

Actes du 14^e colloque de l'AQPC

ÉVALUATION ! ÉVOLUTION ?



Où s'en va le collégial ?

7B23

**Stratégie d'évaluation et gestion de classe :
pour une intégration de l'évaluation formative
dans son enseignement**

Louise BÉLAIR
professeure
Université d'Ottawa



Association québécoise
de pédagogie collégiale

Stratégies d'évaluation et gestion de classe : pour une intégration de l'évaluation formative dans son enseignement

Louise Bélair, Ph.D.
Université d'Ottawa

Résumé :

Au cours des années, les stratégies d'évaluation se sont diversifiées; on implique davantage l'apprenant et l'apprenante; on identifie les forces et les faiblesses en vue d'une amélioration des compétences; on décrit les apprentissages au lieu de les comptabiliser. Mais comment survivre à ces changements et donner un enseignement efficace et motivant pour l'apprenant et l'apprenante ? Comment gérer et s'approprier les nouveaux outils d'évaluation des apprentissages ?

Introduction

L'évaluation des apprentissages demeure un sujet tabou, difficile et plutôt inquiétant pour la majorité des personnes concernées. C'est un acte qui est encore empreint de peurs, de craintes, d'angoisses autant pour l'évalué que pour la personne qui évalue. Il en résulte que plusieurs aimeraient fuir leurs responsabilités en ce qui a trait à l'utilisation et l'élaboration des moyens d'évaluation et que d'autres proclament qu'ils ne peuvent plus faire face à l'envahissement des contraintes extérieures, tels les programmes, les pressions sociales et les démotivations grandissantes des apprenants et des apprenantes.

Pourtant nous devons évaluer; nous devons consigner des résultats sur des compétences, des performances et des connaissances données par les apprenants et les apprenantes; nous devons les aider dans leur cheminement, mais à la condition qu'ils et elles se laissent aider. Par ailleurs, il faut savoir faire face à l'échec de plus en plus imposant dans notre système. Les échecs augmentent de manière alarmante et la faute est souvent imputée aux enseignants et aux enseignantes. Pourtant, on propose toutes sortes d'alternatives, toutes sortes de méthodes nouvelles, actives ou inductives. Alors qu'advient-il de ces expérimentations ? Pourquoi l'échec ne diminue-t-il pas ? Pourquoi les enseignants et les enseignantes trouvent que leur tâche s'alourdit plutôt que diminuer ? Pourquoi se sent-on de plus en plus dépassé ?

Les innovations proposées impliquent un changement radical dans la manière d'enseigner et dans l'approche souhaitée envers les apprenants et les apprenantes. Ce changement demande un investissement tellement grand que plusieurs se trouvent accablés par l'ampleur du saut exigé. De plus, ces innovations ne garantissent pas toujours la réussite pour la clientèle étudiante. En effet, cette dernière a la même réaction face au changement et il en résulte une peur et une démotivation face à la nouveauté, surtout si elle n'assure pas la réussite (Perrenoud 94). Ainsi, l'enseignant ou l'enseignante doit faire face à des adversaires si redoutables, qu'il ou elle ne peut apporter les solutions ou les changements souhaités. Il ou elle essaie alors de combler certaines demandes du système, tout en protégeant les acquis des méthodes traditionnelles. Il en résulte alors une série d'essais innovateurs, plus ou moins bien appliqués parmi les traditions pédagogiques et qui, somme toute, s'avèrent peu efficaces.

Ce propos n'apporte pas de solutions immédiates et miraculeuses. Mais plutôt une amorce de réflexion sur l'apport de ces méthodes actives et nouvelles, impliquant l'apprenant et l'apprenante; sur leur réalisme, leur potentialité et surtout sur la démarche de gestion en classe qu'elles entraînent. Ainsi, cinq parties seront traitées, à savoir :

1. La classe axée sur la différenciation pédagogique
2. La gestion de l'évaluation formative
3. L'élève et son autonomie renouvelée par l'autoévaluation
4. Le bulletin scolaire à revoir, à repenser
5. Le collègue aidant à cette ouverture.

1. La classe axée sur la différenciation pédagogique

Les recherches actuelles situent les programmes scolaires comme étant davantage centrés sur la personne apprenante, impliquée dans un processus de coformation dans la réalisation de compétences à s'approprier. De plus en plus, on constate que les divers programmes présentent ces compétences comme étant transdisciplinaires. Par exemple en soins infirmiers, les apprenants doivent développer des habiletés selon cinq fils conducteurs transversaux aux apprentissages cognitifs et aux divers cours offerts dans ce programme (Murray-Langevin 94). Ceci signifie donc que les enseignements doivent être interdisciplinaires, construits à partir de thèmes et de problèmes, selon des orientations plus ouvertes en fonction du vécu expérientiel de l'apprenant et de l'apprenante. En ce qui nous concerne, cette orientation implique une différenciation de l'enseignement, c'est-à-dire un enseignement décroïsonné, où l'élève prend une place très importante et même, primordiale. Ce décroïsonnement, autant dans les disciplines que dans l'enseignement implique alors une gestion différente et pertinente pour chaque groupe d'élèves (des forts aux plus faibles, en tenant compte des intérêts de chacun).

Les postulats de Knapper repris par Saint-Onge (1992), démontrent bien que chacun doit trouver une manière de diversifier ses propres actions, en nuancant ses croyances face à la clientèle desservie. Le tableau suivant présente une manière de déjouer ces postulats si profondément ancrés dans le système collégial actuel.

Tableau 1. Les postulats de Knapper et la différenciation de l'enseignement.

Postulats (Saint-Onge 92)	Propositions de différenciation
La matière que j'enseigne est assez intéressante pour capter l'attention de mes élèves	Analyser dès le départ, les niveaux d'intérêts des élèves face à cette matière et créer des stratégies de motivation en fonction de leurs vécus
Les élèves sont capable d'enregistrer et d'intégrer un flot continu d'information pendant plus de 50 minutes	Voir qui sont les élèves devant soi : des visuels aux auditifs, en passant par leurs différents styles d'apprentissage, et varier ses méthodes pour répondre à la plupart d'entre eux.
Les élèves apprennent en écoutant	Prendre conscience que nous ne sommes pas la seule personne qui peut "enseigner" dans la classe en permettant aux élèves de s'impliquer.
Les élèves sont des auditeurs avertis et habiles à prendre des notes	S'assurer que chacun sait prendre des notes et peut-être aider les plus démunis par des schémas ou des résumés; ou en faisant ressortir les points saillants de notre exposé.
Les élèves ont les connaissances préalables et le vocabulaire nécessaire pour suivre les exposés	Pourquoi ne pas leur proposer de faire eux-mêmes ces exposés à partir de leurs vécus et ensuite aller vers une théorisation de ces principes.
Les élèves sont capable de diriger leur propre compréhension	Permettre de vérifier si l'on comprend implique une remédiation constante par le biais d'une coévaluation; c'est l'évaluation formative.
Les élèves sont assez sûrs d'eux-mêmes pour le dire lorsqu'ils ou elles ne comprennent pas	Les inciter à réagir, travailler en sous-groupes et effectuer des travaux en duo aident à ceux et celles qui vivent une gêne en grand groupe.
Les élèves peuvent traduire ce qu'ils entendent en action	Le transfert des apprentissages ne se fait qu'en intégrant et en transformant sa pratique, autant pour l'élève que pour l'enseignant ou l'enseignante; chacun intègre lorsque vient le moment opportun pour lui; il faut donc différencier ses pratiques.

Ces possibilités de différenciation provoquent chez beaucoup d'enseignants et d'enseignantes une crainte face à l'ampleur de la tâche assortie à une telle diversité. En effet, cette différenciation ne peut être réelle tant et aussi longtemps que les élèves ne sont pas impliqués dans la gestion de la classe. Cette implication devient essentielle à la prise de responsabilité face à leurs propres apprentissages et à leurs propres cheminements. Ceci entraîne donc que cette différenciation ne pourra pas se faire tant que l'évaluation n'aura pas repris la place qui lui revient, c'est-à-dire celle de l'aide aux apprentissages des élèves invitant ces derniers à être autant présents dans leurs évaluations (par l'autoévaluation) que dans leurs apprentissages. Il importe alors de différencier autant l'évaluation que l'enseignement. C'est donc dire qu'il faut que l'enseignant ou l'enseignante soit ouverte à la participation des élèves et à leur implication dès le début du processus de l'évaluation, allant même jusqu'à la définition des critères de l'outil d'évaluation.

Beaucoup de personnes ont suivi des formations initiales ou continues sur l'évaluation. Beaucoup ont essayé des grilles, des autoévaluations, des échelles d'appréciation, des pistes de remédiations, des examens à items sur mesure, et pourtant il semble bien qu'un malaise persiste dans l'action même d'évaluer, comme si le passage entre la parole et l'action mettait en doute les acquis antérieurs, expérientiels et scientifiques de chacun (Murray-Langevin 1994).

Plusieurs chercheurs et chercheuses en évaluation dont Cardinet (1986), ont traité des divers déterminants de l'évaluation formative en passant par l'instrumentation, l'intuition, la remédiation des apprentissages, les effets sur l'évalué, etc. D'autres, comme Perrenoud (1994) et Allal (1988), ont consacré leurs recherches sur l'aspect pragmatique, à l'usage réel de l'évaluation en classe pour en dégager les problématiques et en décerner les aspects cachés. De toute manière, il demeure que la personne qui évalue dans sa classe semble ne pas pouvoir expliquer ce qu'elle fait, comment elle le fait et surtout pourquoi elle le fait. Cette personne enseignante et évaluatrice semble être laissée à une intuition pratiquement pure face à l'acte d'évaluer, sans pour autant être amenée à rationaliser son action et sa compétence.

D'ailleurs le système scolaire ne semble pas aider l'enseignant et l'enseignante lorsque vient le temps d'essayer, d'innover et de créer. Les questions demeurent : comment enseigner la même chose à autant de personnes différentes ? Comment survivre aux horaires, aux contraintes des lieux et aux vécus journaliers ? Mais surtout, comment faire une évaluation qui devient à la fois une aide dans les apprentissages et un bilan semestriel des acquisitions et des compétences ? Comment être à la fois l'ami et le juge ? Il faut défaire nos barrières face à notre ancien mode de fonctionnement et l'intégrer au point d'en identifier les qualités et les forces auprès des apprenants et des apprenantes et les rendre capable d'assumer les changements que ces nouvelles stratégies imposent.

En évaluation, plus particulièrement, il faut passer d'une fragmentation des objectifs mesurables à une généralisation de compétences observables; il faut trouver les moments convenables pour chacun, ou pour chaque groupe de personnes, sans que ce soit le même pour tous; il faut assurer des stratégies adéquates pour chacune des situations et ainsi, les varier, mais surtout, il faut impliquer l'apprenant et l'apprenante dans ce processus. Ces personnes ne sont pas seulement actives qu'à l'intérieur de leurs moments d'apprentissage, mais doivent et peuvent être directement impliquées dans la démarche de leur propre évaluation de leurs compétences (Doyon et Juneau 1991).

2. La gestion de l'évaluation formative.

L'évaluation, ou plutôt l'acte d'évaluer est beaucoup plus complexe que celui d'enseigner. Il implique que la personne évaluatrice puisse développer des habiletés par rapport aux diverses composantes qu'exige l'action. Tout d'abord, il s'agit d'établir un rapport à soi et à l'autre mettant en relation le fait que la communication de l'évaluation passe autant par la parole que par le geste ou le non-verbal (Robillard 1990). Il faut donc une connaissance approfondie de soi et une capacité d'entrer en relation avec les autres. Dans un autre ordre d'idées, il faut que l'évaluateur ou l'évaluatrice connaisse son domaine d'évaluation afin de pouvoir apporter toutes les remédiations nécessaires, en terme de contenu. Il faut donc qu'elle ait une expertise dans le champs d'étude et une connaissance psychologique du fonctionnement de la pensée. De plus, cette personne doit être en mesure de pouvoir juger de l'action entreprise par l'élève, elle doit donc avoir une capacité d'observer l'élève dans l'action entreprise, un jugement équitable et respectueux de l'autre et une appropriation des techniques en évaluation.

En plus, il faut presque agir comme un pompier ! Le pompier éteint des feux; c'est connu ! Il est cependant un maître d'oeuvre qui décide, organise, gère et surtout dirige les opérations afin que le feu soit éteint au plus vite et avec le moins de dégâts possible. C'est le rôle de l'enseignant ou de l'enseignante. Le fait d'organiser, de

diriger les opérations et d'éviter les catastrophes relève de l'enseignement, mais le fait de gérer et de prendre des décisions implique qu'il y a eu évaluation. Les situations de classe sont souvent associées à un état d'urgence où tout doit être réglé dans l'instant présent. Il faut donc une grande habileté d'observation, une capacité de poser les bonnes questions, une gérance à toute épreuve et évidemment un jugement sûr afin de prendre la décision qui convient. Les outils et les instruments d'évaluation ont leur place dans cette organisation en autant qu'ils soient choisis de manière intelligible, pour répondre au problème posé, dans un contexte donné. Les examens servent à quelque chose, mais en soi, l'observation répond davantage à la situation qui émerge d'un mouvement de classe, d'une incompréhension, d'une question ou simplement d'une attitude de fermeture de certains élèves. Dans la gérance de l'évaluation formative, il s'agit alors de créer un mouvement d'autorégulation, d'autoévaluation et d'analyse de situations complexes, par le portfolio par exemple. Il faut surtout s'assurer que chaque élève puisse trouver par lui-même ou avec l'aide des autres, les pistes de remédiation de ses apprentissages. Sinon, il n'y aurait pas évaluation formative. Les recettes miracles n'existent pas, les techniques sont multiples, les analyses foisonnent, il s'agit alors de pouvoir transférer des concepts appris aux applications pragmatiques qui en découlent selon le contexte et la situation.

Somme toute, l'enseignant ou l'enseignante doit pouvoir gérer son évaluation (Bélaïr 1993) tout en étant conscient qu'elle est différente selon l'objet (les contenus, les démarches, les attitudes), selon l'évalué (selon la motivation et les forces de chacun), selon l'interaction qu'elle sous-tend (une communication doit nécessairement aller dans les deux sens, avec deux acteurs... ce qui n'est pas évident et surtout pas toujours automatique), et selon la perception de chacun face à ce processus (du pouvoir autoritaire à la démocratie ambiante, de l'angoisse de la note au je "m'en foutisme" général).

3. L'élève et son autonomie renouvelée par l'autoévaluation

Dans un cadre d'application aussi complexe et aussi chargé de savoir, de savoir-faire et de savoir-être, il convient alors de décider de l'outil "miracle", de fixer le jugement adéquat et surtout de prendre "la" décision qui fera en sorte que l'élève comprend. C'est alors qu'entrent en jeu les diverses gestions possibles d'une telle fonction de l'évaluation où l'élève prend toute sa place.

Qu'elles soient formelles ou informelles (Allal 1988), gérées par l'évaluateur ou l'évaluatrice ou tout simplement par l'élève ou ses pairs (Doyon et Juneau 1991), il s'avère que l'évaluation formative implique un ensemble de règles qui diffèrent de l'enseignement traditionnel et de l'évaluation qui en découle.

Ces règles sont:

- **accepter de différencier son enseignement et son évaluation**, c'est-à-dire, faire face à diverses situations mises en place par différents élèves, et permettant ainsi un ensemble d'activités simultanées que vivent les élèves dans un même laps de temps.
- **poser toujours les "pourquoi" de l'échec à l'élève**, c'est-à-dire lui créer un environnement suffisamment confiant pour qu'il ou elle puisse identifier les raisons de ses erreurs ou de son incompréhension, dans le but de s'améliorer.
- **discuter et être égal de l'élève**, c'est-à-dire permettre l'échange à propos d'un jugement ou d'une décision et surtout, permettre que ce soit l'élève qui prenne conscience de sa force ou de sa maladresse.
- **tenir compte des antécédents de l'élève**, c'est-à-dire s'assurer qu'il ou elle peut réussir l'activité, qu'il ou elle comprend toutes les consignes, mais c'est surtout lui permettre de dire ce qu'il ou elle sait déjà et partir de là pour amorcer de nouvelles activités d'évaluation, comme d'apprentissage.
- **accepter que "la bonne réponse" ne soit pas immédiate**, c'est-à-dire gérer la remédiation des apprentissages en étant conscient que l'apprentissage peut être long chez les uns et rapide chez les autres. Ainsi, il faut prévoir les types de remédiations possibles et gérer en fonction de chacun et du groupe.
- **éviter de prendre le groupe comme une seule et unique personne**, c'est-à-dire qu'il faut justement créer un climat d'individualité et de confiance avec chacun des membres du groupe. Ce moment permettra alors de mieux gérer, en collaboration avec tous et chacun, et surtout de leur permettre de trouver la confiance et la responsabilité nécessaire à une autogestion de leurs apprentissages et de leurs évaluations.

Doyon et Juneau (1991) ont élaboré un guide afin d'impliquer l'élève du primaire et du secondaire dans l'évaluation de ses apprentissages, allant de la définition des critères à la diffusion de son bulletin descriptif auprès de ses parents. Ce travail d'appropriation amène l'élève selon les auteurs, à mieux circonscrire les éléments forts de son apprentissage et à prendre en main ce qui lui fait encore défaut. Cet outil sert alors à développer une grande confiance en soi et une estime de soi plus grande. Cette estime de soi entraîne alors une diminution marquée du taux d'échec chez ces élèves.

Dans le contexte collégial, l'autoévaluation est d'autant plus importante qu'elle permet à l'apprenant et à l'apprenante de comprendre sa propre démarche, d'en analyser les lacunes et de se reprendre dans ses apprentissages non réussis. Son implication sert d'abord et avant tout à s'adapter aux nouveaux apprentissages et il convient alors de l'impliquer jusqu'à une évaluation formative de fin d'étape, en passant même par l'organisation, l'élaboration et la planification nécessaire à toute évaluation. Une telle démarche allège le travail de l'enseignant ou de l'enseignante car l'élève effectue un ensemble de tâches qui traditionnellement revenaient à l'enseignant ou à l'enseignante. Il est évident qu'il devient difficile d'impliquer l'élève dans la diffusion et la conception de son bulletin, mais il appert que le bulletin descriptif pourrait augmenter l'intérêt de l'apprenant ou de l'apprenante face à ses propres démarches d'apprentissage.

4. Le bulletin scolaire à revoir, à repenser

Dans le contexte actuel du collégial, il est clair que toute démarche nouvelle d'évaluation et de différenciation de l'enseignement ne peut être efficace sans être accompagné par une refonte en profondeur de l'outil de diffusion des résultats, soit le bulletin scolaire associé à l'évaluation sommative des résultats pour chacun des cours. L'évaluation sommative ne peut plus répondre à des critères centrés sur la quantification des savoirs, ni sur la sommation de divers outils d'évaluation, car une pédagogie différenciée exige une démarche centrée sur le processus qui doit être analysée en cours de réalisation, à la fin d'une période donnée, sans pouvoir être comptabilisée. Il s'agit alors d'interpréter l'état des compétences et des apprentissages de l'élève pour un cours donné, à l'intérieur du programme transdisciplinaire et de sa formation générale et professionnelle. Le bulletin et la réussite d'un programme pourraient être le résultat d'une compétence intégrée acquise à la fin de ce programme et pour laquelle il y a eu portfolio ou mémoire d'intégration.

Un bulletin renouvelé implique alors une concertation de tous les agents de l'éducation, y compris l'élève qui est de fait, le principal concerné. Ce bulletin doit être qualitatif (descriptif) afin de répondre aux diverses orientations pédagogiques axées sur l'ouverture, à l'action concertée des élèves et des enseignants et enseignantes, aux différenciations et aux thèmes abordés avec ou sans référence particulière à un contenu relevant d'une discipline précise. On demande alors de décrire des compétences, d'analyser des habiletés et d'indiquer les forces de chacun. C'est maintenant qu'apparaissent des pédagogies coopératives, des cycles de formation, des styles d'apprentissages et des co-réalisations de groupes et d'équipes de travail. Un bulletin traditionnel ne saurait répondre à un tel renouveau.

De par leur application au primaire et au secondaire, ce type de bulletin et l'autoévaluation qui en découle seront de plus en plus ancrés dans les moeurs et les habitudes des apprenants et des apprenantes arrivant au collégial. D'ici à quelques années la clientèle sera ouverte à cette forme de renouveau et il s'agira que les enseignants et les enseignantes soient conscients des demandes de ces élèves face aux nouvelles approches en évaluation.

5. Le collègue aidant à cette ouverture.

Voilà où le bât blesse ! Le passage de la conceptualisation à la pratique est peu articulé. Ce passage est difficile à réaliser d'autant plus que les formations tiennent souvent peu compte des expériences déjà là et des pratiques et pédagogies actuelles (Murray-Langevin 1994). Les "oui, mais comment faire ?" sont de plus en plus fréquents. Il faut des conditions réelles de travail et de formation pour que l'évaluation formative soit réellement mise en place. Ainsi, selon Perrenoud (1991) :

- On ne pose que les problèmes qu'on peut espérer résoudre, sinon l'évaluation n'a pas sa place.
- Il ne faut pas ignorer les attentes de la société, ou du moins faut-il les prévoir.
- L'évaluation doit être compatible avec les pédagogies actives, ainsi créer un dynamisme, une démocratie et une autonomie chez les élèves, donc par le fait même, chez les enseignants et les enseignantes.

- **L'évaluation proposée doit être praticable en classe, et donc prévoir des situations où l'enseignant ou l'enseignante puisse organiser adéquatement son enseignement et son évaluation.**
- **Il faut respecter la logique du contrat didactique, donc la communication avec les élèves doit si possible être d'égal à égal même si ces derniers n'ont pas toujours l'envie et la motivation d'être présents et participatifs en classe.**
- **Les enseignants et les enseignantes doivent être assez outillés pour être autonomes et alors le système doit s'ajuster et leur laisser toute la place.**

Il faut donc que chacun puisse faire des deuils, analyser ses performances et "sauter dans la piscine", afin d'effectuer le changement qui s'impose et qui est de plus en plus indispensable à la société de demain. Ainsi, les règles que l'on pourrait émettre sont les suivantes :

- **Accepter que l'échec n'est pas fatal et que l'on doit tout faire pour l'éviter.**
- **Arrêter de toujours mettre la faute sur le système et la société, et prendre pour soi certains facteurs empêchant l'apprentissage comme la non-motivation ou l'échec.**
- **Avoir de la rigueur et se permettre de poser des jugements qui soient justifiables, afin de pouvoir expliquer à l'élève et aux autres intervenants et intervenantes, les raisons des jugements pris à leur égard.**
- **Permettre une liberté d'action pour tous les élèves afin qu'ils ou elles puissent s'épanouir à leur rythme, selon leurs capacités et dans l'harmonie.**
- **Réinventer son métier tous les jours et se questionner constamment avant de prendre une décision, donc ne rien prendre pour acquis.**
- **Oublier les certitudes, les automatismes afin d'être en mesure de partir des acquis expérimentiels des élèves et de les impliquer dans toutes les étapes du processus de l'évaluation.**
- **Travailler avec les autres et participer au dynamisme de l'institution, afin d'assurer une continuité entre les partenaires.**
- **Oublier les pouvoirs octroyés par ce rôle afin de gérer de façon la plus démocratique possible.**

Plus particulièrement, la direction des départements et les personnes impliquées doivent être conscientes que les horaires cloisonnés, les cours administrés par disciplines, les bulletins fermés et peu informatifs doivent être le plus tôt possible abolis. Il faut absolument créer une action d'ouverture autant dans l'organisation du collège que dans le contact avec la société, sinon, toute possibilité en ce sens sera laissée pour compte.

En conclusion, la gestion de la classe différenciée, axée sur une autoévaluation formative n'est pas un simple changement de méthodologies. Il s'agit d'investir au niveau de son propre fonctionnement en se demandant d'abord pour soi-même, quels sont les effets réels de son propre comportement sur soi et les autres. Ensuite, il s'agit d'impliquer les autres dans les choix que nous nous apprêtons à faire. Il ne faut pas bousculer le changement, il faut vivre sa propre démarche selon ses capacités.

Références

- Allal L., (1988) « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise: processus de régulation interactive, rétroactive et proactive », in Huberman, M. (éd.), Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise, Paris, Delachaux & Niestlé, pp. 86-126.
- Bélair, Louise (1993), *L'acte d'évaluer les apprentissages : Problématique de la formation*, in Hivon R, (ed), L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke.
- Cardinet J., (1986), Évaluation scolaire et pratique, Pédagogies en développement, Belgique, Éditions De Boeck Université, 125 p.

Doyon, Cyril et Juneau Raynald, (1991), Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages. Agora, Beauchemin.

Murray-Langevin, Denise (1994), Analyse des représentations des enseignantes de Soins infirmiers à l'évaluation formative utilisée lors des expériences cliniques au Collège de l'Outaouais, Mémoire de m.a., Université de Sherbrooke.

Perrenoud Ph., (1991), « Ambiguïtés et paradoxes de la communication en classe; toute interaction ne contribue pas à la régulation des apprentissages », in Weiss, J., (ed) L'évaluation: problèmes de communication, ADMÉÉ-Europe, DelVal-IRDP, Suisse.

Perrenoud, Philippe (1994), Métier d'élève et sens du travail scolaire. Éditeur ESF. France.

Robillard, R. (1990), « Évaluer, un acte d'intériorité », Conférence donnée à la 13e session d'études de l'ADMÉÉ.

Saint-Onge, Michel (1992), Moi j'enseigne. mais eux. apprennent-ils ?, Beauchemin, Agora, Québec.