

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

DÉPARTEMENT D'ÉDUCATION ET DE PÉDAGOGIE

ANALYSE DES PERCEPTIONS QUE LES APPRENANTS SE FONT À
L'ÉGARD DES PRATIQUES D'ÉVALUATION EN SALLE DE CLASSE AU
QUÉBEC DANS LE CONTEXTE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCE EN
UTILISANT L'ANALYSE FACTORIELLE EXPLORATOIRE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR

JEAN RÉNALD JEUNE

SEPTEMBRE 2017

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

Tout travail de recherche demande que l'on soit souvent seul afin d'accoucher sa pensée sur un manuscrit. On est à ce moment, tellement malléable, tellement vulnérable et tellement perméable que l'on risquerait de se perdre dans notre solitude et de se retrouver comme un chien à courir après notre queue. D'où l'importance d'avoir certaines personnes expérimentées pour nous conscientiser à la réalité de l'écriture de mémoire.

Dans cette perspective, je voudrais en tout premier lieu, remercier monsieur Gilles Raïche, mon directeur de recherche, qui, tout au long de ces quatre longues années, a toujours été disponible pour me confronter sur mes écrits, me guider et me conseiller, sans jamais être tenté par l'ombre du découragement. Il a toujours été là, pour me demander d'explicitier telle tournure de phrase ou telle interprétation. Quand dans la tourmente de mes turpitudes professionnelles, je procrastinais, je reportais un travail ou simplement voulais marquer une pause, il s'était montré encore plus compréhensif et a toujours su trouver la bonne formule pour me remettre en selle. Et ce n'était certainement pas son année sabbatique qui allait l'empêcher d'être tout aussi rapide et efficace dans ses réponses. Et ceci, malgré le très grand nombre de demandes venant des nombreux étudiants, à la maîtrise et au doctorat qu'il encadre. Il m'a toujours encouragé à m'améliorer et à aller plus loin dans mon travail avec toute la patience et toute la rigueur scientifique qui le caractérise, jusqu'à l'aboutissement de ce mémoire.

Les remerciements vont aussi à mes collègues et aux différents membres de l'équipe du CDAME, particulièrement : Hélène Meunier, Nadine Talbot, Sébastien Béland, Christophe Chénier qui m'ont tous encouragé et soutenu à un moment ou un autre. Vous le savez, certains d'entre vous m'ont expliqué plus d'une fois comment me démêler avec le logiciel R tandis que d'autres m'ont expliqué un concept, une

approche, etc. en plus de me donner leur propre travail en exemple. Il n'y a rien de plus encourageant que de savoir qu'on n'est pas seul sur ce long chemin.

Dans ce même ordre d'idées, je ne saurais remercier assez mon épouse Marie Jahnnine, qui m'accompagne depuis les vingt dernières années pour avoir été pendant tout ce temps aussi indulgente envers moi. Les cinq dernières années n'ont pas été de tout repos. Mais, elle a su s'inventer de nouvelles acrobaties relationnelles pour concilier le quadrilatère : travail-étude-famille-ménage. Elle a toujours su se dépasser pour maintenir cet équilibre et donner à chacun leur place, pour me permettre de continuer sereinement mes études. Elle n'a jamais cessé de chercher et de créer autour de moi les conditions favorables pour m'encourager dans ma démarche à aller de l'avant. Merci!

Mes enfants Sagine Paola et Christian ne sont pas en reste, eux qui sont ma plus grande source de motivation et d'encouragement. Ils ont été eux aussi généreux et tolérants avec moi pendant ces années, qui étaient dures pour tous. Malgré les nombreuses sorties manquées, mes inattentions et mes manquements, ils ne m'ont jamais marchandé leur soutien. Je voudrais aussi remercier mon frère Jean Réginald, qui était mon lecteur et mon premier correcteur désigné. Il ne s'est jamais plaint même s'il m'arrivait souvent de l'appeler tard la nuit, pour lui demander de relire un paragraphe ou un bout de texte afin d'y dépister les coquilles ou d'une mauvaise tournure de phrase.

Enfin, à celle qui m'a mis au monde, ma mère Fortulia, qui comme toute mère s'inquiétait toujours pour moi. Surtout quand, elle a été pendant toute l'étape de la rédaction, témoin de me voir aller me coucher très tard sachant que tôt le lendemain je devrais reprendre le chemin du travail. Même si elle ne pouvait ni lire ni comprendre, encore moins corriger mes textes, elle s'assurait toujours que j'avais un verre d'eau ou de jus à proximité. Je dis un grand merci à mes amis, mes parents,

mes collègues, qui sans le savoir peut-être m'ont encouragé d'une certaine façon. Sans vous tous, sans vos encouragements et sans vos soutiens, ce projet n'aurait peut-être pas abouti aujourd'hui.

TABLE DES MATIÈRES

LISTE DES TABLEAUX.....	v
LISTE DES FIGURES.....	vi
RÉSUMÉ	vi
NOTE AU LECTEUR	vi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I.....	4
PROBLÉMATIQUE.....	4
1.1 Pertinence professionnelle.....	4
1.2 Pertinence scientifique	6
1.3 Spécification du contexte de l'étude.....	9
1.4 Problème de recherche	11
CHAPITRE II	13
CADRE THÉORIQUE	13
2.1 Définition des concepts clés	14
2.1.1 Perception.....	14
2.1.2 Évaluation des apprentissages.....	16
2.1.3 L'approche par compétences.....	18
2.2 Principales recherches	19
2.2.1 L'inventaire des approches d'enseignement par Trigwell et Prosser (2004) 21	
2.2.2 Analyse de la perception des enseignants et des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages	25
2.2.3 L'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques	34
2.2.4 Niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences.	37
2.3 Synthèse.....	39
2.4 Objectif spécifique	41
CHAPITRE .III	42
MÉTHODOLOGIE.....	42
3.1 Sujets	42

3.2	Instrument.....	43
3.3	Déroulement	44
3.4	Méthode d'analyse des données	44
3.5	Considérations éthiques.....	46
CHAPITRE IV		47
RÉSULTATS		47
4.1	Informations sur les données.....	47
4.2	Matrice des corrélations de Pearson	49
4.3	Analyse de la dimensionnalité.....	51
4.4	Solution factorielle	55
4.4.1	55
4.4.2	Solution oblique	58
CHAPITRE V.		65
DISCUSSION		65
5.1.	Comparaison avec la solution factorielle de Talbot (2015).	70
5.2.	Limite de la recherche	74
CONCLUSION		76
Avenues de recherche		80
ANNEXE A		81
CONSENTEMENT et QUESTIONNAIRE		81
RÉFÉRENCES.....		84

LISTE DES TABLEAUX

1.	Les items de l'instrument liés à l'évaluation des apprentissages adaptés et traduits par Raïche et coll. (2006).	24.
2.	Expérience en enseignement	26.
3.	Perception par les élèves de la conception de l'enseignant : analyse en composantes principales et valeurs propres.	31.
4.	Conceptions des élèves en matière d'évaluation : l'enseignant, analyse en composantes principales et valeurs propres.	33.
5.	Principes d'évaluation des apprentissages (adapté de Raïche, 2006)	36.
6.	Description de l'échantillon des étudiants	43.
7.	Statistiques descriptives des variables étudiées	48.
8.	Coefficients de corrélation de Pearson entre les items communs associés aux pratiques d'évaluation des apprentissages du questionnaire (n=1608)	50.
9.	Valeurs propres associées à la matrice des corrélations de Pearson	52.
10.	Matrice de profil factoriel avec rotation orthogonale	57.
11.	Matrice de profil factoriel avec rotation oblique	61.
12.	Matrice de structure avec rotation oblique	62.
13.	Représentation des items constituant les quatre dimensions théoriques (planification, l'équité, l'intégration et l'authenticité) ayant un coefficient de saturation supérieur à 0,50 sur le facteur	69.
14.	Comparaison des profils factoriels : coefficients de saturation et communautés obtenus dans la présente étude et par Talbot(2015).	73.
15.	Questionnaire de la recherche utilisé par Raïche et l'équipe du CDAME	83.

LISTE DES FIGURES

1. Test de l'éboulis de Cattell associé à l'analyse parallèle 54.
2. Représentation de la structure factorielle après rotation oblique 64.

RÉSUMÉ

Le but de cette étude est de vérifier l'adéquation des quatre dimensions théoriques du cadre de référence PIEA: planification, équité, intégration et authenticité concernant les perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe dans le contexte de l'approche par compétences ceci quel que soit l'ordre d'enseignement, tels que proposées par Raïche (2006). Il est à souligner qu'au départ Raïche associait plutôt la dimension planification à l'apprentissage. Pour ce faire, on utilise les mêmes données obtenues par Raïche. Les réponses à un questionnaire de 24 items, administré à un échantillon de 1608 sujets de tous les ordres d'enseignements, primaire, secondaire, collégial et universitaire, sur les perceptions qu'ils ont des pratiques d'évaluation en salle de classe, sont soumises à une analyse factorielle exploratoire à partir de la matrice des corrélations de Pearson. Toutefois, les différents résultats de l'analyse factorielle exploratoire ne permettent malheureusement pas de considérer cette hypothèse. Ils mettent plutôt en évidence une structure unidimensionnelle, avec un seul facteur, un facteur prépondérant qui contient les traces de ces quatre dimensions qui se présentent de préférence comme les quatre caractéristiques d'un seul et unique facteur.

MOTS-CLÉS : évaluation des apprentissages, pratiques pédagogiques, analyse factorielle exploratoire

NOTE AU LECTEUR

Pour faciliter la compréhension du texte, il est important de préciser que les termes: « représentation, perception et conception » sont utilisés dans ce travail comme des synonymes. La définition de Harvey (1986 : cité par Pajares, 1992, p. 313) les considère comme « une représentation que se fait un individu de la réalité; celle-ci possède assez de validité, de vérité, ou de crédibilité pour guider la pensée et le comportement ». Dans la littérature, dans de nombreuses recherches ces trois termes sont souvent utilisés l'un pour l'autre, comme des synonymes.

D'autre part, l'utilisation du terme apprenant réfère à tout individu en situation d'apprentissage, quel que soit l'ordre d'enseignement.

Enfin, lorsqu'on se réfère au cadre de référence PIEA mis de l'avant par Raïche (2006), l'auteur avait utilisé, à ce moment-là, le terme « apprentissage » plutôt que « planification », mais avait bien explicité que c'est l'« apprentissage » qui doit être planifié. Ce qui fait que plus tard, il utilisera uniquement le terme « planification » pour exprimer que l'apprentissage doit être planifié. C'est pourquoi ce dernier terme sera utilisé dans ce texte.

INTRODUCTION

L'approche par compétences en éducation a fait son apparition à la fin du siècle dernier dans la plupart des pays, en particulier au Québec. Ainsi, dès l'année 1986, le ministère de l'Éducation du Québec (MÉQ) implante et promeut cette approche à la formation professionnelle. En 1993, les cégeps ont emboîté le pas et le primaire a suivi en 2001.

Avec cette nouvelle approche d'enseignement, les modalités d'évaluations ont dû être revues pour assurer un meilleur arrimage avec les pratiques pédagogiques, c'est-à-dire que les pratiques d'évaluation doivent être centrées sur les apprenants et les implications de ceux-ci Biggs (1995) et Stiggins (2005). Ceci soutient le principe que pédagogie et évaluation sont les deux piliers centraux de la relation enseignement-apprentissage. Les pratiques pédagogiques et les pratiques d'évaluation des apprentissages s'entrelacent et s'alimentent mutuellement, jusqu'à former un tout indivisible. Elles constituent des éléments de l'univers scolaire des apprenants et des enseignants. Car l'approche par compétences amène de nouvelles exigences et commande un réalignement entre la pédagogie et l'évaluation, touchant même au modèle de l'organisation scolaire quant à la conduite des actions d'évaluation. Ces dernières, en effet, doivent se trouver de nouveaux outils (soit les concevoir et les développer) pour traduire ou inférer le plus fidèlement possible les compétences de l'apprenant en évaluant les apprentissages qui y conduisent.

Cette recherche est en lien avec les perceptions par les apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe dans le contexte des approches par compétences. Les travaux de plusieurs auteurs (Bandura, 2003; Crooks, 1988, p. 438-481; Galand et Grégoire, 2000, p. 431-452) montrent l'influence des pratiques d'évaluation des apprentissages sur l'apprentissage des apprenants. Des chercheurs

comme Forgette-Giroux, Simon, et Bercier-Larivière (1996, p. 384-395) se sont intéressés aux modalités d'évaluation des apprentissages en salle de classe. Leurs études visent plutôt à mieux comprendre les pratiques d'évaluation des enseignants en salle de classe. Certains autres auteurs, comme Ames (1992, p. 261-271), Anderman et Anderman (1999, p. 21-37), Butler (1988, p. 1-14) ainsi qu'Issaieva (2008), soulignent, pour leur part, le rôle de facteurs qu'ils désignent comme étant des facteurs médiateurs ou intermédiaires. Ils citent certains d'entre eux dont on retient les perceptions globales des apprenants du contexte scolaire en général : sur le plan organisationnel, sur le plan environnemental (ce qui fait penser aux espaces du site), sur le plan de la disposition du personnel et aux différentes actions éducatives posées (pédagogiques, évaluatives, etc.). Ces différents auteurs parlent du climat motivationnel. Ils indiquent que l'importance de la signification de telles actions pour les apprenants et plus particulièrement l'interprétation que ces derniers en font. Cependant, c'est une direction de recherche qui est également très peu examinée (Galand et Philippot, 2005, p. 138-154), surtout en ce qui concerne les perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe. D'où la nécessité d'étudier les perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages dans un cadre scolaire dans le contexte de l'approche par compétences afin de mieux cerner leurs places en salle de classe. Tabolt (2015), dans sa thèse de doctorat, s'y intéresse quelque peu. En effet, l'auteure travaille à l'élaboration d'une échelle d'un niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences selon des étudiants. De plus, celle-ci se limite uniquement aux apprenants du collégial. C'est pourquoi, en utilisant les mêmes données que l'équipe de Raïche, l'angle de cette présente recherche est l'étude des perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages. Cette démarche se fera au regard des quatre grandes dimensions des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe proposées par Raïche, Leduc, Riopel, et IsaBelle, (2011; Raïche, 2006).

Les lignes qui suivent exposeront la problématique autour de laquelle ce projet de recherche est ancré. Tout d'abord, la pertinence professionnelle du projet sera présentée. On y expliquera en quoi ce projet est d'intérêt pour la société et pour les milieux de pratique en éducation. Ensuite, la pertinence scientifique du projet sera décrite. Ici, sera principalement introduit le contexte général de la recherche au regard des perceptions des pratiques d'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'approche par compétences. Les questions de recherche les plus fréquentes qui se retrouvent à l'intérieur des écrits scientifiques seront indiquées à ce moment. Une synthèse des écrits relatifs à la pertinence professionnelle et à la pertinence scientifique sera ensuite présentée. La problématique se terminera par la présentation de la question de recherche spécifique issue des écrits scientifiques.

Par la suite, le cadre théorique sera présenté. Il s'agira dès lors de définir les concepts clés de cette recherche. On présentera et analysera les résultats des principales recherches en lien avec cette étude et l'on y exposera l'objectif spécifique de cette recherche.

Enfin, la méthodologie utilisée en vue d'atteindre l'objectif spécifique de cette recherche suivra. À ce stade, les détails telles les caractéristiques de l'échantillonnage, de la collecte des données utilisées dans cette étude seront exposés. On présentera alors les analyses qui y seront faites ainsi que la façon dont les résultats seront interprétés. Découlera alors la discussion d'après la revue de la littérature. La conclusion de ce travail nous permettra de faire la synthèse de la recherche, de relever les limites et les forces de celle-ci et de proposer enfin quelques pistes de recherche ultérieures.

CHAPITRE I PROBLÉMATIQUE

1.1 Pertinence professionnelle

De nombreuses études s'intéressent à l'enseignement, à l'apprentissage et à l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'approche par compétences. Les modalités d'évaluation doivent aussi s'aligner et s'adapter au contexte de l'approche par compétences. Autrement dit, les pratiques d'évaluation doivent être centrées sur la démonstration des compétences de l'apprenant. Car elles permettent, en outre, de prendre des décisions fort importantes concernant l'apprenant, c'est-à-dire lui reconnaître certaines compétences, le sanctionner, le sélectionner ou le recalculer. Cela confère de facto à l'évaluateur (ici l'enseignant) le rôle d'exécuteur du mandat social d'évaluer les performances de l'apprenant et d'informer ensuite la société, soit l'institution scolaire, que tel ou tel apprenant mérite de se voir décerner tel diplôme (Kempen, 2008). C'est la raison pour laquelle Laurier, Toussignant et Morissette (2005 : cités par Bélair et Dionne, 2009, p. 77-100), qualifient l'évaluation certificative comme étant une évaluation à enjeux critiques. Ces derniers dans leur analyse des pratiques d'évaluation en salle de classe, ont aussi fait référence aux travaux de Trahan, Carbonneau, Robillard et Boisvert (1983) qui s'étaient intéressés à l'influence de la note sur la motivation extrinsèque des élèves. Pour ces derniers, les conséquences des jugements que traduisent les pratiques d'évaluation, sont non seulement sociétales, mais aussi à connotation négative pour certains élèves. Au regard du jugement des enseignants, Laveault, (2009, p. 1-22) cite l'étude de généralisabilité de Heritage, Kim, Vendlinski et Herman (2009, 24-31), soit une étude qui révèle que ce jugement est particulièrement fiable pour démontrer les principes qui sous-tendent une tâche, mais l'est moins lorsqu'il s'agit de la planification de l'enseignement ou de l'apprentissage de la prochaine étape à la suite de la découverte d'une difficulté chez l'élève

Plusieurs auteurs (Anderson, 1989; Bachor et Anderson, 1994; Higgins et Rice, 1991; Stiggins et Conklin, 1992; Wilson, 1989 : cités dans Forgette-Giroux et coll. 1996), sont d'avis que les modalités d'évaluation des apprentissages varient beaucoup d'un enseignant à l'autre, d'une école à l'autre, d'un niveau à l'autre, etc. Scallon (2004) et Tardif (2006) situent, quant à eux, l'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétences. Pour Scallon, il ne s'agit pas seulement de se centrer sur les compétences à faire acquérir dans le seul but de les attester ou de les certifier : le suivi de la progression de chaque élève est tout aussi essentiel et dépend de la maîtrise de divers procédés d'observation et de diagnostic. Pour Tardif, il est capital, que dans le cadre d'évaluation des apprentissages qui s'inscrit dans la logique du développement des compétences que les modalités d'évaluation des compétences optent pour des pratiques qui rendent véritablement compte de la progression des apprentissages réalisés. D'où la tentative de Raïche, Leduc, Riopel et IsaBelle (2011; Raïche, 2006) d'identifier les principes qui sous-tendent ces pratiques d'évaluation des apprentissages selon les approches par compétences. Ils regroupent ces principes en quatre catégories, soit la planification, l'équité, l'intégration et l'authenticité.

Aussi, Ames (1992, cité dans Issaieva et Crahay, (2010), avance l'idée que l'impact des pratiques pédagogiques et évaluatives ne trouve leur sens qu'à travers la perception et l'interprétation du contexte scolaire par les apprenants. Autrement dit, selon l'auteure, cette perception de l'apprenant de l'environnement scolaire, son interprétation des informations qu'il y trouve, particulièrement les pratiques d'évaluation des apprentissages, déterminent l'impact de la pratique de l'enseignant sur ses apprentissages. D'ailleurs, devant l'importance du passage du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage, où l'apprenant est le centre de cette relation enseignement-apprentissage, il s'avère indispensable de bien cerner deux fonctions principales de l'évaluation : celle de l'aide à l'apprentissage et celle de la reconnaissance des compétences. Aussi, il devient important, voire indispensable à bien rééquilibrer la relation apprenant-enseignant en vue de proposer de nouvelles

modalités d'évaluation afin de parvenir à une meilleure contribution à la réussite éducative. Les pratiques d'évaluation doivent s'aligner sur les pratiques pédagogiques. C'est ce qui ressort encore dans les travaux scientifiques sur l'évaluation formative ou en aide à l'apprentissage (Raïche, 2006). Autrement dit, une meilleure intégration de ces pratiques (pratiques pédagogiques et pratiques d'évaluation) qui reflètent la nouvelle réalité. C'est ce que (Raïche, 2006) a préconisé dans le cadre de l'approche par compétences et du développement de celles-ci chez les apprenants : l'intégration des pratiques d'évaluation aux pratiques d'enseignement.

Dès lors, il apparaît très utile pour la communauté et les milieux de l'éducation de bien cerner les perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe et en contexte scolaire en général, afin d'adapter les modalités d'évaluation afin d'en améliorer celles-ci (pratiques d'évaluation des apprentissages).

1.2 Pertinence scientifique

Depuis déjà plusieurs années, de nombreuses études s'intéressent aux pratiques d'évaluations des apprentissages en salle de classe. Compte tenu de l'importance des perceptions des apprenants des pratiques pédagogiques notamment des pratiques évaluatives, depuis déjà quelques années, plusieurs études qui cherchent à comprendre et à cartographier l'univers des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe. Les études au sujet des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe de Forgette-Giroux, Simon et Bercier-Larivière (1996), Stiggins et Conklin (1992) ainsi que de Wilson (1989) indiquent que la majorité des enseignantes et des enseignants passent plus d'un tiers du temps d'enseignement à l'évaluation des

apprentissages. Parce que cette tâche serait l'une des plus complexes et des plus déterminantes du processus d'enseignement.

Pour Raybaud-Patin et Talbot, (2008) l'évaluation quant à elle, qu'elle soit formelle ou informelle, forme un ensemble de processus permettant de construire des référents entre enseignant et élève (s) durant la situation de classe. L'évaluation est un terme polysémique. En éducation, elle peut être utilisée à différentes visées. Hadji (1999) la voit prédictive. Elle est pronostique avec Allal, (1983). Pour Bloom, Hastings et Madaus (1971), elle est diagnostique. Elle peut être aussi formative (Allal, 1991; Altet, 1992; Bloom, 1971, 1992; De Landsheere, 1979; Scallon, 1988). Elle peut être encore formatrice (Nunziati, 1990), ou encore sommative (De Landsheere, 1979; Scallon, 1988).

L'évaluation peut donc être utilisée dans différentes situations en fonction du but pédagogique ou didactique. Par ailleurs, une de ses fonctions dans les milieux de l'éducation et de la formation est la régulation, le calibrage, le dosage, l'équilibrage de l'enseignement et de l'apprentissage (Allal, 1991; Allal et Mottier Lopez, 2007; Gauthier, Desbiens et Martineau, 2003)

En ce sens, on pourrait en déduire que la démarche d'évaluation sert à déterminer avec exactitude et équité le niveau d'acquisition du savoir ou la compétence présumée des apprenants pendant et au terme d'une période d'apprentissage. Ainsi, selon les différents auteurs mentionnés précédemment, les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe, particulièrement dans le contexte de l'approche par compétences, ne semblent donc pas qu'un simple acte pédagogique obligatoire et routinier que l'enseignant accomplit au moment jugé opportun. Ces pratiques seraient en fait, un outil de vérification et d'ajustement de l'apprentissage, une sorte de reddition de comptes des compétences des apprenants. Celles-ci viendraient confirmer les acquis réels et avérés de ces derniers.

Par ailleurs, l'enseignant dans son rôle d'évaluateur aura beau utiliser des pratiques d'évaluation des apprentissages transparentes, justes, pertinentes et efficaces pour, rien n'empêche à l'apprenant (qui est l'évalué) d'avoir des perceptions et des représentations différentes. On comprend alors que dans un tel contexte les apprenants comme les enseignants ont des perceptions qui leur sont propres des pratiques d'évaluation des apprentissages. D'où le clivage enseignant-apprenant et la disparité des représentations et les perceptions sur les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe (Cocoradă, Luca, Clinciu, et Pavalache-Ilie, 2008).

Même si, selon l'étude de Raïche, Langevin, Riopel et Mauffette (2006), l'approche d'enseignement et les résultats d'apprentissages d'un apprenant dépendent de plusieurs facteurs où les méthodes d'enseignement et plus particulièrement les styles d'enseignement auraient une importance capitale. Toutefois, l'apprenant reste le point focal et responsable de son apprentissage. Selon le paradigme de l'apprentissage, dans lequel tout part de l'apprenant et converge vers lui, la perception de ce dernier des pratiques d'évaluation des apprentissages détient une place charnière dans ses apprentissages scolaires, car elle les influence grandement, selon le sentiment d'efficacité personnelle défini par Bandura (2003). L'étude de Grenier et Beaudoin (2012) sur les perceptions et les attentes des apprenants au regard de l'évaluation, bien que limitée à l'éducation physique, démontre que les apprenants perçoivent deux finalités majeures aux pratiques d'évaluation : la régulation des apprentissages et la motivation des apprenants. Cette perception des apprenants semble confirmer en partie les conclusions de l'étude d'Issaieva et Crahay (2010) qui résumant à deux grandes dimensions les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe: formative ou sommative avec interprétation normative.

Dans le contexte de l'approche par compétences, Raïche, Leduc, Riopel, et IsaBelle. (Raïche, 2006; 2011) font remarquer que les écrits contemporains en évaluation des apprentissages mettent en évidence, souvent de façon éparse, différents principes qui doivent être sous-jacents à l'évaluation des apprentissages dans le contexte

d'approche par compétences. Pour ces auteurs, ces principes démontrent toutefois la nécessité de l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques. D'où, une fois de plus, l'importance de vérifier les perceptions par les apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe dans le contexte d'approche par compétences.

À ce sujet, il faut aussi mentionner le travail de Talbot (2015). Dans sa thèse, elle a élaboré une échelle du niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences selon les étudiants du collégial. Elle ne s'est toutefois pas rendue jusqu'à la vérification des quatre dimensions du cadre de référence de la PIEA à tous les ordres d'enseignement mises de l'avant par Raïche, Leduc, Riopel et IsaBelle (Raïche, 2006, 2011), d'où la nécessité de la présente étude.

1.3 Spécification du contexte de l'étude

Depuis déjà longtemps, on sait que le point de vue des apprenants en ce qui a trait à leur apprentissage a un poids énorme. D'ailleurs, plusieurs recherches sont venues le corroborer Issaieva et Crahay (2010), Dyson (2006), Grenier et Beaudoin (2012). Pour sa part Dyson (2006), va plus loin en suggérant que le point de vue des apprenants est tout aussi important dans le développement de programmes pouvant mieux répondre à leurs besoins. Il va sans dire que la perception des apprenants de l'environnement scolaire a donc une importance capitale sur la réussite et la poursuite de leur apprentissage. Les pratiques d'évaluation des apprentissages sont donc indispensables au contexte pédagogique dans la mesure où celles-ci permettent de réguler, de calibrer et de sanctionner les apprentissages. Toutefois, ces études citées précédemment, n'ont fait aucune analyse des dimensions des pratiques d'évaluation des apprentissages,

proposées par Raïche, Leduc, Riopel, et IsaBelle (Raïche, 2006; 2011), encore moins des liens avec les perceptions des apprenants.

L'étude de Grenier et Beaudoin (2012) informe davantage en s'intéressant aux perceptions et attentes des apprenants à l'égard de ces pratiques d'évaluation. Toutefois, en se limitant spécifiquement au cours d'éducation physique au primaire, elle n'autorise pas des interprétations générales pour l'ensemble des matières et disciplines, encore moins à l'ensemble des ordres d'enseignements. De plus, l'approche utilisée dans cette étude consiste à inviter les apprenants à se projeter mentalement, tout en se substituant aux enseignants devant procéder à leur évaluation.

Quant à elle, l'étude d'Issaieva et Crahay (2010) compare les perceptions des apprenants à celles des enseignants. Après avoir comparé les perceptions des uns et des autres, elle tente de mettre en évidence les perceptions qu'ont les apprenants des perceptions des enseignants. Toutefois, cette étude intéressante ne se contente qu'à circonscrire des dimensions des pratiques d'évaluation des apprentissages. Alors, aucun lien ne peut être fait entre les perceptions des apprenants et celles des enseignants à l'égard des pratiques d'évaluation des apprentissages et les dimensions de ces pratiques d'évaluation. C'est donc une direction de recherche qui a été très peu fouillée et qui n'a pas été soutenue.

Pour leur part, Raïche, Leduc, Riopel, et IsaBelle (Raïche, 2006; 2011) ont identifié dans leurs travaux des principes généraux communs sous-jacents aux pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe dans le contexte des approches par compétences. Toutefois, ils reconnaissent la nécessité de poursuivre des travaux qui permettront d'arriver à une meilleure compréhension des représentations, des perceptions des apprenants à l'égard de ces pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe dans le contexte d'approche par compétences.

1.4 Problème de recherche

Dans ce contexte, cette recherche vise à vérifier l'adéquation des quatre dimensions théoriques : planification, équité, intégration et authenticité, dans le contexte d'approche par compétences aux quatre ordres d'enseignement, tels que proposées par Raïche (2006); Raïche, Leduc, Riopel et IsaBelle (2011). D'une part, l'intérêt de la plupart des recherches à décrire et inventorier les caractéristiques des pratiques d'évaluation des apprentissages et d'autre part, la recherche d'une meilleure identification, d'une meilleure compréhension des perceptions des apprenants à l'égard des pratiques d'évaluation des apprentissages justifient une telle démarche. Raïche (2006) ainsi que Raïche, Leduc, Riopel et IsaBelle, (2011) ont regroupé et proposé quatre grandes dimensions des pratiques d'évaluation des apprentissages dans le contexte d'approche par compétences. Ces chercheurs ont analysé ces dimensions dans la perspective de leur intégration aux pratiques pédagogiques. Ils ont montré comment l'apprentissage de l'apprenant est tributaire de sa compréhension des pratiques pédagogiques. Toutefois, les auteurs ne sont pas allés plus loin dans l'établissement de liens détaillés entre les perceptions des apprenants de ces pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe dans le contexte des approches par compétences et l'interprétation qu'ils en font. Ils ont même souhaité que d'autres travaux viennent compléter leur étude. C'est pourquoi ce projet de recherche, partant des quatre dimensions proposées par Raïche (2006; Raïche, Leduc, Riopel et IsaBelle, 2011), veut aller un peu plus loin en portant un regard sur les perceptions des apprenants à l'égard des pratiques d'évaluation des apprentissages dans un contexte d'approche par compétences, quel que soit l'ordre d'enseignement: primaire, secondaire, collégial, universitaire. Ce qui amène à formuler la question suivante : quelles perceptions se font les apprenants à l'égard des pratiques d'évaluation en salle de classe dans le contexte de l'approche par compétences?

En répondant à cette question, on espère arriver à un meilleur arrimage des pratiques d'évaluation des apprentissages et des pratiques pédagogiques dans le contexte de l'approche par compétences où l'apprenant ferait mieux la démonstration de ses compétences.

Dans les lignes qui suivent, on présentera en détail les écrits scientifiques qui ont tenté de répondre, de près ou de loin, à cette question de recherche. On établira ensuite l'objectif spécifique de la recherche. Après cette section, on présentera la méthodologie appropriée à l'atteinte de cet objectif. Dans cette section, on décrira les sujets et on précisera l'instrumentation privilégiée, le déroulement de la collecte des données, la méthode d'analyse des résultats ainsi que les considérations éthiques.

CHAPITRE II CADRE THÉORIQUE

Cette section commencera par la présentation des recherches qui ont été faites sur le sujet de la perception des apprenants à l'égard des pratiques d'évaluations des apprentissages dans le contexte des approches par compétences. Tout d'abord, il convient de définir les concepts clés identifiés, soient ceux de l'évaluation des apprentissages et de l'approche par compétences. Ensuite, on exposera les détails des principales recherches qui ont traité du sujet de la perception des apprenants des pratiques d'évaluations des apprentissages en salle de classe.

Il va de soi que plusieurs facteurs sont liés aux résultats des apprentissages des apprenants (Church, Elliot et Gable, 2001; Greene, Crowson, Duke et Akey, 2004; Nolen, 2001; Nolen et Haladyna, 1990; Roeser, Midgley et Urdan, 1996) et Urdan, 2004). Les pratiques d'évaluation des apprentissages, qui sont associées à la démarche et au processus d'évaluation, sont donc primordiales dans la mise en œuvre des stratégies d'apprentissage et des pratiques pédagogiques. Les travaux de Bandura (2003), Crooks (1988) ainsi que de Galand et Grégoire (2000) montrent d'ailleurs l'influence des pratiques d'évaluation des apprentissages sur la dynamique d'adaptation des stratégies d'apprentissage des apprenants. Autrement dit, le bénéfice ou non de ces pratiques d'évaluation des apprentissages sur les apprentissages des apprenants est fortement tributaire de la représentation que ces derniers se font de telles pratiques. De plus, Wolters (2004) suggère que la perception des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages à interprétation normative suscite toujours, non seulement des buts de performance, mais aussi améliore grandement la réussite scolaire. Elle amène ainsi les apprenants à évaluer leurs capacités au regard des autres et non pas leurs acquis scolaires ou leurs compétences. Autrement dit, les apprenants plutôt que de s'intéresser à l'acquisition de nouveaux savoirs et au développement de leurs compétences, c'est-à-dire la mise en œuvre de ces savoirs dans des contextes

réels et différents, auraient tendance à se comparer les uns aux autres et tomberont plus dans le piège de la performance.

C'est pourquoi il a paru pertinent de poursuivre l'exploration de l'univers des perceptions des apprenants du contexte scolaire en général et des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe en particulier. C'est ce qu'ont compris Raïche, Leduc, Riopel et IsaBelle (2011) en identifiant et en regroupant les différents principes sous-jacents aux pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe dans le contexte de l'approche par compétences, selon quatre grandes catégories: apprentissage, authenticité, équité et intégration. Avant d'aller plus loin, il importe de préciser le sens des trois principaux concepts clés de cette recherche.

2.1 Définition des concepts clés

Dans ce travail, on a retenu les trois principaux concepts en lien avec le sujet de la présente étude qui sont : la perception, l'évaluation des apprentissages et l'approche par compétences. Il est important de préciser leur sens dans le contexte de cette recherche afin d'éviter tout quiproquo quant à l'utilisation et l'interprétation de ces termes.

2.1.1 Perception

Comme expliqué dans la note au lecteur, le concept de perception est pris dans son sens le plus large et tient compte des synonymes : croyance, représentation. Dans le dictionnaire de la psychiatrie de Juillet (2000), la perception est définie, comme un

ensemble d'opérations psychologiques qui codent et coordonnent les diverses sensations liées à la présence d'un objet extérieur, leur donnent une signification et permettent une prise de connaissance. Ainsi, toute perception est une gnosie. Autrement dit, la perception joue un rôle fondamental dans notre connaissance du monde et dans notre rapport avec celui-ci. Dans quelque domaine que ce soit, les actions de tout individu sont en quelque sorte le résultat de la combinaison de plusieurs facteurs, dont sa perception des éléments de ce domaine. En ce sens, on retient la définition de Mialaret (1954) pour qui, la perception c'est quelque chose de subjectif qui est plutôt lié aux affects des individus. C'est une interprétation ponctuelle de notre environnement qu'il soit visuel, auditif, spatial, olfactif, etc. En ce sens, il ne faut pas croire que la perception serait une copie du réel, car elle prendra toujours la couleur de la personne qui l'en atteste à un moment particulier. Mialaret invite ainsi à considérer la personne avec tout son bagage expérientiel, historique et culturel, passé et présent, aussi bien dans ses retenus que dans ses excès. La richesse de l'interprétation donnée aux messages enregistrés par le cerveau dépend de notre histoire, de nos habitudes, de nos connaissances. Percevoir met donc en jeu une série très complexe de phénomènes psychologiques.

Aussi, l'éducation ne fait pas exception à cette réalité, les perceptions des apprenants du contexte scolaire en général et des pratiques d'évaluation des apprentissages en particulier sont donc un facteur central qui influence leur processus d'apprentissage. C'est en ce sens que Chouinard et Fournier (2002 : cité par Chouinard, 2002) affirment que les attentes de succès et la valeur accordée à l'école sont influencées par la valeur qu'a l'apprenant de la valeur pour ses parents, son école et des choses qu'on y apprend ainsi que par la perception du niveau de confiance que ce dernier entretient quant à ses propres capacités de réussir.

2.1.2 Évaluation des apprentissages

Dans le contexte de ce projet de recherche, l'évaluation des apprentissages (ou l'évaluation des compétences) constitue pour l'enseignant un acte professionnel important, lourd de responsabilités. Elle fait référence au processus de collecte d'informations concernant les apprentissages scolaires d'un apprenant dans le but de prendre une décision quant au progrès de ce dernier ou quant à sa certification. C'est une forme de communication très exigeante. Elle a pour but d'informer l'apprenant du développement de ses compétences. Elle doit permettre aussi de mesurer la progression de ses apprentissages grâce à des critères d'évaluation connus et communiqués. Si on s'aligne sur la définition de De Ketele (1989, cités par De Ketele et Roegiers, 1997, p. 33-37) et repris par Ardouin (2013, p. 216) dans son livre « Ingénierie de formation : analyser, concevoir, réaliser, évaluer », l'évaluation des apprentissages se présente comme étant un processus de collecte d'informations qui sont examinées à partir de critères préétablis ou ajustés en cour de route en fonction d'objectifs précis. L'examen de ces informations se fait sur la base de leur pertinence, leur validité et leur fiabilité dans le but de prendre une décision. Mais avec l'implantation de l'approche par compétences, dans l'évaluation des apprentissages, l'accent est, de plus en plus, mis sur la nécessité de mettre en relief la progression de l'apprenant pour ce qui est de sa capacité à mobiliser différentes ressources, (Scallon, 2004, p. 223). Ce dernier considère que « les savoir-faire traditionnels ne conviennent plus ou doivent être dépassés ». Il ajoute même que « de nouveaux savoir-faire doivent être envisagés dans une perspective de recherche et de développement » (Scallon, 2004 p. 329). Pour lui, l'évaluation des compétences rejoint nécessairement la capacité de jugement qui repose sur le fait de développer et d'utiliser des outils de jugement. Pour sa part, Tardif (2004, p. 19) avance que « dans l'évaluation des compétences, si l'enseignant veut porter un jugement sur une progression ainsi que sur la mobilisation de ressources, par un apprenant, il est contraint de s'éloigner de la logique quantitative qui a longtemps teinté l'évaluation des apprentissages dans les

programmes définis à partir d'objectifs généraux et spécifiques, et de s'approprier une logique d'évaluation plus qualitative ».

Toujours est-il qu'au final, l'aspect fondamental de l'évaluation réside dans le fait qu'elle s'oriente toujours vers la prise de décision, ou du moins y prépare. C'est ce que Roegiers (2004, 2010) mentionne que le fait de juger une personne ou une action relève d'un processus empirique basé sur des impressions. L'évaluation, dans le sens où on l'entend dans ce travail, est plutôt un processus intentionnel et systématique, basé sur des critères précis et nécessairement orienté vers la décision. Donc, la prise de décision est le but ultime de tout acte d'évaluation des apprentissages.

Toutefois, il y a lieu de préciser que le type de décision qu'une évaluation permet de prendre diffère selon les objectifs établis et peut être pris à différents moments du processus d'apprentissage. Bref, ultimement toute démarche d'évaluation des apprentissages ou des compétences des apprenants se fonde, dans tous les cas, sur des objectifs préétablis, forcément en rapport avec la décision à prendre. C'est ce qui détermine les modalités ou les fonctions de la démarche: évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation certificative. Pour Roegiers (2010), il y a donc toujours une relation réciproque, un jeu de va-et-vient entre les raisons qui commandent l'évaluation et les informations recueillies. Cette définition rejoint tout aussi bien celle adoptée par le comité américain conjoint sur les standards en évaluation dans le contexte éducationnel (Gullickson 2003, p. 5). Ainsi, elle couvre aussi bien les fonctions certificative, formative, que diagnostique de l'évaluation des apprentissages (Lasnier, 2000, p. 222; Scallon, 2004, p. 203-236; Shepard, 2006, p. 623-646).

2.1.3 L'approche par compétences

La définition de l'approche par compétences demande un certain éclairage sur le terme compétence dans le contexte éducationnel. Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) (2001, p. 52) aujourd'hui, le ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport du Québec (MELS) définit la compétence comme étant un « savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation d'un ensemble de ressources ». Pour Jonnaert (2009, p. 15), « la compétence est la mise en œuvre par une personne de savoirs, savoir-être, savoir-faire ou savoir-devenir dans une situation donnée ». Ainsi, la compétence se matérialise donc toujours dans un contexte donné, dans une situation précise et est toujours dépendante de la représentation que la personne se fait de la situation. Tardif (2006, p. 22), quant à lui, a résumé la compétence comme étant « un savoir-agir complexe qui prend appui sur la mobilisation et la combinaison efficaces d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ». C'est à cette définition de la compétence que cette étude fait référence. Qu'est-ce qu'alors l'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'approche par compétences?

Si les programmes scolaires mettent en avant le développement des compétences des apprenants, il paraît logique et raisonnable d'évaluer ces derniers sur les compétences acquises. L'approche par compétence insiste sur la capacité à intégrer un grand nombre de savoirs et à les mobiliser dans les situations diverses, appropriées et complexes Scallon, (2004). Pour celui-ci, il semble normal que les épreuves d'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'approche par compétences doivent être, elles-mêmes, constituées de situations complexes qui sont le terrain de développement, le champ de démonstration des compétences que l'on a définies.

À ce propos, on retient la définition de Tardif (2006, p. 104) qui présente l'évaluation des compétences comme la mise en œuvre d'un processus de collecte d'informations à

partir de plusieurs sources différentes qui traduit ou reflète le niveau de maîtrise, d'une personne en situation d'apprentissage et de mobilisation de ses ressources intérieures et extérieures à la réalisation d'une tâche donnée dans des situations différentes données. En ce sens, plus cette personne est capable de mobiliser et combiner ces différentes ressources dans des contextes différents plus cette personne est compétente.

Donc, évaluer les compétences d'une personne suppose la mise en place de situations variées qui permettra à l'apprenant de faire la démonstration de ses capacités de mobilisation et de combinaison de ses ressources.

2.2 Principales recherches

L'approche par compétence insiste sur la capacité à intégrer un grand nombre de savoirs

et à les mobiliser dans les situations appropriées. L'évaluation des apprentissages est sans aucun doute indispensable dans tout processus d'apprentissage. L'approche par compétences commande que l'évaluation des apprentissages soit globale, authentique, complexe et qualitative Scallon (2004). Elle n'est pas seulement un outil de régulation des apprentissages, mais plutôt comme un outil de développement des compétences. L'évaluation des apprentissages doit permettre à l'apprenant la mobilisation et la combinaison de diverses ressources dans des contextes différents. Ce qui sous-entend que toute la personne de l'apprenant doit être au service de la mobilisation de ses ressources. Les pratiques d'évaluation sont fréquemment à doubles visées. Elles sont, soit sommatives ou certificatives avec interprétation tantôt normative, tantôt critériée en vue de comparer, distinguer, sélectionner les apprenants; soit formative, privilégiant plutôt la progression des élèves en régulant et en calibrant les activités

d'enseignement en fonction des acquis des apprenants. Elles ont aussi des fonctions certificatives et dans une approche par compétences, l'interprétation des résultats devrait être critériée (absolue) plutôt que normative (relative).

Les modalités de ces pratiques d'évaluation des apprentissages, qui varient selon une combinaison de facteurs dont, l'enseignant, le milieu scolaire, la classe, le groupe-classe, l'ordre d'enseignement, etc., exercent des effets plus ou moins importants sur la motivation des apprenants par rapport à leurs apprentissages. Certains auteurs, dont Bellier (2000), Roegiers (2001), Scallon (2004) et Tardif (2006) ont mené des travaux sur les pratiques d'évaluation des apprentissages, d'une part, et la perception des enseignants ainsi que celle des apprenants de ces pratiques, d'autre part.

Dans ce projet de recherche, on présente les détails de quatre études qui sont en lien avec cette recherche. La première s'est intéressée aux approches et styles d'enseignements en salle de classe, avec un regard particulier sur les liens de ces différents styles d'enseignement avec les pratiques d'évaluation. La deuxième, quant à elle, a comparé la perception des apprenants et des enseignants des pratiques d'évaluations en salle de classe. La troisième s'est intéressée aux liens entre les pratiques pédagogiques et les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe dans le contexte de l'approche par compétences. Quant à la quatrième étude, soit la thèse de Talbot (2015), elle est doublement intéressante. D'une part, elle touche très étroitement à l'objet de cette présente étude, et d'autre part, les analyses sont faites à partir des mêmes données utilisées dans la présente étude ainsi que l'étude initiale de Raïche et coll. (2011). Toutefois, Talbot dans sa thèse a validé les qualités psychométriques des items d'une échelle du niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétence. Ces recherches sont choisies et présentées parce qu'elles semblent se compléter en ayant chacune un angle d'analyse différente permettant de mieux saisir le sujet.

2.2.1 L'inventaire des approches d'enseignement par Trigwell et Prosser (2004)

Divers instruments ont été proposés pour permettre d'obtenir une ou des mesures en lien avec les styles d'enseignement. Celui de l'inventaire des approches d'enseignement de (Raïche, Langevin, Riopel, et Mauffette, 2006; Trigwell et Prosser, 2004; Trigwell, Prosser et Waterhouse, 1999) est un instrument qui, comme semblent le confirmer les travaux de ces derniers, est de plus en plus populaire. Les travaux de Trigwell et Prosser, même s'ils ne sont pas spécifiquement dédiés aux pratiques d'évaluation des apprentissages, proposent un instrument qui aborde partiellement ces pratiques d'évaluations.

Dans leur étude, à partir d'une analyse phénoménographique suivie d'une analyse factorielle exploratoire, les chercheurs en sont venus à représenter les approches d'enseignement selon deux axes d'où émergeraient quatre catégories : transmission d'informations (A), acquisition de concepts (B), développement conceptuel (C) et changement conceptuel (D). Il faut rappeler que d'après (Marton et Pong, 2005) une analyse phénoménographique a pour objectif d'enquêter sur les conceptions ou formes qualitativement différentes à partir desquelles les individus comprennent un phénomène donné. Ces conceptions constituent alors des unités de description dans ce domaine. Cette désignation se situe au niveau de l'aspect structurel d'une conception, c'est-à-dire dans l'analyse de sa structure interne (à l'intérieur de chaque conception) et non parmi les conceptions.

Le premier des deux axes présentés par les auteurs Trigwell et Prosser, détermine les stratégies qui seraient centrées soit sur le professeur, soit sur l'étudiant. Le second axe fait référence aux intentions du professeur qui s'échelonnent graduellement de la transmission d'informations vers le changement conceptuel chez l'étudiant. Trigwell, Prosser et Waterhouse (1999) ont développé un instrument de mesure principalement

à partir de deux catégories extrêmes, spécifiquement les catégories A et D, soit l'inventaire des approches d'enseignement.

L'inventaire est constitué de 16 items, soit huit à chacune des deux catégories extrêmes établies à partir de l'analyse phénoménographique. Ensuite, une analyse factorielle exploratoire réalisée auprès de 656 professeurs d'université en provenance de 15 pays différents a été effectuée. Selon Trigwell et Prosser (2004), cette analyse soutient l'existence de deux facteurs. Le premier de ces facteurs est associé aux huit items qui sont caractérisés par une stratégie centrée sur l'étudiant avec l'intention de provoquer des changements conceptuels chez lui. Le second facteur fait référence aux huit items qui sont caractérisés par une stratégie centrée sur le professeur qui vise la transmission d'informations chez les étudiants. Sur les huit items dont la stratégie est centrée sur l'apprenant, la moitié est liée aux pratiques d'évaluation des apprentissages, il s'agit des items 2, 5, 10 et 12 en gras dans le tableau. Les seize items du questionnaire sont identifiés au tableau 1 ci-dessous et proviennent d'une adaptation canadienne-française de l'instrument (Raïche et coll., 2006). Il est important de souligner que la structure factorielle de la traduction française de l'Inventaire des approches d'enseignement obtenue par Raïche et coll. (2006) est équivalente à celle de Trigwell et Prosser à la version originale en langue anglaise, à l'exception de l'item 12. Sur les huit items dont la stratégie est centrée sur l'apprenant, la moitié est liée aux pratiques d'évaluation des apprentissages, il s'agit des items 2, 5, 10 et 12 en gras dans le tableau.

Ces auteurs ont obtenu des résultats en accord avec l'analyse phénoménographique préalable. Ceci laisse croire que l'instrument a été bien développé et mesure bien ce qui était prévu. D'ailleurs, les coefficients de fidélité (alpha de Cronbach) obtenus en sélectionnant uniquement les items spécifiques à chacun de ces deux facteurs sont respectivement de 0,73 et de 0,75, des valeurs satisfaisantes pour ce type d'instrument de mesure. De plus, Trigwell et Prosser (2004) ont observé une corrélation de -0,30

entre ces deux facteurs, tandis que Raïche et coll. (2006) ont observé une corrélation de -0,11 avec l'adaptation canadienne-française. La corrélation négative indique que lorsqu'un professeur utilise une stratégie centrée sur l'étudiant avec l'intention de provoquer chez ce dernier des changements conceptuels, il a un peu moins tendance à utiliser une stratégie centrée sur le professeur qui vise la transmission d'informations aux étudiants. La corrélation n'est toutefois pas très élevée et cela laisse aussi croire qu'un professeur ne favorisera pas systématiquement l'approche d'enseignement caractérisée par le premier facteur au détriment de l'approche d'enseignement caractérisée par le second facteur. Un bon enseignement serait ainsi caractérisé par un équilibre judicieux de l'utilisation de ces deux approches d'enseignement.

Tableau 1

Les items de l'instrument liés à l'évaluation des apprentissages (Trigwell et Prosser, 2004) adaptés et traduits par Raïche et coll. (2006)

Item	Libellé
1	J'organise mon enseignement en présumant que la plupart des étudiants ont très peu de connaissances sur les éléments de contenu à aborder dans ce cours
2	Je trouve important dans ce cours d'explicitier clairement les objectifs spécifiques visés que les étudiants doivent atteindre en vue des travaux et examens
3	Durant le cours ou dans les travaux dirigés, j'essaie de susciter des échanges avec mes étudiants sur le contenu que nous étudions
4	Il me semble qu'il est important de fournir beaucoup d'information relative à la matière du cours pour que les étudiants sachent ce qu'ils doivent apprendre sur ce contenu
5	Je pense que l'évaluation dans ce cours devrait être une occasion pour les étudiants de démontrer l'évolution de leurs conceptions relatives au contenu
6	Nous prenons du temps dans le cours pour que les étudiants puissent discuter entre eux des difficultés qu'ils rencontrent dans l'étude de cette matière
7	Dans ce cours, je m'emploie à couvrir toute l'information qui pourrait se trouver dans un bon manuel
8	J'encourage les étudiants à réorganiser leurs connaissances antérieures en vue de parvenir à de nouvelles conceptions reliées à la matière qu'ils doivent étudier
9	Lors de mes exposés dans ce cours, j'utilise des exemples complexes et questionnants, afin de susciter la discussion
10	Je prépare ce cours de façon à aider les étudiants à réussir leurs travaux et examens
11	Je pense que pour permettre aux étudiants de prendre de bonnes notes de cours, il est important que je fasse des exposés magistraux
12	Lorsque j'enseigne ce cours, je donne aux étudiants uniquement l'information dont ils auront besoin pour passer les examens ou réaliser les travaux
13	Je pense que je devrais connaître les réponses à toute question que les étudiants pourraient me poser dans ce cours
14	Pendant le cours, du temps est réservé aux discussions des étudiants relativement à l'évolution de leur compréhension du contenu
15	Je pense qu'il vaut mieux que les étudiants prennent leurs propres notes de cours sur la matière à étudier plutôt que de toujours copier les miennes
16	Je considère que beaucoup de temps d'enseignement dans ce cours devrait être consacré à questionner les étudiants sur leurs idées

2.2.2 Analyse de la perception des enseignants et des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages

Cette étude est présentée pour sa particularité à avoir tenté d'analyser la perception des apprenants. Encore une fois, elle n'est pas spécifique aux représentations des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages au regard des quatre dimensions proposées par Raïche et coll., mais offre tout de même un certain éclairage quant à la question de recherche. En effet, Issaieva et Crahay (2010) ont réalisé une étude parmi les élèves en fin d'école primaire en France menant à une nouvelle compréhension de la perception des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages. Cette étude paraît très intéressante, car d'après ses auteurs, elle visait un triple objectif:

- a) Identifier les perceptions des enseignants et des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires;
- b) Comprendre les interprétations des apprenants de l'opinion de leur enseignant en matière d'évaluation des apprentissages;
- c) Saisir la concordance des points de vue des apprenants à ceux des enseignants sur l'évaluation des apprentissages.

L'étude d'Issaieva et Crahay (2010, p. 39) porte sur un échantillon de 1 162 élèves et 50 enseignants de 50 classes de 5^e année du primaire. Cet échantillon est composé de 49,6 % de filles et de 50,4 % de garçons parmi les élèves dont la moyenne d'âge est de 10,67 ans, avec un écart-type de 0,664. Les auteurs précisent que les 50 classes qui composent l'échantillon sont réparties dans 39 écoles de trois circonscriptions du département de la Haute-Savoie en France. Dans cet échantillon, les auteurs précisent que les élèves qui redoublent et ceux qui sont en avance représentent respectivement 12,7 % et 3,6 %. De plus, à l'intérieur de cet échantillon, les auteurs donnent la

répartition des enseignants qui se décline ainsi : 62 % de femmes et 38 % d'hommes. L'âge moyen est de 42.26 ans pour des âges qui varient entre 22 et 58 ans, avec un écart-type de 9,5 et une expérience en enseignement qui varie de 5 ans à plus de 30 ans tels que présentés au tableau suivant :

Tableau 2
Expérience en enseignement

Nombre d'années d'expérience	Pourcentage des enseignants
0 à 5	14%
5 à 10	20%
10 à 30	54%
31 et plus	12%

Les auteurs expliquent leur choix de la cinquième année du primaire en tenant compte de deux paramètres : d'une part l'âge des apprenants (10 ans) et la fin du cycle d'études du primaire, d'autre part. Les deux auteurs Issaieva et Crahay (2010), ont fait ce choix, en s'appuyant, sur la suggestion de Astington et Gopnik (1991), cités par les auteurs et qui croient qu'à cet âge les apprenants manifestent déjà la capacité d'élaborer leurs représentations du contexte évaluatif, mais aussi d'interpréter la pensée d'autrui et de développer des théories de l'esprit. D'autre part, les auteurs Issaieva et Crahay (2010), croient que l'évaluation des apprentissages à la fin du cycle d'études du primaire occupe une place cruciale. En effet, pour les auteurs Issaieva et Crahay (2010), cette démarche permet non seulement de promouvoir les apprenants au cycle supérieur, mais aussi favorise, dans les premières années d'apprentissage, la construction des représentations des pratiques évaluatives en lien avec les objets et les situations d'apprentissage.

Les auteurs Issaieva et Crahay (2010), ont réalisé plusieurs analyses factorielles exploratoires et confirmatoires avec les données recueillies. Ils sont arrivés à la conclusion que les évaluations des apprentissages sont perçues différemment et de plusieurs manières tant par les apprenants et par les enseignants. Les apprenants démontrent une vision unique de l'évaluation qui n'est autre qu'un processus de régulation des apprentissages. Pour ces derniers, l'évaluation permet de mettre en lumière leurs forces et leurs faiblesses de leur apprentissage, afin d'opérer un recalibrage ou un réajustement de l'enseignement. Les auteurs Issaieva et Crahay (2010), ont aussi remarqué et souligné deux autres perceptions de l'évaluation chez les apprenants. Ces deux autres perceptions seraient à finalités normatives, soit : la comparaison des individus d'une classe et le niveau des habilités et des aptitudes des apprenants.

Quant à la perception des apprenants de la conception de leur enseignant en matière d'évaluation, l'analyse met en évidence quatre dimensions. Une première à visée formative semblable à celle ayant émergé des apprenants, selon laquelle ils considèrent que pour les enseignants l'évaluation des apprentissages, représente un outil de régulation de ceux-ci. Les trois autres dimensions s'articulent autour de la notion d'évaluation normative à des fins de sanction. Certains apprenants pensent en effet que leurs enseignants envisagent l'évaluation des apprentissages comme un moyen de les classer et de les sélectionner en fonction de leurs capacités.

Les résultats de cette analyse dévoilent l'existence de multiples conceptions de l'évaluation chez les apprenants qui, toutefois, s'organisent autour de l'opposition entre: évaluation formative désignée (EF) par Issaieva et Crahay (2010, p. 45) et évaluation «sommativ_e» que les auteurs appellent dans leur étude, évaluation normative, désignée par (EN). Pour les auteurs, parmi ces deux dimensions, les apprenants distingueraient deux temps de l'évaluation en aide à l'apprentissage soit : « l'évaluation diagnostic et l'évaluation régulation ». Dans le même ordre d'idées,

toujours selon les auteurs, les apprenants identifieraient quatre modalités d'évaluations qu'Issaieva et Crahay (2010, p. 47) ont déclinées de la sorte : « repérage des aptitudes », « bilan », « sanction », « sélection » des apprenants. Ainsi, cette perception des apprenants de l'évaluation des apprentissages montrerait clairement plusieurs nuances.

En résumé, lorsque les apprenants s'expriment sur l'évaluation de deux points de vue, du leur et de celui de l'enseignant, on voit apparaître des manières semblables à percevoir l'évaluation. Les trois échelles et sous échelles de mesure utilisées dans la collecte des informations, composées de 10 items, ont toutes affichés des coefficients de consistance_interne (alpha de Cronbach) supérieurs 0,80; ce qui est largement satisfaisant en considérant le petit nombre d'items. Les deux structures factorielles concernant l'étude des conceptions de l'évaluation des apprentissages des apprenants et des enseignants sont assez stables. Elles dégagent respectivement quatre et six composantes aux tableaux 3 et 4, dont la valeur propre est supérieure à 1 et qui expliquent respectivement 68 % et 83 % de la variance totale. Afin de vérifier la validité de la structure de ces facteurs, les auteurs Issaieva et Crahay (2010, p. 44), ont effectué des analyses confirmatoires. Ils ont obtenu des indices qui montrent l'adéquation du modèle avec les données: $\chi^2_{df=165} = 211,5$; RMSEA=0,075 ; SRMR=0,085 ; CFI=0,930 ; RMR=0,044. Les auteurs ont souligné que ce modèle prend en compte trois covariances d'erreurs entre quelques items de contenu semblable, appartenant au même facteur et se distinguant uniquement selon la discipline scolaire (français ou mathématiques).

Toutefois, l'analyse ne permet pas de vérifier s'il y a une corrélation entre ces dimensions et les auteurs ne se sont pas rendus plus loin. Les tableaux 3 et 4 présentent les items des questionnaires utilisés. Le tableau 3 présente l'analyse en composantes principales des items et montre la variance des facteurs liés à la

perception des apprenants des conceptions des enseignants de l'évaluation; tandis que le tableau 3 présente l'analyse en composantes principales des items et montre la variance des facteurs liés à la perception propre des apprenants de l'évaluation.

Ensuite, les chercheurs ont fait une analyse item par item pour vérifier le degré de concordance entre la perception des apprenants des pratiques d'évaluation à celle des enseignants dans un premier temps, et dans un second temps une analyse de la perception des apprenants de la conception des enseignants. Les auteurs présentent les résultats des analyses montrant que les interprétations que les apprenants se font des conceptions de l'évaluation de leurs enseignants sont en corrélation avec leurs propres perceptions de l'évaluation, et ceci en ce qui concerne tous les items avec un indice de corrélation variant entre 0,29 et 0,50. Les corrélations sont toutefois plus élevées pour les items à visée normative. Ensuite, les résultats sur la recherche de concordance entre les conceptions de l'évaluation des enseignants et les perceptions des apprenants de la conception des enseignants montrent une relation assez faible pour trois items seulement. Ces résultats montrent que l'interprétation des apprenants de l'opinion de leurs enseignants à l'égard de l'évaluation ne concorde pas toujours. Quant aux résultats sur la recherche de cohérence entre les conceptions de l'évaluation des apprentissages des enseignants et celles des apprenants, seulement deux items montrent une concordance entre les points de vue des enseignants et des apprenants.

Dans le tableau 3 ci-après, on reproduit le résultat de l'analyse en composantes principales après rotation oblique (promax) qui a été effectuée sur les items ayant pour objectif de mesurer les perceptions qu'ont les élèves des conceptions des enseignants en matière d'évaluation. Les auteurs ont présenté les quatre facteurs dont la valeur propre est supérieure à 1 et qui rendent compte en tout de 56,6 % de la variance.

Les auteurs Issaieva et Crahay (2010, p. 47) ont tout d'abord relevé que le coefficient de consistance interne des items relevant d'un même facteur est bon. Ainsi, le premier facteur (EF) qui regroupe les dix items d'un style d'évaluation de type formatif explique 22,4 % de la variance totale. Les items restants sont repartis entre les trois autres facteurs et concernent le type d'évaluation normative (EN). La valeur de la variance sur chacun de ces trois facteurs est ainsi déclinée :

- le facteur 2 : 19,9 % de la variance est constitué spécifiquement des six items relatifs ayant pour but, dans une évaluation, de détecter, de sélectionner et de classer les élèves en fonction de leurs aptitudes (en mathématiques et en français) ;
- le facteur 3 : 8,1 % de la variance regroupe les deux items qui sont liés à la perception de l'évaluation comme une sanction ;
- le facteur 4 : 6,1 % de la variance se compose des deux items restants qui considèrent l'évaluation dans une optique de bilan de compétences en français et en mathématiques.

Les auteurs ont fait remarquer la forte corrélation positive de 0,45 entre le facteur 2 (« repérage d'aptitudes ») et le facteur 4 (évaluation « bilan »), ce qui suggérerait que les apprenants pensent que les enseignants perçoivent l'évaluation des apprentissages dans une perspective normative.

Tableau 3
 Perception par les élèves de la conception de l'enseignant : analyse en composantes principales et valeurs propres d'Issaieva et Crahay (2010, p. 48), méthode de rotation promax avec normalisation de Kaiser

Énoncé	Composantes principales			
	1	2	3	4
12. Pour le maître, l'évaluation en français permet de voir les faiblesses pour les vaincre	0,734			
19. Pour le maître, l'évaluation en français sert à voir ce qu'on n'a pas compris pour le travailler	0,729			
16. Pour le maître, l'évaluation sert à repérer les élèves qui ont besoin d'explication supplémentaire en français	0,717			
7. Pour le maître, l'évaluation en maths sert à voir ce qu'on n'a pas compris pour le travailler encore	0,697			
4. Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir les faiblesses pour les vaincre	0,685			
17. Pour le maître, l'évaluation en français permet de voir si on a progressé depuis le début de l'année	0,678			
9. Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir si l'enseignant doit expliquer certaines choses	0,648			
2. L'évaluation en maths permet de voir si on a progressé depuis le début de l'année.	0,638			
20. Pour le maître, l'évaluation en français permet de voir si l'enseignant doit expliquer encore certaines choses.	0,635			
1. Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir les élèves qui ont besoin d'explication supplémentaire	0,629			
6. Pour le maître, l'évaluation permet de repérer les bons et les mauvais élèves en français		0,926		
8. Pour le maître, l'évaluation sert à repérer les bons et les mauvais élèves en maths		0,909		
10. Pour le maître, l'évaluation permet de voir si l'on est fait pour les maths		0,657		
3. Pour le maître, l'évaluation permet de voir les élèves qu'ils ne seront jamais doués en français		0,654		
11. Pour le maître, l'évaluation permet de voir les élèves qu'ils ne seront jamais doués en math		0,648		
15. Pour le maître, l'évaluation sert à voir si l'on est fait pour le		0,637		
5. Pour le maître, l'évaluation sert de punir ceux qui n'ont pas travaillé les maths			0,888	
18. Pour le maître, l'évaluation sert de punir ceux qui n'ont pas travaillé le français			0,853	
13. Pour le maître, l'évaluation montre ce que l'on vaut en français				0,906
14. Pour le maître, l'évaluation montre ce que l'on vaut en math				0,869
% de variance expliquée	22,4	19,9	8,1	6,1
Consistance interne par facteur- Alpha de Cronbach	0,88	0,89	0,90	0,87

Dans le tableau 4 suivant, on présente l'analyse exploratoire effectuée sur les données de l'échelle de la perception des apprenants de l'évaluation. Cette analyse produit une solution à six facteurs dont la valeur propre est supérieure à 1 et explique en tout 61,24 % de la variance. Les résultats montrent que tous les items sur les différents facteurs ont des valeurs de saturations élevées et que ceux-ci présentent une bonne cohérence interne. Issaieva et Crahay (2010, p. 44). Les facteurs 1 et 3 regroupant les dix items liés à l'évaluation formative de l'apprentissage, tantôt comme étant un outil de diagnostic des difficultés des apprenants et tantôt comme un outil de régulation des apprentissages, expliquent à eux deux 30,4 % de la variance observée, soit respectivement 12,5 % sur le premier facteur et 17,9 % sur le troisième facteur. De plus, ces deux facteurs ont une valeur de corrélation positive ($r = 0,46$). Pour les auteurs, ces résultats montrent que les apprenants distinguent les fonctions diagnostique et régulatrice de l'évaluation formative des apprentissages.

La fonction « évaluation normative » est représentée par les quatre autres facteurs qui se partagent les items relatifs à cette dimension (Issaieva et Crahay, 2010, p. 45). On a respectivement :

- le facteur 2 avec 7,5 % de la variance observée comportant les quatre items selon qui servent à détecter les aptitudes des apprenants (s'ils sont « faits », « doués » pour les études);
- le facteur 4 avec 12,5 % de la variance observée, composé des deux items liés à l'évaluation comme bilan des compétences des apprenants;
- le facteur 5 avec 6,7 % de la variance observée, composé aussi des deux items, liés à l'évaluation comme une sanction (punition), et enfin;
- le facteur 6, expliquant 4,2 % de la variance observée, regroupant les deux items restant liés à l'évaluation comme étant une de sélection (repérage des élèves).

Les résultats montrent aussi une corrélation positive entre ces quatre facteurs avec des indices qui varient entre $r = 0,20$ et $r = 0,48$.

Tableau 4

Conceptions des élèves en matière d'évaluation : l'enseignant, analyse en composantes principales et valeurs propres d'Issaieva et Crahay (2010, p. 46), méthode de rotation : promax avec normalisation de Kaiser

Énoncé	Composantes principales					
	1	2	3	4	5	6
17. Pour le maître, l'évaluation en français permet de voir si on a progressé depuis le début de l'année	0,752					
2. L'évaluation en maths permet de voir si on a progressé depuis le début de l'année	0,719					
19. Pour le maître, l'évaluation en français sert à voir ce qu'on n'a pas compris pour le travailler	0,715					
7. Pour le maître, l'évaluation en maths sert à voir ce qu'on n'a pas compris pour le travailler encore	0,703					
12. Pour le maître, l'évaluation en français permet de voir les faiblesses pour les vaincre	0,688					
4. Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir les faiblesses pour les vaincre	0,655					
15. Pour le maître, l'évaluation sert à voir si l'on est fait pour le français		0,868				
10. Pour le maître, l'évaluation permet de voir si l'on est fait pour les maths		0,853				
11. Pour le maître, l'évaluation permet de voir les élèves qu'ils ne seront jamais doués en math		0,699				
3. Pour le maître, l'évaluation permet de voir les élèves qu'ils ne seront jamais doués en français		0,670				
20. Pour le maître, l'évaluation en français permet de voir si l'enseignant doit expliquer encore certaines ses.			0,827			
9. Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir si l'enseignant doit expliquer certaines choses			0,804			
16. Pour le maître, l'évaluation sert à repérer les élèves qui ont besoin d'explication supplémentaire en français			0,704			
1. Pour le maître, l'évaluation en maths permet de voir les élèves qui ont besoin d'explication supplémentaire			0,661			
14. Pour le maître, l'évaluation montre ce que l'on vaut en				0,997		
13. Pour le maître, l'évaluation montre ce que l'on vaut en français				0,825		
18. Pour le maître, l'évaluation sert de punir ceux qui n'ont pas travaillé le français					0,998	
5. Pour le maître, l'évaluation sert de punir ceux qui n'ont pas travaillé les maths					0,601	
8. Pour le maître, l'évaluation sert à repérer les bons et les mauvais élèves en maths						0,855
6. Pour le maître, l'évaluation permet de repérer les bons et les mauvais élèves en français						0,824
% de variance expliquée	12,5	7,5	17,9	12,5	6,7	4,2
Consistance interne par facteur-Alpha de Cronbach	0,86	0,86	0,83	0,90	0,75	0,83

2.2.3 L'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques

La recherche de Raïche (2006) est fondamentale à cette étude. En effet, la présente recherche utilise les mêmes données que celles issues de la recherche de Raïche. Elle s'appuie sur les conclusions de celle-ci pour tenter de répondre à la question de recherche précédente concernant les représentations des apprenants des pratiques d'évaluations des apprentissages. Dans son travail de recherche de nature théorique Raïche a identifié et regroupé différents principes qui, selon lui, caractérisent les pratiques d'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'approche par compétences. Il a établi quatre grandes catégories de principes, qui ne sont pas nécessairement exclusives : apprentissage, équité, intégration et authenticité.

Comme indiqué dans le tableau 5, toute démarche d'évaluation des apprentissages doit minimalement intégrer ces quatre dimensions. Ces pratiques d'évaluation des apprentissages doivent être en symbiose avec l'apprentissage en ce sens qu'elles s'intéressent à l'apprenant. Ces dimensions doivent être intégrées dans les pratiques pédagogiques et être en collaboration étroite avec le processus didactique qu'elles doivent servir. La contribution de l'auteur permet de mieux saisir l'importance de l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques. La planification de l'apprentissage qui se trouve dans la première catégorie de ces principes est au cœur de l'évaluation des apprentissages. Car l'évaluation des apprentissages doit revêtir un caractère individuel et singulier centré sur l'élève et non son groupe-classe.

La seconde catégorie de principes concerne l'authenticité des tâches d'évaluation. Pour l'auteur, l'apprenant doit être confronté à des tâches d'évaluation en lien avec les actions à poser dans la vie réelle pour que celui-ci comprenne la portée. En d'autres termes, c'est amener l'apprenant à être pénétré du sens des tâches d'évaluations des

apprentissages: une démarche qui prend en compte la réalité de la vie ou de la pratique du métier. Autrement dit, elle doit avoir un sens pour l'élève: un principe mis de l'avant par Wiggins (1989) et réaffirmé par Scallon (2004).

La troisième catégorie est celle de l'équité qui s'appuie sur les notions de transparence et d'équivalence des évaluations. Une évaluation transparente est, dans le contexte des approches par compétences, intimement liée à l'apprentissage de l'apprenant et tributaire de la compréhension de ce dernier des résultats, autant pour lui permettre d'apprendre que pour donner un sens à ces résultats. Les résultats doivent donc être comparables d'un groupe classe à un autre, d'un enseignant à un autre et d'un établissement d'enseignement à un autre. Pour que les tâches d'évaluation des apprentissages soient acceptées et comprises, elles doivent être transparentes et équitables pour tous. C'est-à-dire qu'il ne doit pas y avoir de grands écarts inexplicables dans les résultats des mêmes tâches d'évaluation entre plusieurs groupes.

Enfin, la quatrième catégorie de principes est celle de l'intégration. C'est-à-dire le fait d'éviter le morcellement de ses modalités. Les pratiques d'évaluation des apprentissages doivent, par ces modalités, former un ensemble cohérent répondant aux objectifs d'apprentissage établis dans le programme d'études.

Tableau 5
Principes d'évaluation des apprentissages (adapté de Raïche, 2006)

Catégories	Principes
Planification	L'évaluation est au service de l'apprentissage L'évaluation doit être individuelle L'évaluation est en étroite collaboration avec le processus didactique L'évaluation est planifiée
Authenticité	Les tâches d'évaluation sont authentiques Les tâches d'évaluation sont significatives
Équité	La correction des tâches d'évaluation est transparente La correction des tâches d'évaluation est équivalente d'un moment à un autre
Intégration	Les modalités d'évaluation sont intégrées à l'enseignement Les modalités d'évaluations sont intégrées les unes aux autres Les modalités d'évaluation sont intégrées au programme d'études

Par ailleurs, les travaux de Raïche, Leduc, Riopel et IsaBelle (2011) sont allés dans le même sens, en ayant notamment élaboré une échelle d'intégration des pratiques d'évaluation aux pratiques pédagogiques. Les résultats sont très satisfaisants et cette échelle s'est avérée unidimensionnelle, comme souhaité. Ils ont campé leur position sur la base d'analyses factorielles exploratoires faites avec les données d'enquête du TEIMS (tendances de l'enquête internationale sur les mathématiques et les sciences) sur des variables contextuelles auxquelles ont respectivement répondu 14 951, 14 907 et 4 104 étudiants en 1995, 1999 et 2003. Ils voulaient vérifier si les enseignants intègrent leurs pratiques d'évaluation des apprentissages à leurs pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences. Ils ont comparé la structure factorielle entre les trois années ainsi que les corrélations entre les facteurs identifiés.

Ils ont obtenu des résultats très satisfaisants et ont même pu réaliser que la structure factorielle est stable d'année en année avec essentiellement deux principaux facteurs

pouvant être interprétés respectivement comme représentatifs des pratiques pédagogiques et des pratiques d'évaluations. Ainsi, les corrélations entre les deux facteurs obliques calculés sont respectivement égales à 0,48, 0,50 et 0,51 pour les années 1995, 1999 et 2003. Ces deux facteurs affichent donc entre eux des corrélations qui oscillent autour de 0,50 indiquant, comme ils l'ont souhaité au départ, une intégration de ces pratiques. Selon le coefficient de fidélité ω , la précision de l'échelle constituée par le premier facteur associé aux pratiques pédagogiques est respectivement égale à 0,73, 0,65 et 0,66 pour les années 1995, 1999 et 2003. Considérant le type d'items et leur petit nombre, il s'agit d'une valeur somme toute élevée. En ce qui a trait à l'échelle des pratiques d'évaluation, ces coefficients par année d'administration sont respectivement de à 0,49, 0,43 et 0,44, soit des valeurs moyennes. Dans ce cas-ci : l'ajout d'items supplémentaires serait indiqué pour augmenter la précision de l'échelle de mesure.

2.2.4 Niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences.

L'objectif de l'étude de Talbot (2015) était d'obtenir des preuves de validité de construit, de fidélité et de qualités psychométriques des items d'une échelle du niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences. Elle voulait ainsi vérifier de manière empirique le cadre sur les pratiques d'évaluation en salle de classe mis de l'avant par Raïche (2006; Raïche et coll., 2011) qui, jusqu'alors, était uniquement théorique.

Talbot a utilisé les données provenant des réponses au questionnaire mesurant l'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences par des étudiants, élaboré par Raïche (2006; Raïche et

coll., 2011) selon le cadre de référence PIEA. Ce questionnaire est administré à des étudiants de 19 établissements d'enseignement du réseau collégial pour un nombre de 1975 étudiants. C'est, pour ainsi dire, le même questionnaire que celui utilisé pour cette présente étude. Les données ont été collectées en 2010.

Avant de faire l'analyse factorielle exploratoire, l'auteure a effectué plusieurs analyses en vue de déterminer le nombre de facteurs à retenir : règle de Guttman-Kaiser, test de l'éboullis et analyse parallèle. Après l'application de plusieurs autres analyses, Talbot a fait une analyse factorielle exploratoire selon la méthode de l'information complète (*full information factor analysis*). Les résultats montrent que les coefficients de corrélation polychorique entre les 24 items retenus affichent une relation allant de modérée ($r=0,32$) à élevée ($r= 0,75$). La valeur de ces coefficients de corrélation est toujours positive. Les résultats des analyses pour les différentes méthodes suggèrent une solution à un seul facteur.

Bien que le questionnaire ait été validé et présente de bonnes qualités psychométriques, ses résultats ne confirment pas la capacité du questionnaire à mesurer le niveau d'adéquation perçue aux quatre caractéristiques du cadre de référence PIEA. Ainsi, Talbot est arrivée à la conclusion que les résultats n'ont pas permis de retenir le cadre théorique PIEA.

En effet, les résultats de ses analyses révèlent que le questionnaire ne permettrait de ne mesurer qu'un seul facteur, soit le niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences par des étudiants.

Cependant, on doit souligner que l'étude de Talbot (2015) a porté uniquement sur les étudiants du collégial. Il est possible que la structure factorielle puisse être différente si on considère tous les ordres d'enseignement confondus.

2.3 Synthèse

Les résultats de rares études conduites sur les perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages sont parcellaires. Ces études ne se sont jamais intéressées à vérifier s'il y a une relation entre les perceptions des pratiques d'évaluation des apprentissages des apprenants et les grands principes qui sous-tendent aux pratiques d'évaluation. C'est pourquoi la présente recherche s'intéresse aux perceptions des élèves des pratiques d'évaluation en salle de classe dans le contexte de l'approche par compétences.

L'objectif de l'étude de Trigwell et Prosser (2004), repris par Raïche et coll. (2006), était de regrouper et de représenter les approches d'enseignement et leur implication dans la perception des apprenants. Ils en sont arrivés à une représentation des approches d'enseignement selon deux axes d'où émergeraient quatre catégories. Le premier de ces axes détermine les stratégies qui seraient centrées soit sur le professeur soit sur l'apprenant. Tandis que le second axe fait référence aux intentions du professeur, dans une graduation qui s'échelonne de la transmission d'informations vers le changement conceptuel chez l'apprenant. Cette étude a certes permis de mieux comprendre l'importance des approches et styles d'enseignement sur l'apprentissage des apprenants, mais n'informe pas ou très peu sur les pratiques d'évaluation des apprentissages.

Quant à la recherche d'Issaieva et Crahay (2010), son objectif premier était d'appréhender la manière dont l'évaluation est perçue par les enseignants du primaire et les apprenants de leurs classes ainsi que la manière dont ces derniers interprètent la conception de l'enseignant de la classe. Leur étude apporte un éclairage intéressant sur l'influence des perceptions des apprenants à la fois des pratiques d'évaluation des apprentissages ainsi que sur leur propre apprentissage. La nature exploratoire et empirique de cette recherche montre bien la nécessité de prendre en compte les

perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages. Toutefois, l'angle d'analyse de ces auteurs ne prend pas en compte les principes liés aux pratiques d'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétence. Elle ne fait aucunement référence aux quatre dimensions proposées par Raïche.

Quant aux recherches de ce dernier, auxquelles la présente étude fait suite, elles ont montré la nécessité, dans le contexte de l'approche par compétences, d'une intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques. Toutefois, elles ne donnent pas beaucoup de détails sur les liens entre les représentations de ces pratiques d'évaluation des apprentissages par les apprenants et les quatre grandes dimensions proposées par Raïche. D'ailleurs, ce dernier (Raïche, 2006) a lui-même souligné la nécessité d'une validation empirique de ses propositions.

Enfin, l'étude de Talbot (2015), va un peu plus loin en tentant d'élaborer une échelle du niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences. Elle visait aussi à valider les quatre dimensions du modèle PIEA de Raïche et coll. Toutefois, celle-ci se limitait uniquement aux étudiants du collégial et non à l'ensemble des apprenants des quatre ordres d'enseignement. Il est donc difficile de généraliser ses conclusions à l'ensemble des ordres d'enseignement. D'où la pertinence de la présente étude de s'intéresser à la vérification des quatre dimensions du modèle PIEA mises de l'avant par Raïche et coll. à tous les ordres d'enseignement.

2.4 Objectif spécifique

À la lumière des différents faits énoncés précédemment, cette recherche a comme objectif spécifique de vérifier l'adéquation des quatre dimensions théoriques (planification, équité, intégration et authenticité) telles que proposées par Raïche (2006) concernant les perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe dans le contexte de l'approche par compétences; ceci quel que soit l'ordre d'enseignement.

CHAPITRE .III

MÉTHODOLOGIE

Cette recherche utilisera un sous-ensemble de données préalablement obtenues par Raïche et l'équipe du Collectif pour le développement et les applications en mesure et évaluation (CDAME) dans des établissements scolaires québécois en 2010. Seulement les données recueillies auprès des apprenants seront considérées. Dans ce contexte, puisque l'approbation du comité d'éthique de l'Université du Québec à Montréal a préalablement été obtenue, celle-ci n'a donc pas dû être exigée de nouveau. Dans ce qui suit, les particularités méthodologiques du présent projet sont maintenant décrites.

3.1 Sujets

Il s'agit d'un échantillon de 1608 sujets étudiants de tous les ordres d'enseignement: primaire, secondaire, collégial et universitaire de la province du Québec. Cet échantillon provient de soixante-dix groupes cours de trois régions du grand Montréal et de la Montérégie. C'est un échantillon de convenance, puisqu'on a fait passer le questionnaire seulement aux apprenants des classes d'enseignants auprès desquels les membres de l'équipe de recherche ont été présentés. Le tableau 6 présente un portrait de l'échantillon en fonction du sexe et du niveau d'enseignement des apprenants qui ont participé à la cueillette de données. La majeure partie des participants provient donc des ordres secondaire et collégial et est majoritairement de sexe féminin. La surreprésentation des participants de sexe féminin suggère donc que l'échantillon n'est malheureusement pas représentatif de la population des étudiants québécois.

Tableau 6
Description de l'échantillon des étudiants (aucune donnée manquante n'est présente)

	Primaire	Secondaire	Collégial	Universitaire	Total
Féminin (1)	131	343	370	197	1041
Masculin (2)	111	249	148	59	567
Total	242	592	518	256	1608

3.2 Instrument

En vue d'étudier les perceptions des élèves à l'égard des pratiques d'évaluations des apprentissages en salle de classe, le questionnaire utilisé est constitué d'items d'appréciation selon une échelle de Likert à quatre modalités de réponses («jamais», «rarement», «souvent» et «toujours»). Le questionnaire contient 24 items organisés selon les quatre dimensions théoriques: planification, intégration, équité, et authenticité des pratiques d'évaluation des apprentissages, soit six items par dimension. C'est pourquoi il est dénommé PIEA. Le temps d'administration moyen du PIEA varie entre 10 et 15 minutes. Un exemple de question est: «Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui sont utiles pour moi». Le questionnaire complet est présenté en annexe. L'administration des items du PIEA est précédée par cinq questions concernant les aspects suivants: consentement, ordre d'enseignement, genre, catégorie d'âge et programme d'études. Il faut toutefois préciser pour le lecteur que la thèse de doctorat de Talbot (2015) a permis de vérifier la validité du questionnaire et a démontré que celui-ci présente de bonnes qualités psychométriques dans le contexte de l'enseignement collégial.

3.3 Déroulement

Un des membres de l'équipe de chercheurs se présente à l'intérieur du groupe classe pour effectuer l'administration des questionnaires. La présence du professeur titulaire du groupe classe est requise. Premièrement, le chercheur explique aux apprenants en quoi consiste le projet de recherche et leur précise qu'ils sont libres de participer ou non. Toutefois, ceux qui refusent doivent demeurer dans le local de la classe pendant qu'on fait passer le questionnaire aux autres élèves.

L'administration du questionnaire est faite à l'aide d'iPod touch. Après une brève présentation de la description du projet, on répond aux questions des participants. On explique alors le fonctionnement des appareils et on remet un iPod touch à chaque apprenant qui a remis son formulaire signé par ses parents à son enseignant au niveau primaire et secondaire. On a remis un aussi à chaque apprenant de niveau collégial et universitaire qui accepte de remplir le questionnaire et donner son consentement directement sur l'appareil.

3.4 Méthode d'analyse des données

Une première analyse sera effectuée sur l'ensemble des 24 items communs visant à expliquer la perception des élèves quant aux pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe, à tous les ordres d'enseignement au Québec : primaire, secondaire, collégial et universitaire. Des statistiques descriptives (fréquences, moyennes et écarts types, coefficients d'asymétrie) seront calculées à chacun des items du questionnaire.

Dans le but de vérifier l'adéquation des quatre dimensions théoriques proposées par Raïche (2006), une analyse factorielle exploratoire (AFE) sera réalisée. L'AFE s'appuie sur la matrice des corrélations pouvant comporter un nombre élevé de variables. Ces approches permettent d'expliquer une importante portion de variance par une diminution de la masse d'information en un nombre limité de dimensions. L'AFE s'intéresse alors à l'explication de la covariance (ou la corrélation) entre les variables manifestes et est basée sur un modèle théorique et cherche à extraire des variables latentes théoriques (Baillargeon, 2003 : cité par Simard, 2011).

Premièrement, la matrice des corrélations de Pearson, calculée à partir du logiciel R, entre les 24 items sera utilisée. Des limites à notre capacité de programmation avec le logiciel R ne nous ont malheureusement pas permis de calculer des coefficients de corrélations polychoriques; ce qui aurait été toutefois mieux adapté à ce type de variables. Ensuite, le test de l'éboullis de Cattell (1966), la règle de Kaiser (1960) et une analyse parallèle (Humphreys et Montanelli, 1975) seront appliqués à la matrice des corrélations pour déterminer le nombre de facteurs à retenir. La librairie nFactors (Raïche et Magis, 2014) de R sera utilisée à ces fins. La matrice des corrélations de Pearson a été retenue plutôt que celle des corrélations polychoriques.

Ensuite, une analyse factorielle exploratoire selon la méthode de l'information complète (*full factor analysis*) sera réalisée en fonction du nombre de facteurs retenus à l'étape précédente. Suivra, une rotation oblique (méthode promax) de la solution factorielle obtenue. Ces résultats permettront d'effectuer l'analyse de la matrice de profil et des communautés pour expliquer les construits auxquels peuvent être associés chacun des items. La représentation graphique de la solution factorielle soutiendra aussi l'interprétation des facteurs. Enfin, la matrice des corrélations de Pearson entre les facteurs retenus sera calculée. La librairie mirt de R sera utilisée (Chambers, 2014).

3.5 Considérations éthiques

Les établissements scolaires, les apprenants et les professeurs ont préalablement participé de manière volontaire à ce projet de recherche. Les résultats sont non nominatifs, autant au regard des établissements qu'au regard des apprenants. Après avoir clairement informé les participants des objectifs et du déroulement du projet de recherche, des lettres de consentement papier pour les apprenants du primaire et du secondaire et un formulaire de consentement sur l'iPod touch pour tous les participants du collégial et universitaire ont été remplis. L'administration des questionnaires a eu lieu seulement une fois le consentement de tous les participants obtenu. Tous les participants ont aussi été clairement informés que les résultats de ce projet de recherche leur seront communiqués lorsque toutes les étapes en auront été réalisées. Tous les résultats ont été compilés sur un serveur et transmis au chercheur principal. L'adresse d'un site web où les participants pourront avoir accès aux rapports de recherche leur a été communiquée : www.Cdame.uqam.ca. Il leur a aussi été annoncé qu'une présentation des résultats sera réalisée oralement auprès des professeurs et des directions d'établissement. Un sommaire des résultats par groupe a été transmis par courrier électronique aux enseignants que l'équipe a pu rejoindre à la session suivante en 2011, le questionnaire ayant été administré en 2010.

Le résumé des analyses issues de cette présente recherche sera transmis aux professeurs et aux directions d'établissement ayant participé à la recherche initiale par le biais de l'équipe de recherche du chercheur principal, Gilles Raïche.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

4.1 Informations sur les données.

Cette présentation des résultats se fera en fonction de l'objectif poursuivi. Après avoir exposé les résultats de l'analyse factorielle exploratoire conduite en vue de vérifier la validité du construit du questionnaire de Raïche (2006), on étudiera dans quelle mesure les quatre dimensions théoriques (planification, authenticité, équité et intégration) proposées par ce chercheur concernant les perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe dans le contexte de l'approche par compétences s'avèrent adéquates.

Une première analyse est présentée dans le tableau 7, selon les différentes statistiques descriptives usuelles des variables étudiées à l'aide du logiciel R: moyenne, écart-type, asymétrie et la kurtose à chacun des items du questionnaire. Toutes ces statistiques sont presque identiques. Nous remarquons toutefois que certaines variables ont la même moyenne ou le même écart-type. Cependant, les valeurs de l'écart-type indiquent qu'il y a très peu de dispersions autour de la moyenne. Celle-ci varie de 2,51 pour l'item CP8 à 3,48 pour l'item CP2. Tandis que, l'écart-type varie entre 0,65 pour l'item CP1 et 1,11 pour l'item CP12. Toutes les variables présentent une asymétrie négative. Cela indique ici une prépondérance des scores élevés. Nous remarquons aussi que seulement la variable CP2 présente la plus grande asymétrie et la plus grande kurtose, soient respectivement: -1,43 et 4,66. Cependant, dans tous les cas, le coefficient d'asymétrie est peu élevé. Quant au coefficient de kurtose, il ne dépasse jamais 5, ce qui laisse supposer que ces valeurs ne sont guère importantes. Toutefois, il faut mentionner que les deux variables CP2 et CP15 montrent les plus grandes valeurs respectivement 4,66 et 4,11.

Tableau 7
Statistiques descriptives des variables étudiées

	Moyenne	Écart-type	Asymétrie	Kurtose	Observations	1-Na
Item	2,49	0,93	0,06	2,13	1608	1,00
CP1	3,20	0,65	-0,51	3,46	1579	0,98
CP2	3,48	0,74	-1,43	4,66	1576	0,98
CP3	3,22	0,67	-0,50	3,10	1575	0,98
CP4	2,76	0,89	-0,21	2,24	1575	0,98
CP5	3,11	0,78	-0,66	3,11	1574	0,98
CP6	2,99	0,90	-0,59	2,59	1574	0,98
CP7	3,46	0,71	-1,21	3,98	1573	0,98
CP8	2,51	0,97	-0,07	2,02	1573	0,98
CP9	3,26	0,71	-0,82	3,72	1573	0,98
CP10	2,87	0,94	-0,37	2,16	1573	0,98
CP11	3,09	0,84	-0,66	2,80	1573	0,98
CP12	2,93	1,11	-0,54	1,87	1573	0,98
CP13	2,97	0,84	-0,47	2,60	1573	0,98
CP14	3,26	0,85	-0,99	3,28	1573	0,98
CP15	3,39	0,68	-1,01	4,11	1573	0,98
CP16	2,78	0,92	-0,28	2,23	1573	0,98
CP17	3,03	0,89	-0,58	2,54	1573	0,98
CP18	2,86	0,93	-0,44	2,31	1573	0,98
CP19	2,58	0,95	-0,12	2,09	1573	0,98
CP20	3,06	0,87	-0,64	2,68	1573	0,98
CP21	2,69	0,95	-0,22	2,14	1573	0,98
CP22	3,09	0,77	-0,61	3,12	1573	0,98
CP23	2,97	0,85	-0,51	2,64	1572	0,98
CP24	2,87	0,89	-0,41	2,42	1571	0,98

4.2 Matrice des corrélations de Pearson

La matrice des corrélations, base de toute analyse factorielle, permet de regrouper et de calculer les corrélations de Pearson entre les variables retenues et d'évaluer leur importance. La matrice des corrélations entre les variables est présentée au tableau 8 et montre que toutes les variables sont corrélées positivement, ce qui laisse supposer que les réponses obtenues varient toutes dans le même sens. Les plus fortes corrélations entre les variables sont soulignées et montrées en gras dans le tableau et concernent les variables CP13 et CP10, CP11, CP17, CP18, CP22, CP23, CP24. Il y a fort à parier que ces variables font partie du même bloc ou sont influencées par les mêmes facteurs. Mais, il reste quand même difficile d'interpréter les relations qui existeraient entre chacune de ces variables observées directement à partir de la matrice.

Tableau 8

Coefficients de corrélation de Pearson entre les items communs associés aux pratiques d'évaluation des apprentissages du questionnaire (n=1608)

	CP 1	CP 2	CP 3	CP 4	CP 5	CP 6	CP 7	CP 8	CP 9	CP 10	CP 11	CP 12	CP 13	CP 14	CP 15	CP 16	CP 17	CP 18	CP 19	CP 20	CP 21	CP 22	CP 23	CP 24	
CP1	1,00	0,21	0,30	0,25	0,27	0,26	0,28	0,23	0,26	0,31	0,36	0,27	<u>0,39</u>	0,16	0,30	0,25	0,34	0,30	0,18	0,30	0,19	0,35	0,33	0,38	0,38
CP2	0,21	1,00	0,23	0,15	0,19	0,21	0,25	0,09	0,24	0,16	0,18	0,19	0,16	0,10	0,23	0,12	0,18	0,18	0,16	0,23	0,17	0,18	0,19	0,21	0,21
CP3	0,30	0,23	1,00	0,24	0,26	0,23	0,26	0,20	0,25	0,22	0,25	0,17	0,30	0,18	0,26	0,20	0,22	0,23	0,19	0,24	0,24	0,28	0,23	0,30	0,30
CP4	0,25	0,15	0,24	1,00	0,26	0,29	0,22	0,33	0,18	0,26	0,28	0,24	0,26	0,26	0,23	0,35	0,34	0,36	0,28	0,30	0,27	0,27	0,31	0,26	0,26
CP5	0,27	0,19	0,26	0,26	1,00	0,24	0,33	0,19	0,29	0,25	0,30	0,28	0,27	0,19	0,30	0,20	0,27	0,28	0,19	0,28	0,18	0,29	0,29	0,29	0,26
CP6	0,26	0,21	0,23	0,29	0,24	1,00	0,27	0,35	0,31	0,25	0,22	0,23	0,29	0,18	0,26	0,27	0,27	0,28	0,25	0,27	0,26	0,30	0,29	0,29	0,28
CP7	0,28	0,25	0,26	0,22	0,33	0,27	1,00	0,22	0,30	0,33	0,33	0,27	0,37	0,17	0,33	0,23	0,31	0,28	0,17	0,32	0,21	0,30	0,28	0,32	0,32
CP8	0,23	0,09	0,20	0,33	0,19	0,35	0,22	1,00	0,25	0,29	0,22	0,24	0,29	0,16	0,17	0,33	0,29	0,32	0,30	0,24	0,29	0,26	0,32	0,30	0,30
CP9	0,26	0,24	0,25	0,18	0,29	0,31	0,30	0,25	1,00	0,32	0,33	0,23	0,34	0,21	0,37	0,24	0,30	0,23	0,18	0,31	0,24	0,32	0,30	0,32	0,32
CP10	0,31	0,16	0,22	0,26	0,25	0,25	0,33	0,29	0,32	1,00	<u>0,39</u>	0,33	<u>0,42</u>	0,12	0,30	0,27	0,34	0,36	0,24	0,30	0,21	0,33	0,34	0,39	0,39
CP11	0,36	0,18	0,25	0,28	0,30	0,22	0,33	0,22	0,33	0,39	1,00	0,34	<u>0,42</u>	0,19	0,32	0,33	<u>0,51</u>	0,31	0,24	0,34	0,21	0,36	0,34	0,34	0,34
CP12	0,27	0,19	0,17	0,24	0,28	0,23	0,27	0,24	0,23	0,33	0,34	1,00	0,36	0,07	0,25	0,19	0,33	0,26	0,19	0,24	0,20	0,29	0,29	0,28	0,28
CP13	0,39	0,16	0,30	0,26	0,27	0,29	0,37	0,29	0,34	0,42	0,42	0,36	1,00	0,21	0,33	0,35	<u>0,42</u>	<u>0,41</u>	0,31	0,38	0,27	<u>0,44</u>	<u>0,40</u>	<u>0,40</u>	<u>0,58</u>
CP14	0,16	0,10	0,18	0,26	0,19	0,18	0,17	0,16	0,21	0,12	0,19	0,07	0,21	1,00	0,30	0,28	0,24	0,20	0,14	0,27	0,17	0,18	0,18	0,20	0,20
CP15	0,30	0,23	0,26	0,23	0,30	0,26	0,33	0,17	0,37	0,30	0,32	0,25	0,33	0,30	1,00	0,26	0,32	0,24	0,18	0,34	0,24	0,38	0,32	0,31	0,31
CP16	0,25	0,12	0,20	0,35	0,20	0,27	0,23	0,33	0,24	0,27	0,33	0,19	0,35	0,28	0,26	1,00	<u>0,48</u>	<u>0,40</u>	0,26	0,37	0,34	0,35	0,33	0,36	0,36
CP17	0,34	0,18	0,22	0,34	0,27	0,27	0,31	0,29	0,30	0,34	0,51	0,33	0,42	0,24	0,32	0,48	1,00	<u>0,44</u>	0,26	0,38	0,32	<u>0,40</u>	<u>0,41</u>	<u>0,39</u>	<u>0,39</u>
CP18	0,30	0,18	0,23	0,36	0,28	0,28	0,28	0,32	0,23	0,36	0,31	0,26	0,41	0,20	0,24	0,40	0,44	1,00	0,38	0,38	0,28	<u>0,39</u>	<u>0,53</u>	<u>0,41</u>	<u>0,41</u>
CP19	0,18	0,16	0,19	0,28	0,19	0,25	0,17	0,30	0,18	0,24	0,24	0,19	0,31	0,14	0,18	0,26	0,26	0,38	1,00	0,26	0,29	0,33	0,32	0,37	0,37
CP20	0,30	0,23	0,24	0,30	0,28	0,27	0,32	0,24	0,31	0,30	0,34	0,24	0,38	0,27	0,34	0,37	0,38	0,38	0,26	1,00	0,34	0,37	0,35	0,37	0,37
CP21	0,19	0,17	0,24	0,27	0,18	0,26	0,21	0,29	0,24	0,21	0,21	0,20	0,27	0,17	0,24	0,34	0,32	0,28	0,29	0,34	1,00	0,36	0,30	0,29	0,29
CP22	0,35	0,18	0,28	0,27	0,29	0,30	0,30	0,26	0,32	0,33	0,36	0,29	0,44	0,18	0,38	0,35	0,40	0,39	0,33	0,37	0,36	1,00	<u>0,44</u>	<u>0,45</u>	<u>0,45</u>
CP23	0,33	0,19	0,23	0,31	0,29	0,29	0,28	0,32	0,30	0,34	0,34	0,29	0,40	0,18	0,32	0,33	0,41	0,53	0,32	0,35	0,30	0,44	1,00	<u>0,42</u>	<u>0,42</u>
CP24	0,38	0,21	0,30	0,26	0,26	0,28	0,32	0,30	0,32	0,39	0,34	0,28	0,58	0,20	0,31	0,36	0,39	0,41	0,37	0,37	0,29	0,45	0,42	1,00	1,00

4.3 Analyse de la dimensionnalité

Le tableau 9 présente les valeurs propres associées à chacune des 24 composantes principales. Les valeurs propres correspondent à la variance de chacune des composantes principales. Quatre (4) composantes affichent une valeur propre qui est supérieure à 1 et expliquent en tout quarante-six pour cent (46 %) du total de la variance. Le premier facteur à lui seul détermine le plus fort pourcentage de variance, soit trente-deux pour cent (32 %). Les trois autres composantes principales présentent un pourcentage combiné de variance de quatorze pour cent (14 %). Ainsi, selon le critère de Kaiser-Guttman, quatre facteurs seraient retenus. Selon lui, il ne serait pas utile de retenir les composantes qui expliquent moins de variances que les variables observées : seulement les composantes principales dont la variance (valeur propre) est égale ou supérieure à 1 doivent être retenues.

Tableau 9
Valeurs propres associées à la matrice des corrélations de Pearson

Composantes	Valeurs propres	Valeurs % de	
		variance	% variance cumulée
1	7,60	0,32	0,32
2	1,31	0,05	0,37
3	1,15	0,05	0,42
4	1,03	0,04	0,46
5	0,94	0,04	0,50
6	0,88	0,04	0,54
7	0,85	0,04	0,57
8	0,81	0,03	0,61
9	0,78	0,03	0,64
10	0,73	0,03	0,67
11	0,73	0,03	0,70
12	0,70	0,03	0,73
13	0,66	0,03	0,76
14	0,65	0,03	0,78
15	0,63	0,03	0,81
16	0,60	0,03	0,84
17	0,58	0,02	0,86
18	0,57	0,02	0,88
19	0,56	0,02	0,91
20	0,51	0,02	0,93
21	0,49	0,02	0,95
22	0,44	0,02	0,97
23	0,42	0,02	0,98
24	0,38	0,02	1,00

La figure 1 présente les valeurs propres de la matrice des corrélations de Pearson en fonction des composantes principales, soit le test de l'éboulis de Cattell. Selon ce test, le nombre de facteurs à retenir est déterminé à partir de l'allure de la représentation graphique des valeurs propres de chacune des composantes principales en fonction du rang de celles-ci dans une analyse en composantes principales. Une telle représentation affiche, au départ, une pente abrupte pour tendre vers une ligne droite autour de laquelle les valeurs propres varient de façon irrégulière. Une telle courbe rappelle l'accumulation de débris qui chutent rapidement, pour rebondir ensuite au pied d'une montagne imaginaire. Pour déterminer le nombre de facteurs à retenir selon l'analyse parallèle, il faut considérer les composantes principales dont la valeur propre se situe au-dessus de la ligne constituée par les triangles inversés et qui indique la moyenne des valeurs propres produites au hasard. C'est ce que suggère d'ailleurs Cattell en recommandant de retenir uniquement les valeurs propres qui surplombent le pied de la courbe, soit celles supérieures à la partie où apparaît un point de rupture avec la courbe abrupte initiale. À noter que ces valeurs propres doivent tout de même afficher une valeur égale ou supérieure à l'unité, comme le suggère le critère de Kaiser-Guttman. À partir de la figure 1, ci-dessous, selon le test de l'éboulis de Cattell, nous retenons seulement deux composantes principales.

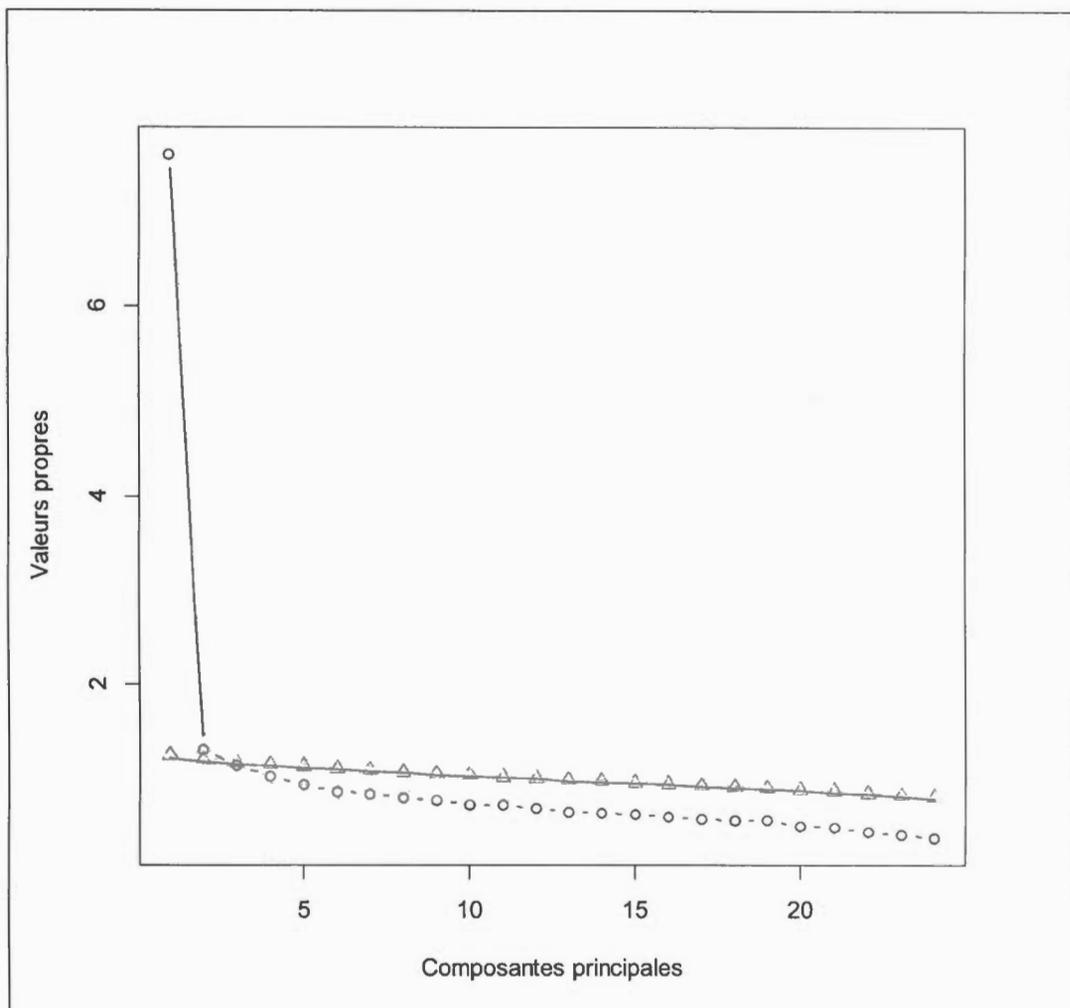


Figure 1. Test de l'éboulis de Cattell et analyse parallèle (les triangles correspondent aux moyennes des valeurs propres obtenues à l'analyse parallèle)

Comme le soulignent Hoyle et Duvall (2004) ainsi que Zwick et Velicer (1986), le critère de Kaiser-Guttman a tendance à retenir un nombre trop élevé de facteurs. Le test de l'éboulis de Cattell, pour sa part, est plutôt subjectif. Pour ces raisons, ils ne sont utilisés ici que pour obtenir une vue d'ensemble des valeurs propres et ils ne sont pas appliqués au regard de la prise de décision finale relative au nombre de facteurs à retenir. Ce sera plutôt le résultat à l'analyse parallèle qui sera principalement retenu.

L'analyse parallèle consiste à simuler un grand nombre de matrices de corrélations au hasard et à calculer à chaque fois les valeurs propres qui leur sont associées. Leurs moyennes sont retenues et celles-ci sont comparées à celles obtenues à partir du test de l'éboullis de Cattell. Uniquement les composantes dont les valeurs propres observées sont supérieures aux moyennes des valeurs propres obtenues au hasard selon l'analyse parallèle sont retenues: selon la figure 1, deux facteurs sont encore retenus. Considérant le résultat au test de l'éboullis de Cattell ainsi que celui à l'analyse parallèle, il est décidé à ce stade-ci de retenir deux facteurs.

4.4 Solution factorielle

4.4.1 Solution orthogonale

Une analyse factorielle exploratoire selon la méthode de l'information complète, suivie de l'application d'une rotation orthogonale, soit une solution sans corrélation entre les facteurs, est maintenant effectuée en posant comme hypothèse l'existence de deux facteurs pouvant expliquer les résultats obtenus aux 24 items du questionnaire de la perception des élèves sur les pratiques d'évaluation en salle de classe. Quarante-six itérations sont nécessaires pour arriver à la solution factorielle. On peut observer au tableau 10 présentant les résultats de la matrice de profil avec rotation orthogonale que le premier facteur apparaît plus fortement associé aux variables manifestes que le second. Ceci s'explique par le fait que les facteurs successivement extraits expliquent de moins en moins de variance des variables manifestes. De plus, le premier facteur est associé positivement à toutes les variables, ce qui n'est pas le cas pour le second facteur.

Par ailleurs, les huit items qui composent le premier facteur (CP7, CP13, CP15, CP17, CP18, CP22, CP23 et CP24) montrent une forte valeur de communauté aux deux facteurs (0,50 et plus), tandis qu'à la question 14 on voit que les deux facteurs affichent la plus petite communauté, soit 0,18. On peut aussi observer les valeurs des

coefficients de saturation (factor loading) de chaque item sur les deux facteurs. On y voit que les valeurs des coefficients de saturation sur le premier facteur sont toutes, et de loin, supérieures à 0,30. En effet, ces valeurs varient entre un minimum de 0,43 pour l'item CP14 et un maximum de 0,76 pour l'item CP13. Or, pour le second facteur, on a seulement un item, soit CP18, dont la valeur du coefficient de saturation dépasse sensiblement le seuil de 0,30. Les valeurs du coefficient de saturation sur les autres items du second facteur sont très en deçà du seuil de 0,30. Cette valeur approche même la nullité (zéro) sur plusieurs items jusqu'à s'annuler sur l'item CP20. Ce résultat démontre une forte prépondérance du premier facteur et par le fait même, suggère très fortement à considérer une solution unifactorielle. Ce sera toutefois l'analyse suite à une rotation oblique qui permettra de porter un jugement final.

Tableau 10. Matrice de profil factoriel avec rotation orthogonale

Énoncé	F1	F2	h ²
1. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui sont utiles pour moi.	0,65	0,13	0,44
2. Mon enseignant m'informe à l'avance des tâches d'évaluation où je dois collaborer avec d'autres étudiants.	0,45	0,26	0,27
3. Mon enseignant a prévu des tâches d'évaluation variées.	0,52	0,12	0,29
4. Au début de l'étape (session, trimestre), mon enseignant vérifie ce que je sais déjà.	0,54	-0,23	0,34
5. Mon enseignant m'informe des tâches d'évaluation au même moment que les tâches d'apprentissage.	0,57	0,18	0,35
6. Mon enseignant ajuste les tâches d'évaluation en fonction des apprentissages des étudiants.	0,55	-0,01	0,30
7. Mon enseignant nous explique à l'avance les tâches d'évaluation.	0,65	0,28	0,51
8. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui tiennent compte des particularités de certains étudiants.	0,53	-0,25	0,34
9. Mon enseignant donne les tâches d'évaluation à des moments où je peux démontrer ce que j'ai appris.	0,62	0,24	0,45
10. Mon enseignant nous offre des occasions où nous pouvons discuter des tâches d'évaluation.	0,63	0,05	0,40
11. Mon enseignant me donne de la rétroaction lors des tâches d'évaluation.	0,68	0,13	0,48
12. Mon enseignant nous fournit la copie de la correction des tâches	0,55	0,09	0,31
13. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui me donnent le goût de m'améliorer.	0,76	0,03	0,57
14. Mon enseignant nous fait faire en classe des exercices qui nous préparent aux tâches d'évaluation.	0,43	0,04	0,18
15. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui correspondent aux apprentissages à réaliser.	0,66	0,28	0,52
16. Après une tâche d'évaluation, mon enseignant utilise une autre façon pour m'aider à saisir ce que je n'ai pas compris.	0,62	-0,27	0,45
17. Mon enseignant me donne des rétroactions qui m'informent sur ce que je dois améliorer.	0,72	-0,10	0,53
18. Mon enseignant nous explique à quoi nous serviront les apprentissages évalués.	0,69	-0,31	0,58
19. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui sont en lien avec des activités pratiquées dans ma vie quotidienne.	0,52	-0,27	0,34
20. Avant la tâche d'évaluation, mon enseignant s'assure de ma compréhension des critères d'évaluation.	0,66	0,00	0,44
21. Avant d'attribuer une note, mon enseignant recueille plusieurs informations sur mes apprentissages.	0,53	-0,16	0,30
22. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui me permettent de me responsabiliser face à mes apprentissages.	0,74	-0,01	0,55
23. Mon enseignant me fait part de l'utilité des apprentissages ciblés par la tâche d'évaluation.	0,71	-0,16	0,53
24. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation motivantes pour moi.	0,73	-0,05	0,53

4.4.2 Solution oblique

La solution originale peut être difficile à interpréter, car les facteurs sont non corrélés (orthogonaux) et plusieurs variables ont souvent un poids factoriel élevé sur le premier facteur et très faible sur le second. Il s'avère donc approprié de procéder à une rotation oblique. Celle-ci est le processus mathématique qui permet de faciliter l'interprétation des facteurs en maximisant les saturations les plus fortes et en minimisant les plus faibles de telle sorte que chaque facteur apparaisse déterminé par un ensemble restreint et unique de variables, ceci tout en forçant les facteurs à être corrélés entre eux. Ce processus est effectué par un repositionnement des axes, soit par une rotation dite oblique. Pour effectuer la rotation des facteurs, nous choisissons la méthode de rotation oblique promax. Les méthodes de rotation oblique, conceptuellement plus appropriées et correspondant mieux à la réalité de cette recherche, donnent des structures factorielles simplifiées qui ont l'avantage de faciliter l'interprétation des facteurs (Durand, 2005). Cependant, seulement les coefficients de saturation supérieurs ou égaux à 0,30 en valeur absolue seront considérés pour permettre d'interpréter la signification des facteurs (Comrey et Lee, 1992).

Dans le tableau 11 représentant la matrice de profil après la rotation oblique, les deux facteurs ont presque le même nombre d'items avec un coefficient de saturation inférieur à 0,30 ou -0,30 : respectivement neuf pour le premier facteur et douze pour le second facteur. C'est-à-dire que les valeurs du coefficient de saturation sont supérieures ou égales à 0,30 pour pratiquement les deux tiers des items sur le premier facteur et pour la moitié des items sur le second facteur. Par contre, les deux facteurs affichent sensiblement le même nombre d'items avec des valeurs de coefficient de saturation extrêmement basses, inférieures à 0, 1 : respectivement six items sur le premier facteur, soit CP4/CP8/CP16/CP18/CP19/CP21, et cinq sur le second facteur soit, CP3/CP5/CP7/CP9 et CP15.

Par ailleurs, on remarque que les deux facteurs ont aussi sensiblement le même nombre d'items fortement représentatifs, c'est-à-dire avec une valeur du coefficient de saturation égale ou supérieure à 0,50. Ce nombre est respectivement de sept pour le premier facteur et de six pour le second facteur. D'un côté, les six items CP1/CP2/CP5/CP7/CP9/CP11/CP15 sont ceux qui sont les plus représentatifs sur le premier facteur avec une valeur du coefficient de saturation comprise entre 0,55 et 0,77. D'un autre côté, les items CP4/CP8/CP16/CP18/CP19/CP23 sont les plus représentatifs sur le second facteur avec une valeur du coefficient de saturation variant entre 0,58 et 0,79. Il faut toutefois remarquer que cinq des six items représentatifs du premier facteur correspondent tous aux items des deux premières dimensions du modèle théorique proposé par Raïche (2006), planification et équité, tandis que les items représentatifs du second facteur appartiennent plutôt dans le groupe d'items composant les deux dernières dimensions de modèle proposé par Raïche (2006), intégration et authenticité. Ce constat vient remettre en question une solution unifactorielle qu'aurait pu laisser supposer la rotation orthogonale précédente.

D'autre part, un seul item, CP6, montre un très faible poids sur les deux facteurs en dessous de 0,30 avec exactement la même valeur du coefficient de saturation aux deux facteurs (0,29). Il serait peut-être pertinent de revoir la formulation de cette question si l'on veut qu'elle ait une incidence sur les facteurs pouvant permettre de mieux saisir la perception des élèves des pratiques d'évaluation en salle de classe. Par contre, quatre items (CP13/CP20/CP22/CP24) dont la valeur du coefficient de saturation est égale et supérieure à 0,30 aux deux facteurs ont aussi des valeurs de communauté assez forte variant entre 0,43 à 0,57.

Les résultats présentés au tableau 12 donnent des informations complémentaires. En effet, ce tableau de la matrice de structure avec rotation oblique (promax), soit celle qui présente la corrélation entre les facteurs et les items, permet d'appréhender un peu mieux la composition des deux facteurs retenus. Toute valeur du coefficient de

corrélation égale ou supérieure à 0,30 est généralement considérée comme significative, parce qu'elle reflète adéquatement la prédiction du résultat aux variables manifestes en fonction du facteur latent (Comrey et Lee, 1992). La représentation dudit facteur est d'autant significative que la valeur du coefficient est élevée. Or, dans ce cas, les items retenus pour expliquer un facteur affichent un coefficient de corrélation de 0,50 et plus. On observe alors dans le tableau 12 que seize items sur le premier facteur et douze sur le second facteur affichent un coefficient de corrélation supérieur ou égal à 0,50. La plupart des items ont même des valeurs du coefficient de corrélation très élevées variant de 0,55 à 0,93. Ces résultats démontrent la présence d'une majorité écrasante d'items, dix sur douze, qui composent deux des quatre dimensions de la proposition théorique de Raïche (2006), l'intégration et l'authenticité. La dimension authenticité est constituée de six items sur six sur les deux facteurs. Quant à la dimension intégration, elle n'est représentée que par quatre items sur six sur le second facteur. Tous ces dix items affichent des valeurs du coefficient de corrélation très élevées sur les deux facteurs. Ces valeurs du coefficient de corrélation varient respectivement de 0,74 à 0,93 sur le premier facteur et de 0,54 à 0,83 sur le deuxième facteur pour la dimension intégration. Pour ce qui est de la dimension authenticité, ces valeurs varient respectivement de 0,65 à 0,81 sur le premier facteur et de 0,50 à 0,69 sur le deuxième facteur. On remarque aussi que pour les mêmes items, toutes les valeurs du coefficient de corrélation sur le premier facteur sont supérieures à celles sur le second facteur.

Quant aux deux autres dimensions théoriques, toujours selon le tableau 12 de la matrice de structure, elles sont constituées respectivement de trois items chacune sur le premier facteur et d'un seul item chacune sur le second facteur. Et, dans tous les cas, les valeurs du coefficient de corrélation sont toujours supérieures sur le premier facteur que sur le second facteur. Définitivement, ces résultats, bien que surprenants, font pencher la balance pour une solution unifactorielle. D'ailleurs, la représentation graphique montre clairement la relation importante entre les deux facteurs.

Tableau 11. Matrice de profil factoriel avec rotation oblique (promax)

Énoncé	F1	F2	h ²
1. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui sont utiles pour moi.	0,556	-0,135	0,440
2. Mon enseignant m'informe à l'avance des tâches d'évaluation où je dois collaborer avec d'autres étudiants.	0,624	0,148	0,272
3. Mon enseignant a prévu des tâches d'évaluation variées.	0,468	-0,086	0,286
4. Au début de l'étape (session, trimestre), mon enseignant vérifie ce que je sais déjà.	-0,020	-0,598	0,341
5. Mon enseignant m'informe des tâches d'évaluation au même moment que les tâches d'apprentissage.	0,569	-0,034	0,354
6. Mon enseignant ajuste les tâches d'évaluation en fonction des apprentissages des étudiants.	0,296	-0,292	0,303
7. Mon enseignant nous explique à l'avance les tâches d'évaluation.	0,765	0,074	0,505
8. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui tiennent compte des particularités de certains étudiants.	-0,056	-0,624	0,340
9. Mon enseignant donne les tâches d'évaluation à des moments où je peux démontrer ce que j'ai appris.	0,695	0,034	0,449
10. Mon enseignant nous offre des occasions où nous pouvons discuter des tâches d'évaluation.	0,432	-0,240	0,400
11. Mon enseignant me donne de la rétroaction lors des tâches d'évaluation.	0,561	-0,161	0,476
12. Mon enseignant nous fournit la copie de la correction des tâches d'évaluation.	0,432	-0,152	0,309
13. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui me donnent le goût de m'améliorer.	0,464	-0,344	0,574
14. Mon enseignant nous fait faire en classe des exercices qui nous préparent aux tâches d'évaluation.	<u>0,302</u>	<u>-0,153</u>	<u>0,184</u>
15. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui correspondent aux apprentissages à réaliser.	0,772	0,073	0,518
16. Après une tâche d'évaluation, mon enseignant utilise une autre façon pour m'aider à saisir ce que je n'ai pas compris.	-0,034	0,699	0,453
17. Mon enseignant me donne des rétroactions qui m'informent sur ce que je dois améliorer.	0,272	-0,505	0,535
18. Mon enseignant nous explique à quoi nous serviront les apprentissages évalués.	-0,047	-0,794	0,576
19. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui sont en lien avec des activités pratiquées dans ma vie quotidienne.	-0,086	-0,645	0,341
20. Avant la tâche d'évaluation, mon enseignant s'assure de ma compréhension des critères d'évaluation.	0,370	-0,335	0,436
21. Avant d'attribuer une note, mon enseignant recueille plusieurs informations sur mes apprentissages.	0,074	-0,493	0,303
22. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui me permettent de me responsabiliser face à mes apprentissages.	0,403	-0,390	0,551
23. Mon enseignant me fait part de l'utilité des apprentissages ciblés par la tâche d'évaluation.	0,174	-0,587	0,528
24. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation motivantes pour moi.	0,342	-0,437	0,534

Tableau 12. Matrice de structure factorielle avec rotation oblique (promax)

Énoncé	F1	F2
1. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui sont utiles pour moi.	0,55	-0,35
2. Mon enseignant m'informe à l'avance des tâches d'évaluation où je dois collaborer avec d'autres étudiants.	0,25	-0,08
3. Mon enseignant a prévu des tâches d'évaluation variées.	0,43	-0,27
4. Au début de l'étape (session, trimestre), mon enseignant vérifie ce que je sais déjà.	0,71	-0,63
5. Mon enseignant m'informe des tâches d'évaluation au même moment que les tâches d'apprentissage.	0,44	-0,25
6. Mon enseignant ajuste les tâches d'évaluation en fonction des apprentissages des étudiants.	0,56	-0,42
7. Mon enseignant nous explique à l'avance les tâches d'évaluation.	0,44	-0,21
8. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui tiennent compte des particularités de certains étudiants.	0,71	-0,65
9. Mon enseignant donne les tâches d'évaluation à des moments où je peux démontrer ce que j'ai appris.	0,44	-0,23
10. Mon enseignant nous offre des occasions où nous pouvons discuter des tâches d'évaluation.	0,59	-0,42
11. Mon enseignant me donne de la rétroaction lors des tâches d'évaluation.	0,58	-0,38
12. Mon enseignant nous fournit la copie de la correction des tâches d'évaluation.	0,48	-0,33
13. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui me donnent le goût de m'améliorer.	0,74	-0,54
14. Mon enseignant nous fait faire en classe des exercices qui nous préparent aux tâches d'évaluation.	0,39	-0,28
15. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui correspondent aux apprentissages à réaliser.	0,45	-0,21
16. Après une tâche d'évaluation, mon enseignant utilise une autre façon pour m'aider à saisir ce que je n'ai pas compris.	0,82	-0,73
17. Mon enseignant me donne des rétroactions qui m'informent sur ce que je dois améliorer.	0,80	-0,64
18. Mon enseignant nous explique à quoi nous serviront les apprentissages évalués.	0,93	-0,83
19. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui sont en lien avec des activités pratiquées dans ma vie quotidienne.	0,72	-0,66
20. Avant la tâche d'évaluation, mon enseignant s'assure de ma compréhension des critères d'évaluation.	0,66	-0,50
21. Avant d'attribuer une note, mon enseignant recueille plusieurs informations sur mes apprentissages.	0,65	-0,56
22. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui me permettent de me responsabiliser face à mes apprentissages.	0,75	-0,57
23. Mon enseignant me fait part de l'utilité des apprentissages ciblés par la tâche d'évaluation.	0,81	-0,69
24. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation motivantes pour moi.	0,77	-0,60

La figure 2 donne une représentation graphique de la structure factorielle après la rotation oblique. La corrélation estimée entre les deux facteurs obliques F1 et F2 est égale à $-0,75$, ce qui est très élevé. Ce niveau de corrélation entre les facteurs frise la colinéarité. Dans un tel cas, un facteur peut-être substitué à l'autre. C'est-à-dire que le lien est tellement fort que l'on pourrait presque remplacer un facteur par un autre. La valeur élevée de cette corrélation commande de considérer la solution unifactorielle. En fait dans le tableau 8 on remarquait déjà clairement que le premier facteur expliquait à lui tout seul trente-deux pour cent (32 %) de variance sur les trente-sept pour cent (37 %) de variance combinée des deux facteurs. La considération d'une solution factorielle à un seul facteur se trouve renforcée. Toutefois, c'est une corrélation négative, c'est-à-dire que les deux facteurs sont diagonalement et opposés. Autrement dit, plus un score est élevé sur l'un plus il diminue sur l'autre. De plus, les tableaux 10 et 11 montrent de très fortes valeurs de communautés entre les deux facteurs. Il est à souligner que la valeur de la communauté peut être interprétée comme un coefficient de détermination, c'est-à-dire un pourcentage de variance expliquée pour chacune des variables manifestes par l'ensemble des facteurs. Dans ce cas, il s'agirait du seul premier facteur s'imposant comme un facteur majeur. Ce qui fait penser qu'il absorbe le second facteur. C'est donc la solution à un seul facteur qui est retenue. Dans le chapitre conclusion, on tâchera de donner un nom à ce facteur.

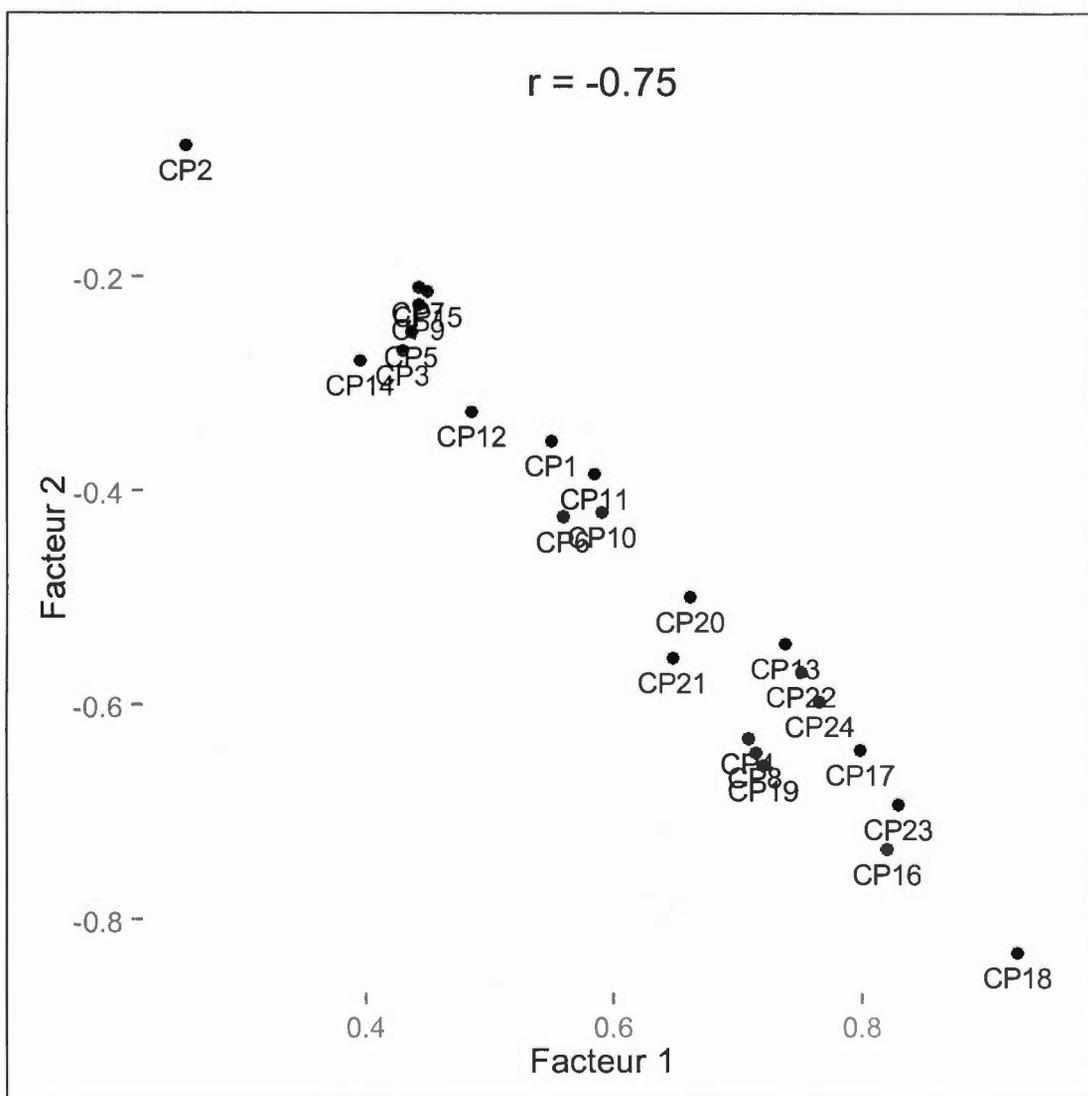


Figure 2. Représentation de la structure factorielle après rotation oblique (promax)

CHAPITRE V.

DISCUSSION

L'objectif de la présente recherche était de vérifier si les quatre dimensions théoriques des perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages dans le contexte de l'approche par compétences planification, équité, intégration et authenticité, proposées par le modèle PIEA de Raïche (2006), pouvaient être identifiées à l'aide d'un questionnaire. Les résultats n'ont pas permis d'étayer la thèse de départ et d'apporter une confirmation du modèle PIEA de Raïche. Pour ce faire, on a procédé à une analyse factorielle à partir de la matrice de corrélations de Pearson sur les vingt-quatre items du questionnaire à l'étude. La présente discussion des résultats porte sur l'évidence ou non de ces quatre dimensions distinctes dans la perception des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages.

L'analyse factorielle à partir de la matrice de corrélations Pearson, tableau 8, met en évidence quatre facteurs dont la valeur propre est supérieure à l'unité selon le critère de Kaiser-Guttman, tableau 9. On y voit que le premier facteur explique à lui tout seul trente-deux pour cent (32 %) de la variance totale sur les quarante-six pour cent (46 %) de variance combinée pour l'ensemble des quatre facteurs en évidence. Par contre, l'analyse parallèle de Humphreys et Montanelli, (1975) et le test de l'éboullis de Cattell suggèrent plutôt de considérer une solution à deux facteurs, dont le premier serait fortement prépondérant par rapport au second. Ce qui déjà, à ce stade, amène à penser tout de même à une structure unifactorielle. Mais, en dépit de la vraisemblance d'une solution unifactorielle, la solution à deux facteurs est celle envisagée pour la suite des analyses.

Par ailleurs, d'après la composition du questionnaire, les items CP1 à CP6 appartiennent à la dimension théorique planification; les items CP7 à CP12 composent la dimension théorique de l'équité; les items CP13 à CP18 forment celle de

l'intégration et enfin les items CP19 à CP24 correspondent à la dimension théorique de l'authenticité.

Une fois le nombre de facteurs principaux fixé, dans ce cas-ci deux, on doit être capable d'interpréter la signification de chaque facteur, lui trouver une étiquette appropriée tout en faisant ressortir, le cas échéant, les variables les plus corrélées avec chacun des facteurs. Le jugement du chercheur est alors mis à profit pour identifier le fil conducteur ou l'élément commun afin d'assigner un nom à chaque facteur. Il s'agit alors de retrouver un regroupement d'items sur l'un et sur l'autre des deux facteurs qui permettrait de mettre en évidence l'une ou plusieurs des quatre dimensions théoriques telles que proposées par Raïche (2006). Cela démontrerait quel facteur correspond à telle ou telle des quatre dimensions théoriques sur les perceptions des apprenants des pratiques d'évaluations des apprentissages. On poursuit alors l'analyse avec les deux facteurs retenus.

Dans le tableau 10 présentant les résultats de l'analyse factorielle exploratoire, suivie de l'application d'une rotation orthogonale, on y observait que le premier facteur est très fortement associé avec les variables manifestes comparativement au second facteur. En effet, tous les items affichent sur le premier facteur des valeurs de coefficient de saturation positives et supérieures à 0,50, à l'exception des items CP2 et CP14 qui sont en dessous de 0,50, mais supérieures à 0,30. Ce qui n'est pas le cas pour le deuxième facteur pour qui uniquement un seul item, soit l'item CP18, affiche une valeur du coefficient de saturation sensiblement supérieure à 0,30 et qui est négative, soit -0,31. Ces résultats mettent en évidence la prépondérance du premier facteur sur le second. Ce qui fait déjà penser à une solution à un seul facteur. Toutefois, on a maintenu les deux facteurs pour poursuivre les analyses.

Le tableau 11 de la matrice de profil factoriel présente les résultats de l'analyse factorielle exploratoire avec une rotation oblique. On y voit, la forte similitude des

facteurs, notamment par leur nombre égal d'items représentatifs. Mais, toutes les valeurs de coefficient de saturation des items sur le deuxième facteur sont toujours négatives.

Par ailleurs, la matrice de structure factorielle avec rotation oblique présentée dans le tableau 12 nous livre des résultats intéressants. On y remarque que seize des vingt-quatre items du questionnaire ont des valeurs du coefficient de corrélation très élevées qui sont comprises entre 0,55 et 0,93. En effet, ces valeurs varient entre 0,55 et 0,93 sur le premier facteur et entre 0,50 et 0,83 sur le second facteur. Les autres items, bien qu'ayant des valeurs du coefficient de corrélation inférieures à 0,50, ne tombent jamais en dessous du seuil de 0,30 sur le premier facteur, sauf pour un seul, l'item CP2 où elle est de 0,25. En revanche, sur le deuxième facteur, il y a sept items qui ont une valeur du coefficient de corrélation inférieure au seuil de 0,30, dont l'item CP2 qui lui a une valeur de - 0,08. Toutefois, les deux facteurs ont en commun onze items avec des valeurs du coefficient de corrélation supérieures ou égales à 0,50.

Autrement dit, aucun item n'a, sur le second facteur, une valeur du coefficient de corrélation supérieure à 0,50 si cet item n'affiche pas une valeur pareille ou supérieure sur le premier facteur. De façon plus globale encore, aucun des vingt-quatre items n'affiche une valeur du coefficient de corrélation supérieure sur le deuxième facteur au regard de la valeur du coefficient de corrélation sur le premier facteur. Le premier facteur est constitué de seize items et le second facteur de onze items. Cette situation montre clairement la forte prépondérance du premier facteur par rapport au second. Le deuxième facteur apparaît donc moins important et serait un facteur miroir du premier. La considération d'une solution à un seul facteur se trouve renforcée et invite à envisager sérieusement une structure unifactorielle.

Ainsi, dans l'ensemble des analyses, on ne retrouve pas la structure factorielle attendue théoriquement composée de quatre dimensions distinctes, mais plutôt, une

structure unidimensionnelle avec un seul facteur. Le second facteur qui a émergé est presque une copie du premier facteur et ne présente pas de grande différence au premier. La représentation des quatre dimensions théoriques sur le premier facteur est telle que le second facteur n'apporte pas de précision additionnelle. Les variables explicitant l'une ou l'autre des quatre dimensions sur le premier facteur sont les mêmes l'explicitant sur le second. Toutefois, il convient de souligner que toutes les valeurs du coefficient de corrélation sur le deuxième facteur sont de signes négatifs.

Alors, s'agissant d'une solution unifactorielle, il importe de pouvoir étiqueter ce facteur. Autrement dit, des quatre dimensions théoriques proposées par Raïche (2006), il faut identifier celle qu'il représente. Ce qui s'avère difficile dans les circonstances, car presque toutes les variables affichent un coefficient de saturation élevé sur ce facteur. Cela traduirait la difficulté d'appréhender les perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages par ce questionnaire tel qu'il est construit.

Par ailleurs, le tableau 13 présente les items ayant un fort coefficient de corrélation sur ce facteur : plus de 0,50 selon la matrice de structure du tableau 12. On y voit clairement que toutes les dimensions théoriques de Raïche (2006) sont très bien représentées. Toutefois, par ordre de grandeur en ce qui concerne le nombre d'items significatifs on a : la dimension « authenticité » pour qui tous les items, soit six items sur six, affichent une valeur du coefficient de corrélation supérieure à 0,50. Ensuite, vient la dimension « intégration » avec quatre items sur six avec de tels scores. Enfin, viennent les deux autres dimensions « planification et équité » avec un nombre égal d'items, soit trois sur six.

Tableau 13
Représentation des items constituant les quatre dimensions théoriques (planification, l'équité, l'intégration et l'authenticité) ayant un coefficient de corrélation supérieur à 0,50 sur chacun des deux facteurs.

Dimensions proposées par Raïche	F1	Items ayant un coefficient de saturation inférieur à 0,50, mais supérieur à 0,30
Planification (3)	CP1, CP4, CP6	CP2, CP3, CP5
Équité (3)	CP8, CP10, CP11	CP7, CP9, CP12
Intégration (2)	CP13, CP16, CP17, CP18	CP14, CP15
Authenticité (1)	CP19, CP20, CP21, CP22, CP23, CP24	AUCUN

Les chiffres entre parenthèses indiquent le rang (la représentativité) de la dimension sur le facteur.

Ainsi, à la lumière de tels résultats, il est évident que la dimension « Authenticité » imprègne très fortement la perception des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages en contexte scolaire selon l'approche par compétence et leur semble même être fondamentale. Cela démontre que les apprenants ont la perception que leurs enseignants valorisent une évaluation authentique dans les pratiques d'évaluation des apprentissages. Ces derniers ont la perception que les évaluations sont en lien avec les actions qu'ils poseront dans la société dans un avenir rapproché. Ils ont la perception que les pratiques d'évaluation de leurs apprentissages sont significatives pour eux, une sorte d'initiation à ce qu'ils auront à faire plus tard dans leur profession.

Toutefois, on ne saurait ne pas mentionner que les apprenants démontrent aussi l'importance d'incorporer les modalités d'évaluations au programme, aux enseignements et entre elles, c'est la dimension « intégration ». C'est peut-être pour cette raison que quatre-vingts pour cent (80 %) des items représentant cette dimension affichent des valeurs du coefficient de corrélation supérieures à 0,50. Pour les apprenants, ces modalités des pratiques d'évaluation doivent être un ensemble cohérent en symbiose avec le programme et répondant aux objectifs d'apprentissage établis.

Les deux autres dimensions, « planification et équité », avec leur cinquante pour cent (50 %) d'items chacune, ayant des valeurs de coefficient de saturation supérieures à 0,50 sur ce facteur, ne sont nullement négligeables dans la recherche d'étiquetage du facteur. Elles ajoutent en effet à la difficulté de caractérisation du facteur. Elles démontrent, par ailleurs, comment les apprenants sont favorables d'une part, à la planification des pratiques d'évaluation des apprentissages et, d'autre part, à la transparence de ces pratiques.

En définitive, cette solution unifactorielle, non seulement ne répond pas à la structure factorielle attendue, mais ne permet pas non plus de caractériser l'unique facteur, sinon pour identifier un facteur global de la qualité perçue par les apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe.

5.1. Comparaison avec la solution factorielle de Talbot (2015).

Il a été mentionné précédemment que Talbot (2015) a aussi étudié le même questionnaire, mais strictement avec des données en provenance du réseau collégial québécois, pour élaborer une échelle d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation

des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétences selon des étudiants. Par ricochet, elle a aussi regardé, dans les perceptions de ces derniers, si les quatre dimensions théoriques proposées par Raïche (2006) se vérifient. Il s'avère alors intéressant de comparer les résultats de notre étude à ceux obtenus par Talbot (2015) qui, elle aussi, a proposé une solution à un seul facteur.

Le tableau 14 montre les résultats des deux solutions factorielles, soit ceux de la présente étude et ceux de Talbot. Les coefficients de saturation, le rang de ceux-ci ainsi que les valeurs de la communauté y sont présentés. On y voit que dans la solution factorielle à un seul facteur (matrice de profil) obtenue par Talbot, les coefficients de saturation sont très élevés sur le facteur pour chacun des items. Les items sont très fortement représentatifs du facteur avec des valeurs du coefficient de saturation supérieures à 0,50. En effet, ces valeurs varient de 0,57 sur l'item 12 à 0,84 sur l'item 24, ce qui représente des valeurs importantes. Quant aux valeurs de communautés, elles aussi, sont très élevées variant de 0,32 sur item 12 à 0,71 sur l'item 24. Cela indique que le facteur permet de prédire chacune des variables manifestes avec un bon degré de précision.

En revanche, dans la solution factorielle de la présente étude, seulement sept items affichent un coefficient de saturation supérieur à 0,50, tandis qu'il y a cinq items qui démontrent une valeur négative. Toutefois, la valeur des communautés est assez élevée et satisfaisante. En effet, la quasi-totalité des items, soit 21 items sur 24 affiche une valeur de communauté supérieure ou égale à 0,30. Autant que pour les valeurs du coefficient de saturation que pour la valeur des communautés, la solution factorielle obtenue par Talbot montre un écart largement supérieur à la quasi-totalité des items que les valeurs de ces deux mêmes paramètres de la solution factorielle de la présente étude.

En définitive, même si Talbot est arrivée sensiblement à la même conclusion dans sa thèse que celle de la présente étude, à savoir une solution à un seul facteur. Toutefois,

les valeurs des principaux paramètres diffèrent de celles de la présente étude. Le tableau 13 permet de bien comprendre la portée des écarts de valeurs des deux principaux paramètres présentés, soit les valeurs du coefficient de saturation des items et les valeurs de leur communauté. Ce qui est important à souligner, c'est que par l'une ou l'autre des méthodes d'analyses, on ne retrouve pas la structure factorielle attendue théoriquement composée de quatre dimensions distinctes, tel que le suggère Raïche (2006).

Le fait que l'analyse factorielle réalisée par Talbot suggère des valeurs supérieures à la fois aux coefficients de saturation et aux valeurs de communautés à celles de l'analyse factorielle de la présente étude est dû, sans doute, aux méthodes d'analyses utilisées. Dans la présente étude, les analyses sont réalisées à partir de la matrice de corrélation de Pearson, tandis que Talbot a utilisé une matrice de corrélation polychorique. Or, dans la littérature, plusieurs auteurs mentionnent que pour ces deux méthodes d'analyses de données (Swygert, McLeod et Thissen, 2001) les valeurs obtenues sont toutefois supérieures lorsque les corrélations polychoriques sont utilisées. Cela est dû au fait que les valeurs de ces dernières sont généralement plus élevées que les corrélations de Pearson calculées sur ce type de données : il est alors normal que les valeurs des communautés soient plus élevées. C'est ce qui pourrait expliquer les écarts observés entre les valeurs des deux solutions factorielles présentées au tableau 14. Toutefois, il est important de souligner que le rang des valeurs obtenues aux coefficients de saturation par Talbot ne sont pas du tout les mêmes colonnes (Rg) au tableau 14. Cela laisse supposer que les solutions factorielles sont formellement différentes lorsque calculées sur l'ensemble des ordres d'enseignement plutôt que sur un seul ordre d'enseignement, soit l'ordre collégial avec Talbot. Par ailleurs, la structure factorielle ne semble donc pas invariante selon la population cible. La possibilité de comparer le score factoriel d'un ordre d'enseignement à un autre est alors questionnable. Des travaux ultérieurs plus approfondis seraient donc à effectuer pour juger vraiment de l'ampleur de cette invariance.

Tableau 14

Comparaisons des profils factoriels : coefficients de saturation et communautés obtenus dans la présente étude et par Talbot (2015)

Item	Énoncé	Présente étude Jeune (2017)			Talbot (2015)		
		Rg	F1	h ²	Rg	F1	h ²
CP1	Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui sont utiles pour moi.	7	0,556	0,440	6	0,82	0,67
CP2	Mon enseignant m'informe à l'avance des tâches d'évaluation où je dois collaborer avec d'autres étudiants.	4	0,624	0,272	19	0,70	0,49
CP3	Mon enseignant a prévu des tâches d'évaluation variées.	8	0,468	0,286	15	0,75	0,57
CP4	Au début de l'étape (session, trimestre), mon enseignant vérifie ce que je sais déjà.	20	-0,020	0,341	23	0,67	0,45
CP5	Mon enseignant m'informe des tâches d'évaluation au même moment que les tâches d'apprentissage.	5	0,569	0,354	18	0,71	0,51
CP6	Mon enseignant ajuste les tâches d'évaluation en fonction des apprentissages des étudiants.	16	0,296	0,303	13	0,77	0,60
CP7	Mon enseignant nous explique à l'avance les tâches d'évaluation.	2	0,765	0,505	12	0,79	0,63
CP8	Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui tiennent compte des particularités de certains étudiants.	23	-0,056	0,340	21	0,68	0,46
CP9	Mon enseignant donne les tâches d'évaluation à des moments où je peux démontrer ce que j'ai appris.	3	0,695	0,449	9	0,80	0,63
CP10	Mon enseignant nous offre des occasions où nous pouvons discuter des tâches d'évaluation.	10	0,432	0,400	17	0,73	0,54
CP11	Mon enseignant me donne de la rétroaction lors des tâches d'évaluation.	6	0,561	0,476	14	0,76	0,58
CP12	Mon enseignant nous fournit la copie de la correction des tâches d'évaluation.	11	0,432	0,309	23	0,57	0,32
CP13	Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui me donnent le goût de m'améliorer.	9	0,464	0,574	5	0,83	0,70
CP14	Mon enseignant nous fait faire, en classe, des exercices qui nous préparent aux tâches d'évaluation.	15	0,302	0,184	16	0,75	0,56
CP15	Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui correspondent aux apprentissages à réaliser.	1	0,772	0,518	4	0,83	0,68
CP16	Après une tâche d'évaluation, mon enseignant utilise une autre façon pour m'aider à saisir ce que je n'ai pas compris.	21	-0,034	0,453	8	0,80	0,64
CP17	Mon enseignant me donne des rétroactions qui m'informent sur ce que je dois améliorer.	17	0,272	0,535	11	0,79	0,63
CP18	Mon enseignant nous explique à quoi nous serviront les apprentissages évalués.	22	-0,047	0,576	10	0,79	0,62
CP19	Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui sont en lien avec des activités pratiquées dans ma vie quotidienne.	24	-0,086	0,341	18	0,71	0,50
CP20	Avant la tâche d'évaluation, mon enseignant s'assure de ma compréhension des critères d'évaluation.	13	0,370	0,436	3	0,83	0,69
CP21	Avant d'attribuer une note, mon enseignant recueille plusieurs informations sur mes apprentissages.	19	0,074	0,303	20	0,70	0,50
CP22	Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui me permettent de me responsabiliser face à mes apprentissages.	12	0,403	0,551	7	0,82	0,67
CP23	Mon enseignant me fait part de l'utilité des apprentissages ciblés par la tâche d'évaluation.	18	0,174	0,528	2	0,83	0,69
CP24	Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation motivantes pour moi.	14	0,342	0,534	1	0,84	0,71

5.2. Limite de la recherche

La valeur de cette recherche tient surtout de la tentative de validation des perceptions des apprenants des quatre grandes catégories de dimensions: « planification, équité, intégration et authenticité » identifiées et proposées par Raïche (2006) au regard des pratiques d'évaluations dans le contexte de l'approche par compétences. Cette démarche est d'autant plus pertinente lorsqu'on considère le nombre d'apprenants (1608) ayant répondu au questionnaire de la recherche initiale de l'équipe du chercheur.

L'analyse des résultats n'a certes pas permis d'identifier de façon distincte à travers les perceptions des apprenants les quatre grandes dimensions: planification, équité, intégration et authenticité, telles que proposées par Raïche (2006). Elle montre, néanmoins, la trace de ces quatre dimensions regroupées sous une seule et même dimension qui serait, à notre avis, beaucoup plus grande encore, soit celle de la qualité perçue par les apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe.

Par ailleurs, les résultats obtenus sont basés sur des analyses de données recueillies des perceptions des apprenants, dont ceux issus du primaire. Donc, il faut faire preuve de prudence quant à l'interprétation que l'on en fait, car il ne s'agit pas de la réalité, mais plutôt perception. Il faut rappeler que la collecte de données a été menée auprès des apprenants appartenant aux différents ordres d'enseignement : il n'est pas sûr que tous les apprenants à tous les ordres d'enseignement aient eu la même compréhension de tous les vingt-quatre items du questionnaire.

De plus, on a vu que l'échantillon de l'étude n'est pas équilibré sur le plan de la représentation des sexes. La population féminine y est surreprésentée, ce qui fait que cet échantillon ne correspond pas à la réalité estudiantine québécoise. Or, cette

recherche ne permet pas de vérifier l'incidence de cette surreprésentation féminine (tableau 6) : soixante-cinq pour cent (65 %) dans l'échantillon sur les résultats. Il serait donc intéressant d'explorer cette direction de recherche et de vérifier dans quelle mesure cette surreprésentation féminine aurait influencé sur ces résultats.

CONCLUSION

L'objectif de cette étude était de vérifier l'adéquation des quatre dimensions théoriques (planification, équité, intégration et authenticité) concernant les perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe dans le contexte de l'approche par compétences, quel que soit l'ordre d'enseignement, tels que proposées par Raïche (2006). Cet objectif a permis de répondre à la question de recherche qui s'intéressait aux perceptions que se font les apprenants à l'égard des pratiques d'évaluation en salle de classe dans le contexte d'une approche par compétences. À cette fin, une analyse factorielle exploratoire a été effectuée avec les données initiales utilisées par Raïche (2006). Même si, au prime abord, les résultats des premières analyses menaient vers une solution bifactorielle, seulement un seul facteur se démarque nettement et très fortement avec plus de trente-deux pour cent (32 %) de variance expliquée sur les vingt-quatre items du questionnaire. Le deuxième facteur ne se démarque pas suffisamment du premier et semble plutôt être son reflet avec les mêmes items dont les valeurs des coefficients de saturation et de corrélation sont sensiblement égales.

On espérait vérifier que les perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages dans le contexte scolaire traduiraient de façon claire et distincte les quatre grandes dimensions de Raïche (2006), mais les différents résultats de l'analyse factorielle exploratoire ne permettent malheureusement pas de considérer cette solution. Ils mettent plutôt en évidence une structure unidimensionnelle, avec un seul facteur, un facteur prépondérant qui contient les traces de ces quatre dimensions qui se présentent de préférence comme quatre caractéristiques d'un seul et unique facteur.

D'ailleurs, Talbot (2015) arrive sensiblement à la même conclusion dans sa thèse que celle de cette étude à savoir une solution factorielle à un seul facteur. Toutefois, tel que le montre le tableau 14, il y a un très grand écart entre les valeurs obtenues par

Talbot (2015) dans sa solution factorielle et celles obtenues dans la solution factorielle de cette étude. Comme mentionné précédemment, cet écart est éventuellement dû à l'application de méthodes différentes de calcul des matrices de corrélations (soit la matrice de corrélations polychoriques par Talbot et la matrice de corrélations de Pearson dans cette étude). Mais ce qu'il faut surtout retenir c'est que par l'une ou l'autre des méthodes d'analyses, on ne retrouve pas la structure factorielle attendue, soit la structure composée théoriquement des quatre dimensions distinctes, comme la suggère Raïche (2006).

Par ailleurs, il y a lieu de préciser que cette solution unifactorielle fait tout de même ressortir l'existence d'une plus grande dimension qui transpire en filigrane de ces pratiques d'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences. On a tendance à croire que c'est cette dimension qui aurait déjà été identifiée et mise de l'avant par le chercheur Raïche (2006), à travers ce qu'il a qualifié de quatre grands principes. Selon, les résultats de cette présente étude, cette grande dimension renfermerait en quelque sorte, non pas quatre principes théoriques distincts « planification, équité, intégration et authenticité » comme proposés par Raïche (2006), mais de préférence quatre caractéristiques d'un facteur unique, d'une dimension unique.

C'est ce qui pourrait expliquer la difficulté de dégager de façon claire, précise et distincte des perceptions des apprenants, chacune de ces quatre sous-dimensions théoriques proposées par le chercheur. Toutefois, bien qu'elles soient présentes, elles ne sont pas indépendantes et distinctes. Elles ne représenteraient, en fait, que des composantes, des parties, des bouts ou des manifestations d'une même, d'une seule et unique grande dimension.

Ainsi, les quatre dimensions sous-jacentes à l'évaluation des compétences, comme proposées par Raïche (2006) selon l'approche par compétences, s'entremêleraient

ainsi au sein d'un grand ensemble pour ne former qu'une seule et même dimension. Elles seraient donc, en fait, quatre différentes manifestations, quatre caractéristiques d'une même et seule réalité. S'il fallait tenter de désigner cette dimension unique, il serait approprié de la nommer par le sigle formé des premières lettres de chacune de ces quatre caractéristiques par ordre de représentativité telles que présentées dans le tableau 14 soient : « AIPE » ou « AIEP ». Ainsi la caractéristique « authenticité » viendrait au premier rang, suivie de « intégration » et les deux autres caractéristiques « planification et équité » arrivant au même rang. Pour une question pratique d'appellation, on suggérerait de baptiser cette dimension sous le vocable de : « PPE » qu'on traduit par : « pratiques pédagogiques d'évaluation ».

On comprend alors tout le sens de l'analyse de Raïche quand il a fait ressortir que dans le contexte de l'approche par compétences il n'est pas avantageux de séparer ces deux pratiques : les pratiques pédagogiques d'une part et les pratiques d'évaluation des apprentissages de l'autre. Ceci est en cohérence avec les résultats de cette étude. Toutefois, ces caractéristiques ne s'expriment pas séparément dans les perceptions des apprenants. Comme on l'a vu précédemment à la lumière de plusieurs recherches citées dans cette étude, dont les résultats vont dans la même direction, la notion de pédagogie et celle de l'évaluation doivent s'incorporer dans le contexte d'une approche par compétences. Ce sont deux notions qui doivent aller de pair. Concrètement, cela suppose que les pratiques pédagogiques doivent être pensées, réfléchies en même temps que celles des évaluations des apprentissages. Les deux étant présentées comme un ensemble complémentaire constitué de deux éléments inséparables et indivisibles. Les résultats de cette recherche renforcent cet argument en permettant d'identifier le lien très fort existant entre la pédagogie et l'évaluation. Comme proposée, on identifie cette relation par le sigle « PPE » la pratique pédagogique d'évaluation.

En définitive, avec cette étude on espérait vérifier l'adéquation des quatre dimensions théoriques (planification, équité, intégration et authenticité) concernant les perceptions des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe dans le contexte de l'approche par compétences; ceci quel que soit l'ordre d'enseignement, comme proposées par Raïche (2006). Manifestement, les résultats ne corroborent pas le modèle de Raïche (2006) tel que celui-ci l'a proposé, mais confirment néanmoins la présence des mêmes quatre caractéristiques que Raïche avait déjà identifiées. Cependant, ces dimensions se retrouvent sous une seule et même étiquette qu'on appelle ici « PPE ». Elles sont donc dans une seule et unique structure unidimensionnelle, dont les quatre dimensions proposées par Raïche (2006), et ne seraient que ses caractéristiques particulières.

Le modèle PIEA proposé par Raïche (2006) n'est pas en totale contradiction avec les résultats de cette étude. Cette dernière montre plutôt une nécessaire redéfinition, reconsidération de ce que Raïche (2006) considérait comme des dimensions propres et distinctes, mais qui semblent plutôt être des parties, des caractéristiques, des aspects d'une même et seule dimension. Pour finir, on pourrait dire que les résultats de cette étude montrent que, dans le contexte de l'approche par compétences, la perception des apprenants des pratiques d'évaluation des apprentissages renferme une seule grande dimension, soit la « PPE » formée de quatre caractéristiques indissociables et qui sont par ordre d'importance ou de représentativité : « authenticité, intégration, planification et équité ». Selon cette interprétation, ce que Raïche (2006) avait considéré comme quatre dimensions distinctes seraient plutôt différentes caractéristiques d'une seule grande dimension « PPE », et qui y sont par conséquent nécessairement présentes simultanément.

Avenues de recherche

Suite à la conclusion de cette étude, on a identifié plusieurs avenues de recherche qu'il serait intéressant d'envisager dans une recherche plus poussée. Mais, on va se limiter à mentionner seulement les deux avenues de recherche suivantes. Ainsi, compte tenu de la surreprésentation féminine dans l'échantillon utilisé pour cette présente recherche, il apparaît pertinent de mener une étude qui porterait sur un échantillon plus équilibré entre apprenants masculins et féminins en vue de déterminer dans quelle mesure cette surreprésentation influence ou non les résultats.

Par ailleurs, le même questionnaire a été utilisé indifféremment pour les apprenants à tous les ordres d'enseignement. Or, il n'est pas sûr que le niveau de compréhension des apprenants du niveau universitaire et collégial, du secondaire et du primaire a été le même pour les différents items du questionnaire. Il serait intéressant de comparer la structure factorielle à chacun des ordres d'enseignement.

ANNEXE A
CONSENTEMENT ET QUESTIONNAIRE

CONSENTEMENT

Intégration des pratiques évaluatives aux pratiques pédagogiques

Ce questionnaire a pour but d'identifier comment votre professeur intègre ses pratiques d'évaluation des apprentissages à l'intérieur de ses pratiques pédagogiques dans ses cours. La recherche à laquelle vous participez respecte les règles déontologiques et son protocole a été approuvé par le comité éthique de l'Université du Québec à Montréal. Avant de répondre à ce questionnaire, veuillez, s'il vous plaît, nous confirmer que vous **consentez à ce que vos réponses soient utilisées dans le cadre de ce projet**, sachant que votre participation demeure anonyme lors de la diffusion des résultats.

Oui, je consens

QUESTIONS GÉNÉRALES

À quel niveau d'études êtes-vous ?

primaire (3^e cycle) secondaire collégial universitaire

Quel est votre champ d'études principal?

Quel est votre genre ? femme homme

Quel est votre âge ? 10-12 ans 13-18 ans 18-25 ans 26-35 ans

QUESTIONS SUR UN COURS PARTICULIER

Présentez en quelques mots le cours à partir duquel vous répondrez au questionnaire ci-dessous, à savoir :

Le programme dans lequel le cours se situe : _____

À quel niveau d'étude appartient ce cours :

primaire secondaire collégial universitaire

Tableau 15

Questionnaire de la recherche utilisé par Raïche et l'équipe du CDAME.

-
1. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui sont utiles pour moi.
 2. Mon enseignant m'informe à l'avance des tâches d'évaluation où je dois collaborer avec d'autres étudiants.
 3. Mon enseignant a prévu des tâches d'évaluation variées.
 4. Au début de l'étape (session, trimestre), mon enseignant vérifie ce que je sais déjà.
 5. Mon enseignant m'informe des tâches d'évaluation au même moment que les tâches d'apprentissage.
 6. Mon enseignant ajuste les tâches d'évaluation en fonction des apprentissages des étudiants.
 7. Mon enseignant nous explique à l'avance les tâches d'évaluation.
 8. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui tiennent compte des particularités de certains étudiants.
 9. Mon enseignant donne les tâches d'évaluation à des moments où je peux démontrer ce que j'ai appris.
 10. Mon enseignant nous offre des occasions où nous pouvons discuter des tâches d'évaluation.

 11. Mon enseignant me donne de la rétroaction lors des tâches d'évaluation.
 12. Mon enseignant nous fournit la copie de la correction des tâches d'évaluation.
 13. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui me donnent le goût de m'améliorer.
 14. Mon enseignant nous fait faire en classe des exercices qui nous préparent aux tâches d'évaluation.
 15. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui correspondent aux apprentissages à réaliser.

 16. Après une tâche d'évaluation, mon enseignant utilise une autre façon pour m'aider à saisir ce que je n'ai pas compris.
 17. Mon enseignant me donne des rétroactions qui m'informent sur ce que je dois améliorer.
 18. Mon enseignant nous explique à quoi nous serviront les apprentissages évalués.
 19. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui sont en lien avec des activités pratiquées dans ma vie quotidienne.
 20. Avant la tâche d'évaluation, mon enseignant s'assure de ma compréhension des critères d'évaluation.
 21. Avant d'attribuer une note, mon enseignant recueille plusieurs informations sur mes apprentissages.
 22. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation qui me permettent de me responsabiliser face à mes apprentissages.
 23. Mon enseignant me fait part de l'utilité des apprentissages ciblés par la tâche d'évaluation.
 24. Mon enseignant utilise des tâches d'évaluation motivantes pour moi.
-

RÉFÉRENCES

- Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (p. 130-145). Berne : Peter Lang.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L. et Mottier Lopez L. (2007). *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Altet, M. (1992). Une formation des enseignants à l'évaluation formative : prise de conscience des types de régulation des interventions pédagogiques à partir de l'analyse des épisodes d'une séance. In AFIRSE (dir.), *Les évaluations* (p. 73-76). Toulouse : PUM, Colloque international francophone de l'AFIRSE.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.
- Anderman, L. H. et Anderman, E. M. (1999). Social predictors of changes in students' achievement goal orientations. *Contemporary Educational Psychology*, 24, 21-37.
- Anderson, J. (1989). Evaluation of student achievement: teacher practices and educational measurement. *Alberta Journal of Educational Research*, 35, 123-133.
- Ardouin, T. (2013). *Ingénierie de formation : analyser, concevoir, réaliser, évaluer*. Paris. Dunod.
- Astington, J. W. et Gopnik, A. (1991). Theoretical explanation of children's understanding of the mind. *British Journal of Developmental Psychology*, 9, 7-31.
- Bachor, D. et Anderson, J. (1994). Elementary teachers' assessment practices as observed in the Province of British Columbia. *Assessment in Education*, 1(1), 63-93.
- Bandura, A. (2003). *Auto-efficacité, le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Bélair, Louise M. et Dionne, E. (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.

- Bellier, S. (2000). «Compétence comportementale » Appellation non contrôlée. Dans S. Bellier (dir.), *Compétences en action* (p. 125-133). Éditions d'Organisation, 125-133.
- Biggs, J. (1995). Assessing for learning: Some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *The Alberta Journal of Educational Research*, *XLI* (1), 1-17.
- Bloom, B., Hastings, J. T. et Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New-York : Mc Graw-Hillbook.
- Bloom, B. (1992). *Apprendre pour maîtriser*. Lausanne : Payot.
- Butler, R. (1988). Enhancing and undermining intrinsic motivation: the effects of task involving and ego-involving evaluation on interest and performance. *British Journal of Educational Psychology*, *58*(1), 1-14.
- Cantinotti, M., Ladouceur, R. et Jacques, C. (2010). Structure factorielle et fidélité du questionnaire d'excès aux loteries vidéo. *Canadian Journal of Behavioural Science*, *42*(2), 101-108
- Cattell, R. B. (1966). The scree test for the number of factors. *Multivariate Behavioral Research*, *1*, 245-276.
- Chambers, P. (2014). *mirt: Full information maximum likelihood estimation of multidimensional IRT models*. Vienna, Austria: R Cran Site. [Disponible sur le site <http://cran.r-project.org/package=mirt>]
- Chouinard, R. (2002). *Évaluer sans décourager*. Montréal, Québec; Université de Montréal. Récupéré de : http://www.cadre.qc.ca/feep/primaire/Fichiers/evaluer_sans_decourager.pdf
- Church, M. A., Elliot A. et Gable, S. (2001). Perceptions of classroom environment, achievement goals, and achievement outcomes. *Journal. Education. Psychology*, *93*,43-54
- Cocoradă, E., Luca, M., Clinciu, A. et Pavalache-Ilie, M. (2008). *Le clivage des représentations sur l'évaluation et ses conséquences*. Actes du 20^e colloque de l'ADMEE-Europe, Genève : Université de Genève. Récupéré de : <https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a3/v-a3-1>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, New Jersey : Lawrence Erlbaum associates.

- Comrey, A. L. et Lee, H. B. (1992). *A First Course in Factor Analysis*. New York, New Jersey : Lawrence Erlbaum associates.
- Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practices on students. *Review of Educational Research*, 58, 438-481.
- De Ketele, J. M., Gérard, F.M. et Roegiers, X. (1997). L'évaluation et l'observation scolaires : deux démarches complémentaires. *Éducatons. Revue de diffusion des savoirs en éducation*, 12, 33-37. Récupéré de : http://www.bief.be/index.php?enseignement/publications/levaluation_lobservatio_n_scolaires_deux_demarches&s=3&rs=17&uid=10
- De Landsheere, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris : P.U.F.
- Dragow, F. (2006). Polychoric and polyserial correlations. In S. Kotz, C. B. Read, N. Balakrishnan et B. Vidakovic (Eds), *Encyclopedia of statistical sciences* (Vol. 9). Hoboken, New Jersey : John Wiley and sons, inc.
- Durand, C. (2005). *L'analyse factorielle et l'analyse de fidélité. Notes de cours*. Département de Sociologie. Université de Montréal, Montréal, Québec. Récupéré de : <http://www.mapageweb.umontreal.ca/durandc/Enseignement/MethodesQuantitatives/FACTEUR9.pdf>
- Dyson, B. (2006). Student's perspectives of physical education. In D. Kirk, D. Macdonald et M. O'Sullivan (Eds), *The Handbook of Physical Education* (p. 326-346). Thousand Oaks, CA: Sage Publication.
- Forgette-Giroux, R., Simon, M. et Bercier-Larivière, M. (1996). Les pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe : perception des enseignantes et des enseignants. *Revue canadienne de l'éducation*, 21(4), 384-395.
- Galand, B. et Grégoire, J. (2000). L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*, 29, 431-452.
- Galand, B. et Philippot, P. (2005). L'école telle qu'ils la voient : validation d'une mesure des perceptions du contexte scolaire par les élèves du secondaire. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 37(2), 138-154.
- Gauthier, C., Desbiens, J. F. et Martineau, S. (2003). *Mots de passe pour mieux enseigner*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.

- Greene B. A., Miller R. B., Crowson M, Duke B. et Akey K. 2004. Predicting high school students' cognitive engagement and achievement: contributions of classroom perceptions and motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 29, 499–517
- Grenier, J. et Beaudoin, C. (2012). Perceptions et attentes d'élèves du primaire en regard de l'évaluation en éducation physique et à la santé. *Revue canadienne de l'éducation* 35(3), 165-198.
- Gouvernement du Québec (1979). *L'école québécoise : énoncé de politique et plan d'action*. Sainte-Foy, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gouvernement du Québec (2001). *La formation à l'enseignement : les orientations, les compétences professionnelles*. Sainte-Foy, Québec : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec.
- Gouvernement du Québec (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*. Sainte-Foy, Québec : Ministère de l'Éducation du Québec.
- Gullickson, A. R. (2003). *The student evaluation standards. How to improve evaluations of students*. Thousand Oaks, California : Corwin Press.
- Guttman, L. (1954). Some necessary conditions for common factor analysis. *Psychometrika*, 19(2). 149-161.
- Hadji, C. (1999). *L'évaluation démystifiée*. (2^{ème} édition). Paris : E.S.F.
- Harvey, O. (1986). Belief systems and attitudes toward the death penalty and other punishments. *Journal of Personality*, 54(4), 659-675.
DOI : [10.1111/j.1467-6494.1986.tb00418.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1986.tb00418.x)
- Heritage, M., Kim, J., Vendlinski, T. et Herman, J. (2009). From evidence to action: a seamless process in formative assessment? *Educational Measurement: Issues and Practice*, 28(3), 24-31.
- Higgins, N. et Rice, E. (1991). Teachers' perspectives on competency-based testing. *Educational Technology Research and Development*, 39(3), 59-69.
- Horn, J. L. (1965). A rational and test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, 30(2), 179-185.

- Hoyle, R. H., et Duvall, J. L. (2004). Determining the number of factors in exploratory and confirmatory factor analysis. In D. Kaplan (ed.), *The SAGE handbook of quantitative methodology for the social sciences*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Humphreys, L. G. et Montanelli, R. G. (1975). An investigation of the parallel analysis criterion for determining the number of common factors. *Multivariate Behavioral Research*, 10(2), 193-206.
- Issaieva, E. (2008), Comment élèves et enseignants perçoivent l'évaluation scolaire? Comment les élèves interprètent l'opinion de l'enseignant en matière d'évaluation? *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Genève : Université de Genève. [<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/v-a3/v-a3-3>]
- Issaieva, É. et 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), 31-62.
- Jonnaert, P. (2009). *Compétences et constructivisme, un cadre théorique* (2^e édition) Bruxelles : De Boeck-Université.
- Juillet, P. (2000). *Dictionnaire de la psychiatrie*. Paris. Conseil international de la langue française (CILF). Récupéré de <http://www.psychologies.com/Dico-Psycho/Perception>
- Kaiser, H. F. (1960). The application of electronic computers to factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 20, 141-151.
- Kempen, J. L. (2008). *Comment favoriser l'objectivité en matière d'évaluation*. Bruxelles, Belgique : Union des fédérations des associations de parents de l'enseignement catholique UFAPEC.
- Lasnier, F. (2000). *Réussir la formation par compétences*. Montréal, Québec : Guérin.
- Laurier, M. D., Tousignant, R. et Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3^e édition.). Montréal : Gaëtan Morin.
- Laveault, D. (2009) L'évaluation en classe. Des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(3), 1-22.

- Marton, F. et Pong, W.Y. (2005). On the unit of description in phenomenography. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 335-34
DOI:10.1080/07294360500284706
- Mialaret, G. (1954). Nouvelle pédagogie scientifique. *Collection de la nouvelle encyclopédie pédagogique*. Paris, France : Presses Universitaires de France.
- Muraki, E. et Carlson, J. E. (1995). Full-information factor analysis for polytomous item responses. *Applied Psychological Measurement*, 19, 73-90.
- Nunzati, G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, document de travail, Université d'été, juillet 1988, in Cahiers Pédagogiques, N°280, janvier 1990, pp. 47-64. Récupéré:
http://web.ac-toulouse.fr/automne_modules_files/pDocs/public/r7102_61_nunziati.pdf
- Nolen S. B. et Haladyna T. M. (1990). Personal and environmental influences on students' beliefs about effective study strategies. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 116-130
- Nolen S. B. (2001). Learning environment, motivation, and achievement in high school science. *Journal. Research. Science. Teaching*, 40, 347-368
- Pajares, M. F. (1992). Teachers' beliefs and educational research: Cleaning up a messy construct. *Review of Educational Research*, 62(3), 307-332.
- Raïche, G. (2006). L'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences. *Vivre le primaire*, 19(2), 43-45.
- Raïche, Lapointe, St-Pierre et Riopelle (Raïche, 2008). *Structure et évolution de l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences. Rapport de recherche. Programme Actions Concertées. Québec, Québec : Fonds de recherche sur la société et la culture du Québec*. Récupéré de :
http://www.frqsc.gouv.qc.ca/documents/11326/449042/PT_RaicheG_rapport+2011_approches+par+comp%C3%A9tences-int%C3%A9gration/b61f1072-19b8-4327-ae4e-6b7aa8d657f7
- Raïche, G., Langevin, L., Riopel, M. et Mauffette, Y. (2006). Étude exploratoire de la dimensionnalité et des facteurs expliqués par une traduction française de l'Inventaire des approches d'enseignement de Trigwell et Prosser dans trois universités québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 41-61.

- Raïche, G., Leduc, D., Riopel, M. et IsaBelle, C. (2011). Intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques et données de l'enquête TEIMS. Dans G. Raïche, K. Paquette-Côté et D. Magis (dir.) : *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation*. Volume 2 – l'évaluation. Ste-Foy, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Raïche, G. et Magis, D. (2004). *nFactors: Parallel analysis and non-graphical solutions to the Cattell scree test*. Vienna, Austria: RCran Site. [Disponible sur le site <http://cran.r-project.org/package=nFactors>]
- Raybaud-Patin, N. et Talbot, L., (2008), Les pratiques d'évaluation : l'exemple d'un professeur à l'école élémentaire. *Actes du 20e colloque de l'ADMEE-Europe*, Genève : Université de Genève.
[<https://plone.unige.ch/sites/admee08/communications-individuelles/m-a8/m-a8-4>]
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves* (2^e édition). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Roegiers, X. (2004). *L'école et l'évaluation. Des situations pour évaluer les compétences des élèves*. (1^e édition). Bruxelles, Belgique: De Boeck.
- Rogiers, X. (2001). *Une pédagogie de l'intégration. Compétences et intégration des acquis dans l'enseignement*. Paris, France: de Boeck.
- Roeser R. W., Midgley C. et Urdan T. C., (1996). Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: the mediating role of goals and belonging. *Journal. Education. Psychology*, 88, 408-422
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages*. Québec : Les Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec : Éditions du renouveau pédagogique.
- Shepard, L. A., (2006). Classroom assessment. In R. L. Brennan (ed.), *Educational measurement* (4th edition, p. 623-646). Washington, District of Columbia : Praeger.

- Simard, C. (2011). *Analyse des items communs associés aux pratiques d'évaluation des apprentissages selon une analyse en composantes principales et une analyse factorielle exploratoire*. Compte rendu d'un stage de recherche dans le cadre des travaux du Collectif sur les applications et les développements en mesure et évaluation, CDAME. Montréal, Québec : Université du Québec à Montréal.
- Stiggins, R. J. et Conklin, N. F. (1992). *In teachers' s hands: Investigating the practices of classroom assessment*. Albany: State University of New York Press.
- Stiggins, R. J. (2005). *Student-involved assessment for learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Swygert, K. A., McLeod, L. D. et Thissen, D. (2001). Factor analysis for items or testlets scored in more than two categories. In D. Thissen et H. Wainer (eds), *Test scoring*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Talbot, N. (2015). *Élaboration d'une échelle d'un niveau d'adéquation perçue des pratiques d'évaluation des apprentissages en salle de classe à l'approche par compétence selon des étudiants*. (Thèse de doctorat non publié). Université du Québec à Montréal. Récupéré de : <http://www.archipel.uqam.ca/7069/1/D2845.pdf>
- Tardif, J. (2004). Un passage obligé dans la planification de l'évaluation des compétences: déterminer des indicateurs progressifs et terminaux de développement *Pédagogie Collégiale*, 18(2), 13-20.
- Tardif, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal: Chenelière Éducation.
- Trahan, M., Carbonneau, M., Robillard, R. et Boisvert, M. T. (1983). Interventions évaluatives : impact sur les évalués. *Mesure et évaluation en éducation*, 6(2), 69-78.
- Trigwell, K., Prosser, M. et Taylor, P. (1994). Qualitative differences in approaches to teaching first year university science. *Higher Education*, 27, 75-84.
- Trigwell, K., Prosser, M., Ramsden, P. et Martin, E. (1998). Improving student learning through a focus on the teaching context. In C. Rust (ed.), *Improving student learning*. Oxford, England: Oxford Center for Staff and Learning Development.

- Trigwell, K., Prosser, M. et Waterhouse, F. (1999). Relations between teachers' approaches to teaching and students' approaches to learning. *Higher Education*, 37, 57-70.
- Trigwell, K. et Prosser, M. (2004). Development and use of the approaches to teaching inventory. *Educational Psychology Review*, 16(4), 409-424.
- Trigwell, K., Prosser, M. et Ginns, P. (2005). Phenomenographic pedagogy and a revised approaches to teaching inventory. *Higher Education Research and Development*, 24(4), 349-360.
- Urdu, T. (2004). Predictors of academic self-handicapping and achievement: examining achievement goals, classroom goal structures, and culture. *Journal. Education. Psychology*, 96, 251-264
- Wiggins, G. (1989). A True Test: Toward More Authentic and Equitable Assessment, *Phi Delta Kappan*, 70 (9), 703-713.
- Wilson, R. (1989). Evaluating student achievement in an Ontario high school. *Alberta Journal of Educational Research*, 35, 134-144.
- Wolters C. (2004). Advancing achievement goal theory: using goal structures and goal orientations to predict students' motivation, cognition, and achievement. *Journal. Education. Psychology*, 96, 236-250.
- Zwick, W. R. et Velicer, W. F. (1986). Comparison of five rules for determining the number of components to retain. *Psychological bulletin*, 99(3), 432-442.