

La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Nicole Monney and Sylvie Fontaine

Volume 39, Number 2, 2016

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1038242ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1038242ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Monney, N. & Fontaine, S. (2016). La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 39(2), 59–84. <https://doi.org/10.7202/1038242ar>

Article abstract

This article presents results from a research on the functions and processes embedded in preschool and primary preservice teachers' social representations of learning assessment. Results, obtained from a hierarchized evocation method conducted with 42 preservice teachers, indicate that assessment to support learning is part of preservice teachers' central core of social representations. However, in order to adapt to classroom reality, this type of assessment is mainly done within a summative process and for certification purposes. The conclusion of the article offers a reflection about the theoretical value of assessment as a mean to support learning and the need to adapt this process to the reality of the classroom.

La représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un programme universitaire en éducation préscolaire et en enseignement primaire

Nicole Monney

Université du Québec à Chicoutimi

Sylvie Fontaine

Université du Québec en Outaouais

MOTS CLÉS: représentations sociales, évaluation des apprentissages, évocation hiérarchisée

Cet article présente les résultats d'une recherche qui s'intéresse aux fonctions et aux démarches présentes dans la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire. Les résultats issus de l'enquête selon la méthode de l'évocation hiérarchisée menée auprès de 42 finissants mettent en évidence que l'évaluation ayant comme fonction la régulation de l'apprentissage fait partie du noyau central de la représentation sociale. Cependant, pour s'adapter à la réalité de la salle de classe, la régulation se fait encore dans une démarche avant tout sommative et vise principalement la certification. La conclusion propose une réflexion autour de l'idéal théorique qu'est l'évaluation comme soutien à l'apprentissage et de son adaptation à la réalité en salle de classe.

KEY WORDS: social representations, learning assessment, hierarchized evocation

This article presents results from a research on the functions and processes embedded in preschool and primary preservice teachers' social representations of learning assessment. Results, obtained from a hierarchized evocation method conducted with 42 preservice teachers, indicate that assessment to support learning is part of preservice teachers' central core of social representations. However, in order to adapt to classroom reality, this type of assessment is mainly done within a sum-

mative process and for certification purposes. The conclusion of the article offers a reflection about the theoretical value of assessment as a mean to support learning and the need to adapt this process to the reality of the classroom.

PALAVRAS-CHAVE: representações sociais, avaliação das aprendizagens, evocação hierarquizada

Este artigo apresenta os resultados de uma investigação sobre as funções e os procedimentos presentes na representação social da avaliação das aprendizagens entre os finalistas da licenciatura em educação pré-escolar e ensino primário. Os resultados obtidos pelo método de evocação hierarquizada realizada entre 42 finalistas evidenciam que a avaliação como função reguladora da aprendizagem faz parte do núcleo central da representação social. No entanto, para se adaptar à realidade da sala de aula, a regulação ainda se faz principalmente através de um procedimento sumativo e com objetivos de certificação. A conclusão propõe uma reflexão sobre o ideal teórico que é a avaliação como suporte da aprendizagem e da sua adaptação à realidade na sala de aula.

Introduction

Depuis la réflexion menée par Scriven (1967) autour de l'évaluation formative, les travaux scientifiques mettent en évidence la pertinence d'une évaluation qui vise à soutenir l'élève durant l'apprentissage (Allal & Mottier Lopez, 2007a; Black & Wiliam, 1998; Deaudelin et al., 2007; Hadji, 2012; Morrissette, 2009; Scallon, 2004, 2008). Cette fonction de l'évaluation vise à offrir du soutien explicite à l'apprentissage plutôt qu'une sanction (Morrissette, 2011). Elle est donc intégrée à la dynamique des apprentissages de l'élève et fournit une information diagnostique pour guider l'enseignement et l'apprentissage (Laurier, 2014). Cette fonction de l'évaluation est également prescrite par le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) dans sa Politique d'évaluation des apprentissages (MEQ, 2003). Or, plusieurs études révèlent les difficultés des enseignants à intégrer la fonction formative de l'évaluation dans leur quotidien (Baribeau, 2009; Bélair & Dionne, 2009; Bellehumeur & Painchaud, 2008; Laurier, 2014; Laveault, 2008; Mottier Lopez & Cattafi, 2008; Wolfs, 2008). Selon ces études, les enseignants auraient tendance à faire se chevaucher les différentes fonctions de l'évaluation, à savoir la fonction formative et la fonction certificative. Alors que l'évaluation formative réalisée tout au long de la séquence d'enseignement-apprentissage devrait servir à informer l'élève de sa progression par l'intermédiaire d'une démarche qui permet la régulation des apprentissages (Allal & Mottier Lopez, 2007a), les enseignants évaluent l'élève durant la séquence dans le but de sanctionner ses apprentissages, et ce, dans une démarche sommative. L'élève n'a donc pas la possibilité de se reprendre puisque la note est compilée pour le bulletin. Par conséquent, cette façon de faire l'évaluation aurait tendance à provoquer chez l'élève de l'anxiété, une impression d'incompétence et un désengagement vis-à-vis de l'école (Issaieva & Crahay, 2010). Les enseignants croisent des fonctions de l'évaluation qui, d'un point de vue de la théorie, ne sont pas compatibles (De Ketele, 2010). Il importe donc de poursuivre la réflexion autour de l'évaluation des apprentissages pour comprendre d'où provient cette confusion entre les fonctions.

Les recherches citées plus haut se sont surtout intéressées aux pratiques évaluatives des enseignants. Or, la compétence à évaluer se développe dès la formation initiale, comme le propose le référentiel de compétences (MEQ, 2001a). Dans l'étude de Bidjang et ses collaborateurs (2005), les futurs enseignants se disent moins compétents par rapport à la compétence à évaluer que par rapport aux autres compétences professionnelles. Fontaine, Kane, Duquette et Savoie-Zajc (2011) ont abouti aux mêmes conclusions, c'est-à-dire que les futurs enseignants se sentent moins bien préparés en ce qui concerne la compétence à évaluer. Par ailleurs, l'étude dégage un lien entre l'intention d'abandonner l'enseignement en début de carrière et le manque de préparation à l'évaluation des apprentissages. Aux États-Unis et en Nouvelle-Zélande, d'autres recherches soulignent également que les enseignants ne se sentent pas suffisamment préparés à évaluer les apprentissages de leurs élèves (Kane, 2008 ; Mertler, 2009). D'autres, comme Pecheone et Chung (2006), dans le cadre d'une recherche visant la validation d'un dispositif d'évaluation de la performance des futurs enseignants, ont aussi constaté que, dans les tâches complexes visant l'évaluation des apprentissages, les futurs enseignants réussissaient moins bien que dans d'autres tâches, telles que la planification ou la communication. Les études citées plus haut soulignent, d'une part, que les enseignants en exercice confondent les différentes fonctions de l'évaluation et, d'autre part, que les futurs enseignants ne se sentent pas bien préparés et se perçoivent comme peu compétents dans l'évaluation des apprentissages. L'évaluation des apprentissages semble donc poser problème, et ce, dès la formation initiale. Pour cette raison, dans le but de comprendre d'où provient la confusion entre les différentes fonctions, il importe d'amorcer la réflexion dès la formation initiale. C'est durant ces quatre années de formation que les futurs enseignants découvrent les différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages et les démarches qui y sont associées.

Durant les quarante dernières années au Québec, l'évaluation s'est transformée à plusieurs reprises, en passant de l'évaluation des connaissances à l'évaluation de l'atteinte des objectifs et à l'évaluation des compétences (De Ketele, 2006 ; MEQ, 1981, 2003). Cette variation dans les objets d'évaluation influence les démarches d'évaluation. Or, même si certaines démarches sont prescrites par les documents ministériels, par exemple le recours à l'évaluation en soutien à l'apprentissage, les changements ne s'opèrent pas aussi rapidement en salle de classe (Laurier, 2014).

Les études rapportées plus haut démontrent bien la difficulté des enseignants à intégrer certains changements liés à l'évaluation dans leur enseignement. Selon Howlett, Ramesh et Perl (2009), les acteurs du milieu auraient tendance à réinterpréter les changements en fonction de leurs représentations. Or, dans un système où les enquêtes internationales sur le rendement des élèves se multiplient (Laveault, 2014), la représentation d'une évaluation qui s'inscrit dans une démarche sommative et dans une fonction de sanction ou certificative a encore sa place. Par conséquent, lorsque le changement consiste à implanter une fonction de l'évaluation qui vise le soutien à l'apprentissage, les enseignants peuvent le réinterpréter à partir de leurs représentations, à savoir une évaluation qui a comme fonction la sanction des apprentissages par l'intermédiaire d'une démarche sommative. Cette tendance des acteurs du milieu à réinterpréter les changements proposés et à agir en accord avec leurs représentations nous a amenées à considérer la théorie des représentations sociales pour cette recherche.

Les étudiants inscrits actuellement dans les programmes de formation à l'enseignement ont eu le temps de se familiariser avec les nouvelles orientations en évaluation des apprentissages du MEQ datant de 2003. Les cours offerts durant la formation initiale s'arriment aux exigences du Comité d'agrément des programmes de formation à l'enseignement¹, qui prend appui sur le Programme de formation de l'école québécoise (PFEQ; MEQ, 2001b). Ce contexte laisse supposer que les étudiants ont acquis des connaissances et développé des compétences pour évaluer les compétences des élèves, et ce, dans le but de soutenir l'apprentissage des élèves. Dans les circonstances, nous nous sommes questionnées sur la représentation sociale de finissants en éducation préscolaire et en enseignement primaire qui ont suivi un programme de formation à l'enseignement.

La recherche s'est déroulée en deux temps. Une première étape visait à dégager la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages de finissants au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire (BEPEP), tandis qu'une seconde visait à cerner les liens entre les actions en stage des finissants en enseignement et leur représentation sociale de l'évaluation des apprentissages. Ce texte expose les résultats de la première partie de l'étude, qui s'est intéressée plus précisément à la structure de la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez des finissants d'un BEPEP. Cette première partie vise à établir un portrait descriptif de la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages.

Cadre théorique

Évaluation des apprentissages : fonctions et démarches

Selon De Ketele (2010), l'évaluation peut se définir par trois fonctions et trois démarches différentes. Elle prend la fonction d'orientation pour préparer une nouvelle action, la fonction de régulation pour améliorer une action en cours et la fonction de certification pour certifier le résultat de son action. L'évaluation se réalise dans une démarche sommative, descriptive ou encore herméneutique. Le tableau 1 présente les différents types d'évaluation en regard des démarches et des fonctions.

Tableau 1

Démarches et fonctions de l'évaluation des apprentissages (De Ketele, 2010) : exemples d'actions posées par l'enseignant

Fonctions	Orientation	Régulation	Certification
Démarches	Préparer une nouvelle action	Améliorer une action en cours	Certifier le résultat d'une action
Sommative Mettre une note	Orienter des étudiants dans une classe donnée par un test d'anglais selon un certain nombre de questions	Informar l'élève de ses acquis et des difficultés auxquelles il devra remédier par un ensemble d'exercices au terme d'une séquence d'apprentissage	Certifier l'atteinte des objectifs du programme par des épreuves ministérielles
Descriptive Identifier, décrire	Déterminer, à l'aide d'une grille, les principales difficultés en composition écrite d'un élève pour planifier des ateliers	À l'aide d'une grille d'observation critériée, durant une séquence de résolution de problème, informer l'élève de ses forces et difficultés	Comparer la production de l'élève avec les échelles de niveaux de compétences attendus au terme d'un cycle
Herméneutique Donner un sens	Analyser les différentes productions de l'élève pour planifier les séquences d'enseignement	Accompagner l'élève dans une démarche clinique qui lui permet de développer des stratégies métacognitives	Certifier en analysant le portfolio d'apprentissage de l'élève

Au cours des trois dernières décennies, les fonctions et les démarches de l'évaluation se sont chevauchées dans les politiques ministérielles. Avant l'implantation du PFEQ (MEQ, 2001b), l'objet d'apprentissage se définit en une série d'objectifs à atteindre. Dans ce contexte, l'enseignant évalue les connaissances acquises ou l'atteinte des objectifs d'apprentissage au terme d'une ou de plusieurs séquences d'enseignement (Birzée, 1982; De Ketele, 2006). L'évaluation a comme fonction de réguler les apprentissages de l'élève et se déroule dans une démarche sommative puisque l'enseignant fait la somme des objectifs atteints. Ainsi, en regard des objectifs atteints ou non par l'élève, l'enseignant apportera des changements plus ou moins importants à son enseignement. De plus, durant ces années, l'évaluation a également comme fonction la certification dans une démarche sommative à la fin d'une étape ou d'une année. L'enseignant met une note au bulletin en regard des objectifs réussis dans une discipline donnée.

En 2001, l'instauration du PFEQ (MEQ, 2001b), qui propose une approche par compétences, apporte des changements à l'évaluation. L'enseignant doit évaluer la capacité de l'élève à mobiliser ses stratégies cognitives et métacognitives, ses ressources et ses connaissances pour résoudre un problème ou une tâche complexe (situation d'apprentissage et d'évaluation [SAE]; MEQ, 2003). Le processus devient beaucoup plus complexe (Laurier, 2014), car l'addition des connaissances acquises et des stratégies métacognitives ne permet pas de conclure que l'élève est compétent dans une discipline. Les démarches d'évaluation favorisent davantage un retour à l'élève sur ses apprentissages et sur les processus qu'il utilise (Hattie & Timperley, 2007), et ce, tout au long de l'apprentissage. Dans ce contexte, l'évaluation a comme fonction la régulation puisqu'elle vise à informer l'élève de sa progression, et ce, dans une démarche descriptive où l'enseignant commente les apprentissages réalisés par l'élève. Par exemple, l'enseignant peut partager les buts d'apprentissage avec les élèves, apporter des propositions d'amélioration, offrir des outils ou des stratégies d'autoévaluation, ou encore aider les élèves à réfléchir aux apprentissages qu'ils sont en train de faire (Stiggins, 2009). Le jugement évaluatif ne passe pas nécessairement par un artéfact écrit : il peut aussi se faire de façon informelle. Ces différentes actions visent à aider l'élève à s'autoréguler, et ce, pour progresser vers un but connu et contrôlé (Allal & Mottier Lopez, 2007a). La Politique de l'évaluation des apprentissages du MEQ (2003) propose également une seconde fonction au terme d'un cycle ou d'un ordre d'enseignement : celle de la reconnaissance des compétences de l'élève. Elle

a pour finalité de situer l'élève sur une échelle de niveaux de développement de la compétence au terme d'un cycle ou d'un ordre d'enseignement. L'enseignant est appelé à porter un jugement sur le niveau atteint en s'inspirant de traces récoltées durant une période plus ou moins longue. De cette manière, les deux fonctions de l'évaluation se complètent et se déroulent dans un processus continu durant les séquences d'apprentissage pour en arriver à porter un jugement final sur les compétences de l'élève au terme d'un cycle. Cette seconde fonction de l'évaluation a pour but la certification et se réalise selon la démarche descriptive ou encore selon la démarche herméneutique proposée par De Ketele (2010). La démarche descriptive consiste à nommer et à déterminer les acquis de l'élève, tandis que la démarche herméneutique vise à donner un sens aux acquis de l'élève en se basant sur un ensemble de traces. Or, en 2011, une modification au Régime pédagogique de l'éducation préscolaire, de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire a imposé l'usage d'un bulletin unique à l'échelle de la province à tous les enseignants. Le but de ce bulletin est de rendre compte de la performance de l'élève sur toute l'année en fournissant une note. L'évaluation dans sa fonction de certification se réalise ainsi à nouveau dans une démarche sommative puisque l'objectif est de réaliser la somme des notes obtenues aux différentes évaluations réalisées durant l'année. Par conséquent, cette démarche ne permet pas de rendre compte de la complexité de la compétence (Laurier, 2014).

Théorie des représentations sociales

Trois conditions sont nécessaires à l'émergence d'une représentation sociale (Moscovici, 1961) : la dispersion de l'information concernant l'objet de représentation, la focalisation d'un groupe sur certains aspects de l'objet de représentation et la pression de l'inférence exercée par le groupe (Pianelli, Abric & Saad, 2010). L'objet de représentation dans le cas de cette recherche, soit le concept d'évaluation des apprentissages, répond à ces trois conditions.

Premièrement, la typologie selon De Ketele (2010), présentée plus haut, met en évidence que l'évaluation peut prendre différentes fonctions et démarches, ce qui amène plusieurs façons de définir l'évaluation, que ce soit pour un professionnel de l'enseignement, un chercheur ou encore un politicien. Plusieurs auteurs (Bonniol et Vial, 2009; Jorro, 2000; Issaieva et Crahay, 2010) pointent la diversité des conceptions par rapport à l'évaluation des apprentissages. Par conséquent, le concept est polysémique et se décline en de multiples définitions.

Deuxièmement, en raison de la diversité des modèles (Bonniol et Vial, 2009), certains groupes pourraient mettre l'accent sur la fonction certificative de l'évaluation ou encore sur la fonction de régulation. Par exemple, les directions d'établissement scolaire pourraient donner beaucoup plus d'importance à la fonction certificative de l'évaluation. Blais (2008) note d'ailleurs une croissance importante des procédures visant à certifier les connaissances ou les compétences censées être acquises ou développées à différentes étapes de la scolarisation obligatoire. C'est le cas du test du Programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA) mené par l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) ou encore des épreuves uniformes, dont les résultats sont valorisés par les médias (classification par palmarès). La valorisation de la fonction certificative de l'évaluation cause certaines pressions quant aux résultats des élèves, ce qui pourrait aussi influencer la représentation que se font les différents groupes d'enseignants ou de chercheurs par rapport à l'évaluation des apprentissages.

Troisièmement, Pianelli et ses collaborateurs (2010) mentionnent qu'un objet est social lorsqu'il assure une fonction de concept et lorsqu'il s'inscrit dans des pratiques et des communications interpersonnelles au sein d'un groupe donné. C'est le cas pour l'évaluation des apprentissages, qui, dans ses définitions multiples, est un concept abstrait qui se concrétise à travers des pratiques évaluatives. Par conséquent, en répondant à ces trois conditions, l'évaluation des apprentissages fait l'objet d'une représentation sociale.

Dans ce contexte, la représentation sociale se définit à la fois comme un produit et un processus qui permettent à l'individu de reconstituer le réel (Abric, 1994; Denis, 1989). Elle se décline en un univers d'opinions (Moscovici, 1961), d'attitudes, de croyances et d'informations se référant à un objet ou à une situation (Abric, 1994).

Actuellement, la théorisation des représentations sociales s'inscrit dans deux courants de pensée : le courant des analyses discursives et le courant du modèle structural (Garnier, 2015; Garnier & Doise, 2002). Le courant des analyses discursives naît des préoccupations d'étudier les productions symboliques des acteurs sociaux et s'inscrit dans les approches ethnographiques (Garnier & Doise, 2002). Ce courant comprend, entre autres, les travaux de Moscovici (1961), de Jodelet (1989) et, plus récemment, de Negura (2006). Le courant du modèle structural comprend, quant à lui, la

théorie du noyau central (Bataille, 2002). La théorie proposée par Abric (1989, 1994, 2003) et reprise par de nombreux auteurs (Doise, Clémence & Lorenzi-Cioldi, 1992; Flament, Guimelli & Abric, 2006; Vergès, 1992) pose l'hypothèse que les éléments constitutifs d'une représentation sont organisés autour d'un noyau. Ce noyau génère et organise les éléments qui se greffent à la représentation. Autour du noyau, la zone périphérique permet d'adapter la représentation à la réalité, de protéger les éléments du noyau et de diversifier le contenu de la représentation sociale (Abric, 1994; Bonardi & Roussiau, 1999; Seca, 2010). Ce courant ne cherche pas à comprendre le sens donné à l'objet de la représentation sociale, mais plutôt à décrire de façon expérimentale la structure et la dynamique des éléments d'une représentation sociale.

Cette recherche s'intéresse à la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages qui, comme nous l'avons développé plus haut, peut se définir selon différentes démarches et fonctions. Les participants sont de futurs enseignants qui font face à différentes interprétations de l'évaluation des apprentissages durant leurs stages et leurs cours. Dans ces circonstances, le modèle structural semble plus approprié pour cette recherche, car il permet de cerner à la fois les éléments collectifs et individuels de la représentation sociale (Jolicœur, 2015), et ce, dans le but de dégager de façon descriptive la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages d'un groupe d'individus, à savoir les finissants du BEPEP.

Méthodologie

L'étude des représentations sociales selon la théorie du modèle structural demande de déterminer les éléments constitutifs du noyau figuratif (Moscovici, 1961), appelé aussi le noyau central (Abric, 1994). La méthode des associations libres et hiérarchisées s'avère une méthode privilégiée pour ce type de recherche (Abric, 2003; Doise et al., 1992; Silvana de Rosa, 2003; Vergès, 1992), car, selon Bonardi et Roussiau (1999), elle garantit la spontanéité des participants et leur permet d'adopter l'ordre de leur choix, tout comme elle réduit considérablement les incertitudes quant aux éléments faisant partie ou non du noyau central de la représentation sociale (Vergès, 1992). À ce stade-ci, il importe de rappeler qu'une représentation sociale est :

un ensemble organisé d'informations, d'opinions, d'attitudes et de croyances à propos d'un objet donné. Socialement produite, elle est fortement marquée par des valeurs correspondant au système socio-idéologique et à l'histoire du groupe qui la véhicule pour lequel elle constitue un élément essentiel de sa vision du monde (Abric, 2005 p. 59).

Ainsi, un individu unique ne porte pas en lui une représentation sociale, mais uniquement des éléments de cette représentation sociale. C'est l'ensemble des éléments portés par l'individu qui permet de dégager la représentation sociale.

Méthode

L'évocation hiérarchisée (Abric, 2003) est une méthode qui se déroule en deux étapes. La première étape est une phase d'associations libres (Pianelli et al., 2010). À l'aide d'un questionnaire en format papier, chaque participant est invité à écrire cinq mots ou expressions portant sur l'évaluation des apprentissages. Cette étape permet d'accéder aux éléments constituant l'univers sémantique de l'évaluation des apprentissages (Pianelli et al., 2010). Puis, dans une seconde étape, le participant classe ses propres mots ou expressions en fonction de l'importance qu'il leur accorde sur une échelle allant de 1 à 5, où 5 est le moins important. Ainsi, l'évocation hiérarchisée donne lieu à un corpus de mots qui sont classés à partir de deux indicateurs quantitatifs : la fréquence d'apparition et le rang d'importance accordé à ce mot par le participant.

Échantillon

Tous les finissants d'un programme en éducation préscolaire et en enseignement primaire d'une université québécoise ont été sollicités pour participer à la recherche (N=45). Ces étudiants ont suivi un cours en évaluation des apprentissages (3 crédits) et huit cours de didactique (24 crédits) durant lesquels les fonctions et les démarches de l'évaluation ont été abordées. Par ailleurs, ils ont participé à trois stages qui totalisent 85 jours d'expérience en classe (12 crédits). Par conséquent, en plus du cours en évaluation, plusieurs crédits de la formation intègrent l'évaluation des apprentissages, que ce soit lors d'expérience en stage ou encore dans les outils de planification présentés dans les cours de didactique. En quatrième année, ces futurs enseignants ont déjà intégré plusieurs connaissances, opinions, informations ou attitudes portant sur l'évaluation des appren-

tissages. Nous avons soumis le questionnaire aux participants dans le cadre d'un cours donné par un professeur du Département des sciences de l'éducation qui n'a pas de lien avec la recherche.

Traitement et analyse

La première phase du traitement consiste à consigner chaque mot ou ensemble de mots évoqué par les participants. Le corpus de base comprend cinq mots ou ensembles de mots multipliés par le nombre de participants. Chaque mot ou ensemble de mots devient un élément de la représentation sociale. Les éléments qui se répètent sont ensuite regroupés, ce qui réduit le corpus à un certain nombre d'éléments. Le deuxième traitement consiste à calculer la fréquence d'évocation de chaque élément. Enfin, le dernier traitement consiste à calculer le rang moyen de chaque élément. Il importe de rappeler que chaque élément évoqué a été hiérarchisé par le participant. Ainsi, lorsqu'un élément revient à plusieurs reprises, le calcul du rang moyen se réalise en additionnant les rangs donnés par chaque finissant, puis en divisant la somme par la fréquence. À ce stade-ci, chaque élément possède deux indicateurs quantitatifs : sa fréquence d'apparition et son score d'importance accordé (rang moyen). Ces deux indicateurs sont entrés dans une base de données.

Les mots ayant été évoqués par 10% de la population correspondent à une certaine centralité (Vergès, 1992). Ainsi, seuls ces éléments sont analysés. L'analyse consiste à croiser les deux indicateurs pour chacun des termes évoqués en calculant, d'une part, la fréquence moyenne des termes et, d'autre part, le rang moyen obtenu par ces termes. Ensuite, les termes sont classés dans quatre catégories : 1) noyau central (fréquence élevée et rang élevé); 2) éléments de contraste (fréquence faible et rang élevé); 3) première périphérie (fréquence élevée et rang faible); et 4) seconde périphérie (fréquence faible et rang faible). Concernant la théorie du noyau central, les éléments de contraste ainsi que les deux périphéries forment la zone périphérique puisqu'ils permettent de diversifier le contenu du noyau central (Abric, 1989). L'analyse consiste à interpréter les éléments de la représentation sociale en regard du cadre conceptuel de l'évaluation des apprentissages. La typologie selon De Ketele (2010) présentée plus haut (voir Tableau 1) a guidé le second niveau d'analyse pour raffiner l'interprétation des résultats présentée dans cet article.

Résultats

Au total, 42 finissants ont répondu au questionnaire. Ainsi, à la question « Pour moi, l'évaluation des apprentissages, c'est... », ils ont évoqué des mots ou ensembles de mots donnant lieu à 47 éléments de la représentation sociale. Sur ces 47 éléments, 24 sont cités par quatre participants (10%) et plus. Le rang moyen de ces 24 éléments correspond à 2,85 et la fréquence moyenne est de 7. Ce résultat signifie qu'en moyenne chacun des éléments de la représentation sociale a été cité par sept participants et que les participants les ont classés au 2,85^e rang sur 5. Le tableau suivant présente les éléments intégrant la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages chez ces finissants. Chaque élément réfère exactement à la terminologie utilisée par les participants. Il s'agit des données brutes, sans modification de la part de l'analyste.

Noyau central

La section du noyau central (voir Tableau 2) représente les éléments les plus souvent évoqués et les plus importants aux yeux des participants. Ces éléments constituent la partie la plus stable de la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages. Ainsi, l'élément clé le plus souvent mentionné et le plus important aux yeux des participants de cette recherche est de « faire état des apprentissages réalisés² ». Il y a dans cet élément l'idée que l'évaluation se fasse au terme d'une activité d'apprentissage ou encore en fin de cycle, et ce, pour dessiner un portrait, un état. Cette idée revient aussi dans les éléments « représente la compréhension de l'élève » et « basée sur des observations ». Ces deux éléments peuvent appeler une démarche sommative si les faits sont des notes ou encore une démarche descriptive si les faits sont des critères ou des observations de l'élève. D'autres éléments correspondent aux définitions de l'évaluation ayant comme fonction la régulation, par exemple « situer l'élève dans sa progression des apprentissages » et « apporter de l'aide ». Le noyau central intègre aussi des éléments portant sur les démarches de l'évaluation. Par exemple, dans « pratique complexe », les participants peuvent y voir une démarche plus complexe que la démarche sommative, qui consiste à attribuer une note, tout comme « situer l'élève dans sa progression des apprentissages » appelle l'idée d'une démarche plus descriptive ou herméneutique (De Ketele, 2010). En synthèse, le noyau central comprend majoritairement des éléments qui rejoignent la fonction de régulation des apprentissages et les démarches descriptive ou herméneutique de l'évaluation. Ce constat per-

met de penser que la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages se rapprocherait des démarches proposées pour évaluer des compétences (Allal & Mottier Lopez, 2007b; De Ketele, 2010; Scallon, 2008; Stiggins, 2009). Cependant, rappelons que les éléments centraux d'une représentation sociale peuvent aussi être des stéréotypes ou des prototypes associés à l'objet (Pianelli et al., 2010). La question se pose à savoir si les participants évoquent ces différents éléments parce qu'il s'agit d'un élément partagé par la collectivité ou parce qu'il s'agit d'un stéréotype associé à l'évaluation des apprentissages et acquis dans les cours universitaires. Le noyau central intègre les éléments qui permettent de donner une signification aux éléments de la périphérie et qui déterminent la nature des liens les unissant aux autres éléments des périphéries (Abric, 1989). Ainsi, c'est en observant l'ensemble des éléments de toutes les périphéries qu'il est possible de comprendre la signification de la représentation sociale.

Éléments de contraste

La section des éléments de contraste (voir Tableau 2) introduit, quant à elle, des éléments ayant un rang élevé, mais ayant été évoqués par peu de participants. Différentes fonctions de l'évaluation se retrouvent dans les éléments de contraste. L'évaluation ayant une fonction de régulation des apprentissages transparaît dans l'idée que l'évaluation est une « étape d'intégration des apprentissages », à savoir le moment où l'élève valide ses connaissances et ses stratégies apprises. Elle est également présente dans le concept de « différenciation » évoqué par les participants, lequel sous-entend que l'évaluation peut aussi viser la régulation pour réorienter l'enseignement en fonction du cheminement des élèves. La fonction de l'évaluation visant la certification se constate par l'interprétation possible de l'élément « détermine l'évolution ou le cheminement de l'élève ». Quant à la démarche de l'évaluation, les participants mentionnent les « critères communs », ce qui peut appeler l'idée d'une démarche descriptive. L'élément « ambiguë, difficile à justifier » met en évidence toute la complexité des démarches de l'évaluation et laisse sous-entendre que l'évaluation ne consiste pas uniquement à attribuer une note à l'élève. En synthèse, tout comme les éléments du noyau central, les éléments de contraste introduisent plus majoritairement l'idée d'une fonction de régulation et d'une démarche descriptive. Selon Pianelli et ses collaborateurs (2010), certains sous-groupes minoritaires peuvent être porteurs d'une représentation différente dont les éléments se retrouveraient dans la zone des élé-

Tableau 2
Représentation sociale de l'évaluation des apprentissages

		RANG MOYEN						
		< 2,85			≥ 2,85			
FRÉQUENCES	≥ 7	NOYAU CENTRAL	Fréquence	Rang moyen	1 ^{re} PÉRIPHÉRIE	Fréquence	Rang moyen	
		Mots			Mots			
			Faire état des apprentissages réalisés	16	1,94	Bulletin	12	4,08
			Représente la compréhension de l'élève	11	1,55	Juger les capacités de l'élève (son rendement)	11	2,91
			Basée sur des observations (des faits)	9	2,22	Pondération des résultats (notes)	10	3,80
			Situer l'élève dans sa progression des apprentissages	9	2,22	Communication écrite pour l'élève, les parents et l'enseignant sur le cheminement de l'élève	7	3,29
			Pratique complexe	7	2,43	Compétences	7	3,29
		Apporter de l'aide (évaluation formative)	7	2,71				
	< 7	ÉLÉMENTS DE CONTRASTE	Fréquence	Rang moyen	2 ^e PÉRIPHÉRIE	Fréquence	Rang moyen	
		Mots			Mots			
			Détermine l'évolution ou le cheminement de l'élève	6	1,83	Valider les objectifs atteints	6	3,33
			Critères communs	5	2,6	Examens	6	3,83
			Ambiguë, difficile à justifier	5	2,6	Acquisition de connaissances	5	3,20
			Important	4	2	Demande de faire preuve de justesse dans l'évaluation	4	3,25
		Différenciation	4	2,5	Attentes du PFEQ	4	3,25	
	Étape d'intégration des apprentissages	4	2,5	Situer l'élève dans la maîtrise des compétences	4	3,50		
				Utilisation de grille d'évaluation	4	3,75		

ments de contraste. Or, selon une interprétation qualitative, dans le cas de cette étude, même si les éléments diffèrent, ils peuvent rejoindre les mêmes démarches et fonctions que les éléments du noyau central. Il ne semble donc pas y avoir de sous-groupe de participants qui porterait une représentation différente de l'évaluation des apprentissages.

Première périphérie

Dans la section de la première périphérie (voir Tableau 2), les participants ont évoqué des éléments qui rejoignent la fonction de certification ainsi que les démarches sommative et descriptive. Ainsi, pour la fonction de certification, les éléments suivants ont été évoqués: «bulletin», «juger les capacités de l'élève» et «communication écrite pour l'élève, les parents et l'enseignant sur le cheminement de l'élève». Le dernier élément rejoint la démarche descriptive. La démarche sommative se traduit quant à elle dans l'élément «pondération des résultats». Enfin, dans cette périphérie, aucun élément ne rejoint explicitement la fonction de régulation de l'évaluation. Par ailleurs, il est étonnant de constater que le terme «compétences» ne soit nommé que par 7 participants et soit considéré comme peu important, alors qu'il s'agit de l'objet d'apprentissage prioritaire du PFEQ (MEQ, 2001b). Finalement, pour la première périphérie, les éléments rejoignent surtout le moment de communication des résultats de l'élève.

Seconde périphérie

Concernant la dernière section, les éléments de la seconde périphérie (voir Tableau 2) rejoignent aussi majoritairement la fonction certificative de l'évaluation, par exemple l'idée de répondre aux «attentes du PFEQ», «valider les objectifs atteints», «examens» et «situer l'élève dans la maîtrise des compétences». Plusieurs éléments font référence à une démarche sommative: «acquisition de connaissances» de même que «valider les objectifs atteints». La démarche descriptive peut être comprise dans les éléments tels que «situer l'élève dans la maîtrise des compétences» et «utilisation de grille d'évaluation». Finalement, l'élément «demande de faire preuve de justesse dans l'évaluation» rappelle l'idée d'ambiguïté définie dans les éléments de contraste ainsi que de pratique complexe définie dans le noyau central.

En synthèse, la figure 1 propose une schématisation de la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages des participants qui intègre les fonctions et les démarches de l'évaluation telles qu'elles ont été proposées par De Ketele (2010).

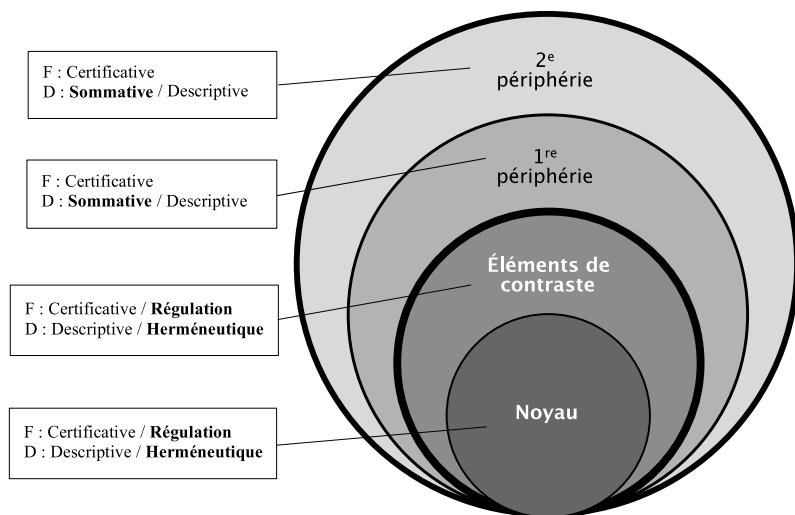


Figure 1. *Représentation sociale de l'évaluation des apprentissages : fonctions et démarches*

Discussion

Rôle des représentations sociales dans la formation des futurs enseignants

Les résultats ont mis en évidence la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages d'une cohorte de finissants au BEPEP. Les éléments de la représentation sociale expriment le sens donné par les acteurs à l'évaluation des apprentissages. Deux constats peuvent en être dégagés. Le premier est que l'évaluation comme fonction de soutien à l'apprentissage ou de régulation fait partie du noyau central de la représentation sociale. Par contre, et il s'agit du second constat, la majorité des éléments présents dans les zones périphériques sont associés encore à une évaluation qui a comme fonction la certification, et ce, dans une démarche sommative. Ces deux constats soulèvent l'importance de tenir compte des représentations sociales pour comprendre comment un idéal théorique s'adapte à la réalité.

Évaluer pour soutenir l'apprentissage : un concept central, consensuel mais polysémique

Avant d'aller plus loin dans la discussion, il importe de rappeler que le noyau central contient les éléments les plus stables de la représentation sociale, et qu'il organise et génère les éléments périphériques (Abric, 1989). Bataille (2002) souligne que les éléments du noyau central ont comme caractéristiques d'être communs à un groupe, d'être fortement liés entre eux et de référer à des contextes globaux (sociohistoriques, culturels et idéologiques). En étant communs et en référant à des contextes globaux, ces éléments sont souvent polysémiques, donc plus abstraits (Bataille, 2002 ; Moscovici, 1961). Ainsi, dans le cas de cette recherche, lorsque les participants pensent à l'évaluation des apprentissages, les éléments clés réfèrent nécessairement au contexte de la formation initiale. Ce contexte est celui qui les rejoint tous, ce qui n'est pas forcément le cas pour les expériences vécues en tant qu'élève ou encore en stage. Ainsi, dans les cinq mots ou ensembles de mots évoqués, il n'est pas étonnant d'observer des termes qui réfèrent à la fonction de régulation. Il s'agit d'un langage commun que les finissants ont acquis durant leur formation initiale. La communauté scientifique et les chercheurs en évaluation ont souvent mis en évidence les forces de la régulation des apprentissages pour la réussite des élèves (Allal & Mottier Lopez, 2007a ; Black & Wiliam, 1998 ; Deaudelin et al., 2007 ; Hadji, 2012 ; Morrissette, 2009 ; Scallon, 2004, 2008). Nous pouvons supposer que, dans les cours universitaires, ce concept est abordé et que les démarches évaluatives s'y rattachant sont encouragées, d'autant plus que la Politique d'évaluation des apprentissages le prescrit (MEQ, 2003). Cela explique également pourquoi, lorsqu'il est temps de hiérarchiser les mots, les participants les classent dans les deux premiers rangs. Par conséquent, il importe de nuancer les propos de Wideen, Mayer-Smith et Moon (1998) et de Clift et Brady (2005), qui affirment que la formation a peu d'effet sur les représentations sociales des futurs enseignants. D'après les résultats de cette recherche, il semble que les participants aient intégré la fonction de régulation de l'évaluation des apprentissages dans leur langage commun. Nous notons néanmoins que la représentation sociale est un tout symbolique et que le risque de se trouver devant des stéréotypes existe (Bataille, 2002). Il est donc nécessaire de s'intéresser aux éléments des zones périphériques pour comprendre le sens donné à l'évaluation des apprentissages.

Évaluer dans une démarche sommative : une adaptation au contexte

La zone périphérique intègre des éléments moins communs et plus personnalisés. Elle assure la prescription instantanée des comportements ainsi que l'adaptation personnalisée de la représentation et donne un sens au noyau central (Bataille, 2002). Dans le cas de cette recherche, la représentation sociale intègre, dans sa zone périphérique, des éléments liés à la fonction certificative et à la démarche sommative. Les participants ont évoqué des outils comme les examens, les grilles d'évaluation, le bulletin, la communication écrite aux parents ou encore le PFEQ. Ces éléments portent sur la situation réelle d'un enseignant en classe et s'inscrivent majoritairement dans une démarche sommative. Par ailleurs, dans la zone périphérique, aucun élément n'est lié à la fonction de régulation. La question de l'influence des outils d'évaluation sur la représentation sociale se pose. Des outils appelant une démarche sommative, par exemple le bulletin scolaire qui oblige la note et l'intégration des moyennes, pourraient influencer le contenu de la représentation sociale.

Ainsi, même si la fonction de régulation est présente dans la représentation sociale des participants, il semble que l'adaptation à la réalité appelle des outils qui exigent une démarche sommative. Par conséquent, le noyau central étant polysémique et abstrait, l'interprétation du contenu de la représentation sociale permet de croire que, lorsque les finissants apporteront de l'aide aux élèves, ce sera plus souvent par l'intermédiaire d'une démarche sommative. Puisque l'évaluation dans une démarche sommative ne permet pas de rendre compte de toute la complexité de la compétence de l'élève, cela expliquerait peut-être la perception, chez nos futurs enseignants, d'être peu compétents pour évaluer les apprentissages de leurs élèves (Bidjang et al., 2005; Fontaine et al., 2011; Martineau & Presseau, 2003).

L'évaluation comme soutien à l'apprentissage : entre un concept abstrait et son adaptation à la réalité

Ces résultats ramènent un vieux débat autour de l'importance donnée à l'évaluation formative. Scallon (1986) émettait, il y a trente ans, le constat que l'évaluation formative (fonction de régulation) avait beaucoup de difficulté à s'implanter et disparaissait parfois au détriment de l'évaluation sommative (démarche sommative). Aujourd'hui encore, selon les résultats de cette recherche, la fonction de régulation de l'évaluation reste un concept abstrait, et ce, malgré l'implantation d'un nouveau program-

me et d'une nouvelle Politique de l'évaluation des apprentissages qui font la promotion de cette fonction de l'évaluation. Les finissants terminent une formation universitaire axée sur un discours favorisant l'évaluation comme soutien à l'apprentissage et sont donc, en principe, bien au fait des dernières avancées de la recherche. Malgré tout, l'adaptation à la réalité ainsi que certains outils proposés et prescrits dans les milieux limitent l'évaluation à une démarche sommative. Par ailleurs, puisque les représentations sociales sont censées orienter les actions d'un individu (Abric, 1994; Baillauquès, 2012; Denis, 1989; Richard, 2005), le constat selon lequel les nouveaux enseignants chevauchent les fonctions de certification et de régulation et optent pour la démarche sommative n'étonne guère (Bélaïr & Dionne, 2009; Bellehumeur & Painchaud, 2008; Black & Wiliam, 1998; Laveault, 2008; Martineau & Presseau, 2003; Mottier Lopez & Cattafi, 2008; Wolfs, 2008). Les différents points de convergence entre ces recherches et celle-ci permettent de formuler l'hypothèse que la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages des finissants ne doit pas différer énormément de celle des enseignants en exercice.

L'enjeu autour d'une évaluation des apprentissages ayant comme fonction la régulation et se réalisant dans une démarche descriptive ou herméneutique est important puisque la régulation est un des leviers pour la réussite des élèves (Black & Wiliam, 1998; de Champlain, 2011; Dirksen, 2013). L'élève a besoin d'avoir de l'information détaillée sur ses processus d'apprentissage pour pouvoir réguler ses apprentissages et, ainsi, progresser vers sa propre réussite. Le rôle de l'enseignant est de tout mettre en œuvre pour l'accompagner et pour l'informer sur ses apprentissages. Or, quels instruments permettraient de valoriser le temps donné à la rétroaction? Comment réinvestir les observations, les traces et les données collectées par l'enseignant durant les séquences d'enseignement-apprentissage sans tomber dans une démarche sommative? Il importe de poursuivre la recherche pour élaborer des instruments qui seraient adaptés à la fonction de régulation de l'évaluation et qui permettraient de rendre compte de la complexité de la compétence, tout en répondant aux attentes ministérielles. Si le but est de favoriser le renouvellement des pratiques évaluatives ainsi que l'évaluation ayant comme fonction la régulation dans une démarche descriptive ou herméneutique, poursuivre la réflexion auprès des enseignants semble essentiel. La collaboration entre les acteurs du milieu permettrait de faire le pont entre un idéal (fonction de régulation et démarches descriptive et herméneutique) et les contraintes de la réalité.

Ces résultats mettent également en question les stratégies d'accompagnement à employer afin d'aider les futurs enseignants à faire le pont entre des concepts théoriques et les expériences qu'ils vivent en stage. Des outils d'analyse réflexive visant à faire des liens entre les savoirs expérimentiels et les savoirs formels et théoriques amènent de nouveaux éléments dans la représentation sociale de l'évaluation des apprentissages. Cependant, nous recommandons de ne pas rester dans la vision idéale de ce que devrait être l'évaluation, mais d'inviter nos futurs enseignants à analyser les outils d'évaluation expérimentés durant les stages et à les transformer pour qu'ils puissent s'adapter aux attentes du bulletin.

En conclusion, l'évocation hiérarchisée a permis de faire émerger le discours de finissants en enseignement et de dégager une première interprétation de leur représentation sociale de l'évaluation des apprentissages. Cependant, pour que l'étude des représentations sociales soit la plus exhaustive possible et, surtout, pour s'assurer que nous ne faisons pas face à des stéréotypes, deux autres dimensions complémentaires à celle du discours doivent être considérées : les actions des individus et les raisons qui sous-tendent ces actions. Ces deux autres dimensions permettraient de voir quelles démarches emploient les futurs enseignants dans des situations réelles, mais aussi de comprendre en profondeur leur réflexion sous-jacente à leurs actions. Une poursuite de la réflexion à travers d'autres recherches qui s'attarderaient plus particulièrement à ces deux dimensions est donc souhaitable.

Cette recherche soulève également d'autres questions, dont l'importance d'une évaluation comme soutien à l'apprentissage dans les représentations sociales d'autres acteurs de la société tels que les enseignants, les parents, les politiciens ou les journalistes. Les représentations sociales étant la passerelle entre les mondes individuel et social, ces différents acteurs ont une influence sur les représentations des futurs enseignants. Dans ce contexte, comment aider les futurs enseignants à évoluer dans leurs représentations ? Comment les accompagner pour qu'ils posent des actions portant sur les récentes avancées de la recherche plutôt que de s'inspirer de leur vécu ou encore du discours valorisé par les médias ?

Réception : 12 février 2015

Version finale : 24 juin 2016

Acceptation : 7 juillet 2016

NOTES

1. Pour plus d'information sur le Comité, consulter le www.capfe.gouv.qc.ca.
2. Les termes entre guillemets correspondent aux mots ou ensembles de mots tels qu'ils ont été évoqués par les participants.

RÉFÉRENCES

- Abric, J.-C. (1989). L'étude expérimentale des représentations sociales. Dans D. Jodelet (dir.), *Les représentations sociales* (pp. 187-203). Paris: Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris: Presses universitaires de France.
- Abric, J.-C. (2003). *Méthodes d'études des représentations sociales*. Ramonville-Saint-Agne, France: Érès.
- Allal, L. K. & Mottier Lopez, L. (2007a). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. K. & Mottier Lopez, L. (2007b). Régulation des apprentissages: orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. Dans L. K. Allal & L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7-23). Bruxelles: De Boeck.
- Baillauquès, S. (2012). *Le travail des représentations dans la formation des enseignants*. Dans L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & P. Perrenoud (dir.), *Former des enseignants professionnels* (pp. 59-81). Bruxelles: De Boeck.
- Baribeau, A. (2009). *Analyse des pratiques d'évaluation des compétences d'enseignants de français, secondaire premier cycle, pour établir un jugement professionnel lors du bilan des apprentissages* (Mémoire de maîtrise inédit). Université du Québec à Trois-Rivières, Trois-Rivières, Canada.
- Bataille, M. (2002). Un noyau peut-il ne pas être central? Dans C. Garnier & W. Doise (dir.), *Les représentations sociales: balisage du domaine d'études* (pp. 13-22). Montréal: Éditions Nouvelles.
- Bélaïr, L. & Dionne, É. (2009). Évaluation des apprentissages dans le contexte québécois: entre décisions politiques et pratiques en salle de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 77-100. doi: 10.7202/1024932ar
- Bellehumeur, P. & Painchaud, R. (2008). Pratiques évaluatives et tensions en contexte de changement d'objet d'évaluation: de connaissances à compétences. Dans L. Lafortune & L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 79-94). Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Bidjang, S. G., Gauthier, C., Mellouki, M. & Desbiens, J.-F. (2005). *Les finissants en enseignement sont-ils compétents?: une enquête québécoise*. Saint-Nicolas, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Birzéa, C. (1982). *La pédagogie du succès*. Paris: Presses universitaires de France.

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education*, 5(1), 1-54. doi: 10.1080/0969595980050102
- Blais, J.-G. (2008). *Quelles données pour le pilotage du système d'éducation?* Communication présentée au 20^e Colloque de l'ADMEE-Europe, Genève, Suisse.
- Bonardi, C. & Roussiau, N. (1999). *Les représentations sociales*. Paris: Dunod.
- Bonniol, J.-J. & Vial, M., (2009). *Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires*. Bruxelles: De Boeck.
- Clift, R., & Brady, P. (2005). Research on methods courses and field experiences. In M. Cochran-Smith & K. Zeichner (Eds.), *Studying teacher education: The report of the AERA panel on research and teacher education*. Washington, DC: American Educational Research Association.
- Deaudelin, C., Desjardins, J., Dezutter, O., Thomas, L., Corriveau, A., Lavoie, J., ... Hébert, M. (2007). L'évaluation formative en contexte de renouveau pédagogique au primaire: analyse des pratiques au service de la réussite. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 10(1), 27-45. doi: 10.7202/1016856ar
- de Champlain, Y. (2011). Discours sur la réussite et pratiques d'évaluation. *Éducation et francophonie*, 39(1), 119-132. doi: 10.7202/1004333ar
- De Ketele, J.-M. (2006). La notion émergente de compétence dans la construction des apprentissages. Dans G. Figari & L. Mottier Lopez (dir.), *Recherche sur l'évaluation en éducation* (pp. 17-24). Paris: L'Harmattan.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37. Repéré à: www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-25.htm
- Denis, M. (1989). La psychologie cognitive et la notion de représentation. Dans M. Denis (dir.), *Image et cognition* (pp. 15-37). Paris: Presses universitaires de France.
- Dirksen, D. J. (2013). *Student assessment: Fast, frequent, and formative*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Doise, W., Clémence, A. & Lorenzi-Cioldi, F. (1992). *Représentations sociales et analyses de données*. Grenoble, France: Presses universitaires de Grenoble.
- Flament, C., Guimelli, C. & Abric, J.-C. (2006). Effets de masquage dans l'expression d'une représentation sociale. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 69(1), 15-31. doi: 10.3917/cips.069.0015
- Fontaine, S., Kane, R., Duquette, O., & Savoie-Zajc, L. (2011). New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decisions to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 379-408. Repéré à: <http://ajer.synergiesprairies.ca/ajer/index.php/ajer/article/viewFile/945/846>
- Garnier, C. (2015). Construction d'une théorie: les représentations sociales. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, 12(27), 4-53. Repéré à: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/1246/612>
- Garnier, C. & Doise, W. (2002) *Les représentations sociales: balisage du domaine d'études*. Montréal: Éditions Nouvelles.
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation?* Bruxelles: De Boeck.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77(1), 81-112. doi: 10.3102/003465430298487

- Howlett, M., Ramesh, M., & Perl, A. (2009). *Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems* (3rd ed.). Oxford, Roayume-Uni: Oxford University Press.
- Issaieva, É. & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-61. doi: 10.7202/1024925ar
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris : Presses universitaires de France.
- Jolicœur, É. (2015). Comparaison des choix méthodologiques employés dans les thèses québécoises en éducation utilisant le concept des représentations sociales : une revue de la documentation scientifique. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 6(1), 99-101. Repéré à : <http://cjnsercjce.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/view/327>
- Jorro, A. (2000). L'enseignant et l'évaluation : des gestes évaluatifs en question. Bruxelles: De Boeck.
- Kane, R. (2008). How prepared are New Zealand secondary teachers?: Results from a national graduate survey. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 43(2), 29-45. Retrieved from: <http://ajer.synergiesprairies.ca/ajer/index.php/ajer/article/viewFile/945/846>
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49. doi: 10.7202/1027404ar
- Laveault, D. (2008). Le jugement professionnel : foyer de tensions et de synergies nouvelles en évaluation scolaire. *Revue suisse des sciences de l'éducation*, 30(3), 483-500. Repéré à : www.rsse.ch/wp-content/uploads/2012/12/SZBW_8.3_Laveault.pdf
- Laveault, D. (2014). Les politiques d'évaluation en éducation : et après? *Éducation et francophonie*, 42(3), 1-14. doi: 10.7202/1027402ar
- Martineau, S. & Presseau, A. (2003). Le sentiment d'incompétence pédagogique des enseignants en début de carrière et le soutien à l'insertion professionnelle. *Brock Education*, 12(2), 54-67. Repéré à : <https://brock.scholarsportal.info/journals/brocked/home/article/download/37/37>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (1981). *Politique générale d'évaluation pédagogique, secteur du préscolaire, du primaire et du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001a). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/reseau_formation_titularisation/formation_enseignement_orientations_EN.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www1.education.gouv.qc.ca/sections/programmeFormation/pdf/prform_2001.pdf
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages : formation générale des jeunes, formation générale des adultes, formation professionnelle*. Québec : Gouvernement du Québec. Repéré à : http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602.pdf
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113. doi: 10.1177/1365480209105575

- Morrisette, J. (2009). Une resocialisation de l'évaluation des apprentissages. *Revue canadienne des jeunes chercheur(e)s en éducation*, 1(2), 1-8. Repéré à : cjnse.journalhosting.ucalgary.ca/ojs2/index.php/cjnse/article/download/57/63
- Morrisette, J. (2011). Une diversité de « manières de faire » l'évaluation formative. *Vie pédagogique*, 159.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse : son image et son public*. Paris : Presses universitaires de France.
- Mottier Lopez, L. & Cattafi, F. (2008). Le processus du jugement professionnel comme fil conducteur dans l'attribution des notes. Dans L. Lafortune & L. Allal (dir.), *Jugement professionnel en évaluation* (pp. 159-186). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Negura, L. (2006). L'analyse de contenu dans l'étude des représentations sociales. *SociologieS : Théories et recherches*, Repéré à : <https://sociologies.revues.org/993>
- Pechone, R. L., & Chung, R. R. (2006). Evidence in teacher education: The Performance Assessment for California Teachers (PACT). *Journal of Teacher Education*, 57(1), 22-36. doi: 10.1177/0022487105284045
- Pianelli, C., Abric, J.-C. & Saad, F. (2010). Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. *Les cahiers internationaux de psychologie sociale*, 2(86), 241-274. doi: 10.3917/cips.086.0241
- Richard, J.-F. (2005). *Les activités mentales : de l'interprétation de l'information à l'action* (4^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Scallon, G. (1986). L'évaluation des apprentissages, le discours et la pratique. *Prospectives*, 22(3), 141-146. Repéré à : <https://cdc.qc.ca/prospectives/22/scallon-22-3-1986.pdf>
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du Renouveau pédagogique.
- Scallon, G. (2008). Évaluation formative et psychologie cognitive : mouvances et tendances. Dans J. Grégoire (dir.), *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive* (pp. 159-173). Bruxelles : De Boeck.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. W. Tyler, R. M. Gagné, & M. Scriven (Eds.), *Perspectives of curriculum evaluation* (vol. I, pp. 39-83). Chicago, IL: Rand McNally.
- Seca, J.-M. (2010). *Les représentations sociales* (2^e éd.). Paris : Armand Colin.
- Silvana de Rosa, A. (2003). Le « réseau d'associations ». Dans J.-C. Abric (dir.), *Méthode d'étude des représentations sociales* (pp. 81-117). Ramonville-Saint-Agne, France : Érès.
- Stiggins, R. J. (2009). Assessment FOR Learning in upper elementary grades: Students learn more when they use assessments to evaluate their own learning and they have greater feelings of efficacy about their academic abilities. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 419-421. Repéré à : http://www.pdkmembers.org/members_online/publications/archive/pdf/k0902sti.pdf
- Vergès, P. (1992). L'évocation de l'argent : une méthode pour la définition du noyau central d'une représentation. *Bulletin de psychologie*, 45(405), 203-209. Repéré à : <http://www.documentation-sociale.org/base-prisme/4094>

- Wideen, M., Mayer-Smith, J., & Moon, B. (1998). A critical analysis of the research on learning to teach: Making the case for an ecological perspective on inquiry. *Review of Educational Research*, 68(2), 130-178. doi: 10.3102/00346543068002130
- Wolfs, J.-L. (2008). Analyser des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à l'évaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. Dans J. Grégoire (dir.), *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive* (pp. 175-185). Bruxelles: De Boeck.