

L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle

Françoise Campanale et Gilles Raïche

Volume 31, numéro 3, 2008

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1024963ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1024963ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer cet article

Campanale, F. & Raïche, G. (2008). L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 35–59.
<https://doi.org/10.7202/1024963ar>

Résumé de l'article

Cet article a pour objectif de dresser un portrait du traitement de l'évaluation dans la formation supérieure à l'intérieur de la revue *Mesure et évaluation en éducation* depuis sa création il y a trente ans. L'analyse a été effectuée en fonction de trois contextes distincts. Il s'agit de l'évaluation dans la formation supérieure pour en améliorer la qualité, de l'évaluation dans la formation professionnelle initiale et de l'évaluation dans la formation continue. En conclusion, des constats tirés de cette analyse nous amèneront à proposer des perspectives de recherche.

L'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle

Françoise Campanale

Université Pierre-Mendès-France, Grenoble

Gilles Raïche

Université du Québec à Montréal

MOTS CLÉS: Évaluation, évaluation des enseignements, enseignement supérieur, formation professionnelle, formation continue

Cet article a pour objectif de dresser un portrait du traitement de l'évaluation dans la formation supérieure à l'intérieur de la revue Mesure et évaluation en éducation depuis sa création il y a trente ans. L'analyse a été effectuée en fonction de trois contextes distincts. Il s'agit de l'évaluation dans la formation supérieure pour en améliorer la qualité, de l'évaluation dans la formation professionnelle initiale et de l'évaluation dans la formation continue. En conclusion, des constats tirés de cette analyse nous amèneront à proposer des perspectives de recherche.

KEY WORDS: Assessment, teaching assessment, higher education, professional education, continuous education

This article describes how assessment and evaluation have been addressed by Mesure et évaluation en éducation since the beginning of the journal 30 years ago. The analysis considers three specific aspects. The first aspect addresses assessment in higher education to improve its quality. The second deals with assessment related to pre-service professional education. Finally, the third addresses in-service education targeting more specifically training needs, trainees' implication for interactive feedback, and assessment of continuous training impact. In conclusion, reports drawn from this analysis will lead us to propose prospects for research.

PALAVRAS-CHAVE: Avaliação, avaliação dos professores, ensino superior, formação profissional, formação contínua

*Este artigo tem por objectivo descrever o modo como a avaliação na formação superior tem sido tratada na revista *Mesure et évaluation en éducation* desde a sua criação há 30 anos. A análise foi efectuada em função de três contextos distintos: a avaliação na formação superior como forma de melhorar a sua qualidade, a avaliação na formação profissional inicial e a avaliação na formação contínua. Na conclusão, como resultado desta análise, propõem-se perspectivas para a investigação.*

Note des auteurs – La publication de cet article a profité du soutien financier du programme de subvention Persévérance et réussite scolaires du Fonds québécois de recherche sur la société et la culture (FQRSC n° 118335). Toute correspondance peut être adressée par courriel aux adresses suivantes : [francoise.campanale@free.fr] ou [raiche.gilles@uqam.ca].

Introduction

Dans le domaine de l'évaluation dans la formation, ces trente dernières années ont vu l'exploration de la notation, la définition de l'évaluation et de ses fonctions, l'émergence de l'évaluation formative à interprétation critériée, la distinction entre contrôle et évaluation et l'élaboration de différents modèles de pensée de l'évaluation. Les méthodologies d'élaboration de référentiels (ou standards) de compétences se sont affinées. Des modélisations éducatives ont été construites. L'autoévaluation au service des apprentissages et de la réflexivité a été étudiée.

L'évaluation dans la formation est définie dès les années 80 comme : recueil d'informations en fonction d'une grille de lecture, interprétation, prise de décisions (Barbier, 1985 ; De Ketele, 1986 ; Hadji, 1989, 1997 ; Stufflebeam, 1980)¹. Ses objets en sont à la fois le produit de la formation (les apprentissages) et son fonctionnement ou processus (*id.*). Ses fonctions, d'abord dénommées pronostique, formative, sommative (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1979), sont maintenant plutôt dites d'orientation, de régulation, de certification (Rogiers, 1997). Le référent de l'évaluation est constitué de critères et indicateurs. On distingue critères de réussite et critères de réalisation des tâches (Bonniol, 1986). Le référent est prédéterminé quand l'évaluation est réduite à du contrôle. Quand l'évaluation dépasse le contrôle pour prendre une dimension compréhensive (Cardinet, 1979), le référent est à construire en fonction

de chaque situation à partir d'un ensemble de références hétérogènes à combiner; l'évaluation comporte une dimension irréductiblement subjective (Ardoino & Berger, 1989; Figari, 1994).

Trois grands modèles de l'évaluation se sont dégagés: l'évaluation comme mesure, comme gestion des apprentissages, comme problématique du sens (Bonniol & Vial, 1997). L'évaluation peut être pensée comme une mesure de performances rapportée à d'autres mesures, à une mesure moyenne, à une norme. C'est une évaluation quantitative de type contrôle qui se traduit par des scores, des notes chiffrées. L'évaluation-gestion ou évaluation formative des apprentissages (Allal, 1991; Bloom, 1971; Cardinet, 1986; Scallon, 1988) est qualitative. Interne au système, elle analyse, en cours de formation, ce qui est acquis et ce qui dysfonctionne pour produire une rétroaction (un *feedback*) sur les apprentissages à destination des apprenants et du formateur. Elle débouche sur des dispositifs différenciés de renforcement ou d'actions correctives pour remédier aux erreurs. Elle peut impliquer le sujet évalué dans des dispositifs d'autocontrôle. L'évaluation comme problématique du sens vise à élucider les phénomènes qui se produisent au cours du processus d'enseignement-apprentissage, à remettre en question ce qui est observé et les références utilisées, pour en dégager du sens: signification et axes d'évolutions possibles. Elle implique l'autoévaluation. Les dispositifs favorisant l'autoévaluation se sont précisés: l'apprenant, seul, doté d'outils d'évaluation, l'apprenant en situation d'évaluation mutuelle entre pairs, l'apprenant coévaluant avec le formateur (Allal, 1993, 1999); les outils se sont affinés et diversifiés (Campagnale, 2005).

Depuis quelques années, l'approche par compétences a amené à repenser les situations d'évaluation, à les concevoir dans des situations authentiques et signifiantes (Wiggins, 1989; Angelo & Cross, 1993; Biggs, 1995; De Ketele & Gerard, 2005; Earl, 2003; Rey, Carette, Defrance & Kahn, 2003; Scallon, 2004; Simon & Forgette-Giroux, 2001; Stiggins, 2004). Cette approche s'est traduite par la parution de nouveaux référentiels de compétences professionnelles et de compétences scolaires et a entraîné la mise au point d'échelles descriptives qui définissent de manière narrative les standards nécessaires pour atteindre différents niveaux d'une compétence (Bélair, 1999).

Ces cadres théoriques et ces thèmes ont nourri les recherches et réflexions dont ont fait état les articles de la revue *Mesure et évaluation en éducation*, que nous nommerons à partir d'ici simplement par le terme «revue». Ils serviront de références à notre analyse. Un calcul un peu grossier nous montre

qu'environ 15 % des articles (soit 51) ont été consacrés au thème de l'évaluation dans la formation professionnelle et supérieure, et cela, essentiellement dans les deux dernières décennies. Nous avons choisi de distinguer ces articles en fonction des contextes de formation car les enjeux de l'évaluation diffèrent selon ces contextes. Nous aborderons d'abord l'évaluation dans la formation supérieure (y compris la formation supérieure préprofessionnelle), dont la finalité est la poursuite d'études et qui se déroule généralement avec de grands groupes d'étudiants. Une deuxième partie est consacrée à l'évaluation dans la formation professionnelle initiale, qui débouche directement sur la certification à l'exercice d'un métier, est organisée pour de plus petits groupes d'étudiants et se caractérise par l'alternance stage-modules de formation. Nous avons enfin regroupé les articles portant sur l'évaluation dans la formation professionnelle continue, réalisée le plus souvent sur des temps courts, massés ou distribués, visant l'actualisation de compétences, le développement de nouvelles compétences de publics ciblés, inscrits sur la base du volontariat. En conclusion, nous dégagerons les questionnements et les perspectives pour des articles à venir.

L'évaluation dans la formation supérieure pour en améliorer la qualité

L'évaluation dans la formation supérieure est traitée, d'une part, du point de vue de la qualité de l'enseignement et, d'autre part, du point de vue des dispositifs d'évaluation formative qui peuvent améliorer les apprentissages des étudiants.

La prestation de l'enseignant, cible du processus d'évaluation des enseignements

L'évaluation de la qualité de l'enseignement supérieur est d'abord abordée avec la préoccupation de produire un jugement valide sur les enseignements, au travers d'un processus rigoureux. Mais, très vite, ce processus se limite, sous l'influence des travaux et des pratiques anglo-saxonnes, à l'évaluation par les étudiants de la prestation professionnelle de l'enseignant. Les articles sont exclusivement québécois.

Quel processus d'évaluation ?

Bernard (Bernard, 1990 ; Bernard & Trahan, 1989) précise d'abord six étapes d'un processus pour une évaluation rigoureuse : clarification des buts (formatifs ou administratifs avec des enjeux de promotion, de renouvellement de contrats), détermination des activités évaluées, recueil d'information auprès de diverses sources (étudiants, pairs, l'enseignant évalué, autorités responsables de l'évaluation), détermination des dimensions à évaluer et des critères, utilisation d'instruments préalablement validés, définition de procédures. Bernard (1991) identifie ensuite cinq variables pouvant influencer la qualité de l'enseignement : les caractéristiques des cours, l'expérience de l'enseignant en enseignement, l'intérêt des étudiants pour la matière enseignée, la taille du groupe d'étudiants, la façon dont est construit l'instrument, souvent fait « un peu au hasard » (p. 50), et dont il est utilisé. Finalement, Bernard, Grenier et Kérouac (1994) présentent le processus d'évaluation construit avec l'équipe responsable de la formation des infirmières à l'Université de Montréal pour évaluer la qualité des enseignements. La dernière étape du processus comprend un dossier personnel d'évaluation dans lequel le professeur reporte, au fil des années, les résultats des évaluations auxquelles il a été soumis.

Quelle que soit la rigueur avec laquelle est construit l'instrument d'évaluation, on imagine bien que cette évaluation par les étudiants peut facilement prendre la forme d'un sondage d'opinion sur le professeur. Aussi, Poissant (1995) revient sur la diversité nécessaire des sources d'information et propose que l'enseignant évalué ait, lui aussi, droit à l'expression au travers d'un questionnaire qui lui permette de décrire sa façon d'enseigner et le contexte de son enseignement. On peut noter que, dans ces évaluations, ni les acquis des étudiants, ni leur devenir ne semblent entrer en ligne de compte.

Le feedback par les étudiants est-il formatif pour les enseignants ?

Les étudiants, tout en estimant importante cette évaluation des enseignements, sont dubitatifs quant à ses effets sur leurs enseignants et sur les instances décisionnelles (Thivierge & Bernard, 1996). Bernard et Normand (1998a) proposent un modèle de présentation des résultats de l'évaluation par les étudiants qui en facilite l'interprétation en respectant le professeur évalué. Les enseignants reconnaissent aussi son utilité et souhaitent que l'institution s'en saisisse pour mettre en place des actions concrètes d'amélioration de l'enseignement (Bernard & Normand, 1998b).

Et si les enseignants s'autoévaluaient ?

Face aux pratiques peu rigoureuses qui ont cours et aux enjeux professionnels qui les parasitent, plusieurs auteurs proposent des dispositifs d'autoévaluation par l'enseignant de la qualité de son enseignement.

Tremblay (1998) présente une grille d'autoévaluation de la compétence à enseigner dans le champ d'un cours. Cet outil est conçu en fonction d'un profil de compétences élaboré par un groupe de travail de la communauté des enseignants du collégial (Laliberté & Dorais, 1999) pour servir de référentiel au perfectionnement (formation continue). Les composantes en sont : analyser la situation éducative, concevoir l'intervention pédagogique, la réaliser, réguler. Des critères et des indicateurs ainsi qu'une échelle descriptive sur quatre degrés y sont associés. L'enseignant est maître de son évaluation. Il a la possibilité de consulter un conseiller pédagogique pour l'orienter vers des lectures ou des stages de perfectionnement.

St. James (1998), pour sa part, engage les enseignants du réseau collégial québécois dans l'élaboration d'un portfolio, pour un ou deux cours d'abord, puis d'un portfolio général ensuite. Ils seraient aidés par des conseillers en évaluation, des pairs ayant déjà réalisé des portfolios. Le portfolio est affirmé comme document personnel de l'enseignant, mais l'auteure n'exclut pas à terme une utilisation du portfolio aussi à des fins administratives pour décider, par exemple, de confier tel cours à tel enseignant en fonction des compétences repérées dans son portfolio. D'une part, l'ambiguïté des finalités peut parasiter le processus d'autoévaluation et, d'autre part, on peut se demander si ce dispositif très lourd est réalisable.

On retient, toutefois, la présence d'une personne-ressource en évaluation/pédagogie pour assister l'autoévaluation ou d'un service d'appui à l'évaluation au sein de l'université (Rege Colet, 2002). Cette autoévaluation des enseignants pourrait aussi être éclairée par un instrument d'évaluation du style d'enseignement, par exemple celui que l'on trouve dans *l'Inventaire des approches d'enseignement* de Trigwell et Prosser et dont Raïche, Langevin, Riopel et Mauffette (2006) ont réalisé la traduction française.

L'évaluation formative pour améliorer les apprentissages des étudiants

Cet axe est amorcé par Darveau (1983) qui en lance l'idée. Il faut attendre la deuxième décennie pour que plusieurs modalités soient présentées.

Des tests formatifs en cours de modules

Dassa et Gaudreau (1989) proposent un dispositif constitué d'une sélection exigeante à l'entrée du cursus sur la base de prérequis, puis de séries de tests évaluant l'atteinte des différents objectifs d'apprentissage constituant la *compétence* visée, et enfin, pour les étudiants qui réussissent ces tests, l'autorisation de passer l'examen du diplôme terminal, qu'une évaluation normative classerait sur une échelle d'*excellence*. Compte tenu du grand nombre d'étudiants, Blais et Dassa (1992) recourent à l'informatique pour les tests formatifs sous forme de questionnaires à choix multiples. Les auteurs notent que les étudiants participant à l'expérience ont eu de bons résultats à l'évaluation finale à interprétation normative. Nous pouvons dire, avec le recul, qu'il s'agit de mettre en œuvre à l'université une pédagogie de la maîtrise des objectifs, ce qui contraint les enseignants à déterminer les objectifs d'apprentissage dont Donald (1986) déplorait le flou.

Faire anticiper par les étudiants les questions de l'évaluation sommative

Laveault et Fournier (1990) rendent compte d'une recherche qui montre que les étudiants qui réussissent le mieux à l'examen sont ceux qui anticipent le plus clairement les objectifs et les critères. Ils concluent que communiquer les critères aux étudiants et les former à une réflexion métacognitive peut les aider à mieux se préparer à un examen. Wolfs (1993), s'appuyant sur cette recherche, met en évidence que les étudiants anticipent plutôt des questions directes portant sur des contenus de savoirs et leurs relations dans une même unité thématique, mais jugent plus probables des questions liées à de la réflexion et à de la conceptualisation. Ils s'estiment bien préparés sur les questions qu'ils ont anticipées, mais le *feedback* sur la pertinence de leur anticipation n'exercerait pas d'influence pour une meilleure anticipation.

Coévaluer des tâches complexes

Parallèlement, Montfort, Caretto, Rinaldy et Chastrette (1993), dans le contexte d'un enseignement en chimie, présentent un dispositif de coévaluation: les étudiants et l'enseignant remplissent parallèlement la même grille d'observation des comportements des étudiants en chimie lors de la réalisation d'un montage à distiller. Ils mettent en évidence l'intérêt d'un tel dispositif qui, comme dans le cas similaire étudié par Huynen (1987) pour une formation continue, permet aux enseignants de repérer des gestes fondamentaux non pris en compte par les étudiants et de donner un *feedback* efficace.

Jans (2004) rend compte de séances dites de coévaluation avec un groupe restreint d'étudiants dans le domaine des technologies de l'éducation. Il s'agit d'une cotation étudiant-enseignant sur une production complexe dont chaque critère est pondéré. L'article montre les écarts d'évaluation, mais pas les effets de telles séances dont il est attendu que l'étudiant apprenne à mieux s'autoévaluer par la suite. On peut noter que, pour l'auteure, mieux s'autoévaluer signifie comprendre et anticiper l'évaluation de l'enseignant.

Fraysse (2005) utilise un simulateur informatique d'usinage de pièces par des étudiants en génie mécanique. L'outil permet aux étudiants de simuler l'usinage avant de le faire réellement et il leur renvoie un *feedback* sur leurs erreurs. Là encore, le but étant davantage la mise au point du simulateur, l'article ne montre pas les effets sur l'apprentissage du retour évaluatif.

Faire autoévaluer les étudiants : portfolio et autoquestionnement

Enfin, comme dans la partie précédente, surgit l'autoévaluation. Forgette-Giroux et Simon (1998) étudient l'élaboration par des étudiants du portfolio d'apprentissage dans le contexte d'un cours de méthodes de recherche. Elles le définissent comme un recueil en continu de données variées témoignant des progrès de l'apprenant par rapport à la maîtrise d'une compétence jugée à partir d'une échelle descriptive. La compétence est évaluée à travers trois tâches successives accompagnées de critères de réussite. Le dossier comprend les trois productions de l'étudiant relatives à ces tâches, une autoévaluation du dossier en fonction d'une échelle prescriptive donnée, un rapport d'autoquestionnement sur les progrès réalisés et sur le niveau d'intégration de la compétence. En cours de module, des évaluations formatives permettent un *feedback* écrit sur chaque production à des fins de régulation par l'étudiant. L'évaluation sommative, réalisée par l'enseignant, donne lieu à une cotation sur une échelle à quatre ou six degrés. Les auteures soulignent la difficulté du jugement lors de cette dernière phase, compte tenu du fait que les tâches formatives et sommatives sont inévitablement peu dissociées dans le contexte d'un cours de 39 heures. Elles ne mentionnent pas l'utilisation d'un recueil précis de l'appréciation du dispositif par les étudiants, mais font toutefois part de la satisfaction des étudiants pour ce dispositif qui, par sa transparence et les échanges importants qu'il suscite entre enseignant et étudiants, diminue leur anxiété par rapport à l'évaluation terminale.

Vial (1999) propose d'autres modalités pour l'autoévaluation. D'abord un dialogue entre formés et formateurs sur les critères d'évaluation de la formation, puis un rapport d'autoquestionnement rédigé par l'étudiant ou une synthèse élaborée en petit groupe de ce qui ressort des autoquestionnements individuels. Il considère que l'information ainsi produite permet aux formés et au formateur d'évaluer la formation. Mais, l'article ne présente pas précisément un dispositif testé.

En conclusion de cette première partie, nous constatons que, sur le plan de l'évaluation des enseignements, les articles recommandent la diversité des sources d'information et l'utilisation d'un processus rigoureux de recueil d'information. Ils attirent l'attention sur les méthodologies d'élaboration du questionnaire d'évaluation rempli par les étudiants sur la prestation de l'enseignant, et sur l'interprétation des résultats. L'usage du portfolio de l'enseignant, avec sa dimension autoévaluative, a été abordé. Mais, surtout, l'ambiguïté des fonctions de ces divers instruments est soulignée. Actuellement, plusieurs des politiques adoptées par les établissements d'enseignement supérieur tirent de tous les côtés simultanément (Raïche, 2007) et ciblent aussi bien une fonction administrative, que formative, que diagnostique. Or, les modalités d'évaluation se doivent d'être adaptées aux diverses fonctions de l'évaluation, principalement administrative et formative.

Sur le plan des apprentissages des étudiants, plusieurs modalités d'évaluation formative ont été explorées: anticipation des questions de l'examen, coévaluations, autobilans et portfolio d'apprentissage (dont l'usage est limité à un groupe réduit d'étudiants). Toutefois, les résultats des recherches ne font pas véritablement la preuve de leur efficacité. Aucun article ne traite d'évaluation mutuelle entre étudiants. C'est le modèle de gestion individualisée des apprentissages qui prévaut dans ce contexte avec de grands groupes d'étudiants. De fait, les préoccupations actuelles sont principalement axées sur l'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences (Raïche, 2006). Remarquons qu'aucun article ne traite de la constitution des épreuves d'examen en rapport avec les objectifs des formations.

L'évaluation dans la formation professionnelle initiale pour (se) transformer ou pour conformer?

Les contextes étudiés dans les articles relatifs à ce thème sont ceux de la formation aux métiers de l'enseignement et des soins infirmiers. C'est une formation en alternance : stages et modules de formation à l'université ou, suivant les pays, dans un institut de formation, dans une haute école de pédagogie. Elle débouche sur la validation de la compétence à exercer le métier. Les articles traitent de l'évaluation dans les modules et dans les stages. Aucun article n'aborde la question de l'évaluation des prestations des formateurs. Serait-ce que les conditions de leur recrutement garantissent leurs compétences et qu'il n'y a pas lieu de les inciter à évaluer leurs pratiques ?

Depuis Schön (1994), la réflexivité est apparue comme au cœur de la compétence d'un professionnel. La formation professionnelle aux métiers de l'éducation en a fait un objectif (Paquay, Altet, Charlier & Perrenoud, 1996). L'analyse *a priori* ou *a posteriori* de pratiques est censée développer chez les formés une capacité à réfléchir sur leur pratique, à l'évaluer (sans que le terme soit explicitement prononcé) pour la faire évoluer. Aussi, les articles ont-ils comme fil conducteur la préoccupation de l'autoévaluation.

Dans des modules de formation, de l'incitation à l'autoévaluation

Amade-Escot (1999) présente une évaluation-orientation de la formation en début d'année. Elle propose aux enseignants stagiaires l'analyse d'incidents critiques didactiques (ICD). Elle leur demande quelles actions correctives (ou remédiations) ils envisageraient. D'une part, l'analyse des ICD engage la formation en développant les capacités d'observation, d'analyse et d'interprétation, nécessaires à la réflexivité et à l'autoévaluation. D'autre part, l'évaluation des remédiations proposées par les stagiaires permet au formateur d'ajuster la formation professionnelle en fonction des préacquis. L'auteure montre, d'ailleurs, que les stagiaires ont acquis à travers leur formation académique, sans expérience effective sur le terrain, des compétences didactiques proches de celles d'enseignants ordinaires. L'article plaide pour une évaluation formative interactive. « Rompre avec les formations orientées par la transmission d'un "prêt-à-porter didactique" implique de passer d'une logique de prescription à une logique de compréhension et de dépasser l'évaluation/jugement des enseignants stagiaires pour aller vers une approche plus interprétative de leurs compétences, tout en les associant à ces processus » (Amade-Escot, 1999, pp. 38-39).

Autre modalité de formation abordée avec les mêmes visées : l'analyse de ses pratiques. Elle s'inscrit dans une approche compréhensive, mais bannit le plus souvent le terme évaluation au nom du climat de confiance qu'elle requiert. Jorro (2004) étudie des journaux de bord écrits par des formés et des analyses de pratiques en groupe qu'elle a conduites. Elle constate que l'autoévaluation reste implicite. De plus, les traces qu'elle en repère montrent que le processus est parasité par un idéal type de l'action qui enferme le sujet, par l'idéal de soi qui l'amène à nier une pratique qui le dévaloriserait à ses yeux, par les transactions sociales liées aux attendus des formateurs, par la pensée narrative qui détourne le sujet de la réflexion critique. Elle argumente pour rendre explicite l'autoévaluation dans l'analyse des pratiques. Expliciter l'imbrication des processus d'autoévaluation et de réflexivité (Campanale, 2007a) permettrait aux enseignants débutants, d'une part, de procéder à une régulation consciente et contrôlée de leur pratique, d'autre part, de penser des dispositifs d'autoévaluation pour leurs élèves (Campanale, 2007b).

L'autoévaluation imposée au formé

Behrens (1998) étudie la mise en œuvre d'un portfolio dans le cadre d'un cours de didactique générale pour des enseignants du secondaire qui suivent une formation professionnelle complémentaire visant une habilitation à enseigner dans une filière nouvelle d'enseignement professionnel. Le portfolio comprend des devoirs imposés, des approfondissements au choix du formé et un texte réflexif qui met en relation contenus enseignés, vécu quant à la pratique et perspectives d'évolution ; le formé doit dégager le sens de sa formation. L'élaboration du portfolio s'accompagne d'échanges institués entre apprenant et formateurs qui facilitent la communication pour réguler la formation. Par là, le portfolio s'inscrit dans un modèle d'évaluation comme problématique du sens. Mais, comme il devient ensuite le support de l'évaluation sommative déterminant l'habilitation, le jeu se brouille et les formés résistent à cette autoévaluation imposée.

Cette ambiguïté des buts, qui piège l'autoévaluation (Allal, 1999), se retrouve dans des enquêtes conduites auprès des formateurs et d'étudiants. Les formateurs disent imposer l'autoévaluation à leurs stagiaires pour développer autonomie et réflexivité, mais aussi pour les préparer à l'évaluation sommative (Pillonel & Rouiller, 2000 ; Rouiller & Pillonel, 2004). Ils semblent attendre de l'autoévaluation plus une conformation à leurs exigences que de l'autoquestionnement. Et ils constatent qu'enjeux identitaires et professionnels amènent les formés à ne pas jouer le jeu. Des étudiants en soins infirmiers,

soumis à ce type de dispositif (Anderfürhen Fiaux, 2004), se disent déstabilisés par cette pratique à laquelle ils ne sont ni habitués ni formés. Ils souffrent de se sentir vulnérables, isolés, de devoir se dévoiler à l'autre, de vivre des contradictions. Ils subissent l'autoévaluation (ou la pervertissent) sans en voir le sens pour leur avenir professionnel. Les auteurs de ces enquêtes concluent à l'importance d'un accompagnement compréhensif pour aider à prendre le risque de l'autoévaluation, à la mise en place d'un contrat explicite, d'un instrument partagé, à l'acceptation par les formateurs des divergences de points de vue.

Dans un article plus théorique, Saussez et Allal (2007) montrent que l'autoévaluation est pensée de façon différente suivant le modèle de formation :

- former à des *skills* et organiser de l'autocontrôle, mais ce modèle trouve ses limites face aux situations souvent singulières des métiers de l'humain ;
- former à la résolution de problèmes à partir d'études de cas prototypiques et mettre en situation d'évaluation mutuelle ;
- faire construire des savoirs d'action à partir de la relecture critique de cas singuliers vécus personnellement en suscitant une autoévaluation qui prend alors le sens d'*une pratique signifiante située*, comme la qualifie Vial (2006).

Saussez et Allal mettent aussi en garde contre « le caractère pathogène des situations d'autoévaluation socialisées » (p. 115). Ils recommandent que ces situations s'inscrivent dans « des espaces protégés de toute sanction sociale » (p. 116) et que l'autoévaluation soit accompagnée par un formateur-conseiller non engagé dans la certification. Toutefois, l'institution de formation ne possède pas toujours les ressources qui permettraient la séparation des fonctions de l'évaluation.

L'évaluation des stages professionnels : hétérogénéité et visée de conformation

Formateurs et tuteurs de terrain évaluent, *in situ*, l'activité d'enseignement des stagiaires. Ils conduisent ensuite un entretien formatif avec l'évalué et rédigent un rapport de visite. En trente ans, seulement quatre articles (tous publiés dans le même numéro) portent précisément sur cette évaluation des stages déterminante dans la validation de la formation.

Briqué-Duhazé et Buhot (2007) ont étudié plusieurs centaines de rapports de visite. Les évaluateurs ont différents statuts (universitaire, formateur en institut de formation, tuteur de terrain) et différentes disciplines. Leurs rapports sont très hétérogènes, plus descriptifs qu'analytiques, ne sollicitent guère la réflexion des stagiaires sur leur pratique et se concluent sur la façon dont l'évaluateur s'y prendrait, lui, à la place du stagiaire.

Deux études (Malet & Brisard, 2007 ; Page & Gervais, 2007) ciblent les tuteurs de terrain qui accompagnent des stagiaires du second degré dans le cadre de stages longs. Les tuteurs font part de leur difficulté à évaluer, mais sans expliciter leurs pratiques d'évaluation. Ils voudraient aider leur stagiaire à construire sa professionnalité, mais le compagnonnage, avec la proximité tuteur-stagiaire, valorise l'exemplarité de l'expérience au détriment de savoirs théoriques et engage à la conformation. Le tuteur, dont le stagiaire est en difficulté persistante, sent remise en cause sa capacité à aider, à former. Il en est d'autant plus directif, sans d'ailleurs faire appel à la médiation du formateur universitaire.

De l'hétérogénéité des pratiques d'évaluation dans la formation et des écarts entre le dire et le faire, Jorro (2006) distingue trois types de rapports des acteurs avec l'évaluation : *un rapport d'improvisation* à l'aide d'outils bricolés, *un rapport industriel* appuyé sur des outils institutionnels (des référentiels notamment), utilisés surtout pour argumenter la position de l'évaluateur, et *un rapport clandestin avec des références non dites*. Aussi, elle propose de former les évaluateurs aux différents gestes d'une démarche évaluative (définition de l'objet, référentialisation, interprétation, conseil, communication). Elle invite les tuteurs à une posture d'*ami critique*, avec un

« regard aiguisé et bienveillant sur des compétences précises » (*id.*, p. 42).

En somme, l'évaluation dans la formation supérieure est surtout abordée au travers de modalités ou dispositifs qui favorisent, implicitement ou explicitement, l'autoévaluation. Cette évaluation, intégrée à la formation, vise à la fois l'ajustement de la formation aux formés et leur implication dans des régulations cognitives porteuses de régulation de pratiques. C'est plutôt l'évaluation comme questionnement pour dégager du sens qui est en ligne de mire. Mais, l'absence de clarification du processus d'autoévaluation ne permet guère aux formés de conduire ce processus et l'ambiguïté des buts assignés par les formateurs à l'autoévaluation cantonne les pratiques à de l'(auto)évaluation conformante. Les articles sur l'évaluation dans les stages en

font ressortir le flou et les discordances entre intentions et pratiques (d'ailleurs seulement évoquées). Aucun article ne rend compte d'une étude des différentes grilles d'observation, des processus d'élaboration, de leurs usages et effets, de leurs significations par rapport aux compétences à construire. Aucun article ne s'intéresse non plus à l'évaluation globale de la formation qui doit éclairer les décisions de validation et certification. L'approche par compétences qui s'est généralisée dans la formation professionnelle relance la question de l'articulation formatif-certificatif. Or, un seul article ne fait qu'évoquer cette question.

L'évaluation dans la formation continue : du diagnostic externe à l'implication des formés

Nous avons spécifié la formation continue comme s'adressant à des professionnels en exercice, visant l'actualisation et le développement de nouvelles compétences, sans pour autant donner lieu à certification. De plus, les formés ne se trouvent pas toujours sur un site destiné spécifiquement à la formation, comme un campus universitaire, mais le plus souvent directement sur leurs lieux d'emploi. On trouve d'abord (première moitié des années 90) des articles rendant compte de recherches sur les croyances des enseignants (ou formateurs en soins infirmiers) en matière d'évaluation des apprentissages. Il s'agit d'une évaluation diagnostique à fonction d'orientation des actions de formation à conduire. Par la suite, les articles portent sur des études d'actions de formation continue.

À la recherche des besoins de formation

Dans une approche quantitative, plusieurs auteurs québécois (Burelle, Gadbois, Parent & Séguin, 1991 ; Fontaine & Trahan, 1990a et 1990b ; Gadbois, Burelle, Parent & Séguin, 1991 ; Louis & Trahan, 1995) présentent l'élaboration et l'expérimentation d'instruments de mesure des croyances des enseignants sur l'évaluation des apprentissages en regard des dimensions théoriques du concept d'évaluation formative. Cette démarche témoigne d'une conception de l'analyse des besoins comme mesure d'écart entre un existant et un souhaité, conception maintenant complexifiée. Par contre, Langevin et Bélair (1995) font une étude qualitative pour montrer l'écart entre représentations des formateurs en soins infirmiers sur l'évaluation formative et les pratiques dont ils témoignent lors de l'évaluation en stage. Et parallèlement, Bourgeois (1991, 1993) intègre l'analyse du contexte dans une perspective de

participation de tous les acteurs concernés au projet de formation. Il conçoit l'analyse des besoins comme un processus de négociation vers des axes d'évolution décidés collectivement. C'est dans cette logique que Doyon et Goupil (1995) questionnent des orthopédagogues sur ce qu'ils souhaiteraient comme formation initiale et continue à l'évaluation. Ces praticiens réclament une formation plus pratique et plus proche de la réalité scolaire.

On peut, alors, retenir la nécessité d'impliquer les sujets cibles de la formation dans l'analyse des besoins de formation et la détermination des objectifs, dans l'explicitation et la négociation en collectif des valeurs et des principes qui devraient orienter leurs pratiques.

Impliquer les formés dans l'évaluation pour une régulation interactive

Les articles qui rendent compte d'études de cas de formation continue pour des enseignants de l'école primaire ou de l'enseignement secondaire se réfèrent tous à l'évaluation formative comme moyen de régulation ou comme objet de la formation. Quatre de ces articles présentent des dispositifs de recueil d'information en début et en fin de formation. L'information recueillie en début de formation permet un ajustement du dispositif et du contenu prévus (évaluation d'orientation). Celle recueillie en fin de formation permet de constater l'évolution des formés (évaluation sommative). Suivant l'objectif de l'action de formation, le type d'information diffère.

Thibault, Davous, Hatzinikita et Kastenbaum (1997) ont élaboré une grille d'observation des gestes à effectuer pour réaliser une expérience en chimie. Les formateurs repèrent ainsi des dysfonctionnements qu'ils n'avaient pas anticipés. Trois autres études de cas s'intéressent aux représentations des professionnels en formation sur l'évaluation des apprentissages. Leconte-Beaufort (1995) fait produire des énoncés au cours d'entretiens guidés. Bélair (1996) met au point un questionnaire à choix multiple et, à partir d'indices numériques, dégage des profils d'évaluateurs. Campanale (1997) fait élaborer des cartes conceptuelles. En fin de formation, il est proposé aux formés de reformuler leurs énoncés et ainsi de prendre conscience de leur évolution et de la mettre en lien avec leurs pratiques. Les études de Lecomte-Beaufort et de

Campanale montrent des résultats positifs sur le plan de l'évolution des représentations et même des pratiques (la dernière étude est longitudinale sur trois ans).

Un modèle de formation continue se dégage de ces trois études de cas. Il se caractérise par :

- une organisation de la formation en plusieurs sessions ventilées sur un temps long (d'un à trois ans) ;
- des analyses en groupe de situations posant des problèmes d'apprentissage amenées par les formés et accompagnées d'apports théoriques ;
- la mise en œuvre de différentes situations d'évaluation formative en fonction d'une référence négociée en commun : évaluation mutuelle réciproque entre pairs, coévaluation formé et formateur, autoévaluation en solo ;
- des temps de discussions collectives et de retours individuels sur ses énoncés antérieurs.

Ce modèle de formation favorise différentes prises de distance des formés avec une pratique précise, contextualisée (Campanale, 1997) : *le recul* pour en constater les effets, *la distanciation* pour remettre en question sa pratique et en faire un objet d'analyse, *la décentration* pour interroger les conceptions sous-jacentes à sa pratique et sa façon d'interpréter la situation, avec en regard à la fois des grilles de lecture théoriques et les interprétations d'autrui (pairs). Si l'autocontrôle est un exercice solitaire, l'autoévaluation, contrairement à l'acception courante, requiert la sollicitation d'autrui dans une approche compréhensive réciproque.

Une autre modalité visant l'autoévaluation est proposée par Truffer Moreau et Périsset Bagnoud (2007). Il est demandé à des tuteurs, en formation continue, de tenir un journal de bord. Les résultats d'un questionnaire donné en fin de formation montrent que les tuteurs reconnaissent l'effet structurant de l'écriture pour la réflexion. Toutefois, ils délaissent le journal de bord de leur propre formation pour un journal de stage centré sur le stagiaire qu'ils accompagnent. Autrement dit, ils se centrent sur la formation de l'autre. Imposer un écrit autoévaluatif est toujours délicat. En effet, l'autoévaluation est un processus intime. Les résultats de cette étude laissent penser que le formateur, qui en sollicite une preuve écrite, témoigne par là d'une posture de juge. Et le formé n'a pas forcément envie de passer en justice.

L'évaluation des effets de la formation continue par un consultant externe

Ce thème n'est abordé dans la revue que par un seul article (Calop, 2000). Le contexte en est une formation à destination de pharmaciens d'officine, reproduite un grand nombre de fois. Cette formation vise à développer leur rôle éducatif envers les patients-clients, lors de la délivrance sur ordonnance de médicaments. L'article rend compte des principes et modalités d'élaboration d'un questionnaire sur les pratiques des formés. Le questionnaire est distribué avant et après l'action de formation, pour en évaluer les effets. Les résultats n'en sont pas présentés. On peut s'étonner que l'évaluation *a posteriori* des effets de la formation ne soit pas davantage traitée, alors que c'est une préoccupation récurrente des commanditaires de formation. Ce sujet semble laissé aux consultants qui ont publié des ouvrages à partir de leur expérience.

Les articles consacrés à l'évaluation dans la formation continue des professionnels se sont progressivement centrés sur des études de cas. Un modèle de formation s'en dégage. Toutefois, ce thème donne lieu à moins d'articles dans la revue que les thèmes précédents. Cela témoigne-t-il de l'existence de deux univers bien distincts : celui de la formation préprofessionnelle et professionnelle initiale, dans laquelle interviennent des universitaires, et celui de la formation continue organisée sous l'égide d'institutions éducatives non universitaires ?

Conclusions et perspectives

Cet article avait pour objectif de dresser un portrait de la place qu'a occupée l'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle à l'intérieur de la revue *Mesure et évaluation en éducation* depuis ses débuts il y a trente ans. À cette fin, nous avons jugé important de distinguer formation supérieure, celle-ci étant préprofessionnelle, et formation professionnelle, cette seconde étant soit initiale, soit continue.

L'évaluation dans la formation supérieure s'attache à en améliorer la qualité. Elle prend les prestations de l'enseignant comme cible. Sont étudiés les processus d'évaluation eux-mêmes, le *feedback* des étudiants, l'auto-évaluation par les enseignants. Nous avons fait le constat que la revue n'a fait qu'approcher le sujet au cours de ces années. Le traitement de différentes thématiques sera bienvenu au cours des prochaines années : constitution des

dossiers de permanence et de promotion, satisfaction des étudiants, politiques et règlements, mécanismes d'évaluation, usages de l'Internet dans cette évaluation (Abrami, 2001 ; Messick, 1999). Il serait aussi utile de se pencher sur un profil de compétence ou des profils de compétence adaptés au travail d'un enseignant dans un établissement d'enseignement supérieur (Gilis, Clement, Laga & Pauwels, 2008). Enfin, un sujet, très rarement traité, concerne les aspects légaux de l'évaluation des enseignements: la propriété des résultats d'évaluation, la confidentialité, etc.

Améliorer la qualité de l'enseignement, c'est aussi intégrer dans la formation supérieure des modalités d'évaluation formative des apprentissages: tests formatifs en cours de modules, anticipation par les étudiants des tâches d'évaluation sommative, coévaluation de tâches complexes ainsi que le portfolio pour soutenir l'autoévaluation par les étudiants. Selon nous, il sera d'intérêt que la revue puisse avoir l'occasion de publier des articles qui s'intéressent à l'intégration des pratiques d'évaluation aux pratiques pédagogiques, principe de plus en plus important dans le contexte des approches par compétences. Toujours dans cette approche, pourraient être étudiés la pertinence des sujets d'examen et des compétences visées (De Ketele & Gerard, 2005), les modalités de constitution des sujets et d'évaluation, etc.

L'évaluation dans la formation professionnelle initiale est traitée surtout à travers des dispositifs incitant à l'autoévaluation, ou l'imposant, et au travers de l'évaluation des stages professionnels. Il en ressort un décalage entre les intentions émancipatrices des évaluateurs et la pression conformante qu'ils exercent finalement sur les stagiaires. Ils attendent ou exigent de l'autoévaluation de la part des stagiaires sans les y former explicitement. Le développement des capacités d'autoévaluation fait partie de l'approche par compétences. Il devient nécessaire de travailler à des dispositifs pour former à l'autoévaluation. Ensuite, nous avons constaté que l'évaluation dans les stages n'est qu'effleurée, sans étude des outils utilisés. Il serait intéressant de poser, notamment, la question de l'équité, du fait que les contextes d'évaluation et les évaluateurs sont différents. Ne pourrait-on aussi envisager l'utilisation de traces matérielles plutôt que de simples traces par témoin pour soutenir le jugement d'évaluation? Enfin, on retrouve la pratique du portfolio qui se généralise et peut, dans les années à venir, être étendue à l'évaluation des enseignants en exercice. Du portfolio de formation au portfolio de compétences, le changement de finalité entraîne une reconstruction, une transformation de l'un à l'autre, qui mériterait d'être interrogée.

Actuellement, les programmes de formation professionnelle initiale sont de plus en plus élaborés selon une approche par compétences. Il serait important que les spécialistes en mesure et évaluation se penchent sur les stratégies d'élaboration de tels programmes, sur le déploiement de profils de compétences qui leur sont adaptés et qui ne reposent pas nécessairement sur des processus stricts. Ensuite, la question de la mesure d'un niveau de compétences, au travers d'échelles descriptives, de profils standards de compétences mériterait d'être étudiée. L'évaluation par compétences dans la formation professionnelle initiale pose de nombreux problèmes aux évaluateurs et crée des tensions (Campanale & Gondrand, 2008), en particulier quant à l'articulation formatif, autoévaluatif et certificatif. Des articles à venir pourraient s'intéresser aux dispositifs globaux mis en œuvre pour évaluer et valider la construction des compétences professionnelles.

La troisième partie a été consacrée à l'évaluation dans la formation continue avec comme cibles les besoins de formation, l'implication des formés pour une régulation interactive et l'évaluation des effets de la formation continue. Un modèle d'organisation d'une action de formation continue se dégage de plusieurs articles. Toutefois, les conditions de la formation continue sont diverses suivant les pays. Par exemple, dans le contexte nord-américain, la formation continue à distance se développe. Elle induit une individualisation accrue du fait de l'hétérogénéité des participants, alors que la dimension collective du métier d'enseignant devrait se renforcer. Cela pose des problèmes de conception de programmes. L'attestation (ou certification) de compétences construites dans la formation continue est une question émergente. Aussi, des évaluations assistées par ordinateur, principalement sur l'Internet, sont de plus en plus de mise (Dionne, 2006; Raïche & Blais, 2002). En même temps, ces modalités génèrent des problèmes de sécurité et des modèles de mesure devraient être élaborés pour détecter de potentiels fraudeurs (Raïche & Blais, 2003). Des recherches sur ces questions sont à solliciter. Enfin, il serait temps d'étudier l'évaluation des effets de la formation, notamment sur le plan d'une évaluation des compétences qui se manifestent, postérieurement à la formation, en contexte de travail.

Notre analyse a permis de dresser un portrait de ce que la communauté francophone a publié sur le thème de l'évaluation dans la formation supérieure et professionnelle à partir du soutien de la revue *Mesure et évaluation en éducation*. Nous soulignerons qu'il serait opportun de refaire ce travail plus à fond sur chacun des contextes de formation explorés à l'intérieur de cet

article, le nombre d'articles nous ayant contraint à une exploitation quelque peu rapide. Il serait utile d'étendre l'exercice aux écrits en langue anglaise et ainsi de comparer les approches et les solutions proposées. Enfin, il serait aussi intéressant de faire de même au sein même de la communauté francophone, en comparant les travaux propres aux différents pays francophones qui participent principalement à la revue, tout en tenant compte des particularités des systèmes d'éducation nationale impliqués.

NOTE

1. On ne peut citer ici tous les auteurs qui ont défini l'évaluation, ses fonctions et ses objets. Nous ne mentionnerons le plus souvent qu'un des ouvrages des auteurs qui ont, parmi les premiers, précisé ces notions.

RÉFÉRENCES

- Abrami, P.C. (2001). Improving judgments about teaching effectiveness using teacher rating forms. *New Directions for Institutional Research*, 109, 59-87.
- Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative*. Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L. (1993). Régulations cognitives: quelle place pour l'élève dans l'évaluation formative? In L. Allal, D. Bain & P. Perrenoud (éd.), *Évaluation formative et didactique du français* (pp. 81-98). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Allal, L. (1999). Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation: promesses et pièges de l'autoévaluation. In C. Depover & B. Noël (éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs* (pp. 35-56). Bruxelles: De Boeck.
- Allal, L., Cardinet, J., & Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Peter Lang.
- Amade-Escot, C. (1999). Évaluer l'activité didactique: intérêt de la méthode des incidents critiques didactiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(3), 21-42.
- Anderfürhen Fiaux, S. (2004). Expériences de l'autoévaluation d'étudiants en soins infirmiers: reflets d'une étude qualitative. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 69-89.
- Angelo, T.A., & Cross, K.P. (1993). *Classroom assessment techniques: a handbook for college teachers*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Ardoino, J., & Berger, G. (1989). *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes, le cas des universités*. Paris: RIRELF.
- Barbier, J.M. (1985). *L'évaluation en formation*. Paris: PUF.
- Behrens, M. (1998). Le portfolio, un moyen d'améliorer le dialogue entre formateur et apprenant. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 55-83.
- Bélair, L. (1996). Étude d'un modèle de formation à l'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 19(1), 95-116.
- Bélair, L. (1999). *L'évaluation dans l'école*. Paris: ESF éditeurs.
- Bernard, H., & Trahan, M. (1989). Les principales composantes d'une politique d'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 11(4), 61-81.
- Bernard, H. (1990). Élaborer un processus d'évaluation des enseignements: six étapes à respecter. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(2), 47-67.
- Bernard, H. (1991). Cinq types de variables susceptibles d'influencer les résultats de l'évaluation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(2), 37-56.
- Bernard, H., Grenier, R., & Kérouac, S. (1994). Une approche dynamique d'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 16(3-4), 93-116.
- Bernard, H., & Normand, S. (1998a). Une approche distincte de présentation et interprétation des résultats de l'appréciation de l'enseignement par les étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2), 85-117.
- Bernard, H., & Normand, S. (1998b). L'évaluation de l'enseignement vécue par des professeurs de disciplines différentes. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2), 117-134.
- Biggs, J. (1995). Assessing for learning: Some dimensions underlying new approaches to educational assessment. *The Alberta journal of educational research*, XLI(1), 1-17.

- Blais, J.G., & Dassa, C. (1992). Enseignement universitaire et évaluation informatisée. *Mesure et évaluation en éducation*, 15(3), 33-50.
- Bloom, B. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York: Mc Graw-Hill Book Co.
- Bonniol, J.J. (1986). Recherches et Formations: Pour une problématique de l'évaluation formative. In J.M. De Ketele (éd.), *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* (pp. 119-133). Bruxelles: De Boeck.
- Bonniol, J.J., & Vial, M. (1997). Les modèles de l'évaluation: textes fondateurs avec commentaires. Paris: De Boeck & Larcier.
- Bourgeois, É. (1991). L'analyse des besoins de formation dans les organisations: un modèle théorique et méthodologique. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 17-60.
- Bourgeois, É. (1993). Projet d'établissement et analyse des besoins de formation continue des enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 15(4), 53-73.
- Briqué-Duhazé, S., & Buhot, E. (2007). Les rapports de visite des formateurs sur le stage en responsabilité des professeurs des écoles stagiaires: une diversité révélatrice de conceptions du savoir-enseigner. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 5-29.
- Burelle, R., Gadbois, L., Parent, C., & Séguin, S.P. (1991). Mesurer des croyances et des attitudes pour mieux comprendre des comportements. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(1), 61-77.
- Calop, N. (2000). Peut-on évaluer les effets de la formation continue? Le cas des pratiques professionnelles du pharmacien d'officine. *Mesure et évaluation en éducation*, 23(2-3), 37-52.
- Campanale, F. (1997). Autoévaluation et transformation de pratiques pédagogiques. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 1-24.
- Campanale, F. (2005). La grille de critères pour autoévaluer: un outil polymorphe. *Actes du colloque international de l'Admée-Europe: Comment évaluer?* Reims: IUFM Champagne Ardenne. Disponible en ligne à:
[http://w3i.reims.iufm.fr/recherche/colloques/cd_rom_admee/pages/auteurs/pdf/Campanale.pdf].
- Campanale, F. (2007a). Analyse réflexive et autoévaluation dans la formation des enseignants: Quelles relations? In A. Jorro, *Évaluation et développement professionnel* (pp. 55-75). Paris: L'Harmattan.
- Campanale, F. (2007b). Évaluation réflexive en formation professionnelle et évaluation interactive dans les classes. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 191-206). Bruxelles: De Boeck.
- Campanale, F., & Gondrand, H. (2008). Tensions entre dispositif d'évaluation des compétences professionnelles en développement et mises en œuvre par les acteurs – le cas de l'IUFM de Grenoble. *20^e colloque international de l'Admée-Europe*, Université de Genève, 9-11 janvier 2008.
- Cardinet, J. 1979. L'élargissement de l'évaluation. *Éducation et Recherche*, 1(1), 15-34. Article repris dans *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 107-137), 1990, Fribourg: Delval.
- Cardinet, J. (1986). *Pour apprécier le travail des élèves*. Bruxelles: De Boeck.
- Darveau, P. (1983). Comparaison de l'efficacité de divers modèles d'évaluation formative sur le rendement scolaire des étudiants. *Mesure et évaluation en éducation*, 6(2), 45-51.

- Dassa, C., & Gaudreau, J. (1989). Limites de l'évaluation formative auprès des futurs maîtres: le dilemme entre excellence et la compétence. *Mesure et évaluation en éducation*, 12(1), 23-39.
- De Ketele, J.M. (éd.). (1986). *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?* Bruxelles: De Boeck.
- De Ketele, J.M., & Gerard, F.M. (2005). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(3), 1-26.
- Dionne, É. (2006). L'implantation de l'évaluation assistée par ordinateur (EAO) au sein du système scolaire québécois: avantages et obstacles à surmonter. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 99-116.
- Donald, J.G. (1986). Des principes et des paramètres de l'évaluation de l'enseignement supérieur. *Mesure et évaluation en éducation*, 8(4), 5-30.
- Doyon, M., & Goupil, G. (1995). Perceptions d'orthopédagogues concernant la formation reçue et souhaitée en matière d'évaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(2), 23-36.
- Earl, L.M. (2003). *Assessment as learning. Using classroom assessment to maximize student learning.* Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Figari, G. (1994). *Évaluer: quel référentiel?* Bruxelles: De Boeck.
- Fontaine, F., & Trahan, M. (1990a). Pour une mesure des croyances dans un contexte de formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 12(4), 5-22.
- Fontaine, F., & Trahan, M. (1990b). Analyse du domaine des croyances reliées à l'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(1), 5-28.
- Forgette-Giroux, R., & Simon, M. (1998). L'application du dossier d'apprentissage à l'université. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(3), 85-103.
- Frassey, B. (2005). Apprentissage technologique, un simulateur comme outil d'évaluation des compétences. *Mesure et évaluation en éducation*, 28(2), 1-30.
- Gadbois, L., Burelle, R., Parent, C., & Séguin, S.P. (1991). Un instrument de mesure des croyances et attitudes des enseignants à l'égard des pratiques d'évaluation formative des apprentissages de leurs élèves. *Mesure et évaluation en éducation*, 14(2), 5-24.
- Gilis, A., Clement, M., Laga, L., & Pauwels, P. (2008). Establishing a competence profile for the role of student-centered teachers in higher education in Belgium. *Research in higher education*, 49(6), 531-554.
- Hadji, Ch. (1989). *L'évaluation, règles du jeu.* Paris: ESF.
- Hadji, Ch. (1997). *L'évaluation démystifiée.* Paris: ESF.
- Huynen, A.-M. (1987). L'observation d'enseignements de biologie et chimie en formation. *Mesure et évaluation en éducation*, 10(1), 27-45.
- Jans, V. (2004). L'analyse individuelle de concordance des jugements auto- et allo-évaluatifs portés sur une performance complexe: un outil diagnostique au service d'un *feed-back* formatif. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 9-31.
- Jorro, A. (2004). Réflexivité et autoévaluation dans les pratiques enseignantes. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 33-47.
- Jorro, A. (2006). Devenir ami critique. Avec quelles compétences et quels gestes professionnels? *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 31-44.
- Laliberté, J., & Dorais, S. (1999). *Un profil de compétences du personnel enseignant du collégial.* Sherbrooke, QC: Éditions du CRP.

- Langevin, D., & Bélair, L. (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.
- Laveault, D., & Fournier, C. (1990). Évaluation par objectifs, une approche métacognitive. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(1), 17-74.
- Leconte-Beaufort, M.F. (1995). Intégration des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être par le biais des représentations formateurs dans la relation éducative. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(1), 3-36.
- Louis, R., & Trahan, M. (1995). Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 61-88.
- Malet, R., & Brisard, E. (2007). L'accompagnement des enseignants sur le terrain saisi par les acteurs de la formation: enquête en IUFM et dans les établissements du second degré. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 55-78.
- Messick, S.J. (1999). *Assessment in higher education. Issues in access, quality, student development, and public policy*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Montfort, B., Caretto, J., Rinaldy, A., & Chastrette, M. (1993). Processus simultané d'évaluation et d'autoévaluation. *Mesure et évaluation en éducation*, 15(4), 5-30.
- Page, M., & Gervais, C. (2007). Accompagnement et évaluation d'un stagiaire en difficulté: parcours d'enseignants. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 31-53.
- Paquay, L., Altet, M., Charlier, E., & Perrenoud, P. (dir.) (1996). *Former des enseignants professionnels. Quelles stratégies? Quelles compétences?* Bruxelles: De Boeck.
- Pillonel, M., & Rouiller, J. (2000). Conceptions et pratiques de l'autoévaluation des formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 23(2-3), 1-20.
- Poissant, H. (1995). L'évaluation de l'enseignement universitaire par les étudiants: quelques pistes à suivre pour un meilleur usage. *Mesure et évaluation en éducation*, 17(3), 89-124.
- Raïche, G., & Blais, J.-G. (2002). Étude de la distribution d'échantillonnage de l'estimateur du niveau d'habileté en *testing* adaptatif en fonction de deux règles d'arrêt dans le contexte de l'application du modèle de Rasch. *Mesure et évaluation en éducation*, 24(2-3), 23-39.
- Raïche, G. (2006). L'intégration des pratiques d'évaluation des apprentissages aux pratiques pédagogiques dans le contexte des approches par compétences. *Vivre le primaire*, 19(2), 43-45.
- Raïche, G. (2007). *Avis sur la qualité de l'évaluation des enseignements de premier cycle appliquée à l'Université du Québec à Trois-Rivières*. Montréal, QC: Université du Québec à Montréal. Disponible en ligne : [http://www.er.uqam.ca/nobel/r17165//RECHERCHE/COMMUNICATIONS/2006/UQTR/RAICHE_AVIS_UQTR_2006.pdf]
- Raïche, G., & Blais, J.-G. (2003). Efficacité du dépistage des étudiantes et des étudiants qui cherchent à obtenir un résultat faible au test de classement en anglais, langue seconde, au collégial. In J.-G. Blais & G. Raïche (éds), *Regards sur la modélisation de la mesure en éducation et en sciences sociales*. St-Nicolas, QC: Presses de l'Université Laval.

- Raïche, G., Langevin, L., Riopel, M., & Mauffette, Y. (2006). Étude exploratoire de la dimensionnalité et des facteurs expliqués par une traduction française de l'*Inventaires des approches d'enseignement* de Trigwell et Prosser dans trois universités québécoises. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(2), 41-61.
- Rege Colet, N. (2002). L'arroseur arrosé: évaluation d'un service d'appui à l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 25(1), 19-45.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école: apprentissage et évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rogiers, X. (1997). *Évaluer une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles: De Boeck.
- Rouiller, J., & Pillonel, M. (2004). Conceptions des pratiques auto-évaluatives développées par les formateurs en soins infirmiers et en enseignement primaire dans le suivi des stages professionnels. *Mesure et évaluation en éducation*, 27(2), 49-68.
- Saussez, F., & Allal, L. (2007). Réfléchir sur sa pratique: le rôle de l'autoévaluation? *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 97-124.
- Scallon, G. (1988). *L'évaluation formative des apprentissages. Tome 1: la réflexion*. Sainte-Foy, Québec: Presses de l'Université Laval.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent, Québec: Éditions du renouveau pédagogique.
- Schön, D.A. (1994). *Le praticien réflexif*. Montréal: Éditions Logiques.
- Simon, M., & Forgette-Giroux, R. (2001). A rubric for scoring postsecondary academic skills. *Practical assessment research and evaluation*, 7(18).
- Stiggins, R.J. (2004). *Student-involved assessment for learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- St. James, S. (1998). Le portfolio: un levier pour l'amélioration de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2), 65-84.
- Stufflebeam, D., et al. (1980). *L'évaluation en éducation et la prise de décision*. Ottawa: NHP.
- Thibault, J., Davous, D., Hatzinikita, V., & Kastenbaum, M. (1997). Former et évaluer des enseignants du primaire à acquérir des savoir-faire expérimentaux en chimie. *Mesure et évaluation en éducation*, 20(1), 91-108.
- Thivierge, A., & Bernard, H. (1996). Les croyances des étudiants à l'égard de l'évaluation de l'enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 59-84.
- Tremblay, M.-C. (1998). Élaboration d'une grille d'auto-évaluation: instrument de réflexion sur son enseignement. *Mesure et évaluation en éducation*, 21(2), 37-63.
- Truffer Moreau, I., & Périsset Bagnoud, D. (2007). Écrire pour se former. Un outil de formation et d'auto-évaluation: le journal de bord des formateurs de terrain. *Mesure et évaluation en éducation*, 30(1), 79-96.
- Vial, M. (1999). Faire participer l'étudiant à l'évaluation de son cursus? Quelle place pour l'enquête de satisfaction? *Mesure et évaluation en éducation*, 21(3), 43-66.
- Vial, M. (2006). Les relations entre formation et évaluation: perspectives de recherches. *Mesure et évaluation en éducation*, 29(1), 81-97.
- Wiggins, G. (1989). *Educative assessment: designing assessments to inform and improve student performance*. San Francisco, CA: Jossey-Bass Publishers.
- Wolfs, J.L. (1993). Analyse des questions d'évaluation anticipées par les étudiants: approche exploratoire. *Mesure et évaluation en éducation*, 15(4), 31-52.

