

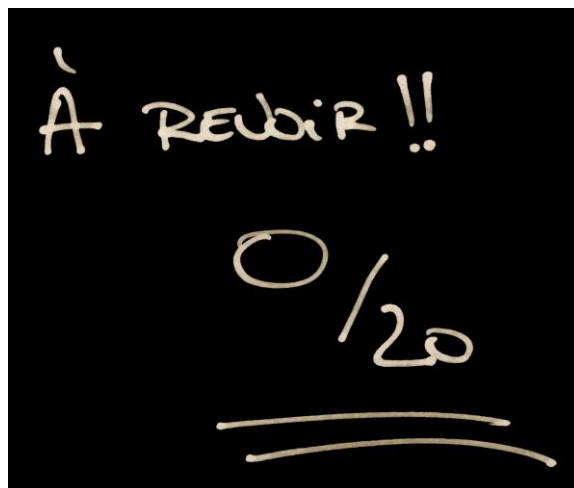


UFAPEC

Union
Francophone
des Associations
de Parents de
l'Enseignement
Catholique

L'école, une machine à certifier ?

Michaël Lontie



©Michaël Lontie

Analyse UFAPEC
Décembre 2015 N°34.15

Résumé :

En Fédération Wallonie-Bruxelles, les évaluations internes sont, pour la plupart, notées, chiffrées et comptabilisées pour la réussite de l'année ou pour l'obtention d'un diplôme. Cette dynamique n'est pas neutre pour les apprentissages. Le rapport des élèves aux apprentissages est dès lors étroitement lié à l'évaluation comptable. Ne faut-il pas promouvoir un autre dispositif d'évaluation qui accorderait une place nouvelle à l'erreur, à l'évolution progressive dans les apprentissages et à la place de l'enseignant comme accompagnateur de ses élèves plutôt que comme autorité de sanction ?

Mots-clés :

Evaluation, sommative, formative, interne, externe, certification, sanction, apprentissages, erreur, notation, autoévaluation

UFAPEC :

Avenue des Combattants, 24 - 1340 Ottignies
Tél. : 010/42.00.50 – Fax : 010/42.00.59
Siège social : rue Belliard, 23A - 1040 Bruxelles
info@ufapec.be
www.ufapec.be

Avec le soutien du Ministère de la Fédération Wallonie – Bruxelles



Introduction

La présente analyse s'attache à questionner la pertinence des évaluations internes dans une visée prioritairement certificative et, plus particulièrement, leur récurrence dans le système scolaire actuel en Fédération Wallonie-Bruxelles (FWB). Nous entendons par évaluations internes toutes les évaluations réalisées par l'enseignant ou par l'équipe pédagogique d'un établissement. Ces évaluations peuvent être soit prises en compte par le conseil de classe pour la réussite d'une année ou pour l'accès à un diplôme (en fonction des résultats obtenus aux épreuves certificatives externes), soit non déterminantes pour le parcours scolaire de l'élève. Examens, projets, interrogations, devoirs, activités évaluées... entrent donc dans le grand ensemble des évaluations.

Nous l'aurons compris d'emblée, la nature des évaluations peut être très diverse et les objectifs poursuivis très différents. Les pédagogues (suivis par le législateur), comme nous l'examinerons plus en détail dans cette analyse, distinguent par exemple deux formes d'évaluations ayant une nature et des objectifs tout à fait distincts : l'*évaluation sommative*, qui consiste essentiellement à établir un bilan de ce que l'élève a appris pour ensuite pouvoir lui délivrer une certification et l'*évaluation formative*, qui consiste surtout à identifier les progrès et les difficultés de l'élève afin de lui en faire prendre conscience pour ensuite mettre en place un processus de remédiation adapté avant toute comptabilisation pour une quelconque certification. Ces deux formes existent, mais suivant quel équilibre dans la réalité des classes ? Un équilibre au service des apprentissages ?

Notre analyse prend sa source dans trois réflexions préalables. Elle est d'abord à mettre en lien avec le travail sur les rythmes scolaires mené par les parents de l'UFAPEC dans le courant de l'année 2015 et avec l'étude qui en a découlé¹. Lors de ces travaux, la question de l'évaluation avait été abordée par plusieurs intervenants. Certains soulignaient leur récurrence et le temps passé à évaluer (« [...] qui va parfois jusqu'à un tiers du temps scolaire ! », s'exclamaient-ils). D'autres s'interrogeaient sur la pertinence d'évaluer des élèves en vue d'une certification à des moments où les élèves sont particulièrement fatigués (« Lors des examens de Noël, mesure-t-on réellement les acquis des élèves ou plutôt leur résistance à la fatigue ? », questionnaient-ils). D'autres encore se demandaient si l'évaluation ne servait pas d'abord à répondre à une habitude (des enseignants) et à une attente (des parents).

Deuxième réflexion préalable, une analyse récente sur les évaluations externes (donc celles élaborées par des personnes externes à l'école fréquentée par l'élève) qui auraient des effets déterminants sur les apprentissages en classe².

Ensuite, une réflexion sur les évaluations internes et externes a été menée par les parents des régionales du Hainaut-Centre et du Hainaut-Occidental en octobre dernier ; elle fut enrichie par les contributions de Samir Barbana (UCL) et de Philippe Collonval (HELHa)³.

¹ LONTIE, M., *Repenser les rythmes scolaires*, Etude UFAPEC n°16.15 d'août 2015 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1615-rythmes-scolaires/>.

² LONTIE, M., *Les évaluations externes ont la cote, mais à quoi servent-elles ?*, Analyse UFAPEC n°33.15 de décembre 2015 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3315-evaluations-externes/>.

Evaluation formative >< Evaluation sommative⁴

Commençons par une définition globale de l'évaluation. Nous l'empruntons à Jean-Marie De Ketele : « Evaluer, signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision »⁵. A partir de cette définition, nous pouvons penser qu'il est toujours utile pour un enseignant de savoir ce qui a été compris et peut être mobilisé par ses élèves à un moment donné des apprentissages, que ce soit en cours ou à l'issue de l'unité d'apprentissage⁶. Mais notre question n'est pas vraiment de savoir s'il est pertinent ou non d'évaluer les élèves mais plutôt d'identifier au bénéfice de qui et de quoi on évalue. L'idée, c'est que l'évaluation n'est pas anodine. En fonction de la manière de mener l'évaluation et des objectifs (directs et sous-jacents), certains effets⁷, parfois non négligeables, vont être générés chez les élèves. D'où la nécessité de chaque fois se poser les questions suivantes : pourquoi on évalue (fonctions de l'évaluation), comment on évalue (moyens mis en œuvre), qu'est-ce qu'on évalue (objet de l'évaluation), quand on évalue (moment de l'évaluation) et qui évalue qui (agents de l'évaluation) ?⁸

Le décret Missions de 1997 définit les évaluations formatives et sommatives, en assimilant directement ces dernières à des épreuves : « évaluation formative : évaluation effectuée en cours d'activité et visant à apprécier le progrès accompli par l'élève et à comprendre la nature des difficultés qu'il rencontre lors d'un apprentissage; elle a pour but d'améliorer, de corriger ou de réajuster le cheminement de l'élève; elle se fonde en partie sur l'auto-évaluation »⁹ et « épreuves à caractère sommatif : épreuves situées à la fin d'une séquence d'apprentissage et visant à établir le bilan des acquis des élèves »¹⁰. A partir de ces deux définitions, il serait intéressant de s'interroger sur la part que ces deux formes d'évaluations devraient prendre dans le cursus de chaque élève et quelle part chacune d'elle prend *effectivement*. Il est impossible pour nous de dire quelle part moyenne est attribuée à l'évaluation formative et à l'évaluation sommative en FWB ; mais, intuitivement, nous

³ Samir Barbana est chercheur à l'Université Catholique de Louvain et prépare une thèse sur les évaluations externes. Philippe Collonval est enseignant et formateur de futurs enseignants à la Haute Ecole de Louvain en Hainaut ; il a charge d'aborder la question des évaluations dans ses cours.

⁴ On pourra se référer aux annexes 1 et 2, p. 10, empruntées à Ph. Collonval (HELHa).

⁵ DE KETELE, J.-M., « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », in Cahier de la Fondation Universitaire ; Université et Société, le rendement de l'enseignement universitaire, 3, pp. 73-83, 1989.

⁶ Nous reprenons ici volontairement le terme d'unité d'apprentissage en relation aux Unités d'Acquis d'Apprentissage (UAA) introduites par le décret CPU dans le qualifiant étant donné que les programmes de transition sont également appelés à intégrer cette terminologie : Cf. LONTIE, M., *La Certification par Unité (CPU) dans le qualifiant : motivation à rester ou motivation à partir ?*, Analyse UFAPEC n°29.12 d'octobre 2012 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/2912-cpu/>.

⁷ Cf. ci-dessous.

⁸ Inspiré des déterminants de l'évaluation selon Cardinet, schéma emprunté à Ph. Collonval (HELHa).

⁹ Cf. le « Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre », Ch. I, Art. 5, 18, p.4 :

http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=I01.

¹⁰ Cf. Ibidem, Ch. I, Art. 5, 19.

pouvons penser qu'un enseignement qui viserait à amener les élèves à travailler les compétences et les savoirs dans la conscience de leurs acquis et de leurs faiblesses, permettant le droit à l'erreur, accorderait davantage de temps à la première qu'à la seconde. Or, et les raisons sont multiples¹¹, la tendance en FWB est clairement en faveur de la seconde : on amasse des résultats tout au long de l'année en vue de la certification finale. De mini épreuves sommatives en cours d'année permettent de faire un bilan comptable en fin d'année, bilan qui déterminera les suites du parcours de l'élève. En filigrane, se posent les questions suivantes : l'enseignant est-il un évaluateur permanent ? Ou est-il plutôt un accompagnateur de l'élève, qui identifie avec lui ses facilités et difficultés et l'amène dans les meilleures conditions au seuil de l'épreuve de certification ? Bref, l'enseignant doit-il plutôt être un juge ou être un coach ? Et, éventuellement, peut-il être les deux, de front ? Certains modèles, qui prônent un enseignement exclusivement basé sur l'évaluation formative, appellent à ce que les enseignants soient déchargés de la certification. Afin qu'ils soient perçus par les élèves et qu'ils puissent se percevoir eux-mêmes comme des accompagnateurs plutôt que des certificateurs.

Interlude : « Grignote »¹²

À quinze ans, Grignote, de son surnom, n'était pas tellement porté sur l'école. Ça ne voulait pas dire qu'il détestait apprendre... Mais, entre l'école et l'atelier de son grand-père, Grignote n'avait aucune hésitation. Il aimait mieux apprendre avec son grand-père.

Le grand-père de Grignote n'était pas un prof, mais il aimait son métier d'ébéniste... comme un prof aime le sien. Il aimait voir ses petits-fils apprendre... comme un prof aime voir ses élèves apprendre. Il se sentait bien dans son atelier quand ses petits-fils venaient travailler avec lui. De plus, il aimait beaucoup chanter en travaillant et il avait un faible pour Gilles Vigneault.

Un beau jour, Grignote fit irruption dans la boutique de son grand-père. Le vieil homme tournait alors une patte de table. Vous savez, c'est une vraie merveille de voir un ébéniste travailler sur un tour à bois. La pièce de bois brute et informe se met à tourner de plus en plus vite et, quand l'artisan sort le ciseau à bois, des milliers de petites éclisses entrent dans une folle danse... Grignote était béat d'admiration. Quand le tour s'arrêta quelques minutes plus tard, la pièce de bois rude s'était métamorphosée en une jolie patte de table, bien polie, bien galbée... De toute beauté !

- C'est bien beau, grand-papa ! s'ébahit notre ami Grignote. J'aimerais ça, essayer... Est-ce... possible ?

¹¹ Cf. ci-dessous.

¹² DUFOUR M., *Allégorie II - Croissance et harmonie*, Chicoutimi, Editions JCL, coll. Psy populaire, 1997, p. 16 : <http://www.apprenons.eu/coin-des-histoires/146-grignote>. Idée empruntée à Ph. Collonval (HELHa).

- Bien sûr, mon homme. Je vais te donner quelques conseils de sécurité et puis, après ça, tu pourras essayer.

Et voilà notre Grignote au travail... Maladroit, le jeune garçon fit une fausse manœuvre dès le départ. Si bien que la patte cassa immédiatement. Imaginez la déception ! Il avait encore échoué. Mais le grand-père, qui avait supervisé la manœuvre, avait détecté la maladresse. Quelques ajustements, quelques encouragements, une nouvelle pièce de bois... et revoilà notre ébéniste en herbe au travail.

Quand le tour s'immobilisa, cette fois-là, on était à des kilomètres de la patte de table de l'ancêtre, bien sûr, mais c'était beaucoup mieux que la première fois. Et, c'est là-dessus que le grand-père insista pour que Grignote retourne au tour. L'homme d'expérience savait, lui, que son jeune protégé était sur le point de réussir.

Il lui donna donc une pièce de bois digne de l'événement. De nouveau, le tour s'activa dans un tourbillon d'éclisses qui papillonnèrent dans toutes les directions. Quand Grignote poussa l'interrupteur, il lui sembla que la pièce de bois ne s'immobiliserait jamais. Les yeux de Grignote étaient rivés sur le tour. Ceux du grand-père étaient fixés sur ceux de Grignote.

La patte était parfaite. Un chef-d'œuvre. Le grand-père était si fier qu'il entonna d'une voix forte sa chanson favorite. Il la transformait selon les circonstances : "Mon cher Grignote, c'est à mon tour de dire BRAVO pour ton succès."

Mais Grignote, lui, était bien triste.

- Tu vois, grand-papa, murmura-t-il, j'ai encore échoué aujourd'hui. La première patte, ça a été un gros zéro. La deuxième, ça valait à peine quarante pour cent. Alors, même si tu me donnes cent pour cent pour celle-là, ça ne me donnera que quarante-sept pour cent de moyenne...

- Mais, voyons, Grignote, s'étonna le grand-père, tu vois bien que tu es maintenant capable de travailler sur un tour à bois !

- Tu ne comprends pas, grand-papa... Tu n'es pas allé à l'école assez longtemps.

En regardant Grignote quitter tristement l'atelier, le vieil homme, la larme à l'œil, essaya de comprendre quel diable avait bien pu convaincre Grignote de son échec...

Les raisons du succès de l'évaluation sommative et ses effets

Nous avons tous besoin de certitudes. Parents, enseignants, directions et Ministre de l'enseignement... tous. Et pour obtenir ces certitudes, la ligne la plus directe est souvent celle qui consiste à mesurer, chiffrer, comparer¹³. Les écoles ne doivent pas répondre à des quotas d'interrogations ou d'examens par année scolaire et n'ont aucune obligation de réaliser des épreuves certificatives en dehors des épreuves certificatives externes. Si l'enseignant remet des notes, c'est d'abord pour répondre à une demande des parents et de la société (comme cela fut plusieurs fois souligné dans le cadre des travaux de l'UFAPEC sur les rythmes scolaires). Nous parents, aimons savoir « où en est notre enfant » et comment il s'en sort « par rapport aux autres ». Alors que l'important est sans doute d'abord de savoir comment il s'en sort par rapport à lui-même... Ceci dit, il est probable que la majorité des enseignants éprouvent un certain confort à donner des points à leurs élèves, à chiffrer leurs acquis, à les classer en fonction des résultats obtenus. C'est une habitude, presque un processus *naturel* (donc rarement remis en question), qui a lieu partout à partir du moment où l'on évalue des savoirs et des compétences en vue d'une certification. Ce qui est notamment révélé par l'*effet Posthumus* et le phénomène de *constante macabre*¹⁴, même lorsque l'enseignant est conscient de ces biais et ressent, éventuellement, un certain inconfort quant à l'évaluation sommative.

Chiffrer et classer, c'est donc d'abord une solution de facilité : de mauvais résultats révèlent une mauvaise acquisition de la matière par l'élève. L'évaluation qui se borne à ce constat ne dit rien de plus, ni à l'élève, ni à ses parents. Ce qui arrive trop souvent. L'évaluation sommative, contrairement à l'évaluation formative, sert donc la société avant de servir l'élève dans son processus d'apprentissage. Elle peut bien sûr être utilisée comme une carotte pour inciter l'élève à travailler ; mais on est ici à un niveau d'intérêt mineur pour les apprentissages : l'élève travaille pour réussir, non pour apprendre. L'école ne peut donc s'en contenter sans faire aveu d'échec : l'objectif premier de l'école ne doit-il pas être de donner le goût d'apprendre pour apprendre ? L'un des effets de l'évaluation qui travaille d'abord au service de la certification est de casser ce schéma idéal. Nous osons croire que l'évaluation formative contribue à le nourrir (si le diagnostic est amené vers l'élève de manière positive et constructive et que la solution de remédiation évite l'écueil de la discrimination).

Des mamans d'une école à encadrement différencié à Bruxelles nous ont fait part de ce travers induit par l'exigence de certification imposée très tôt dans le parcours de l'élève (soit dès le début du primaire, voire avant). Lors d'une entrevue dans le cadre du Pacte pour un enseignement d'excellence en octobre dernier, elle nous ont dit combien il est important de

¹³ Ce que font par exemple le Ministre de tutelle et son Administration lorsqu'ils organisent des épreuves externes pour obtenir des outils de comparaison, chiffrer les écarts de résultats entre les élèves de telle ou telle filière, de telle ou telle région, mesurer les effets d'une politique ou d'un projet pilote, opérer des retours vers les directions d'école ou les équipes éducatives...

¹⁴ Rapidement dit, il s'agit de processus d'équilibrages afin de présenter une cohorte non suspecte, c'est-à-dire avec quelques élèves en échec, une grosse majorité des élèves avec des résultats moyens-bons et quelques élèves avec de très bons résultats. Pour plus d'information sur ces processus : VAN KEMPEN, J.-L., *Comment favoriser l'objectivité en matière d'évaluation ?*, Analyse UFAPEC n°12.08 de 2008 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/comment-favoriser-l-objectivite-en-matiere-d-evaluation/>.

laisser le plus longtemps possible les enfants dans une dynamique d'apprentissage pour eux-mêmes et pas pour un bulletin, un enseignant, les parents ou toute autre entité extérieure. Ni non plus *pour être le premier*. La concurrence entre élèves entame la confiance en soi des élèves qui éprouvent certaines difficultés à un moment de leur parcours. Or cette confiance en soi est un moteur puissant de la dynamique d'apprentissage. L'enfant est par nature curieux, créatif, ouvert au mystère, à la nouveauté, à l'élucidation... c'est cette flamme que le système d'enseignement doit pouvoir être capable d'entretenir. Sans nécessairement se passer de l'évaluation – mais en exemptant l'évaluation de la sanction, comme l'envisage l'évaluation formative. Le plus longtemps possible. Car il ne faut pas être naïf : à partir du moment où les apprentissages réclament un effort plus conséquent de la part des élèves, à un âge où d'autres domaines entrent en concurrence avec ce que propose tel enseignant à tel moment, la carotte devient utile et nécessaire : « A partir de douze ans, il est important que des évaluations en vue d'une certification aient lieu. Sans ça, les enfants ne travailleraient pas pour l'école ! », précisait lucidement l'une des mamans bruxelloises.

Conclusion

Ne nous trompons pas. La position de l'UFAPEC n'est pas de demander une suppression unilatérale de l'évaluation sommative. L'évaluation sommative a un rôle à jouer dans la formation des élèves (particulièrement à la fin du continuum pédagogique et après le tronc commun) et répond, d'abord, à un prescrit de la société vis-à-vis de l'école. Un certain nombre de savoirs et de compétences de base ont été définis selon des socles à différents moments de la scolarité et l'école doit attester, à ces moments déterminés (CEB en fin de sixième primaire, CE1D à l'issue du tronc commun, CQ6 et CQ7 en fin de formation qualifiante et CESS en fin de secondaire), que l'élève a acquis ces attendus pour qu'il puisse poursuivre son parcours avec les certificats ad hoc. A l'heure actuelle, il ne nous semble pas judicieux d'évacuer ce schéma.

Par contre, ce qui nous interpelle, c'est que l'évaluation sommative soit utilisée très tôt dans le parcours de l'élève et de manière particulièrement récurrente (devoirs, interrogations notées et comptabilisées pour le bulletin...) en vue de décerner la certification finale (réussite d'une année, certification d'UAA, diplôme...) Toute production de l'enfant est évaluée, chiffrée et compte pour un bulletin ; l'addition des notes du bulletin détermine ensuite la réussite de l'année. Ce procédé induit un rapport aux apprentissages étroitement lié à la sanction (ou, du moins, à la certification) plutôt que de privilégier une évaluation axée sur l'accompagnement de l'élève dans son processus de découverte, d'appropriation du savoir et de construction du monde. Investi d'une responsabilité dans l'obtention, ou non, de la certification, l'enseignant est juge avant d'être accompagnateur. Avec l'évaluation formative, l'enseignant n'est pas d'abord dans une position de sanction, ce qui nous semble plus porteur dans la dynamique d'apprentissage. Il intervient auprès de l'élève et du groupe classe pour faire apparaître les incompréhensions, diagnostiquer les difficultés et trouver des solutions pour les lever. Que de temps passé à vouloir chiffrer l'inchiffrable ! L'important pour l'élève n'est pas de savoir qu'il a obtenu un B+ à son interrogation d'histoire ; ce qui compte c'est qu'il sache qu'il n'éprouve pas de difficulté à réaliser une ligne du temps, mais qu'il y a une suite logique entre tel et tel événement (ce qui lui aurait permis de ne pas intervertir ces événements sur la ligne du temps). Pourtant, aujourd'hui, ce qui l'intéresse au

premier chef et ce qui intéresse ses parents, c'est qu'il ait obtenu un B+ et pas un B ou un TB-, ce qui correspond d'ailleurs en chiffres à xx/20...

Nous pensons, à l'UFAPEC, que tout ne doit pas être systématiquement soumis à évaluation, et a fortiori s'accompagner d'une note sur 10, sur 20 ou sur une toute autre échelle. Il faut rendre l'intérêt des apprentissages pour eux-mêmes, en particulier dans les petites classes (maternel et premières années du continuum pédagogique). Cela nécessite de changer les mentalités, des enseignants mais aussi des parents. Cela réclame de faire taire en nous ce besoin de comparer les performances de notre enfant avec celles de ses camarades ; ce qui compte, ce sont ses progrès, ses petites (et grandes) victoires, quel que soit son rythme, mais en fonction de ses capacités et efforts/temps consentis.

L'interlude consacré à Grignote et à son tour à bois nous a permis de dévoiler l'inconsistance de l'évaluation sommative à répétition. L'erreur fait partie des apprentissages. Elle n'est pas un mal si elle permet à l'enseignant comme à l'élève d'identifier une difficulté pour ensuite la dépasser et ne plus la commettre. L'évaluation formative invite à l'autoévaluation de l'élève et appelle une remise en question et des rééquilibrages, de la remédiation. Elle appelle l'enseignant à travailler à partir des difficultés éprouvées par ses élèves et à les résoudre en classe plutôt que de renvoyer la prise en charge du « rattrapage » à l'enfant seul ou aux moyens de remédiation qu'il pourra mobiliser (au sein de l'école, en famille ou auprès d'opérateurs privés... lorsqu'il accepte la démarche, y est contraint ou en prend l'initiative). C'est pourquoi nous pensons que l'évaluation formative devrait être davantage mobilisée qu'aujourd'hui par les enseignants en ce qu'elle participe au processus d'apprentissage. L'évaluation sommative fait un bilan : on ne sait plus rien y changer.

Bibliographie

- DE KETELE, J.-M., « L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation », in Cahier de la Fondation *Universitaire ; Université et Société*, le rendement de l'enseignement universitaire, 3, pp. 73-83, 1989.
- DUFOUR, M., *Allégorie II - Croissance et harmonie*, Chicoutimi, Editions JCL, coll. Psy populaire, 1997, p. 16 : <http://www.apprenons.eu/coin-des-histoires/146-grignote>
- LONTIE, M., *Les évaluations externes ont la cote, mais à quoi servent-elles ?*, Analyse UFAPEC n°33.15 de décembre 2015 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/3315-evaluations-externes/>
- LONTIE, M., *Repenser les rythmes scolaires*, Etude UFAPEC n°16.15 d'août 2015 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/1615-rythmes-scolaires/>
- VAN KEMPEN, J.-L., *Comment favoriser l'objectivité en matière d'évaluation ?*, Analyse UFAPEC n°12.08 de 2008 : <http://www.ufapec.be/nos-analyses/comment-favoriser-l-objectivite-en-matiere-d-evaluation/>

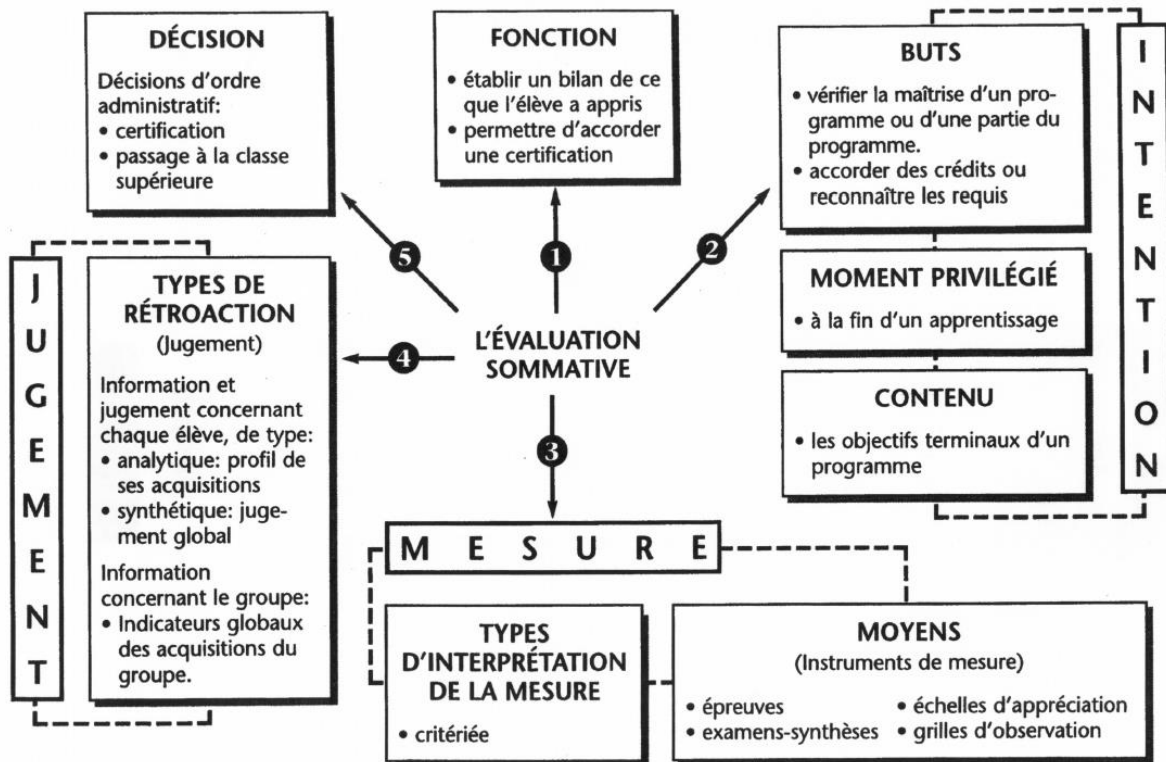
Décrets et circulaires

- Décret définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, Ch. I, Art. 5, 18-19, p.4 : http://www.gallilex.cfwb.be/fr/leg_res_01.php?ncda=21557&referant=I01

Liens vérifiés le 29 décembre 2015.

Annexes

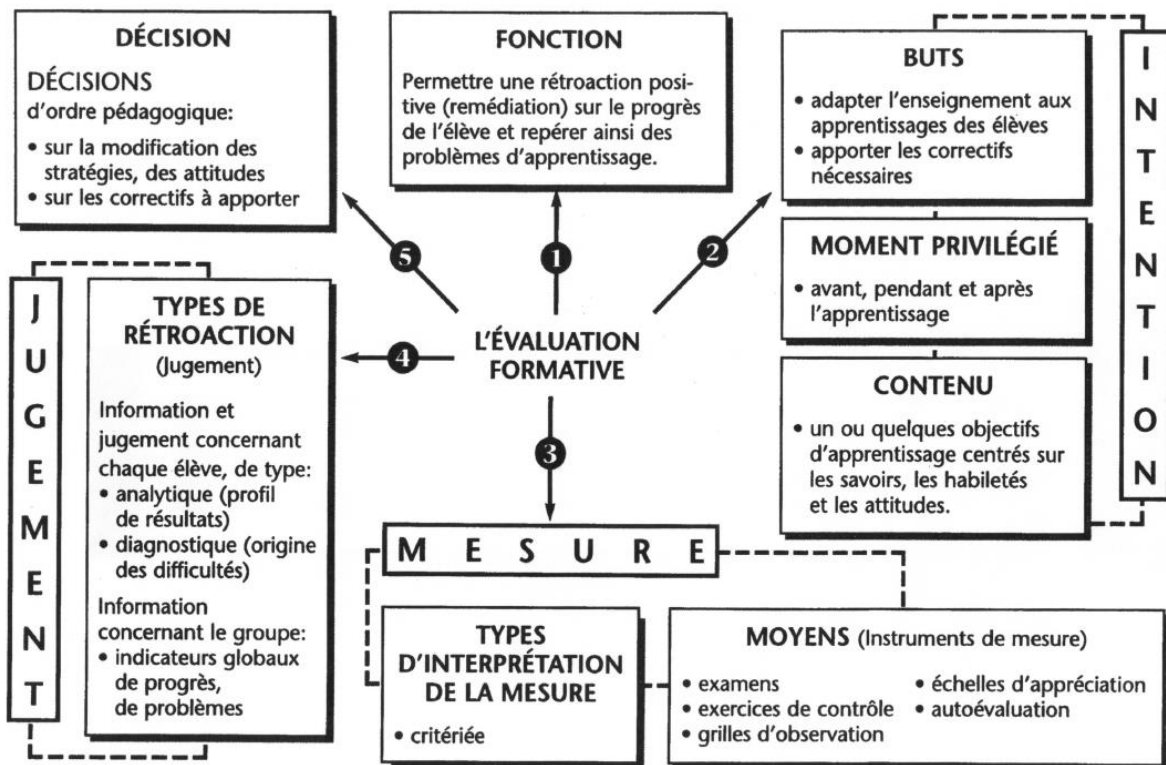
1)



L'évaluation sommative

Bélair, L., *L'évaluation sommative*, cahier PEPO, M.E.O., Toronto, 1993.

2)



L'évaluation formative

Bélair, L., *L'évaluation formative*, cahier PEPO, M.E.O., Toronto, 1993.