le raisonnement en observant la performance à une tâche pertinente ; on peut évaluer les habiletés d'évaluation à partir des échanges avec l'élève concernant les éléments à inclure dans son dossier de présentation. L'auto-évaluation peut contribuer à clarifier et à préciser l'évaluation d'une production écrite, d'un projet en sciences, d'une production artistique ou d'une attitude. Le recours à plusieurs méthodes contribue également à minimiser l'effet de différentes sources d'erreur de mesure (par exemple, le mauvais résultat qu'entraîne un « jour difficile », le manque de concordance entre les divers items d'un test, d'une échelle d'appréciation ou d'un questionnaire, un certain désaccord parmi les observateurs, l'instabilité des résultats dans le temps).

5. Les méthodes d'évaluation devraient être adaptées au bagage personnel des élèves ainsi qu'à leurs expériences.

Les méthodes d'évaluation devraient être exemptes des biais résultant de facteurs liés à l'élève et étrangers au but de l'évaluation. On pourrait considérer des facteurs tels que la culture, le stade du développement cognitif, le sexe, le milieu socio-économique, l'origine ethnique, la langue, les intérêts particuliers et les besoins spéciaux. Ainsi, le succès de l'élève qui répond aux questions d'une épreuve ou d'un test oral ne devrait pas dépendre de son savoir culturel préalable (le fait qu'il puisse saisir l'allusion à une tradition ou une valeur culturelle, par exemple) à moins qu'un tel savoir ne se situe dans le cadre du contenu évalué. Chaque élève devrait avoir une chance égale de manifester ses points forts.

6. Il faudrait éviter tout contenu et tout langage sexistes ou susceptibles de heurter les sensibilités.

Le vocabulaire et la situation du problème que contient chaque item de test ou chaque tâche ne devraient favoriser ou défavoriser aucun groupe d'élèves. Il faudrait prendre des mesures pour s'assurer qu'aucun stéréotype n'est toléré. Tout langage susceptible de choquer un groupe particulier d'élèves devrait être proscrit. L'attribution judicieuse des rôles aux hommes, aux femmes et aux minorités, ainsi que l'emploi prudent de la langue, devraient contribuer à rendre les évaluations plus efficaces et donc plus justes.

7. Quand les instruments de mesure ont fait l'objet d'une traduction dans une autre langue ou d'une transposition dans un autre contexte, ils devraient être accompagnés d'indications confirmant leur validité et leur pertinence par rapport au but visé.

La traduction d'un instrument de mesure dans une autre langue est une tâche complexe et exigeante. Pareillement, l'adoption ou la modification d'un instrument élaboré dans un autre pays est souvent problématique. Il faut veiller à ce que les instruments ainsi traduits et importés n'engendrent pas des interprétations erronées ou trompeuses.

II. Cueillette des informations

On devrait offrir à tous les élèves suffisamment d'occasions de manifester les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements qui font l'objet de l'évaluation.

Les informations peuvent être recueillies de diverses façons : observations, interrogation orale, entrevues, comptes rendus oraux et écrits, tests papier-crayon. Les lignes directrices qui suivent ne s'appliquent pas de la même façon à chacun de ces procédés.

1. Les élèves devraient être informés au préalable de la raison pour laquelle les informations sont recueillies et de l'utilisation qu'on fera de ces informations.

Les élèves qui connaissent le but de l'évaluation sont en mesure de fournir des informations pertinentes. Par exemple, si les élèves savent que leur participation à une activité de groupe servira à évaluer leur capacité à travailler en équipe, ils peuvent être encouragés à participer activement. Si les élèves savent qu'on évalue à des fins diagnostiques et qu'il ne s'agit pas d'obtenir une note finale, ils peuvent être encouragés à révéler leurs points forts et leurs faiblesses. Si les élèves savent au contraire qu'ils recevront une note finale, ils fourniront des réponses qui maximisent leurs points forts. Tel est surtout le cas pour les méthodes qui permettent aux élèves de faire des choix : l'évaluation des travaux facultatifs de rédaction ou des projets de recherche, par exemple.

2. Tout procédé d'évaluation devrait être appliqué dans des conditions adaptées à son but et à sa forme.

Il est nécessaire de fournir les conditions optimales à la cueillette des données et des informations provenant des élèves et les concernant, afin de maximiser la validité et la fidélité des données et des informations ainsi obtenues. L'éclairage, la ventilation, la température de la pièce et l'élimination de toute distraction (par exemple, va-et-vient ou bruits) figurent parmi les conditions à prendre en considération. Il faut y ajouter un espace de travail, du matériel et une durée adaptés à l'objectif et à la forme de l'évaluation. Par exemple, l'évaluation de la participation des élèves dans un petit groupe devrait prévoir un espace suffisant pour chaque groupe. Il faut en effet éliminer toute interférence et autre influence parmi les groupes et permettre à l'enseignant d'observer et d'évaluer chaque élève de la même façon à l'intérieur de chaque groupe.

3. Dans le cas des évaluations impliquant des observations, des listes de vérification ou des grilles d'appréciation, on devrait limiter le nombre de traits à évaluer à un même moment et les décrire en termes concrets de façon à atteindre un niveau acceptable de précision.

Le comportement des élèves change souvent si rapidement qu'il n'est pas possible d'en observer et d'en relever simultanément toutes les composantes. Dans de tels cas, il convient de réduire le nombre de composantes à observer et de fournir une description aussi concrète que possible de chaque composante. Une façon de procéder consiste à décomposer le comportement en une série de composantes et à évaluer chacune d'elles méthodiquement. En limitant le nombre de composantes à évaluer en une seule fois, les données et les informations sont mieux définies et on ne perd

pas de temps à observer un comportement à venir tant que les comportements préalables n'ont pas encore été réalisés.

4. Les directives fournies aux élèves devraient être claires, complètes et adaptées à leur capacité, à leur âge et à leur niveau scolaire.

Une mauvaise compréhension de la tâche d'évaluation peut empêcher la performance maximale ou provoquer un comportement inapproprié. Dans le cas des évaluations minutées, par exemple, les enseignants devraient décrire les limites de temps, expliquer comment les élèves peuvent répartir le temps dont ils disposent entre les différentes parties des instruments et décrire comment ils sont censés inscrire leurs réponses. Dans le cas des évaluations de dossiers de présentation, les enseignants devraient décrire les normes de sélection du matériel à inclure dans le dossier, qui doit choisir ce matériel et, si plusieurs personnes participent à cette sélection, comment les différents jugements seront combinés. Au besoin, on fournira des exemples de matériel et des exercices facilitant la compréhension des consignes.

5. Dans le cas des évaluations qui impliquent un choix de réponse (par exemple, questions «vrai ou faux», choix multiples), les directives devraient encourager l'élève à répondre à tous les items sans craindre d'être pénalisé.

Une formule de correction sert parfois à empêcher les élèves de «deviner» la réponse. Cette formule a pour objectif d'inciter les élèves à ne pas répondre aux questions dont ils ignorent la réponse plutôt que de la «deviner». D'après certaines recherches, cette stratégie s'amènerait peu avantageuse. C'est pourquoi on ne la recommande pas. Les élèves devraient être encouragés à utiliser toutes leurs connaissances, même partielles, quand ils choisissent leurs réponses et à répondre à toutes les questions.

6. Pendant la cueillette d'informations, les interactions avec les élèves devraient être appropriées et être du même ordre pour tous.

Au moment de recueillir les informations, il convient de traiter tous les élèves de façon équitable. Par exemple, quand on évalue des présentations orales, les questions devraient être réparties également entre les élèves de façon à ce que chacun ait une chance égale de manifester ses connaissances. Lors d'un test papier-crayon, un élève pourrait demander une explication à propos d'une question ambiguë et, s'il y a lieu, l'explication pourrait s'adresser à l'ensemble de la classe.

7. Les circonstances imprévues qui perturbent la cueillette des informations devraient être relevées.

Un exercice d'évacuation en cas d'incendie, une réunion imprévue ou l'insuffisance des fournitures scolaires sont des circonstances qui peuvent perturber la cueillette des informations. Ces circonstances devraient être dûment notées et prises en considération lors de l'interprétation des informations ainsi recueillies.

8. Une politique écrite devrait guider les décisions quant à l'utilisation de procédés de remplacement pour recueillir des informations auprès des élèves qui ont des besoins particuliers et de ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement pour pouvoir répondre tel que prévu.

Il peut être nécessaire d'élaborer des procédés de remplacement pour s'assurer de la fidélité et de la validité des évaluations auprès d'élèves qui, en raison de besoins particuliers ou d'une connaissance insuffisante de la langue, ne peuvent réaliser une tâche : par exemple, une épreuve orale plutôt qu'écrite, une administration individuelle plutôt que collective, la traduction dans la langue première ou la prolongation du temps alloué. Le recours à ces procédés de remplacement devrait être encadré par une politique écrite, élaborée par des enseignants, des administrateurs ainsi que d'autres responsables de la juridiction.

III. Jugement et notation de la performance de l'élève

~~Les procédés utilisés pour juger ou noter la performance des élèves devraient être adaptés aux méthodes d'évaluation et appliqués de façon systématique.~~

Le jugement et la notation désignent le processus par lequel on détermine la qualité de la performance d'un élève, la pertinence d'une attitude ou d'un comportement ou l'exactitude d'une réponse. Les résultats qui dérivent du jugement et de la notation peuvent être exprimés sous la forme d'un commentaire écrit ou oral, d'une appréciation, d'une catégorisation, d'une lettre, d'un nombre ou de toute combinaison de ces formes.

1. Avant d'utiliser toute méthode d'évaluation, il faudrait préparer un procédé de notation qui aiderait à juger la qualité d'une performance ou d'un produit, la pertinence d'une attitude ou d'un comportement ou l'exactitude d'une réponse.

Pour augmenter la fidélité et la validité, des procédés de notation soigneusement élaborés devraient être utilisés. La notation devrait être adaptée aux méthodes d'évaluation utilisées. La notation des épreuves écrites à réponse choisie («vrai ou faux», choix

multiplés, appariement) ne peut se faire qu'en identifiant la réponse correcte ou, dans certains cas, la meilleure réponse. Les guides destinés à la notation des épreuves écrites à développement peuvent fournir une base de comparaison en indiquant les principaux points que devrait comporter la «meilleure réponse» ou en donnant des exemples de réponses correspondant à différents niveaux de performance ou différents groupes d'âge. Les procédés pour juger d'autres performances ou d'autres produits peuvent inclure une description des caractéristiques de la performance ou du produit à évaluer et, dans la mesure du possible, une description claire des différents niveaux de performance ou de qualité du produit.

2. Avant d'utiliser toute méthode d'évaluation, les élèves devraient être informés de la façon dont on jugera ou notera leurs réponses ou l'information qu'ils fourniront.

La pratique qui consiste à informer les élèves des procédés de notation avant l'utilisation des méthodes d'évaluation permet d'assurer qu'enseignants et élèves partagent les mêmes attentes.

3. Il faudrait veiller à ce que les résultats ne soient pas faussés par des facteurs étrangers au but de l'évaluation.

Divers types d'erreurs sont possibles pendant la notation, surtout quand elle fait appel à une certaine subjectivité (épreuve écrite à développement, appréciation d'une performance ou d'un débat). Par exemple, si un travail écrit ne porte que sur le contenu, la notation ne devrait pas être influencée par des facteurs stylistiques liés au vocabulaire ou à la syntaxe. Une tendance générale à corriger tous les élèves trop généreusement ou trop sévèrement peut refléter les préjugés personnels de la personne qui note. L'erreur liée à l'effet de halo peut se produire quand la connaissance générale que l'on a de l'élève influence la notation de caractéristiques particulières ou quand une appréciation déjà faite affecte une appréciation subséquente. Les notes venant de deux ou de plusieurs correcteurs indépendants (enseignants ou autres élèves) sont en général plus représentatives de la performance de l'élève que l'évaluation produite par un seul correcteur. Quand on combine les résultats, les préjugés personnels des correcteurs tendent à se neutraliser.

4. Les commentaires qui font partie d'une notation devraient s'appuyer sur les réponses des élèves et être présentés de façon compréhensible et instructive.

Les commentaires communiqués oralement ou par écrit servent à promouvoir l'apprentissage. Ils permettent de relever les erreurs ou les inconsistances qu'il est possible de corriger. De plus, des commentaires peuvent servir à expliquer un résultat. De tels

commentaires devraient se fonder sur des preuves pertinentes et directement liées aux apprentissages évalués.

5. Tout changement apporté pendant la notation devrait viser à rectifier un problème évident du procédé de notation initial. Le procédé de notation modifié devrait être de nouveau appliqué aux réponses précédemment notées.

Avec certaines formes d'évaluation, il est difficile d'anticiper toute la gamme de réponses acceptables des élèves et l'on risque toujours de ne pas avoir prévu certaines d'entre elles. La notation devrait être sensible aux réponses imprévues et en tenir compte de façon appropriée.

6. Une procédure d'appel que peuvent invoquer les élèves devrait leur être expliquée au début de chaque cours ou de chaque année scolaire.

Il peut arriver qu'un élève estime que son résultat ne reflète pas fidèlement son niveau de performance. Il est donc essentiel d'instaurer une procédure d'appel et de la faire connaître aux élèves. La procédure prévoira, par exemple, la vérification des opérations mathématiques, la vérification de la consignation des résultats ou le recours au jugement ou à la notation d'un autre correcteur compétent.

IV. Synthèse et interprétation des résultats

Les procédés pour faire la synthèse et l'interprétation des résultats devraient mener à des représentations justes et instructives de la performance d'un élève en relation avec les buts et les objectifs d'apprentissage pour la période visée.

La synthèse et l'interprétation des résultats désignent les procédés par lesquels on combine des résultats sous la forme d'un commentaire de synthèse ou d'une note qui indiquent à la fois le niveau de performance de l'élève et le jugement qu'on porte sur cette performance.

1. Les procédés de synthèse et d'interprétation des résultats pour une période visée devraient être encadrés par une politique écrite.

Une fois interprétés, les commentaires de synthèse et les notes remplissent diverses fonctions. Ils informent les élèves de leurs progrès. Parents, enseignants, conseillers et administrateurs les utilisent pour guider l'apprentissage, déterminer le passage à une classe supérieure, découvrir les cas particuliers (par exemple,

élèves à rendement supérieur ou en difficulté) et aider les élèves à planifier leur cheminement ultérieur. Les commentaires de synthèse et les notes servent aussi à communiquer avec les autres établissements scolaires dans le cas de transferts et à communiquer avec les institutions post-secondaires et les futurs employeurs dans le cas des élèves du 2^e cycle du niveau secondaire. Les commentaires de synthèse et les notes rempliront d'autant mieux et plus clairement ces fonctions si elles reposent sur une politique écrite bien pensée et sensible aux différents besoins. Cette politique écrite devrait être élaborée par des enseignants, des administrateurs et d'autres responsables de la juridiction en consultation avec les représentants des personnes à qui le rapport ou le bulletin scolaire est destiné.

2. La façon dont les commentaires de synthèse et les notes sont formulés et interprétés devrait être expliquée aux élèves et à leurs parents/tuteurs.

Les élèves et leurs parents/tuteurs ont le droit de savoir comment sont faites la synthèse et l'interprétation de la performance de l'élève. Grâce à cette information, ils peuvent faire un usage constructif des conclusions de l'évaluation et passer en revue les étapes de l'évaluation.

Il faut noter que certains aspects de la synthèse et de l'interprétation sont fondés sur ce que l'enseignant estime juste ou approprié. Ce jugement découle de sa formation et de son expérience et il peut être difficile d'en décrire les caractéristiques précises à l'avance. On peut alors utiliser des exemples pour montrer comment les commentaires de synthèse et les notes ont été formulés et interprétés.

3. Les résultats individuels et la démarche suivie pour arriver à un commentaire de synthèse ou à une note devraient être décrits suffisamment en détail pour que la signification de ce commentaire ou de cette note soit évidente.

La meilleure interprétation des commentaires de synthèse et des notes finales se fonde sur une description adéquate des résultats, sur la pondération attribuée à chaque résultat et sur le procédé par lequel les résultats ont été combinés. Beaucoup d'évaluations effectuées au cours de la période visée sont de nature formative. Ces évaluations (par exemple, les observations informelles, les mini-tests, les questions reliées aux manuels scolaires ou aux programmes d'études, les interrogations orales) permettent de prendre des décisions relatives aux apprentissages en cours et de modifier la séquence d'enseignement. D'autres évaluations sont de nature sommative. Ce sont ces évaluations qui devraient être prises en considération dans la formulation et l'interprétation des commentaires de synthèse et des notes pour la période visée.

4. Il conviendrait d'être prudent quand on combine divers types de résultats en vue d'une synthèse. Dans la mesure du possible, le rendement, les efforts, la participation et les autres comportements doivent être notés séparément.

Une seule note ne peut remplir convenablement toutes les fonctions. Par exemple, une note exprimée au moyen d'une lettre dans le but de faire la synthèse du rendement scolaire aura davantage de sens si elle ne représente que le rendement. Quand elle inclut d'autres aspects tels que l'effort, la quantité de travail fourni (comparée à la qualité), la présentation des travaux, la participation, la conduite ou la ponctualité, elle perd non seulement sa valeur en tant que mesure de rendement, mais elle supprime des données sur d'autres aspects importants de l'apprentissage et elle entraîne des injustices. Ainsi, en vue d'une synthèse plus appropriée et plus juste des divers aspects du rendement scolaire, une note exprimée au moyen d'une lettre pourrait être accompagnée d'une autre forme de synthèse (par exemple, fiches d'observations, commentaires écrits) permettant de faire la synthèse des résultats reliés à ces autres comportements.

5. La notation devrait reposer sur plusieurs résultats afin de s'assurer que les commentaires de synthèse et les notes représentent adéquatement les diverses facettes d'un domaine d'apprentissage.

Il est indispensable d'utiliser plus d'une ou de deux évaluations pour juger adéquatement de la performance scolaire dans certains domaines à facettes multiples (la lecture, par exemple). Il est possible d'éviter la sous-représentation des construits aussi largement définis en s'assurant que le commentaire de synthèse ou la note est basée sur de multiples évaluations, chacune représentant une facette particulière du construit.

6. Les résultats sur lesquels le commentaire de synthèse ou la note est fondée devraient être combinés selon l'importance accordée ou la pondération initiale.

Quand les résultats d'une série d'évaluations sont combinés en un commentaire de synthèse, il faudrait s'assurer que l'importance accordée aux divers résultats correspond bien à ce qui avait été établi au préalable pour chaque élève.

Dans le cas des résultats numériques, il faudrait être attentif aux différences dans la dispersion des résultats provenant de plusieurs évaluations et en tenir compte, s'il y a lieu. Si, par exemple, une note provient d'une série de tests papier-crayon et si l'enseignant souhaite donner la même *pondération à chaque note*, la dispersion des résultats devrait être la même pour tous les tests.

7. Le cadre de référence servant à l'interprétation devrait être soigneusement décrit et justifié.

L'interprétation des informations recueillies pour la période visée est une question complexe et parfois controversée. Quelles soient numériques ou écrites, de telles informations présentent peu d'intérêt si elles ne sont pas interprétées à la lumière d'une notion pertinente et justifiable de ce qui est bien ou médiocre. Le cadre de référence devrait correspondre au type de décisions à prendre. Les cadres types sont les suivants : performance par rapport à des critères prédéterminés, performance par rapport aux pairs, performance par rapport à l'aptitude ou au développement attendu, performance mesurée en fonction du degré d'amélioration ou de la somme des acquis. Quand il s'agit, par exemple, de déterminer si l'élève peut passer à l'unité suivante d'une séquence d'apprentissage, les interprétations fondées sur des critères préétablis sont les plus appropriées.

8. L'interprétation des résultats devrait tenir compte du bagage personnel et des expériences d'apprentissage des élèves.

Les résultats devraient être interprétés en fonction du contexte personnel et social de l'élève. Parmi les facteurs à considérer, mentionnons l'âge, la capacité, le sexe, la langue, la motivation, les possibilités d'apprendre, l'estime de soi, le milieu socio-économique, les intérêts particuliers, les besoins particuliers et les stratégies de «passation de tests». Par exemple, la motivation envers les tâches scolaires, la connaissance de la langue ou le milieu de vie peuvent influencer sur l'apprentissage des concepts évalués. Une mauvaise aptitude en lecture, un retard des fonctions psychomotrices ou de la dextérité, le fait de ne pas savoir comment passer un test, l'anxiété et une faible estime de soi peuvent faire baisser les notes. On peut attribuer les résultats médiocres d'une évaluation à la rareté des occasions d'apprentissage parce que le matériel et les fournitures faisaient défaut, parce que les activités d'apprentissage n'étaient pas offertes ou parce que l'élève n'a pas eu assez de temps pour apprendre. Quand un élève obtient des résultats médiocres, il est possible qu'un ou plusieurs facteurs comme ceux-ci aient influé sur sa réponse ou sa performance.

9. Les résultats qui seront combinés en un commentaire de synthèse ou une note devraient être consignés de façon à assurer leur exactitude au moment où se fera la synthèse et l'interprétation.

Les commentaires et les notes ainsi que les interprétations basées sur une série d'évaluations ne peuvent être de meilleure qualité que les données et les informations sur lesquelles ils reposent. Le contrôle systématique des données permet de réduire les erreurs qui pourraient apparaître dans le dossier d'un élève ou dans une base de données et d'assurer la confidentialité.

10. Toute interprétation des résultats devrait tenir compte des limites de la méthode d'évaluation, des problèmes reliés à la cueillette des informations et à la notation ainsi que des limites du cadre de référence utilisé.

Pour être valide, l'interprétation devrait se fonder sur les résultats issus de méthodes d'évaluation pertinentes et représentatives de la performance évaluée. L'interprétation devrait aussi tenir compte des contraintes administratives, de la présence d'une erreur de mesure et des limites du cadre de référence.

V. Communication des conclusions de l'évaluation

Les rapports d'évaluation devraient être clairs, précis et avoir une valeur pratique pour les personnes à qui ils s'adressent.

1. La transmission des conclusions de l'évaluation d'une école ou d'une juridiction donnée devrait être régie par une politique écrite. Celle-ci devrait toucher des aspects comme le public visé, la confidentialité, le type de contenu, le mode, la forme, la fréquence et le moment de la transmission.

La politique régissant la préparation des rapports d'évaluation et des bulletins scolaires devrait être élaborée par les enseignants, les administrateurs et les autres responsables de la juridiction en consultation avec les représentants des personnes à qui le rapport ou le bulletin est destiné. La participation coopérative n'engendre pas seulement une communication plus adéquate et plus utile, elle favorise aussi une meilleure compréhension et une meilleure utilisation des rapports ou des bulletins par ceux à qui ils sont destinés.

2. Les rapports écrits ou oraux et les bulletins devraient contenir la description des buts et des objectifs d'apprentissage visés par les évaluations.

Les buts et objectifs qui ont guidé l'enseignement devraient servir de base à la communication des conclusions. Le rapport ou le bulletin peut être limité par certaines considérations d'ordre pratique, mais l'accent devrait porter sur les objectifs d'apprentissages et sur les types de performance que représente l'atteinte de ces objectifs.

3. Les rapports devraient être complets et décrire les points forts et les points faibles des élèves, afin qu'on puisse construire à partir des premiers et remédier aux seconds.

Les rapports ou les bulletins risquent de contenir des critiques ou des louanges démesurées. Ces deux types de préjugé réduisent la validité et l'utilité de l'évaluation. La description correcte des forces et des faiblesses de l'élève permet de limiter l'erreur systématique ; c'est un outil essentiel de stimulation et de renforcement de la performance scolaire. Les rapports ou les bulletins devraient contenir les informations qui aideront et guideront les élèves, leurs parents/tuteurs et leurs enseignants à effectuer un suivi approprié.

4. Dans le cadre de la transmission des conclusions de l'évaluation, il faudrait prévoir des rencontres entre enseignants et parents/tuteurs. S'il y a lieu, les élèves devraient participer à ces rencontres.

Les rencontres prévues régulièrement et, si nécessaire, à la demande des parents/tuteurs ou des élèves, donnent la chance à ces derniers de parler des procédés d'évaluation, de clarifier leur compréhension des résultats, des commentaires de synthèse, des notes, des rapports et des bulletins. Ces rencontres leur permettent de collaborer, au besoin, avec l'enseignant pour préparer un suivi approprié ou un plan d'action.

5. Une procédure d'appel que peuvent invoquer les élèves et les parents/tuteurs devrait leur être expliquée au début de chaque cours ou de chaque année scolaire.

Il arrive qu'un élève ou ses parents/tuteurs estiment que le commentaire de synthèse ou la note ne reflète pas fidèlement le niveau de performance atteint. Il est important d'instaurer une procédure qui leur permette d'interjeter appel et qui leur sera communiquée (par exemple, par l'intermédiaire d'une circulaire ou d'un bulletin distribué aux élèves et à leurs parents/tuteurs en début d'année scolaire).

6. L'accès aux informations d'évaluation devrait être régi par une politique écrite conforme aux lois en vigueur, aux principes essentiels d'équité et aux droits de la personne.

Une politique écrite élaborée par les enseignants, les administrateurs et les autres responsables de la juridiction devrait servir à encadrer la divulgation d'informations relatives à l'évaluation scolaire. Les informations devraient être accessibles aux personnes concernées : les élèves, leurs parents/tuteurs, les enseignants et les autres intervenants du milieu tenus, de par leur profession, de faire un usage constructif de ces informations

dans l'intérêt de l'élève. De plus, les informations pourraient être accessibles à d'autres personnes dont la requête est justifiée (par exemple, les établissements post-secondaires, les employeurs éventuels, les chercheurs). Cette politique devrait également prendre en considération les questions que soulève l'obtention du consentement.

7. Le transfert des informations d'évaluation entre établissements scolaires doit être guidé par une politique écrite contenant des dispositions strictes visant à assurer la confidentialité.

Pour faciliter le passage de l'élève d'une école à l'autre, il serait nécessaire d'établir une politique claire, précisant le type et la forme des informations à transmettre. Cette politique devrait être élaborée par les responsables de la juridiction ou du ministère et devrait garantir que les informations transférées seront envoyées et reçues par la personne responsable tant au point d'origine qu'à celui de destination.

B. ÉVALUATIONS PRODUITES À L'EXTÉRIEUR DE LA CLASSE

La partie B porte sur les méthodes d'évaluation standardisées utilisées pour l'admission, le classement, la certification et le diagnostic pédagogique, ainsi que pour l'évaluation des programmes d'études. Ces méthodes sont principalement élaborées par des maisons d'édition spécialisées, des ministères de l'Éducation et des commissions/conseils scolaires locaux.

Les principes et lignes directrices sont organisés selon quatre domaines :

- I. Élaboration et sélection des méthodes d'évaluation
- II. Cueillette et interprétation des informations
- III. Information destinée aux élèves évalués
- IV. Mise sur pied des programmes d'évaluation autorisés

Les trois premiers domaines de la partie B sont inspirés du *Code of Fair Testing Practices for Education* (1988) mis au point aux États-Unis. Les principes et lignes directrices ont été modifiés et sont conformes aux *Guidelines for Educational and Psychological Testing* élaborés au Canada. On a ajouté un quatrième domaine qui contient des lignes directrices spécialement adaptées aux programmes d'évaluation et de testing autorisés qui sont élaborés et appliqués aux niveaux national, provincial et local.

I. Élaboration et sélection des méthodes d'évaluation

Les concepteurs des méthodes d'évaluation devraient veiller à ce qu'elles soient aussi équitables que possible pour les élèves issus de milieux différents ou qui ont des besoins particuliers. Les concepteurs devraient fournir les informations dont les utilisateurs ont besoin pour choisir des méthodes adaptées à leurs besoins d'évaluation.

Les concepteurs devraient :

1. Définir ce que la méthode d'évaluation vise à mesurer et comment elle doit être utilisée. Décrire les caractéristiques des élèves avec qui la méthode peut être utilisée.
2. Prévenir les utilisateurs quant aux applications erronées les plus courantes auxquelles peut donner lieu la méthode d'évaluation.
3. Décrire le processus qui a permis d'élaborer la méthode. Inclure une description de ses fondements théoriques, les raisons expliquant le choix du contenu et des procédés, de même que la façon de calculer les résultats.

Les utilisateurs devraient choisir des méthodes d'évaluation qui visent à être les plus équitables possible pour les élèves issus de milieux différents ou qui ont des besoins particuliers. Les utilisateurs devraient sélectionner des méthodes qui conviennent aux buts visés et qui sont adaptées aux élèves à évaluer.

Les utilisateurs devraient :

1. Déterminer les fins de l'évaluation et les caractéristiques des élèves qui seront évalués. Choisir ensuite une méthode d'évaluation adaptée à ces fins et à ce type d'élèves.
2. Éviter d'utiliser une méthode d'évaluation à des fins qui ne sont pas expressément recommandées par le concepteur à moins que certaines études effectuées à ce sujet ne le justifient.
3. Examiner les méthodes d'évaluation disponibles pour vérifier la pertinence du contenu et de la notation par rapport aux fins poursuivies et aux caractéristiques des élèves à évaluer.

Les concepteurs devraient: (suite)

4. Démontrer que la méthode d'évaluation donne des résultats qui répondent aux fins poursuivies.
5. Étudier la performance des élèves qui ont des besoins particuliers ou qui sont issus de milieux différents. Faire état de la fidélité et de la validité des résultats que permet d'obtenir la méthode d'évaluation pour ces groupes.
6. Fournir aux utilisateurs intéressés des échantillons ou des exemplaires complets de questions, de tâches, de directives, de clés de correction, de fiches d'appréciation, de directives d'interprétation et de manuels.
7. Réviser les textes reliés à une méthode d'évaluation et le matériel connexe pour s'assurer que le langage ou le contenu ne sont pas de nature à choquer certains élèves ou à les induire en erreur.
8. Décrire les habiletés ou la formation spécialisée qu'il faut posséder pour appliquer cor-

Les utilisateurs devraient: (suite)

4. Prendre connaissance des jugements critiques portés sur les diverses méthodes disponibles. Rechercher les preuves de ce que soutiennent les concepteurs quant à l'application visée par chaque méthode.
5. Déterminer si le contenu de la méthode d'évaluation et le groupe normatif ou groupe témoin sont représentatifs des élèves à évaluer. Pour les méthodes d'évaluation élaborées dans d'autres régions ou d'autres pays, s'assurer que les caractéristiques du groupe normatif ou du groupe témoin sont comparables à celles des élèves à évaluer.
6. Examiner les échantillons ou les exemplaires complets des instruments de mesure, de même que les directives, les clés de correction, les fiches d'appréciation, les directives d'interprétation et les manuels. Juger s'ils conviennent à l'application visée.
7. Passer en revue les textes reliés à une méthode d'évaluation et le matériel connexe pour s'assurer que leur langage ou leur contenu ne sont pas de nature à choquer ou à induire en erreur les élèves à évaluer.
8. S'assurer que le personnel (stagiaires, orthopédagogues, orthophonistes, conseillers,

Les concepteurs devraient: (suite)

Les utilisateurs devraient: (suite)

rectement la méthode d'évaluation ainsi que les connaissances nécessaires pour donner une interprétation valide des résultats.

9. Limiter la vente du matériel d'évaluation au personnel dûment qualifié.
10. Prévoir la révision périodique du contenu et des normes et, s'il y a lieu, des notes de passage, et aviser les utilisateurs.
11. Démontrer la similarité des différentes versions d'un instrument qui sont censées être interchangeables, telles que des versions parallèles ou une version informatisée.
12. Démontrer la validité de la version traduite d'une méthode d'évaluation. Cette information devrait être fournie dans la langue cible.
13. Annoncer une méthode d'évaluation en établissant qu'elle ne peut servir qu'aux fins auxquelles elle a été conçue.

psychologues scolaires, psychologues) qui appliquera la méthode d'évaluation, qui corrigera et qui interprétera les résultats aura les connaissances et les habiletés requises.

9. S'assurer que l'accès au matériel d'évaluation est réservé au personnel dûment qualifié.
10. Obtenir les données relatives à la pertinence du contenu, à la tenue à jour des normes et, s'il y a lieu, à la pertinence des notes de passage pour les élèves à évaluer.
11. Obtenir les données relatives à la comparaison des versions dites interchangeables, y compris les adaptations informatisées.
12. Obtenir la preuve qu'une méthode d'évaluation traduite dans une autre langue est valide.
13. Vérifier la véracité des affirmations relatives à la méthode d'évaluation.

II. Cueillette et interprétation des informations

Les concepteurs devraient fournir aux utilisateurs toutes les données permettant l'application de la méthode d'évaluation l'interprétation correcte des résultats.

Les utilisateurs devraient suivre les directives assurant l'application de la méthode d'évaluation et l'interprétation des résultats.

Les concepteurs devraient :

1. Indiquer clairement les directives d'application de la méthode d'évaluation et les compétences des personnes qui devraient s'acquitter de la tâche.
2. Fournir, dans la mesure du possible, les versions adaptées des méthodes d'évaluation destinées aux élèves qui ont des besoins particuliers ou qui ne connaissent pas suffisamment la langue d'administration du test original pour répondre de la manière attendue. S'assurer que les instruments traduits à partir d'une autre langue sont administrés par des personnes compétentes dans la langue cible.
3. Fournir des clés de correction et décrire la façon de déterminer le résultat si cette tâche est assumée par l'utilisateur.
4. Fournir des bulletins ou des façons de produire des rapports qui permettent de décrire les

Les utilisateurs devraient :

1. Veiller à ce que la méthode d'évaluation soit appliquée par un personnel compétent ou sous la supervision d'un personnel qualifié.
2. Si nécessaire et si possible, utiliser les versions adaptées des méthodes d'évaluation destinées aux élèves qui ont des besoins particuliers ou qui ne connaissent pas suffisamment la langue d'administration du test original pour répondre de la manière attendue.
3. Suivre la façon que prescrit la méthode d'évaluation pour déterminer le résultat.
4. Interpréter les notes en tenant compte des limites du système de notation. Éviter les inter-

Les concepteurs devraient: (suite)

résultats d'évaluation de façon claire et rigoureuse. Décrire et expliquer les interprétations erronées que peut engendrer le système de notation utilisé (équivalences d'année scolaire, rangs-centiles, scores standard).

5. Démontrer l'effet sur les résultats d'évaluation de facteurs tels que la vitesse, les stratégies de «passation de tests», les efforts que fournissent les élèves pour que leurs réponses les représentent favorablement.
6. Avertir les utilisateurs de ne pas employer des normes publiées, auprès d'élèves qui n'appartiennent pas à la population à partir de laquelle le groupe normatif constituant l'échantillon de comparaison a été composé ou lorsque la méthode d'évaluation prescrite a subi des modifications.
7. Décrire comment les notes de passage ont été établies et fournir des données sur les taux de classification erronée.

Les utilisateurs devraient: (suite)

prétations fausses, fondées sur des suppositions injustifiées au sujet du système de notation (équivalences d'année scolaire, rangs-centiles, scores standard).

5. Interpréter les résultats en tenant compte de certains facteurs tels que la vitesse, les stratégies de «passation de tests», les efforts que fournissent les élèves pour que leurs réponses les représentent favorablement.
6. Interpréter les résultats en tenant compte des différences majeures possibles entre le groupe normatif ou témoin, et les élèves évalués. Tenir également compte de l'écart qui peut séparer les procédures recommandées et les procédures appliquées, ainsi que des différences possibles entre les élèves évalués et le groupe normatif en ce qui concerne leur habitude de la méthode d'évaluation. Examiner s'il conviendrait d'adopter des normes locales et, au besoin, les élaborer.
7. Expliquer comment les notes de passage ont été établies et discuter de leur pertinence en tenant compte des taux de classification erronée. Exa-

Les concepteurs devraient: (suite)

8. Justifier l'utilisation des programmes informatiques de correction et d'interprétation des résultats. La documentation devrait énoncer les principes présidant à cette correction ou à cette interprétation. La documentation devrait aussi indiquer comment se comparent cette correction ou cette interprétation avec celles de juges compétents.

Les utilisateurs devraient: (suite)

miner s'il conviendrait d'établir localement les notes de passage et, au besoin, les redéfinir.

8. Vérifier l'exactitude et la pertinence de toute administration informatisée et de toute interprétation informatisée des résultats d'évaluation, par rapport aux buts visés. Si nécessaire, tenir compte de données pertinentes qui ne seraient pas incluses dans les rapports informatisés.
9. Respecter les politiques de la juridiction concernée quant à l'archivage et à l'accès aux résultats. Veiller à ce que les fichiers informatisés ne soient pas accessibles aux utilisateurs non autorisés.
10. Veiller au respect de tous les droits d'auteur et des contrats engageant les utilisateurs.

III. Information destinée aux élèves évalués

Toute communication directe destinée aux élèves évalués vient soit du concepteur soit de l'utilisateur de la méthode d'évaluation. Dans l'un ou l'autre cas, les élèves et, s'il y a lieu, leurs parents/tuteurs devraient recevoir les informations complètes, présentées de façon compréhensible.

Les concepteurs ou les utilisateurs devraient :

1. Mettre au point le matériel et les modalités destinés à informer les élèves évalués à propos du contenu de l'évaluation, du format des questions utilisées et, le cas échéant, des stratégies de réponse.

2. Obtenir le consentement éclairé de l'élève ou, s'il y a lieu, de ses parents/tuteurs lors d'évaluations individuelles à des fins d'identification ou de classement.
3. Fournir aux élèves ou, s'il y a lieu, à leurs parents/tuteurs, les renseignements qui leur permettront de décider s'ils souhaitent participer à l'évaluation lorsque celle-ci est facultative.
4. Fournir aux élèves et, s'il y a lieu, à leurs parents/tuteurs les renseignements à propos des méthodes d'évaluation de remplacement lorsque celles-ci sont disponibles et applicables.

Le contrôle des résultats est du ressort du concepteur ou de l'utilisateur de la méthode d'évaluation. Dans les deux cas, il convient de suivre les étapes suivantes.

Les concepteurs ou les utilisateurs devraient :

1. Informer les élèves ou, s'il y a lieu, leurs parents/tuteurs de leur droit d'obtenir des copies des instruments et des formulaires de réponse, de réclamer une réévaluation, un nouveau calcul des résultats ou l'annulation des notes ou d'autres données.
2. Informer les élèves ou, s'il y a lieu, leurs parents/tuteurs de la période de temps pendant laquelle on conservera les résultats d'évaluation, des circonstances de diffusion de ces résultats et des destinataires autorisés.
3. Décrire la procédure que les élèves ou leurs parents/tuteurs, le cas échéant, peuvent suivre pour remettre en question une évaluation donnée et régler un différend.

IV. Mise sur pied des programmes d'évaluation autorisés⁴

Dans certaines circonstances, la loi exige l'application d'une méthode d'évaluation. Dans de tels cas, on devrait ajouter les lignes directrices suivantes à celles qui ont été définies dans les sections I, II et III de la partie B.

Les concepteurs et utilisateurs devraient :

1. Informer toutes les personnes concernées (administrateurs, enseignants, élèves, parents/tuteurs) du but de l'évaluation, de l'utilisation qui sera faite des résultats et des personnes qui auront accès à ces résultats.
2. Concevoir et décrire des procédures en vue de l'élaboration et du choix des méthodes d'évaluation, en vue de la sélection des élèves dans les cas d'échantillonnage, en vue de l'administration du matériel d'évaluation et en vue de la notation et de la synthèse des réponses des élèves.
3. Interpréter les résultats à la lumière des facteurs qui pourraient les influencer. Parmi les facteurs importants à considérer, on retrouve les caractéristiques des élèves, les possibilités d'apprendre ainsi que l'étendue et la représentativité de la méthode d'évaluation par rapport aux apprentissages visés.
4. Préciser la façon de communiquer les résultats, de les conserver, d'en contrôler l'accès et de les détruire.
5. Rapporter et expliquer clairement les résultats à toutes les personnes à qui ils sont destinés. Au besoin, utiliser des rapports différents selon leurs destinataires.

NOTES

1. Dans ce texte on utilise le masculin de «concepteur», «utilisateur», «enseignant», «instructeur»... sans discrimination, dans le seul but d'alléger le texte.
2. Par «juridiction», on entend les unités administratives telles que les commissions/conseils, les *boroughs*, les comtés et les districts.
3. Note de la traduction : L'Office de la langue française du Québec traduit ainsi *portfolio*. Le dossier de présentation est l'ensemble des pièces, travaux, exposés... que l'élève propose comme preuve de son apprentissage.
4. Le Comité conjoint mixte désire souligner qu'il n'a pas pris position en ce qui a trait à la valeur des programmes d'évaluation et de testing autorisés. Comme ces programmes existent déjà, les lignes directrices de la section IV, de concert avec celles des autres sections de la partie B, visent plutôt à assurer l'équité de l'évaluation des élèves.

RÉFÉRENCES

- Code of Fair Testing Practices for Education (1988). Washington, D.C. : Joint Committee on Testing Practices.*
- Guidelines for Educational and Psychological Testing (1986). Ottawa (Ontario) : Association canadienne de psychologie.*
- Standards for Teacher Competence in Educational Assessment of Students (1990). Washington, D.C. : American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education, and National Educational Association.*

Membres du groupe de travail (GT) chargé de l'élaboration des Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada et membres du Comité consultatif mixte qui a présidé à cette élaboration :

Marvin Betts
Gary Broker
Clément Dassa (GT)
Dick Dodds
Tom Dunn (GT)
Bob Gilchrist
Nicholas Head
Douglas Hodgkinson
Barbara Holmes (GT)

Michael Jackson
Michel Laurier (GT)
Tom Maguire (GT)
Romula Magsino
Linda McAlpine
Allan McDonald
Stirling McDowell
Craig Melvin
Kathy Oberle (GT)
Frank Oliva

Jean Pettifor
Sharon Robertson
Don Saklofske
Marvin Simner
Marielle Simon (GT)
Ross Traub (GT)
Sue Wagner
Kim Wolff
Todd Rodgers (Président,
Groupe de travail et
Comité consultatif mixte)