

Les situations d'apprentissage et d'évaluation...

Lexique

Élaboré par Andrée-Caroline Boucher, Anne-Marie Loiselle et
Danielle Reiber

Commission scolaire des Patriotes

Mars 2006

LEXIQUE DES TERMES : SITUATION D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

La situation d'apprentissage et l'évaluation (SAÉ)

La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) consiste en une manière de planifier en cours de cycle l'enseignement en vue de **développer des compétences** en lien avec le Programme de formation. Elle comprend ainsi des tâches qui développent une ou plusieurs compétences transversales et disciplinaires. De plus, la SAÉ **intègre l'évaluation** de façon continue dans une perspective d'aide à l'apprentissage et de jugement sur l'état de développement des compétences. (MELS, 2005)

Les caractéristiques et éléments constitutifs d'une SAÉ :

- un contexte associé à une **problématique**;
- un ensemble de **tâches complexes**;
 - visant la mobilisation des ressources;
 - sollicitant l'ensemble de la compétence (composantes et critères);
 - permettant d'acquérir de nouvelles connaissances;
- des **activités d'apprentissage liées aux connaissances**
 - visant l'acquisition et la structuration de connaissances (déclaratives, procédurales et conditionnelles) nécessaires à la réalisation des tâches complexes;
 - sollicitant des aspects ciblés de la compétence;
- **signifiantes**;
- **variées**;
- **étendues** (portant sur une compétence disciplinaire, plusieurs compétences d'une même discipline ou plusieurs compétences de disciplines différentes);
- intègre les **trois phases de la démarche pédagogique** (préparation, réalisation, intégration);
- permet à l'élève de mobiliser des **ressources** (internes et externes, acquises et à acquérir). (MELS, 2005 et 2006)

La SAÉ comprend d'autres caractéristiques en lien avec l'évaluation :

- repose sur une approche **analytique** (par critère) pour favoriser la **régulation** (vérifier régulièrement dans quelle mesure l'élève s'approche de l'apprentissage ciblé);
- **avec ou sans outils d'évaluation**;
- se déroule avec le **soutien du personnel enseignant et des pairs**, au besoin. (MELS, 2006)

La situation d'évaluation (SÉ)

Dans la foulée du renouveau pédagogique, l'examen synthèse cède sa place à la SÉ.

La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) se distingue de la situation d'évaluation (SÉ) qui vise prioritairement à **faire le point** sur le développement des compétences en cours et vers la fin du cycle. La SÉ, qui a lieu **au moment jugé opportun**, peut aussi contribuer à construire un jugement sur le niveau atteint et soutenir la **régulation**. Le jugement s'avère temporaire lorsqu'il est posé en cours de cycle. La SÉ repose sur une approche analytique (par critère) ou globale (ensemble des critères). L'élève est placé face à des tâches complexes **dans un contexte analogue à celui de la SAÉ** et fait preuve **d'autonomie** quant à l'utilisation des ressources. Au cours de cette situation, les ressources sont acquises par l'élève et celles auxquelles il a droit sont précisées. **Si l'élève requiert un soutien** de l'enseignant, celui-ci en consigne la nature pour en tenir compte au moment du jugement.

Intentions éducatives et pédagogiques

Les intentions éducatives et pédagogiques correspondent à des éléments prescriptifs du PDF et font référence : aux *domaines généraux de formation*, aux *compétences disciplinaires* et *transversales*.

Intentions éducatives

« Sous l'appellation *domaines généraux de formation*, le Programme de formation présente les **problématiques** auxquelles les jeunes doivent faire face dans différentes sphères importantes de leur vie. Ces domaines sont porteurs **d'enjeux importants** pour les individus et les collectivités :

- **santé et bien-être;**
- **orientation et entrepreneuriat;**
- **environnement et consommation;**
- **médias;**
- **vivre-ensemble et citoyenneté.**

Leur intégration dans le Programme de formation a pour objectif d'amener les élèves à établir des liens entre les apprentissages scolaires, les situations de leur vie quotidienne et les phénomènes sociaux actuels. » (MEQ, 2004) Les SAÉ peuvent être associées ou non à un DGF.

Intentions pédagogiques

Les intentions pédagogiques font référence aux compétences transversales et disciplinaires. Le MELS a fourni deux définitions des compétences :

1. « ... **savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources** ». (MEQ, 2004)

2. « ... La compétence est entendue comme la **capacité à réaliser des activités en utilisant des ressources variées : connaissances, habiletés, stratégies, techniques, attitudes et perceptions.** » (MEQ, 2003)

« La compétence n'est pas qu'un savoir-agir, elle est aussi une **conscience de ce qui rend notre action efficace**... un savoir réfléchir sur son action. La compétence ne peut se limiter à l'application d'une technique ou d'une procédure entièrement prévue à l'avance.» (M-F Legendre, 2005)

« Le concept de compétence retenu par le Programme de formation appelle un regard différent sur la relation entre l'enseignement et l'apprentissage. (...) Définie comme un savoir-agir, la compétence dépasse la simple addition ou juxtaposition d'éléments. (...) Privilégier les compétences, c'est donc inviter à établir un rapport différent aux savoirs et à **se recentrer sur la formation de la pensée et le développement de l'autonomie.** » (MELS, 2004)

Travailler par compétences permet :

- des apprentissages plus **durables** et **viables**;
- de développer des **compétences intellectuelles de niveau élevé**;
- de rendre l'apprentissage plus **signifiant** et **motivant**.

Les compétences disciplinaires sont regroupées par domaines d'apprentissage :

- les **langues**;
- la **mathématique**, la **science** et la **technologie**;
- l'**univers social**;
- les **arts**;
- le **développement personnel**.

Les neuf compétences transversales sont de quatre ordres :

- **intellectuel**;
- **méthodologique**;
- **personnel** et **social**;
- **communication**.

En éducation physique et à la santé...

Au début d'une situation au cours de laquelle les élèves auront à élaborer et mettre à l'essai un plan de pratique d'activités physiques et modifier une habitude de vie, l'enseignant planifie d'annoncer ses intentions éducatives et pédagogiques :

- explorer un aspect du DGF *Santé et bien-être* (conscience des conséquences de ses choix personnels pour sa santé et son bien-être; alimentation et activité physique);
- développer la compétence disciplinaire *Adopter un mode de vie sain et actif*;
- développer la compétence transversale *Actualiser son potentiel*.



La situation de départ

En début de séance, **l'introduction de toute problématique est présentée aux élèves ou est définie avec eux et elle sert de fil conducteur.** Ses finalités sont de :

- faire émerger les conceptions de l'élève,
- donner du sens aux savoirs à acquérir,
- faire naître un questionnement,
- initier une démarche de recherche,

d'où le nom de « déclencheur » qu'on lui donne parfois (www.ac-creteil.fr).

La situation de départ doit générer des tâches pertinentes et réalisables. (MEQ, 2002)

La problématique peut consister en un problème à résoudre, une question à traiter, une production à réaliser ou un défi à relever. « Elle peut se rattacher à la vie courante ou au domaine public ou scientifique et faire appel aux repères culturels proposés par le Programme de formation. Sans être nécessairement présent dans toutes les situations d'apprentissage et d'évaluation, les domaines généraux de formation gagneraient à servir de contexte à la problématique.» (MEQ, 2005)

Le défi se définit par un « obstacle pédagogique perçu par le sujet comme un écart stimulant entre l'état de ses connaissances et le nouvel objet à atteindre ». (Legendre, R., 2005)

Exemple : L'enseignant planifie de proposer aux élèves qu'ils cherchent des moyens pratiques pour améliorer leur condition physique à peu de frais dans leur milieu après les heures de classe. L'apprentissage vise un réinvestissement de ses découvertes dans sa démarche de vie saine et active.

Les savoirs essentiels (primaire) et le contenu de formation (secondaire)

Comment définir le contenu de formation? Avant d'éplucher un document du MELS, nous avons cru intéressant de vérifier dans la dernière édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation* ce que chacun des termes (contenu et formation) signifiait pour les auteurs Legendre (2005) et Munger (1983).

Contenu : «**Ensemble des connaissances et des habiletés composant un objet d'apprentissage. Ensemble de notions constituant la matière scolaire à acquérir dans un objet d'apprentissage**» (Legendre, 2005)

Formation : Legendre rapporte Munger, M. (1983) pour définir ce mot. «**Ensemble des connaissances, des savoir-faire, des attitudes, des comportements et des autres compétences nécessaires à l'exercice d'une occupation, d'un métier ou d'une profession**».

Dans le PDF, les savoirs essentiels et le contenu de formation renvoient à **des savoirs, des techniques, des stratégies, des habiletés, des processus, des démarches, des dynamiques, des notions, des concepts**, etc.

Dans un document du MELS, *Le cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire* (version de consultation), il est expliqué que le contenu de formation consiste en la planification et la «mise en place de situations d'apprentissage et d'évaluation dans un continuum». Ainsi, le traitement d'un contenu de formation incite à la réflexion afin de compléter les décisions pour amener l'élève à savoir agir en contexte et à développer ses compétences, «cibles premières de l'apprentissage et de l'évaluation».

Le contenu de formation oblige par conséquent à considérer plusieurs éléments :

- les intentions associées à la situation d'apprentissage;
- le contexte d'apprentissage et les modalités de réalisation;
- la progression souhaitée des apprentissages;
- le niveau de difficulté à graduer;
- les exigences de fin de cycle ou d'année pour chacun des niveaux de compétences établis par les échelles;
- les cibles visées qui doivent se distinguer les unes des autres pour soumettre l'élève à des défis constants et pour laisser voir un développement significatif des compétences;
- les traces pertinentes et suffisantes à laisser et à disposer (le nombre, leur nature, les moments du cycle où elles sont recueillies de même que la manière de les considérer dans les jugements sur les niveaux de compétences atteints);
- la structuration des ressources;
- les savoirs, les techniques, les stratégies.

Une équipe-cycle planifie des tâches permettant à l'élève de construire et de s'appropriier des concepts et des processus en lien avec la géométrie : figures géométriques planes, propriétés des polygones et relations entre les polygones.

Repères culturels

Dans son document *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, le MELS précise le concept de repères culturels de cette façon :

Les repères culturels sont des **objets d'apprentissage signifiants sur le plan culture**, dont l'exportation en classe permet à l'élève d'enrichir :

- son rapport à lui-même,
- aux autres,
- ou au monde.

Ils peuvent prendre **diverses formes** à condition que ces éléments permettent de porter un regard sur des phénomènes sociaux ou des tendances culturelles significatives :

- un événement,
- un produit médiatique,
- un objet de la vie courante,
- un objet patrimonial,
- une référence territoriale,
- une réalisation artistique,
- une découverte scientifique,
- des modes de pensée,
- des valeurs qui conditionnent les comportements,
- une personnalité,
- etc.

(MELS, L'intégration de la dimension culturelle à l'école)

En univers social...

Un enseignant invite ses élèves à devenir des détectives pour trouver quelle est l'origine du mot « grève ». Après l'avoir trouvée, comparer les structures sociales d'aujourd'hui avec celles d'hier.

Critères d'évaluation

Les critères d'évaluation sont précisés pour chacune des compétences des disciplines du Programme de formation.

« Les critères d'évaluation :

- sont des **aspects essentiels à considérer pour porter un jugement** sur les compétences;
- se **rapportent à la démarche ou au processus utilisé par l'élève et aux productions** qu'il réalise;
- sont généralement formulés sous forme de **qualités** dont le degré peut varier;
- revêtent un **caractère générique**, leur formulation étant suffisamment globale pour se rapporter à l'ensemble des tâches qui amènent l'élève à mettre sa compétence en œuvre;
- **servent à développer des outils d'évaluation.** »

Les critères d'évaluation supposent des éléments observables :

- décrivent un seul comportement à la fois,

- se manifestent à travers des traces concrètes,
- font l'objet d'une compréhension commune au sein de l'équipe,
- sont en nombre suffisant pour bien représenter le critère. (MELS, 2006)

En arts plastiques...

Un enseignant planifie les critères d'évaluation en ciblant au moins un critère d'évaluation pour chacune des compétences.

- *Apprécier* : utilisation adéquate de la langue parlée et écrite pour communiquer son appréciation.
- *Réaliser* : traitement personnel du langage plastique.
- *Exploiter les TIC* : utilisation de stratégies appropriées pour interagir et se dépanner.

Moyens et outils d'évaluation

On distingue trois types de moyens et d'outils :

- pour la prise **d'information**;
- pour la **consignation**;
- pour **l'interprétation**.

Les moyens et les outils pour la **prise de l'information** :

moyens	outils
<ul style="list-style-type: none"> - l'observation - l'autoévaluation - la coévaluation - l'évaluation par les pairs - l'entrevue - l'analyse des travaux - le questionnement - etc. 	<ul style="list-style-type: none"> - la grille d'observation - la fiche d'autoévaluation - la fiche de coévaluation - la fiche d'évaluation par les pairs - la liste de vérification - le guide d'entretien - l'échelle d'appréciation - etc.

Les outils de **consignation** :

- le journal de bord de **l'enseignant**;
- le dossier **anecdotique**;
- le **portfolio**;
- etc.

Les outils **d'interprétation** :

- l'échelle **d'appréciation**;
- l'échelle de niveaux de **compétence**;
- etc.



En art dramatique...

Une enseignante planifie de proposer à ses élèves d'inventer une séquence dramatique. Elle choisit **l'autoévaluation** et **l'observation** comme moyen de prise d'informations. Pendant le travail des élèves, elle prévoit utiliser une **grille d'observation** et ensuite distribuer une **fiche d'autoévaluation**.

Connaissances antérieures

«Plusieurs auteurs considèrent le rôle prépondérant des connaissances antérieures dans l'apprentissage. En fait, l'apprentissage est la mise en relation ou l'établissement des liens explicites entre les nouvelles informations et les connaissances antérieures, soit pour y **ajouter des informations**, soit pour les **confirmer**, soit pour les **modifier**, soit pour les **nuancer** ou pour les **remettre en question**.» (Robillard, C, 2005)

Les connaissances antérieures peuvent être activées, selon les besoins, lors du premier (phase de préparation) et aussi lors du deuxième temps pédagogique (phase de réalisation). (Robillard, C, 2005)

Les connaissances antérieures peuvent être activées, selon les besoins, en groupe, en sous-groupe, en équipe ou individuellement. (Robillard, C., 2005)

Comment faire émerger les connaissances antérieures?

- en se remémorant un souvenir, une activité ou une tâche, des explications fournies, des exemples ou des démonstrations, un dessin, un schéma...;
- par une tempête d'idées, une organisation des connaissances, une carte d'exploration;
- en posant des questions. (<http://cep.cyberscol.qc.ca>)

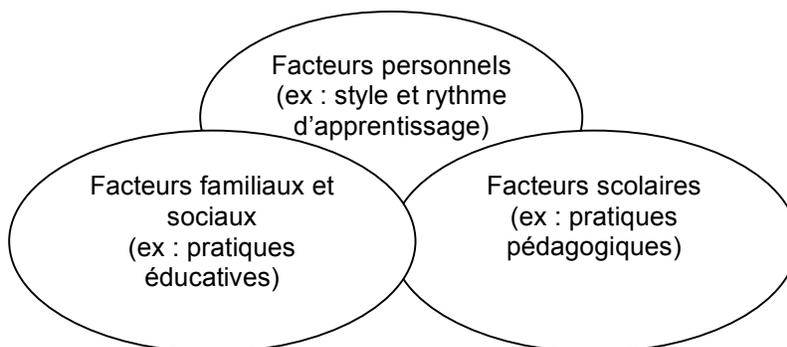
En science et techno...

Un enseignant planifie d'inviter ses élèves à nommer toutes les planètes qu'ils connaissent ainsi que les caractéristiques d'une planète. Il anticipe que certains auront de fausses représentations et nommeront la lune et le soleil.

Particularités des élèves (et différenciation pédagogique)

Les particularités des élèves s'inscrivent, de concert avec les **facteurs familiaux, sociaux** et **scolaires**, parmi les éléments susceptibles d'influencer la réussite des élèves.

« La réussite pour tous les élèves repose sur la conviction que l'échec scolaire n'est pas une fatalité et que, placé devant des défis qui le mobilisent, tout élève peut exploiter ses capacités et apprendre. (...) Le programme « **incite à exploiter les champs d'intérêt et les questions des élèves, à respecter les différents styles et rythmes d'apprentissage, à s'appuyer sur les ressources et les acquis de chacun, à compter avec les différences des contextes personnels, sociaux et familiaux.** » (MELS, 2004)



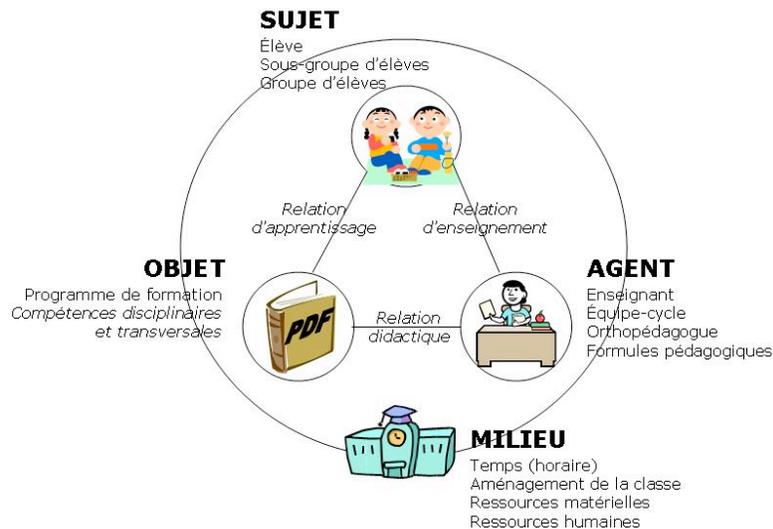
Le plan d'intervention... au service de la réussite de l'élève, Cadre de référence pour l'établissement des plans d'intervention, 2004, page 16.

« Le programme actuel (...) facilite la différenciation pédagogique, condition essentielle de la lutte contre l'échec. (MELS, 2004)

Comment définir la différenciation pédagogique? Un tour d'horizon rapide permet de constater un nombre considérable de discours sur le sujet. Bref, il y a peut-être autant d'auteurs que de définitions! Quoi qu'il en soit, Renald Legendre et sa 3^{ième} édition du *Dictionnaire actuel de l'éducation*, définit la différenciation en ces mots : «Principe et pratique qui préconisent que les planifications et les interventions pédagogiques respectent les diverses caractéristiques des élèves qui sont significatives de la réussite de leurs apprentissages». Il précise de plus : «Action, fait de tenir compte des différences individuelles des élèves dans la planification et le déroulement de situations pédagogiques».

Quant au groupe de recherche-action de la Montérégie, il soutient qu'on «différencie quand on se retrouve vis-à-vis un apprentissage non-optimal chez un élève, un sous-groupe d'élèves ou une classe». On fait alors face à une problématique par rapport à l'apprentissage (élève à risque ou élèves doués).

Modèle de la situation pédagogique



«Lors d'une situation pédagogique, un **Sujet** fait l'acquisition d'un **Objet** d'apprentissage sous la responsabilité d'un **Agent** qui utilise certaines formules pédagogiques et tient compte de différents aspects du **Milieu**. Tel qu'illustré, il s'établit entre ces quatre composantes différents types de relations pédagogiques (relation d'apprentissage, relation d'enseignement, relation didactique)».

Inspirée du modèle de Legendre (2005), la différenciation pédagogique peut être définie comme étant «une action du pédagogue qui, sur la base d'une solide connaissance des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves (**Sujet**), de formules pédagogiques et d'interventions diversifiées (**Agent**), du programme de formation (**Objet**) et de l'environnement d'apprentissage (**Milieu**), tend à harmoniser ces différentes composantes d'une situation pédagogique, et leurs relations, dans le but de favoriser l'apprentissage».

En d'autres termes, «différencier signifie savoir analyser et ajuster sa pratique de même que l'environnement d'apprentissage de façon à tenir compte des préalables et caractéristiques d'un ou de plusieurs élèves au regard d'un objet d'apprentissage particulier» (Guay, 2006)

Source : Comité de recherche-action de la Montérégie sur la différenciation

En anglais, langue seconde...

Lors d'une situation d'écriture, une enseignante demande aux élèves de composer un conte de Noël. Chaque production doit respecter les étapes d'un conte et renfermer un minimum de mots et d'expressions ciblés dans la banque développée par les élèves. Pour tenir compte des caractéristiques de ces derniers, l'enseignante différencie les productions sans modifier les critères d'évaluation choisis. Ainsi, elle identifie des éléments de la banque qu'elle considère essentiels, voire même obligatoires de

retrouver dans la production des élèves à risque. Elle remet une banque additionnelle de mots et d'expressions enrichis aux élèves bilingues.

Ressources

Au cours de la SAÉ, les élèves exploitent des ressources acquises et à acquérir : des connaissances, des stratégies, des attitudes, etc. **Des ressources externes leurs sont aussi accessibles** : Internet, documentation, matériel, etc. **Au cours de la SÉ, les principales ressources sont acquises par les élèves. Les ressources externes auxquelles les élèves ont droit sont alors précisées.** (MELS, mai 2005)

On distingue aussi des ressources internes (ressources personnelles) et externes (ses pairs, son professeur, des sources documentaires). (Legendre, R., 2005)

Des livres d'histoire, des contes traditionnels, un conteur, un pair, Internet, un lexique thématique, des dictionnaires, des connaissances en lien avec les différentes situations, des affiches sur les règles de grammaire,... sont autant d'exemples de ressources.

Productions attendues

Ce concept apparaît lié aux éléments constitutifs des situations, en particulier au contexte associé à la problématique. « La problématique est présentée aux élèves au début de la situation et sert de fil conducteur tout au long de celle-ci. » (MELS, 2005)

Les productions attendues correspondent au **travail réalisé** et au **fruit des efforts** des élèves. Il peut s'agir : d'une capsule pour la radio, d'un article de journal, d'une bande dessinée, d'un tableau, d'un montage, d'une maquette, d'une sculpture, d'une affiche, d'une exposition, d'un kiosque, d'une démonstration, d'un enchaînement de figures acrobatiques, d'un plan de pratique d'activités physiques, etc.

En enseignement moral et religieux...

Une enseignante propose d'illustrer une scène de la vie de Jésus selon un mode d'expression de leur choix :

- bande dessinée;
- saynète;
- dessin collectif;
- vidéo.

Déroulement (actions en classe)

Phase de préparation

«Durant la phase de préparation, la problématique est présentée aux élèves afin de créer une mise en contexte. Diverses activités leur sont proposées pour activer leurs connaissances antérieures et faire émerger leur compréhension, leurs doutes, leurs hypothèses, etc. Finalement, le déroulement général de la situation leur est présenté ou est établi avec eux.» (MELS, 2005)

Phase de réalisation

«Durant l'étape de réalisation, les élèves accomplissent les tâches proposées. La production peut être destinée à un public (élèves de la classe, élèves des autres classes, parents, etc.), s'il y a lieu. Il est souhaitable que la réalisation soit ponctuée de moments de prise de recul : mises en commun des stratégies utilisées, réflexion sur les savoirs mobilisés et les compétences développées, reconnaissance des apports disciplinaires par rapport à la problématique, etc.» (MELS, 2005)

La **rétroaction** constitue un aspect propre à la phase de réalisation, mais elle s'avère également pertinente aux phases de préparation et d'intégration.

La rétroaction est un «geste fréquent» (Goupil, 1990) émis tantôt par l'enseignant tantôt par les pairs en collaboration. Elle succède à l'observation.

Toutefois, comment définir la rétroaction? «**Information, évaluation, réponse fournie par l'Agent au Sujet suite à une période d'apprentissage**» (Legendre, R., 2005)

« La collecte adéquate d'information et l'interprétation rigoureuse des données contribuent à fournir à l'élève des rétroactions de qualité, tout au long de activités d'apprentissage et d'évaluation. » (MELS, 2005)

« Ces rétroactions ont pour but de renseigner sur ses **forces** et ses **difficultés**, de soutenir sa progression dans le développement de ses compétences et de l'informer des moyens à mettre en œuvre pour améliorer sa démarche d'apprentissage ou sa production. » (MELS, 2005)

« Pour que les rétroactions soient significatives et utiles à l'élève, il est donc nécessaire de privilégier des **formulations descriptives**. Cela n'exclut pas la possibilité de recourir, dans certaines situations, à des rétroactions de nature quantitative. » (MELS, 2005) D'ailleurs, Howden et ses collaborateurs (1996) partagent la conviction que l'observation et la rétroaction doivent être «**descriptives et non évaluatives**».

« La forme de la rétroaction dépend des outils utilisés pour la prise d'information et pour son interprétation. Alors que la rétroaction verbale vise une régulation immédiate, celle qui est consignée sous d'autres formes sert d'appui non seulement à



la régulation, mais aussi au jugement de l'enseignant à différents moments de l'apprentissage. » (MELS, 2005)

Howden et Kopiec (1999) précisent que la «rétroaction doit être **positive**». Dans le même sens, les auteurs Gauthier, Desbiens et Martineau (2003) considèrent que la rétroaction «**doit être constructive et porter sur des facettes précises de l'objet d'apprentissage**». Pour sa part, Goupil (1990) soutient qu'elle devait «**être précise, immédiate, fréquente et personnalisée en fonction de l'élève et non en comparaison avec ses pairs**».

Phase d'intégration

«La phase d'intégration est l'occasion d'amener les élèves à prendre conscience du chemin parcouru, à verbaliser ce qu'ils ont appris de la problématique (notamment par rapport aux intentions éducatives des domaines généraux de formation), à expliquer comment ils l'ont appris, à formuler les difficultés rencontrées et les moyens utilisés pour les surmonter et à discuter des possibilités d'utiliser dans d'autres contextes les apprentissages disciplinaires qu'ils ont faits.» (MELS, 2005)

Bibliographie

Gauthier, C., Desbiens, J-F. et Martineau, S., *Mots de passe pour mieux enseigner*, PUL, Québec, 2004.

Goupil, G., *Élèves en difficulté d'adaptation et d'apprentissage*, Gaetan Morin Éditeur, 1990.

Guay, M-H et coll., *Pour tenir compte de leurs différences : La différenciation pédagogique*, Comité de la Montégérie en différenciation, 2006.

Howden, L. et Kopiec, M., *Structurer le succès*, Chenelière/McGraw-Hill, 1999.

Legendre, M-F, *Les défis de l'intégration des compétences dans la formation universitaire*, 2005.

Legendre, R. *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 2005.

MELS, Direction de l'évaluation Ministère de l'Éducation du Loisir et du Sport, *L'évaluation des apprentissages au secondaire*, session de formation, hiver 2006.

MELS, *Cadre de référence en évaluation des apprentissages au secondaire*, version de consultation, mai 2005.

MELS, *L'intégration de la dimension culturelle à l'école*, 2004-2005.

MEQ, DGFJ, *La planification de l'apprentissage et de l'évaluation*, octobre 2005.

MEQ, *Programme de formation de l'école québécoise, Enseignement secondaire, 1^e cycle*, chapitre 2, 2004.

MEQ, *Politique d'évaluation des apprentissages*, 2003.

MEQ, *Formation sur l'évaluation des apprentissages au primaire : le cadre de référence et les échelles des niveaux de compétence*, septembre 2002.

MEQ, *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire*, 2002.

Robillard, C. Notes d'une formation donnée en 2005 ou l'auteur faisait référence à Ausubel, 1968; Jones, Palincar, Ogle et Carr 1987; Tardif, 1992.

Internet

www.ac-creteil.fr *Un moment pédagogique majeur : la situation de départ.*