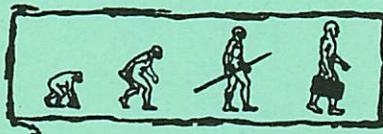


## Actes du 14<sup>e</sup> colloque de l'AQPC

# ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?



Où s'en va le collégial ?

7A17

L'équité en évaluation des apprentissages

par  
DASSA, Clément, LAURIER, Michel  
Université de Montréal



Association québécoise  
de pédagogie collégiale

## L'équité en évaluation des apprentissages

Clément Dassa et Michel Laurier  
Université de Montréal

L'évaluation des apprentissages est un processus qui repose sur une inférence «logique», faisant appel à l'induction. Comme toute inférence, l'évaluation repose sur des règles. Or, contrairement à la logique mathématique, cette logique est ouverte aux valeurs des évaluateurs ainsi qu'au contexte d'évaluation.

De plus, ce processus comporte une finalité. L'évaluation sert de base à une prise de décision dont la portée peut varier. Les résultats servent tantôt à des décisions pédagogiques, tantôt à des décisions administratives. Certaines de ces décisions peuvent avoir un impact considérable sur la motivation des étudiants, sur leurs stratégies d'études et même sur leur avenir professionnel. Il est donc important de s'assurer de la qualité des inférences. C'est le premier aspect de l'équité: l'évaluation doit être fondée sur des données pertinentes et suffisantes. Il est aussi important de faire un usage approprié des résultats de l'évaluation. C'est là le deuxième aspect de l'équité.

### DES SITUATIONS TYPIQUES

Pour mieux comprendre comment se posent les questions d'équité dans la pratique des enseignants du collégial, on peut imaginer les situations suivantes. Il s'agit de cinq situations typiques qui se rencontrent régulièrement dans le milieu de l'éducation au collégial et qui soulèvent toutes, de façon différente, des problèmes d'éthique. S'il n'existe pas de solution pré-établie qui satisfasse tous les acteurs en de telles circonstances, nous estimons qu'on peut tout au moins, en se référant à certains principes, en venir à une évaluation plus juste et plus équitable.

*Situation #1: Le directeur d'un département de cegep incite fortement un professeur à changer ses notes parce que sa moyenne s'écarte de façon marquée de celle des autres collègues.*

L'évaluation devrait être à l'abri d'impératifs administratifs qui ne sont pas annoncés à l'avance. Si l'évaluation doit être interprétée de façon critériée, il est aberrant de proposer une référence au groupe (interprétation normative). La note que reçoit l'élève doit alors plutôt refléter l'atteinte des objectifs du cours. Par contre, lorsque le projet éducatif repose sur une approche d'évaluation normative, il convient de s'assurer que l'enseignant adhère à ces principes. Par ailleurs, il faut

se rappeler que la technique qui consiste à prédéterminer uniquement la moyenne risque de faire disparaître les écarts entre les étudiants. Certes, on peut concevoir que des administrateurs en viennent à prescrire une moyenne de façon à éliminer artificiellement des différences entre les groupes. Il serait cependant préférable de proposer des définitions opérationnelles des compétences attendues.

*Situation #2: Un professeur de cegep, désireux de tenir compte des efforts fournis par un élève, décide de hausser la note finale de cet élève qui, autrement, n'aurait pas réussi.*

Cette situation est reliée à la nature plus ou moins implicite des objectifs de nature affective. On doit établir si la note reflète l'atteinte des objectifs énoncés au début du cours ou l'adhésion aux valeurs souvent implicites du système d'enseignement. De plus, on ne peut ignorer le rôle important que l'évaluation peut jouer sur le plan de la motivation des étudiants, en se présentant comme une récompense. Il est toutefois important que dans la communication des résultats, les valeurs implicites ou la fonction motivante ne viennent pas obscurcir l'interprétation des résultats en regard des objectifs visés. Par ailleurs, il est clair que, dans une évaluation sommative centrée uniquement sur le produit, on ne devrait pas tenir compte de l'effort. Par contre, dans une évaluation centrée sur le processus, l'effort investi devient un objet d'évaluation puisqu'il représente une des stratégies mise en oeuvre par l'étudiant durant son apprentissage.

*Situation #3: Un établissement collégial soucieux de la qualité du français, demande à tous les professeurs d'attribuer 20% de la note d'un travail pour la qualité du français écrit.*

Cette mesure peut être perçue comme de l'ingérence de la part de l'administration dans un contenu de cours. En effet, la plupart des plans de cours ne comportent pas d'objectifs relatifs à la compétence langagière. Une telle mesure, rend plus complexe l'interprétation de la note finale en regard des compétences attendues à la fin d'un cours. De ce point de vue, on peut penser que le français écrit devrait être évalué soit dans le cadre d'un cours portant sur la maîtrise du français écrit, soit à l'entrée et à la sortie d'un programme à l'aide de tests portant spécifiquement sur la qualité du français écrit. Par contre, le fait de limiter ainsi l'évaluation de la maîtrise du français risque d'accentuer une forme d'atomisation du savoir en confinant l'exigence de la qualité de la langue à des situations scolaires spécifiques. Dans le cas de la mesure proposée ici, il faut aussi se demander si les professeurs ont la capacité d'en assurer une application adéquate. On risque d'inférer le niveau de développement d'une compétence complexe à partir de

données partielles. Par exemple, qu'advient-il des aspects reliés à l'organisation ou à l'originalité si l'évaluation se limite au nombre de «fautes» reconnues par un professeur? Enfin, il faut tenir compte du fait que certains étudiants dont le français n'est pas la langue maternelle, peuvent être pénalisés si un encadrement supplémentaire n'est pas fourni.

**Situation #4:** *Une université utilise les notes finales du cégep après une série de transformations relativement complexes pour décider de l'admission des étudiants.*

On devrait toujours pouvoir se référer à une politique clairement établie en ce qui a trait à la transmission et à l'accès aux résultats des étudiants. De plus, il faut se rappeler que les transformations statistiques qu'on opère sur les résultats peuvent apparaître comme des manipulations peu acceptables si elles se font à partir de données qui ne s'y prêtent pas. Toute transformation (par exemple, la normalisation des notes) ajoute un élément dont on doit être conscient lors de l'interprétation. La transformation doit se faire avec une méthode qui convient au but poursuivi. Les valeurs et les intentions sous-jacentes à ces transformations devraient être communiquées dans un langage clair. Finalement, il faut souligner que toute transformation, quelle qu'elle soit, ne peut jamais améliorer des données insuffisantes ou erronées.

**Situation #5:** *Un étudiant obtient une note exceptionnelle à un examen final portant sur l'ensemble de la matière, mais échoue le cours à cause de ses piètres performances lors des tests et des travaux durant la session.*

Une règle d'équité qu'il faut garder à l'esprit veut que la notation repose sur plusieurs résultats afin de s'assurer que les notes représentent diverses facettes d'un domaine d'apprentissage. Il convient pourtant d'être prudent dans l'application d'une telle ligne directrice. En effet, il ne faut pas oublier que les compétences évoluent dans le temps. La modalité qui consiste à réunir plusieurs informations colligées tout au long du semestre n'est souvent pas compatible avec le but d'une évaluation sommative qui vise la sanction. Par ailleurs, il faut aussi s'assurer de la qualité de l'examen final. Un examen ne peut pas toujours couvrir l'ensemble de la matière ou vérifier toutes les habiletés qu'on cherche à développer. Enfin, il faut s'assurer qu'un groupe d'individus ne soit pas favorisé ou défavorisé par le(s) moyen(s) d'évaluation retenu(s). En cette matière, le professeur doit exercer son jugement de façon à s'assurer que personne ne soit lésé en raison de sa langue d'origine, de ses référents culturels, d'une situation personnelle difficile...

## L'ÉLABORATION DES PRINCIPES

L'évaluation dépend d'un jugement qui se doit d'être rigoureux, compte tenu des enjeux qui sont de plus en plus importants. Dans les situations que nous venons de décrire, l'exercice de ce jugement n'est pas toujours aisé. C'est alors qu'apparaît la nécessité de disposer d'un outil qui permette d'assurer une évaluation juste et équitable. C'est là le rôle des *Principes* que nous proposons. Le document\* vise donc à amener l'ensemble des intervenants impliqués dans l'évaluation des apprentissages (de l'élève au décideur) à réfléchir aux problèmes d'éthique que soulèvent nos pratiques évaluatives.

Il y a environ deux ans, nous avons été appelés à participer à un groupe de travail composé de chercheurs d'universités et d'intervenants de tous les milieux de l'éducation à travers le Canada. Le texte initial proposé par un groupe d'universitaires a été systématiquement soumis à un processus de consultation auprès de représentants de ministères de l'éducation, de syndicats d'enseignants, de corporations professionnelles... L'objectif du groupe était de proposer un ensemble de principes éthiques pour guider les pratiques évaluatives en milieu scolaire. On a vite abandonné l'idée d'un code de déontologie, trop prescriptif, pour plutôt opter pour un ensemble de principes rédigés en un langage simple mais rigoureux et surtout non technique. Le document final a déjà reçu l'approbation officielle de plusieurs organismes oeuvrant dans le milieu de l'éducation.

Le document est destiné à servir de base de réflexion et de point de départ à une pratique juste et équitable de l'évaluation: le document n'est pas distribué à des fins commerciales. En fait, 30 000 exemplaires sont présentement distribués gratuitement à travers le Canada. Afin d'en faciliter la diffusion, les auteurs indiquent clairement, dans le document même, que sa reproduction est autorisée sans conditions. Au Québec, nous avons distribué des copies aux principaux responsables de l'évaluation dans les commissions scolaires et dans certaines écoles. À l'heure où l'on demande aux commissions scolaires de se doter de politiques d'évaluation, un tel document vient enrichir la réflexion qui doit sous-tendre l'élaboration de toute politique d'évaluation. Au niveau collégial, on sait que les établissements sont également appelés à s'engager dans une réflexion sur leurs pratiques évaluatives. Nous croyons qu'un tel document peut être d'une grande utilité.

Bien que non prescriptifs, les *Principes* rendent clairs les enjeux de toute évaluation des apprentissages effectuées

par un être humain ou par un organisme. Selon nous, ils constituent un outil de qualité pour établir une base de communication entre étudiants, professeurs, administrateurs... Ce document dépasse les *Standards* américains (AERA, APA, NPA, 1985) dont il s'inspire. En effet, il n'est pas tributaire d'une tradition de testing et il n'occulte pas les moyens d'évaluation dits «qualitatifs» tels que l'évaluation orale, les portfolios, l'observation structurée; il vise plutôt à intégrer toutes les données qui contribuent au jugement évaluatif. Le recours à des moyens d'évaluation moins traditionnels ouvre certes des avenues intéressantes mais soulève aussi un certain nombre de problèmes sur le plan de l'équité (Linn, Baker et Dunbar, 1991). Il est donc important de baliser le champ de nos pratiques évaluatives de principes auxquels les intervenants peuvent se référer.

Étant donné que l'intention du document est d'établir un ensemble de références communes en vue d'une évaluation juste et équitable, le contenu se situe au-delà des traditions institutionnelles et des terminologies propres à chaque milieu. À cet égard, au cours de l'élaboration des *Principes*, on a tenu compte de la diversité des pratiques évaluatives et évité tout discours empruntant le vocabulaire propre à une organisation, à un ministère ou à un établissement.

L'introduction du document sert à définir le vocabulaire (par exemple, «pratique évaluative», «concepteur» vs «utilisateur») et à présenter la structure générale où chaque principe général est suivi de lignes directrices plus spécifiques, lesquelles sont suivies d'un paragraphe explicatif. Les principes se retrouvent dans l'une des deux parties du document: une première partie qui porte sur l'évaluation se déroulant en salle de classe et une seconde partie qui porte sur l'évaluation au moyen d'instruments standardisés.

## L'ÉVALUATION EN CLASSE

L'originalité du document tient surtout au contenu de la première partie. Ce contenu s'organise autour de cinq grands principes qui doivent guider l'évaluation que fait l'enseignant dans sa classe.

**Principe #1:** *Les méthodes d'évaluation devraient être adaptées aux buts de l'évaluation et à son contexte général.*

Une démarche d'évaluation rigoureuse nécessite des méthodes d'évaluation qui permettent d'interpréter correctement les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements de chaque étudiant. Cependant, ces méthodes ne peuvent pas être coupées des buts, pas plus que du contexte où elles se réalisent. En effet, afin

d'assurer une évaluation valide, les méthodes utilisées devraient s'accorder avec les objectifs d'apprentissage auxquels elles font référence. Par ailleurs, afin de relativiser l'importance des évaluations, c'est-à-dire de les replacer en contexte, il convient de considérer les conséquences des décisions à prendre à partir des informations obtenues. Une façon d'assurer l'étendue et la fidélité des indications relatives à la performance de l'étudiant consiste à recourir à plusieurs méthodes d'évaluation. De façon plus centrée sur l'individu, et afin de produire une évaluation exempte de biais, les méthodes d'évaluation devraient être adaptées au bagage personnel des élèves ainsi qu'à leurs expériences. Ainsi, il faudrait éviter tout contenu et tout langage sexistes ou susceptibles de heurter les sensibilités.

**Principe #2:** *On devrait offrir à tous les élèves assez d'occasions de manifester les connaissances, les habiletés, les attitudes et les comportements qui font l'objet de l'évaluation.*

Le mode de cueillette des informations servant à l'évaluation des apprentissages conditionne la qualité du jugement. Un des problèmes couramment rencontrés porte sur l'incompréhension de l'étudiant des buts de l'évaluation dont il fait l'objet. Les étudiants qui ne savent pas à quelle fin l'évaluation est réalisée (diagnostique, formative, sommative...) peuvent se méprendre sur les intentions de l'enseignant et ne pas exprimer pleinement les apprentissages réalisés. Encore plus grave, ils peuvent adopter des stratégies d'évitement qui camouflent leurs lacunes ou ils peuvent perdre leur motivation. C'est pourquoi les étudiants devraient être informés au préalable de la raison pour laquelle les informations sont recueillies et de l'utilisation qu'on fera de ces informations. Par ailleurs, les procédés d'évaluation devraient être appliqués dans des conditions adaptées à leur but et à leur forme. Lorsqu'on fournit les conditions optimales à la cueillette des données et des informations provenant des étudiants, on améliore la validité et la fidélité des données et des informations obtenues. Dans le document, ce principe est accompagné d'une série de lignes directrices qui ont trait aux modalités d'évaluation. Ainsi, les directives fournies aux étudiants devraient être claires, complètes et adaptées à leur capacité, à leur âge et à leur niveau scolaire. Elles devraient également refléter les acquis des recherches docimologiques. Par exemple, les directives des évaluations qui font appel à des choix multiples devraient encourager l'étudiant à répondre à tous les items sans craindre d'être pénalisé. Pendant la cueillette d'informations, il convient de traiter tous les étudiants équitablement en s'assurant, par exemple, que les interactions professeur-étudiant sont appropriées et du même ordre pour tous. Toute circonstance qui

perturberait la cueillette d'informations devrait être dûment relevée et prise en compte lors de l'interprétation des résultats. Finalement, une politique écrite devrait guider les décisions quant à l'utilisation de procédés de remplacement pour recueillir des informations auprès des élèves qui ont des besoins particuliers et de ceux qui ne maîtrisent pas suffisamment la langue d'enseignement pour pouvoir répondre tel que prévu.

**Principe #3:** *Les procédés utilisés pour juger ou noter la performance des élèves devraient être adaptés aux méthodes d'évaluation et appliquées de façon systématique.*

Trop souvent l'évaluation est réduite voire confondue à la notation. Or, la première est un processus complexe qui inclue la deuxième dans sa phase de mise en forme, de résumé ou de codage de l'information. Afin d'encadrer le jugement qui sous-tend toute évaluation et le rendre rigoureux et équitable, il est fondamental d'élaborer d'avance un procédé de notation et d'en informer les étudiants. Il faudrait également veiller à ce que les résultats ne soient pas faussés par des facteurs étrangers au but de l'évaluation. Il existe un grand nombre de sources d'erreurs qui, trop souvent, introduisent un biais dans les résultats. Lorsque le jugement évaluatif s'exprime sous forme de commentaires, ceux-ci devraient s'appuyer sur les réponses de l'étudiant et être présentés de façon compréhensible et instructive. Tout changement apporté pendant la notation devrait viser à rectifier un problème évident du procédé de notation initial. Le procédé de notation modifié devrait être de nouveau appliqué aux réponses précédemment notées. Une procédure d'appel que peuvent invoquer les étudiants, devrait leur être expliquée au début de chaque cours ou de chaque année scolaire.

**Principe #4:** *Les procédés pour faire la synthèse et l'interprétation des résultats devraient mener à des représentations justes et instructives de la performance d'un étudiant en relation avec les buts et les objectifs d'apprentissage pour la période visée.*

Ces procédés sont essentiels car, ils conditionnent directement les conclusions de l'évaluation. En effet, une fois interprétés, les commentaires de synthèse et les notes remplissent diverses fonctions. Ils informent les étudiants de leurs progrès. Parents, enseignants, conseillers et administrateurs les utilisent pour guider l'apprentissage, déterminer le passage à une classe supérieure, découvrir les cas particuliers (par exemple, étudiant à rendement supérieur ou en difficulté) et aider les étudiants à planifier leur cheminement ultérieur. Bien entendu, il existe d'autres fonctions propres aux institutions. Les commentaires de synthèse et les notes

rempliront d'autant plus clairement ces fonctions s'ils reposent sur une politique écrite bien pensée et sensible aux différents besoins. Les résultats individuels et la démarche suivie pour arriver à un commentaire de synthèse ou à une note devraient être décrits suffisamment en détail pour que leur signification soit évidente. Par ailleurs, comme toute synthèse comporte des limites, il conviendrait d'être prudent en combinant divers types de résultats en vue d'une synthèse. Dans la mesure du possible, le rendement, les efforts, la participation et les autres comportements doivent être notés séparément. De même, toute évaluation résultant d'une occasion unique (un examen final, par exemple) comporte des risques au chapitre de la sous-représentation des construits pertinents dans les domaines à facettes multiples. La lecture est un cas d'espèce. Il convient de s'assurer que le commentaire de synthèse ou la note est basé sur de multiples évaluations, chacune représentant une facette particulière du construit. Dans ce cas, le résultat final devrait refléter l'importance accordée à chaque facette dans la pondération initiale. Les informations obtenues présentent, en elles-mêmes, peu d'intérêt si elles ne sont pas interprétées à la lumière d'une notion pertinente et justifiable de ce qui est bien ou médiocre. C'est pourquoi un cadre de référence est nécessaire. Un tel cadre devrait correspondre au type de décision à prendre. Les cadres types sont les suivants: performance par rapport à des critères prédéterminés, performance par rapport aux pairs, performance par rapport à l'aptitude ou au développement attendu, performance mesurée en fonction du degré d'amélioration ou de la somme des acquis. L'interprétation des résultats devrait tenir compte des limites du cadre de référence retenu. Elle devrait aussi tenir compte du bagage personnel et des expériences d'apprentissage des élèves. Par exemple, la motivation envers les tâches scolaires, la connaissance de la langue ou le milieu de vie peuvent influencer sur l'apprentissage des concepts évalués. Une mauvaise aptitude en lecture, un retard des fonctions psychomotrices ou de la dextérité, le fait de ne pas savoir comment passer un test, l'anxiété et une faible estime de soi peuvent faire baisser les notes.

**Principe #5:** *Les rapports d'évaluation devraient être clairs, précis et avoir une valeur pratique pour les personnes à qui ils s'adressent.*

La préparation des rapports d'évaluation et des bulletins scolaires ainsi que leur transmission devraient être régies par une politique écrite élaborée par les enseignants, les administrateurs et les autres responsables de l'institution, en consultation avec les représentants des personnes ou des organismes à qui le rapport ou le bulletin est destiné. Le but visé est d'engendrer une meilleure utilisation de cette information et d'ainsi améliorer les décisions de

divers ordres qui s'appuient sur les conclusions de l'évaluation. À cette fin, les rapports écrits ou oraux et les bulletins devraient contenir la description des buts et des objectifs d'apprentissage visés par les évaluations. Ils devraient être complets et décrire les points forts et les points faibles des étudiants, afin qu'on puisse construire à partir des premiers et remédier aux seconds. Une procédure d'appel devrait être mise en place et être expliquée au début de chaque cours ou de chaque année scolaire. L'accès aux informations d'évaluation devrait être régi par une politique écrite conforme aux lois en vigueur, aux principes essentiels d'équité et aux droits de la personne. Finalement, le transfert des informations entre établissements scolaires doit être guidé par une politique écrite contenant des dispositions strictes visant la confidentialité. Les méthodes d'évaluation doivent être adaptées aux buts de l'évaluation et à son contexte général.

### L'ÉVALUATION STANDARDISÉE

La deuxième partie (page 15 et sv) est grandement inspirée des *Standards* américains et touche surtout ce qu'on appelle souvent les «tests standardisés». Il s'agit d'instruments qui peuvent servir à l'admission, au classement, à la certification, à l'évaluation de programme. Ces instruments ne sont pas mis au point par des enseignants pour leur propre classe, mais par des organismes (maisons d'éditions, ministères, commissions scolaires...) en vue d'une utilisation assez large.

Cette partie décrit, d'une part, les obligations des concepteurs des méthodes d'évaluation et d'autre part, les obligations des utilisateurs. En ce qui a trait à l'élaboration, les concepteurs doivent veiller à ce que leur "produit" soit équitable pour les élèves qui proviennent de milieu différents ou qui ont des besoins particuliers. Les concepteurs doivent aussi fournir l'information pertinente pour que les utilisateurs puissent choisir une méthode d'évaluation appropriée. Les utilisateurs, quant à eux, ont le devoir de tenir compte de cette information pour choisir une méthode équitable pour tous et adaptée au contexte. En ce qui a trait à la cueillette et l'interprétation des informations, là encore, les concepteurs ont la responsabilité d'indiquer la façon dont une méthode s'applique et dont les résultats s'interprètent; en contrepartie, les utilisateurs doivent suivre ces indications. Cette deuxième partie du document précise aussi qu'il incombe aux concepteurs et aux utilisateurs de s'assurer que les principaux intéressés (les élèves et, au primaire et au secondaire, les parents) reçoivent une information complète et compréhensible tant sur la nature de l'évaluation que sur les résultats. On mentionne, de plus, certaines règles à suivre lorsque

cette information est accessible à d'autres personnes (les administrateurs, par exemple).

### CONCLUSION

Quelles que soient les questions qu'on peut se poser dans le cadre d'une réflexion sur nos pratiques évaluatives, il est important de ne pas voir les *Principes* comme des réponses incontestables et définitives, mais de les voir comme des points d'ancrage d'un système de valeurs à construire. Les *Principes* ne se veulent surtout pas un code rigide servant à réglementer et/ou à évaluer les évaluateurs sans qu'il y ait entente au préalable entre les intervenants. La diffusion des *Principes* s'inscrit dans une dynamique de changement des valeurs et des attitudes en posant comme exigence de base l'importance de communiquer un ensemble de référents relatifs à l'équité en évaluation des apprentissages afin que les intervenants des différents milieux de l'éducation les intègrent à leur propre pratique. Dans cette perspective, on peut envisager différentes façons d'utiliser le document dans le milieu collégial:

- 1) Possibilité de créer des ateliers d'animation à partir des thèmes soulevés;
- 2) Possibilité de s'approprier le document en établissant une version modifiée pour un collège donné;
- 3) Possibilité de servir de base à un protocole local auquel souscrivent les étudiants, les professeurs et les administrateurs.

Le document s'inscrit dans une version élargie du concept de validité où la définition de l'objet à évaluer est étroitement associée à l'usage qu'on fait d'un moyen d'évaluation (Auger et Dassa, 1993; Messick, 1989). Pour que l'évaluation demeure pédagogiquement et socialement utile, pour qu'elle ne devienne pas la démarche ésotérique entourée d'une aura de scientificité qui sert trop souvent d'écran de fumée à un contrôle technocratique, un effort de transparence est nécessaire. Pour peu que l'on souscrive à des valeurs démocratiques, nous devrions nous assurer que nos pratiques reposent sur des principes bien compris et acceptés de tous.

Idéalement, la dichotomie «contrôle vs régulation», qui a longtemps servi de base à des pratiques douteuses au plan de l'éthique, se trouverait réduite à des modalités d'évaluation certes différentes, mais intégrées à une pratique évaluative juste et équitable.

## NOTE

\* La version française du document *Principes d'équité relatifs aux pratiques d'évaluation des apprentissages scolaires au Canada* (1993) peut être obtenue en faisant la demande auprès des auteurs du présent article (Université de Montréal, Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation, C.P. 6128, Succ. Centreville, Montréal, H3C 3J7) ou directement au secrétariat du comité consultatif mixte responsable de l'élaboration (Centre for Research in Applied Measurement and Evaluation, 3-104 Education Bldg N., University of Alberta, Edmonton, T6G 2G5).

## RÉFÉRENCES

- American Educational Research Association, American Psychological Association, National Psychological Association (1985) *Standards for Educational and Psychological Testing*. Washington, DC.
- AUGER R. et DASSA C. (1992) Les pratiques de mesure et d'évaluation des apprentissages et la validité des tests dans un contexte de démarche évaluative. In Laveault D. (réd.) *Les pratiques d'évaluation en éducation*. Montréal: ADMÉE/M+, pp 151-166.
- LINN R.L., BAKER E.L. et DUNBAR S.B. (1991) Complex, performance-based assessment: expectation and validation criteria. *Educational Research*, 20, (8) pp 15-21.
- MESSICK S. (1989) Validity. In Linn R.L. (réd.) *Educational Measurement*, 3<sup>e</sup> édition, New York: American Council on Education/Macmillan, pp 11-104.