

CHAPITRE III

LA MÉTHODOLOGIE

Cette étude porte sur l'évaluation formative des apprentissages et a pour but d'identifier et d'analyser l'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages qu'implique le passage d'un curriculum scolaire structuré autour d'objectifs d'apprentissage à atteindre à un curriculum scolaire structuré autour de compétences à développer. Il s'agit d'une recherche de type documentaire, et l'analyse de contenu est la méthodologie retenue pour atteindre le but poursuivi. Ce chapitre est divisé en trois grandes parties. En premier lieu, l'approche méthodologique retenue pour la recherche est présentée et justifiée, soit l'analyse de contenu thématique d'un discours. En second lieu est présenté le corpus à l'étude, de la démarche de constitution du corpus jusqu'à la présentation de sa version finale. Cette deuxième section se termine par la présentation des fiches synthèses que l'on retrouve en appendice E, chaque fiche mettant en valeur les éléments importants à retenir de chacun des documents analysés. En troisième lieu, on retrouve les diverses étapes de la cueillette des données, soit la constitution des unités d'analyse, les modalités de codage, l'application d'un pré-test et la présentation de l'étape du codage des textes.

3.1 Approche méthodologique retenue

Cette recherche interroge le discours ministériel à travers des documents écrits. Ainsi, l'analyse de contenu représente le choix méthodologique le plus pertinent. L'analyse de contenu est l'une des deux importantes traditions qui étudient le discours, l'autre étant l'analyse du discours comme tel. Selon Paquin (2000), cette dernière s'intéresse surtout à la forme du discours, aux modalités de son fonctionnement et à ses aspects linguistiques. Quant à l'analyse de contenu, elle privilégie le sens du discours qu'il s'agit, dans un premier temps, de faire émerger, et dans un deuxième temps, d'interpréter. Selon cette approche herméneutique, le discours est une source de connaissances renfermant le sens de diverses situations sociales. Bourque et Duchastel (1988) considèrent que l'analyse de contenu cherche à révéler les réalités que cachent les textes par l'interprétation de la composition idéologique d'un discours pour ainsi

faire émerger le sens du social, ce qui est tout à fait cohérent avec les objectifs poursuivis par la présente recherche. En effet, la recherche vise à faire émerger l'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel, ce qui permet de révéler certains choix sociaux concernant l'évaluation.

3.1.1 L'analyse de contenu d'un discours ministériel

L'analyse de contenu peut être appliquée à divers genres d'écrits; pour les besoins de cette recherche, elle est appliquée à un discours⁴ ministériel. Ce type d'écrit possède ses caractéristiques propres qui sont prises en compte lorsque vient le temps d'interpréter le sens qui émerge du discours. Si l'analyse du contenu est choisie pour interroger un discours ministériel, c'est en grande partie dû au fait qu'elle permet de recueillir des informations de façon très systématique. Ainsi, il est possible de dégager de façon fiable des idées convergentes et divergentes entre les textes ou les contradictions à l'intérieur d'un même texte. De même, il est aussi possible d'inférer une certaine évolution au sein d'un discours qui s'étale dans le temps par l'identification de marqueurs textuels dans un corpus déterminé. L'analyse de contenu appliqué au discours ministériel permet donc d'atteindre le but premier de cette recherche, c'est-à-dire faire émerger le sens des formes discursives⁵ afin d'extraire les conceptions des locuteurs au cours d'une période donnée, et en ce qui concerne plus particulièrement cette recherche, la conception de l'évaluation formative des apprentissages du ministère de l'Éducation depuis le début des années 1980.

3.1.2 Analyse de contenu thématique d'un discours ministériel

Comme mentionné précédemment, une analyse complète du discours, c'est-à-dire au niveau lexical, sémantique et logico-sémantique, n'est pas l'objet de cette recherche. Celle-ci se limite à l'analyse de contenu d'un discours, à une analyse à caractère thématique⁶. Ce choix se

⁴ Nous entendons par discours un ensemble « de significations, de notions reliées logiquement entre elles, comme figure cohérente et originale » (Mingant, 1994, p. 193).

⁵ Précisons que nous entendons par forme discursive « un ensemble de règles propres à un discours, qui produit certains aspects spécifiques de la représentation du monde et des idéologies » (Bourque et Duchastel, 1992, p. 77).

⁶ Mucchielli (1996) définit l'analyse de contenu thématique par une opération qui « consiste à repérer dans les expressions verbales ou textuelles des thèmes généraux récurrents qui apparaissent sous divers contenus plus concrets » (p. 259).

justifie en grande partie par la complexité de l'articulation du discours ministériel et par sa valeur fortement connotative. Par exemple, dans le cas de cette recherche, on peut supposer que certains écrits ministériels sont rédigés de façon à rendre attrayants les changements de pratique qu'implique la réforme en éducation, et ce, dans le but de susciter l'engagement des enseignants. C'est pourquoi une catégorisation thématique est retenue puisque son application systématique peut rendre compte du sens subsumé au discours. Le thème représente donc l'unité retenue pour repérer des noyaux de sens dans les textes soumis à l'analyse, pour classer ces informations et pour les assembler différemment afin d'en dégager le sens.

3.2 Le corpus à l'étude

Pour Mingant (1994), le corpus représente l'ensemble des matériaux porteurs de significations choisis à des fins d'analyse de contenu ou de discours selon des procédures précises. Pour les besoins de cette recherche, un corpus intercontextuel⁷ est constitué, car il permet de dégager ce qui est commun, ce qui est partagé par les énoncés au-delà des variations contextuelles. Il permet également de mettre en relief des éléments divergents entre les textes.

3.2.1 La démarche de constitution du corpus

Pour constituer le corpus documentaire, les écrits gouvernementaux et les articles sont ciblés : une sélection est faite parmi les documents émis par le ministère de l'Éducation depuis le début des années 1980 ainsi que parmi l'ensemble des parutions de *Vie pédagogique*, un périodique considéré comme étant un document ministériel puisqu'il est publié par le ministère de l'Éducation.

⁷ Van der Maren (1995) définit le corpus dit intertextuel comme suit : « Constituer un corpus intertextuel revient non seulement à chercher des énoncés produits par plusieurs auteurs sur un thème ou par un seul auteur s'adressant à des lecteurs différents dans des situations variées, mais aussi à identifier les différences dans les conditions de production de ces énoncés ». (p. 135)

Le choix des textes faisant partie du corpus documentaire provient d'une réduction raisonnée de l'ensemble des lectures effectuées. Les textes retenus constituent un échantillon représentatif, un sous-ensemble du discours ministériel depuis les années 1980. Tel que le suggère Bardin (1996), les ouvrages retenus pour l'analyse de contenu ont été sélectionnés en fonction de certains critères dont la qualité de l'information qu'on y retrouve, la présence des principales dimensions proposées dans le cadre de référence, de leurs composantes et de leurs indicateurs, ainsi que leur adéquation avec l'objet de cette recherche et son questionnement. Voici donc les principales règles de sélection :

- Le corpus documentaire regroupe des textes produits par le ministère de l'Éducation du Québec, y compris *Vie pédagogique* qui est sous sa direction;
- les textes sélectionnés portent en tout ou en partie sur l'évaluation formative des apprentissages;
- les textes sélectionnés sont représentatifs de ce qui s'est écrit dans le discours ministériel sur l'évaluation formative des apprentissages de 1980 à 2001.
- le corpus documentaire regroupe des textes qui traitent de la quantité la plus importante de composantes et d'indicateurs à la fois (voir tableau 1 p. 33).

Suite à une première revue de la littérature, qui correspond à la période de *lecture flottante* évoquée par Bardin (1996), un corpus documentaire provisoire est constitué de façon assez informelle; il regroupe des textes susceptibles d'être soumis à une investigation plus complète. Ce premier corpus permet de réaliser une première ébauche de la catégorisation thématique des textes. Suite à cette opération, le corpus documentaire semble établi, mais il se veut ouvert pour ne pas exclure un document qui serait découvert ultérieurement et qui pourrait s'avérer intéressant. Dans la poursuite ininterrompue de la recension des écrits, deux derniers documents sont d'ailleurs découverts; leur apport est considérable puisqu'ils permettent le constat d'une saturation des données. Selon Van der Maren (1995), la saturation des données est un indicateur important à l'effet que l'analyse de contenu a permis de couvrir l'ensemble du contenu de l'objet à l'étude.

3.2.2 Le corpus documentaire dans sa version finale

Dans sa version finale, le corpus documentaire est composé de dix textes. L'ensemble du corpus documentaire est présenté à l'appendice B et les références complètes des textes peuvent être consultées à la bibliographie. On remarque que six textes sont produits par le ministère de

l'Éducation lui-même et que quatre articles proviennent de *Vie pédagogique* dont les trois plus récents sont tirés d'un dossier spécial portant sur l'évaluation des apprentissages (automne 2001). Le quatrième est écrit par un agent de développement pédagogique à la Direction de l'évaluation pédagogique (1983), une instance du ministère de l'Éducation.

Initialement, l'ordre de présentation des documents du corpus avait été établi en fonction du niveau d'adéquation entre les catégories d'analyse et les textes, le document 1 étant celui qui présente le niveau d'adéquation le plus élevé. La période de *lecture flottante* a permis de dégager les ouvrages qui semblaient toucher à la plupart des éléments retenus comme indicateurs dans le cadre de référence et d'établir l'ordre de numérotation des textes. Cependant, le choix de laisser le corpus documentaire ouvert à tout autre texte pertinent qui se présenterait au cours de la période de codification est venu bousculer cette intention de départ. Ceci est le cas du document intitulé *Guide d'évaluation en classe* (1983). En raison de l'apparition tardive de ce document dans le processus, la mise en relation de l'ordre d'analyse avec l'importance du nombre d'indicateurs retenus dans le cadre de référence n'a pu être suivie. Donc, dans le contexte de cette étude, le code attribué à chacun des textes ne sert qu'à les identifier; il n'est pas représentatif du niveau d'adéquation entre les catégories d'analyse et les textes.

Le corpus documentaire est représentatif de trois grandes périodes : des textes écrits vers le début des années 1980, d'autres vers le début des années 1990 et finalement des textes publiés récemment, c'est-à-dire depuis l'an 2000. Une certaine homogénéité est recherchée dans la représentativité de chacune de ces périodes. C'est d'ailleurs une des raisons pour lesquelles le dernier texte, soit *Le Guide de l'évaluation en classe* (1983), bien que découvert tardivement, est également inclus au corpus car il permet d'atteindre un certain équilibre dans la représentativité des périodes. En effet, la période entourant le début des années 1980 semblait sous-représentée par rapport aux autres. À ce propos, même si la période couvrant le milieu des années 1980 n'est constituée que de deux documents, l'importance de l'un deux, si l'on tient compte de la quantité d'informations pertinentes, soit *Éléments de docimologie, fascicule 3 : L'évaluation formative* (1988), apparaît comme étant un facteur faisant contrepoids au petit nombre de documents présents dans le corpus pour représenter cette période.

Voici donc le détail des trois sous-corpus : la période appelée *1980* regroupe des documents de 1981 à 1983 : la *Politique générale de l'évaluation des apprentissages* (1981),

l'article d'Audibert tiré de *Vie pédagogique* (1981) et le *Guide de l'évaluation en classe* (1983). La période appelée 1990 regroupe deux documents tirés de la série *Éléments de docimologie : L'évaluation formative* (1988) et *L'évaluation pédagogique* (1990). La période appelée 2000 regroupe des documents plus récents, c'est-à-dire des documents datant des années 2000 et 2001 : le *Cadre de référence en évaluation des apprentissages* (2001), le *Projet de Politique sur l'évaluation des apprentissages* (2000), un texte de Lussier (2001), un autre de Legendre (2001) et un dernier de Jalbert et Munn (2001), ces trois derniers étant tirés de *Vie pédagogique* (automne 2001).

3.2.3 Les fiches synthèses des documents du corpus

Des fiches synthèses sont élaborées pour chacun des documents du corpus. Elles sont constituées des éléments suivants : identification du document, contexte de production du document, portée du document, résumé du contenu du document et intensité du traitement des catégories d'analyse. Les fiches synthèses sur les documents soumis à l'analyse de contenu sont importantes. En effet, elles permettent de mettre en relief certains éléments qui doivent être pris en compte lors de l'interprétation des données issues de la recherche, entre autres, la forte valeur connotative du discours ministériel. Les fiches synthèses constituent un rappel à l'effet que les auteurs étudiés ont des intentions d'écriture très précises dont tout lecteur doit tenir compte dans son interprétation des textes (Appendice E).

La première partie d'une fiche synthèse identifie le document : auteur(s), année de parution et titre. La deuxième partie, soit une présentation du contexte de production, apparaît pertinente car plusieurs auteurs spécialisés en méthodologie de recherche, dont Van der Maren (1995), considèrent que le contexte de production des textes détermine en partie leur contenu. La présentation de la portée des documents constitue la troisième partie d'une fiche. Elle tente d'amener des précisions relatives à l'impact du document au moment de sa parution. Par exemple, une politique officielle du gouvernement a un caractère plus officiel et plus contraignant qu'un article publié dans un périodique. La portée des documents concerne également le type de récepteur que cible l'auteur d'un texte, un élément qui a une influence certaine sur son contenu. La quatrième partie d'une fiche est constituée du résumé de chaque document faisant partie du corpus, ce qui permet de prendre rapidement connaissance du contenu de chaque texte. La dernière partie, soit l'intensité du traitement des catégories d'analyse, est organisée de façon à

mettre en valeur l'importance donnée à une catégorie d'analyse par l'auteur d'un texte par le biais d'un code : la catégorie d'analyse peut être *non retrouvée* dans le document, elle peut être seulement *évoquée*, comme elle peut être *décrite* ou même *définie*. La légende inscrite au bas de chaque fiche précise la portée de ces niveaux d'intensité. Ainsi, il devient facile de constater l'importance relative attribuée aux diverses constituantes du concept d'évaluation formative des apprentissages qui sont définies au chapitre II. Précisons que l'attribution d'un code selon l'intensité du traitement des catégories d'analyse ne témoigne en aucun cas du décompte fréquentiel des données recueillies. En effet, la présentation de l'intensité des catégories d'analyse est préférée au décompte de la fréquence des catégories d'analyse, entre autres parce que certains auteurs soulignent qu'il faut relativiser l'importance de ce genre d'observation⁸. Précisons également qu'en raison de la nature inductive de cette recherche, le contexte dans lequel se déroule l'évaluation formative des apprentissages est précisé au moyen des indicateurs suivants : les circonstances générales dans lesquelles s'insère l'évaluation formative des apprentissages (Cg), les conditions concrètes des situations d'évaluation (Cc) et les tâches d'évaluation proposées aux élèves. Ces précisions sont apportées au cours du traitement des données. La définition de ces catégories d'analyse peut être consultée au lexique des codes (appendice D).

3.3 La cueillette des données

Selon Bardin (1996), la mise en œuvre de l'analyse de contenu thématique d'un discours nécessite plusieurs étapes : découper les textes en unités, déterminer les modalités de codage, procéder à un pré-test pour vérifier la fiabilité des indicateurs, et coder les textes afin de recueillir les données. Ces diverses étapes sont reprises plus en détails dans les lignes qui suivent.

⁸ C'est l'opinion de Ghiglione, Beauvois, Chabrol et Trognon (1980) : « Rien ne garantit qu'un thème fréquent est nécessairement un thème important ou à l'inverse qu'un thème peu souvent évoqué n'est pas en relation avec une représentation essentielle mais réprimée ou difficilement verbalisable » (cités dans Mingant, 1994, p. 219).

3.3.1 Les unités d'analyse

Plusieurs auteurs suggèrent de découper les textes soumis à l'analyse de contenu en unités comparables telles qu'une phrase ou un paragraphe. Cependant, cette possibilité ne s'est pas avérée intéressante pour les besoins de cette recherche, et ce, pour deux raisons. D'abord, on observe une trop grande différence dans la nature des documents analysés. En effet, le corpus n'est pas constitué uniquement d'un seul genre d'écrit; il est composé d'articles et de documents officiels (fascicules, documents de travail, énoncés de politique, guides). Ensuite, un texte découpé en unités comparables est nécessaire lorsque le décompte fréquentiel des catégories d'analyse est prévu; or, ce n'est pas l'option retenue par cette recherche. Il aurait été plus utile et intéressant de découper les textes en unités comparables si, par exemple, le but de cette recherche avait été de comparer l'occurrence d'indicateurs dans différents journaux. Dans la présente recherche, les textes sont donc découpés de façon fonctionnelle pour permettre d'associer rapidement les informations aux unités d'analyse correspondantes, ces dernières n'ayant pour fonction qu'un rôle de repérage de l'information.

Pour distinguer les unités d'analyse les unes des autres, un code chiffré leur est attribué. Lorsqu'il s'avère opportun de renvoyer le lecteur à des unités d'analyse au chapitre IV, la référence donnée est constituée de trois éléments. Le premier élément indique le document où se retrouve l'unité d'analyse et correspond donc au numéro assigné à chaque texte soumis à l'analyse de contenu (chiffres de un à dix). Ainsi, à la suggestion de Van der Maren (1995), tous les auteurs des documents du corpus reçoivent un code qui leur est propre (voir appendice B). Le deuxième élément correspond à la page dans laquelle se retrouve l'unité d'analyse. Quant au troisième élément, il correspond à un découpage spatial d'une section de texte précise pour faciliter le repérage des informations. Le tableau suivant présente l'exemple de la référence d'une citation tirée du texte de Denise Lussier (2001) qui aurait la forme suivante au chapitre IV : (doc. 3, p. 4, 5.3.1)

Tableau 2

Exemple de la constitution d'une référence à une unité d'analyse

Document	Numéro de page	Unité d'analyse
doc. 3	p. 4	5.3.1

Il est à noter que la longueur des unités d'analyse est suffisamment grande pour que chacune d'elles puisse recevoir plusieurs codes. Cependant, la démarcation entre deux unités de sens différentes à coder se fait avec les limites de la phrase; cette démarcation est bien mise en évidence sur le matériel (voir exemple appendice C).

3.3.2 Les modalités de codage

Bardin (1996) suggère également de définir les modalités de codage, c'est-à-dire les règles de codification; des règles sont donc établies pour la présente recherche. D'abord, les catégories utilisées permettent l'inclusion et l'exclusion de contenus. À ce propos, Gauthier (1984) précise que chaque information pertinente doit trouver sa place dans la classification. Également, chaque information ne doit pas être placée dans plus d'une catégorie, les catégories correspondant chacune à un code dans cette recherche. Une autre règle établie consiste à l'attribution d'une catégorie pour chaque dimension, chaque composante et chaque indicateur; chacun de ces éléments reçoit donc un code différent. Ensuite, un même thème peut recevoir des codes distincts lorsque employé dans des contextes différents; c'est le sens qui prime. En effet, c'est le contexte qui entoure le thème qui autorise la décision concernant le code à attribuer. Une autre règle concerne les sections de textes qui pourraient se voir attribuer plus d'un code. Comme le suggèrent Huberman et Miles (1991) dans ces cas, le code le plus représentatif est alors attribué à la dite section. Également, apportons une autre précision qui concerne la représentativité des éléments de contenu retenus : est considéré comme faisant partie du discours ministériel tout élément de contenu qui apparaît au moins une fois dans une période donnée. Cependant, précisons que dans le cas d'une contradiction apparente au sein des documents d'une même période, les termes de cette contradiction sont mis au jour.

Une dernière précision s'impose au niveau des modalités de codage. Mucchielli (1998) recommande que les textes en entier, même les résumés de texte souvent présents en fin de chapitre, soient soumis à l'analyse de contenu. Cette suggestion est retenue, sauf pour un texte, soit le texte 7, *Éléments de docimologie, fascicule 3 : L'évaluation formative* (1988). Les pages 21 à 28, plus précisément les unités d'analyse 7.9 à 7.19, ne sont pas codées. Dans ces pages, le ministère de l'Éducation présente les théories de l'apprentissage de Bruner et de Gagné, sans présenter son choix pour l'une ou l'autre de ces théories, simplement pour affirmer que « l'évaluation formative peut s'intégrer à toutes les approches pédagogiques » (p. 24). La

décision de ne pas soumettre ces pages à l'analyse de contenu est prise puisqu'il semble que ces informations ne contribuent pas à répondre aux questions spécifiques de recherche. Si le ministère de l'Éducation avait pris position par rapport à ces théories, ces quelques pages auraient été d'un grand intérêt pour la présente recherche. Ce qui est alors retenu est l'absence de prise de position du ministère de l'Éducation.

3.3.3 Le pré-test

Plusieurs chercheurs, dont Bardin (1996), suggèrent de procéder à un pré-test pour vérifier la fiabilité des indicateurs. Afin de valider la grille d'analyse, un pré-test est effectivement effectué sur un échantillon du corpus. Il permet, entre autres, de raffiner les définitions contenues au lexique des codes, et par conséquent, d'ajuster la grille d'analyse. De plus, tous les passages dont le codage est jugé incertain sont discutés avec la directrice de recherche. Les décisions prises en un commun accord visent à augmenter la fiabilité de la vérification du codage. Ces manipulations permettent de stabiliser la grille d'analyse la rendant ainsi opérationnelle.

3.3.4 Le codage des textes

Cette étape correspond à l'application de la grille d'analyse stabilisée sur l'ensemble du corpus documentaire; il s'agit donc de l'étape du codage⁹ proprement dit. Le codage s'effectue dans un temps assez restreint pour assurer une certaine constance du système, c'est-à-dire pour assurer une application homogène de la grille d'analyse en minimisant ainsi les risques d'interprétations différentielles durant la durée de l'opération. Certaines mesures sont prises pour assurer un certain contrôle de la qualité des données; certaines concernent leur vraisemblance, donc la fidélité des données, et d'autres leur pertinence, c'est-à-dire la validité des données.

D'abord, en ce qui concerne une préoccupation liée à la fidélité des données, la composition même du corpus documentaire, c'est-à-dire le fait qu'il soit constitué de textes de

⁹ Selon Bardin (1996), « le codage correspond à une transformation – effectuée selon des règles précises – des données brutes du texte. Transformation qui, par découpage, agrégation et dénombrement, permet d'aboutir à une représentation du contenu, ou de son expression, susceptible d'éclairer l'analyste sur des caractéristiques du texte qui peuvent servir d'indices ». (p. 134)

plusieurs auteurs, permet une triangulation intéressante des divers documents, soit une analyse intertextuelle tel que défini précédemment. De plus, la définition opérationnelle de tous les codes utilisés (voir appendice D) contribue également à augmenter la fidélité des données. Finalement, une autre technique est appliquée pour s'assurer de la vraisemblance des données : comme mentionné précédemment, après avoir codé l'ensemble du matériel, le codage est repris sur quelques documents, une opération appelée par Van der Maren (1995) la technique du *double codage intra-codeur*. De plus, tous les cas difficiles sont discutés avec la directrice de recherche.

Pour s'assurer de la pertinence des données, certaines techniques proposées par Van der Maren (1995) sont également retenues. D'abord, le présent rapport s'applique à définir toutes les expressions ou tous les mots significatifs, et ce, dans le but d'assurer la qualité de la communication en recherchant une compréhension commune des concepts utilisés. Également, les textes étudiés sont retranscrits conformément au matériel initial pour permettre des manipulations informatiques qui facilitent l'organisation des données aux fins de leur interprétation. Afin de maximiser la pertinence des données, sont également pris en compte ces propos de Van der Maren (1995) : « la concordance des récits à propos d'un même phénomène observé à partir de plusieurs sites est un indice de fidélité des observations » (p. 387). La présente recherche tient également compte de cet élément puisque l'un de ses objectifs consiste à relever des indices de convergences entre les divers auteurs dans le discours ministériel. Un tableau pour le recueil des données est d'ailleurs conçu en fonction de recueillir les idées convergentes entre autres (exemple en appendice F). Toujours relatif à une préoccupation de validité des données, notons qu'une évaluation des effets dûs au chercheur est prise en compte dans les limites de la recherche. Finalement, une autre technique proposée par Van der Maren (1995) est utilisée et contribue elle aussi à assurer la qualité des données, et ce, durant toute la période pendant laquelle s'est étalée la recherche, soit la rédaction d'un journal de bord quotidien. Après chaque journée y sont inscrits les procédures, les décisions prises et divers éléments qui aident à la réflexion et qui permettent de garder une trace du déroulement de la recherche.

3.4 Organisation des données

À partir du matériel codé, les données sont recueillies de deux différentes façons. D'abord, elles sont organisées de manière horizontale, c'est-à-dire que les données issues de tous les textes soumis à l'analyse de contenu sont rassemblées sous chaque catégorie d'analyse

présentée au cadre de référence, donc sous chaque code. Ensuite, les données sont rassemblées de façon verticale, c'est-à-dire qu'elles sont rassemblées en fonction du document dont elles sont issues, mais bien séparées selon les diverses catégories d'analyse. Ces opérations de restructuration permettent une première appropriation des données produites par l'analyse de contenu. Elles permettent également de concevoir un premier niveau d'analyse.

Afin d'effectuer une première analyse des données pour faire ressortir le sens du discours ministériel, les données sont réorganisées selon la détermination de trois sous-corpus décrits au point 3.2.2. Les faits intéressants relevant de cette analyse sont présentés sous forme de tableaux mettant en parallèle le discours de 1980, de 1990 et de 2000, présentant ainsi une synthèse des principaux éléments à retenir. Cette détermination de trois sous-corpus permet une analyse intertextuelle du discours ministériel selon les périodes, et en fonction des quatre questions spécifiques de recherche puisque chaque sous-corpus est constitué de tableaux distincts pour chacune des dimensions retenues au chapitre II. Un exemple de ce premier niveau d'analyse peut être trouvé en appendice F; il concerne la conception des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages pendant la période dite 1980.

Chacun de ces tableaux est divisé en trois colonnes dont les rubriques permettent de faire émerger le sens du discours ministériel intertextuel. Dans la première colonne sont inscrites les données convergentes¹⁰ entre les textes d'une même période. Lorsqu'il y a convergence au niveau d'une idée, quelques exemples de sections de textes différents sont fournis. Dans la deuxième colonne sont inscrites les données divergentes¹¹ qui peuvent être relevées du discours ministériel d'une même période. Ainsi sont mis en lumière certains points de cohérence et certains points contradictoires au sein du discours ministériel. La référence des unités d'analyse faisant preuve de divergence est alors donnée dans les tableaux pour permettre de retracer rapidement l'information exacte dans le matériel codé¹². La troisième colonne est réservée aux questions que ces données soulèvent, aux constats ou aux problèmes décelés parmi les données.

¹⁰ Par données convergentes, nous entendons des éléments de contenu qui se rapprochent des autres, qui tendent vers un sens commun.

¹¹ Par données divergentes, nous entendons des éléments de contenu qui tendent à différer les uns des autres, qui s'éloignent d'un sens commun.

¹² Certains passages issus des documents de la période 2000 font souvent mention de la situation antérieure, c'est-à-dire celle qui prévalait au cours des années 1980 et 1990. Ils sont toutefois classés dans la période 2000, car ils font partie du discours ministériel véhiculé durant cette période.

Cette colonne est conçue surtout pour les besoins du chapitre V qui concerne l'analyse des données de la recherche.

Afin d'effectuer une deuxième analyse des données pour faire ressortir le sens du discours ministériel, les données issues des trois sous-corpus sont mises en relation pour faire ressortir des indicateurs de l'évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers les quatre dimensions retenues pour définir le concept. Ainsi sont dégagés des indicateurs de continuité, de rupture, de nouveauté et de prospective au plan de la fonction, au plan des objets, au plan du processus et au plan des principaux acteurs de l'évaluation formative des apprentissages. Un exemple de ce deuxième niveau d'organisation est présenté en appendice G; il concerne un élément de continuité dégagé de l'ensemble du discours ministériel relatif à une étape de la démarche d'évaluation, soit celle du jugement de l'enseignant sur la progression de l'élève.

Les données de recherche présentées au chapitre qui suit sont issues de ces deux niveaux d'analyse.