

# ÉVALUATION DANS L'ENSEIGNEMENT, ÉVALUATION DE L'ENSEIGNEMENT: VERS UNE NOUVELLE CULTURE DE L'ÉVALUATION À L'UNIVERSITÉ AU XXI<sup>ème</sup> SIÈCLE

Deliana VASILIU<sup>1</sup>

## Résumé

Pratique courante dans nos universités, les évaluations qui s'y déroulent concernent aujourd'hui tous les acteurs impliqués et leurs actions. À partir de notre propre expérience d'enseignement, apprentissage et évaluation de la communication professionnelle en français, nous entendons dans ce qui suit mettre à profit d'autres réflexions aussi bien individuelles qu'institutionnelles sur les rapports plus généraux entre finalités de la formation, programmes d'enseignement et évaluation des étudiants dans un but d'amélioration des performances d'ensemble. Nous nous proposons par conséquent d'élargir la perspective et de cibler le devenir des universités face aux défis visibles ou prévisibles de la société de demain par le biais d'une opération devenue activité phare de l'enseignement – l'évaluation.

**Mots-clés** : culture universitaire, évaluation formative, évaluation sommative

## Abstract

Nowadays assessments have become a current practice in our universities and they concern all the actors involved in these activities and their actions. Based on our own teaching, learning and assessing experience in professional communication in French, we intend to make the most of other individual and institutional reflections regarding the more general connections between the aims of the training, the curricula and the students' assessment in order to improve the overall performance. Consequently, we propose to broaden the perspective and to target the future of our universities which are facing the visible or foreseeable challenges of the tomorrow's society by means of an operation which has become a flagship activity of teaching, namely the assessment.

**Keywords** : university culture, formative assessment, summative assessment

---

<sup>1</sup> Maître de conférences, Département des Langues Modernes et de Communication en Affaires, ASE Bucarest

## **Préambule**

Lieu d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation, en un mot, espace de formation et d'innovation, les universités ont depuis leur naissance et jusqu'à l'époque moderne et/ou postmoderne actuelle rempli leur mission de point de mire du développement sociétal. Les choses ne semblent pas avoir beaucoup changé de ce point de vue.

À partir de notre propre expérience d'enseignement, apprentissage et évaluation de la communication professionnelle en français et mettant à profit d'autres réflexions aussi bien individuelles qu'institutionnelles sur les rapports plus généraux entre finalités de la formation, programmes d'enseignement et évaluation des étudiants dans un but d'amélioration des performances d'ensemble, nous nous proposons dans ce qui suit d'élargir la perspective et de cibler cette fois-ci le devenir des universités face aux défis visibles ou prévisibles de la société de demain par le biais d'une opération devenue activité phare de l'enseignement – l'évaluation.

## **Tout le monde évalue tout le monde**

En effet, nous vivons à une époque où l'évaluation est l'un des maîtres-mots de la société. L'évaluation est partout, ayant franchi de beaucoup les ornières de l'enseignement. Le monde professionnel d'aujourd'hui, hanté par la concurrence (concurrence des biens et services, mais aussi concurrence sur le marché de l'emploi), n'entend plus s'en passer. Devenue « pierre angulaire » des politiques des ressources humaines, appelée aussi, suivant les partis pris, « maladie » du siècle ou « tyrannie » de l'homme moderne, l'évaluation exerce de nos jours une pression sans précédent dans presque tous les secteurs de la vie en collectivité. D'abord dans les grandes entreprises, véritables « machines à évaluer » (Chemin, 2013), mais aussi dans la fonction publique, dans les organismes internationaux, évaluer est devenu une fascination ou une obsession, bref l'un des mots-clés de notre époque et certainement un formidable instrument d'action, c'est-à-dire de promotion ou de pression sociale. Rien d'étonnant alors qu'on propose aux organisations des services consistant à « évaluer les connaissances, aptitudes et comportements en matière de certification, de conformité et de réalisations d'objectifs d'apprentissage » (Questionmark). Si, par conséquent, pour prendre cet exemple parmi les innombrables offres actuelles en ligne, il y a des sociétés qui se présentent comme

*le leader mondial du développement, de la fourniture et de la prise en charge d'une plateforme d'épreuves, de logiciels, de systèmes et de services afin d'informatiser les épreuves liées à l'éducation et à la formation (ibid),*

il est du domaine de l'évidence que la société du XXI<sup>e</sup> siècle n'épargne pas ses moyens pour hiérarchiser et promouvoir l'excellence.

Il va sans dire que le monde de l'enseignement « traditionnel » n'y a pas échappé lui non plus. C'est un secteur où depuis toujours tout le monde évalue tout le monde. Et de nos jours ce processus a gagné en ampleur un peu partout, de sorte qu'on peut dire que l'enseignant évalue l'élève, l'élève évalue l'enseignant, l'équipe pédagogique évalue et les compétences des élèves, et les projets pédagogiques proposés par les enseignants, ensuite, les enseignants ont droit à une évaluation par les pairs, le chef d'établissement évalue les résultats des élèves et les compétences des enseignants et, pour finir enfin, le ministère évalue aussi bien les résultats des élèves et des enseignants que les compétences et les projets des équipes de direction. Et encore nous n'avons pas épuisé tous les maillons de la chaîne.

Face à la quasi-généralisation de l'évaluation, le problème n'est plus qui évalue qui, mais *pourquoi* et surtout *comment*, les réponses à ces deux questions devant en fait être étroitement corrélées pour se donner les chances d'en faire les assises de décisions fiables et responsables, et cela quel que soit le domaine concerné. Et le deuxième point névralgique de cette culture de l'évaluation qui ne fait que se développer nous obligerait à faire attention à une gestion équilibrée de la très pesante tension entre le conditionnement socioculturel que cette évaluation généralisée suppose et le besoin de nécessaires et responsables liberté, innovation et créativité, chaque fois qu'il s'agit d'actions aussi bien individuelles que collectives, de décisions personnelles ou institutionnelles. Tout cela pour dire que, puisque l'évaluation est devenue incontournable, au moins se donner les moyens de transformer ses contraintes en enjeu d'efficacité, donc, pour le domaine qui nous intéresse ici, en faire un outil d'amélioration de la qualité de l'enseignement, autant dire s'attacher à repenser la culture universitaire en profondeur, à long terme et au service du plus grand nombre.

### **Évaluez ! Évaluez ! Évaluez !**

Pratique courante dans nos universités, les évaluations qui s'y déroulent concernent aujourd'hui tous les acteurs impliqués et leurs actions : les étudiants et leur apprentissage, les enseignants et leurs enseignements, l'établissement en tant que tel et en rapport avec les autres établissements (nationaux ou internationaux) comparables, tout comme le système éducatif national aussi bien en soi que comparé à d'autres systèmes éducatifs nationaux. Ce bref inventaire suffit pour nous rendre à l'évidence que nous avons en fait presque toujours affaire à une évaluation aussi bien *dans* l'enseignement que *de* l'enseignement supérieur en tant que processus de formation et perfectionnement des

professionnels dont les décideurs à différents niveaux estiment avoir besoin à un moment donné.

N'oublions pas qu'il n'y a pas si longtemps l'évaluation était l'affaire du seul enseignant qui, afin de vérifier les résultats, c'est à dire l'acquisition de l'enseignement dispensé, faisait passer des épreuves (écrites ou orales, suivant la discipline et le moment) à ses élèves, d'habitude en fin de parcours. Cela servait aussi, sinon surtout, à réaliser le classement final. Un point, c'était tout.

Par ailleurs, il est déjà notoire que l'incitation actuelle à une évaluation de plus en plus large trouve ses plus fortes racines dans le besoin de hiérarchies apporté par le monde concurrentiel qui se met à gagner aussi les universités sous le coup des lois économiques de l'offre et de la demande. Mais également dans la «démocratisation», plus ou moins superficielle (ne le cachons pas!), de la société, donc aussi de l'enseignement : tout un chacun a droit d'expression sur tout ! Ce qui ne veut pas dire qu'« évaluer » soit une mauvaise chose en soi. L'évaluation n'est pas « le mal », pas plus que son absence, ou sa rareté, ne serait « le bien ». Le vrai problème risque d'être sa mauvaise gestion, l'utilisation inhabile ou malveillante, voire perverse, des informations que les évaluations de toutes sortes et de tous niveaux permettent de recueillir. Et malheureusement c'est une réalité qui devient du jour au lendemain toujours plus étendue et vigoureuse. Il n'est pas rare de voir dans certaines universités un amalgame d'évaluations internes et externes ou une utilisation fâcheuse d'évaluations de suivi pour ce qui devrait être une évaluation de contrôle, ou l'inverse. En outre, trop souvent les témoignages d'expériences ou les analystes du phénomène font état d'une insuffisante information et/ou implication réelle et responsable de tous les acteurs participant aux évaluations. Il faut admettre que, malgré des coûts parfois non négligeables, les parties prenantes ne savent pas ou savent mal les tenants et aboutissements de chaque évaluation. Or, seuls des acteurs informés, ayant négocié et accepté au préalable la circulation et l'interprétation à réserver aux informations recueillies seront en mesure de s'engager par la suite dans le nécessaire processus de réflexion individuelle et collective qui devrait précéder la prise de décisions.

La conclusion qui se dégage aisément de toutes ces remarques met en avant sans conteste l'impératif premier de séparer clairement et à chaque fois qu'il y a évaluation, et cela à quelque niveau que ce soit, les objectifs formatifs des objectifs administratifs ou de contrôle.

### **Evaluons, d'accord ! Mais à quelle fin ?**

En ce sens, l'expérience récente des enseignants de langues-cultures et les matériels destinés à harmoniser l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation en Europe, notamment le Cadre Européen Commun de Référence pour les

Langues (CECRL), le Portfolio Européen des Langues (PEL), le Portfolio Européen pour les Enseignants en Langues en Formation initiale (Pepelf) et le Cadre de Référence pour les Approches Plurielles (CARAP) pourraient servir de repère pour une réflexion plus responsable sur l'évaluation disciplinaire en tant que telle, dans un premier temps, pour continuer par nourrir une action plus courageuse et efficace destinée à recentrer, par-delà les disciplines prises séparément, les évaluations universitaires de toutes sortes et à tous les niveaux.

Depuis une bonne dizaine d'années, les parties prenantes au processus d'enseignement/apprentissage des langues en Europe, enseignants, chercheurs, didacticiens approfondissent la lettre et l'esprit du CECRL, y puisent arguments et illustrations et s'attachent à faire la part des choses entre une nécessaire harmonisation et l'indispensable contextualisation de la formation en langues-cultures, en général, de la formation de spécialistes d'autres disciplines dans une université économique, pour ce qui nous concerne.

Deux choses nous semblent importantes à retenir ici de ces très riches débats en matière d'évaluation. D'abord, l'essentielle distinction entre « l'évaluation de ce qui a été enseigné », donc *l'évaluation du savoir*, et *l'évaluation de la capacité* en tant que « mise en oeuvre de la compétence ou *performance* », donc l'évaluation de « ce que l'on peut faire ou de ce que l'on sait en rapport avec son application au monde réel ». (CECRL, p. 139) Il est évident, nous dit-on aussi, que

*les professeurs s'intéressent plus particulièrement à l'évaluation du savoir qui leur renvoie un feed-back sur leur enseignement. Les employeurs, l'administration scolaire et les apprenants adultes tendent à s'intéresser plus à l'évaluation de la capacité (ou performance) : c'est l'évaluation du produit, de ce qu'un sujet peut effectivement faire (ibid., c'est nous qui soulignons).*

Il en résulte avec évidence qu'une évaluation à caractère formatif a un réel intérêt à miser sur l'évaluation de la capacité, en rapport avec l'utilisation de la langue dans la réalité professionnelle, sans ignorer, il va sans dire, le feed-back motivant de l'évaluation de ce qui a été enseigné.

Ensuite et par voie de conséquence, il est hors de question de continuer à encourager la pratique encore courante parmi bon nombre d'enseignants, celle d'assigner à l'évaluation principalement, voire exclusivement, un rôle de notation en vue de classements, hiérarchisations et certifications de toutes sortes. Encore une fois, ce n'est pas que le faire soit une mauvaise chose, au contraire. Nous avons vu à quel point le monde du travail actuel en demande. Mais cette excellence qui est recherchée et plus tard récompensée et rémunérée en conséquence doit d'abord être « fabriquée ». Sans oublier non plus « la majorité

silencieuse » qui elle aussi a droit à un enseignement/apprentissage qui lui garantisse des chances honorables dans le monde professionnel – toujours concurrentiel, sans doute - de demain. Il s'impose par conséquent d'aller au-delà d'une évaluation qui *mesure* vers une évaluation qui *pose un diagnostic* et ouvre vers des solutions et décisions réalistes et porteuses.

Il en résulte qu'au niveau d'une discipline, le français professionnel dans notre cas de figure, il nous faut distinguer clairement entre deux grands types différents, voire opposés, d'évaluation, aussi bien du point de vue de la finalité que des outils à mettre en œuvre, de la circulation et de l'utilisation des informations recueillies, etc. D'une part, *l'évaluation sommative*, une évaluation à nette visée de contrôle et/ou de classement, et/ou de hiérarchie et/ou de certification, bref, une évaluation de nature plutôt administrative qui permettra, après analyse, une prise de décisions par la hiérarchie et sa mise en place par les intéressés, ce qui conduira, dans le cas de choix adaptés, à une amélioration, *de l'extérieur*, des résultats. Et, de l'autre, *l'évaluation formative*, celle qui vise *directement* une amélioration personnalisée des résultats de l'enseignement/apprentissage de la discipline en question, une évaluation à forts accents pédagogiques, réalisable au niveau des pratiques de classe.

Il est indéniable que les deux types d'évaluation ci-dessus, que nous pensons pouvoir désigner comme, d'une part, évaluation *de* l'enseignement et, de l'autre, évaluation *dans* l'enseignement, sont utiles et nécessaires, chacun refermant une multitude de variantes à utiliser au cas par cas, mais à condition d'être mis en place en pleine transparence et connaissance de cause par les parties prenantes et toujours au service de la performance aussi bien immédiate qu'à long terme.

En opposition avec cette séparation claire et nette de ces deux modalités d'évaluation, souvent assimilées à l'évaluation externe, respectivement, interne, certaines études récentes n'hésitent pas à proposer d'utiliser toutes les informations recueillies au travers d'évaluations de toutes sortes en fonction des objectifs poursuivis : sommatifs ou formatifs, sans distinction. Il s'agit notamment de la possibilité d'utiliser en toute transparence les résultats des tests sommatifs à des fins formatives, ce qui n'a rien de préjudiciable en soi ou, à l'inverse, ce qui est beaucoup plus problématique, une utilisation administrative des résultats des évaluations formatives. Le risque serait de voir les résultats utilisés et transformés en tentatives de contrôle, empiétant par là sur l'activité et la liberté des enseignants.

### **Pour une culture de l'évaluation formative à l'université**

Pour ce qui nous concerne dans le cadre de la présente réflexion et pour donner notre opinion dans ce délicat débat, nous avançons en alternative

l'hypothèse de mettre l'accent à tous les niveaux de la culture universitaire sur l'*évaluation formative*. Nous prenons à l'appui de cette proposition, d'un côté, le modèle disciplinaire de l'évaluation formative, dont il a été question plus haut et, de l'autre côté, les résultats de certains témoignages d'expériences ou enquêtes menées dans des situations particulières, il est vrai, différentes du cadre universitaire, mais qui, à l'analyse, révèlent une série d'opportunités en faveur de la qualité de l'enseignement qu'il serait dommage de ne pas saisir. Ce qui ne veut pas dire évidemment faire table rase de l'évaluation sommative, se passer de certains tests standardisés au niveau local, régional, national ou international (du type PISA, CERI), dont l'utilité est incontestable. Pourvu que leurs résultats ne soient utilisés à des fins formatives que dans les conditions présentées plus haut.

En revanche, en orientant l'ensemble de l'évaluation d'un établissement universitaire vers des buts formatifs, les bénéfices seraient multiples. Comme nous avons eu ailleurs (Vasiliu, 2013 : 233-246) l'occasion d'en parler plus en détail à propos de l'évaluation formative en classe de français professionnel, nous allons nous contenter d'en reprendre ici les grandes lignes d'un argumentaire que nous estimons valable pour l'ensemble de la culture universitaire.

D'abord, quelques précisions sur la définition de cette option que nous faisons. Selon le CECRL,

*L'évaluation formative est un processus continu qui permet de recueillir des informations sur les points forts et les points faibles. L'enseignant peut alors les utiliser pour l'organisation de son cours et les renvoyer aussi aux apprenants (CECRL, 2001 : 141, c'est nous qui soulignons).*

Ce qui permet aussi bien aux enseignants qu'aux apprenants d'activer des stratégies d'enseignement/apprentissage toujours plus adaptées. En effet,

*la force de l'évaluation formative est de se donner pour but l'amélioration de l'apprentissage. Sa faiblesse est inhérente à la métaphore du feed-back [...] Cela suppose une certaine autonomie, qui présuppose formation à l'autonomie, au contrôle de son propre apprentissage, au développement des moyens de jouer sur le feed-back (CECRL, idem, c'est nous qui soulignons).*

L'amélioration des stratégies d'apprentissage implique donc l'*autoévaluation* et, par-delà les compétences visées, l'*acquisition de compétences transversales* propres à favoriser l'*apprentissage en autonomie*. Car, nous assure-t-on aussi dans le CECRL,

... le plus grand intérêt de l'auto-évaluation réside dans ce qu'elle est un **facteur de motivation** et de **prise de conscience** : elle aide les apprenants à connaître leurs **points forts** et reconnaître leurs **points faibles** et à **mieux gérer ainsi leur apprentissage** (CECRL, *ibid.*, p. 146, c'est nous qui soulignons).

Par conséquent, du côté des étudiants, nous aurions les bénéfices de l'auto-évaluation, du développement de l'autonomie et de l'accroissement de la motivation permettant la mise en place de stratégies plus adaptées et souples d'apprentissage. Du côté du professeur, la juste prise en compte et exploitation de ces atouts pédagogiques pourraient se constituer en garantie d'un réajustement différencié de la démarche méthodologique.

Il s'agirait par conséquent d'une évaluation formative « au sens élargi » (Allal, Mottier Lopez, 2005 : 269) dont les bénéfices seraient en résumé formulables comme suit avec, entre parenthèses, l'intitulé formel:

- « *Diversité des personnes + Adéquation du traitement de chacune = Diversité des traitements* » (Perrenoud, 1998 : 13) (C'est la pédagogie différenciée) ;
- Cette fois-ci, « *l'important n'est plus de fabriquer des hiérarchies, mais de savoir ce qu'il faut faire pour que l'élève progresse dans le sens des objectifs* » (Perrenoud, *ibid.*, p. 8) (C'est la pédagogie de maîtrise) ;
- *Le message renvoyé par l'enseignant, le feed-back re-analysé par les destinataire/s est censé lui/leur permettre de réajuster la compréhension et/ou l'action* (C'est la rétroaction);
- *En en tenant compte dans l'immédiat, l'enseignant recueille aussi des informations sur le fonctionnement de l'apprentissage de ses étudiants afin d'y adapter à moyen et plus long terme son enseignement au cas par cas, ce qui pourra aussi aider chaque apprenant à opérer ses propres auto - régulations* (Ce sont la régulation des activités et la /l'auto-/régulation des apprentissages) ;
- *En accompagnant l'apprenant de façon explicite et transparente dans ce travail d'appropriation de son propre système cognitif et d'acquisition des apports externes, l'enseignant le sensibilise aux mécanismes de mémorisation, de traitement de l'oubli et des stratégies de récupération* (C'est la formation à la métacognition).

Mais le réalisme nous oblige à penser aussi aux résistances, voire aux obstacles prévisibles à la mise en place d'une telle approche car, nous avertit-on, « pour devenir une pratique nouvelle, il faut que l'évaluation formative soit la règle et s'intègre à un dispositif de pédagogie différenciée » (*ibid.*, p. 13) Or, il est du domaine de l'évidence qu'un tel renouvellement met en cause la politique pédagogique de l'établissement, sa volonté d'innover, de réorganiser les structures d'enseignement et, non pas en dernier lieu, de prévoir des investissements importants et ne pas refuser d'emblée l'idée de charges supplémentaires. Ce seraient des efforts importants, mais aussi une volonté de changement et d'amélioration de la qualité de l'apprentissage, de l'enseignement, donc du positionnement de l'établissement, avec en prime des retombées non négligeables sur les compétences pédagogiques des enseignants.

Toutes les études de cas menées jusqu'ici pour examiner la mise en place de « l'évaluation formative » dans différents pays et dans différents types et niveaux d'établissements font état d'une réduction nette des décalages entre les apprenants suite aux développements des compétences du « savoir apprendre » et de la façon dont les enseignants orchestrent l'apprentissage pour et avec les élèves (Allal, Mottier Lopez, 2005: 47).

Voilà ce que l'une des analyses récentes de l'OCDE voudrait voir s'installer dans les classes pour « les apprenants du nouveau millénaire »:

- *Instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation.*
- *Définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs.*
- *Utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.*
- *Recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves.*
- *Feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés.*
- *Implication active des élèves dans le processus d'apprentissage (OCDE/CERI, 2005 : 46).*

Nous avons là en quelques phrases des méthodes et pratiques apportées par l'évaluation formative, véritables « clés de voûte potentielles des stratégies visant à accroître le rôle de l'apprentissage dans l'innovation. » (OCDE/CERI, 2008 : 7) Et à travers l'évaluation formative, les enseignants et leurs universités ont sans doute une nouvelle occasion de se montrer plus responsables envers

leurs étudiants, en les rendant eux aussi plus responsables de leur propre formation. Car, et c'est l'essentiel à retenir : « [...] est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer [...] » ; mais aussi le fait qu' « au stade de la définition, peu importent les modalités : ce sont les effets qui comptent. » (Perrenoud, 1991 : 49) Tandis qu'au stade de l'action, il revient à chaque université, à chaque département, à chaque professeur et à chaque étudiant de décider de ses propres choix.

Les défis prévisibles de la société de demain, qu'elle s'appelle « société de la connaissance », « société du savoir », voire « société apprenante », ont déjà entraîné et continueront sans doute d'entraîner des changements profonds qui ne manqueront pas d'avoir des conséquences aussi bien immédiates qu'à long terme sur les systèmes d'éducation et de formation. En ce sens, le communiqué de la dernière Conférence mondiale sur l'enseignement supérieur tenue en 2009 est hautement parlant. Intitulé « Responsabilité sociale de l'enseignement supérieur » (OCDE-CERI, 2009), il met en avant le rôle de la nécessaire réflexion critique sur l'avenir de l'humanité qui incombe aux universités. Il est à espérer qu'elles poursuivront leurs quêtes lucides et responsables et seront à la hauteur de cette mission.

## Références bibliographiques

### Références bibliographiques

1. ALLAL, Linda, MOTTIER LOPEZ, Lucie (2005), *L'évaluation formative : pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, Editions OCDE, Paris [En ligne]. URL : <http://browse.oecdbookshop.org/oecd/pdfs/product/9605022e.pdf> (consulté le 14 août 2013)
2. *Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues*, Division des politiques linguistiques (2001), Conseil de l'Europe, Didier, Paris [En ligne]. Format PDF disponible sur : [http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_fr.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_fr.pdf) (page consultée le 17 octobre 2010)
3. CHEMIN, Anne (2013), « L'entreprise, machine à évaluer », in *Le Monde*, no. du 14.03
4. OCDE/CERI ( 2005) *Apprendre au XXIe siècle : recherche, innovation et politiques* [En ligne].  
URL : <http://www.oecd.org/fr/sites/learninginthe21stcenturyresearchinnovationandpolicyapprendreauxxiesieclerechercheinnovationetpolitiques/40604126.pdf>
5. OCDE/CERI (2008) *Apprendre au xxie siècle : recherche, innovation et politiques*, Conférence internationale OCDE/CERI « Apprendre au XXIe siècle » [En ligne]. URL : [http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD\(2008\)14&docLanguage=Fr](http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/CERI/CD(2008)14&docLanguage=Fr)

6. PERRENOUD, Philippe (1991), « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative » in *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, n° 4, pp. 49-81. [En ligne]. URL : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1991/1991\\_12.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1991/1991_12.html) (consulté le 4 juin 2013)
7. PERRENOUD, Philippe (1998), « De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage. Vers un élargissement du champ conceptuel », publié en anglais "From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a wider conceptual field" in *Assessment in Education*, Vol. 5, n° 1, pp. 85-102. [En ligne]. URL : [http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php\\_main/php\\_1997/1997\\_11.html](http://www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1997/1997_11.html) (consulté le 4 juin 2013)
8. QUESTION MARK, [En ligne]. URL : <https://www.questionmark.com/fra/Pages/default.aspx> (consulté le 20 mai 2013)
9. VASILIU, Deliana (2013), « L'évaluation formative : quels atouts pour l'enseignement/apprentissage de la communication professionnelle en français ? » in *DICE, Diversité et identité culturelle en Europe/Diversitate și identitate culturală în Europa*, An X, nr. 2, Editura Muzeul Literaturii Române, București, pp. 233-246