

Comment la planification peut-elle permettre de passer d'une évaluation de l'apprentissage à une évaluation pour l'apprentissage ?¹



GONZAGUE YERLY

HAUTE ÉCOLE PÉDAGOGIQUE FRIBOURG (SUISSE)

Introduction

Cette note discute de l'apport de la planification des démarches d'évaluation comme levier pour aider les enseignants² à mettre en œuvre une évaluation *pour* l'apprentissage (*assessment for learning*) (De Ketele, 2010 ; Wiliam, 2011), nommée également « évaluation-soutien d'apprentissage » (Allal & Laveault, 2009 ; Laveault & Allal, 2016). Elle amène tout d'abord des résultats empiriques quant aux apports de la planification pour l'enseignement et l'apprentissage de manière générale, puis de manière spécifique pour l'évaluation des apprentissages. Elle amène ensuite des éléments théoriques et pratiques sur les apports d'une planification « flexible » des démarches d'évaluation des apprentissages, telle que proposée initialement par l'*Assessment Reform Group* (Broadfoot *et al.*, 2002).

I. Les apports de la planification pour l'enseignement et l'apprentissage. Et l'évaluation des apprentissages ?

La planification est une pratique complexe pour laquelle les enseignants consacrent beaucoup d'énergie dans les phases pré-, inter- et postactives de leur enseignement (Dessous, 2002 ; Wanlin, 2009). Elle comprend la réflexion, la prise de décisions, l'opérationnalisation et le jugement des choix opérés (Clark & Yinger, 1979). Elle est une compétence cruciale pour un enseignement de qualité, c'est-à-dire qui permet un véritable apprentissage. En effet, différentes synthèses de travaux empiriques (Dessous, 2002 ; Hattie, 2009 ; Wanlin, 2009) démontrent, aussi bien au primaire qu'au secondaire, que les enseignants « efficaces » sont ceux qui savent planifier leur enseignement et l'apprentissage des élèves. Par exemple, les études expérimentales de Zahorik (1970) ou de Byra et Coulon (1994) (échantillon d'enseignants qui planifient une leçon vs. qui ne la planifient pas) montrent que les enseignants qui planifient sont « plus centrés sur les élèves et produisent des leçons de meilleure qualité » (Dessous, 2002). Toutefois, ces travaux soulèvent également le manque de réussite d'une planification trop rigide, qui ne s'adapte pas aux réactions des élèves.

¹ Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Yerly, G. (2023) Comment la planification peut-elle permettre de passer d'une évaluation de l'apprentissage à une évaluation pour l'apprentissage ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 126-135). Cnesco-Cnam.

² Par mesure de lisibilité, seul le masculin est utilisé comme générique.

Les principales données de recherche sur la planification sont fournies par le champ de l'étude de la pensée des enseignants. Elles sont recueillies par différentes méthodes (journal de bord, questionnaire, entretiens d'explicitation, etc.). Selon Wanlin (2016), reprenant différentes synthèses de ces travaux scientifiques (Dessus, 2002 ; Tochon, 1993 ; Wanlin, 2009), les enseignants disent planifier pour trois fonctions, qui ne sont pas hiérarchisées : 1) pour des raisons personnelles et psychologiques : la planification permet de diminuer l'anxiété de l'enseignant, permet un meilleur contrôle de l'imprévu, renforce la maîtrise personnelle des savoirs enseignés, permet de développer des routines positives ; 2) pour assurer une meilleure cohérence pédagogique : la planification permet de définir et d'organiser plus précisément les buts visés, les activités d'apprentissage et leur cohérence ; 3) pour des arguments administratifs et organisationnels : la planification permet de s'assurer de couvrir l'entier du programme scolaire.

La synthèse de Wanlin (2009), qui reprend les principaux travaux de recherche francophones et anglophones de 1970 à 2009, montre que si l'enseignement et l'apprentissage sont – à des degrés variables et par des méthodes diverses – planifiés par les enseignants, les éléments liés à l'évaluation des apprentissages des élèves ne sont, très souvent, pas pris en compte dans leurs planifications. Aussi selon cette synthèse, les enseignants considèrent les objectifs et l'évaluation des apprentissages comme des éléments formels et consacrent davantage de temps à planifier des éléments plus pratiques, telles que les activités ou tâches des élèves. Ce constat est par exemple corroboré plus récemment par la recherche de Sallin (2020) dans l'enseignement secondaire en Suisse. Cette recherche qualitative (entretiens et analyse de documents de planifications auprès de 10 enseignants responsables chacun deux à trois disciplines scolaires) démontre que pour les enseignants interrogés, planifier l'évaluation des apprentissages se limite surtout à fixer une date pour un test sommatif. Pourtant, comme nous l'avons exposé, les apports de la planification sont bien documentés. Pourquoi n'en serait-il pas de même pour l'évaluation des apprentissages ? L'évaluation des apprentissages est un « processus » qui comprend différentes étapes (définir les objets à évaluer, collecter des informations, interpréter les informations, construire un jugement et prendre des décisions, communiquer et agir) (Allal, 2008 ; Durand & Chouinard, 2012). Toutefois, sans planification, l'évaluation des apprentissages risque de rester uniquement un « après-coup » (Yerly *et al.*, 2019), un test mis en place dans l'urgence des calendriers scolaires. Dans un pareil cas, l'évaluation des apprentissages s'apparente davantage à un acte administratif et s'éloigne du paradigme contemporain de l'évaluation *pour* apprendre (Fagnant & Goffin, 2017).

Des travaux de recherche, notamment dans le champ de l'évaluation des apprentissages (Mottier Lopez et Laveault, 2008), démontrent depuis les années 1970, l'importance d'identifier et de communiquer clairement les objectifs d'apprentissage aux élèves afin de favoriser leurs apprentissages. Tourneur (1989) recense une vingtaine d'études expérimentales qui démontrent les effets positifs de la communication des objectifs aux élèves. Plus récemment, les travaux de synthèse de Hattie (2009), montrent un effet positif très important des intentions (*goal*) sur l'apprentissage des élèves ($d = 0,56$; 34^e rang ; 11 méta-analyses). Un « apprentissage ciblé » (Hattie, 2017) comprend les intentions (objectifs) mais également les critères d'évaluation. La synthèse de Hattie (2009) montre que la planification et la communication des « intentions » favorisent également un autre facteur parmi les plus puissants pour améliorer l'apprentissage des élèves : la clarté de l'enseignant (*teacher clarity*) ($d = 0,75$; 8^e rang ; 1 méta-analyse).

Sur la base des résultats de ses synthèses, une des stratégies proposées à destination des enseignants par Hattie (2012 ; 2017) afin de toucher les deux aspects précités (apprentissage ciblé ; clarté) est la « conception à rebours » (*backward design*) conceptualisée par Wiggins et McTighe (2005). Pour Hattie (2017), la « conception à rebours » est « l'une des meilleures façons de maximiser l'apprentissage » (p. 152). La « conception à rebours » (nommé également « planification à rebours ») souligne l'importance d'une démarche de planification en trois étapes successives (Tomlinson & McTighe, 2010, p.26) :

1. Déterminer les résultats escomptés. Commencer par identifier clairement les cibles à atteindre (compétences et/ou objectifs) dans les programmes et fixer des priorités pour viser un apprentissage durable ;
2. Déterminer des preuves valables. Identifier plus précisément à quoi ressemble la réussite (par exemple des situations prototypiques, les critères de réussite) et prévoir des démarches d'évaluation à mettre en œuvre en cours d'apprentissage qui correspondent aux résultats escomptés ;
3. Prévoir les expériences d'apprentissage et la pédagogie à privilégier. Prévoir les moyens principaux pour l'atteindre les résultats escomptés : les pré-requis nécessaires, les principales activités, les différentes stratégies d'enseignement.

La « conception à rebours » place l'évaluation au cœur de la planification. Elle va plus loin que la simple identification des objectifs d'apprentissages et demande aux enseignants, lors de la planification, de « réfléchir comme des évaluateurs » (Tomlinson et McTighe, 2010, p. 26). Selon Tomlinson et McTighe (2010), elle permet aux enseignants d'éviter certains écueils : éviter de planifier essentiellement des activités, certes intéressantes mais parfois éloignées des buts d'apprentissage (surtout au primaire) ; éviter de planifier la réalisation de l'ensemble des contenus issus des manuels scolaires et non l'atteinte des objectifs et/ou compétences visées (surtout au secondaire).

II. Une planification « flexible » comme levier vers une évaluation-soutien d'apprentissage

Les travaux de recherche, mais également les textes prescriptifs au sujet de l'évaluation des apprentissages de nombreux systèmes éducatifs, s'orientent actuellement vers le paradigme de l'évaluation *pour* les apprentissages (De Ketele, 2010) ou *assessment for learning* (William, 2011). Cette évolution est notamment liée au développement des théories de l'apprentissage (Allal, 2019 ; Black & William, 2018), mais aussi à l'évolution des systèmes éducatifs, notamment avec l'approche par compétences (Legendre & Morrissette, 2014). Ancré dans ce paradigme, le concept d'« évaluation-soutien d'apprentissage » (Allal & Laveault, 2009 ; Laveault & Allal, 2016) amène une dynamisation du concept d'évaluation des apprentissages, sous ses différentes formes (formative et sommative), avec comme intention principale qu'elles servent à soutenir les élèves dans leurs apprentissages. Y sont notamment promus l'évaluation en continu, l'engagement actif de l'élève dans le processus évaluatif et les synergies entre les différentes formes d'évaluation (formatives et sommatives).

Parmi les dix principes édictés pour guider les enseignants vers une évaluation *pour* apprendre (*assessment for learning*), l'*Assessment Reform Group* (Broadfoot *et al.*, 2002) défend l'idée que « l'évaluation devrait faire partie d'une planification efficace de l'enseignement et de l'apprentissage » (traduction libre, p. 2). Selon ce collectif de chercheurs anglophones reconnus, et à l'image de la « conception à rebours » (Wiggins & McTighe, 2005), la planification doit permettre à l'enseignant de bien identifier les cibles et les critères de réussite, de prévoir le recueil de l'information et d'organiser

des opportunités de feedbacks. Néanmoins, la planification doit rester « flexible », c'est-à-dire adaptable selon les événements en classe. Aussi, selon ce principe, le rôle et l'implication des élèves dans le processus devraient également être planifiés par l'enseignant. Ainsi, une planification « flexible » permet à l'enseignant de préparer un projet initial clair et précis mais laisse également une place importante à la réaction aux événements en classe et à l'interaction avec les élèves. Elle évite les effets néfastes d'une planification trop rigide. En effet, il est reconnu que les enseignants « experts » sont insatisfaits par des plans rigides, les jugent inadéquats (Tochon, 1993, 2013). Les enseignants qui sont des « experts adaptatifs » (Hattie, 2017) sont ceux qui sont capables de voir l'apprentissage du point de vue des élèves, de les situer par rapport aux cibles d'apprentissage et de flexibiliser leurs stratégies et leurs plans initiaux. Cette flexibilité est rendue possible grâce à une connaissance préalable des attentes et à la maîtrise de différentes stratégies.

Aussi, pour Black & Wiliam (2009), préciser et communiquer les intentions d'apprentissage et les critères de réussite est la première des cinq stratégies-clés afin de mettre en place une évaluation *pour* apprendre. Toutefois, ils soulignent également l'importance du feedback régulier et l'implication des élèves dans le processus évaluatif et que ces deux éléments sont rendus possibles et efficaces grâce à des cibles claires. Il n'est pas inutile de rappeler ici la puissance du feedback sur l'apprentissage des élèves selon la synthèse de Hattie (2009) ($d = 0,73$; 10^e rang ; 23 méta-analyses). Toutefois, pour un effet plus marqué, Black et Wiliam (2009) relèvent que le soutien aux apprentissages des élèves passe par une pratique fréquente de l'évaluation formative, également spontanée et informelle dans l'action. En accompagnant des enseignants de mathématiques et de sciences naturelles à utiliser l'évaluation formative dans l'action, ces auteurs ont pu démontrer une augmentation du rendement des élèves d'environ 80 %, mesuré à l'aide de tests standardisés. Encore une fois, pour atteindre de tels résultats, Black et Wiliam (2009) soulignent que les cibles doivent être claires pour l'enseignant et comprises par les élèves, mais également que les élèves doivent être formés et impliqués dans le processus.

Les différents résultats de recherche présentés permettent de spécifier les qualités nécessaires d'une planification « flexible ». Une planification « flexible » rassemble les différents critères de qualité d'une planification proposés par Maulini (2004) : elle est à la fois hiérarchisée, dynamique et interactive.

- **Hiérarchisée.** À l'image du concept de « conception à rebours » (Wiggins & McTighe, 2005), une planification flexible oriente l'enseignant, dans la phase préactive, dans la construction d'un projet clair et précis. Elle permet d'en identifier les priorités qui seront les grandes balises du projet (objectifs/compétences et critères de réussite ; traces de l'apprentissage ; activités significatives). L'enseignant sait où il doit emmener ses élèves sans toutefois préparer l'intégralité de la séquence dans les détails au risque d'une trop grande rigidité.
- **Dynamique.** Par une planification dynamique, l'enseignant se prépare, dans la phase interactive, à adapter son plan initial selon les événements de la classe, par exemple en prenant davantage de temps ou en accélérant selon ses observations. Des retours en arrière ou des sauts en avant sont également favorisés. Des « espaces d'improvisation » (Tochon, 2013) sont prévus et sont rendus possibles grâce à des éléments bien hiérarchisés.
- **Interactive.** Une planification flexible prévoit de laisser un rôle important aux élèves, des éléments qui permettent la prise en compte de leurs réactions et de leurs besoins. Des moments sont prévus dans la planification de la séquence afin de les impliquer dans certains choix, de modifier le projet initial ou d'ouvrir des alternatives dans l'interaction.

III. Quels sont les apports d'une planification flexible des démarches d'évaluation des apprentissages ?

Une planification « flexible » des démarches d'évaluation vise la mise en œuvre d'une évaluation qui soutient les apprentissages (Laveault & Allal, 2016) et donc, *in fine*, vise un apprentissage des élèves en profondeur (Tochon, 2013 ; Fullan *et al.*, 2018). En quoi une telle planification « flexible », comme définie auparavant, peut-elle favoriser la mise en œuvre d'une telle évaluation ? Pour répondre à cette question, nous discutons de ses apports quant à trois éléments-clés du concept « évaluation-soutien d'apprentissage » (Laveault & Allal, 2016) :

- *Une planification flexible de l'évaluation pour mieux intégrer l'évaluation en continu dans la séquence*

Une évaluation en continu vise la régulation de l'apprentissage tout au long de la séquence, c'est-à-dire une régulation « interactive » (Allal, 2019). Selon Allal (2007) et Laveault (2007), le processus de régulation nécessite 1) des cibles claires, 2) un contrôle de la progression des élèves par rapport à ces cibles, 3) des feedbacks et 4) des actions de l'enseignant et/ou de l'élève (régulation ; autorégulation ; corégulation) pour orienter et différencier l'apprentissage vers ces cibles. La planification amène l'enseignant à identifier de manière précise les cibles et les critères avant de débiter la séquence d'enseignement/apprentissage, mais également à s'y référer tout au long de celle-ci pour récolter des traces variées et en apporter des feedbacks réguliers, situés dans l'action et en fort lien avec les cibles définies et comprise par les élèves. La planification des démarches d'évaluation favorise ainsi le « dialogue interactif » (Black & Wiliam, 2018) avec les élèves tout au long d'une séquence, notamment de manière informelle, tout en identifiant les moments cruciaux où leur formalisation est nécessaire. Ces prises de données régulières permettent l'analyse et la prise de décisions dans l'interaction dans le but de modifier les choix initiaux ou de s'assurer de leur bonne conduite. L'évaluation fait ainsi partie des pratiques quotidiennes, de manière informelle et non chronophage.

- *Une planification flexible de l'évaluation pour renforcer l'articulation entre formatif et sommatif*

L'idée des possibles synergies entre évaluation formative et sommative est déjà ancienne (Black & Wiliam, 2018 ; Harlen, 2005). Selon Laveault et Allal (2016), les synergies peuvent se faire de trois manières, toutes avec l'intention de soutenir les apprentissages : 1) les données récoltées durant l'apprentissage (évaluation formative) peuvent contribuer à ajuster l'évaluation sommative ; 2) l'évaluation sommative peut être une opportunité d'apprendre, si son *design* permet un véritable feedback et des actions de régulation ; 3) le processus peut être balisé en étapes formatives et sommatives pour une même production travaillée durant la séquence. Ces différentes voies permettent, mais aussi exigent, l'« alignement curriculaire » (Anderson, 2002 ; Pasquini, 2019) tout au long d'une séquence et la triangulation de données d'évaluation significatives afin de construire un « jugement professionnel » (Lafortune & Allal, 2007) tout au long de la séquence. Il est donc nécessaire de récolter des traces (ou preuves) d'apprentissage tout au long du processus. Ceci ne peut pas se créer sur le moment, mais demande une véritable planification. Celle-ci pourra ensuite être régulée tout au long de la séquence tout en restant proche des cibles identifiées.

- *Une planification flexible de l'évaluation pour renforcer l'implication des élèves ?*

Une planification flexible, par son caractère interactif, prévoit des moments qui impliquent les élèves dans l'analyse du déroulement de l'apprentissage et les décisions à prendre. Elle leur donne un véritable rôle d'acteur. L'évaluation en elle-même est considérée comme un apprentissage (*assessment as learning*) (Earl, 2013). L'évaluation des apprentissages, sous ses différentes formes (formative et sommative), vise à développer les compétences d'autorégulation des élèves (Andrade et Brookhart, 2020). Pour ce faire, la planification initiale hiérarchisée permet plus aisément de communiquer les intentions, pour que les apprenants se les approprient. L'enseignant prévoit des moments afin d'explicitier aux élèves quels sont les cibles et les critères et de proposer des situations pour qu'ils se les approprient. L'étude par questionnaire de Yerly & Berger (2022) montre par exemple, dans la formation universitaire, que les perceptions que se font les étudiants des intentions du professeur pour un examen peuvent influencer positivement leurs pratiques d'apprentissage autorégulés. Dans une planification flexible, l'enseignant peut prévoir également des moments et actions afin de co-construire ou d'adapter le « référentiel » d'évaluation avec les élèves (Dechamboux & Mottier Lopez, 2019). Il peut également impliquer les élèves dans le choix (différencié) des modalités des différentes situations évaluatives. Dans sa planification, l'enseignant peut également prévoir des moments ou étapes propices à l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs ou la co-évaluation qui seront rendus plus efficaces grâce à une meilleure connaissance des cibles d'apprentissage. Le but ultime consiste à ce que les élèves deviennent de meilleurs apprenants, capable de se donner du feedback à eux-mêmes (Wyatt-Smith, 2021).

IV. Comment pratiquer une évaluation flexible des démarches d'évaluation ?

La planification des démarches d'évaluation se fait conjointement à la planification de l'enseignement et de l'apprentissage, afin de créer une séquence d'« enseignement-apprentissage-évaluation » (Gérard, 2013). Plus concrètement, quels peuvent être les éléments pris en compte dans une planification « flexible » des démarches d'évaluation des apprentissages ? Le Tableau 1, ci-dessous propose des pistes, non exhaustives mais inspirées des différents éléments des sections précédentes, afin de renforcer les différentes caractéristiques d'une planification flexible. Elles sont catégorisées selon les trois critères proposés initialement par Maulini (2004).

Tableau 1 : Éléments pouvant être pris en compte dans la planification flexible des démarches d'évaluation des apprentissages

Hiérarchisée	<p>Définir les cibles (compétences ou objectifs) et les critères de réussite avant de planifier tout autre élément, en lien avec l'analyse du plan d'études et le choix des approches didactiques liées aux disciplines scolaires.</p> <p>Identifier et articuler les étapes de la séquence qui visent l'acquisition de ressources et celles qui visent leur mobilisation (situation de compétences).</p> <p>Planifier les différentes situations/moments d'évaluation (formatives et sommatives) incontournables afin de les agencer et de les articuler, en lien avec les différentes phases d'une séquence (découverte, construction, entraînement, transfert).</p>
Dynamique	<p>Planifier la séquence dans ses grandes lignes (hiérarchisée), afin de réserver des espaces d'ouverture qui permettent des approfondissements, des retours en arrière.</p> <p>Planifier des moyens d'observation (formels et informels) en continu de la progression des élèves par rapport aux cibles visées qui permettent de réguler le projet initial.</p> <p>Planifier des moments privilégiés pour différencier son enseignement en lien avec les prises de données.</p>
Interactive	<p>Planifier de brefs moments (discussions métacognitives) pour expliciter aux élèves les intentions et les démarches d'évaluation et leur agencement dans la séquence.</p> <p>Planifier des moments, au début de séquence, pour co-construire / formuler les critères de réussite avec les élèves.</p> <p>Planifier des moments d'autoévaluation ; d'évaluation par les pairs ; de co-évaluation par rapport aux cibles visées.</p>

Conclusion

L'objectif de cette note était de discuter des apports de la planification dans la mise en œuvre effective d'une évaluation qui soutient les élèves dans leurs apprentissages, afin de dépasser les intentions, souvent acceptées mais peu réalisées. Notre contribution aura été de mettre en lien les différentes connaissances scientifiques quant aux apports de la planification de manière générale pour l'enseignement et l'apprentissage et ceux spécifiques au champ de l'évaluation des apprentissages. Les connaissances scientifiques actuelles plaident pour une planification « flexible » pour atteindre une évaluation *pour apprendre*, c'est-à-dire une planification approfondie et structurée (hiérarchisée) mais qui laisse aussi une place importante aux ajustements dans l'interaction (dynamique) et qui implique les apprenants (interactive). Toutefois, bien que les apports de la planification pour l'enseignement et l'apprentissage soient fortement étayés par la littérature, ils restent encore peu éprouvés sur le terrain en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, d'autant plus pour une planification « flexible ». Aussi, le développement de telles pratiques risque de se confronter à d'importants obstacles. Comme nous l'avons mentionné, une pratique flexible est plutôt le fait d'enseignants « experts ». Une telle planification nécessite donc des connaissances théoriques et expérientielles importantes de la part des enseignants (contenus des programmes, fonctionnement des élèves, stratégies didactiques, etc.) acquises en formation (initiale et continue) et en exercice sur le terrain, mais également des ressources et des conditions contextuelles favorables (travail en équipe, soutien hiérarchique, etc.).

Références

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : Orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Eds.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 7–23). De Boeck.
- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (dir.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp.312-314). Presses Universitaires de France.
- Allal, L. (2019). Assessment and the co-regulation of learning in the classroom. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 27(4), 332-349
- Anderson, L. W. (2002). Curricular Alignment: A Re-Examination, *Theory into Practice*, 41(4), 255-260.
- Black, P. J. & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31.
- Black, P. et Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575.
- Broadfoot, P. M., Daugherty, R., Gardner, J., Harlen, W., James, M. & Stobart, G. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge School of Education
- Byra, M. & Coulon, S. C. (1994). The effect of planning on the instructional behaviors of preservice teachers. *Journal of Teaching in Physical Education*, 13(3), 123-139.
- Clark, C. M. & Yinger, R. J. (1987). Teacher planning. In J. Calderhead (Éd.), *Exploring teachers' thinking* (pp. 84-103). Cassell.
- Dechamboux, L. et Mottier Lopez, L. M. (2019). Co-construire le référentiel de l'évaluation formative pour soutenir un processus de co-régulation dans la microculture de classe. *e-JIREF*, 5(2), 86 –111.
- De Ketele, J.-M. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, 15(1), 25-37.
- Dessus, P. (2002). Les effets de la planification sur l'activité de l'enseignant en classe. In P. Bressoux (Éd.), *Les stratégies de l'enseignant en situation d'interaction* (pp. 17-28).
- Durand, M.-J., & Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Heurtebise.
- Earl, L. (2013). *Assessment as learning*. Corwin Press.
- Fagnant, A. & Goffin, C. (2017). Les conceptions des futurs enseignants du secondaire en matière d'évaluation : Entre un accord de principe et une vision limitée de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 40(1), 1-32.
- Fullan, M., Quinn, J., & McEachen, J. (2018). *L'apprentissage en profondeur : s'ouvrir au monde, changer le monde*. Presses de l'Université du Québec.
- Gérard, F.-M. (2013). L'évaluation au service de la régulation des apprentissages : Enjeux, nécessités et difficultés. *Revue française de linguistique appliquée*, 18(1), 75-92.
- Harlen, W. (2005). Teachers' summative practices and assessment for learning: Tensions and synergies. *Curriculum Journal*, 16, 207–223.

- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers: Maximizing impact on learning*. Routledge.
- Hattie, J. (2017). *L'apprentissage visible pour les enseignants. Connaître son impact pour maximiser le rendement des élèves*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Lafortune, L. & Allal, L. (2007). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignants au Québec et à Genève*. Presses de l'Université du Québec.
- Laveault, D. & Allal, L. (2016) *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. Springer.
- Laveault, D. (2007). De la « régulation » au « réglage » : élaboration d'un modèle d'autoévaluation des apprentissages. In L. Allal & L. Mottier Lopez (éd.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 207-234). De Boeck.
- Legendre, M.-F. et Morissette, J. (2014). Défis et enjeux de l'approche par compétences dans un contexte d'obligation de résultats. Dans J. Morissette et M.-F. Legendre (dir.), *Enseigner et évaluer. Regards sur les enjeux éthiques et sociopolitiques* (p. 211 –245). Presses de l'Université Laval.
- Maulini, O. (2004). Faire le programme ou faire son métier ? Planifier le travail : une compétence stratégique pour les (jeunes) enseignants. *Résonances*, 1, 6-8.
- Mottier Lopez, L. & Laveault, D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(3), 5–34
- Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42 (1), 63–92.
- Tochon, F. V. (2013). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage. In M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays & J.Plumat (Dir.) *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 31-62). Presses universitaires de Louvain.
- Tochon, F. V. (2013). Planification ouverte de l'enseignement dans une approche profonde de l'apprentissage. In M. De Kesel, M. Bouhon, J.-L. Dufays & J.Plumat (Dir.) *La planification des apprentissages. Comment les enseignants préparent-ils leurs cours ?* (pp. 31-62). Louvain : Presses universitaires de Louvain.
- Tomlinson, C. A. et McTighe, J. (2010). *Intégrer la différenciation pédagogique et la planification à rebours*. Chenelière éducation.
- Sallin, L. (2020). *L'évaluation des apprentissages, une pratique qui se planifie ? Regard sur les pratiques des enseignants fribourgeois de français du cycle 3*. Mémoire de Master (non publié), Université de Fribourg
- Stiggins, R. (2005). From formative assessment to assessment for learning A path to success in standards-based schools. *Phi Delta Kappan*, 87, 324-328.
- Wanlin, P. (2009). La pensée des enseignants lors de la planification de leur enseignement. *Revue française de pédagogie*. (166), 89-128.

Wiggins, G. & McThighe, J. (2005). *Understanding by design*. Alexandria (USA): Association for Supervision and Curriculum Development.

William, D. (2011). What Is Assessment for Learning? *Studies in Educational Evaluation*, 37, 3-14.

Yerly, G., Coen, P.-F & Monnard, I. (2019). Evaluer en dépassant l'arithmétique des scores chiffrés. *Educateur, Les Dossiers*, 16, 14-16.

Yerly, G. & Berger, J.-L. (2022). Des pratiques d'évaluation constructives à l'Université ? Sous quelles conditions un examen peut-il soutenir les processus d'autorégulation de l'apprentissage. *La Revue LEeE*, 6.

Zahorik, J. A. (1970). *The effect of planning on teaching*. *The Elementary School Journal*, 71, 143-151.