

Étude d'un modèle de formation à l'évaluation des apprentissages

Louise M. Bélair

Volume 19, numéro 1, 1996

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1092214ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1092214ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Bélair, L. M. (1996). Étude d'un modèle de formation à l'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), 95-116.
<https://doi.org/10.7202/1092214ar>

Résumé de l'article

Cet article met en lumière un modèle de formation à l'évaluation des apprentissages tel qu'illustré par le matériel « Profil d'évaluation ». Ce modèle se conçoit à partir de sept thématiques mettant en perspective l'histoire de vie, l'analyse des représentations et la réflexion à partir de situations problèmes. Également, ce texte explicite les apports théoriques inhérents à ce modèle, la méthode mise en place dans l'analyse et dans l'interprétation des réponses et enfin, l'émergence des profils orientant l'action d'évaluer.

Étude d'un modèle de formation à l'évaluation des apprentissages

Louise M. Bélair
Université d'Ottawa

Cet article met en lumière un modèle de formation à l'évaluation des apprentissages tel qu'illustré par le matériel « Profil d'évaluation ». Ce modèle se conçoit à partir de sept thématiques mettant en perspective l'histoire de vie, l'analyse des représentations et la réflexion à partir de situations problèmes. Également, ce texte explicite les apports théoriques inhérents à ce modèle, la méthode mise en place dans l'analyse et dans l'interprétation des réponses et enfin, l'émergence des profils orientant l'action d'évaluer.

(formation des maîtres, formation à l'évaluation, évaluation des apprentissages, modèle constructiviste)

This article reports on a formative model for the evaluation of learning as illustrated by the material: Evaluation Profile. This model was inspired by seven themes representing life history, the analysis of representations and reflections on problematic situations. This text also expounds (gives details, elucidates) on the theoretical contributions inherent to this model, on the methodology used in the analysis and interpretation of responses and finally explains the emergence of profiles orienting evaluation.

(teacher training, formation to evaluation, evaluation of learning, constructivism)

Introduction¹

**Entre transmettre un savoir et se l'approprier :
une formation à construire**

Les médias, comme les élus politiques, pointent constamment du doigt le secteur de l'éducation. Entre autres, on accuse l'école du taux d'échec croissant et on incite fortement les enseignants et enseignantes à utiliser toutes sortes de moyens pour remédier au désintéressement chronique des jeunes face au savoir enseigné à l'école. Pourtant, ces mêmes médias et politiques exigent le retour aux enseignements traditionnels, aux stratégies

d'antan et aux contenus notionnels mémorisés susceptibles de faciliter, semble-t-il, l'accès à ce savoir.

Or, l'enseignement d'aujourd'hui n'est plus considéré comme la simple transmission de connaissances. Il s'apparente plutôt à un métier complexe, exigeant de composer avec les savoirs à enseigner et à faire construire aux élèves, avec les imprévus, les dissidences, les cultures différentes, etc. De plus le réseau familial actuel, avec ses familles éclatées, monoparentales, où les parents ne sont pas nécessairement présents auprès des jeunes, favorise la multiplication des rapports au savoir et à la loi et augmente ainsi les tensions engendrées par la diversité des démarches pédagogiques adoptées. Enfin, dans une conjoncture où les ressources financières et pédagogiques sont en phase d'amaigrissement, il est clair que la tâche de l'enseignant ou de l'enseignante exige désormais de composer avec cette précarité financière tout en développant de nouvelles compétences, autant pour répondre au défi social de la classe que pour aborder le savoir de manière originale et motivante, en vue de le rendre accessible à l'élève (Altet, 1996).

Dans une telle perspective, la formation initiale devient complexe, car elle doit amener les étudiants et les étudiantes à se définir non pas comme des consommateurs de programmes et exécutants de manuels scolaires, mais plutôt comme des actrices et des acteurs conscients de la dimension professionnelle inhérente au métier, notamment au regard de la conjoncture sociétale actuelle. Ces futurs professionnels étant appelés à prendre constamment des décisions rapides et réfléchies, il devient impératif que leur formation leur assure l'apprentissage de cette activité professionnelle, en leur permettant d'être acteurs et actrices de leur formation, en responsabilisant leur pratique et leur questionnement afin d'anticiper les tâches dans l'exercice de leur métier et enfin, en leur facilitant l'appropriation d'un style propre d'enseignement. Les paradigmes de formation de Paquay (1994), comme la typologie des savoirs de Clandinin et Connely (1996), préconisent diverses actions de formation reliées aux savoirs savants, aux techniques relatives au métier, au compagnonnage, au savoir lié au contexte socioculturel et éducatif, à la recherche et, enfin, au savoir sur soi. Ainsi, on constate que les programmes innovateurs de formation initiale favorisent plutôt une approche clinique, comme c'est le cas à l'Université de Genève (Vellas & Maulini, 1996), ou encore une approche de formation professionnelle, partant de l'initiation et allant jusqu'à l'intégration à la profession, ainsi que le préconise l'Université de Montréal.

La formation à l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages s'inscrit au sein des actions à s'approprier dans l'exercice du métier d'enseignant. Elle est d'autant plus importante qu'elle sanctionne à la fois les acquis des élèves et les compétences de l'enseignante ou de l'enseignant. Cependant, son caractère définitif pose la problématique sous un angle différent de celui relié à l'enseignement. En effet, l'action d'enseigner suggère une continuité, un va-et-vient, un retour, un ajustement, une réflexion qui se passe dans le temps, permettant alors diverses possibilités de reprendre, recommencer, refaire, etc. (Perrenoud, 1994). L'évaluation présente, quant à elle, une action souvent ponctuelle, administrative, représentée par des résultats quantitatifs, soumise à la communauté enseignante ou familiale, et entachée d'interprétations diverses souvent peu justes et équitables autant envers l'évalué que l'évaluateur. Certes, l'évaluation est aussi définie comme positive, aidante, formative et formatrice, suggérant la notion de recommencement et de continuité, mais, tel que démontré par plusieurs recherches (Langevin & Bélair, 1995, Perrenoud, 1994; Pharand, 1992), cette définition s'apparente davantage à un concept idéalisé de l'action d'évaluer plutôt qu'à une réalité.

À cet égard, diverses formations actuelles sur l'évaluation des apprentissages semblent mettre l'accent sur une approche techniciste de l'action encourageant la dimension idéale de l'acte d'évaluer, laissant présumer qu'un outil bien construit augmente la justesse de la démarche évaluative. On y privilégie davantage l'apprentissage de l'élaboration d'outils d'évaluation, au profit d'une réflexion approfondie sur l'évaluation, en raison du besoin exprimé par les étudiants et étudiantes, à savoir celui d'obtenir suffisamment de manières de faire pour se débrouiller dans l'exercice du métier. Or, les recherches en formation ont démontré que la seule approche techniciste ne désamorce pas les représentations des personnes en formation (Develay, 1992; Meirieu, 1996; Paquay & Wagner, 1996, Perrenoud, 1996a, 1996b). Elle apporte tout au plus, des manières différentes de « faire », plus ou moins introduites dans leurs actions, sans prise en compte des référents théoriques qu'elles sous-tendent. Il en résulte dès lors une pratique tous azimuts d'outils et de remédiations, sans relations entre eux, et produisant par conséquent une multitude d'actions irréfléchies.

Ce constat se trouve confirmé lorsqu'il est question du taux actuel d'insatisfaction des enseignantes et enseignants au regard de leurs méthodes d'évaluation. En effet, ces insatisfactions, souvent associées aux innovations

incomprises, aux utilisations inadéquates ou aux apports théoriques insuffisants, sont suffisamment grandes pour que la formation, autant initiale que continue, s'y intéresse. Dans cette optique, l'émergence des bulletins scolaires descriptifs au Québec, ou encore l'arrivée fortuite des formulaires de rendement anecdotiques du ministère de l'Éducation de l'Ontario, accentuent le désarroi du corps enseignant face à de tels outils et provoquent d'autant plus un recul face à des innovations qui se veulent pourtant pertinentes en fonction des programmes d'études et des orientations ministérielles.

La formation à l'évaluation des apprentissages doit donc d'abord permettre l'émergence des représentations face à l'évaluation subie comme élève, et idéalisée comme enseignant ou enseignante, pour ensuite faire place au style d'évaluateur propre à chaque individu, grâce à des apports pragmatiques issus de la formation. On pourrait alors supposer qu'une telle démarche favoriserait la mise en œuvre d'actions davantage articulées en fonction d'une réflexion sur leur portée, leur pertinence et sur les jugements qu'elles encourent.

Émergence d'un modèle

Dans une perspective constructiviste, il est apparu intéressant de mettre en œuvre une formation axée sur la transformation des représentations des participantes et des participants, à propos de l'évaluation des apprentissages des élèves. Pour ce faire, plusieurs modèles d'enseignement ont été pris en compte, en vue de la construction d'une démarche particulière de formation à l'évaluation. Ainsi, en se basant sur les problématiques inhérentes à la formation de l'adulte, prenant en considération son vécu expérientiel et son savoir déjà là, et en reprenant le modèle de l'héritage culturel élaboré dans une recherche précédente (Langevin & Bélair 1995), un modèle a été développé en fonction des orientations influençant les perceptions des personnes impliquées. Cette section se propose d'explicitier ce dernier de même que ses sources d'inspiration.

Du comportementisme au constructivisme

Dans un écrit antérieur (Bélair & Langevin 1996), il a été question de la perspective comportementiste en vogue dans les années 70, en ce qui a trait à l'évaluation des apprentissages, soit l'émergence des objectifs spécifiques, les tests et les mesures d'apprentissage qui ont permis une évolution importante autour du concept de l'évaluation. On retrouve d'ailleurs encore, dans bon nombre de classes, de telles conceptions de l'évaluation qui se rapprochent

davantage de la mesure de comportements observables que de l'évaluation du processus métacognitif sous-jacent à ce comportement actuellement mis de l'avant dans les programmes.

En parallèle à ce courant behavioriste, différentes approches ont davantage axé la réflexion sur la personne apprenante, insistant sur le fait que l'apprentissage ne se décrète pas, que chacun apprend à un rythme qui lui est propre et selon ses modalités (Meirieu, 1993). Il en découle alors un enseignement orienté en fonction de l'apprenant, voulant que le «s'éduquant» soit au cœur même de l'action, par sa responsabilisation dans son apprentissage. Tout en ayant le mérite d'avoir favorisé l'ouverture d'écoles alternatives offrant un regard différent sur l'apprentissage, ce courant humaniste a entraîné une dérive pédagogique, à savoir que l'enseignant ou l'enseignante pouvait se retrouver dans la position du mort (Houssaye, 1992) en devenant invisible, comme dans le cas d'approches programmées ou personnalisées. Dans un tel paradigme, l'évaluation devait alors se faire individuellement, quand l'apprenant se sentait prêt, souvent en fonction d'objets de savoir découpés ou spécifiques, et avec peu d'intégration entre ces savoirs. Encore une fois, beaucoup de classes actuelles fonctionnent selon ce paradigme, et les enseignantes et enseignants se trouvent ainsi déchirés entre cette conception de l'évaluation et de l'apprentissage et celle exigée par la société et les programmes scolaires.

À cet égard, on constate qu'un changement de paradigme s'opère actuellement, partant soit d'une approche pédagogique axée sur l'acquisition et l'accumulation des connaissances, soit d'une approche plutôt humaniste, et allant vers une approche centrée sur l'acquisition de processus tels que la démarche de travail, la communication, l'engagement et l'actualisation de soi. En effet, un tel glissement, engendré notamment par les programmes d'études², semble découler des apports des deux premières approches, où l'on retient l'idée de résultats à atteindre tout en insistant sur le caractère humaniste de l'éducation.

C'est donc dans cette optique qu'une formation devrait permettre à l'enseignante ou l'enseignant de redéfinir son rôle dans l'appropriation des savoirs par l'élève (Prouchet, 1997) en l'invitant à reconnaître l'approche privilégiée jusqu'à maintenant, en vue de se réajuster en fonction d'un nouveau paradigme s'appuyant davantage sur le constructivisme. Cependant, compte tenu des restrictions et des contraintes actuelles, les formations laissent peu de place à la réflexion sur l'action, et par conséquent sur les pratiques d'évaluation, qui ne peuvent alors que s'ajuster au hasard des obligations ministérielles³ et des imprévus, sans commune mesure avec une

réflexion approfondie. Il en résulte alors une dissociation entre le vécu d'apprentissage-enseignement et celui de l'évaluation, entre les orientations personnelles de l'enseignant ou de l'enseignante et l'évaluation pratiquée.

La formation à l'évaluation doit donc prendre en compte les savoirs déjà là engendrés par les différents courants de pensée et par les acquis antérieurs des enseignantes et des enseignants, afin de leur permettre une prise de conscience de leur propre cheminement au regard de leurs actions (Astolfi, 1992). Pour ce faire, on peut formuler l'hypothèse voulant que cette formation, initiale ou continuée, s'apparente à celle de l'éducation des adultes, en ce sens où les participants et participantes sont des adultes en constante recherche d'une identité professionnelle et qu'il faut, par conséquent, favoriser cette transformation.

Une formation pour adulte

Le secteur de l'éducation des adultes, tel qu'on le vit en Amérique du Nord, implique surtout des personnes retournant aux études, dans le but de terminer un programme d'études abandonné, ou dans la perspective de changer de carrière ou de métier (Solar 1995). Cette clientèle étant en majorité réfractaire à l'enseignement traditionnel, l'urgence d'innovations en matière de formation a pour ainsi dire favorisé le déblocage face à certaines situations. Les concepteurs et conceptrices de programmes ont ainsi pu enrichir les formations grâce à la prise en compte du savoir déjà là et des représentations de l'apprentissage et de l'éducation des clientèles visées par les différentes formations en place (Artaud 1989).

La formation des enseignantes et des enseignants ne se démarque aucunement de celle des adultes. Ceci parce que, même si la formation initiale accueille le plus souvent de jeunes adultes en quête d'une première carrière, il n'en demeure pas moins que leur vécu comme enseignés et évalués (savoir déjà là) est suffisamment long pour induire des représentations propres à l'égard du fait d'enseigner, et par conséquent, d'évaluer. Ainsi, la formation initiale doit envisager une déconstruction éventuelle de cette image de l'enseignement typique développée tout au long du primaire, du secondaire et des premières années collégiales ou universitaires, pour permettre l'émergence d'une image plus axée vers les orientations actuelles de l'éducation et de l'évaluation.

L'adulte, soit l'étudiante et l'étudiant en formation initiale, ou encore l'enseignante et l'enseignant en formation continue qui apprend à évaluer, doit alors être confronté à sa propre perception de ce qu'a été l'évaluation dans

son vécu antérieur. Dans ce contexte, l'histoire de vie s'avère un outil de formation efficace, dans la mesure où celui-ci assure un investissement personnel, exige la reconnaissance des acquis culturels et professionnels et accélère la prise de conscience de l'image que l'on se crée comme élève (Dominicé, 1996; Hauglustaine-Charlier, 1996). Un tel renforcement personnel est susceptible de provoquer des enjeux suffisamment puissants pour faire éclater les référents reliés aux souvenirs et ainsi faire émerger ceux permettant la construction de l'identité à venir. Cet apprentissage, vu dans une perspective de changement, favorise la prise en compte d'une reconstruction de l'image de soi comme adulte et comme professionnel, et permet l'ouverture nécessaire à l'intégration et à l'appropriation de nouveaux apprentissages (Dominicé, 1990).

Face à ce constat, force est d'admettre qu'un modèle de formation à l'évaluation devrait prendre en compte, non seulement les vécus antérieurs, mais plutôt les représentations qu'en ont les participants et les participantes. À cet égard, les recherches actuelles sur le processus de transfert de connaissances insistent sur le fait que pour se mobiliser dans une nouvelle structure, il faut créer une situation problème à laquelle les apprenants et apprenantes seraient confrontés (Rosaen, 1988; Tardif 1992; Frenay, 1996). Ainsi, dans l'optique d'une formation à l'évaluation, il apparaît important de miser également sur la réflexion à partir de situations problèmes en fonction des vécus et des schèmes de référence de chacun et chacune. Cependant, et à la lumière des différentes approches exposées par Martinand (1986), dans la lignée de Vigotsky, ces situations problèmes, pouvant être traduites en objectifs obstacles, doivent être suffisamment proches pour être franchissables, tout en provoquant le déséquilibre nécessaire à une évolution dans le sens souhaité par la formatrice ou le formateur (Astolfi 1992).

Enfin, une formation pour adulte signifie également un constant va-et-vient entre les réflexions, propos et analyses de tous les participants et participantes, afin de faciliter l'éveil d'une «culture commune» au groupe d'appartenance (Cifali, 1994; Galatanu, 1996). Cette culture se traduit alors comme l'émergence d'une détermination de sa professionnalité en tant que futur enseignant ou enseignante, futur évaluateur ou évaluatrice. Le modèle mis en œuvre tente d'amalgamer certaines de ces propositions de formation, mettant d'abord l'accent sur les représentations autant du vécu d'évalué que de celui d'évaluateur, suscitant ensuite la réflexion à partir de situations problèmes et enfin, favorisant l'argumentation par l'analyse et l'interprétation de profils d'évaluateur.

Présentation du modèle de référence pour la formation

Le modèle de formation⁴ est conçu en fonction des orientations inhérentes aux pensées et aux réflexions à propos d'un objet de savoir. Ces orientations, illustrées au tableau 1, ont été déterminées au regard des différents courants de pensée actuels sur l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation.

Par ailleurs, ce tableau a été réalisé de telle sorte que les courants de pensée traditionnels (E - PD) se trouvent dans l'axe vertical gauche et ceux davantage soutenus présentement (PC - A), dans l'axe vertical droit. Enfin, les diagonales reflètent les oppositions enseignant-apprenant (E - A) et produit-processus (PD - PC).

Tableau 1

Le modèle de référence à la formation

E Réponses orientées par l'enseignante ou l'enseignant	PC Réponses orientées par le processus d'apprentissage et la relation entre enseignantes ou enseignants et élèves
PD Réponses orientées par le produit d'une action tel qu'exigé par la société	A Réponses orientées par l'apprenant ou l'apprenante

Le pôle enseignant ou enseignante (E) fait référence aux réflexions et aux argumentations mettant l'accent sur la préoccupation par rapport à la tâche qui revient prioritairement à l'enseignant ou l'enseignante. Les réponses commencent souvent par le je et déterminent surtout l'action relative à l'enseignement, où la prise en compte de l'élève se fait par rapport au rôle de l'enseignant ou de l'enseignante. On constate ainsi que la perception de l'enseignement se rapproche de l'approche transmissive. On y retrouve par exemple un énoncé du type : *J'évalue pour réviser mes méthodes d'enseignement*, ou : *Je décèle ce qui reste à voir dans le programme*.

Le pôle produit (PD) met l'accent sur des réflexions orientées par les exigences du monde extérieur à la classe. Les réponses donnent des arguments en lien direct avec l'idée que l'évaluation suppose la production de

la part de l'élève, l'analyse d'un résultat et fait référence ainsi à une transmission d'information, à l'aide d'un bulletin scolaire par exemple. De plus, elle fait davantage référence à une perspective à caractère behavioriste de l'enseignement. Les énoncés suivants illustrent cette catégorie : *On doit évaluer ce qu'offrent les programmes*, ou encore : *Évaluer, c'est établir des critères ou mettre une note*, ou enfin : *Faire une évaluation formative, c'est s'assurer que les élèves seront meilleurs au test final*.

Le pôle processus (PC) se réfère quant à lui à des arguments liés soit à l'action dans la classe, soit à la métacognition nécessaire à l'apprentissage, en relation avec les partenaires de cette formation (enseignant et pairs). Ces réponses semblent alors démontrer une vision beaucoup plus constructiviste de l'éducation et prennent en compte autant l'action de l'enseignant que celle des élèves dans leurs apprentissages. On retrouve ainsi des idées telles que : *Évaluer permet de prendre des décisions ensemble sur ce qui est à venir*, ou encore : *Évaluer permet de trouver des moyens pour davantage motiver l'élève à apprendre*, et enfin : *Évaluer, c'est me permettre, autant qu'à l'élève, de savoir où il en est*.

Le pôle apprenant ou apprenante (A) suscite des réflexions axées essentiellement sur l'élève. Dans cette approche humaniste, la place de l'apprenant est prépondérante dans les propos des enseignants et des enseignantes. Les énoncés suivants peuvent refléter cette dimension : *Évaluer, c'est lui permettre de trouver ses forces et ses faiblesses*; *L'évaluation se réalise lorsque l'élève est prêt*; *Faire construire des outils à l'élève pour s'autoévaluer*.

Image d'une formation typique

Ce modèle de référence a été exploité tout au long d'une formation basée sur la réflexion des participantes et des participants au regard de leur vécu, de leurs perceptions idéalisées de l'évaluation, de leurs pratiques et de leurs actions.

Toutefois, avant de présenter la démarche de recherche ayant permis la description des profils, il importe de préciser la nature de la formation ayant servi d'expérimentation à ce modèle. Cette dernière a été conçue selon un mode de fonctionnement favorisant l'émergence des représentations des participants et des participantes, dans une perspective constructiviste. Ainsi, cette formation s'articule en sept temps, en partant d'un aspect relié à l'histoire de vie d'évalué dans l'optique de Dominicé (1990), en se poursuivant par la conception idéalisée de l'évaluation, la réflexion sur les

pratiques, pour se terminer par la spécification des pratiques courantes utilisées par chacun et chacune et des jugements qui s'ensuivent au moyen de situations problèmes (Frenay, 1994). Elle s'inscrit donc dans l'optique d'une analyse des cohérences entre l'évaluation et la transmission des résultats, pour ensuite se pencher sur la prise en compte de l'évolution du concept de l'évaluation.

Pour chacun de ces temps de formation, un questionnaire doit d'abord être rempli individuellement. L'analyse des réponses obtenues en fonction des orientations privilégiées est effectuée à partir d'un recueil d'énoncés déjà classés selon les quatre pôles⁵. La formation se poursuit alors dans la discussion et la prise en compte des réponses qui induisent ainsi l'émergence d'une culture commune au groupe de participants et participantes, comme le suggère Galatanu (1996). Un apport théorique vient également conclure chaque temps de formation. Ainsi, ces questionnements donnent lieu à 12 profils permettant d'illustrer l'évolution des orientations des réponses de chacun et chacune, tout au long de cette formation.

La prochaine section met l'emphasis sur le travail de recherche préalable à cette formation. Il sera donc question de la rédaction des questionnaires, de leur validation, de l'analyse des profils, de leur expérimentation et de leurs interprétations par une équipe d'experts. Également, une discussion sur les apports possibles d'une telle formation à l'évaluation s'ensuivra.

Expérimentation du modèle

Cette partie présente la recherche effectuée pour l'élaboration des profils décrits pour chacun des quatre pôles du modèle de référence.

La préoccupation majeure reliée à l'élaboration de ce modèle de formation prend son origine dans les demandes sans cesse grandissantes de la part des écoles, commissions et conseils scolaires à l'égard de l'évaluation, et qu'il devenait difficile d'y répondre adéquatement compte tenu de la conjoncture actuelle et du caractère souvent ponctuel relié à des formations de type «journée pédagogique». En effet, les journées pédagogiques se traduisent souvent par la présentation d'un ensemble de renseignements sur des innovations en matière d'évaluation, mais ne provoquent pas nécessairement une réelle prise en compte des possibles changements pour chacun, dans une perspective constructiviste.

Il fallait donc construire un modèle de formation exportable, pouvant être donné par une personne ayant une certaine connaissance du domaine, mais sans forcément avoir tous les référents indispensables pour des formations aguerries. C'est alors que l'idée de bâtir un « matériel pédagogique avec manuel du formateur »⁶ s'est imposée, à l'image des manuels scolaires obligatoires et des livres du maître qui les accompagnent. Toutefois, on s'est vite aperçu que la conception d'un tel type de matériel de formation exigeait la prise en compte de plusieurs paramètres inhérents à du matériel livresque, qui n'étaient pas essentiels lors d'une formation sur le terrain⁷. Ainsi, diverses contraintes se sont fait sentir.

Dans un premier temps, il devenait inévitable de déterminer à l'avance différentes interprétations des réponses aux questionnaires permettant d'en dégager des profils. En effet, une formation donne habituellement la possibilité de confronter les réponses de chacun, d'en dégager une culture commune et de favoriser l'émergence des réflexions de chacun et chacune. Or, un matériel livresque de formation, laissé à l'interprétation d'un lecteur ou d'une lectrice, ou d'une formatrice ou d'un formateur éventuel, exigeait de donner à l'avance la plupart des interprétations possibles. Il est donc, apparu essentiel de créer un groupe référentiel permettant alors d'élaborer des réponses susceptibles de servir de points de comparaison avec les réponses données par les lecteurs et lectrices du manuel. Cette comparaison appelée à servir d'illustration à l'élaboration des profils de chacun et chacune, il fallait donc dans un second temps, vérifier le classement de ces profils (Huberman & Miles 1991) et assurer ainsi un minimum de cohésion avec les facteurs théoriques sous-jacents à leur positionnement.

Pré expérimentation des questionnaires

Le tableau 2 présente les sept questionnaires, le domaine traité, leur origine et l'approche privilégiée par leur conception. Un module de formation (pouvant durer entre une demi-journée et deux jours si la formation est donnée à des groupes homogènes), débute par un questionnaire, suivi de son interprétation en vue de l'analyse du profil, d'un texte de référence et enfin, d'une courte bibliographie commentée sur le thème abordé.

Les questionnaires 1,2,4,5,et 6, qu'ils aient été utilisés ou non dans des recherches antérieures, tel qu'illustré au tableau 2 dans la colonne « origine » ont été analysés en fonction du modèle des orientations des réponses. Ainsi, les interprétations fournies tiennent compte à la fois des réponses les plus courantes d'un échantillon de personnes, mais aussi de leurs classements au regard du modèle présenté, à savoir: **E** (orienté par l'enseignement), **A** (orienté par l'apprenant), **PC** (orienté par le processus) et **PD** (orienté par le

produit). Les questionnaires 3 et 7, adaptés d'autres études (voir le tableau 2), ont fait l'objet d'une analyse des énoncés afin de déterminer leur orientation et de les adapter en fonction d'une représentativité équivalente de chacune d'entre elles (dans la mesure du possible, même nombre d'énoncé ou même poids accordé pour chaque orientation). La démarche utilisée est la même que pour les autres questionnaires et sera explicité plus loin.

Tableau 2
Les questionnaires illustrant les profils

Questionnaire	Thème abordé	Origine	Approche
1. Qui suis-je ?	Histoire de vie comme évalué/ évaluée	Construit et validé pour la présente recherche	L'histoire de vie selon Dominicié (1990 et 1996)
2. Quelle est ma conception de l'évaluation ?	Les déterminants du concept de l'évaluation	Recherche préalable et validation par Van Nieuwenhoven et Jonnaert (1994)	Recherche sur les représentations du concept (Moscovici, 1961) et sur l'héritage culturel (Langevin & Bélair 1996). Les profils sont basés sur les déterminants de Cardinet (1988)
3. Comment évalue-t-on ?	Opinionnaire sur les pratiques	Adaptation de la recherche préalable et de la validation par Nieuwenhoven et Jonnaert (1994)	Représentations des pratiques / dire ce qu'on pense que l'on fait... par le biais d'un questionnaire d'opinion
4. Quels sont mes outils préférés?	Analyse concrète des outils utilisés et envisagés dans la réalité	Conçu pour les besoins de ce modèle de formation	Analyse de la réalité / confrontation avec les conceptions idéales des # 2 et 3 (Suite à la page suivante)

Questionnaire	Thème abordé	Origine	Approche
5. Et si cela m'arrivait ?	Situation problème portant sur les remédiation	Conçu dans le cadre de la formation conjointe, 1993 (campus Toronto)	Approche suggérée par Frenay (1994 et 1996)
6. Comment survivre avec un bulletin ?	Analyse de la réalité / situation problème sur les formulaires de bulletin	Conçu dans le cadre de la formation conjointe, 1993, (campus Toronto), et de formations continues, depuis 1988	Approche suggérée par Frenay (1994 et 1996) Confrontation entre les idéaux et les contraintes dues aux obligations / analyse de cohérence
7. Quelle est ma représentation de l'évaluation ?	Profil synthèse à l'aide d'un Q-Sort sur les pratiques et opinions sur l'évaluation	Adapté d'un outil utilisé par Perotin (Lyon) dans le cadre de formations continues	Analyse de représentations Écart idéal/manifeste selon Langevin et Bélair (1995)

Afin de mieux prendre en considération la démarche de vérification des interprétations des réponses, il importe tout d'abord d'illustrer les groupes de personnes ayant servi de «groupe référentiel» aux analyses.

Construction du groupe référentiel

Afin de dégager les orientations des réponses éventuelles à chacun des questionnaires, et ainsi faciliter l'interprétation des réponses des lecteurs et lectrices du manuel par la comparaison entre leurs orientations et celles proposées, il convenait d'administrer ces différents questionnaires à un groupe de personnes susceptibles de servir «d'échantillon», ou encore de «groupe référentiel». Ainsi, les réponses ont été récoltées entre 1992 et 1995 lors de diverses formations données en pays francophone. Le tableau 3 présente l'organisation des administrations respectives des questionnaires. Il est à noter que les diverses clientèles approchées n'ont pas nécessairement rempli tous les questionnaires. Néanmoins, ces derniers ont été administrés à plus d'un groupe de participants et de participantes⁸.

Tableau 3

Administration des questionnaires

Questionnaire	Clientèle	Pays	Cadre d'administration
1. Qui suis-je ?	Futurs enseignants et enseignantes (60)	Ottawa et Toronto	Formation initiale
	Enseignants et enseignantes (50)	Ontario et Québec	Diverses formations continues
2. Quelle est ma conception de l'évaluation?	Enseignants et enseignantes du primaire (113)	Belgique recherche de Van Nieuwenhoven/	Formation continue
	Enseignants et enseignantes (150)		Licence en sciences de l'éducation
	Futurs enseignants et enseignantes (30)	Genève, Suisse (coll. avec Allal) Toronto	Formation conjointe initiale
3. Comment évalue-t-on?	Enseignants et enseignantes du primaire (113)	Belgique / recherche de Van Nieuwenhoven/ outil réadapté après la validation en fonction des orientations	Formation continue
	Enseignants et enseignantes (50)	Ontario et Québec (sur l'outil validé)	Diverses formations continues
4. Quels sont mes outils préférés?	Enseignants et enseignantes (50)	Ontario et Québec	Diverses formations continues
	Professeurs et professeures (84)	France	Formation continue en pédagogie universitaire
	Superviseurs et superviseuses de stage (24)	Sion et Fribourg (Suisse)	Formation continue auprès de formateurs de terrain accueillant des stagiaires en enseignement

Questionnaire	Clientèle	Pays	Cadre d'administration
5. Et si cela m'arrivait?	Futures enseignants et enseignantes (155)	Ottawa et Toronto	Formation initiale / dans le cadre d'un examen
6. Comment survivre avec un bulletin?	Futurs enseignants et enseignantes (60)	Ottawa et Toronto	Formation initiale
	Enseignants et enseignantes (50)	Québec	Diverses formations continues sur les bulletins scolaires
7. Quelle est ma représentation de l'évaluation?	Enseignants et enseignantes (50)	Ontario et Québec	Diverses formations continues
	Professeurs et professeures (84)	France	Formation continue en pédagogie universitaire
	Superviseurs et superviseuses de stage (24)	Sion et Fribourg (Suisse)	Formation continue auprès de formateurs de terrain accueillant des stagiaires en enseignement

Contrairement à une recherche expérimentale, le groupe référentiel ne sert pas de témoin ou de contrôle à une expérimentation. Ainsi, la diversité des groupes et l'hétérogénéité des administrations ne nuit pas à une validation des interprétations des réponses. Cette étape assure plutôt une multitude d'expressions, de pensées et de réflexions provenant de plusieurs milieux, ethnies et ordres d'enseignement, et facilitant dès lors une comparaison possible entre ces réponses et celles susceptibles d'être données par un lecteur ou une lectrice, quel que soit son milieu ou son ordre d'enseignement.

Analyse des réponses-types et des profils

Afin d'effectuer l'analyse des différents profils et de déterminer à quelle orientation on pourrait attribuer une réponse, cinq juges, dont deux

chercheurs en évaluation et trois conseillères pédagogiques en charge du dossier de l'évaluation, ont contribué à cette étape de la recherche.

Dans un premier temps, pour les questionnaires dont les réponses devaient être analysées, un dépouillement de toutes les données a été effectué et les réponses les plus courantes (celles qui revenaient le plus souvent) ont été retenues. Les réponses atypiques ou trop spécifiques à un environnement social ont été éliminées. Cette pratique s'explique par le fait qu'il importait surtout de trouver un bassin d'information suffisamment large pour chaque orientation, permettant ainsi au lecteur et à la lectrice de s'y reconnaître sans encourir à une multitude d'énoncés non représentatifs pouvant alors créer une trop grande quantité d'information à lire et à comprendre.

Dans un second temps, les juges ont classé ces réponses selon le modèle prescrit (E - A - PC - PD). Les réponses ayant un accord de quatre juges sur cinq ont été conservées et servent de référence au modèle. À titre d'exemple, le tableau 4 présente les interprétations relatives à la question ouverte du questionnaire 2, ciblant le déterminant *quoi* de l'évaluation : Ce qu'on évalue, c'est _____ (Bélair, 1995, p.22).

En troisième lieu, une analyse similaire a été effectuée par les juges pour les questionnaires 3 et 7. Leurs énoncés ont été classés selon les orientations du modèle. Cependant, le questionnaire 3 ajoute une dimension soucieuse de préciser le degré d'ouverture à l'innovation que pouvaient offrir ces énoncés par leur classement de 1 à 3, allant de peu innovateur à très innovateur, le tout étant déterminé par un accord inter-juge. Le lecteur ou la lectrice peut alors faire la somme des points attribués à chaque profil, ce qui lui donne un portrait non seulement de la distribution des orientations des énoncés choisis, mais aussi de son degré d'ouverture face à l'innovation. L'exemple de la page suivante illustre un profil parmi les 11 retenus comme représentatifs du groupe de référents, en donnant un complément d'interprétations susceptibles d'éclaircir le profil présenté, à la lumière des énoncés du questionnaire et des discussions avec les juges (Bélair, 1995, p. 39).

Dans une quatrième étape, l'écriture des profils a dû prendre en compte le fait que les lecteurs ou lectrices pouvaient contester, voire ignorer le profil qui leur était prescrit par les orientations qui se dégageaient de leurs réponses. En effet, lors de l'essai de ce matériel dans le cadre de formation continue, il arrivait fréquemment que, lors d'une première confrontation, les personnes étaient surprises par les analyses effectuées, qu'elles étaient plus ou moins d'accord avec l'interprétation qui s'en suivait et enfin, qu'elles remettaient même en question la pertinence de ces outils de formation. Il fallait donc créer

suffisamment d'activités ou prévoir un éventail d'explications et de discussions lors des formations, pour que ces personnes puissent éventuellement accepter le fait qu'elles ne s'imaginaient pas de tel type ou de tel autre. Ainsi, les explications, les analyses en sous-groupes et les diverses activités complémentaires, tel le jeu de rôle, permettaient à ces participantes et participants d'accepter que leur image d'eux-mêmes en tant qu'évaluateur ou évaluatrice n'était peut-être pas celle qu'ils ou qu'elles projetaient dans l'exercice de leurs fonctions. Or, compte tenu que ce matériel ne servait plus qu'à d'éventuelles formations, mais devait être organisé de telle sorte qu'un lecteur ou une lectrice fasse son profil, il a fallu extrapoler les réactions, donner les interprétations de profil les plus courantes, expliquer chaque profil avec un souci de faire ressortir le bon et le moins bon de chacun, afin d'amener cette personne lectrice à réaliser l'ampleur de ses cohérences et de ses incohérences entre le dire (le questionnaire sur la conception) et le faire (ce questionnaire). Cette étape du processus de formation a été examinée par une enseignante expérimentée et une nouvelle enseignante sortant de la formation initiale, afin d'étayer l'ensemble de profils susceptibles de correspondre à la future clientèle du manuel.

Pour sa part, la dernière étape a consisté en l'essai systématique de cet outil de formation auprès de stagiaires en IUFM à Lyon, durant l'année 1994-1995. Les multiples questionnements face aux consignes, aux profils et aux interprétations ont ainsi permis de raffiner le matériel afin qu'il puisse répondre, notamment, à différentes cultures et différents systèmes d'éducation.

Si votre profil ressemble à celui-ci:

Apprenant (4 à 9 pts)	Enseignant (5 à 14 pts)	Produit (6 à 18 pts)	Processus (5 à 15 pts)
4-5	8-12	10-13	6-10

La place qu'occupe l'apprenant n'est pas toujours évidente dans le processus de l'évaluation. Il s'avère parfois difficile d'intéresser les élèves à cette démarche, surtout parce que l'on doute de l'objectivité de leur jugement ou des décisions qui les concernent ou qui concernent les autres. Par ailleurs, si un contexte d'évaluation sommative domine, on conçoit difficilement que les élèves apprécient être jugés étant donné l'accent mis sur la transmission des résultats au monde extérieur et la conséquence sur l'avenir de l'élève.

Tableau 4

Interprétations face au *Quoi évaluer*

E / enseignant - enseignante <i>sur l'atteinte des objectifs pédagogiques:</i> - l'application des connaissances - le savoir et le savoir-faire - les matières <i>sur l'enseignement (formatif) :</i> - l'application d'une stratégie - l'acquis pour donner un meilleur enseignement - la manière de revoir son enseignement	PC / processus <i>sur la relation avec l'élève :</i> - ce qui a été discuté et travaillé - le processus d'apprentissage - l'enseignant et l'élève
PD / produit <i>sur les besoins de l'extérieur (sommatif):</i> - le programme - ce qu'on nous demande de faire - ce qui est important pour les études et avoir une norme <i>sur les finalités :</i> - le produit final - des comportements observables par rapport à des critères établis	A / apprenant - apprenante <i>sur les besoins des élèves (formatif):</i> - toute la personne de l'élève, pour l'aider - le progrès - l'évolution de l'élève par rapport à ses débuts - l'effort et l'investissement de l'élève - ses stratégies d'apprentissage pour réussir

Mise à l'essai en formation initiale

L'année 1996-1997 ouvre une autre porte à la validation de ce modèle de formation. En effet, cinq groupes de formation initiale de l'Université d'Ottawa ont utilisé ce matériel dans le cadre du cours «Programmation et évaluation dans le système scolaire». La formation consistait essentiellement à suivre le modèle présenté et à ajouter les aspects techniques non représentés dans ce type d'ouvrage, tels des exemples de grilles d'observations, des jeux de rôles, des analyses d'erreurs, etc. Les questionnaires ont tous été remplis et analysés individuellement, comparés en sous-groupes et commentés en plénière. À la fin, une dernière question consistait en l'analyse du progrès observé au cours des douze profils ressortant de la formation, et en l'identification des cohérences et incohérences avec leurs actions en stage.

Il n'est pas possible, à ce stade-ci, de valider ce modèle de formation. Tout au plus, certaines révélations peuvent permettre de prédire qu'une telle approche favorise une ouverture d'esprit suffisante pour transformer la personne face à cet objet de savoir complexe qu'est l'évaluation des apprentissages. Ainsi, il ressort que le niveau de discours d'une bonne partie des étudiants et des étudiantes a évolué de manière perceptible, et au-delà des attentes que celle de l'appropriation d'un vocabulaire adéquat en ce domaine. À cet effet, l'analyse des cohérences et des incohérences avec leur pratique d'enseignement montre pour certains un réel cheminement entre le moment où ils étaient évalués, le début et la fin du cours. Voici par exemple la phrase de G.: *«J'étais certain d'être orienté par le processus car j'y crois, c'est intéressant de voir l'enseignement comme ça. Mais, lorsque je regarde mes réponses, alors là j'ai eu peur, car la majorité sont centrées produit, comme si je n'avais pas réussi à me défaire de ce que j'ai subi enfant. Pourtant je suis contre cette forme d'évaluation. Il faudra que je travaille ça l'an prochain.»* Une telle analyse suggère que l'étudiant a su faire la part entre ce qu'il croyait penser et ce qui se dégage de ses actions. Une telle réflexion amène à penser qu'une transformation s'est produite et que l'analyse des représentations par le questionnement et la situation problème a favorisé ce changement.

Un autre exemple des propos de F montre l'évolution que permet ce modèle de formation: *«Moi je suis orientée processus/apprenant tout au long des profils et c'est tant mieux. Je trouve cependant que cela va en contradiction avec mon enseignement car en stage, je me suis découverte très axée sur le produit, sans prendre en compte la manière dont les élèves le faisaient. En plus, un enfant m'a demandé de l'aide et je n'ai pas su lui fournir car je n'avais pas travaillé suffisamment les remédiations à y apporter. Alors je constate que même si je pense processus, je ne le fais pas. Il faut absolument que je change car c'est désolant de voir que je ne fais pas ce que je veux vraiment faire.»* Évidemment, il est difficile de juger de la pertinence d'un modèle de formation à partir de deux interventions. Il faudrait une analyse de contenu systématique des profils, des analyses et des réflexions des formés et prévoir ainsi une observation de leurs pratiques réelles en classe. Mais, nonobstant le fait qu'une validation ne peut se réaliser dans l'immédiat, force est de constater qu'une telle approche constructiviste amène une réflexion sur soi et à travers soi pour bon nombre de participants et de participantes.

Conclusion

Le modèle de formation à l'évaluation basé sur l'analyse de profils de réponses laisse entrevoir la possible émergence d'une nouvelle culture de l'évaluation, en ce sens où elle permet aux formés de s'analyser comme acteurs et actrices face à cet acte complexe. En effet, la prise en compte de la confrontation entre leur héritage culturel, sous-jacent à toutes leurs réflexions à partir de leurs représentations, et leurs actions porteuses d'une réalité scolaire permet de préciser les facteurs inhérents à leurs sentiments de peur, d'injustice et d'inadéquation souvent associés à l'acte d'évaluer. Cette identification devrait alors susciter un rapprochement entre les pensées et les actions, par le déclenchement d'une forme «d'autocensure» des pensées antérieures souvent fortement ancrées dans les préjugés face à l'évaluation, au profit de réflexions nouvelles favorisant l'ouverture à une transformation de la personne.

En dépit du fait que le modèle proposé ne peut à lui seul favoriser la transformation de la personne, il demeure qu'il soulève suffisamment de questions et de pistes de réflexions pour que l'évaluatrice ou l'évaluateur soit conscient de la portée de ses gestes professionnels et qu'il ou elle soit en mesure de les justifier. En facilitant la réflexion, cette approche provoque le déséquilibre nécessaire à cette transformation.

NOTES

- ¹ L'auteure remercie madame Christine Lebel pour les incessantes relectures et les apports judicieux à ce texte.
- ² Le programme d'études commun de l'Ontario oriente sa philosophie vers l'acquisition de démarches, de processus de travail et d'attitudes, en vue d'atteindre des résultats fixés selon les cycles de formation à l'école primaire.
- ³ À cet égard, le ministère de l'Éducation de l'Ontario exige un bulletin unique pour septembre 1997, dans les écoles élémentaires de l'Ontario (de la première à la neuvième année).
- ⁴ Ce modèle a été conçu à l'origine en collaboration avec François Desjardins de l'Université d'Ottawa, dans le but de classer les approches pédagogiques et les types d'évaluation selon une typologie favorisant la réflexion sur les orientations sous-jacentes aux actions posées.
- ⁵ La méthode sous-jacente à ces analyses sera explicitée dans une section ultérieure.
- ⁶ Ce matériel, écrit par Louise M. Bélair, a été édité par Les éditions de la Chenelière en 1995, sous le titre : *Profil d'évaluation : une analyse pour personnaliser votre pratique*. Un manuel du formateur est aussi disponible.
- ⁷ À cet égard, il a fallu réfléchir à toutes les avenues possibles d'interprétation des réponses, caractéristiques souvent analysées avec le groupe de participants et de participantes à une formation particulière.
- ⁸ Les règles déontologiques ont été respectées par l'accord de chacun et chacune à me fournir son questionnaire une fois rempli, sur une base volontaire. Seulement quelques participants et participantes ont voulu conserver leurs réponses.

RÉFÉRENCES

- Altet, M. (1996). Les compétences de l'enseignant-professionnel : entre savoirs, schèmes d'action et adaptation, le savoir analyser. In L. Paquay, M. Altet, É. Charlier & Ph. Perrenoud (Éds), Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? Quelles compétences? (pp. 27-40). Belgique : De Boeck Université.
- Artaud, G. (1989). L'intervention éducative. Ottawa : Les presses de l'Université d'Ottawa.
- Astolfi, J. P. (1992). L'école pour apprendre. Paris : ESF.
- Bélair, L. M. (1995). Profil d'évaluation. Montréal : Éditions de la Chenelière.
- Bélair, L. M. & Langevin, D. (1996). La valutazione formativa. Pedagogia E Vita, 3, 59-73.
- Cardinet, J. (1988). Pour apprécier le travail des élèves (2^e édition). Belgique : De Boeck Université.
- Cifali, M. (1994). Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique. Paris : PUF.
- Clandinin D. J. & Connely F. M. (1996). Teacher professional knowledge landscapes : Teacher stories - Stories of teachers - School stories - Stories of school. Educational Researcher, 25(3), 24-30.
- Develay, M. (1992). De l'apprentissage à l'enseignement. Paris : ESF.
- Dominicé, P. (1996). Apprendre à se former. In É. Bourgeois (Éd.), L'adulte en formation (pp. 95-106). Belgique : De Boeck Université.
- Dominicé, P. (1990). L'histoire de vie comme processus de formation. Paris : L'harmattan.
- Frenay, M. (1996). Le transfert des apprentissages. In É. Bourgeois (Éd.), L'adulte en formation (pp.37-56). Belgique : De Boeck Université.
- Frenay, M. (1994). Apprentissage et transfert dans un contexte universitaire. Thèse de doctorat, Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve.
- Galatanu, O. (1996). Apprentissage et argumentation : effets identitaires. In É. Bourgeois (Éd.), L'adulte en formation (pp. 137-148). Belgique : De Boeck Université.
- Hauglustaine-Charlier, B. (1996). L'enseignant qui apprend. In É. Bourgeois (Éd.), L'adulte en formation (pp. 113-128). Belgique : De Boeck Université.
- Houssaye, J. (1992). Le triangle pédagogique. Suisse : Peter Lang.
- Huberman, M. & Miles, M. (1991). Analyses des données qualitatives. Belgique : De Boeck Université.
- Langevin, D. & Bélair, L. M. (1995). Les représentations des enseignantes en situation de stage à l'égard de l'évaluation formative des stagiaires. Mesure et évaluation en éducation, 17(3), 31-60.

- Martinand, J. L. (1986). Connaître et transformer la matière. Berne : Peter Lang.
- Meirieu, Ph. (1996). Frankenstein pédagogue. Paris : ESF.
- Meirieu, Ph. (1993). L'école : mode d'emploi. Paris : ESF.
- Moscovici, (1961). La psychanalyse, son image et son public. Paris : PUF.
- Paquay, L. & Wagner, C. (1996). Compétences professionnelles privilégiées dans les stages et en vidéo-formation. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Éds), Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? Quelles compétences? (pp. 153-180). Belgique : De Boeck Université.
- Paquay, L. (1994). Vers un référentiel des compétences professionnelles de l'enseignement. Recherches et formation, INRP, 16, 7-33.
- Perrenoud, Ph. (1996a). Le travail sur l'habitus dans la formation des enseignants. Analyse des pratiques et prise de conscience. In L. Paquay, M. Altet, E. Charlier & Ph. Perrenoud (Éds), Former des enseignants professionnels : quelles stratégies? Quelles compétences? (pp. 181-205). Belgique : De Boeck Université.
- Perrenoud, Ph. (1996b). Formation continue et développement de compétences professionnelles. L'éducateur. Suisse.
- Perrenoud, Ph. (1994). La formation des enseignants entre théorie et pratique. Paris : L'harmattan.
- Pharand, D. (1992). Identification des comportements des enseignants des soins infirmiers en regard de la démarche d'évaluation formative en milieu clinique. Mémoire de maîtrise, Université de Sherbrooke.
- Prouchet, M. (1997). Une démarche de médiation cognitive au regard des apprentissages scolaires. In L. Bélair & J. L. Héroult, La médiation cognitive : multiples regards. Paris : Hatier (à paraître/ titre provisoire, septembre 1997).
- Rosaen, C. L. (1988). Interventions to teach thinking skills : Investigating the question of transfert. East-Lansing : Michigan State University, Institute for Research on Teaching.
- Solar, C. (1995). Nouvelles tendances en éducation des adultes. Revue des sciences de l'éducation, 21(3), 443-472.
- Tardif, J. (1992). Pour un enseignement stratégique; l'apport de la psychologie cognitive. Montréal : Les éditions Logiques.
- Van Nieuwenhoven, C. & Jonnaert, Ph. (1994). Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation. Mesure et évaluation en éducation, 16(3 et 4), 41-80.
- Vellas, É. & Maulini, O. (1996). Licence en sciences de l'éducation mention enseignement : visite guidée. Suisse : Université de Genève.