

Les conceptions de l'évaluation chez les futurs enseignants et enseignants en exercice : une étude dans le canton de Genève

Fanny Boraita, fanny.boraita@unige.ch, Université de Genève

Elisabeth Issaieva, elisabeth.issaieva@unige.ch, Université de Genève

Résumé : Malgré l'intérêt des chercheurs pour comprendre les significations que les acteurs scolaires accordent à l'évaluation, l'examen de la littérature montre que cette problématique a peu été investiguée empiriquement. Partant de ce constat, nous nous proposons d'adopter une démarche comparative et d'investiguer les conceptions de 339 enseignants en formation à l'Université de Genève et de 134 enseignants en fonction dans le canton de Genève en recourant à un questionnaire qui permet d'appréhender trois « visions » de l'évaluation. Les résultats révèlent des différences concernant la structuration des conceptions : les enseignants en fonction, confrontés à la réalité de la classe et aux situations d'apprentissages complexes et diverses, conçoivent l'évaluation comme un processus « imbriqué » dans lequel les fonctions et finalités évaluatives sont complémentaires contrairement aux futurs enseignants qui opèrent des distinctions conceptuelles plus claires, et envisagent l'évaluation d'un point de vue beaucoup plus théorique.

Mots-clés : croyances de l'évaluation, enseignants en formation, enseignants en fonction

1. Problématique et cadre théorique

L'évaluation a constitué l'objet de nombreux travaux et réflexions pédagogiques ces dernières années qui ont permis de comprendre ses portées, finalités et fonctions (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1979 ; Hadji, 2012 ; Mottier Lopez & Figari, 2012). Aujourd'hui, les fonctions évaluatives sont clairement définies et un consensus est bien visible sur le plan conceptuel. Comme le précise Crahay (2010, p.232) une « *idée-phare* » a émergé et mis la base d'une nouvelle vision de l'évaluation qui « *...n'a pas pour seule fonction de classer les élèves les uns par rapports aux autres; elle peut servir à ajuster les formes d'enseignement aux caractéristiques des élèves et, dans sa fonction sommative, elle a pour objet de situer leurs acquis dans l'univers des apprentissages à réaliser* ».

Des réformes ont vu le jour dans de nombreux pays afin de développer une culture « formatrice » de l'évaluation aussi bien à l'école que dans les dispositifs de formation des enseignants. Si sur le plan de la formation des enseignants, les innovations se mettent plutôt sans difficulté, celles qui concernent le changement des pratiques dans les classes se heurtent bien à des résistances (Gilliéron Giroud & Ntamakiliro, 2010). Une des hypothèses pour expliquer l'imperméabilité des pratiques d'évaluation aux réformes pédagogiques consiste à invoquer l'influence des croyances et des valeurs des acteurs scolaires fortement dépendantes du contexte culturel et sociétal (Brown & Harris, 2009). Des bilans récents portant sur la mise en oeuvre des réformes dans plusieurs cantons de la Suisse Romande confortent cette hypothèse (Blanchet, 2010; Merkelbach, 2010; Soussi, 2010; Wirthner, 2010). Ceux-ci évoquent notamment la méfiance de certains parents, enseignants et responsables scolaires face aux nouveautés, voire leur confusion ou leur résistance, non face au concept d'évaluation formative, de manière générale, mais face à la complexité et la lourdeur qui caractérise la mise en place des démarches concrètes en vue de réguler au mieux les apprentissages. Pour Crahay (2010), ces résistances peuvent s'expliquer, en grande partie, par l'idéologie dominante, fondée sur le principe de justice méritocratique et caractérisée donc par une forte adhésion à l'évaluation « traditionnelle » considérée comme outil de sélection.

Quelques recherches se sont intéressées aux croyances des enseignants afin de voir si un attachement à l'évaluation « traditionnelle » prédomine. Les résultats montrent que ceci n'est pas le cas pour tous les enseignants en particulier pour ceux de l'enseignement primaire. Précisément, il ressort que

l'évaluation formative domine dans le discours des enseignants du primaire et l'évaluation traditionnelle et normative dans celui des enseignants du secondaire (Chouinard, Bowen, Cartier, Desbiens, Laurier & Plante, 2005; Soussi, Ducrey, Ferrez, Nidegger & Viry 2006 ; Younès & Gaime, 2010). Par ailleurs, les fonctions formatives et sommative sont bien distinguées par les enseignants mais perçues de manière complémentaire (Issaieva & Crahay, 2010 ; Issaieva, Pini & Crahay, 2011). Ces observations incitent donc à penser que les croyances des enseignants à propos de l'évaluation sont non seulement tributaires des finalités de l'enseignement mais aussi sensibles aux contraintes du terrain (charge de travail, hétérogénéité des élèves et situations souvent complexes à gérer). Pour avoir des éléments de réponses plus clairs dans cette perspective, il semble judicieux de comparer la structuration des conceptions des enseignants avec et sans expérience, autrement dit, des enseignants en exercice et en formation. Cette piste est d'autant plus nécessaire à creuser qu'il existe, à notre connaissance, très peu d'études (principalement anglo-saxonnes) ayant porté un intérêt aux conceptions des enseignants en formation concernant l'évaluation (Graham, 2005; Maclellan, 2004). Précisons aussi que celles-ci n'ont pas vraiment exploré les structurations des conceptions ni l'adhésion de futurs enseignants à une forme donnée d'évaluation. Partant de tous ces constats, notre recherche se propose d'adopter une démarche comparative et d'investiguer à la fois les conceptions des enseignants en formation et en fonction. L'hypothèse générale que nous avançons est que la structuration des conceptions des enseignants en fonction est différente de celles des enseignants en formation. Sur le terrain et après plusieurs années d'expérience, les conceptions se modifient selon le contexte scolaire et les contraintes qu'il impose, alors qu'en formation, les futurs enseignants construisent leurs représentations à partir des connaissances théoriques et des idéaux qui sont bien souvent éloignés de la réalité.

En s'appuyant sur notre hypothèse générale mais aussi sur les travaux cités ci-dessus, voici les deux hypothèses que nous avons soumises à la vérification empirique:

- H1: Dans la structuration des conceptions de futurs enseignants, celle qui attribue à l'évaluation une fonction formative ou régulatrice occupe une place prédominante ;
- H2: A contrario, les enseignants en exercice véhiculent davantage des conceptions « traditionnelles ».

2. Méthodologie

La présente recherche s'inscrit dans un projet plus large soutenu par le Fonds National Suisse de la Recherche (Crahay & Marcoux, 2010). Ce projet a pour objectif d'étudier les croyances d'enseignants en formation et en fonction sur le redoublement et le processus décisionnel mis en œuvre chez ceux recourant à la pratique. En formulant l'hypothèse que les croyances sur le redoublement entretiennent des liens avec des croyances plus générales relatives à l'enseignement, les croyances sur l'évaluation sont ainsi investiguées.

2.1 Instrument

Pour cerner les croyances des enseignants en matière d'évaluation, un questionnaire a été créé en s'inspirant de l'étude d'Issaieva et Crahay (2010). Il se compose de 14 items regroupés dans trois dimensions renvoyant chacune à l'une des trois facettes de l'évaluation:

- la première dimension envisage que l'évaluation peut être perçue comme un processus formatif visant la régulation des apprentissages et la remédiation des difficultés scolaires (5 items) ;
- la deuxième dimension renvoie à l'idée que l'évaluation peut être perçue comme un processus visant à appréhender si les élèves ont atteint les objectifs (critères) fixés (5 items) ;
- la troisième dimension se rapporte aux finalités sommative et normative de l'évaluation (4 items).

Le questionnaire se présente comme une échelle de Likert et permet aux enseignants d'exprimer leur degré d'adhésion en six points allant de « Tout à fait d'accord » (codé 6) à « Pas du tout d'accord » (codé 1). Hormis quelques adaptations afin de tenir compte de la réalité du terrain et des cas concrets d'élèves doublants ou susceptibles de redoubler, le questionnaire destiné aux enseignants en formation et en fonction est le même.

2.2 Participants

Le questionnaire a été complété par 134 enseignants du primaire volontaires qui exercent dans le canton de Genève. Il a également été présenté durant l'année académique 2010-2011 à tous les étudiants en formation « enseignement primaire » à l'Université de Genève. Au total, 339 étudiants ont complété le questionnaire. Le tableau 1 présente les caractéristiques descriptives des deux échantillons.

Tableau 1: caractéristiques descriptives des participants

	Enseignants en formation	Enseignants en fonction
Sexe	87 % de femmes et 13 % d'hommes	62 % de femmes et 38 % d'hommes
Age	les âges varient entre 19 et 54 ans (moyenne 24,25 ans, SD = 5,6)	Les âges varient entre 22 et 58 ans (moyenne 42, 26 ans, SD = 9,5)
Formation - Expérience	46% d'entre eux sont en 1e année, 25% en 2e année, 21% en 3e année et 8% en dernière année	14 % d'entre eux ont moins de 5 ans d'expérience, 20 % entre 5 et 10 ans, 54 % entre 10 et 20 ans et 12 % plus de 20 ans.

3. Analyses et résultats

Les données récoltées auprès des enseignants en formation et en fonction ont été soumises aux mêmes types d'analyses afin de rendre les résultats les plus comparables possibles. Les traitements statistiques ont été effectués via les logiciels SPSS et AMOS. Après avoir vérifié la normalité de la distribution des items (les valeurs d'asymétrie sont inférieures à 2 en valeur absolue et celles d'aplatissement sont inférieures à 2), des analyses descriptives sur les effectifs ainsi que des analyses de consistance interne (alpha de Cronbach) et des analyses factorielles exploratoires et confirmatoires ont été réalisées afin de faire émerger des structures consistantes des croyances.

3.1 Les conceptions des enseignants en formation

L'analyse factorielle exploratoire met en évidence une structure à trois facteurs dans les croyances des enseignants en formation qui reflète les trois dimensions théoriques envisagées initialement. Les indices statistiques obtenus se révèlent satisfaisants (KMO = 0,79 ; variance totale = 43.96%) tout comme les consistances internes. En effet, l'échelle générale obtient un alpha de Cronbach de 0,733 et ceux des facteurs varient de 0,621 à 0,739. Le premier facteur renvoie à une conception de l'évaluation formative et explique environ 27% de la variance totale. Ce facteur est composé de quatre items avec lesquels les étudiants expriment un degré d'accord allant de 4,77 à 5,25 sur l'échelle de Likert en 6 points. Le second facteur, composé également de quatre items, correspond à une conception de l'évaluation normative et explique environ 12% de la variance totale. Les moyennes calculées pour chacun des items de ce facteur varient entre 1,73 et 2,45 traduisant les avis défavorables des étudiants. Le troisième et dernier facteur se rapporte à une conception de l'évaluation critériée et explique environ 5% de la variance totale. Il est composé de deux items pour lesquels les étudiants témoignent d'un accord dont les moyennes varient entre 5,03 et 5,06. Le tableau 2 synthétise les différents indices statistiques.

Tableau 2: indices statistiques de la structuration des croyances sur l'évaluation des enseignants en formation à travers l'analyse factorielle exploratoire

Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 :
Evaluation et autoévaluation, quels espaces de formation

Facteurs	Items relatifs aux croyances sur l'évaluation	Saturation			% de variance expliquée	Alpha de Cronbach	Moy	SD
		F1	F2	F3				
Formative	-Les évaluations permettent de repérer ce qu'il faut retravailler avec les élèves	.884			27.315	.710	5.25	.797
	-Les contrôles permettent de savoir si l'enseignant peut avancer dans la matière ou s'il doit reprendre certain(e)s notions ou exercices	.673					5.21	.790
	-Les évaluations permettent de repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire	.601					4.70	1.103
	-L'analyse des résultats des élèves aux évaluations permet d'ajuster l'enseignement en fonction de leurs faiblesses	.432					4.77	1.126
Normative	-Les évaluations permettent de repérer les bons et les mauvais élèves.		.675		11.903	.621	2.45	1.265
	-Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer ce qu'ils valent		.609				3.27	1.478
	-Les évaluations sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé		.458				3.22	1.522
	-Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle		.445				1.73	.982
Critériée	-Les évaluations permettent de voir si les objectifs du programme sont atteints			.820	4.746	.739	5.03	.979
	-Les évaluations permettent de voir si les élèves maîtrisent le contenu de l'enseignement			.733			5.06	.966

L'analyse factorielle exploratoire a été confirmée par une analyse factorielle confirmatoire (Figure 1) dont les indices d'ajustement sont satisfaisants ($\chi^2/dl = 3,90$; RMSEA = 0,07 ; CFI = 0,91).

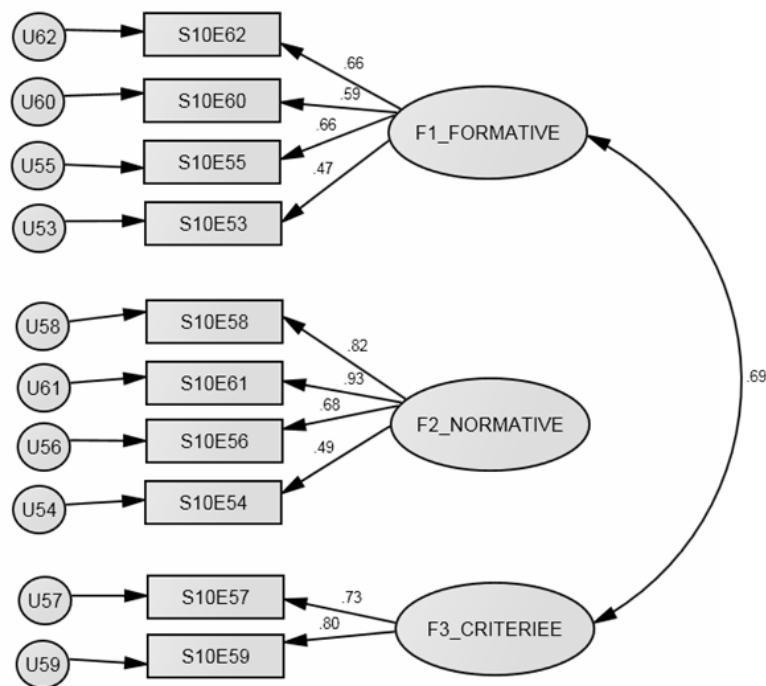


Figure 1: structuration des croyances sur l'évaluation des enseignants en formation à travers l'analyse factorielle confirmatoire

Une forte relation ($r=0,69$) apparaît entre les conceptions de l'évaluation formative et de l'évaluation critériée suggérant un éventuel regroupement des deux facteurs, qui ne peut néanmoins être confirmé au vu des faibles indices statistiques que ce regroupement engendre. C'est donc bel et bien une structuration en trois facteurs qui est confirmée dans les croyances des enseignants en formation concernant l'évaluation. Ils distinguent les trois facteurs initialement envisagés et se montrent favorables aux visées formative et critériée de l'évaluation et rejettent l'évaluation normative.

3.2 Les conceptions des enseignants en fonction

Les analyses factorielles exploratoires conduites sur les données collectées auprès des enseignants en fonction ont permis d'aboutir à une structure à deux facteurs assez homogène puisque la valeur de l'indice de consistance interne est satisfaisante (l'alpha de Cronbach est de 0,757). Celle-ci réunit 11 des 14 items du questionnaire et est facilement interprétable du point de vue théorique. Elle explique en tout 39,126% de la variance totale observée. Les valeurs de l'indice de Kaiser, Meyer et Olkin (0,75) et du test de sphéricité de Bartlett ($\chi^2(55) = 358,22, p < .001$) montrent que les données forment un ensemble cohérent et adéquat et que la structure factorielle extraite peut être acceptée.

Le premier facteur explique une part importante de la variance totale, à savoir 27,918 %. Il réunit sept items présentent un poids factoriel élevé (voir le tableau 3 ci-après): quatre items véhiculent l'idée que l'évaluation sert à vérifier les objectifs à atteindre en fonction des critères établis et trois autres envisagent l'évaluation comme un processus formateur et régulateur des apprentissages. Selon ce facteur donc, deux visions de l'évaluation se rejoignent: d'une part, l'évaluation critériée et d'autre part, l'évaluation formative. La consistance interne de ce facteur est bonne (la valeur de l'alpha de Cronbach est de 0,812) ce qui atteste de son homogénéité. L'analyse des moyennes obtenues pour la plupart des items (variant entre 4,39 et 5,20 sur l'échelle de Likert en 6 points) composant ce facteur montrent que les enseignants affichent des avis assez favorables à l'égard, à la fois, de l'évaluation critériée et formative.

Le second facteur couvre 11,208 % de la variance et s'organise autour de quatre items, considérant tous l'évaluation comme un outil de sélection et de sanction. Ce facteur met donc bien en avant la fonction sommative de l'évaluation mais dans sa finalité normative. La cohérence interne de ce facteur n'est cependant pas si élevée (l'alpha de Cronbach est de 0,60). En revanche, les scores moyens de

trois des quatre items se trouvant dans ce facteur dépassent la moyenne de l'échelle (en variant entre 3,00 et 3,22). Ceci signifie que globalement les enseignants interrogés ne rejettent pas l'évaluation normative. A noter toutefois, qu'ils sont en désaccord avec item (d'une moyenne de 2,22) renvoyant à l'évaluation normative, considérant notamment que l'évaluation vise à identifier les élèves n'ayant pas de capacités « naturelles ».

Tableau 3: indices statistiques de la structuration des croyances sur l'évaluation des enseignants en fonction à travers l'analyse factorielle exploratoire

Facteurs	Items relatifs aux croyances sur l'évaluation	Saturation		% de variance expliquée	Alpha de Cronbach	Moy	SD
		F1	F2				
Critériée et Formative	-Les évaluations permettent de repérer ce qu'il faut retravailler avec les élèves	.772		27.918	.81	5.09	1.031
	- L'analyse des résultats des élèves aux évaluations permet d'ajuster l'enseignement en fonction de leurs faiblesses	.720				4.97	1.004
	-Les évaluations permettent de voir si les élèves maîtrisent le contenu de l'enseignement	.678				5.01	.969
	-Les évaluations permettent de repérer les élèves qui ont besoin d'une explication supplémentaire	.641	.311			4.58	1.242
	-Les évaluations permettent de voir si les objectifs du programme sont atteints.	.543				5.20	.900
	-Les évaluations permettent d'évaluer les effets de l'enseignement dispensé.	.540				4.39	1.254
	-En fin d'enseignement, il faut évaluer dans quelle mesure les élèves maîtrisent suffisamment les compétences minimales.	.538				5.09	.904
Normative	-Les résultats des élèves aux évaluations permettent d'identifier les élèves qui n'ont pas d'aptitude naturelle		.812	11.208	.60	2.22	1.205
	-Les évaluations sanctionnent les élèves qui n'ont pas travaillé		.449			3.22	1.491
	-Les évaluations permettent de repérer les bons et les mauvais élèves.		.444			3.00	1.383
	-Les évaluations sont l'occasion pour les élèves de montrer ce qu'ils valent		.414			3.57	1.469

Notons encore que les deux facteurs sont liés positivement ($r=0,186^{**}$, $p < 0,01$). Ce résultat est intéressant car il atteste que les enseignants accordent de l'importance aux différentes fonctions et finalités évaluatives et ne les envisagent pas indépendamment.

Nous avons réalisée une analyse factorielle confirmatoire sur la structure bi-factorielle des conceptions évaluatives des enseignants que nous avons identifiée (voir figure 2 ci-dessous). Les valeurs des indices estimés pour le modèle testé montre que celui-ci présente de bonnes qualités (le Chi-square ($dl = 12$) = 43,33; RMSEA = 0,05; CFI = 0,92). Il importe de mentionner que la qualité de ce modèle a été

obtenue en acceptant trois covariances d'erreur entre des items du premier facteur qui couvrent des réalités communes: d'une part entre les items qui mettent l'accent sur l'ajustement et la fonction régulatrice, et d'autre part, entre les deux items centrés sur les objectifs de l'enseignement à atteindre. L'analyse démontre aussi la relation positive entre les deux facteurs ($r=0,310$) ce qui confirme que les enseignants opèrent certaines distinctions conceptuelles, entre l'évaluation critériée/formative et normative, mais les considèrent comme complémentaires.

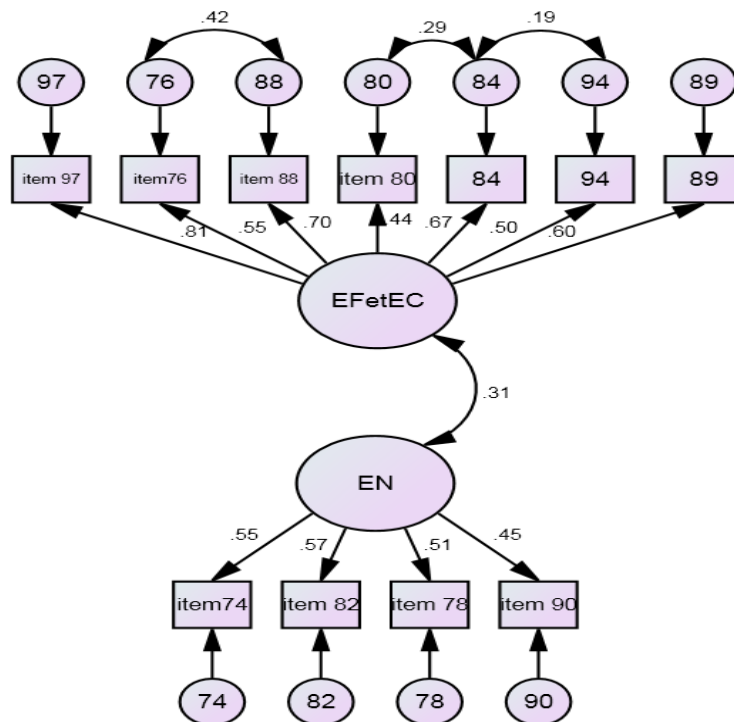


Figure 2: structuration des croyances sur l'évaluation des enseignants en fonction à travers l'analyse factorielle confirmatoire

4. Discussion et conclusion

L'objet de cette recherche était d'appréhender la manière dont l'évaluation est perçue par les enseignants en formation et en fonction. L'examen de la littérature que nous avons présentée au début de ce texte a permis de constater l'intérêt des recherches ciblant l'investigation des croyances/conceptions des enseignants mais aussi la rareté des travaux réalisés jusqu'à présent, en particulier ceux concernant les futurs enseignants ou encore ceux adoptant une démarche comparative. C'est justement dans ces lignées que s'inscrit notre recherche. De manière précise, celle-ci avait pour visée de cerner les différenciations dans la structuration des conceptions en matière d'évaluation chez les enseignants en formation et en fonction dans le canton du Genève.

Les analyses factorielles et l'observation des scores moyens que nous avons réalisées ont permis de montrer qu'il existe des différences et dans une certaine mesure des similitudes concernant la structuration des conceptions.

D'abord, en ce qui concerne les différences (voir le tableau 4 ci-après), il apparaît que les conceptions des enseignants en formation reflètent bien les trois dimensions théoriques envisagées initialement à propos de l'évaluation alors que celles des enseignants en fonction ne semblent pas dissocier deux fonctions d'évaluation, à savoir l'évaluation formative et l'évaluation critériée. De plus, en comparaison avec les enseignants en formation, les enseignants en fonction, affichent un degré d'accord plus important avec les énoncés considérant l'évaluation comme outil de sélection et de sanction. Ces résultats vont dans le sens de nos hypothèses et laissent penser que les enseignants en

fonction, confrontés à la réalité et aux contraintes de la classe et du contexte ainsi qu'aux situations d'apprentissages complexes et diverses, ont tendance à concevoir l'évaluation comme un processus « imbriqué » dans lequel la régulation des apprentissages n'est pas envisageable sans la prise en compte des critères et des objectifs du programme d'enseignement. Ce constat paraît assez logique car comme nous le savons, dans les dispositifs d'évaluation scolaire de l'école primaire genevoise, la fonction évaluative qui a longtemps dominée, consistait à vérifier l'atteinte des objectifs du programme par les élèves (Soussi, 2010). Quant à la fonction sommative dans une perspective normative, celle-ci est également bien présente mais semble avoir une moindre importance à l'école primaire. En tous les cas, c'est ce que révèlent les déclarations des enseignants primaires. Ces résultats confortent l'hypothèse 2 supposant la prévalence des conceptions « traditionnelles ».

Les enseignants en formation de notre échantillon sont majoritairement en première (46%) et deuxième (25%) années de formation et sont soumis uniquement aux cours théoriques dans lesquels ils sont sensibilisés aux conceptualisations de l'évaluation et à ce qu'elle recouvre. Ceci explique donc le fait que ces étudiants opèrent des distinctions claires entre les trois facettes de l'évaluation initialement envisagées. Rappelons, cependant que conformément à notre H1, ils mettent en avant la fonction régulatrice de l'évaluation, suivie par la fonction normative et à la fin la fonction critériée. Par ailleurs, il importe de préciser que seulement 29% des enseignants en formation interrogés sont des étudiants de troisième (21%) et quatrième années (8%) qui sont alors confrontés au terrain et qui reçoivent des cours théoriques directement reliés à leurs stages pratiques. Il est alors logique d'envisager qu'en interrogeant uniquement ces catégories d'étudiants plus avancés dans la formation enseignante, une autre structure voire une structure semblable à celle des enseignants en fonction apparaisse. Ceci traduirait un effet du terrain et de l'expérience. Pour conforter ces hypothèses, il paraît donc important de poursuivre les investigations afin de saisir l'importance qui est attribuée aux différentes fonctions évaluatives.

Tableau 4: Comparaison des structures chez les deux groupes d'enseignants

Structuration des conceptions	1 ^e facteur	2 ^e facteur	3 ^e facteur	Liens entre les conceptions
Chez les futurs enseignants	Evaluation formative	Evaluation critériée	Evaluation normative	Entre le 1 ^e et le 3 ^e facteur
Chez les enseignants en exercice	Evaluation critériée et formative	Evaluation normative		Entre le 1 ^e et le 2 ^e facteur

Jusqu'ici nous avons discuté des différences dans la structuration des conceptions chez les futurs enseignants et enseignants en fonction. Qu'en était-il des similitudes? D'après nos résultats, il en existe. D'abord, bien que les structures sont différentes, celles-ci ont de bonnes qualités psychométriques et peuvent bien servir comme échelle pour mesurer les conceptions évaluatives des enseignants dans le cadre de recherches ultérieures. Un autre point qui nous semble important à soulever est le fait que les conceptions des deux populations semblent inter-reliées positivement. Cette observation nous amène à penser que globalement les enseignants, qu'ils soient en formation ou en fonction, tous semblent percevoir l'évaluation comme un processus complexe dans lequel les différentes finalités sont plus ou moins dépendantes et complémentaires. Dans ce sens, nos résultats s'approchent des résultats des précédentes recherches (Chouinard, Bowen, Cartier & al., 2005 ; Issaieva & Crahay, 2010 ; Issaieva, Pini & Crahay, 2011 ; Soussi, Ducrey, Ferrez & al., 2006).

Bien évidemment, il est difficile d'aboutir à une généralisation et surtout à une conclusion en matière de transformations des croyances mais aussi des pratiques, à l'issue de cette exploration des croyances évaluatives auprès de deux échantillons de convenance dans le contexte genevois. Pour ce faire, il serait nécessaire de poursuivre les investigations auprès d'autres échantillons d'enseignants en formation mais aussi en exercice, et ceci en adoptant des protocoles longitudinaux.

5. Références bibliographiques

- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne : Peter Lang.
- Blanchet, A. (2010). La réforme à l'épreuve de l'évaluation dans le canton de Vaud. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible?* (pp. 79-111). Berne : Peter Lang.
- Brown, G. T. L. & Harris, L. R. (2009). Unintended consequences of using tests to improve learning: How improvement-oriented resources engender heightened conceptions of assessment as school accountability. *Journal of MultiDisciplinary Evaluation*, 6(12), 68-91.
- Crahay, M. (2010). Les réformes pédagogiques échouent et pourtant l'école change ! In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible?* (pp. 231-264). Berne : Peter Lang.
- Crahay, M. & Marcoux, G. (2010). *Comment et pourquoi les enseignants décident du redoublement de certains élèves?* (Projet FNS N°132218). Genève : Université de Genève.
- Chouinard, R., Bowen F., Cartier, S., Desbiens N., Laurier, M. & Plante, I. (2005). *L'effet de différentes approches évaluatives sur l'engagement et la persévérance scolaires dans le contexte du passage du primaire au secondaire. Rapport de recherche présenté au fonds québécois de recherche sur la société et la culture, Montréal, Canada*. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://ebookbrowse.com/c/chouinard-roch-approche-evaluative-rapport-fqrsc?match=on>> (consulté le 6 mai 2011).
- Graham, P. (2005). Classroom-based assessment: Changing knowledge and practice through preservice teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 21,607–621.
- Hadji, Ch. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck.
- Issaieva, É. & Crahay, M. (2010). Conceptions de l'évaluation scolaire des élèves et des enseignants : validation d'échelles et étude de leurs relations. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(1), 31-62.
- Issaieva, E., Pini, G. & Crahay, M. (2011). Positionnement des enseignants et des élèves du primaire face à l'évaluation : une convergence existe-elle ? *Revue française de pédagogie*, 176, 5-25.
- MacLellan, E. (2004). Initial knowledge states about assessment: novice teachers' conceptualisations. *Teaching and Teacher Education*, 20, 523–535.
- Merkelbach, Ch. (2010). Les réformes récentes du système d'évaluation dans le canton de Berne: une histoire heurtée. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible?* (pp. 35-57). Berne : Peter Lang.
- Mottier Lopez, L. & Figari, G. (Ed.) (2012). *Modélisations de l'évaluation en éducation*. Bruxelles : De Boeck.
- Soussi, A., Ducrey F., Ferrez E., Nidegger C. & Viry G. (2006). *EVALEPCOPO. Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les enseignants (à l'école obligatoire et dans l'enseignement postobligatoire général)*. Rapport du service de la recherche en éducation, DIP. Disponible sur Internet à l'adresse : <<http://edudoc.ch/record/3603/>> (consulté le 6 mai 2011).
- Soussi, A. (2010) Les réformes du système d'évaluation dans le canton de Genève : bilan et perspective. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible?* (pp. 59-77). Berne : Peter Lang.
- Younès, N. & Gaime, E. (2010). *Sens, construction et mise en œuvre de l'évaluation des compétences : une étude de cas dans une classe d'un collège parisien*. Colloque AREF, Actualité de la recherche en Education et en Formation, Genève, septembre 2010.
- Wirthner, M. (2010). Un bilan des réformes de l'évaluation du travail des élèves en Suisse Romande. In P. Gilliéron Giroud & L. Ntamakiliro (Ed.), *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible?* (pp. 13-34). Berne : Peter Lang.