

Application de l'évaluation formative par des enseignants de français.

Une étude en milieu universitaire vénézuélien

Yolanda Quintero de Rincón, María Sandra Mennella
Département de Langues Modernes - Universidad del Zulia

Résumé

Aborder l'évaluation des apprentissages signifie s'engager dans un domaine très vaste. Elle concerne aussi bien l'apprenant, l'enseignant, la matière à enseigner, les conditions d'apprentissage que l'institution scolaire et les politiques éducatives. Sous cette perspective systémique, cet article étudie l'application de l'évaluation formative de la part des enseignants de français du Département de Langues Modernes de l'Université du Zulia (LUZ), à Maracaibo, Venezuela. À cet effet, a été utilisée la technique du questionnaire propre à la recherche qualitative. Les résultats obtenus montrent une confusion liée au but de cette fonction de l'évaluation. Une conclusion fondamentale s'en dégage : l'évaluation formative ne peut pas être intégrée systématiquement au processus d'enseignement/apprentissage si l'enseignant méconnaît ou confond la portée de son action, sa fonction, ses implications et les différents moyens de la mettre en oeuvre.

Mots-clés : *apprentissage centré sur l'élève, évaluation formative, autoévaluation*

Abstract

To approach learning evaluation means exploring a very extense field. It deals not only with students, teachers, and teaching content, but also with learning conditions, institutions and educational policies as well. Under this systemic vue, this article studies the application of formative evaluation by french teachers at the Universidad del Zulia Modern Languages Department, in Maracaibo, Venezuela. In order to do this, a survey technique characteristic of qualitative research was utilised. The results showed that teachers are confused in relation to this evaluation function. The main conclusion highlights that formative evaluation can not be integrated in a systematic way into a teaching/learning process if the teacher misunderstands the extent of its action, function, implications and its different ways of accomplishment.

Keywords : *learner centered learning, formative evaluation, self-evaluation.*

Resumen

Abordar la evaluación de los aprendizajes significa abarcar un área muy amplia. Ésta concierne, no sólo al alumno, al docente y al contenido a enseñar, sino también a las condiciones de aprendizaje, a la institución escolar y a las políticas educativas. Bajo esta perspectiva sistémica, el presente artículo estudia la aplicación de la evaluación

formativa por parte de los docentes de francés del Departamento de Idiomas Modernos de la Universidad del Zulia (LUZ), en Maracaibo, Venezuela. A tal efecto se utilizó la técnica del cuestionario propia de la investigación cualitativa. Los resultados obtenidos reflejan confusión en relación con el propósito de esta función de la evaluación. Una conclusión fundamental se destaca del estudio realizado: la evaluación formativa no puede ser integrada sistemáticamente al proceso de enseñanza/aprendizaje si el docente desconoce o confunde el alcance de su acción, su función, sus implicaciones y los diferentes medios para ponerla en práctica.

Palabras clave : *aprendizaje centrado en el alumno, evaluación formativa, autoevaluación*

Introduction

Depuis bien des années on observe chez les enseignants et les chercheurs de la Didactique des langues/cultures un grand intérêt par la recherche de moyens plus efficaces pour favoriser l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. La centration sur l'apprenant, principe de base de l'approche communicative, traduit la volonté de rompre avec d'anciens schémas afin de focaliser les efforts sur l'apprenant et ses façons d'apprendre. Cette perspective oblige l'enseignant à se poser un bon nombre de questions liées à ses démarches pédagogiques et à leurs implications chez les apprenants. Dans ce sens, l'évaluation formative permet de donner des réponses adéquates à ce questionnement car elle est intégrée au processus d'enseignement/apprentissage. Elle concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant, offrant au premier des outils permettant la régulation de ses activités de classe et au second la possibilité de développer au maximum ses potentialités et de prendre le contrôle de son apprentissage. Sous cette optique, cet article fait partie d'un travail de recherche qui prétend déterminer comment l'évaluation formative peut constituer un outil pour améliorer l'apprentissage dans le contexte précis du Département de Langues Modernes de la Universidad del Zulia (LUZ) à Maracaibo, Venezuela. Il s'oriente vers la recherche des solutions aux préoccupations des enseignants du Département face à des difficultés rencontrées au cours de leurs pratiques, en particulier, l'incapacité des apprenants à corriger leurs fautes aussi bien à l'oral qu'à l'écrit. Pour ce faire, dans une première étape, nous partons des éléments qui définissent toute démarche évaluative et des fonctions de l'évaluation dans le but de mettre en évidence l'étroite relation d'intégration des actes d'enseigner, d'apprendre et d'évaluer. Ensuite, nous reprenons l'évaluation formative afin d'analyser d'un point de vue critique sa définition et de préciser sa conception.

Dans une deuxième étape, nous précisons la méthodologie privilégiée dans la recherche, l'instrument utilisé et le contexte d'application pour présenter les résultats et leur interprétation. Finalement, nous rendons compte des conclusions qui nous ont permis de formuler des recommandations valables pour les enseignants concernés par cette étude afin qu'ils puissent intégrer, de façon efficace, l'évaluation formative dans leurs pratiques de classe.

1. Contexte théorique

Dans le domaine éducatif, le terme « évaluation » fait son apparition au début du XX^e siècle aux États-Unis, dans un contexte fortement marqué par les demandes du système de production. C'est alors qu'il commence le moderne discours scientifique éducatif avec l'incorporation des termes tels que technologie de l'éducation, curriculum, objectifs d'apprentissage ou évaluation éducative. De même, la fragmentation technique du travail a donné comme résultat le découpage de l'activité pédagogique avec l'apparition de spécialistes (en curriculum, en planification, en évaluation, entre autres). D'un autre côté, le contrôle des temps et des mouvements a été à l'origine des objectifs de l'apprentissage et de l'application de l'évaluation en termes de contrôle des résultats obtenus. Un autre facteur déterminant dans ce parcours parallèle contrôle du travail / évaluation scolaire

a été l'utilisation massive des tests psychologiques (notamment après leur application à l'armée américaine pendant la 2^{ème} guerre mondiale). Les tests ont donné aux enseignants un outil fondamental pour quantifier de façon scientifique les capacités et l'apprentissage / rendement des élèves avec l'utilisation de la statistique descriptive.

Dans ces circonstances, où dominaient l'aspect quantitatif et la mentalité technocratique, dont nous continuons à subir les conséquences, est née l'évaluation scientifique en éducation (Casanova, 1997).

1.1 L'évaluation des apprentissages

Le concept sur l'évaluation est en évolution permanente car les spécialistes du domaine continuent à approfondir ses possibilités d'emploi afin de déterminer des moyens efficaces pour la mettre en oeuvre en fonction des contextes d'application et des objectifs à atteindre. Cependant, en ce qui concerne l'évaluation des apprentissages, il existe un consensus général par rapport aux éléments qui la constituent, à savoir : l'intention, la mesure, le jugement et la décision. L'intention fixe les buts de l'évaluation et ses modes de développement. La mesure nous permet de recueillir des informations et de les organiser. Le jugement est l'estimation critique portée sur les résultats de la mesure. La décision correspond aux actions à entreprendre qui sont directement liées à l'intention de départ. L'intégration de ces éléments nous permet d'établir une première définition de l'évaluation des apprentissages : C'est un processus méthodique de collecte d'informations sur une situation déterminée, afin de porter un jugement de valeur sur celle-ci et de prendre les décisions adéquates en fonction de l'intention (l'objectif) de départ.

Cette définition, très générale, va prendre des orientations différentes par rapport aux fonctions que l'évaluation est censée remplir.

1.2 Les fonctions de l'évaluation

Les deux fonctions principales de l'évaluation sont la fonction sommative et la fonction formative, aussi connues comme fonction sociale et fonction pédagogique. Ces fonctions sont déterminées par l'intention de l'enseignant, c'est-à-dire par le but qu'il prétend atteindre.

L'évaluation sommative est employée à la fin d'un cours ou d'un programme d'études afin de porter un jugement sur le degré d'acquisition des objectifs par les apprenants. Elle peut aussi être utilisée avant un cursus de formation pour vérifier si l'élève est capable de le suivre. Elle mène donc à des décisions généralement liées à la promotion, à la certification des études et à l'orientation des élèves. Les examens, les tests de niveau, les tests d'aptitude se trouvent parmi les instruments les plus usités (Lussier, 1992).

L'évaluation formative se situe tout au long du processus d'enseignement/apprentissage (avant, pendant et après). Elle permet à l'apprenant et à l'enseignant d'être informés sur le degré de maîtrise des objectifs, sur ce qui a été fait et sur ce qui reste à faire. Afin d'atteindre ce but, l'enseignant a recours à des tests, des exercices de vérification, des fiches d'autoestimation, des portfolios, etc (Tagliante, 1994).

Les deux fonctions sont directement liées au processus d'enseignement/apprentissage. Le choix de l'enseignant, en fonction de ses objectifs, déterminera les outils à utiliser, les critères d'évaluation et les décisions à prendre.

Ces premières considérations nous conduisent à la reconnaissance d'un principe fondamental : enseigner, apprendre et évaluer constituent des processus indissociables qui doivent s'intégrer de façon systématique et cohérente (Flórez, 1999). Le caractère fondamentalement pédagogique de l'évaluation formative nous permet de ne pas perdre

de vue ce postulat car elle souligne l'importance des acteurs intervenant dans le processus d'enseignement/apprentissage et des rôles qu'ils y jouent, tel que l'expriment différents spécialistes du domaine. Ainsi, Chadwick et Rivera (1991) et le Conseil de l'Europe (2001) insistent sur le but de cette évaluation : l'amélioration de l'apprentissage. Pour leur part, Holec (1990), et Allal (citée par Lussier, 1984) font remarquer son importance pour l'apprenant lequel est informé de son progrès et de ses difficultés tout au long de son parcours. Finalement, Tagliante (1994) et Campanale (1997) mettent en relief l'impact de cette fonction de l'évaluation aussi bien sur l'enseignant que sur l'apprenant.

Dans le but d'aider l'enseignant à intégrer ces principes à sa pratique quotidienne, Allal (citée par Bonniol et Vial, 1997), nous propose une démarche d'évaluation formative qui rejoigne les éléments définissant tout processus d'évaluation des apprentissages cités plus haut. De cette façon, après avoir fixé les objectifs du projet, l'enseignant prépare des activités visant : 1. La collecte d'informations sur le parcours d'apprentissage de l'élève (progrès et problèmes) ; 2. L'interprétation des informations par rapport à des critères ; 3. L'ajustement des pratiques d'enseignement/apprentissage sur la base des informations recueillies. Cet ajustement se réalise à travers l'utilisation de trois modalités d'évaluation formative : la régulation rétroactive, la régulation interactive et la modalité mixte.

Dans la régulation rétroactive, il s'agit de planifier les activités de remédiation après avoir réalisé une évaluation ponctuelle, à la fin d'une séquence d'enseignement. De cette façon, la régulation retourne sur les objectifs qui n'ont pas été atteints.

La régulation interactive est la modalité complètement intégrée au processus d'enseignement/apprentissage. Elle peut être immédiate, à partir des échanges ou interactions qui s'établissent entre l'enseignant et les apprenants. L'interprétation des observations réalisées, permettra à l'enseignant de prendre des décisions par rapport aux stratégies à utiliser selon les difficultés qu'il rencontre en cours de route.

La modalité mixte est celle qui correspond le mieux à la réalité des pratiques de classe car l'enseignant doit combiner les deux modèles précédents en fonction des situations auxquelles il se voit confronté.

Afin de pouvoir entreprendre un tel projet d'évaluation formative, l'enseignant doit aussi connaître les différents moyens permettant de la mettre en oeuvre. Parmi les instruments couramment utilisés à de telles fins nous pouvons citer les registres d'observation, les portfolios, les cartes conceptuelles, l'autoévaluation. Il faut cependant souligner que cette liste n'est pas exhaustive, et que chaque enseignant devra choisir l'instrument qui s'adapte mieux à ses objectifs. Dans le cas particulier de la classe de langue, les interviews, les jeux de rôles, les exercices de vérification, entre autres, ne sont que des exemples d'une gamme variée d'activités que nous avons à notre disposition.

Les registres d'observations : l'observation fait partie du comportement quotidien de l'enseignant dans la classe. Ses observations lui fournissent des informations sur le déroulement des activités pédagogiques. Afin de tirer un meilleur profit de ses observations, l'enseignant doit les enregistrer de façon organisée et systématique. Pour ce faire, il peut utiliser : a) les registres anecdotiques qui sont les notes ou les commentaires que l'enseignant fait par écrit sur des événements qui ont lieu dans la salle de classe et qu'ils considère importants. A cet effet, il peut utiliser des fiches où il décrit brièvement le comportement observé et son contexte, la date et le nom de l'élève ou des élèves concernés. b) les listes de vérification ou de contrôle, c'es-à-dire, des listes d'items décrivant des aspects spécifiques de l'enseignement/apprentissage. Il s'agit de vérifier la présence ou non de ces aspects par le biais d'un QCM à deux choix (OUI / NON). c) les échelles de gradation ou de classement où, au QCM précédent s'ajoute un autre aspect à observer, par exemple, la fréquence d'un comportement.

Les portfolios : c'est une collection des productions ou des travaux, et même de certains instruments d'évaluation (des questionnaires, des cartes conceptuelles, des examens) que les apprenants élaborent pendant un cours ou une séquence éducative. Ils peuvent être utilisés dans toutes les disciplines. Par leur biais, apprenants et enseignants réfléchissent ensemble sur les produits inclus. Un portfolio peut avoir différentes dénominations tout en gardant la même prémisse de base : dossier qui recueille des informations, des travaux, des activités d'un sujet (Weiss, 2000). La diversité est à l'origine des fonctions qu'il est censé remplir. Ainsi, on parlera de portfolios artistiques conçus comme dossiers de présentation, de portfolios d'apprentissage ou dossiers à dimension formative et de portfolios de compétences à dimension certificative. Le « Portfolio européen des langues » constitue un exemple des deux dernières fonctions. C'est le résultat d'un travail de recherche mené par une équipe du Conseil de l'Europe dont l'un des objectifs est de « favoriser le travail autonome et la capacité à s'autoévaluer » mais sa portée vise aussi bien les apprenants que les enseignants, les institutions éducatives, les entreprises, les services et les employeurs.

L'utilisation de ces instruments met en évidence la fonction formative de l'évaluation car ils sont centrés sur la progression des apprentissages. Ils favorisent l'autoévaluation par le développement des activités métacognitives des apprenants. De même, ils aident au développement de l'esprit critique et de l'argumentation. Leur faiblesse est inhérente au temps consacré à leur élaboration, à la difficulté de les incorporer aux activités de classe (gestion) et à la modification des pratiques évaluatives chez l'enseignant qu'il n'est pas toujours dans la disponibilité d'assumer.

Les cartes conceptuelles : Les cartes conceptuelles sont des représentations graphiques des relations significatives entre concepts sous forme de propositions (Novack et Gowin, 1988). Une carte conceptuelle constitue une structure hiérarchisée en fonction de différents niveaux de généralité ou d'inclusion. Pour la composer, on utilise des concepts, des propositions et des mots de liaison ou connecteurs. Une proposition est donc formée par deux ou plus de deux termes conceptuels unis par des mots de liaison pour composer une unité sémantique. L'utilisation des cartes conceptuelles favorise la construction d'apprentissages significatifs (Díaz et Hernández, 2002).

L'autoévaluation : C'est une activité dont le but est de donner à l'apprenant les outils nécessaires pour qu'il puisse assumer le contrôle de son apprentissage et s'acheminer vers l'autonomie. Sous cette optique, elle devient objectif d'apprentissage et il correspond à l'enseignant de le former à cette pratique. Pour ce faire, l'enseignant doit expliciter les objectifs à atteindre et explorer les représentations que les apprenants s'en font en proposant des activités qui développent des habiletés d'autorégulation. Cela veut dire des activités qui favorisent la planification et l'organisation métacognitives pour que l'apprenant soit capable de détecter les difficultés, réfléchir sur leurs origines et mettre en oeuvre des stratégies visant à les surmonter (Allal, 1999). La démarche autoévaluative cherche aussi l'appropriation par l'apprenant, des instruments et des critères d'évaluation que l'enseignant utilise. L'autoévaluation favorise la réflexion de l'apprenant sur sa manière d'apprendre en lui donnant les moyens d'objectiver sa performance (se mettre à distance pour observer ce qu'il fait, l'analyser, le comparer, commenter ses résultats) et de traiter un grand nombre d'informations prises à partir des activités auxquelles il participe (Holec, 1981). Ceci implique consacrer une attention particulière aux processus métacognitifs qui ont été l'objet de nombreux travaux de recherche. Le développement des habiletés métacognitives permet d'habituer l'apprenant à l'analyse critique conscient visant la reconnaissance de ses capacités et de ses limitations en vue de la recherche et l'application des stratégies adéquates pour l'acquisition de nouvelles connaissances, la gestion de son apprentissage et la vérification de son progrès (Sánchez, 1991).

La révision des caractéristiques, des objectifs, des modalités d'application et des instruments de l'évaluation formative doit nous offrir une vision d'ensemble nous permettant de tirer des conclusions par rapport aux avantages et aux inconvénients

liés à l'implantation d'un dispositif d'évaluation formative dans un contexte éducatif déterminé.

L'évaluation sous cette perspective prend une nouvelle dimension. Elle nous invite au dialogue et à la réflexion sur le processus d'enseignement/apprentissage parce qu'elle en fait partie. Elle donne la priorité aux décisions pédagogiques qui tendent à l'adaptation des stratégies en fonction des besoins d'apprentissage des élèves, à la promotion d'apprentissages significatifs et à donner à l'apprenant le contrôle de son apprentissage. C'est pourquoi il ne suffit pas de connaître les instruments de l'évaluation formative et ses formes d'application pour mener à bien un projet dans cette direction. Encore faudrait-il une analyse plus poussée sur toutes les implications des actes d'enseigner, apprendre et évaluer. Nous reconnaissons les efforts que cela suppose de la part de l'enseignant mais, comment rester indifférents aux atouts de l'évaluation formative si son action est dirigée à l'amélioration de l'apprentissage par l'implication de l'apprenant dans un processus dont il constitue l'acteur principal ? N'est-ce pas le but que tout enseignant cherche à atteindre d'une ou d'autre manière ?

2. Méthodologie

La recherche se situe dans le domaine de la recherche-action dans le but de résoudre un problème concret pour améliorer la pratique éducative au Département de Langues Modernes de l'Université du Zulia. Nous avons privilégié la méthode de recherche qualitative plus propre aux Sciences Humaines. Dans ce sens, nous avons élaboré et administré un questionnaire à tous les professeurs de français (7 au total) de ce Département qui s'occupe de la formation des futurs enseignants d'Anglais et Français lesquels, au bout de cinq années d'études, obtiennent une « Licence en Éducation, Option Langues Modernes ».

2.1 Le questionnaire

L'instrument a eu l'objectif d'étudier comment les enseignants appliquent les principes de l'évaluation formative dans leurs classes. De façon délibérée, nous n'avons pas utilisé le terme « évaluation formative » sur le texte des questions pour ne pas induire les réponses, cependant toutes ses caractéristiques y ont été abordées. Le questionnaire a été composé de 17 questions dont 10 fermées et 7 semifermees. Elles ont été organisées autour de trois aspects ou unités thématiques, à savoir : l'identification personnelle et professionnelle, la formation à l'évaluation des apprentissages et les pratiques évaluatives.

2.2 Résultats et discussion

En ce qui concerne les données personnelles et professionnelles, nous constatons que la majorité des répondants ont plus de 40 ans, plus de 15 ans d'expérience dans l'enseignement et une formation universitaire correspondant au 3^{ème} cycle (DEA). Même si cela constitue un point fort quant à la qualité académique des informants, nous verrons que la formation n'est pas une garantie de l'efficacité.

Par rapport à la formation en évaluation des apprentissages, 5 enseignants manifestent avoir suivi, par initiative personnelle, des stages de recyclage en ce domaine de moins de trois semaines et que le contenu de cette formation avait modifié leurs pratiques évaluatives. Ce faible niveau de formation en évaluation va être mis en évidence dans les réponses qui suivent.

Ainsi, pour ce qui est des pratiques évaluatives on a pu remarquer une confusion ou mauvaise interprétation au niveau des fonctions que l'évaluation est censée remplir et une méconnaissance de la diversité de moyens pour la mettre en oeuvre. Dans ce sens, on observe que les instruments d'évaluation privilégiés continuent à être les

épreuves écrites, que l'autoévaluation et la coévaluation ne sont utilisées que par un seul enseignant (même si 4 informants affirment favoriser l'autoévaluation dans leurs cours) et qu'un seul enseignant utilise d'instruments différents à ceux proposés dans le questionnaire. En effet, aucune référence n'a été faite ici au sujet des interviews, des jeux de rôles, des simulations, etc, que les enseignants, nous le savons, utilisent couramment dans leurs classes. Ces activités, qui constituent des sources très riches pour la prise d'informations sur le parcours d'apprentissage de l'étudiant, ne sont pas prises en compte pour l'évaluation., ce qui nous fait penser à une conception de l'évaluation traditionnelle, en termes de contrôle des résultats.

Pour ce qui relève de la place accordée à l'apprenant et à son apprentissage, elle s'avère plutôt secondaire. La négociation, l'information des critères d'évaluation aux apprenants et de leur situation par rapport aux objectifs du cours, ne se font que « souvent » ou « quelquefois » et non pas de manière systématique. De même, 3 enseignants pensent que l'apprenant n'est pas capable d'assumer le contrôle de son apprentissage ce qui traduit un manque d'information ou une résistance au changement.

Cependant, 3 professeurs reconnaissent que leur manière d'évaluer n'est pas la meilleure et la totalité des informants est dans la disponibilité de s'engager dans un travail collectif pour améliorer la pratique éducative au Département.

Conclusion

Au terme de cette étude nous estimons avoir présenté les lignes de force pour un travail plus poussé sur l'évaluation formative et ses implications dans le processus d'enseignement/apprentissage. Les résultats obtenus mettent en évidence que l'évaluation formative ne peut être intégrée efficacement à ce processus que si l'enseignant connaît et reconnaît la portée de son action, c'est-à-dire, la fonction qu'elle est censée remplir et les différents moyens de la mettre en oeuvre. Cette reconnaissance lui permettra d'adapter son action sur la base des observations et des activités faites en classe afin, d'un côté, d'organiser son travail de façon logique et cohérente, et d'un autre côté, de donner une aide plus efficace à l'apprenant. Mais, il est évident que ces actions ne peuvent pas être entreprises occasionnellement. Elles nécessitent une pratique systématique pour favoriser l'appropriation des stratégies par les apprenants, dans le but d'atteindre un apprentissage plus durable et plus significatif.

Cela veut dire aussi que l'enseignant doit avoir un esprit d'ouverture, une certaine disposition à rompre avec les stéréotypes traditionnels pour accepter qu'il n'a pas toutes les réponses et pour donner à l'apprenant sa juste place car celui-ci a un mot à dire sur un processus qui le concerne directement et auquel il a été habitué (par l'enseignant lui-même) à rester étranger.

Dans cet ordre d'idées, la participation de l'institution éducative s'avère prioritaire car elle doit assurer la formation continue de son personnel lui offrant les opportunités de mettre à jour ses connaissances à la lumière des dernières recherches dans le domaine éducatif en général, et plus particulièrement, dans le domaine de l'évaluation.

Il s'agit de mettre en place un dispositif pédagogique afin de promouvoir l'émergence d'une culture de l'évaluation formative qui permettra réellement d'améliorer l'enseignement/apprentissage.

Références

- Allal, L. *Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation* : promesses et pièges de l'autoévaluation, p. 35-56. In C. Depover & B. Noël (eds.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs. Modèles, pratiques et contextes*. De Boeck Université, Bruxelles, 1999, p. 35-56
- Bonniol, J. & Vial, M. *Les modèles de l'évaluation*. Textes fondateurs avec commentaires. De Boeck Université, Bruxelles, 1997 .
- Campanale, F. (Avril, 2003) *Quelques éléments fondamentaux sur l'évaluation [En ligne]*. IUFM. Site Web de l'Institut Universitaires de Maîtres de Grenoble. <http://www.grenoble.iufm.fr/departe/shs/cameval/>
- Casanova, Ma. A. *Manual de evaluación educativa*. La Muralla, S. A , 1997
- Chadwick, C. & Rivera, N. *Evaluación formativa para el docente*. Paidós México, 1991.
- Conseil de l'Europe. *Un Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues : Apprendre, Enseigner, Évaluer*. Les éditions Didier, Paris, 2001.
- Diaz-Barriga, F. & Hernández, G. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. Una interpretación constructivista. 2^{da} edición. Mc Graw-Hill, México, 2002.
- Florèz, R. *Evaluación pedagógica y cognición*. Mc Graw-Hill, Bogotá, 1999.
- Holec, H. *Apprendre l'apprenant à s'évaluer: quelques pistes à suivre*. Etudes de Linguistique Appliquée, n° 79, 1991, p. 39-47.
- *Plaidoyer pour l'autoévaluation*. Le français dans le monde, n° 165, 1981, p. 15-23.
- Lussier, D. *Évaluer les apprentissages dans une approche communicative*. Hachette, Paris, 1992.
- Sánchez, M. *Desarrollo de Habilidades del Pensamiento*. Procesos básicos del pensamiento. Guía del instructor, Trillas, Méjico, 1991.
- Tagliante, C. *L'évaluation* . Clé Internationale, Paris, 1994.
- Weiss, J. Le portfolio, *instrument de légitimation et de formation*. Revue Française de Pédagogie, n° 132, 2000, p. 11-22.