

# **l'évaluation des apprentissages**

## **le discours et la pratique**

---

par **GÉRARD SCALLON**

professeur titulaire  
Département de mesure et évaluation  
Faculté des sciences de l'éducation  
Université Laval

---

N.D.L.R. : Le présent article est extrait d'une allocution que prononçait l'auteur au Colloque en évaluation tenu lors du dernier Congrès de l'ACFAS le 13 mai dernier. Le texte intégral de l'allocution paraîtra dans les *Actes du Colloque en évaluation* que publieront prochainement Les Presses de l'Université Laval.

---

Les points forts et les points faibles de nos pratiques évaluatives sont nombreux et il serait facile de s'égarer dans une énumération sans fin d'avantages de toute sorte annulés par des inconvénients. Compte tenu des limites de temps et d'espace dont nous disposons, j'ai choisi d'examiner nos pratiques évaluatives dans le cadre de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative des apprentissages, tout en étant conscient d'avoir délaissé un certain nombre de thèmes qui auraient pu être jugés plus importants.

### **L'évaluation formative et l'évaluation sommative : un simple constat**

Il serait sans aucun doute inutile d'ajouter aux témoignages divers qui nous ont été communiqués (les avis du Conseil Supérieur de l'Éducation, 1982, 1983, 1984 et Cardinet, 1984) pour affirmer que l'évaluation formative, du point de vue des pratiques évaluatives, ne semble pas avoir quitté sa rampe de lancement. D'après les écrits qui ont été publiés dans le cadre de la pédagogie de la maîtrise, par exemple, tout semble indiquer que l'évaluation formative existe là où des équipes de chercheurs ont pour mission de la soutenir. Sa viabilité demeure assez précaire. Dans certains milieux éducatifs, on a réussi à l'implanter en lui donnant une destination particulière : les bulletins descriptifs. Précisons tout de suite qu'il s'agit là d'une intention des plus louables qui permet à l'institution scolaire d'assumer le droit des parents à une information de qualité sur le progrès de leurs enfants.

Par contre, c'est un détournement de sa fonction première qui est la régulation des apprentissages, une affaire « privée » dans la relation maître-élève ! Enfin, l'esprit de l'évaluation formative est partagé par nombre d'enseignants et d'enseignantes qui, dans leur didactique et leurs pratiques pédagogiques ont pour souci d'assurer une certaine maîtrise des apprentissages avant de rendre publique leur sanction officielle ! L'évaluation formative n'est pas toujours visible et transparente.

Le portrait de l'évaluation sommative n'est guère plus reluisant même si nous sommes tous d'accord pour reconnaître que cette fonction a été assumée depuis fort longtemps et qu'elle a toujours été canalisée par une demande sociale d'évaluation. Dans certains systèmes éducatifs, l'évaluation sommative présente des caractères particuliers et, lorsqu'il s'agit de traiter de son harmonisation avec l'évaluation formative (là où elle a été implantée de fait !), deux de ces caractères doivent mériter toute notre attention : (1) le fait que l'évaluation sommative ait été confiée aux enseignants et aux enseignantes et ce, à divers degrés selon l'ordre d'enseignement et (2) le fait qu'elle soit menée de façon continue, en cours d'année ou pendant tout le déroulement d'un programme d'études.

L'harmonisation des fonctions « formative » et « sommative » de l'évaluation des apprentissages doit d'abord être établie au niveau du cadre conceptuel qui a été choisi pour donner aux actes d'évaluation une certaine cohérence. Harmoniser ces deux fonctions au niveau des pratiques évaluatives est un tout autre problème car il faut composer avec des perspectives diverses qui, jusqu'ici, n'ont pas été mises en évidence avec assez d'insistance. Mais il y a deux questions qu'il faudra toujours avoir à l'esprit et auxquelles on ne peut absolument pas se soustraire : les pratiques que l'on veut désigner par le terme « évaluation formative » sont-elles réellement formatives ? les pratiques que l'on veut désigner par le terme « évaluation sommative » sont-elles réellement sommatives ? Un bref retour aux sources s'impose.

### **Les fonctions de l'évaluation dans la pensée de Scriven**

On a souvent entendu dire que l'évaluation formative et l'évaluation sommative des apprentissages avaient pour origine le cadre conceptuel proposé par Scriven, en 1967, pour l'évaluation des moyens d'enseignement. C'est un peu vite dit !

## **RÉSUMÉ**

L'analyse des pratiques évaluatives permet d'identifier certains défis majeurs que doit affronter l'évaluation des apprentissages. Ces pratiques recèlent, pour peu qu'on les explique et malgré leurs contradictions, beaucoup d'indications pour enrichir le discours sur l'évaluation. De même, leur analyse apporte un éclairage intéressant sur les acquis à préserver et les faiblesses à combler.

L'examen de la notion même d'évaluation, qui s'appuie sur un jugement comparatif entre « ce qui est observé » et « ce qui devrait être », révèle que nombre de réalités qu'on voudrait viser par cette notion échappent au discours sur l'évaluation. La grande majorité des progrès méthodologiques de même que les pratiques dites évaluatives se sont principalement centrées sur l'observation-information, laissant ainsi aux divers usagers le soin de former eux-mêmes leurs jugements. Cette grande latitude dans le choix des modèles de référence vient contrebalancer les efforts consentis pour rendre les procédés d'observation plus objectifs. Il est alors difficile de considérer l'évaluation comme un geste professionnel. À un niveau microscopique, là où surviennent les interventions quotidiennes d'évaluation, cette latitude ne peut que conférer un caractère ambigu à ce qui doit être entendu par « qualité des apprentissages ».

L'avènement de la mesure « critériée » et de la mesure centrée sur un « domaine » a permis de se rapprocher du jugement comparatif, mais l'idée de décrire ce dont un individu est capable s'est estompée dans une métrique de score total ou de note chiffrée globale. Même l'évaluation de performances complexes, qui doit relever au départ de l'observation multidimensionnelle, n'échappe pas à cette tendance. La méthodologie de l'évaluation doit donc désormais se préoccuper du complètement de l'acte d'évaluation tout en maintenant les acquis du côté des procédés d'observation et tout en préservant le plus possible la multidimensionnalité des apprentissages. Il apparaît, de toute évidence, que l'évaluation des grands objectifs de formation devra quitter sa situation de « tiers-monde » du domaine de l'évaluation des apprentissages.

Pour ce qui est de la difficulté d'harmoniser les fonctions « formative » et « sommative » de l'évaluation des apprentissages, le diagnostic à poser n'est guère nouveau. D'un point de vue didactique, le discours sur l'évaluation ne doit pas se préoccuper uniquement d'appuyer sur la nécessité de la fonction formative de l'évaluation mais aussi de remettre en question la fonction sommative telle que pratiquée jusqu'ici. Une sérieuse réflexion doit être amorcée autour de la pertinence même de ce type d'évaluation lorsqu'il s'agit de vérifier les apprentissages. Sans lui enlever son caractère de sanction, tout en étant conscient qu'elle ne saurait être véritablement sommative parce que menée en cours de progression, il apparaît de plus en plus souhaitable de lui conférer un caractère et un esprit qui lui permettraient de canaliser la demande d'évaluation formative. Cette perspective suppose un réaménagement des responsabilités et une nette différenciation des rôles : celui de la formation et celui de la sanction.

Il est important de souligner que, dans l'esprit de Scriven, la fonction formative et la fonction sommative sont des fonctions disjointes. La fonction formative n'a d'autre préoccupation que d'éclairer les nombreuses corrections à effectuer en cours de route et ce, dans le but de soumettre, au terme du processus d'élaboration, un produit fini de qualité. L'élément rationnel qui justifie cette fonction est tout simplement d'éviter aux concepteurs d'un projet les surprises désagréables de jugements négatifs sur des aspects qui auraient pu être vérifiés et corrigés en cours de route. L'évaluation sommative, toujours dans la pensée de Scriven, survient à un moment critique qui correspond au terme du processus d'élaboration, c'est-à-dire lorsque tout a été mis en œuvre pour la présentation finale en vue d'une acceptation ou d'une implantation. De plus, il est un détail extrêmement important qui mérite d'être souligné. Scriven a proposé que les personnes engagées dans le processus d'élaboration d'un projet ne soient pas les mêmes que celles qui seront chargées de l'évaluation sommative. Les deux fonctions de l'évaluation sont ainsi tenues à l'écart de tout conflit d'intérêt.

En principe, l'harmonisation des fonctions « formative » et « sommative » de l'évaluation ne devrait causer aucune difficulté particulière. En dépit de leurs caractères distincts, ces deux fonctions sont complémentaires sans aucun empiètement de l'une sur l'autre, sans aucune contamination de l'une par l'autre.

Il est assez étrange, voire inexplicable même, de constater que la transposition de ce cadre conceptuel à l'évaluation des apprentissages présente des failles majeures que peu d'auteurs se sont vraiment donné la peine de justifier. Tout semble se passer comme si on avait voulu accommoder des pratiques évaluatives existantes en leur donnant les étiquettes utilisées par Scriven. Par exemple, comment est-on arrivé à donner le nom d'évaluation sommative à une pratique d'évaluation continue qui procède d'une arithmétique de bilan et qui est disséminée sur tout le déroulement du processus éducatif ? Comment est-on arrivé à transposer le modèle de Scriven à des situations où l'enseignant (et par extension, l'institution scolaire elle-même) est chargé de de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative des apprentissages ? Il ne s'agit pas de remettre en question, sur cette seule base, les pratiques évaluatives que nous connaissons, mais il est permis d'interroger la « didactique » du discours sur l'évaluation qui est probablement à l'origine de certaines confusions.

## **Un retour sur l'évaluation formative des apprentissages**

L'expérience de plusieurs personnes qui ont eu l'occasion d'animer des groupes d'enseignants et d'enseignantes nous révèle que l'accueil, sans verser dans l'euphorie, est généralement positif lorsqu'il s'agit de traiter d'évaluation formative. « L'évaluation formative est continue » : cela se présente naturellement. « L'évaluation formative doit servir à la régulation des apprentissages » : cela se comprend facilement mais que d'ouvrage en perspective ! « L'évaluation formative doit être menée avec des procédés analytiques et emprunter des scénarios qui impliquent parfois la participation personnelle de l'élève » : on provoque des sourcillements. Mais arrive le moment critique où il nous faut révéler les origines de l'évaluation formative : « une conception de l'éducation qui s'inscrit dans le principe d'une plus grande accessibilité au système éducatif et dans le prolongement de ce principe vers une plus grande accessibilité à la réussite » : rien ne va plus ! L'évaluation formative ne doit pas être perçue comme un point de départ mais plutôt comme un point d'arrivée qui est le terme d'un long cheminement qui traduit l'évolution d'une certaine conception de l'éducation et de la mission de l'institution scolaire.

Les difficultés que posent l'implantation et la pratique de l'évaluation formative ne sont pas tellement de l'ordre des précisions mais plutôt de l'ordre de son acceptation par l'ensemble des agents du système éducatif. Et, on pourrait la choyer davantage, l'aduler, la « commercialiser » sans apporter de changement majeur à la situation actuelle. Force nous est de constater que si certaines pratiques évaluatives sont objets de règlements et de directives, il n'y a pas de demande d'évaluation formative.

## **Le dilemme de l'évaluation sommative**

Il est relativement facile de préciser et de s'entendre sur ce que doit être l'évaluation formative. Le cas de l'évaluation sommative est beaucoup plus problématique. Disons, au départ, que la conception de Scriven (1967) sur ce que doit être l'évaluation sommative apparaît difficilement applicable comme telle à l'évaluation des apprentissages. D'un point de vue pratique, une transposition aussi sommaire nous amènerait à réhabiliter la notion d'examen terminal comme seul moyen de sanction des apprentissages au terme d'un programme d'études. Les conséquences d'une telle pratique nous sont connues depuis longtemps. L'évaluation sommative exclusivement terminale aurait pour effet négatif d'inciter plusieurs élèves au

« bachotage », c'est-à-dire à un effort discontinu, différé au dernier moment qui précède l'évaluation. De plus, compte tenu de limites humaines d'ordre spatio-temporel pour mener à bien ce genre d'évaluation sommative, il ne serait pas possible d'échantillonner adéquatement dans l'univers des connaissances et des habiletés, ce qui fait de la sanction des apprentissages une entreprise des plus risquées. Précisons tout de suite que ces arguments ont été exprimés à une époque où l'évaluation formative ne faisait pas partie du décor de l'évaluation pédagogique, et aussi à une époque où les objectifs d'apprentissage, là où ils étaient explicités, n'étaient pas ordonnés en objectifs intermédiaires et en objectifs terminaux, d'où leur non-différenciation comme cibles de l'évaluation sommative.

La nostalgie de l'évaluation sommative exclusivement terminale ne comporte pas que des aspects négatifs. Cette modalité d'évaluation relève du souci de fonder, sur un portrait récent des compétences de l'individu, les grandes décisions reliées à la sanction des études, au passage d'un ordre d'enseignement à un autre ou encore à l'entrée sur le marché du travail. Les exigences du bureau de l'Immigration de fournir un portrait récent au moment de renouveler un visa ou un passeport, et la remise en question annuelle de la validité du permis de piloter un avion de ligne commerciale relèvent du même esprit.

On comprendra facilement que l'avènement de l'évaluation continue (à fonction sommative, cela importe peu), qui procède d'une arithmétique de bilan, où sont ajoutés les uns aux autres des résultats d'apprentissage (achevé ou inachevé, cela ne semble pas importer non plus), nous a considérablement éloignés du caractère récent de l'évaluation des performances qu'on voudrait bien donner à la notion d'évaluation sommative. Mais cette pratique offre l'avantage d'inciter les élèves (quels élèves ?) à un effort soutenu et aussi l'avantage indéniable de pouvoir échantillonner avec plus d'amplitude dans l'univers des connaissances et des habiletés. **Nous sommes au cœur de la tragédie : « être sommative ou ne pas être sommative » : voilà la question !**

### Les deux perspectives de l'évaluation

Le dilemme qui vient d'être posé n'est pas le seul qui se présente à la discussion et qui peut faire l'objet d'un long débat. La justification de hausser la note de passage de 50 à 60 pour cent, pour la sanction des études secondaires, à l'occasion du dernier régime pédagogique dépend d'une certaine

logique. Des institutions se sont dotées d'une politique qui accorde aux élèves un droit de reprise en cas d'échec à un examen séquentiel ou à un examen d'étape. Dans un tel cas, faut-il tenir compte du résultat de première instance ou du résultat obtenu à la reprise ? Et que faut-il penser de cette pratique de retrancher des points pour les fautes d'orthographe à des examens où l'élève doit s'exprimer ? Enfin, et ce n'est pas la moindre des questions à soulever : peut-on faire « compter » pour l'évaluation sommative les résultats obtenus en évaluation formative ?

Les réponses à toutes ces questions dépendent des perspectives qui sont données à l'évaluation, perspectives qui pourraient être rattachées aux conceptions de l'apprentissage et aux visées de l'éducation mais qui, pour l'instant, semblent pouvoir être abordées d'une manière relativement indépendante : il s'agit de la perspective de l'*évaluation-renforcement* et de la perspective de l'*évaluation-description*. Il n'est pas certain que ces deux étiquettes conviennent parfaitement pour désigner les réalités à cerner mais disons qu'elles proviennent, par voie d'analogie, d'un dilemme qui se pose dans les recherches sur le *feedback* lorsqu'il s'agit d'en expliquer le fonctionnement. Certains auteurs ont expliqué le *feedback* dans la pure tradition du behaviorisme : le *feedback* est un renforcement. D'autres ont plutôt opté sur la valeur informative du *feedback* (lorsqu'il s'agit principalement d'une information en retour sur les erreurs commises) : c'est le *feedback-information* ou le *feedback-description* (Kulhavy, 1977 ; Berdwell, 1981 ; Provencher, 1985). Précisons également qu'il ne semble pas que ces deux perspectives soient absolument contradictoires et ce n'est que dans quelques situations où elles peuvent amener des solutions contradictoires.

Pour faciliter la saisie de ces deux perspectives, voici un cas fictif mais bien concret qui peut être objet de discussion. L'encadré présente le suivi de trois élèves (A, B et C) à une séquence de quatre objectifs. Les résultats en pourcentages, consignés pour chaque élève, font état de la performance de première instance et de la performance manifestée à la reprise, la reprise étant indiquée lorsque l'élève n'atteint pas un seuil exigé de réussite à chacun des objectifs (soit 80% pour les résultats). Cette situation fictive correspond à ce qui pourrait être noté par écrit dans le cadre d'une démarche dite instrumentée d'évaluation formative.

## 1 Résultats de trois élèves à une démarche instrumentée d'évaluation formative

OBJECTIF	1	2	3	4
Élève A	85	90	90	95
Élève B	60 rep : 90	90	65 rep : 95	95
Élève C	90	55 rep : 95	70 rep : 85	75 rep : 100

## 2 Jugements comparatifs correspondants

OBJECTIF	1	2	3	4
Élève A	M	M	M	M
Élève B	NM M	M	NM M	M
Élève C		NM M	NM M	NM M

M = maîtrise ; NM = non-maîtrise (seuil de réussite = 80%)

Si (et seulement si !) les résultats d'évaluation formative devaient « compter » pour le bilan arithmétique qui tiendrait lieu d'évaluation sommative, alors comment faudra-t-il procéder dans le cas de l'élève B. Celui-ci n'a pas atteint le seuil exigé pour le premier objectif (un résultat de 60 en première instance) mais a obtenu 90 lors de la reprise (c'est-à-dire après un exercice de remédiation, faut-il le supposer !). Prendre en compte le score « 60 » (au lieu de « 90 ») dans l'établissement du bilan arithmétique, c'est ne pas tenir compte de la performance améliorée de l'élève, après remédiation. Retenir et utiliser le score-reprise, c'est-à-dire « 90 », c'est en tenir compte. Cette dernière alternative relève d'une perspective de l'évaluation-description qui vise à préserver d'abord et avant tout la vraie compétence de l'élève. Dans cette tenue de livre, il faut anticiper la frustration de l'élève A qui a obtenu « 85 » comme résultat de première instance et qui doit conserver ce résultat puisque la reprise ne s'est pas avérée nécessaire dans son cas. La frustration sera diminuée si on choisit une solution de compromis en accordant à l'élève B la moyenne du résultat de première instance (60) et du résultat de la reprise (90). On justifiera cette mesure auprès de l'élève B en lui signalant qu'il doit être pénalisé pour n'avoir pas réussi du premier coup ! C'est le discours de l'évaluation-renforcement !

Il existe plusieurs solutions autres que celles qui ont été avancées. Nous pourrions fort probablement constater que l'ensemble de ces solutions nous fait osciller entre les deux perspectives de l'évaluation. Il est intéressant d'examiner une autre solution qui rejoint quelque peu les conclusions tirées de la première partie de cet exposé sur le complètement de l'acte d'évaluation. On pourrait avancer l'hypothèse que le problème qui se pose dans le cas de la situation de l'encadré est qu'il n'y a pas d'acte d'évaluation complété. Si on se proposait de noter les jugements

comparatifs en terme de « maîtrise » ou de « non-maîtrise » nous arriverions à un profil de progression pour chaque élève et il ne nous viendrait pas à l'esprit (du moins la tentation serait sans doute moins forte) d'essayer de résumer en une note chiffrée totale chacun de ces profils de progression. C'est ce que suggère la seconde partie de l'encadré. On y a préservé la progression sans rupture de l'élève A et on voit apparaître les tribulations des élèves B et C dans leur poursuite des objectifs qui leur étaient assignés. De plus, pour l'élève qui connaît une mésaventure, le fait de lui offrir la possibilité d'en réchapper n'est-il pas une source de motivation plus grande que tout compromis où il doit être pénalisé pour ne pas avoir complété des apprentissages à un moment fixé ? Ce sont là des questions fondamentales qu'il faut toujours se poser et l'exemple qui a été choisi, n'est certes pas raffiné au point de rassurer tous les esprits. Qu'il soit dit qu'il apparaît possible de concilier les deux perspectives de l'évaluation plutôt que de les opposer.

L'évaluation continue, menée en vue d'un bilan arithmétique, ne relève certes pas de la perspective de l'évaluation-description et il apparaît de plus en plus illusoire de tenter de l'améliorer dans le cadre de cette perspective. Elle n'en relève pas moins d'une certaine logique qu'il faut chercher à comprendre pour mieux distinguer son bien-fondé légitime des nombreux abus dans lesquels nous l'avons entraînée.

Il est reconnu que l'évaluation a un impact « après-coup » sur la motivation des élèves. De là à ce que la perspective d'être évalué devienne un moyen pour motiver les élèves, il n'y a qu'un pas. À l'occasion d'un passage obligé, ou encore lorsqu'il y a lieu de soupçonner un désintéressement de la part des élèves, on annoncera à ceux-ci que telle partie de matière sera objet d'examen. Travaux, devoirs, exer-

cices divers sont notés. Pour donner une « plus-value » à ces opérations, il suffit d'en consigner les résultats en vue d'un bilan arithmétique et de transmettre périodiquement les mises-à-jour à l'extérieur de la classe. Il n'est pas facile de dire si cette pratique doit être condamnée car c'est toute la question des sources de motivation qui est soulevée. Il ne faudrait pas tout de même pousser la naïveté de croire que l'intérêt des élèves à l'égard de tout ce qui est enseigné survivrait à la disparition de la prothèse de l'évaluation !

## Un deuxième retour sur l'évaluation formative

On comprendra que la contamination de l'évaluation formative par l'évaluation sommative, à laquelle il a été fait souvent allusion, exige un réexamen. Il ne s'agit pas de l'évaluation sommative entendue dans toute sa rigueur. De ce qui précède, on pourrait même affirmer que c'est d'abord l'évaluation sommative qui a été contaminée par une arithmétique de bilan et le même sort apparaît de plus en plus être réservé aux interventions qu'on voudrait qualifier de « formatives ». À la tragédie de l'évaluation sommative, il faut maintenant ajouter la tragédie de l'évaluation qui doit servir à la régulation des apprentissages : « être formative ou ne pas être formative » : voilà une autre question !

L'évaluation formative doit d'abord et avant tout relever de la perspective de l'évaluation-description. Pour mener à bien sa mission exclusive de régulation des apprentissages, il ne suffit pas en effet de récompenser ou de punir ou encore d'encourager tout simplement un élève qui éprouve des difficultés. La méthodologie de l'évaluation formative doit emprunter des procédés analytiques pour circonscrire avec précision la nature des difficultés et ce, dans le but ultime de mettre en œuvre les moyens les plus appropriés pour y remédier. Le discours sur l'évaluation formative doit pénétrer le monde de l'éducation avec une certaine didactique qui doit avoir pour objet un changement de mentalité. En premier lieu, ce discours doit s'inscrire dans une conception de l'éducation qui donne à l'école la mission exclusive de tout mettre en œuvre pour aider les élèves à réussir leurs apprentissages et leur formation et ce bien au-delà des phrases creuses qui alimentent trop souvent la rhétorique de l'éducation. En termes encore plus clairs, enseignants et enseignés doivent être nettement du même côté sans aucune équivoque. En second lieu, le discours sur l'évaluation formative doit offrir une solution de rechange à l'arithmétique de bilan pour ce qui est de valoriser les apprentissages. Réussir un exercice, même après remédiation, doit être

désormais considéré comme valorisant en soi au point qu'il n'apparaisse plus nécessaire d'assortir cette réussite d'un système de points et de jetons. Apprendre aux élèves à mieux profiter des exercices de vérification qui leur sont proposés, c'est les préparer à affronter tout moment critique de la sanction des apprentissages. L'évaluation qu'on voudrait qualifier de sommative peut donc se présenter avec plus de rigueur dans la perspective de l'évaluation-description.

Un tel cheminement ne suffit pas à créer une demande d'évaluation formative. À l'heure des grandes interrogations sur les qualités de l'éducation, le moment est peut-être venu de remettre en question certains aspects de nos politiques d'évaluation lorsqu'il s'agit, par exemple, de confier aux enseignants des responsabilités d'évaluation formative et d'évaluation sommative. Il s'agit d'une question fort délicate et on doit s'attendre à ce qu'elle soulève des débats passionnés.

Pourtant, sans vouloir s'engager dans des affirmations gratuites, de vagues observations nous incitent à soupçonner que les innovations pédagogiques, dont l'évaluation formative fait partie, semblent avoir bien meilleur cours dans le cadre de programmes de formation à caractère professionnel où les clientèles étudiantes sont soumises à des examens externes. Là où cette dissociation des responsabilités d'évaluation entre l'institution de formation et le marché du travail est difficile à réaliser, d'autres avenues doivent être explorées. Par exemple, il y aurait lieu d'amener parents et élèves à mieux faire la distinction entre l'information de routine sur des apprentissages inachevés et ce que pourrait être l'évaluation lorsque tout a été mis en œuvre pour rendre à leur terme ces apprentissages. L'échec, s'il devait se manifester, prendrait un tout autre sens ! Enfin, il faut souhaiter que les responsables de notre système éducatif assument de plus en plus leur droit de regard sur la qualité des apprentissages, non pas dans l'esprit de la sanction des études, alors que c'est toujours l'élève qui est jugé, mais dans un esprit d'évaluation du système d'éducation et des institutions qui le composent. Des opérations de cette envergure ont déjà été amorcées au Québec et les difficultés méthodologiques qu'elles ont toujours soulevées semblent en bonne voie d'être résorbées, si on en juge par un programme comme le N.A.E.P. (Messick et coll., 1983) entrepris il y a quelques années chez nos voisins du sud.

**Voilà autant de moyens variés qui devraient avoir pour effet la création d'une demande d'évaluation formative.**