

Appendice à la version française

Le présent document a été conçu en langue anglaise et s'appuie, comme la bibliographie l'atteste, sur des ouvrages et des articles rédigés dans cette langue. Il existe bien sûr des ouvrages et des articles relatifs à l'évaluation rédigés en langue française. Or ceux-ci ne sont guère traduits en anglais et donc peu accessibles à celles et ceux qui n'ont qu'une compréhension limitée du français.

Il a donc paru utile de joindre à la version française du présent document un appendice qui propose une bibliographie commentée d'une dizaine de titres français, par ailleurs aisément accessibles :

- la première référence constitue une revue de publications en langue française sur l'évaluation formative de l'apprentissage (ce texte est également disponible en langue anglaise et devrait donc permettre de corriger la situation décrite ci-dessus);
- les deuxième et troisième références renvoient à deux documents sur l'évaluation publiés par le ministère de l'Éducation du Québec;
- les quatrième et cinquième références, extraits d'un dossier sur l'évaluation d'une revue de pédagogie générale, mettent l'accent sur les nouvelles tendances en évaluation au Québec;
- la sixième référence porte sur le chapitre consacré à l'évaluation d'un ouvrage portant sur la construction des savoirs;
- les septième et huitième références portent sur la problématique de l'évaluation et mettent de l'avant la régulation des apprentissages;
- la neuvième référence aborde les relations entre évaluation et motivation;
- la dixième référence, enfin, porte sur un dossier complet sur l'évaluation d'une revue consacrée à l'enseignement en français.

Tous ces textes se rassemblent autour d'une même vision : intégrée à l'apprentissage, l'évaluation constitue un moyen privilégié pour apprendre et faire apprendre; ainsi conçue, elle accorde un rôle essentiel à la régulation et à la rétroaction, au nom d'un enjeu fondamental : l'autonomisation de l'apprenant.

On notera, à la lecture de cet appendice, les convergences, fortes et nombreuses, entre les perspectives actuelles sur l'évaluation avancées dans les écrits de langue anglaise et celles qui constituent le contenu de cet appendice.

Allal, L. et Mottier Lopez, L. (2005) « L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française », *L'évaluation formative, pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Paris, OCDE (Organisation de coopération et de développement économiques), p. 265-290.

Cet article (dont le but est de promouvoir la diffusion internationale des travaux publiés en français au cours des 25 dernières années) présente l'évaluation formative dans une perspective élargie : partie intégrale de l'apprentissage, elle exige une diversification des moyens d'évaluation (ex. : observations, échanges entre apprenants, interactions collectives). Une telle conception de l'évaluation formative met de l'avant la « régulation » de l'apprentissage (la façon dont les enseignants orchestrent l'apprentissage pour et avec les élèves) : rétroaction, souvent interactive et informelle, aux élèves sur leurs apprentissages mais également adaptation de l'enseignement pour répondre à un éventail diversifié de besoins et, plus fondamentalement, acquisition par les élèves des compétences nécessaires à l'autoévaluation, qui devient un objectif de formation.

Gouvernement du Québec (2003) *Politique d'évaluation des apprentissages*, Québec, ministère de l'Éducation, 68 p. (ce document est également accessible à l'adresse électronique suivante :

<<http://www.mels.gouv.qc.ca/lancement/PEA/index.htm>> [juillet 2005]).

Ce document énonce la vision de l'évaluation que le ministère de l'Éducation entend promouvoir : au service de l'élève qui est la raison d'être du système d'éducation, l'évaluation est intégrée à l'action pédagogique; elle concourt au développement du plein potentiel de l'élève et est essentielle pour l'aider à mieux apprendre. Dans cette perspective, le document présente des valeurs fondamentales – la justice, l'égalité et l'équité –, auxquelles s'ajoutent trois valeurs instrumentales – la cohérence, la rigueur et la transparence –. Cet ensemble de valeurs constitue une assise aux pratiques d'évaluation des apprentissages.

Le document présente également les deux fonctions principales de l'évaluation : l'aide à l'apprentissage et la reconnaissance des acquis; la première, parce qu'elle met l'accent sur la régulation et donne lieu à une rétroaction continue, est orientée sur l'apprentissage; la seconde vérifie si le niveau attendu de développement des compétences est atteint.

Gouvernement du Québec (2002) *L'évaluation des apprentissages au préscolaire et au primaire. Cadre de référence*, Québec, ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation des jeunes, 60 p. (ce document est également accessible à l'adresse électronique suivante :

<<http://www.mels.gouv.qc.ca/DGFJ/de/cadre.htm>> [juillet 2005]).

Ce document précise et illustre certains éléments de la *Politique d'évaluation des apprentissages*. C'est le cas pour la fonction d'aide à l'apprentissage que remplit l'évaluation et, plus particulièrement, pour la régulation (définie comme l'ajustement de l'apprentissage et, parallèlement, des actions pédagogiques) : régulation interactive (celle qui a lieu durant les activités d'apprentissage et qui visent une rétroaction immédiate), régulation

réroactive (celle qui permet d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des difficultés observées) et régulation proactive (celle qui, prenant appui sur les observations faites au cours d'activités d'apprentissage antérieures, oriente les futures situations d'apprentissage).

Jalbert, P. et Munn, J. (2001) « L'évaluation d'hier et celle de demain », *Vie pédagogique*, n° 120, p. 48-51.

Cet article (extrait du dossier de ce numéro de revue intitulé « L'évaluation des apprentissages : un sens à trouver ») présente les deux fonctions principales accordées à l'évaluation : reconnaissance des compétences et aide à l'apprentissage; cette dernière est axée autour de la régulation « pour chaque élève – savoir ce qu'il sait – et pour l'enseignant – savoir ce que les élèves savent pour ajuster son enseignement en conséquence ». L'article aborde également les objets d'évaluation, élargis à « tout ce qui permet à l'élève d'adopter de meilleures façons d'apprendre et à l'enseignant d'ajuster ses actions pédagogiques ». Dans la perspective d'une évaluation orientée sur l'apprentissage, l'article prône en outre l'utilisation d'une panoplie de moyens d'évaluation tels que observation, entretien oral, réseau de concepts, activation des acquis antérieurs, coévaluation, évaluation par les pairs et autoévaluation. L'article invite enfin le milieu scolaire dans son ensemble à « prendre le visage de l'évaluation », qui « exige la participation de tous les acteurs du système scolaire et, surtout, le temps nécessaire à sa pleine réalisation ».

Legendre, M.-F. (2001) « Favoriser l'émergence de changements en matière d'évaluation des apprentissages », *Vie pédagogique*, n° 120, p. 15-19.

Cet article (extrait du dossier de ce numéro de revue intitulé « L'évaluation des apprentissages : un sens à trouver ») envisage l'évaluation comme une composante nécessairement intégrée à l'apprentissage. Une telle conception de l'évaluation s'inscrit dans le « paradigme de l'apprentissage » (qui pense l'enseignement et l'évaluation non pas comme des entités indépendantes mais dans leur interrelation dynamique au sein de la démarche pédagogique de l'enseignant). L'évaluation n'a pas pour fonction de sanctionner la réussite ou l'échec mais de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant; elle suppose également une différenciation pédagogique. L'évaluation vise fondamentalement à réguler (c'est-à-dire mettre au point, ajuster, régler) les apprentissages, autant pour l'élève (démarche d'apprentissage) que pour l'enseignant (démarche pédagogique) : l'accent est alors mis sur le rôle régulateur que jouent les échanges entre enseignants et élèves, entre élèves eux-mêmes ainsi que sur l'activité métacognitive de l'élève. Une telle conception élargie de l'évaluation conduit à une culture de responsabilité partagée en matière d'évaluation des apprentissages (élèves, enseignant, équipe-école), qui, entre autres, met de l'avant l'« obligation individuelle et collective de moyens » propres à assurer la réussite éducative du plus grand nombre.

Morissette, R. (2002) *Accompagner la construction des savoirs*, Montréal, Chenelière/McGraw-Hill, le chapitre 4 consacré à l'évaluation des apprentissages (p. 119-162).

Ce chapitre, qui s'ouvre par un questionnaire portant sur des croyances au regard de l'évaluation des apprentissages, est centré sur le lien intrinsèque qui unit évaluation et apprentissage et sur la nécessaire cohérence qui prévaut entre des pratiques évaluatives et des pratiques pédagogiques relevant de la construction des savoirs et visant le transfert des apprentissages. Dans une telle perspective, il importe

- de donner à l'évaluation formative sa véritable fonction de régulation de l'apprentissage;
- de redonner à l'erreur son statut de formation;
- d'enchâsser l'évaluation dans les activités d'apprentissage (qui permet en particulier de modifier les perceptions qu'ont les élèves des buts de l'école);
- de pratiquer une évaluation authentique;
- d'intégrer d'une façon systématique la pratique de l'autoévaluation.

« [P]our ouvrir la porte à une régulation efficace de l'apprentissage, l'évaluation formative doit

- porter un regard positif sur les connaissances de l'élève;
- fournir à l'élève des informations qui le confirment ou l'infirmement dans la réalisation d'une tâche tout en lui apportant le soutien nécessaire;
- être effectuée le plus rapidement possible après l'action et être directement utilisable par l'élève;
- être exprimée dans un langage descriptif, informatif;
- permettre à l'élève de percevoir les effets tangibles de ses ajustements;
- renseigner sur les progrès de l'élève par rapport à la réalisation de la tâche et non par rapport aux autres élèves;
- informer sur tous les éléments qui aident un élève à apprendre. » (p. 144)

« Intégrer la pratique de l'auto-évaluation dans la démarche d'enseignement-apprentissage permet d'opérer un déplacement important en évaluation : l'évaluation passe du statut d'outil à la disposition de l'enseignant pour contrôler au statut d'outil à la disposition des élèves pour apprendre. Aider les élèves à s'engager dans une démarche continue d'auto-évaluation, c'est leur fournir l'outil le plus puissant qui soit pour qu'ils puissent assurer eux-mêmes leur formation et naviguer à l'aise dans des apprentissages complexes. » (p. 158)

Perrenoud, P. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, Bruxelles, De Boeck Université, 224 p.

Cet ouvrage se propose de cerner la complexité de la problématique de l'évaluation des élèves, qui tient à l'articulation des deux logiques au cœur même des contradictions du système éducatif : sélectionner et former. L'évaluation est traditionnellement associée, dans l'école, à la fabrication des hiérarchies d'excellence; elle sert également à certifier des acquis à l'égard d'autrui : « l'évaluation n'est pas une fin en soi. C'est un rouage dans le fonctionnement didactique et, plus globalement, dans la sélection et l'orientation scolaires. Elle sert à la fois à contrôler le travail des élèves et à gérer les flux. » (p. 10)

L'évaluation est également envisagée selon une autre logique : au service des apprentissages. « Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit, qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif. » (p. 120) Exigeant l'adhésion à une vision plus égalitariste de l'école et au principe d'éducabilité, l'évaluation formative, parce qu'elle s'inscrit dans le cadre d'une pédagogie différenciée, privilégie une diversité d'outils, qui vont du test critérié, décrivant de façon analytique un niveau d'acquisition ou de maîtrise, à l'observation en situation des méthodes de travail, des procédures, des processus intellectuels chez l'élève.

« L'évaluation traditionnelle, non contente de fabriquer l'échec, appauvrit les apprentissages et induit des didactiques conservatrices chez les enseignants, des stratégies utilitaristes chez les élèves. L'évaluation formative participe du renouveau global de la pédagogie, de la centration sur l'apprenant, de la mutation du métier d'enseignant : jadis dispensateur de cours et de leçons, le professeur devient le créateur de situations d'apprentissage "porteuses de sens et de régulation". » (p. 16-17)

Sur cette toile de fond, certains chapitres sont ici particulièrement pertinents :

- le chapitre 1, intitulé « L'évaluation au principe de l'excellence et de la réussite scolaires », montre que la réussite et l'échec sont des réalités socialement construites à travers des pratiques d'évaluation, des représentations fabriquées auxquelles l'école a le pouvoir de donner force de loi;
- le chapitre 4, intitulé « Les procédures ordinaires d'évaluation, frein au changement des pratiques pédagogiques », analyse un ensemble de procédures d'évaluation qui empêchent ou ralentissent le changement pédagogique et montre qu'il faut changer l'évaluation pour changer la pédagogie, dans le sens non seulement de la différenciation, mais également des démarches de projets, du travail par situations-problèmes, des méthodes actives, de la formation de connaissances transférables et de compétences utilisables hors de l'école;
- le chapitre 6, intitulé « Vers des didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages », est centré sur la notion de régulation; dans la perspective d'une articulation plus étroite entre évaluation et didactique, l'évaluation formative devient une dimension de l'acte d'enseigner : il est plus fécond de la penser dans le cadre d'une approche globale des processus de régulation des apprentissages – entendue comme « l'ensemble des opérations métacognitives du sujet et de ses interactions avec l'environnement qui infléchissent ses processus d'apprentissage dans le sens d'un objectif défini de maîtrise » (p. 102) – et comme composante d'une situation et d'un dispositif didactiques, plutôt comme pratique évaluative distincte;
- le chapitre 7, intitulé « Une approche pragmatique de l'évaluation formative », défend l'efficacité comme règle absolue de l'évaluation formative, puisque celle-ci vise à aider l'élève à apprendre;
- le chapitre 9, intitulé « Touche pas à mon évaluation! Pour une approche systématique du changement pédagogique », situe l'évaluation au centre d'un « octogone de forces » qui s'imbriquent les unes dans les autres : « aller vers l'évaluation formative, c'est changer l'école » (p. 170);

- la conclusion enfin, intitulée « La coexistence de logiques antagonistes », propose quelques pistes pour rendre moins conflictuelle la coexistence entre une évaluation formative et une évaluation comparative et sélective telles que (p. 192-193) :
 - considérer les erreurs et les obstacles comme autant d'occasion d'apprendre;
 - travailler explicitement le rapport au savoir et le sens du travail scolaire;
 - établir des liens entre des difficultés d'apprentissage et les conditions d'apprentissage;
 - mettre en place des régulations autour des méthodes de travail;
 - développer une culture permettant la coexistence et la coopération d'élèves inégaux, dans le respect mutuel.

Peut-être faudrait-il proposer « un changement de vocabulaire, en distinguant d'une part une observation formative, dénouée de tout enjeu de classement et de sélection, et d'autre part une évaluation comparative assumée comme telle, servant de fondement légitime à des décisions d'orientation-sélection ou de certification. » (p. 21)

Perrenoud, P. (1997) « De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel », [en ligne], disponible à <http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html> [juillet 2005]

Cet article (publié également en version anglaise dans *Assessment in Education*, 1998, vol. 5, n°1, p. 85-102) prône un « élargissement du champ conceptuel » qui lierait plus étroitement évaluation formative, didactique des disciplines et différenciation de l'enseignement autour d'un concept intégrateur : la régulation des apprentissages.

Constatant que la conception anglophone de l'évaluation formative en fait une pratique du feedback susceptible de renforcer les apprentissages, l'auteur avance que la tradition francophone met davantage l'accent sur les effets de régulation de l'intervention : l'évaluation formative est alors envisagée en fonction de son intention, de ses effets de formation. Une intervention n'aide en effet un élève à mieux apprendre que si elle modifie ses processus cognitifs, au-delà de la réussite des activités d'apprentissage. Pour ce faire, il convient d'aménager des situations d'apprentissage qui facilitent la différenciation et les régulations interactives. Pour ce faire également, il convient de penser conjointement, pour l'enseignant tout particulièrement, évaluation formative et didactique : la première apporte l'intention de réguler les processus d'apprentissage, la seconde propose des modèles de référence propres à la discipline et aux savoirs en jeu (ainsi, en didactique du français, il n'y a pas de régulation efficace sans représentation précise, en particulier de la part des élèves, des opérations langagières en jeu dans l'écriture, par exemple).

« [L]e rôle de l'enseignant comme concepteur et chef d'orchestre des régulations reste central, même et surtout s'il n'intervient pas en personne, mais met en place une « culture de la métacognition », des formes d'enseignement mutuel et des dispositifs de régulation des apprentissages [...] incorporés aux dispositifs ou aux situations didactiques. » (p. 17-18)

Viau, R. (2002) « L'évaluation source de motivation ou de démotivation », *Québec français*, n° 127, p. 77-79.

Cet article, inclus dans un dossier de ce numéro intitulé « L'aide à l'apprentissage », aborde les rapports entre évaluation et motivation. Si les pratiques évaluatives sont centrées sur la performance, elles démotivent l'élève à apprendre. De telles évaluations suscitent parfois la motivation des plus forts mais nuisent généralement à celle des élèves moyens et faibles. Elles suscitent également rarement la motivation intrinsèque à apprendre : en effet, le fait de constamment évaluer un élève, et ce, depuis le début du primaire, amène ce dernier à ne plus travailler pour le plaisir d'apprendre, mais pour les conséquences de l'apprentissage, c'est-à-dire pour les notes et les récompenses. Bref, dans une telle perspective, l'école n'est pas perçue comme un lieu où l'on apprend. Comment changer la situation? En mettant en œuvre des pratiques évaluatives centrées sur le processus d'apprentissage. Pour ce faire, quatre principes d'action peuvent être envisagés :

- faire en sorte que l'élève ne voit pas ses erreurs comme des « fautes pénalisantes » mais comme des étapes incontournables dans son processus d'apprentissage;
- donner l'occasion à l'élève, non seulement de savoir ce qu'il ne maîtrise pas, mais aussi ce qu'il a bien réussi et ce qu'il doit améliorer;
- donner à l'élève des outils qui lui permettent de s'autoévaluer;
- aider l'élève à voir les progrès qu'il a accomplis, avec des outils appropriés tels que le portfolio.

Dossier « Évaluer pour faire apprendre : les défis de l'évaluation renouvelée des apprentissages », *Québec français*, n° 138, été 2005, p. 50-85.

Ce dossier est entièrement orienté par une vision de l'évaluation au service de l'apprentissage : l'évaluation constitue un moyen privilégié pour apprendre et faire apprendre.

Dans cette perspective, l'évaluation « repose désormais sur des situations permettant d'observer non seulement le point d'arrivée du travail des élèves pour une tâche donnée, mais aussi la démarche différenciée qu'ils adoptent dans l'accomplissement de cette tâche, et dont la finalité consiste en un jugement éclairé sur la progression des élèves dans le développement de leurs compétences. » (p. 50) Un tel jugement porte sur des habiletés (ex. : savoir écrire) mais également sur le rapport à l'objet d'apprentissage (ex. : l'écriture), les perceptions, la motivation, le degré de confiance, l'engagement et la conscience d'un processus d'apprentissage spécifique.

Les articles qui composent ce dossier exemplifient cette vision de l'évaluation par des illustrations pratiques portant, entre autres, sur la révision de textes (accent mis sur le travail réflexif de l'élève), sur les stratégies en lecture et en

écriture, sur les échelles de compétences, sur des démarches qui visent à favoriser la réussite des élèves, sur la cohérence textuelle et sur le portfolio. En outre, le dossier contient un ensemble de témoignages d'enseignants qui parlent de leurs pratiques en évaluation.

Un article de ce dossier, intitulé « Apprendre et évaluer : un sport extrême! » (p. 66-68), est particulièrement stimulant en raison des propos qu'il avance.

« Apprendre et évaluer sont deux processus assez paradoxaux. En effet, évaluer est l'union de la mesure, synonyme de précision, et de l'estimation, plus proche de l'approximation. Il en est de même pour le processus « apprendre ». Le paradoxe fondamental qui le constitue est le suivant : ce sont les erreurs, les ratés de l'apprentissage qui nous en apprennent le plus sur les conditions des apprentissages réussis. D'où l'importance du lien entre ces deux processus. » (p. 66)

« L'évaluation, soit l'exploration et l'analyse des erreurs des élèves (...) devrait nous informer sur le fonctionnement cognitif des élèves (apport du cognitivisme) et surtout sur l'étape décisive où les élèves sont amenés à renoncer à leurs préconceptions pour restructurer différemment leur fonctionnement cognitif (apport du constructivisme) de façon à s'approprier de nouvelles compétences. Dans cette perspective, la démarche d'évaluation cesse d'être un constat, une mesure, et devient davantage *diagnostique*, visant ainsi une saisie fine et détaillée de la manière d'aborder la tâche et celle(s) de s'en acquitter. » (p. 66)

« L'évaluation joue (...) pleinement son rôle en assurant la continuité des apprentissages chez chacun des élèves et la transformation en profondeur de leur organisation cognitive, cela en conformité avec une conception dynamique de l'intelligence plutôt qu'une conception innée et fixiste. Pour ce faire, il importe de maintenir un équilibre entre les activités fonctionnelles (intelligence opératoire) et les activités conceptuelles (intelligence structurante). À titre d'exemple, la compétence « lire des textes variés » doit être développée à la fois dans un contexte fonctionnel, lire un monde d'emploi pour réaliser une activité manuelle, et dans un contexte structurant, pour apprendre à mieux lire. » (p.68)

« [A]pprendre et évaluer tiennent du sport extrême : nous devons nous y lancer sans toujours avoir une idée précise de la destination, accepter de prendre des risques, de faire des erreurs, et surtout d'être confrontés à nos insuffisances. C'est aussi accepter de douter de nos certitudes et nous inscrire dans une démarche de vérification. Refuser de nous contenter d'appliquer des techniques et chercher à nous distancer de nos pratiques dans le but d'y avoir recours de façon plus consciente et critique. Nous ne pouvons pas le demander seulement à nos élèves; il nous faut l'exiger de nous-mêmes! » (p. 68)

L'article avance également une intéressante perspective sur la taxonomie des processus intellectuels :

« Une [autre] conviction devra être remise en cause : celle qui, si on se réfère à la taxonomie des processus intellectuels de Bloom (une échelle de six niveaux de savoir-faire relatifs à une même connaissance), soutient que les niveaux élevés sont réservés aux grandes classes et que seuls les niveaux bas conviennent aux petites classes. Selon cette conviction, il nous faudrait nécessairement connaître (niveau I) pour comprendre (niveau II) et appliquer (III); de même, il nous faudrait d'abord analyser (niveau IV) pour ensuite synthétiser (niveau V) et enfin évaluer (niveau VI).

[Certains chercheurs ont prolongé] la taxonomie de Bloom [: ils] ont ajouté la généralisation à un domaine proche (niveau VII), le transfert à un domaine éloigné (niveau VIII) et l'invention à un domaine inconnu (niveau IX).

[...]

À l'instar du modèle de Rey et de son équipe (2003, p. 33), qui proposent d'identifier trois degrés de compétences : « compétence du premier degré : savoir exécuter une action en réponse à un signal préétabli, après entraînement; compétence du deuxième degré : savoir choisir, parmi les procédures qu'on connaît, celle qui convient à une situation ou à une tâche inédite; compétence du troisième degré : savoir choisir et combiner, à partir de son répertoire, celles qui conviennent à une situation ou une tâche non seulement inédite mais complexe », nous serions également portés à proposer un modèle en trois temps :

- l'élève doit être capable d'*exécuter* une tâche (sinon, il y a erreur d'application (niveau III), de compréhension (niveau II) ou simplement de connaissance (niveau I);
- il doit être capable de *construire* une production plus ou moins personnelle et élaborée (avec, cette fois, une possibilité d'erreur, au niveau VI de l'évaluation critique de sa production, au niveau V de la synthèse ou encore au niveau IV de l'analyse);
- enfin, l'élève doit être capable d'*inventer*, soit en généralisant à un domaine proche sa démarche (niveau VII), soit en le transférant à un domaine éloigné (niveau VIII), soit en innovant dans un domaine inconnu (niveau IX).

Tout en respectant l'idée de hiérarchisation des différents processus intellectuels en neuf niveaux, nous ne pensons pas que, sur le plan de l'apprentissage, la seule stratégie disponible soit celle de la progression linéaire des niveaux. Au contraire, n'est-il pas possible, pour des élèves de maternelle, à la suite de l'écoute d'une pièce musicale, d'inventer une histoire et de l'illustrer? » (p. 67-68)

Référence : Rey, B. *et al.* (2003) *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*, Bruxelles, de Boeck (coll. « Outils pour enseigner »).