

Comment la formation des personnels peut-elle favoriser le développement d'une évaluation au service de l'apprentissage ?¹



SYLVIE FONTAINE

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC EN OUTAOUAIS (CANADA)

Introduction

Ce texte traite des situations de formation en évaluation des apprentissages qui sont proposées aux étudiants en enseignement et aux enseignants en fonction. La présentation de résultats de recherches ayant pour but de former les personnels scolaires permettra de situer l'apport de la formation dans le développement d'une évaluation au service des apprentissages des élèves.

Nous abordons premièrement la formation reçue par les étudiants, futurs enseignants, dans les programmes universitaires du Québec en ciblant principalement le développement des compétences en évaluation des apprentissages. Puis, la formation continue en évaluation des apprentissages proposée aux enseignants est illustrée à l'aide de cas issus de la recherche. Trois modalités de formation seront abordées.

I. La formation des futurs enseignants

Dans le but de cibler uniquement ce que les futurs enseignants devraient maîtriser dans le domaine de l'évaluation des apprentissages des élèves, un comité américain formé de professionnels de l'éducation a proposé une liste de sept compétences pour établir les fondements de l'expertise en évaluation (AFT, NCME, & NEA, 1990). Cette liste a été mise à jour avec l'ajout d'une huitième compétence par Brookhart (2011). Ces compétences sont présentées dans le Tableau 1.

¹ Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Fontaine, S. (2023) Comment la formation des personnels peut-elle favoriser le développement d'une évaluation au service de l'apprentissage ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 219-228). Cnesco-Cnam.

**Tableau 1 : Compétences pour le développement d'une littératie en évaluation
(Traduction libre de Xu & Brown, 2016, p. 5)**

Les compétences en évaluation des apprentissages	
1	Choisir la méthode d'évaluation en lien avec les décisions éducatives
2	Développer la méthode d'évaluation en lien avec les décisions éducatives
3	Administrer, noter et interpréter les résultats d'évaluation obtenus à des évaluations internes et externes
4	Utiliser les résultats de l'évaluation lors de la prise de décisions concernant les élèves, la planification de l'enseignement, le curriculum et le progrès dans l'école
5	Développer des méthodes de notation valides
6	Communiquer les résultats de l'évaluation aux diverses parties prenantes
7	Reconnaître l'intégrité, la légalité et la pertinence des méthodes et des informations entourant l'évaluation
8	Prendre en compte les développements récents concernant les politiques et les pratiques en évaluation (ex. l'évaluation formative et la reddition de compte)

Ces huit compétences s'inscrivent dans une démarche de développement de l'« *assessment literacy* », traduit en français par *littératie en évaluation* (Pasquini & Morales Villabona, 2022). La littératie en évaluation des apprentissages peut se définir de la façon suivante : une bonne compréhension de l'évaluation ; des connaissances sur les démarches, concepts, etc. en évaluation ; la capacité de mettre en œuvre ces connaissances et cette compréhension dans des tâches d'évaluation des apprentissages (Stiggins, 1991 dans Xu & Brown, 2016). Toutefois, avoir une liste de compétences prescrites ne garantit pas que les futurs enseignants développent ces compétences et les mobilisent dans leur contexte scolaire et dans les matières qu'ils enseignent (Xu & Brown, 2016). D'autant plus que la plupart des programmes de formation en enseignement, du moins au Québec, offrent, au mieux, 45 heures de cours sur l'évaluation des apprentissages. C'est donc peu de temps consacré au développement de ces huit compétences.

En fait, la recherche montre que, malgré la formation reçue, les jeunes qui débutent leur carrière en enseignement ne se sentent pas suffisamment formés pour évaluer leurs élèves (DeLuca & Bellara, 2013 ; DeLuca, 2012 ; Fontaine, Kane, Duquette, Savoie-Zajc, 2012 ; Kane, Jones, Rottmann et Conner, 2010). De plus, l'évaluation des apprentissages serait une difficulté qui persiste dans le temps et qui serait associée à un désir de quitter la profession (Fontaine *et al.*, 2012). Outre le peu de temps accordé à l'évaluation des apprentissages dans les programmes de formation, trois autres raisons peuvent être évoquées pour expliquer le sentiment d'incompétence vécu par les futurs enseignants.

- La première a trait aux nombreux changements qui ont eu lieu dans le domaine de l'évaluation et, plus particulièrement, au passage d'une conception de l'évaluation **de** l'apprentissage à une conception de l'évaluation **pour** l'apprentissage (Stiggins, 2009). Il s'agit là d'un changement de paradigme que les jeunes enseignants doivent intégrer à leur pratique enseignante alors que le contexte scolaire, et parfois même universitaire, peine à s'approprier cette conception de l'évaluation.
- La deuxième raison concerne l'écart possible entre ce qui est enseigné dans les cours consacrés à l'évaluation, la documentation officielle (programmes d'enseignement, politique d'évaluation des apprentissages, etc.) et ce qui se passe réellement en salle de classe (Ogan-Bekiroglu & Suzuk,

2014 ; Laurier, 2014). Un certain malaise et de la confusion peuvent être engendrés par ce manque de cohérence.

- Enfin, la troisième raison se situe dans la confusion qui semble exister entre deux tendances actuelles en évaluation. D'une part, il y a une prise de conscience de l'importance que l'évaluation faite par les enseignants a sur l'apprentissage de ses élèves (Rey & Feyfant, 2014). Conséquemment, une place plus grande est accordée à l'évaluation intégrée à l'enseignement. Cela se traduit par la présence de l'évaluation formative, dont l'enseignant est le principal responsable, dans les documents ministériels et les politiques relatives à l'évaluation des apprentissages. D'autre part, la présence de plus en plus grande des examens externes à forts enjeux (examens du ministère, des commissions scolaires, etc.) vient brouiller, et certainement réduire, le rôle de l'enseignant au regard de l'évaluation de l'apprentissage de ses élèves (Fontaine *et al.*, 2017). Il résulte de ces deux tendances que l'enseignant en salle de classe est responsable d'une partie seulement de l'évaluation de l'apprentissage de ses élèves. En effet, les résultats à ces examens sont intégrés aux notes inscrites au bulletin de l'élève. Dans certains cas, par exemple en secondaire 4 et 5², la pondération des examens standardisés a une valeur de 50 % de la note de l'élève. Cette dualité quant à la responsabilité de l'évaluation peut possiblement causer certaines tensions pour les enseignants.

Que faire alors pour mieux former les futurs enseignants et s'assurer qu'ils mettent en œuvre des pratiques d'évaluation qui faciliteront l'apprentissage de leurs élèves ? La recherche montre que l'évaluation formative³ fait une différence sur l'apprentissage des élèves tout en favorisant aussi leur réussite aux examens sommatifs (Birenbaum *et al.*, 2015). En fait, selon ces mêmes auteurs, ce constat expliquerait la présence de l'évaluation formative dans les documents et les politiques ministériels. Par ailleurs, le fait d'apprendre à évaluer les élèves en favorisant une démarche de soutien à leur apprentissage lors de la formation initiale des enseignants influencerait leur décision d'intégrer l'évaluation formative dans leur enseignement (Box, Skoog & Dabbs, 2015).

Le rôle premier de l'enseignant est de faire apprendre et de vérifier que cet apprentissage a bien eu lieu pour chaque élève. Pour ce, le futur enseignant doit développer sa littératie en évaluation. Doit-il développer nécessairement les huit compétences proposées dans le Tableau 1 ? Le peu de temps consacré à ces compétences dans les programmes de formation initiale, les retombées positives de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves (Birenbaum *et al.*, 2015) et le lien entre l'enseignement de pratiques d'évaluation formative en formation initiale et leur intégration ultérieure dans l'enseignement des jeunes enseignants (Box, Skoog & Dabbs, 2015) nous portent à croire qu'il serait plus pertinent de cibler les compétences 1, 2, 4 et 8. Les deux premières compétences concernent le lien entre la méthode d'évaluation et les décisions à prendre. À ce sujet, Black & William (2018) insistent sur la complémentarité entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Ainsi, les mêmes instruments peuvent être utilisés, mais la visée de l'évaluation sera distincte. En ce sens, les résultats de l'évaluation (compétence 4) seront utilisés en cohérence avec la visée de l'évaluation.

² Au Québec, plusieurs examens ministériels nécessaires à l'obtention du diplôme d'études secondaires ont lieu les deux dernières années du secondaire.

Voir à ce sujet : <http://www.education.gouv.qc.ca/eleves/bulletin-releve-diplome/releve-des-apprentissages/>

³ Le terme *évaluation formative* est souvent utilisé comme synonyme à *évaluation pour l'apprentissage* ou *évaluation en soutien à l'apprentissage* dans les écrits scientifiques (pour un développement de ces notions et de leurs nuances, voir la revue de littérature également produite dans le cadre de la conférence de consensus (Fagnant, 2023)).

Apprendre à poser les gestes évaluatifs qui s'inscrivent dans une démarche au service de l'apprentissage des élèves, à utiliser les résultats de l'évaluation pour guider l'élève et son enseignement et enfin, s'assurer d'être à jour dans son expertise (compétence 8) pourrait, à notre avis, être la cible principale de la formation initiale qui, faut-il le rappeler, est plutôt limitée en termes de durée. Si tel était le cas, les autres compétences pourraient être développées dans un deuxième cours en évaluation des apprentissages dans le programme de formation ou encore lors de la formation continue destinée aux enseignants.

II. La formation continue des enseignants

La compétence 8 du Tableau 1 va au-delà de la formation initiale des futurs enseignants. En effet, si les étudiants en formation doivent développer la capacité de mettre à jour leurs connaissances et compétences en évaluation, les enseignants en fonction sont supposés poursuivre cet effort dans le cadre d'activités de formation continue. La formation continue des enseignants en évaluation des apprentissages est offerte par divers intervenants (ministère, commission scolaire, école, consultants, etc.) et sous divers formats (ateliers, conférences, sessions intensives, etc.). Notre objectif n'est pas de faire le bilan des formations en évaluation destinées aux enseignants en exercice. Nous ciblons plutôt trois types de formation continue en évaluation des apprentissages et situons les retombées de ces formations sur la mise en œuvre de démarches d'évaluation en soutien à l'apprentissage.

A. Ateliers de formation

Le premier type de formation consiste à offrir des ateliers sur une période qui peut varier de quelques jours à quelques semaines. Dans le cadre d'une recherche, Mertler (2009) a proposé une formation intensive de deux semaines sur l'évaluation des apprentissages. Les participants à cette formation prenaient part à des discussions, à des exercices pratiques et ils devaient réaliser des tâches en lien avec différents aspects de l'évaluation. Au début et à la fin de la formation, les participants ont dû répondre à un questionnaire visant à faire un état de leurs connaissances. Ils devaient aussi tenir un journal réflexif pour documenter leur expérience. L'auteur arrive à la conclusion que la formation intensive a eu un effet important sur le développement des connaissances des participants ainsi que sur leur compréhension en évaluation des apprentissages. Cet effet est illustré par l'écart entre les résultats obtenus au questionnaire au début et à la fin de la formation. L'apport positif de la formation est aussi décrit dans les commentaires issus des journaux réflexifs des participants qui se disent maintenant prêts à intégrer ce qu'ils ont appris dans leurs classes futures. La difficulté avec ce type de formation est l'absence de suivi des participants lors de leur retour en classe. En effet, il est impossible de savoir si les enseignants vont effectivement mettre en œuvre ce qu'ils ont appris lors de la formation. C'est donc la capacité de transfert des enseignants qui est à questionner. Par ailleurs, il est évident que l'absence de suivi des participants lors du retour en classe ne permet pas de voir si cette formation en évaluation a des retombées sur l'apprentissage des élèves.

B. Formation professionnelle

Dans une recension d'écrits qui traitent de la formation continue, Timperley (2011) propose des conditions pour que les formations continues en évaluation fassent une différence sur l'apprentissage des élèves. Elle précise d'entrée de jeu qu'une « formation professionnelle efficace se caractérise entre autres par une connaissance de l'intérêt et des limites de tel ou tel test, mais aussi par une utilisation d'évaluations plus informelles. » (p. 33). Elle fait donc référence aux savoirs théoriques que les enseignants doivent maîtriser et insiste sur le fait que ces savoirs « doivent être intégrés dans une théorie de l'apprentissage cohérente ». (p. 33) Nous supposons que ces savoirs font partie de toutes les activités de formation continue et qu'ils correspondent aux compétences énumérées dans le Tableau 1. À l'instar de la recherche de Mertler (2009), les études recensées par Timperley (2011) soulignent aussi l'importance d'accompagner l'enseignant pendant ou après la formation pour que le transfert de la théorie puisse se faire dans la pratique de salle de classe.

À la lumière de cette recension, Timperley (2011) a mis au point une formation professionnelle en évaluation des apprentissages dans le domaine de la littératie (écriture et lecture) destinée aux enseignants néo-zélandais. Le but ultime de cette formation des enseignants dans le domaine de l'évaluation était d'améliorer les résultats scolaires des élèves en difficulté. La formation qu'elle propose comporte une étape d'identification des besoins d'apprentissage des enseignants participants et ce, tant au niveau didactique et pédagogique qu'en ce qui a trait à la démarche d'évaluation. Selon l'auteure, cette étape se justifie par la nécessité de comprendre en profondeur la matière enseignée avant de pouvoir l'évaluer. À l'aide d'une méthodologie de type enquête, des tuteurs accompagnent les enseignants dans une co-construction de la démarche d'évaluation qui met l'accent sur l'importance pour les élèves de bien comprendre les objectifs et la tâche d'apprentissage à réaliser. Cette pratique de validation de la compréhension des élèves est documentée afin que les enseignants puissent en constater l'efficacité. Cette formation continue a eu un impact important sur les résultats des élèves en difficulté comme le démontrent les résultats de la recherche de Timperley (2011). L'auteure souligne toutefois que les enseignants en exercice se doivent d'assumer positivement leur responsabilité de formation continue, mais également leur responsabilité de vérifier si la mise en œuvre des compétences développées lors des formations a un bénéfice pour leurs élèves. Ce deuxième type de formation, qui cible un aspect spécifique de l'évaluation, soit la compréhension commune des consignes par l'enseignant et par les élèves, s'inscrit dans un effort d'évaluation au service des apprentissages des élèves.

C. Communauté d'apprentissage professionnelle

Le troisième type de formation vise également le développement d'une démarche d'évaluation au service des apprentissages, mais aussi, la création d'un groupe de soutien pour les enseignants. Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux (2013) ont mis en œuvre une communauté d'apprentissage professionnelle (CAP) pour consolider les connaissances en évaluation, soutenir les enseignants dans l'ajustement de leurs pratiques et susciter une dynamique de co-formation entre enseignants. Les rencontres se sont échelonnées sur une période de deux ans. Les chercheurs se sont assurés de suivre les enseignants tout au long du processus par le biais de rencontres régulières et de journaux de bord. Les enseignants devaient mettre en œuvre une pratique évaluative auprès de leurs élèves après chacune des rencontres de groupe et documenter cette mise en œuvre dans leur journal de bord. Ils devaient de plus conserver des traces concrètes de cette mise en œuvre pour les élèves. Par exemple, la mise en œuvre d'une démarche d'évaluation formative lors d'une activité de rédaction donnait lieu

à deux traces, deux textes : le premier avec des commentaires et des questions de l'enseignant pour aider l'élève à bonifier son texte et le deuxième, le texte final et son évaluation réalisée à l'aide d'une grille d'évaluation.

Selon les enseignants participants, la CAP leur a permis de consolider leurs connaissances, d'établir plus de liens entre la théorie et la pratique, mais plus important encore, de partager leurs préoccupations professionnelles, de réfléchir sur leurs pratiques et de les partager avec leurs collègues. Contrairement à l'étude de Timperley (2011), les résultats des élèves n'ont pas été pris en compte dans cette formation. L'intérêt était plutôt de suivre leur apprentissage et leur progrès à la suite d'une démarche d'évaluation en soutien à l'apprentissage expérimentée par leur enseignant.

D. Points communs des formations professionnelles

On retient de ces divers types de formation, l'importance de soutenir les enseignants dans leur changement de pratiques, car même s'ils se disent prêts à mettre en œuvre leurs nouvelles compétences, le retour dans la salle de classe donne souvent lieu au retour des « vieilles pratiques » ! Donc, un accompagnement qui va au-delà de la formation ponctuelle est nécessaire. De plus, comme le souligne Timperley (2011), les enseignants en formation continue sont aussi responsables de vérifier si les changements qu'ils apportent à leurs pratiques évaluatives font une différence pour les élèves. C'est là l'objectif ultime de ces formations, former les participants afin qu'ils puissent utiliser l'évaluation pour soutenir l'apprentissage des élèves.

Conclusion

La formation initiale et la formation continue des enseignants en fonction font l'objet de nombreuses recherches et nous n'avons abordé qu'une infime partie de ces recherches⁴. Le développement de la littératie en évaluation des apprentissages s'avère une responsabilité importante, mais difficile à bien maîtriser. Il importe que des efforts soient consentis en ce sens afin de permettre aux étudiants, futurs enseignants, et aux enseignants, novices et expérimentés, de se sentir plus compétents et de recourir à des activités d'évaluation qui font vraiment une différence sur l'apprentissage des élèves dont ils sont responsables.

Par ailleurs, certains auteurs insistent sur l'importance pour les directions d'établissements scolaires de développer leur compétence à soutenir les enseignants afin que ceux-ci puissent recourir à des pratiques d'évaluation formative qui visent l'amélioration de l'apprentissage de leurs élèves. Par exemple, dans le cadre d'une recherche de type étude de cas, Holingworth (2012) a implanté un programme d'évaluation formative dans une école secondaire américaine. La mise en œuvre de formations, l'octroi de temps et d'un local ont permis aux enseignants et au personnel de la direction de discuter de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. L'auteur arrive à la conclusion que la direction doit faire preuve de leadership en évaluation auprès des enseignants pour qu'ils puissent développer leurs connaissances et leurs pratiques en évaluation formative. Or, les directions ont des lacunes en ce qui a trait à leur formation en évaluation des apprentissages (Stiggins, 2002). La recherche de Grigsby & Vesey (2011), une étude des plans de cours destinés à la formation des directions dans 30 universités américaines, montre clairement que les directions reçoivent très peu de formation sur la façon d'utiliser les résultats de l'évaluation pour améliorer l'apprentissage des

⁴ Voir entre autres les travaux de Baribeau, 2020 ; DeLuca & Volante, 2016; DeLuca & Johnson, 2017; Nizet & Leroux, 2015; Nizet, 2016; Durand, 2021)

étudiants et pour mieux cerner les besoins de formation des enseignants. On peut donc penser qu'il serait difficile pour elles de soutenir les enseignants dans leurs pratiques qui impliquent la prise en compte des résultats d'évaluation pour soutenir l'apprentissage des élèves.

La responsabilité des directions quant à leur formation professionnelle se distingue de celle des étudiants ou des enseignants en ce sens qu'elles doivent non seulement assurer leur propre développement professionnel (dans ce cas, des connaissances et une compréhension de l'évaluation), mais aussi apprendre à soutenir le développement de leurs enseignants, donc faire preuve de leadership, dans le cas présent, en évaluation des apprentissages (Fontaine *et al.*, 2022). C'est avec ce double objectif que les directions d'établissement scolaire pourront faire une différence intéressante et susciter la création d'un leadership et d'une culture de l'évaluation au sein de leur école. Cela implique toutefois que ces personnels soient intégrés dans des formations en évaluation des apprentissages ce qui semble plutôt rare pour le moment (Stiggins, 2002; Fontaine *et al.*, 2022).

Références

- American Federation of Teachers, National Council on Measurement in Education & National Education Association (AFT, NCME, & NEA) (1990). Standards for teacher competence in educational assessment of students. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 9(4), 30-32.
- Baribeau, A. (2020). La professionnalité de l'agir évaluatif de l'enseignant du secondaire dans le contexte québécois. *Administration & Éducation*, 165, 233-239. <https://www.cairn.info/revue-administration-et-education-2020-1-page-233.htm>
- Birenbaum, M., DeLuca, C., Earl, L., Heritage, M., Klenowski, V., Looney, A., Smith, K., Timperley, H., Volante, L., Wyatt-Smith, C. & Hung, R. (2015). International trends in the implementation of assessment for learning: Implications for policy and practice. *Policy Futures in Education*, 13(1), 117-140.
- Black, P. & Wiliam, D. (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Box, C., Skoog, G. & Dabbs, J.M. (2015). A case study of teacher personal practice assessment theories and complexities of implementing formative assessment. *American Educational Research Journal*, 52(5), 956-983.
- Brookhart, S. M. (2011). Educational assessment knowledge and skills for teachers. *Educational Measurement: Issues and Practice*, 30(1), 3-12.
- DeLuca, C. (2012). Preparing teachers for the age of accountability: Toward a framework for assessment education. *Action in Teacher Education*, 34(5-6), 576-591. DOI:10.1080/01626620.2012.730347
- DeLuca, C. & Bellara, A. (2013). The current state of assessment education: Aligning policy, standards, and teacher education curriculum. *Journal of Teacher Education*, 64(4), 356-372.
- DeLuca, C., & Volante, L. (2016). Assessment for learning in teacher education programs: Navigating the juxtaposition of theory and praxis. *Journal of the International Society for Teacher Education*, 20(1), 19-31.
- DeLuca, C. & Johnson, S. (2017). Developing assessment capable teachers in this age of accountability. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 24:2, 121-126. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2017.1297010>
- Durand, M.-J. (2021). L'évaluation des compétences à l'école, dans la formation universitaire et en milieu professionnel. 40 ans d'expériences novatrices ici et ailleurs. Dans C. Barroso Da Costa, D. Leduc & I. Nizet (dir.), *40 ans de mesure et d'évaluation* (p.173-192). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Fontaine, S., Kane, R. G., Duquette, O. & Savoie-Zajc, L. (2012). New teachers' career intentions: Factors influencing new teachers' decision to stay or to leave the profession. *Alberta Journal of Educational Research*, 57(4), 353-378.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. & Cadieux, A. (2013). L'impact des CAP sur le développement de la compétence des enseignants en évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 41(2), 10-34.

- Fontaine, S., Kane, R. et Kovinthan, T. (2017). The assessment of students' learning: A major challenge for beginning teachers in Quebec and Ontario. Dans B. Kutsyuruba et K. D. Walker (dir.), *The bliss and blisters of early career teaching: A pan-Canadian perspective* (p. 227-246). Word & Deed Publishing Inc.
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., Cadieux, A. & Smith, J. (2022). Trajectoires de directions d'établissement scolaire dans le cadre d'une démarche d'accompagnement au soutien d'enseignants dans leurs pratiques évaluatives. *ERAdE*, 15(1), 7-24.
- Grigsby, B. & Vesey, W. (2011). Assessment training in principal preparation programs. *Administrative Issues Journal Education Practice and Research*, 1(2), 18-31.
- Hollingworth, L. (2012) Why leadership matters: empowering teachers to implement formative assessment, *Journal of Educational Administration*, Vol. 50 Issue: 3, pp. 365-379. doi.org/10.1108/09578231211223356
- Kane, R. G., Jones, A., Rottmann, J. & Conner, M. (2010). *The Evaluation of the New Teacher Induction Program*. Phase Three Final Report to the Ontario Ministry of Education.
- Laurier, M. (2014). La politique québécoise d'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives. *Éducation et francophonie*, 42(3), 31-49.
- Mertler, C. A. (2009). Teachers' assessment knowledge and their perceptions of the impact of classroom assessment professional development. *Improving Schools*, 12(2), 101-113. DOI: 10.1177/1365480209105575
- Nizet, I., & Leroux, J. L. (2015). La construction de savoirs conceptuels en évaluation: enjeux pour un développement professionnel en contexte de formation continue. *e-JIREF*, 1(2), 15-29.
- Nizet, I. (2016). Le développement de compétences professionnelles par des enseignants en exercice: le cas de l'évaluation des apprentissages. *Éducation et francophonie*, 44(2), 109-125.
- Ogan-Bekiroglu, F., & Suzuk, E. (2014). Pre-service teachers, assessment literacy and its implementation into practice. *Curriculum Journal*, 25(3), 344-371. DOI:10.1080/09585176.2014.899916
- Pasquini, R. & Morales Villabona, F. (2022). Comment appréhender une littératie en évaluation pour décrire et comprendre le développement des compétences des enseignants ? *Revue canadienne de l'éducation*, 45(2), 512-554.
- Rey, O. & Feyfant, A. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. *Dossier de veille de l'IFÉ*, 94, 1-44.
- Tatto, M.T., Lerman, S. & Novotna, J. (2009). Overview of teacher education systems across the world. Dans *The professional education and development of teachers of mathematics*. Boston: Springer, 15-23. DOI: 10.1007/978-0-387-09601-8_3
- Timperley, H. (2011). Le développement professionnel des enseignants et ses effets positifs sur les apprentissages des élèves. *Revue française de pédagogie* [En ligne], 174 janvier-mars 2011. DOI :10.4000/rfp.2910
- Stiggins, R. J. (2009). Assessment FOR Learning in Upper Elementary Grades. *Phi Delta Kappan*, 90(6), 419-421.

Stiggins, R.J. (2002), Assessment Crisis: The Absence of Assessment for Learning, *Phi Delta Kappan* 83(10), 758–765.

Xu, Y. & Brown, G. T. L. (2016). Teacher assessment literacy in practice: A reconceptualization. *Teaching and Teacher Education*, 58, 149-162. DOI:10.1016/j.tate.2016.05.010