

# L'évaluation formative

© Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., 2000  
Tous droits réservés

Dépôt légal: 1<sup>er</sup> trimestre 2000  
Bibliothèque nationale du Québec  
Bibliothèque nationale du Canada

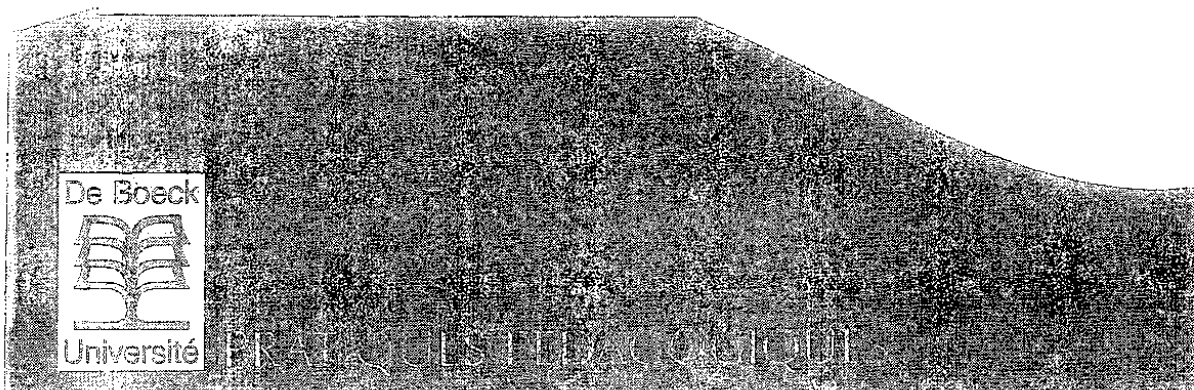
Diffusion exclusive pour l'Europe et l'Afrique  
De Boeck & Larcier s.a.  
Éditions De Boeck Université  
Rue des Minimes 39, B-1000 Bruxelles

Tous droits réservés pour tous pays.  
Il est interdit, sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, de reproduire (notamment par photocopie) partiellement ou totalement le présent ouvrage, de le stocker dans une banque de données ou de le communiquer au public, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit.

Imprimé au Canada  
D. 2000/0074/75

ISBN DBU 2-8041-3478-4  
ISBN ERPI 2-7613-1100-0

1234567890 EM 0543210  
20153 ABCD OF-8





<b>L'information en retour adressée à l'élève comme fondement</b> .....	2
<b>En faveur de démarches instrumentées</b> .....	4
<b>Présentation générale du livre</b> .....	5
<b>INTRODUCTION À L'ÉVALUATION FORMATIVE DES APPRENTISSAGES</b> .....	9
<b>1.0 Introduction</b> .....	10
<b>1.1 Les origines de l'évaluation formative</b> .....	12
<b>1.2 Le besoin de classifier les interventions d'évaluation</b> .....	13
1.2.1 À la recherche d'une typologie .....	13
1.2.2 La typologie de Bloom et de ses collaborateurs .....	14
L'évaluation diagnostique .....	15
L'évaluation formative .....	16
L'évaluation sommative .....	17
1.2.3 Des composantes à harmoniser .....	19
1.2.4 Autres fonctions de l'évaluation .....	19
<b>1.3 Définition de l'évaluation formative</b> .....	21
<b>1.4 Le concept de régulation</b> .....	22
<b>1.5 Quelques appropriations de l'évaluation formative</b> .....	25
1.5.1 La régulation interactive et la régulation rétroactive .....	25
1.5.2 La perspective docimologique et la perspective didactique .....	27
1.5.3 L'engagement de l'élève .....	28
1.5.4 Autres perspectives .....	28

### 1.2.2 La typologie de Bloom et de ses collaborateurs

L'analyse des décisions dont les élèves ou les étudiants peuvent faire l'objet a conduit les théoriciens à discerner trois fonctions essentielles de l'évaluation : • une fonction de *prévention* des difficultés d'apprentissage • une fonction de *régulation* des apprentissages et • une fonction d'attestation ou de *reconnaissance* sociale des acquis.

Il s'agit du critère de classification retenu par Bloom, Madaus et Hastings dans leur ouvrage *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning* (1971) et qui a amené les auteurs à délimiter trois types d'évaluation : l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. La « source » et le « moment » n'ont pas été écartés pour autant, car ces aspects sont demeurés utiles pour décrire chacune des fonctions de l'évaluation.

### L'évaluation diagnostique

Ce type d'évaluation peut survenir soit avant que les élèves ou les étudiants n'entreprennent un programme d'études, un cours ou une séquence d'apprentissages, soit pendant le déroulement même de ce programme, de ce cours ou de cette séquence. Le « moment » n'est donc pas un caractère essentiel pour reconnaître l'évaluation diagnostique. Dans le diagramme de la figure 1.1 (p. 18), ce type d'évaluation est représenté par des triangles qui apparaissent « avant » et « pendant » la période considérée.

**Effectuée au tout début d'une période de formation**, l'évaluation diagnostique a une fonction préventive. Il peut s'agir alors de sonder des caractéristiques susceptibles d'influer sur la qualité des apprentissages à venir (p. ex., les intérêts des élèves, leur motivation, leur expérience ou leur maturité). La décision consistera à prescrire des rythmes d'apprentissage ou des modalités d'enseignement qui conviendront aux élèves ou, mieux, à chaque élève.

L'évaluation diagnostique peut aussi s'intéresser au rendement scolaire, d'où la difficulté de la distinguer d'autres fonctions de l'évaluation des apprentissages lorsque le contenu des instruments est considéré isolément. Le « moment » et l'intention poursuivie deviennent importants ici pour la reconnaître. Il est en effet question d'évaluer les connaissances et les habiletés préalables à une séquence d'apprentissages afin de prescrire pour chaque élève, s'il y a lieu, des activités de révision, de rattrapage ou de récupération. La confusion avec d'autres façons d'aider les élèves dans leurs apprentissages est sans gravité. On sait aujourd'hui que l'évaluation diagnostique telle que définie par Bloom *et al.* (1971 et 1981) et l'évaluation formative sont étroitement associées sur ce plan et peuvent être difficiles à discerner l'une de l'autre.

Disons toutefois que le rattrapage ou la récupération qui font généralement suite à l'évaluation diagnostique sont des approches plutôt globales et peut-être tardives du point de vue de la « régulation continue », alors qu'il existe des formes plus précises et plus dynamiques de régulation, comme nous le verrons avec l'évaluation formative.

**Effectuée pendant le déroulement d'une séquence d'apprentissages**, l'évaluation diagnostique peut survenir lorsque des symptômes de difficultés

persistantes ont été observés. Après avoir épuisé les solutions de nature pédagogique, il s'agit de sonder des aspects extérieurs à la situation d'enseignement et d'apprentissage et qui peuvent être mis en cause : l'état de santé de l'élève, son milieu familial, ses intérêts, sa motivation, etc. La fonction correctrice de l'évaluation diagnostique consistera alors à éclairer les décisions quant aux mesures les plus efficaces à prendre, celles-ci étant d'une nature autre que pédagogique (p. ex., le reclassement, la rencontre des parents ou le retrait momentané de la classe).

L'appellation « diagnostique » pour désigner le type d'évaluation qui vient d'être décrit n'est pas universellement reconnue. Nombre de chercheurs européens font de plus en plus référence à une fonction *prédictive* (Cardinet, 1977) ou *pronostique* (De Ketele, 1983 et 1993 ; Allal, 1979 et 1991 ; Hadji, 1997) de l'évaluation, lorsqu'il s'agit de faire en sorte que les caractéristiques des élèves soient compatibles avec les caractéristiques d'un programme d'études. Ces désignations sont tout à fait appropriées si l'on situe ce type d'évaluation dans le système éducatif, au début d'un cycle d'études. La décision qui doit être éclairée par l'évaluation a trait à l'orientation. Cependant, ce n'est pas tout à fait la conception de Bloom *et al.*, qui semblent avoir situé l'évaluation diagnostique au niveau de la classe ou par rapport à un ensemble d'unités d'enseignement. Airasian et Madaus (1972), dans un texte contemporain de celui de Bloom et de ses collaborateurs, avaient mis en évidence deux moments distincts pour l'évaluation diagnostique : l'évaluation de classement (« avant ») et l'évaluation diagnostique proprement dite (« pendant »). La notion d'évaluation pronostique est un concept différent qui ne permet pas de rendre compte du rôle que l'évaluation diagnostique, telle qu'entendue ici, peut jouer lorsqu'un élève éprouve des difficultés persistantes. L'expression « diagnostique » n'est pas des mieux choisies, il faut le reconnaître, car elle favorise une certaine confusion avec la fonction formative de l'évaluation, qui, elle aussi, possède un caractère diagnostique.

### L'évaluation formative

L'évaluation formative a pour fonction exclusive la régulation des apprentissages pendant le déroulement même d'un programme d'études, d'un cours ou d'une séquence d'apprentissages. Une démarche didactique ayant un ou des objectifs précis fournit probablement le cadre le plus approprié pour parler de ce type d'évaluation. Au sens strict, l'action de « réguler » associée à l'évaluation formative signifie que toute difficulté est immédiatement traitée. Soit on modifie alors le parcours ou le rythme de croisière de chaque élève (ou de la classe), soit c'est le contexte pédagogique lui-même que l'on ajuste, au bénéfice de tous les élèves. On pourrait préciser davantage ce que peut être la réalisation de l'évaluation formative avec un groupe d'élèves. Ces précisions seront apportées lorsqu'il sera

question de définir l'évaluation formative et de traiter de la régulation. Pour l'instant, qu'il suffise de souligner que la fonction de régulation et le « moment » (pendant le déroulement d'une séquence ou d'un programme) sont deux indices clés pour reconnaître les actions d'évaluation formative dans une typologie d'évaluation des apprentissages.

Il y aurait beaucoup à dire au sujet de la **notion de régulation**. À la rigueur, on peut considérer que toute évaluation, qu'elle soit pronostique, diagnostique ou sommative (c'est-à-dire certificative), est suivie d'une régulation au sens générique « d'ajustement ». Reclasseur un élève dans une voie qui convient à son rythme d'apprentissage selon le mécanisme d'accueil d'un système éducatif est une forme d'ajustement, de régulation. Investir davantage dans des mises en situation signifiantes pour susciter l'intérêt d'élèves peu motivés en est un autre exemple. Dans le cas de l'attestation de compétences au sortir d'un programme d'études, la décision d'un ajustement est habituellement différée. Et si une régulation s'effectue alors, il y a fort à parier que ce ne serait pas au bénéfice exclusif de l'élève. Du point de vue de la régulation, la fonction formative de l'évaluation présente des caractères qui la distinguent nettement des autres types d'évaluation. Elle vise des apprentissages précis ou des aspects bien délimités du développement et relève d'une ou de plusieurs interventions de nature pédagogique ou didactique. En outre, ce qui ajoute aux distinctions que l'on doit établir par rapport à d'autres formes de régulation, la régulation en évaluation formative porte sur deux objets : d'une part, la *pédagogie* proprement dite, envisagée dans un contexte bien circonscrit d'enseignement et d'apprentissage souvent déterminé par des objectifs pédagogiques ; d'autre part, *l'élève* lui-même, dans sa progression.

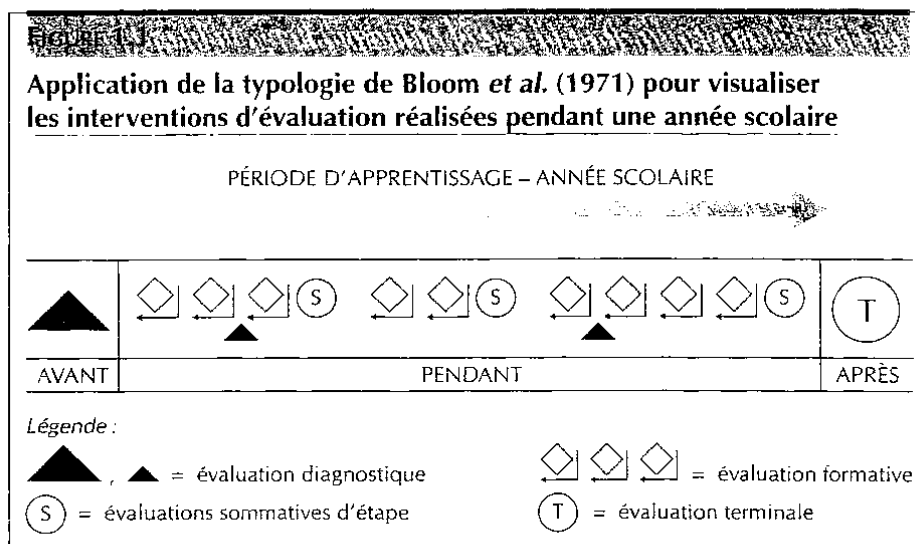
### L'évaluation sommative

L'évaluation sommative devrait idéalement survenir au terme d'un long processus d'enseignement et d'apprentissage afin de sanctionner, certifier, pour chaque étudiant, le degré de maîtrise des objectifs pédagogiques visés.

**Si elle devait se réaliser comme évaluation rigoureusement terminale**, l'évaluation sommative pourrait rendre compte des compétences telles qu'elles se présentent au moment où les jugements interviennent, c'est-à-dire à la fin de la période d'enseignement et d'apprentissage envisagée. En outre, la distinction à maintenir entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative serait on ne peut plus nette.

Or, tel n'est pas le cas, et la pratique de l'évaluation exclusivement terminale a cédé sa place à **une pratique d'évaluation sommative dite continue**, où des résultats partiels obtenus au long du trajet sont accumulés arithmétiquement (voire additionnés) pour constituer un bilan « sommatif ».

Le diagramme de la figure 1.1 contient la lettre «S» répétée «pendant» et la lettre «T» qui apparaît «après» la période considérée pour évoquer cette caractéristique de l'évaluation continue à fonction sommative. Le portrait ainsi obtenu fait état d'apprentissages récents et moins récents, susceptibles d'être modifiés en cours de route. Cette pratique d'évaluation continue à fonction sommative risque également d'altérer le sens de l'évaluation formative lorsque celle-ci est considérée comme pouvant être au service de celle-là. C'est tout le problème que pose l'harmonisation des fonctions de l'évaluation pédagogique, notamment devant la nécessité de différencier clairement, tout en respectant leur complémentarité, l'évaluation formative et l'évaluation sommative des apprentissages.



En Europe, on tend de plus en plus à employer le terme d'«évaluation certificative» pour remplacer celui d'«évaluation sommative». L'expression «sommative» demeure répandue, mais soulève plusieurs difficultés d'ordre conceptuel à cause de l'idée de «somme» ou de «processus de sommation» qu'elle connote. Empruntée à la typologie de Scriven (1967) pour l'évaluation des moyens d'enseignement et convenant bien à l'idée de produit fini, l'évaluation sommative semble avoir été transposée quelque peu hâtivement dans le domaine de l'évaluation des apprentissages. Il est clair que l'attestation d'une compétence, au terme d'un processus de formation, ne peut en aucun cas être réalisée au moyen d'une somme arithmétique de composantes que l'on aura traitées isolément. Dans les lignes qui vont suivre, l'expression «certificative» sera souvent utilisée à la place de «sommative» pour acquiescer à ce changement de désignation qui paraît tout à fait logique. Dans la bibliographie, l'idée de certification relève d'une réflexion certaine qui n'est pas récente. L'origine du terme est

attribuée à Weiss (1977), pour qui l'évaluation « certificatrice » devrait se rapporter à la fin d'un apprentissage. De Ketele (1983) a utilisé le même concept pour le situer à plusieurs paliers du système éducatif. Tourneur (1985) a traité de deux types d'évaluation certificative : externe pour les compétences professionnelles, et interne pour les compétences nécessaires à la poursuite des études.

### 1.2.3 Des composantes à harmoniser

L'examen de l'ensemble des actions d'évaluation en milieu scolaire révèle que les éléments de la typologie présentée ne se trouvent pas à l'état pur ; il sera parfois difficile de distinguer les actions d'évaluation diagnostique des actions d'évaluation formative sur le plan de la régulation des apprentissages. Vues sous l'angle de l'évaluation continue, l'évaluation formative et l'évaluation sommative se chevauchent, et des actions délibérées doivent être entreprises pour les maintenir à distance dans un lien de complémentarité ; autrement, l'évaluation formative pourrait facilement devenir une simple pratique d'évaluation micro-sommative (terme introduit par Bain en 1988), au point de dévier de sa fonction première. Pour déceler et, autant que possible, prévenir une telle éventualité, il faudra toujours ramener à la surface la notion de « régulation » sur laquelle s'appuie la fonction formative de l'évaluation.

### 1.2.4 Autres fonctions de l'évaluation

La typologie qui vient d'être présentée ne met pas en évidence certains usages de l'évaluation qui ont été amplifiés ces dernières années. Rappelons que cette typologie est fondée sur une classification des « décisions actions » qui se rattachent au déroulement d'une séquence importante d'apprentissages. C'est une limite qu'il faut absolument souligner, car on n'épuise certes pas là tous les buts visés par une pratique d'évaluation des apprentissages en milieu scolaire.

L'évaluation peut avoir comme caractère dominant le souci de motiver ou de stimuler les élèves, ou encore de donner l'impression que certains aspects de la formation sont grandement valorisés. C'est le cas notamment de certaines pratiques qui consistent à signaler les fautes de français commises dans des examens où les élèves doivent s'exprimer librement. C'est aussi le cas de l'évaluation cumulative (points additionnés au fur et à mesure de vérifications fréquentes en vue d'un bilan arithmétique), dont le but est de valoriser l'effort continu plutôt que la procrastination ou le bachotage – cette tendance que pourraient manifester plusieurs élèves à n'étudier qu'à la fin du parcours, à la veille des examens. Les divers objectifs de l'évaluation qui concernent la motivation et le renforcement



mériteraient à eux seuls un traitement beaucoup plus soigné que celui qu'on peut leur accorder ici.

Il est une fonction à ne pas négliger et qui occupe une part importante des activités d'évaluation en milieu scolaire. C'est la fonction « **information** », généralement assumée au moyen de bulletins ou de livrets scolaires. Les moyens d'évaluation peuvent être en effet conçus spécifiquement pour informer les parents et les élèves des progrès accomplis par ces derniers. Par exemple, au Québec, où les séquences d'apprentissages sont subdivisées en étapes dans les écoles primaires et secondaires, beaucoup de commissions scolaires ont adopté des formes de bulletins d'étape, dont plusieurs sont de nature descriptive. Le rapprochement entre l'évaluation formative et ce genre de bulletin est en soi un objet de réflexion et peut inspirer de nombreuses interrogations.

Sans prétendre élucider un problème aussi important, il faut toujours avoir à l'esprit la fonction de régulation, qui est l'essence même de l'évaluation formative. Avant de communiquer des résultats d'évaluation formative dans un bulletin scolaire, il faut se demander *si les observations transmises ont été faites avant la régulation ou après*. La réponse à cette question peut tout changer. De plus, comme nous allons le voir dans une prochaine section et avec plus de précision encore dans les chapitres à venir, les méthodes de l'évaluation formative peuvent emprunter des voies par lesquelles il sera très difficile d'obtenir des résultats pouvant être communiqués. Ainsi en est-il des régulations interactives, des démarches instrumentées de nature analytique et centrées sur le feed-back directement et uniquement adressé à l'élève, ou encore des procédés qui engagent chaque élève dans une sorte d'autoévaluation de ses processus cognitifs.

Ce sont là des éléments de réflexion qui devraient ébranler suffisamment la tendance à associer évaluation formative et bulletins. Pour ce qui est de motiver les élèves, il y a bien sûr tout le problème de la confiance que l'on doit éprouver à l'égard d'une pratique d'évaluation formative « authentique », exclusivement vouée à la régulation des apprentissages, gratuite, c'est-à-dire qui « ne compte pas arithmétiquement » en vue d'une évaluation sommative.

La fonction « information » de l'évaluation ne doit pas être écartée pour autant. Peut-on envisager cette fonction comme une facette de l'évaluation continue à fonction sommative, ou encore peut-on l'intégrer à ce que l'on pourrait appeler une évaluation micro-sommative (Bain, 1988) ? Pourvu que l'évaluation formative se pose comme un élément de pratique générale ou de vérification destiné à permettre une amélioration avant que survienne la certification, il y a là des pistes à explorer pour assurer la motivation des élèves. Si l'évaluation formative offre aux élèves des rétroactions (ou feed-back) fréquentes et significatives, leur motivation n'est pas en reste, comme en témoigne une recension des écrits traitant de l'impact des pratiques d'évaluation (Scallion, 1992). Enseignants et élèves doivent bien sûr se construire une représentation de l'évaluation formative qui rejoint les résultats de cette réflexion.