Document généré le 27 sept. 2024 05:18

Mesure et évaluation en éducation

Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages

Joëlle Morrissette

Volume 33, numéro 3, 2010

Date de réception : 28 novembre 2010
Date de réception de la version finale : 2 février 2011
Date d'acceptation : 4 février 2011

URI : https://id.erudit.org/iderudit/1024889ar
DOI : https://doi.org/10.7202/1024889ar

Aller au sommaire du numéro

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)
2368-2000 (numérique)

Découvrir la revue

Citer cet article

Morrissette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, *33*(3), 1–27. https://doi.org/10.7202/1024889ar

Résumé de l'article

Initialement, la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages relevait d'initiatives isolées, sans qu'il n'y ait de significations partagées dans la communauté scientifique, rendant difficile l'élaboration d'un portrait de cette recherche. Quarante ans plus tard, et sous l'impulsion des études qui se sont multipliées avec la vague de réformes éducatives dans les sociétés occidentales depuis une dizaine d'années, il devient possible de se donner une représentation du domaine aujourd'hui constitué. Il se démarque maintenant diverses tendances en recherche, regroupées autour de différents objets spécifiques rattachés à l'évaluation formative. Cette contribution vise à tracer un panorama de cette recherche en prenant en compte ce qui se fait tant dans le monde francophone qu'anglophone. Comme on le verra, aux côtés des démarches instrumentales bien connues, émergent maintenant des démarches plus informelles relevant de stratégies mises en place par l'enseignant dans le flux des interactions en classe.

Tous droits réservés © ADMEE-Canada - Université Laval, 2010

Ce document est protégé par la loi sur le droit d'auteur. L'utilisation des services d'Érudit (y compris la reproduction) est assujettie à sa politique d'utilisation que vous pouvez consulter en ligne.

https://apropos.erudit.org/fr/usagers/politique-dutilisation/

Cet article est diffusé et préservé par Érudit.

Érudit est un consortium interuniversitaire sans but lucratif composé de l'Université de Montréal, l'Université Laval et l'Université du Québec à Montréal. Il a pour mission la promotion et la valorisation de la recherche.

https://www.erudit.org/fr/

Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages

Joëlle Morrissette
Université de Montréal

MOTS CLÉS : Évaluation formative des apprentissages, conceptions de l'évaluation formative, tendances en recherche, stratégies des enseignants

Initialement, la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages relevait d'initiatives isolées, sans qu'il n'y ait de significations partagées dans la communauté scientifique, rendant difficile l'élaboration d'un portrait de cette recherche. Quarante ans plus tard, et sous l'impulsion des études qui se sont multipliées avec la vague de réformes éducatives dans les sociétés occidentales depuis une dizaine d'années, il devient possible de se donner une représentation du domaine aujourd'hui constitué. Il se démarque maintenant diverses tendances en recherche, regroupées autour de différents objets spécifiques rattachés à l'évaluation formative. Cette contribution vise à tracer un panorama de cette recherche en prenant en compte ce qui se fait tant dans le monde francophone qu'anglophone. Comme on le verra, aux côtés des démarches instrumentales bien connues, émergent maintenant des démarches plus informelles relevant de stratégies mises en place par l'enseignant dans le flux des interactions en classe.

KEY WORDS: Formative assessment of learning, conceptions of formative assessment, research trends, teacher's strategies

Initially, research on formative assessment of learning resulted from isolated initiatives, without having shared meaning in the scientific community, rendering its portrait difficult. Forty years later, and with the multiplication of studies resulting from the wave of educational reforms in western societies in the past decade, it now becomes possible to gain a clear scope of the constituted field. It now distinguishes itself by various tendencies of research, gathered around different objects specifically attached to formative assessment. This contribution aims to give an overview of this research by considering what is done both in the Francophone and the Anglophone communities. As we will see, parallel to well known instrumental reasoning, now emerges informal methods stemming from strategies put into place by teachers in the flow of interactions taking place in the classroom.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação formativa das aprendizagens, concepções de avaliação formativa, tendências da investigação, estratégias dos professores

Inicialmente, a investigação sobre a avaliação formativa das aprendizagens resultava de iniciativas isoladas, sem que houvesse significações partilhadas pela comunidade científica, tornando difícil a elaboração de um retrato desta mesma investigação. Quarenta anos mais tarde, e sob o impulso dos estudos que se multiplicaram com a vaga de reformas educativas das sociedades ocidentais na última década, tornou-se possível construir uma representação do domínio hoje em dia constituído. Com efeito, é possível distinguir actualmente diversas tendências na investigação, agrupadas em torno de diferentes objectos específicos ligados à avaliação formativa. Esta contribuição pretende traçar um panorama desta investigação, tendo em conta o que se faz tanto no mundo francófono como no mundo anglófono. Como se verá, ao lado de procedimentos instrumentais bem conhecidos, emergem agora procedimentos mais informais resultantes de estratégias desenvolvidas pelo professor no fluxo de interacções com a turma.

Note de l'auteure – Toute correspondance peut être adressée comme suit : Joëlle Morrissette**,** Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation. Département d'administration et fondements de l'éducation, C.P. 6128, Succursale Centre-Ville Montréal, QC, H3C 3J7, Canada, téléphone : (514) 343-6111, poste 3940, télécopieur : (514) 343-2497, ou par courriel à l'adresse suivante : [joelle.morrissette @umontreal.ca].

Introduction

L'idée d'une évaluation qui serait susceptible d'être formative plutôt qu'essentiellement centrée sur sa fonction de certification et de contrôle a émergé initialement d'un constat fait par des chercheurs de plusieurs horizons disciplinaires, constat selon lequel les pratiques d'évaluation traditionnelles ont des conséquences négatives importantes sur le processus de scolarisation des élèves (par exemple, Crooks, 1988 ; Hobbs, 1975 ; Nichols & Berliner, 2007 ; Watkins, 2010 ; Williams, Mosby & Hinson, 1978). Aujourd'hui, l'évaluation qui prend la forme d'un soutien explicite aux apprentissages plutôt que celle d'une sanction et qui, selon plusieurs experts (Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Black & Wiliam, 2006 ; Cizek, 2009 ; Laveault, 2009 ; Scallon, 2000, 2004), offrirait des possibilités d'amélioration et de correction des processus d'apprentissage, trouve une pertinence accrue en raison du contexte de réformes éducatives conduites dans plusieurs pays qui visent à accroître la réussite scolaire. En conséquence, depuis une dizaine d'années, les recherches se multiplient telles qu'en témoignent les initiatives internationales, par exemple celle de l'Organisation de coopération et de développement économiques (2005) appelée *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, ainsi que les initiatives nationales telles que celle de l'Écosse appelée *Assessment is for Learning programme* (voir la description qu'en font Hayward, Priestley & Young, 2004).

Un certain consensus émerge maintenant autour d'une définition de l'évaluation formative des apprentissages, et ce, malgré certaines variantes tributaires des conceptions de l'apprentissage qui teintent les différentes définitions repérées dans le domaine. Globalement, comme le relèvent Andrade et Cizek dans le *Handbook* qu'ils viennent de publier (2009, p. vii), une évaluation serait dite formative lorsqu'elle est constituée d'une collection de données sur les apprentissages de l'élève, recueillies au cours même des activités d'enseignement/apprentissage, et qu'elle vise :

a) à identifier les forces et les faiblesses de l'élève,

b) à aider l'élève à réfléchir à ses propres processus d'apprentissage et à guider ses démarches en vue de progresser,

c) à accroître son autonomie et sa prise de responsabilité face à ses apprentissages,

d) et, enfin, à orienter la planification de l'enseignement.

En ce sens, l'évaluation formative implique deux processus : une collaboration entre élèves et enseignant qui permet à ce dernier de juger de la situation de chacun face aux apprentissages ciblés, de même qu'une intervention visant à soutenir les apprentissages (Morrissette, 2010a). Ces deux processus[1], menés souvent en concomitance, peuvent revêtir différentes formes : tests traditionnels, portfolio, devoirs, observations, questionnement oral, discussions de classe, projets et tâches complexes, rétroaction par les pairs, autoévaluation (Cizek, 2009). Enfin, une définition générale de l'évaluation formative recouvre tout autant des interventions individuelles que de groupe, et ce, même si sa fonction de soutien aux apprentissages appelle nécessairement une différenciation pédagogique.

Le corpus de recherches sur l'évaluation formative étant maintenant relativement important, il convient de faire un état des lieux, comme certains l'ont fait précédemment (entre autres auteurs, Allal & Mottier Lopez, 2005 ; Black & Wiliam, 1998). L'objectif principal de cette contribution consiste donc à proposer un panorama de la recherche en prenant en compte ce qui se fait tant dans le monde francophone qu'anglophone, et ce, à partir des propositions de Bloom, Hasting et Madaus (1971) qui ont distingué pour la première fois la fonction formative de la fonction sommative de l'évaluation. Comme on le verra, au cours des 40 dernières années, différentes conceptions de l'évaluation formative ont coexisté, et aux côtés des démarches plus instrumentales qui font depuis longtemps l'objet de publications, des démarches moins formelles sont de plus en plus documentées, relevant de stratégies mises en place par l'enseignant dans le flux des interactions en classe. Également, l'abondance des récentes publications dans le domaine laisse voir que certaines dimensions sont graduellement rattachées au concept d'évaluation formative, et éventuellement stabilisées en objets spécifiques de recherche : d'une centration quasi exclusive sur la rétroaction (*feedback*), l'intérêt se porte aujourd'hui vers des objets aussi variés que le point de vue de l'élève et le développement professionnel des enseignants.

Pour réaliser cette recension, nous nous sommes appuyée sur celles effectuées précédemment (Morrissette, 2002, 2009a) ainsi que sur une récente mise à jour. Pour ce faire, plusieurs revues francophones ont été dépouillées, telles que *Mesure et évaluation en éducation* ou la *Revue suisse des sciences*

de l'éducation, ainsi que de nombreuses revues anglophones, telles que *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice* ou *Educational Assessment* ou *Studies in Educational Evaluation*. Nous avons aussi puisé à différentes banques de données qui donnent accès à des centaines de revues, telles que *Ebsco Host* ou *ERIC*, et à des systèmes d'archivage en ligne de publications académiques tels que *Ingenta Connect, Journal Storage* (Jstor), *Lawrence Erlbaum Associates*, *SAGE Journals Online*, *Taylor & Francis*, etc. De plus, des articles ont été trouvés à l'aide de différents moteurs de recherche spécialisés dans la recherche scientifique tels *Google Scholar*. Les banques de différentes universités ou d'autres types de banques tels qu'*Érudit*, ont été également scrutées, notamment pour y consulter des thèses en relation avec l'évaluation formative des apprentissages. Les mots clés qui ont servi pour la recherche des publications pertinentes sont les suivants : évaluation formative, régulation des apprentissages, *formative assessment*, *assessment for [as/of] learning*, *formative evaluation of learning*, *classroom evaluation*, *classroom assessment.*

Les différentes conceptions de l'évaluation formative des apprentissages

Au cours des récentes années, l'évaluation formative est devenue un objet de recherche dans de nombreux domaines : en management (par exemple, Rolfsen & Torvatn, 2005), en pharmacie (par exemple, Niamh & Glaspole, 2006), en pédiatrie (par exemple, Rahman, 2001), etc. Il convient d'ailleurs de relever la contribution particulière de chercheuses et chercheurs issus du domaine de l'éducation médicale et des sciences de la santé au développement de l'évaluation formative (Charlin, Gagnon, Kazi-Tani & Thivierge, 2005 ; Kreiter & al., 2011). C'est cependant en éducation que les recherches foisonnent autour de cet objet de recherche, et ce, principalement en Occident, mais aussi plus récemment en Afrique du Nord (par exemple, en Algérie, Lamri, Mahieddine & Chabane, 2005) et en Orient (par exemple en Chine, Xu, 2010). Des chercheurs travaillant dans différents champs éducatifs ont un intérêt pour l'évaluation formative, tels que celui de l'enseignement du graphisme (par exemple, Gioka, 2004) ou de la biochimie (par exemple, Carroll, 1995) ainsi que celui de l'apprentissage assisté par ordinateur (par exemple, Martens & Hermans, 2000 ; Miller, 2009 ; Wang, 2007). Cet intérêt s'observe à tous les paliers d'enseignement, de l'éducation préscolaire (par exemple, Dunphy, 2010) à l'enseignement universitaire (par exemple, Etkina, Karelina, Murthy & Ruibal-Villasenor, 2009 ; Yorke, 2001). Cependant, c'est dans le contexte

de l'enseignement secondaire et primaire que les recherches sont plus nombreuses. Au secondaire, elles sont bien sûr ancrées dans des disciplines scolaires telles qu'en enseignement des sciences (par exemple, Bell & Cowie, 2001), des mathématiques (par exemple, Kasadi, 2005), de la lecture (par exemple, Brookhart, Moss & Long, 2010) ou encore des langues (par exemple, Leung & Mohan, 2004). Au primaire, certains optent pour un contexte disciplinaire spécifique, par exemple l'enseignement de la langue chez Gattullo (2000) ou des mathématiques chez Mottier Lopez (2005), tandis que d'autres retiennent une perspective pluridisciplinaire qui est celle adoptée par les enseignants qui doivent composer avec toutes les disciplines au quotidien (par exemple, Elliott, 1999 ; Morrissette, 2010a).

Les conceptions initiales de l'évaluation formative

Dans le monde anglophone, la conception de l'évaluation formative a longtemps été celle attachée à la pédagogie de la maîtrise (Bloom, 1968), une pédagogie d'inspiration béhavioriste selon laquelle l'apprentissage consiste en une modification de comportement résultant de contraintes externes, de renforcements. Dans cette optique, des évaluations formatives fréquentes préparent l'élève à réussir l'examen sommatif. Par conséquence, l'ensemble du processus d'évaluation s'articule autour de moments précis des séquences d'enseignement/apprentissage et l'activité des élèves s'exprime en termes de comportements dans le cadre d'une succession de tâches façonnées par différentes contraintes externes. Sous l'influence de ce cadre théorique, il convient de considérer que cet encadrement peut réduire au minimum les difficultés éprouvées par les apprenants, difficultés conçues comme des erreurs qu'il faut immédiatement traiter par l'évaluation formative qui consiste alors généralement en un contrôle papier-crayon administré à l'issue d'une séquence d'enseignement/apprentissage, et susceptible de produire un *feedback* pour les élèves. Cette conception plutôt mécanique de l'évaluation formative, centrée sur une perspective d'enseignement correctif reposant sur l'idée du *feedback*, a donné lieu à une valorisation des instruments de cueillette – tels des tests ou des exercices à réponses fermées – qui présentent de bonnes qualités psychométriques et qui fournissent surtout des mesures quantitatives (Haladyna, 2004).

Dans le monde francophone, c'est surtout le modèle cognitiviste d'Allal (1979) qui a servi de modèle de référence aux recherches sur l'évaluation formative. À la fin des années 1970, la chercheuse a proposé d'associer l'idée d'évaluation formative à celle de régulation qui renvoie à un ajustement en

cours de processus, selon les moments où elles sont mises en œuvre dans une séquence d'enseignement/apprentissage : les « régulations proactives », qui consistent en des activités préparatoires ou en une série de questions posées aux élèves qui permettent à l'enseignant d'ajuster la planification des activités d'apprentissage en fonction des besoins détectés ; les « régulations interactives », qui consistent en des mises au point continues qui s'effectuent par le biais d'échanges informels, entremêlés d'observations et de discussions, et interviennent durant le déroulement des activités d'apprentissage ; les « régulations rétroactives », qui consistent à effectuer un retour sur les tâches non réussies d'une séquence d'apprentissage, souvent à l'aide d'une évaluation formelle, afin que l'enseignant modifie ses interventions selon les difficultés observées. Plusieurs chercheurs ont reconduit et développé ce modèle (par exemple Mottier Lopez, 2005 ; Thibault, 1993) qui présente l'avantage d'avoir élargi la conception de l'évaluation formative : au lieu de survenir uniquement à l'issue d'une séquence d'enseignement/apprentissage et d'être réduite à l'administration d'un instrument formel à visées vérificatrices, elle peut avoir lieu à tout moment au cours d'une séquence d'enseignement/apprentissage et revêtir la forme de démarches non instrumentées, telle qu'évoquée précédemment.

Les répercussions des courants constructiviste, socioconstructiviste et socioculturel sur la conception de l'évaluation formative

Dans la mouvance des courants d'inspiration constructiviste, socioconstructiviste et socioculturelle, qui participent d'une épistémologie constructiviste selon les catégories établies par Fourez (2003)[2], l'apprentissage est conçu comme un travail de construction et de communication sociales issu des échanges de la vie quotidienne médiatisés par le langage et la vie culturelle (Perret-Clermont & Carugati, 2004). Dans cette optique, la conception des erreurs commises par l'élève change, et en conséquence, celle de l'évaluation formative également. De fait, comme le dirait Pépin (1994), il s'agit en quelque sorte d'une lecture positive des erreurs de l'élève qui, dans ce cadre, ne sont pas vues comme des écarts à une norme, mais plutôt comme un insuccès de ses efforts à « plier le monde » à la forme qu'il veut lui donner, comme un échec de ses savoirs pratiques en regard d'un but particulier. En ce sens, ses erreurs sont un moteur de la transformation et de l'évolution de ces connaissances. C'est cette conception qu'évoquent Larochelle et Désautels (2001-2002) lorsqu'ils soulignent que le contrôle réflexif que les élèves exercent sur leur production « n'est pas une tare à éviter, mais plutôt la

manifestation de leurs compétences de rationalisation » (p. 76). Dans cette perspective, l'élève joue une part active dans ses apprentissages, et s'implique à l'évaluation de ceux-ci par des démarches d'autoévaluation, de coévaluation ou d'évaluation mutuelle. Ainsi, l'influence des courants d'inspiration constructiviste, socioconstructiviste et socioculturelle conduit à associer l'évaluation formative à un processus souple de recherche de sens autour des difficultés qu'éprouve un élève à réaliser un projet précis, un processus interprétatif qui s'intègre aux interactions quotidiennes. Sous cette lorgnette, l'évaluation formative s'accomplit dans un processus de communication imbriqué aux activités d'enseignement/apprentissage, la rétroaction se construisant dans les interactions en classe (Cardinet, 1988 ; Ouellette, 1990). En somme, et comme nous l'avons fait valoir (Morrissette, 2009b, 2010b), en mettant de l'avant le caractère social de la construction des connaissances, ces conceptions amènent à concevoir l'évaluation formative comme une pratique discursive et située, se réalisant dans des jeux d'interdépendance entre les principaux acteurs de la classe, qui sont eux-mêmes influencés par la culture scolaire et, plus largement, la culture sociale dans un lieu et une époque donnés.

À l'heure actuelle, ces différentes conceptions coexistent, et influencent la façon d'investiguer les objets spécifiques qui sont maintenant rattachés à l'évaluation formative. Mais une tendance émerge de l'influence des courants constructiviste, socioconstructiviste et socioculturel, soit celle qui conduit à considérer l'évaluation formative comme relevant de stratégies mises en place par l'enseignant dans le flux des interactions en classe afin de soutenir les apprentissages des élèves.

Les différents objets de recherche rattachés à l'évaluation formative

La recension d'écrits de Black et Wiliam proposait en 1998 une organisation autour du *feedback*, conçu alors comme le pivot du domaine, témoignant par là d'une convention relative à une certaine conception de l'évaluation formative, dans le monde anglophone à tout le moins. Une douzaine d'années plus tard, la situation semble tout autre en raison de la récente abondance de contributions tant théoriques qu'empiriques qui permet maintenant de dégager d'autres objets de recherche rattachés à l'évaluation formative dont certains concernent plus particulièrement l'élève et d'autres l'enseignant.

Les recherches centrées sur les élèves

Plusieurs chercheurs proposent des modèles de l'implication des élèves à l'évaluation de leurs apprentissages (par exemple, Campos & O'Hern, 2007 ; Laveault, 2004 ; Vial, 1995). Ils empruntent divers angles pour aborder cette implication : la motivation des élèves, leur point de vue relativement aux pratiques d'évaluation formative de leurs enseignantes et enseignants, l'évaluation par les pairs ou l'autoévaluation. Également, certains questionnent cette implication en relation avec des clientèles sensibles, soit les élèves en adaptation scolaire et ceux dits à risque d'échec scolaire.

La motivation des élèves

Suivant très fréquemment le modèle de la recherche expérimentale, plusieurs chercheurs investiguent les liens entre les pratiques d'évaluation formative, conçues comme des pratiques de *testing*, le *feedback* qu'elles constituent et leurs effets sur la motivation des élèves et sur leurs résultats scolaires (par exemple, Ames, 1992 ; Harlen, 2006 ; Kluger & DeNisi, 1996 ; Smith, 2004). Certains, dont Wininger (2005) et Bangert-Drowns, Kulik et Kulik (1991), dégagent que l'usage de tests dans une perspective formative, c'est-à-dire mobilisés dans le cadre d'un réinvestissement visant à leur donner une rétroaction susceptible d'éclairer des aspects non compris, augmenterait les performances des élèves. Par ailleurs, comme l'ont relevé Black et Wiliam (1998), d'autres études suggèrent plutôt que des tests employés fréquemment n'ont pas d'impact positif, voire auraient des impacts négatifs sur le plan de l'estime de soi des élèves.

Le point de vue de l'élève

Quelques rares recherches s'intéressent plus directement au point de vue des élèves relativement aux pratiques d'évaluation formative employées par leur enseignant, telle celle de Cowie (2005) réalisée dans le contexte de l'enseignement des sciences à l'école secondaire. Les conclusions du chercheur suggèrent que les élèves disent profiter davantage des *feedbacks* de type « suggestion » de l'enseignant – plutôt que des *feedbacks* plus normatifs et directifs – parce qu'ils leur laisseraient une marge de manœuvre, la possibilité de décider et d'agir en fonction de ce qui est significatif pour eux.

L'évaluation par les pairs

Un nombre croissant de chercheurs s'intéressent à l'évaluation par les pairs (*peer-assessment*), soit une rétroaction donnée par les élèves concernant la réalisation de l'un de leurs camarades, qui aurait un potentiel intéressant

en regard de la progression des apprentissages (Black & Wiliam, 1998). C'est surtout la façon dont elle est pilotée par l'enseignant ainsi que ce qui est conçu comme ses effets qui retiennent l'attention des chercheurs (par exemple, Sadler & Good, 2006 ; Topping, 2009). L'investigation de Higgins, Harris et Kuehn (1994) dans le cadre de l'enseignement primaire examine la façon dont les élèves s'évaluent entre eux pour s'entraider en comparant les notes qu'ils attribuent à celles déterminées par l'enseignant ; celle de Solomon (1991) vise plutôt à étudier la façon dont sont composés les groupes de pairs qui évaluent et les implications de ces configurations particulières sur le résultat de l'évaluation. Précisons que dans le monde francophone, l'évaluation par les pairs est souvent conceptualisée comme une régulation des apprentissages entre pairs. Dans cette perspective, Bachmann et Grossen (2007) proposent une réflexion qui met en relief le rôle des interactions entre pairs dans le développement cognitif et l'apprentissage. Pour ces chercheuses, les régulations sociocognitives résultent d'un travail interactif en contexte, d'une construction de sens conjointe entre les élèves autour des situations d'enseignement/apprentissage qui impliquent une certaine négociation du contrat didactique et des identités sociales.

L'autoévaluation

Plus abondantes depuis environ deux décennies, des recherches se centrent sur l'autoévaluation (*self-assessment*, parfois appelé *self-monitoring* ou *self-evaluation*, par exemple chez Klenowski, 1995), considérée comme le moteur de la progression des apprentissages et, en ce sens, telle une constituante importante d'une évaluation formative. L'autoévaluation est vue comme le processus par lequel les élèves apprécient la qualité de leurs propres réalisations en regard des buts d'apprentissage ciblés et planifient différentes stratégies pour améliorer certains aspects jugés moins heureux. Certains chercheurs, dont Campanale (1997) ou Laveault (2007), proposent des modèles d'autoévaluation des apprentissages dans le cadre desquels ils précisent les rôles de l'élève en fonction du degré de contrôle qu'il peut exercer en regard de la définition des buts et des standards, du *feedback* et de la remédiation.

Également, d'autres chercheurs examinent plutôt les impacts des différentes pratiques d'autoévaluation sur la conscientisation des élèves relativement à leurs difficultés et à leurs forces, sur leur engagement à la tâche et sur la progression des apprentissages au regard des objets déposés au curriculum (Andrade, 2009a ; Barnes, 1996 ; Côté, 1998 ; Dann, 1991 ; Nizet,

1999 ; Powell & Makin, 1994). Enfin, certains s'intéressent plutôt au portfolio, appelé parfois « dossier d'apprentissage », pour mettre l'accent sur les aspects de progression. Cette modalité d'évaluation formative accorde un rôle actif à l'élève dans la régulation de ses apprentissages et offre une visibilité aux processus comme aux produits de l'apprentissage (par exemple, Bélair, 2002 ; St-Pierre, 2004). De plus, le portfolio impliquant la négociation des critères d'évaluation et de sélection des documents qui y sont déposés, il semble constituer un levier intéressant pour responsabiliser l'élève face à ses apprentissages.

Les élèves en adaptation scolaire et ceux dits à risque d'échec scolaire

Des chercheurs se sont récemment intéressés aux modifications qui peuvent être apportées aux tâches évaluatives ou aux conditions des situations d'évaluation en vue de les adapter aux élèves qui ont des besoins spéciaux, en raison d'un handicap par exemple (Elliott, Kettler, Beddow & Kurz, 2009 ; Fuchs & Fuchs, 2001 ; Sawyer, Graham & Harris, 1992 ; Sireci & Pitoniak, 2007). Ils ont notamment cherché à voir si les technologies pouvaient apporter des accommodations pour les élèves ayant des difficultés d'apprentissage, notamment en proposant d'autres modes de présentation des tâches évaluatives et en favorisant l'accessibilité par ce qu'elles permettent sur les plans visuel, auditif, etc. Ils ont également examiné comment il est possible de s'adapter aux particularités d'un élève, par exemple en lui accordant plus de temps pour réaliser une tâche. Plusieurs de ces études ont conduit à des propositions de principes directifs en regard de cette clientèle. Par exemple, Hugues (2009) a souligné l'importance du *feedback* immédiat et correctif pour la motivation de ces élèves, celle de la conviction en l'éducabilité de tous les élèves et celle d'une connaissance approfondie des besoins particuliers de chacun en relation avec l'environnement familial et communautaire, et ce, afin de pouvoir utiliser l'information recueillie par le biais d'une évaluation formative au profit de la différenciation.

Les recherches centrées sur les enseignants

Plusieurs objets spécifiques de recherche rattachés à l'évaluation formative se rapportent plus précisément aux enseignants : le développement professionnel, le choix des tâches évaluatives, les stratégies d'évaluation formative – une catégorie qui regroupe un nombre important d'investigations –, la régulation des apprentissages ainsi que les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative.

Le développement professionnel

De récentes recherches se centrent sur le développement professionnel des enseignants en exercice (*in-service*), empruntant principalement deux angles. D'une part, certaines s'intéressent à l'évolution de la préoccupation envers l'évaluation formative au cours de la carrière enseignante. Par exemple, Atanases et Achinstein (2003) ont réalisé une étude de terrain menée auprès de 40 enseignants, 20 novices pairés à 20 expérimentés, impliqués dans un projet de mentorat de deux ans dans le contexte de l'école primaire, en vue d'examiner comment évolue leur considération pour l'implication de processus d'évaluation formative dans le cadre de leur pratique quotidienne. Les conclusions des chercheurs suggèrent qu'au cours de la première année, les enseignants novices se montrent préoccupés par l'élaboration de matériel pédagogique, par la planification de leçons, par la gestion de classe ainsi que par l'évaluation de leurs propres performances ; l'attention portée aux apprentissages différenciés des élèves et à l'évaluation formative de ces apprentissages surviendrait lors de la deuxième année. D'autre part, d'autres études empruntent plutôt l'angle inverse en s'intéressant à l'effet d'une pratique quotidienne de l'évaluation formative sur le développement professionnel. Par exemple, Ash et Levitt (2003) ont proposé à deux groupes de praticiens un modèle présentant une succession de changements, invitant le premier groupe à modifier graduellement ses pratiques d'évaluation formative en classe et le second à établir une forme de mentorat entre novices et expérimentés. Les auteurs concluent que l'intégration intentionnelle et stratégique de pratiques d'évaluation formative aurait un impact important dans la perspective du développement professionnel des enseignants, leur permettant de poser un regard plus réflexif sur leurs pratiques de soutien aux apprentissages des élèves. Dans cette veine, l'étude de Bell et Cowie (2001), menée en collaboration avec des enseignants en classe de sciences, vise aussi à évaluer l'effet des discussions entre chercheurs et enseignants et entre enseignants eux-mêmes sur le développement professionnel de ces derniers en regard de l'évaluation formative. Les chercheurs soutiennent que les différentes activités mises en place durant l'investigation, tel le partage de problématiques avec des pairs enseignants, auraient favorisé le développement professionnel de ces praticiens (voir aussi Morrissette, 2011). Les recherches conduites par Torrance et Pryor (2001) et par Black, Harrison, Lee, Marshall et Wiliam (2002) sont similaires en ce sens où elles visent à documenter les changements de pratique à la suite d'un accompagnement qu'ils proposent aux enseignants. Ayant constaté que l'une des difficultés auxquelles les enseignants disent se

heurter est celle d'amener leurs élèves à voir leur travail scolaire sous l'angle d'objectifs d'apprentissage à atteindre, ces chercheurs recommandent de rendre explicites les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation dans le cadre de discussions continues avec les élèves afin de clarifier les attentes relatives à leur travail et au déroulement des activités.

Schneider et Randel (2009) ont effectué une recension d'écrits portant sur les différents programmes de développement professionnel liés à l'évaluation formative en Grande-Bretagne et aux États-Unis. Les auteurs se sont surtout attachés à examiner les programmes tels que le *King's Medway Oxford Formative Assessment Project* qui emploie le modèle de la recherche expérimentale : le rendement des élèves est évalué à l'aide d'une tâche formelle, une formation à l'évaluation formative est donnée aux enseignants, et les scores obtenus dans le cadre d'une tâche évaluative sont ensuite comparés à ceux obtenus avant la formation. L'intérêt de cette recension des écrits se situe dans la mise en relief des conditions favorables au développement professionnel des enseignants en matière d'évaluation formative. Ont ainsi été pointés le support de l'administration des établissements scolaires, le suivi individuel des enseignants, l'apport de savoirs spécifiques par le biais de formations ainsi qu'une approche cohérente et collaborative dans l'ensemble de l'école.

Le choix des tâches évaluatives

Quelles sont les tâches significatives, celles qui conviennent le mieux à la visée de l'évaluation formative ? Scallon (2000, 2004) s'est penché sur cette question et avance des propositions selon les objets d'apprentissage qui doivent être évalués. Ce faisant, il met en correspondance la spécificité de tâches et les conceptions de l'apprentissage qui sont prônées dans le cadre de certaines pédagogies. Par exemple, les contrôles papier-crayon s'inscrivent en cohérence avec une pédagogie centrée sur des objectifs d'apprentissage à atteindre impliquant des connaissances et habiletés ; les tâches complexes sont requises dans une pédagogie centrée sur des compétences à développer qui requiert que les élèves mobilisent et combinent un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être.

Dans cette veine, pensons aux propositions de Wiggins sur l'évaluation dite authentique (1989, 1993) qui se caractériserait par la proposition de tâches contextualisées significatives, c'est-à-dire qui exigent l'utilisation fonctionnelle de connaissances disciplinaires, comportant des obstacles susceptibles de permettre aux élèves d'apprendre comment résoudre un problème fréquemment

rencontré dans la vie quotidienne extrascolaire. En outre, une évaluation authentique mobiliserait autant les processus que les produits de l'apprentissage dans le cadre de tâches variées qui rendent les élèves actifs, leur donnant un certain contrôle sur le déroulement des actions à mener, suscitant des interactions entre eux et avec l'enseignant. Enfin, elle exigerait la transparence des critères d'évaluation, les exigences des tâches devant être connues des élèves avant la situation d'évaluation. Comme le relève Andrade (2009b), si les tests à choix multiples peuvent contribuer à l'évaluation formative, ils n'auront jamais ce caractère authentique tel que défini par Wiggins.

Les stratégies d'évaluation formative

Plusieurs recherches peuvent être associées à cette catégorie, mais il convient de distinguer celles qui s'intéressent aux stratégies des enseignants de manière générale et celles qui s'intéressent à une stratégie spécifique. De plus, la perspective adoptée diffère : elle est tantôt compréhensive, tantôt prescriptive et normative.

Adoptant une posture compréhensive, certains chercheurs s'intéressent à documenter les stratégies d'évaluation formative sous l'angle du savoir-faire enseignant (le *know-how*). La thèse de doctorat d'Elliott (1999) est exemplaire de ce type de recherche, ayant permis de relever différentes stratégies telles que la clarification des objectifs d'apprentissage ou encore le questionnement continu. Si d'autres chercheurs avaient déjà étudié ces stratégies, l'originalité du travail d'Elliott vient du fait qu'il a examiné ce qui a influencé le développement et la maîtrise de ces stratégies. Il semble que le rôle du directeur d'école et des collègues, le curriculum et les prescriptions liées à l'évaluation qui l'accompagnent, ainsi que le nombre d'années d'expérience en classe seraient parmi les sources d'influence les plus importantes. La thèse de Morrissette (2009a) met aussi en relief un ensemble de stratégies, regroupées sous deux catégories qui respectent celles qui étaient toujours présentes dans les épisodes d'évaluation formative narrés par les enseignantes impliquées dans la recherche, et qui montrent que deux processus sont engagés dans la mise en œuvre de l'évaluation formative : d'une part, des stratégies visant à définir la situation des élèves face aux apprentissages, soit l'évaluation en tant que telle, d'autre part, des stratégies visant à soutenir les apprentissages, soit les interventions formatives qui consistent globalement à adapter le contexte d'enseignement/apprentissage en fonction de ce qui est interprété de la situation des élèves. Par exemple, parmi les six stratégies relevées et désignées

comme appartenant à la première catégorie, mentionnons l'observation du non-verbal des élèves ; laisser le raisonnement des élèves s'engager dans des impasses pour créer une forme de déstabilisation constituerait un exemple de stratégie appartenant à la deuxième catégorie.

D'autres chercheurs adoptent une approche plus prescriptive et normative en définissant les stratégies impliquées qui devraient faire partie de la compétence de l'enseignant en matière d'évaluation formative. Dans cette veine les propositions de Stiggins (2009) sont emblématiques : clarifier les cibles d'apprentissage, clarifier les objectifs relativement au but de l'évaluation et donc aux usages qui seront faits de l'information recueillie, définir la bonne méthodologie pour procéder à l'évaluation formative en choisissant les tâches ou les questions pertinentes en fonction du but poursuivi, gérer la communication efficacement à la suite de l'évaluation, impliquer l'élève, etc. Dans cette optique, Stiggins, Griswold et Wikelund (1989) se sont intéressés à une stratégie particulière d'évaluation formative, la plus fréquemment mobilisée par les enseignants soutiennent plusieurs (par exemple, Elliott, 1999) : le questionnement. Typique du type d'investigation qui se fait sur cet objet spécifique, ces chercheurs ont réalisé des observations dans 36 classes de la deuxième à la douzième année et interviewé des enseignants dans le but de classer les questions qu'ils posent aux élèves en fonction des habiletés qu'elles sollicitent, des plus simples aux plus complexes. Leurs conclusions invitent à considérer que les questions posées aux élèves seraient généralement de « bas niveau », c'est-à-dire qu'elles n'exigeraient qu'un rappel d'information, sollicitant peu d'inférence ou de déduction. En cela, elles auraient un pauvre potentiel formatif, et seraient donc peu susceptibles de soutenir les apprentissages.

Aujourd'hui, en raison d'un élargissement du concept d'évaluation formative, le *feedback* – ou la rétroaction – est une stratégie d'évaluation formative parmi d'autres, mais il s'agit tout de même de celle qui est la plus fréquemment étudiée dans le domaine. Plusieurs des études visent à dégager les différents types de *feedback* formulés par l'enseignant, qu'ils soient donnés en situation ou en différé (par exemple, Shute, 2008), qu'ils soient rétrospectifs ou prospectifs (Hattie & Timperley, 2007), qu'ils soient donnés oralement de manière plus ou moins formelle ou par écrit sous la forme d'annotations diverses. Dans cette optique, Zellermayer (1989) s'est penché sur la pratique du commentaire écrit en tant que *feedback* dont il propose une typologie en fonction de l'orientation des commentaires : certains viseraient à corriger

directement une conception de l'élève, d'autres à susciter le questionnement, d'autres constitueraient des rappels de ce qui a déjà été vu en classe, etc. Des chercheurs définissent aussi d'autres sortes de typologie, par exemple Tunstall et Gipps (1996 ; voir aussi Gipps, McCallum & Hargreaves, 2000) qui distinguent des *feedbacks* de socialisation (récompense/punition) et d'évaluation (approbation/ désapprobation, précision des améliorations souhaitées, etc.), ou encore Pryor et Torrance (1998) qui distinguent les *feedbacks* quantitatifs, qu'ils associent à des pratiques qui relèveraient du béhaviorisme, et les *feedbacks* qualitatifs, qu'ils associent à des pratiques plus constructivistes.

Mises à part les typologies, les investigations visent la plupart du temps à mesurer les effets du *feedback* – conçu au sens béhavioriste du terme – sur la progression des élèves ; comme le relève Laveault (2009), le cas de l'évaluation formative se ramène souvent à une question de « validité de conséquences ». À titre d'exemples, pensons à celles de Elawar et Corno (1985) et de Butler (1987 ; Butler & Nisan, 1986 ; voir aussi Kluger & DeNisi, 1996) qui concluent le plus souvent à des effets positifs. Certaines autres études conceptualisent le *feedback* de manière moins mécanique, considérant qu'il se construit dans l'interaction, dans une dynamique collaborative entre l'enseignant et l'élève ou les élèves (par exemple, Poehner & Lantolf, 2003).

La régulation des apprentissages

Dans le portrait qu'elles tracent de la recherche sur l'évaluation formative dans le monde francophone, Allal et Mottier Lopez (2005) considèrent que la régulation est « une composante essentielle de l'évaluation formative » (p. 272) en ce qu'elle renvoie globalement à la progression d'un élève dans la poursuite d'un ou de plusieurs apprentissages. Le concept de régulation donne lieu à différentes distinctions conceptuelles, certains différenciant par exemple la régulation des activités de la régulation des apprentissages tel que le fait Perrenoud (1997), d'autres la régulation opérée à différents moments d'une séquence d'enseignement/apprentissage tel que proposé dans la recherche doctorale conduite par Thibault (1993) en relation avec les régulations dites interactives et rétroactives. La montée de l'influence des conceptions socio-constructiviste et socioculturelle se traduit dans les plus récentes recherches par un intérêt particulier porté aux régulations dites interactives, soit une évaluation formative informelle continue mise en œuvre dans le cadre des échanges entre l'enseignant et les élèves, et entre les élèves eux-mêmes, au travers des activités quotidiennes de la classe (Mottier Lopez, 2007).

Dans cette optique, les modèles d'évaluation formative que Bell et Cowie (2001 ; Bell, 2000 ; voir aussi Leung & Mohan, 2004 ; Ruiz-Primo & Furtak, 2007) ont dégagés de leur recherche de terrain sont souvent cités. Adoptant une perspective selon laquelle l'évaluation formative peut être autant formelle qu'informelle et s'exercer en continu plutôt que lors de moments spécifiques, ces chercheurs ont ainsi modélisé deux façons par lesquelles peut s'opérer la régulation des apprentissages. D'une part, elle pourrait se réaliser par une évaluation formative planifiée, caractérisée par

a) un processus engagé par l'enseignant pour obtenir une information sur ce que peuvent accomplir les élèves,
b) l'interprétation de cette information à la lumière de certains éclairages théoriques sur l'apprentissage et,
c) la mise en place d'activités spécifiques telles que des quiz et des tests, un choix opéré en fonction de l'interprétation de l'information recueillie.

D'autre part, elle pourrait se réaliser par une évaluation dite interactive qui renvoie à la reconnaissance de signes – verbaux ou non verbaux – d'incompréhension dans le flux des activités quotidiennes, et à une intervention immédiate pour favoriser la régulation des apprentissages par les élèves. Selon ce modèle, l'évaluation formative planifiée est davantage conçue telle une pratique visant la régulation des apprentissages auprès de l'ensemble du groupe-classe, alors que l'évaluation formative interactive est plutôt conçue telle une pratique visant la régulation différenciée des apprentissages de chacun des élèves.

Les conceptions des enseignants relatives à l'évaluation formative

Enfin, une autre tendance qui se dégage de la recherche actuelle est celle de l'investigation des conceptions des enseignants relativement à l'évaluation formative. Pensons ici notamment à Harris et Brown (2009 ; voir aussi Brown, Kennedy, Fok, Chan & Yu, 2009) dont l'étude met au jour les conceptions de 26 enseignants de Nouvelle-Zélande sous différents angles, dont ceux du rapport aux parents et de la motivation des élèves. Leurs conclusions amènent à considérer que les enseignants ont une conception complexe de l'évaluation et qu'ils utilisent différents types de tâche évaluative selon les buts qu'ils poursuivent. Telle l'étude de Morrissette (2009a), celle d'Harris et Brown montre comment les enseignants négocient les tensions entre la fonction de sanction et de certification des études et celle d'aide à l'apprentissage, et ce, tout en tenant compte des besoins de la société en évaluation, de l'école et des élèves eux-mêmes.

En conclusion : quelles prospectives en recherche ?

Ce panorama de la recherche sur l'évaluation formative nous conduit à définir des pistes de recherche pour la prochaine décennie, d'une part sur le plan des conceptions de l'évaluation formative et, d'autre part, sur le plan des objets spécifiques de recherche.

Sur le plan des conceptions de l'évaluation formative, les récents modèles de pratiques, en particulier ceux de Bell et Cowie (2001) ou encore de Leung et Mohan (2004), constituent des avancées significatives. Réalisés en collaboration avec les enseignants qui connaissent bien les particularités de la pratique, ces modèles élargissent le spectre des « manières de faire » (Morrissette, 2010a) l'évaluation formative tant à ce qui a trait aux différentes façons de relever les difficultés des élèves qu'aux façons d'intervenir dans une perspective formative. Ces modèles renvoient à une pratique discursive et située initiée par un acteur réflexif, pouvant intervenir à différents moments au cours des activités d'enseignement/apprentissage, proposant du coup d'autres façons de faire l'évaluation formative que les démarches instrumentées qui ont aussi leur pertinence en fonction des contextes.

Par ailleurs, il conviendrait de mettre l'épaule à la roue pour contribuer aux efforts de quelques chercheurs qui ont récemment avancé des théorisations de l'évaluation formative, soit des modèles plus élaborés qui dépassent la représentation d'une situation (Fourez, Englebert-Lecomte & Mathy, 1997). De fait, des chercheurs tels que McMillan (2010) ou Pryor et Crossouard (2008) adoptent une vision élargie des pratiques d'évaluation formative en les situant dans une classe conçue comme une micro-société, comme le dirait Mottier Lopez (2005), où se négocient plus ou moins harmonieusement les rôles de chacun, les règles, l'identité des uns et des autres, le sens des tâches et des critères d'évaluation, et ce, à la faveur de la médiation de différents artéfacts culturels tels que les manuels scolaires et le curriculum. De plus, les théorisations de ces chercheurs s'étendent aux normes et valorisations socioculturelles qui influencent nécessairement les pratiques en classe qui ne sont pas déconnectées du monde environnant. Il faudrait ainsi investiguer plus avant l'évaluation formative en tant que pratique sociale et située pour nourrir une théorisation de l'évaluation formative qui examine ces liens complexes.

Également, si plusieurs ont publié des propositions sur l'évaluation des compétences (par exemple, Scallon, 2004), il conviendrait également de mener davantage de recherches empiriques sur les pratiques qui en relèvent dans le

contexte où celles-ci structurent maintenant les curricula de plusieurs pays. Comme l'ont établi certains (par exemple, Laveault, 2009 ; Legendre, 2001), la compétence s'inscrivant dans une logique développementale, elle nécessite par conséquent un soutien continu favorisé par des pratiques d'évaluation formative. En ce sens, compétences et évaluation formative forment une paire inséparable.

Enfin, en faisant une analyse en creux des différents objets spécifiques qui retiennent l'attention des chercheurs, force est de constater l'absence d'études portant sur le développement professionnel des étudiants en éducation (*pre-service*) en matière d'évaluation formative. Il serait important de s'y arrêter, notamment compte tenu des enjeux que l'évaluation formative des apprentissages des élèves entraîne dans son sillage et des défis de différenciation que sa pratique implique, et avec lesquels les futurs enseignants devront nécessairement composer ultérieurement.

NOTES

1. Comme le relève Laveault (2009), certains chercheurs conçoivent que c'est le processus qui consiste à soutenir les apprentissages, soit ce qui renvoie à la visée d'adaptation des activités d'enseignement/apprentissage et qui requiert donc le passage de l'interprétation à l'action, qui constituerait le plus grand défi pour les enseignantes et les enseignants.
2. Il conviendrait de mieux distinguer les apports des courants d'inspiration constructiviste, socioconstructiviste et socioculturelle. Les lecteurs et lectrices se réfèreront à Morrissette (2009b, 2010a) dans cette perspective.

RÉFÉRENCES

Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. In L. Allal, J. Cardinet & Ph. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (6e éd.,1991, pp. 153-183). Berne, CH : Peter Lang.

Allal, L., & Mottier Lopez, L. (2005). Formative evaluation of learning: A review of publications in French. In *Formative Assessment: Improving Learning in Secondary Classrooms* (pp. 265-290). Paris: OECD Publication.

Ames, C. (1992). Classrooms : Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 261-271.

Andrade, H. L. (2009a). Students as the definitive source of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 90-105). New York and London: Routledge.

Andrade, H. L. (2009b). Summing up and moving forward. Key challenges and future directions for research and development in formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 344-351). New York and London: Routledge.

Andrade, H. L., & Cizek, G. J. (2009). *Handbook of formative assessment*. New York and London: Routledge.

Ash, D., & Levitt, K. (2003). Working within the zone of proximal development: Formative assessment as professional development. *Journal of Science Teacher Education*, *14*(1), 23-48.

Atanases, S. Z., & Achinstein, B. (2003). Focusing new teachers on individual and low performing students: The centrality of formative assessment in the mentor's repertoire of practice. *Teachers College Record*, *105*(8), 1486-1520.

Bachmann, K., & Grossen, M. (2007). Contextes et dynamiques des interactions entre apprenants dans une situation de mentorat. In L. Allal & L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 129-147). Bruxelles : De Boeck.

Bangert-Drowns, R. L., Kulick, J. A., & Kulick, C.-L. C. (1991). Effects of frequent classroom testing. *Journal of Educational Research*, *85*, 89-99.

Barnes, R. (1996). *Implementing pupil self-assessment in teaching and learning*. Thèse de doctorat non publiée, University of East Anglia, United Kingdom.

Bélair, L. (2002). L'apport du portfolio dans l'évaluation des compétences. *Évaluation et formation, Questions vives*, *1*(1), 17-38.

Bell, B. (2000). Formative assessment and science education: A model and theorizing. In R. Millar, J. Leach & J. Osborne (dir.), *Improving science education: The contribution of research* (pp. 48-61). Philadelphia, PA: Open University Press.

Bell, B., & Cowie, B. (2001). *Formative assessment and science education*. Dordrecht, NL : Kluwer Academic Publishers.

Black, P., Harrison, C., Lee, C., Marshall, B., & Wiliam, D. (2002). *Working inside the black box*. London : King's College.

Black, P., & Wiliam, D. (2006). Assessment for learning in the classroom. In J. Gardner (dir.), *Assessment and learning* (pp. 9-25). London : Sage.

Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *5*(1), 7-74.

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, *1*(2), 1-12.

Bloom, B. S., Hasting J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York : Mc Graw-Hill.

Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2010). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education : Principles, Policy & Practice*, *17*(1), 41-58.

Brown, G. T. L., Kennedy, K. J., Fok, P. K., Chan, J. K. S., & Yu, W. M. (2009). Assessment for student improvement: understanding Hong Kong teachers' conceptions and practices of assessment. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *16*(3), 347-363.

Butler, R. (1987) Task-involving and ego-involving properties of evaluation: Effects of different feedback conditions on motivational perceptions, interest and performance. *Journal of Educational Psychology*, *79*(4), 474-482.

Butler, R., & Nisan, M. (1986). Effects of no feedback, task-related comments, and grades on intrinsic motivation and performance. *Journal of Educational Psychology, 78*, 210-216.

Campanale, F. (1997). Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, *20*, 1-24.

Campos, J., & O'Hern, J. (2007). *How does using formative assessment empower students in their learning ?* Mémoire de maîtrise en enseignement et leadership non publié, Saint Xavier University, Chicago.

Cardinet, J. (1988). La maîtrise, communication réussie. In M. Huberman (dir.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de la maîtrise* (pp. 155-195). Neuchâtel, CH : Delachaux & Niestlé.

Carroll, M. (1995). Formative assessment workshops: Feedback sessions for large classes. *Biochemical Education*, *23*(2), 65-67.

Charlin, B., Gagnon, R., Kazi-Tani, D., & Thivierge, R. (2005). Le test de concordance comme outil d'évaluation en ligne du raisonnement des professionnels en situation d'incertitude. *Revue internationale des technologies en pédagogie universitaires*, *2*(2), 22-66.

Cizek, G. J. (2009). An introduction to formative assessment : History, characteristics, and challenges. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 3-17). New York and London: Routledge.

Côté, É. (1998). *Pratiques d'évaluation des apprentissages et engagement de l'élève par rapport à la matière qui lui est enseignée*. Thèse de doctorat non publiée, Québec, Université Laval.

Cowie, B. (2005). Pupil commentary on assessment for learning. *The Curriculum Journal*, *16*(2), 137-151.

Crooks, T. J. (1988). The impact of classroom evaluation practice on students. *Review of Educational Research*, *58*, 438-481.

Dann, R. (1991). *Pupil assessment in the primary school: With special reference to the assessment implications of the education reform act 1988*. Thèse de doctorat non publiée, University of Southampton, Southampton, United Kingdom.

Dunphy, E. (2010). Assessing early learning through formative assessment: key issues and considerations. *Irish Educational Studies*, *29*(1), 41-56.

Elawar, M. C., & Corno, L. (1985). A factorial experiment in teachers' written feedback on student homework: Changing teacher behaviour a little rather than a lot. *Journal of Educational Psychology*, *77*(2), 162-173.

Elliott, S. N. (1999). *Teacher formative assessment: Influences and practice case study research at the year one level*. Thèse de doctorat non publiée, University of London, London.

Elliott, S. N., Kettler, R. J., Beddow, P. A., & Kurz, A., (2009). Research and strategies for adapting formative assessment for students with special needs. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (éds), *Handbook of formative assessment* (pp. 159-180). New York and London: Routledge.

Etkina, E., Karelina, A., Murthy, S., & Ruibal-Villasenor, M. (2009). Using action research to improve learning and formative assessment to conduct research. *Physical Review. Special Topics, Physics Education Research*, *5*(1), 1-15.

Fourez, G. (2003). *Apprivoiser l'épistémologie*. Bruxelles : De Boeck.

Fourez, G., Englebert-Lecomte, V., & Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.

Fuchs, L. S., & Fuchs, D. (2001). Helping teachers formulate sound test accommodation decisions for students with learning disabilities. *Focus on Exceptional Children*, *37*(6), 1-8.

Gattullo, F. (2000). Formative assessment in ELT primary (elementary) classrooms: An italian case study. *Language Testing*, *17*(2), 278-288.

Gioka, O. C. E. (2004). *Formative assessment in teaching graphic skills in investigation lessons: A study of teachers' goals, strategies, assessment criteria and feedback*. Thèse de doctorat non publiée, London University of South Bank, London.

Gipps, C., McCallum, E., & Hargreaves, B. (2000). *What makes a good primary school teacher? Expert classroom strategies*. London: Routledge Falmer.

Haladyna, T. M. (2004). *Developing and validating multiple-choice test items* (3e éd.). London : Lawrence Erlbaum Associates.

Harlen, W. (2006). The role of assessment in developing motivation for learning. In J. Gardner (dir.), *Assessment and learning* (pp. 61-80). London: Sage.

Harris, L. R., & Brown, G. T. L. (2009). The complexity of teachers' conceptions of assessment: Tensions between the needs of schools and students. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, *16*(3), 365-381.

Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112.

Hayward, L., Priestley, M., & Young, M. (2004). Ruffling the calm of the ocean floor: merging practice, policy and research in assessment in Scotland. *Oxford Review of Education*, *30*(3), 397-415.

Higgins, K. M., Harris, N. A., & Kuehn, L. L. (1994). Placing assessment into the hands of young children: A study of student-generated criteria and self-assessment. *Educational Assessment*, *2*, 309-324.

Hobbs, N. (dir.). (1975). *Issues in the classification of children* (vol. 1). San Francisco: Jossey-Bass.

Hugues, G. B. (2009). Formative assessment practices that maximize learning for students at risk. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 212-232). New York and London : Routledge.

Kasadi, C. (2005). *Exploration des pratiques de professeurs des mathématiques du secondaire à l'égard de l'évaluation formative en mathématiques*. Thèse de doctorat non publiée, Université du Québec à Trois-Rivières en association avec l'Université du Québec à Montréal, Trois-Rivières.

Klenowski, V. (1995). *An investigation of student self-evaluation as an authentic pedagogical practice: Processes, possibilities and realities*. Thèse de doctorat non publiée, London Institute of Education, London.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effects of feedback interventions on performance : A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, *119*(2), 254-284.

Kreiter, C. D., Haugen, T., Leaven, T., Goerdt, C., Rosenthal, N., McGaghie, W. C., & Dee, F. (2011). A report on the piloting of a novel computer-based medical case simulation for teaching and formative assessment of diagnostic laboratory testing. *Medical Education Online*, *16*. À partir de [http://journals.sfu.ca/coaction/index.php/meo/article/viewArticle/5646/html_79].

Lamri, D., Mahieddine, D., & Chabane, K. (2005). *Intégration d'un outil d'évaluation de l'apprenant dans un système auteur*. Papier présenté dans le cadre de la 3e Conférence internationale des sciences de l'électronique et des technologies de l'information et des télécommunications, du 27 au 31 mars, Tunisie. En ligne : [http ://www.setit.rnu.tn/last_edition/setit2005/applications/392.pdf].

Larochelle, M., & Désautels, J. (2001-2002). Points de vue de conseillers et conseillères d'orientation et de scientifiques sur les sciences. In A. Durey, J. Lebeaume & P. Vérillon (dir.), *Séminaire de didactique des disciplines technologiques - Cachan 1998-1999* (pp. 73-106). France : Laboratoire interuniversitaire de recherche en éducation scientifique et technologique, École normale supérieure de Cachan, INRP et IUFM Créteil.

Laveault, D. (2009). L'évaluation en classe : des politiques aux pratiques. *Mesure et évaluation en éducation*, *32*(3), 1-22.

Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (dir.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). Bruxelles : De Boeck.

Laveault, D. (2004). Interactions entre formation et évaluation : de la régulation entre acteurs et leurs rôles à la régulation de l'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, *27*(1), 51-67.

Legendre, M.-F. (2001). Approches constructivistes et nouvelles orientations curriculaires. D'un curriculum fondé sur l'approche par objectifs à un curriculum axé sur le développement de compétences. In P. Jonnaert & D. Masciotra (dir.), *Constructivisme et choix contemporains. Hommage à Ernst von Glasersfeld* (pp. 51-91). Montréal : Presses de l'Université du Québec.

Leung, C., & Mohan, B. (2004). Teacher formative assessment and talk in classroom contexts: Assessment as discourse and assessment of discourse. *Language Testing*, *21*(3), 335-359.

Martens, R., & Hermans, H. (2000). Internet based formative prior knowledge assessment. *Studies in Educational Evaluation*, *26*(3), 245-258.

McMillan, J. H. (2010). The practical implications of educational aims and contexts for formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 41-58). New York and London: Routledge.

Miller, T. (2009). Formative computer-based assessment in higher education: the effectiveness of feedback in supporting student learning. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *34*(2), 181-192.

Morrissette, J. (2011). Ouvrir la boîte noire de l'entretien de groupe. *Recherches qualitatives*, *29*(2), 7-32. À partir de [http://recherche-qualitative.qc.ca/numero 29%283% 29/RQ_29%283%29_Morrissette.pdf].

Morrissette, J. (2010a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages : analyse interactionniste du savoir-faire d'enseignantes du primaire*. Sarrebruck, D : Les Éditions universitaires européennes.

Morrissette, J. (2010b). Une perspective interactionniste : un autre point de vue sur l'évaluation des apprentissages. *SociologieS*. À partir de [http://sociologies.revues.org/ index3028.html].

Morrissette, J. (2009a). *Manières de faire l'évaluation formative des apprentissages selon un groupe d'enseignantes du primaire : une perspective interactionniste*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec (QC).

Morrissette, J. (2009b). La portée d'une perspective socioculturelle de l'évaluation formative : vers l'élargissement d'une conceptualisation. *Mesure et évaluation en éducation, 32*(2), 1-23.

Morrissette, J. (2002). *Évolution de la conception de l'évaluation formative des apprentissages à travers le discours ministériel depuis 1981*. Mémoire de maîtrise en éducation non publié, Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec (QC).

Mottier Lopez, L. (2007). Régulations interactives situées dans des dynamiques de microculture de classe. *Mesure et évaluation en éducation*, *30*(2), 23-47.

Mottier Lopez, L. (2005). *Co-constitution de la microculture de classe dans une perspective située : étude d'activités de résolution de problèmes mathématiques en troisième année primaire*. Thèse de doctorat non publiée, Genève, Université de Genève.

Niamh, K., & Glaspole, S. E. (2006). Formative assessment as a learning aid for pharmacy calculations – A theory based design. *Pharmacy Education*, *6*(1), 27-31.

Nichols, S. L., & Berliner, D. C. (2007). *Collateral dammage. How high-stakes testing corrupts America's schools*. Cambridge, MA: Harvard Educational Press.

Nizet, I. (1999). *L'explicitation de modèles mentaux dans un contexte d'évaluation formative d'habiletés de résolution de problèmes*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.

Organisation de coopération et de développement économiques (2005). *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Ouellette, L.-M. (1990). La communication comme support théorique à l'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, *13*, 5-22.

Pépin, Y. (1994). Savoirs pratiques et savoirs scolaires : une représentation constructiviste de l'éducation. *Revue des sciences de l'éducation*, *20*(1), 63-85.

Perrenoud, Ph. (1997). *De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel*. Consulté le 27 avril 2008 à partir de [http ://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html].

Perret-Clermont, A.-N., & Carugati, F. (2004). Des psychologues sociaux étudient l'apprentissage. In G. Chatelanat, C. Moro & M. Saada-Robert (dir.), *Unité et pluralité des sciences de l'éducation : sondages au cœur de la recherche* (pp. 159-183). Berne, CH : Peter Lang.

Poehner, M. E., & Lantolf, J. P. (2003). Dynamic assessment of L2 development : Bringing the past into the future. *Calper Working Papers*, *1*, 1-26.

Powell, S. D., & Makin, M. (1994). Enabling pupils with learning difficulties to reflect on their own thinking. *British Educational Research Journal, 20*(5), 579-594.

Pryor, J., & Crossouard, B. (2008). A socio-cultural theorisation of formative assessment. *Oxford Review of Education*, *34*(1), 1-20.

Pryor, J., & Torrance, H. (1998). Formative assessment in the classroom: Where psychological theory meets social practice. *Social Psychology of Education*, *2*, 151-176.

Rahman, S. A. (2001). Promoting learning outcomes in paediatrics through formative assessment. *Medical Teacher*, *23*(5), 467-470.

Rolfsen, M., & Torvatn, H. (2005). How to "get through": Communication challenges in formative evaluation. *Evaluation*, *11*(3), 297-309.

Ruiz-Primo, M. A., & Furtak, E. M. (2007). Exploring teachers' informal formative assessment practices and students' understanding in the context of scientific inquiry. *Journal of Research in Science Teaching*, *44*(1), 57-84.

Sadler, D. R., & Good, E. (2006). The impact of self-assessment and peer-grading on student learning. *Educational Assessment*, *11*(1), 1-31.

Sawyer, J., Graham, S., & Harris, K. R. (1992). Direct teaching, strategy instruction, and strategy instruction with explicit self-regulation: Effects on the composition skills and self-efficacy of students with learning disabilities. *Journal of Educational Psychology*, *84*, 340-352.

Scallon G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences* (2e éd., 2007). Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Québec : Renouveau pédagogique.

Schneider, M. C., & Randel, B. (2009). Research on characteristics of effective professional development programs for enhancing educators skills in formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 251-276). New York and London : Routledge.

Shute, V. J. (2008). Focus on formative feedback. *Review of Educational Research*, *78*, 153-189.

Sireci, S. G., & Pitoniak, M. J. (2007). Assessment accommodations: What have we learned from research? In C. C. Laitusis & L. L. Cook (dir.), *Large scale assessment and accommodations: What work?* (pp. 53-65). Arlington, VA: Council for Exceptional Children.

Smith, J. J. (2004). *Analysis of pupil-pupil talk during game playing: A tool in the formative assessment of bilingual pupils*. Thèse de doctorat non publiée, Newcastle University, Newcastle upon Tyne, United Kingdom.

Solomon, J. (1991). Group discussions in the classroom. *School Science Review*, *72*(261), 29-34.

St-Pierre, L. (2004). L'habilité d'autoévaluation ; pourquoi et comment la développer ? *Pédagogie collégiale*, *8*(1), 33-38.

Stiggins, R. (2009). Essential formative assessment competencies for teachers and school leaders. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (dir.), *Handbook of formative assessment* (pp. 233-250). New York and London : Routledge.

Stiggins, R. J., Griswold, M. M., & Wikelund, K. R. (1989). Measuring thinking skills through classroom assessment. *Journal of Educational Measurement*, *26*, 233-246.

Thibault, P. (1993). *Étude de l'efficacité des approches interactive et rétroactive de l'évaluation formative dans le contexte d'un apprentissage effectué individuellement et de façon autonome par le biais d'un matériel didactique écrit*. Thèse de doctorat non publiée, Université Laval, Québec.

Topping, K. (2009). Peer as a source of formative assessment. In H. L. Andrade & G. J. Cizek (éds), *Handbook of formative assessment* (pp. 61-74). New York and London: Routledge.

Torrance, H., & Pryor, J. (2001). Developing formative assessment in the classroom : Using action research to explore and modify theory. *British Educational Research Journal*, *27*(5), 615-631.

Tunstall, P., & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: A typology. *British Educational Research Journal*, *22*(4), 389-405.

Vial, M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue française de pédagogie*, *112*, 69-76.

Wang, T. H. (2007). What strategies are effective for formative assessment in an e-learning environment? *Journal of Computer Assisted Learning*, *23*, 171–186.

Watkins, C. (2010). Learning, performance and improvement. *INSI Research Matters*, 34. Consulté le 10 octobre 2010 à partir de [http://www.ioe.ac.uk/about/documents/Watkins_10_Lng_Perf_Imp_ev.pdf].

Wiggins, G. (1993). Assessment: Authenticity, context, and validity. *Phi Delta Kappan*, *75*, 200-214.

Wiggins, G. (1989). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, *70*(9), 703-713.

Williams, R. L., Mosby, D., & Hinson, V. (1978). Critical issues in achievement testing of children from diverse ethnic backgrounds. In M. Wargo & D. R. Green (dir.), *Achievement testing of disavantaged and minority students for educational program evaluation* (pp. 41-72). Monterey, CA: CTB/McGraw Hill.

Wininger, S. R. (2005). Using your tests to teach: Formative summative assessment. *Teaching of Psychology*, *32*(3), 164-166.

Xu, H. (2010). The effects of formative evaluation on students' self-directed learning and language teaching. *Education, Technology and Computer Science, 3*, 524-526.

Yorke, M. (2001). Formative assessment and its relevance to retention. *Higher Education Research & Development*, *20*(2), 115-126.

Zellermayer, M. (1989). The study of teachers' written feedback to students' writing: Changes in theoretical considerations and the expansion of research contexts. *Instructional Science*, *18*, 145-165.

Date de réception : 28 novembre 2010

Date de réception de la version finale : 2 février 2011

Date d'acceptation : 4 février 2011