

# Enseigner ... apprendre

## Formules pédagogiques et évaluation formative : une combinaison gagnante

**Robert Howe**

Conseiller pédagogique  
Cégep Montmorency

Le concept d'évaluation formative est bien connu en éducation. La documentation foisonne de textes proposant des descriptions, habituellement fort simples, de ce concept. D'une part, pour bien camper notre propos et, d'autre part, pour servir d'appui aux propositions d'instrumentation qui suivront, rappelons ici la définition que Scallon<sup>1</sup> nous propose :

*L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu), des améliorations ou des correctifs appropriés.*

Cet énoncé, comme la plupart des définitions proposées dans la documentation, contient explicitement ou implicitement l'essentiel des idées maîtresses de l'évaluation formative :

- *évaluation continue, pendant l'apprentissage ;*
- *progression individuelle ;*
- *modification du rythme d'apprentissage ;*
- *correction ou enrichissement de l'enseignement ;*
- *correction ou amélioration de l'apprentissage.*

Parallèlement aux définitions, on trouve d'excellents textes qui présentent divers outils d'évaluation formative.

Gauthier et Saint-Onge<sup>2</sup> et Saint-Onge<sup>3</sup> proposent un tableau de l'instrumentation en évaluation formative comprenant une

brève description des instruments ainsi que de leurs conditions d'efficacité. On y trouve principalement les tests objectifs ou à développement et l'entrevue orale. Scallon<sup>4</sup> décrit avec plus de détails plusieurs de ces instruments, dont la liste de vérification (« check-list »). D'autres auteurs, dont Baker<sup>5</sup> ainsi que Barrette et Regnault<sup>6</sup>, décrivent et explorent la contribution nouvelle du micro-ordinateur à l'évaluation formative (le testing informatisé et le testing adaptatif)

La partie gauche du tableau sur l'instrumentation en évaluation formative présente une liste de ces instruments. Ce sont tous des dispositifs de mesure. Ils permettent de recueillir des données qui s'expriment quantitativement et reposent, en conséquence, sur des principes docimologiques.

### Réticences

Pourtant, malgré une documentation abondante et éclairante sur le sujet, malgré une forte présence du concept d'évaluation formative dans le discours pédagogique et l'expérience des enseignants en matière de mesure et d'évaluation, l'observateur peut avoir l'impression qu'il se fait peu ou ne se fait pas assez d'évaluation formative en classe, au collégial. On en parle depuis vingt ans mais on a, semble-t-il, toujours du mal à passer à l'action. On entend des arguments donnant à croire que plusieurs enseignants trouvent difficile d'ajouter des dispositifs d'évaluation formative à l'ensemble de leur planification de cours.

Ces arguments sont de diverses natures. Mogenier et Parisot<sup>7</sup> ont fait, en France, une étude des réticences des professeurs à l'égard de l'évaluation formative et plusieurs de leurs constats trouvent leur source dans les contraintes inhérentes aux dispositifs de mesure :

- Faire de l'évaluation formative, c'est interrompre l'enseignement. On y perd un temps précieux alors qu'on a tant de matière à faire passer ;

- L'évaluation formative augmente le fardeau des corrections. Il faut corriger les réponses à ces instruments de mesure. Les étudiants s'attendent à une note ou au moins à des commentaires appréciatifs ;

- Depuis le début de leur scolarisation, les étudiants ont pris l'habitude d'être notés. Ainsi, ils ne valorisent et ne prennent au sérieux que ce qui est noté et porté au bulletin.

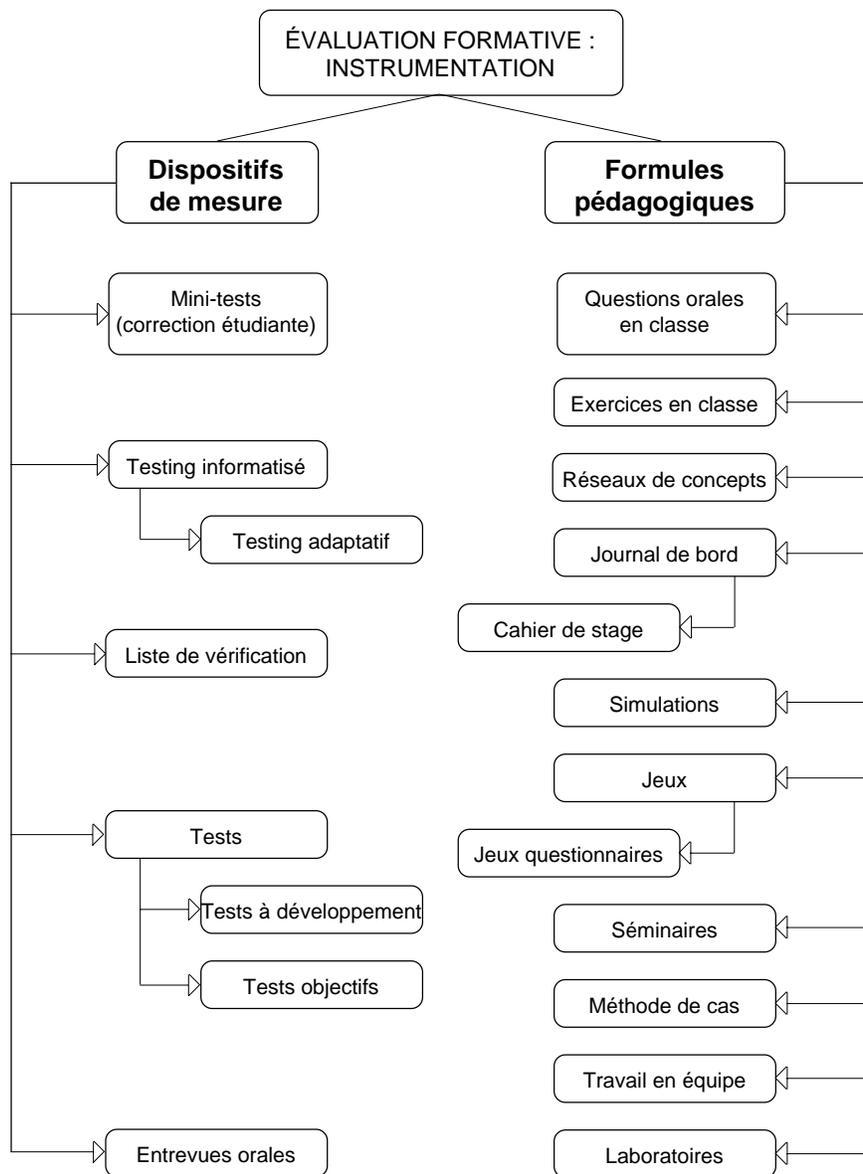
L'évaluation formative pose donc des difficultés qu'on essaie de contourner de diverses façons :

- le mini-test à correction étudiante a justement l'avantage d'éviter à l'enseignant de corriger. De plus, il permet aux étudiants d'être actifs dans la correction et assure un feed-back mutuel immédiat. Mais ce mini-test se fait quand même le plus souvent en classe et « consume » une quinzaine de minutes ;

- la liste de vérification accompagne bien l'observation, mais son contexte d'utilisation est généralement limité à des domaines faisant appel à la capacité de suivre des procédures ;

- le testing informatisé est une piste très prometteuse. Grâce au micro-ordinateur, l'évaluation se fait hors de la classe et la correction ainsi que les prescriptions correctives sont automatisées. À ce chapitre, la recherche menée actuellement par Barrette et Regnault<sup>8</sup> contribuera à baliser les problèmes de design, de production et de gestion du système afin de montrer comment ce type d'évaluation peut s'intégrer à l'ensemble de la planification de l'enseignement.

Pour bien comprendre les difficultés de l'évaluation formative en classe et pour éventuellement les contourner, il faut chercher dans les caractéristiques des instruments de mesure ainsi que dans la conception qu'on se fait de l'évaluation formative. C'est Cardinet<sup>9</sup> qui nous met sur la piste en rappelant que l'évaluation scolaire peut avoir trois fonctions, à savoir :



une fonction prédictive (ou diagnostique), une fonction certificative (ou sommative) et une fonction formative. Et il ajoute :

*la nature des informations requises varie selon le type d'évaluation considéré et les instruments appropriés pour recueillir chaque type d'informations auront donc aussi des caractéristiques différentes. (p.248)*

Dans le même texte, Cardinet attire l'attention sur une recherche qui recommande de « faire correspondre étroitement les méthodes de formation et les méthodes d'évaluation ». (p. 98)

Dans les lignes qui suivent, nous expliquerons ce jeu de relations entre les décisions à prendre et les instruments requis afin de dégager une approche plus pédagogique que docimologique de l'évaluation formative.

### Question de point de vue (la danse à trois temps)

Si les étudiants ont pris l'habitude d'être notés, nous avons peut-être pris l'habitude d'associer au concept d'évaluation divers dispositifs de mesure produisant des notes, des données quantitatives. Et c'est là, croyons-nous, l'origine de nos difficultés en évaluation formative.

Les mots « mesure et évaluation » évoquent le plus souvent une certaine formalité, des instruments, des nombres. Or, pour faciliter la pratique de l'évaluation formative en classe, il faut comprendre que l'information requise ne doit pas nécessairement se traduire en symboles numériques.

Afin de mettre les choses en perspective, rappelons qu'il y a trois temps en mesure et évaluation, illustrés ici par des exemples en évaluation formative.

- **Premier temps** : la mesure, qui consiste à recueillir des informations et à les rendre significatives, habituellement au moyen de symboles (chiffres, lettres, etc.).

Par exemple : dans une réponse, présence ou absence des éléments d'un concept.

- **Deuxième temps** : l'évaluation, le jugement de valeur, fondé sur une comparaison entre les données recueillies et des critères.

Par exemple : constatation qu'un concept ne « passe pas » dans la classe.

- **Troisième temps** : la décision, l'intervention.

Par exemple : prescription d'exercices correctifs, reprise d'une analogie, ajustement du matériel didactique.

Ce ne sont pas les dispositifs de mesure (1<sup>er</sup> temps) qui font que l'évaluation sera dite formative, mais plutôt la nature des décisions qui seront prises (3<sup>e</sup> temps). On fait de l'évaluation formative lorsqu'on prend des décisions de correction de parcours et que ces corrections se font pendant l'apprentissage.

Au fond, ce qui est déterminant, en évaluation formative, c'est de se placer en situation de juger (2<sup>e</sup> temps) si l'apprentissage escompté se réalise et, s'il y a lieu, d'être disposé à corriger (3<sup>e</sup> temps) l'enseignement ou l'apprentissage ou les deux, ceci en prenant appui sur une information valide (1<sup>er</sup> temps).

Lorsque nous déplaçons notre attention sur ce troisième temps du processus, nous en venons à évoquer la conception

qu'on se fait de l'enseignement. Hadji<sup>10</sup> rappelle les propos de Philippe Meirieu en disant que :

*le pédagogue est (aussi) un décideur qui effectue des choix en vue de réguler de manière efficace l'activité de l'élève. L'évaluation peut alors se mettre au service de l'apprentissage soit directement, en éclairant l'activité de celui qui apprend, soit indirectement, en éclairant les choix de celui dont la mission est de faciliter les apprentissages.*

C'est là toute la légitimité de l'évaluation formative. Elle implique l'idée que *l'évaluation doit servir avant tout à favoriser les apprentissages*. Dans ce jeu où le professeur réagit à l'apprentissage des étudiants, l'évaluation formative s'intègre directement à la didactique. Elle en est une des composantes, ce qui conduit Hadji à proposer le concept d'*apprentissage assisté par l'évaluation*.

Or, c'est cette vision de l'apprentissage assisté par l'évaluation, ce déplacement du docimologique vers le pédagogique, qui ouvre de nouvelles pistes et permet d'imaginer de nouvelles possibilités en ce qui regarde le premier temps du processus.

## Formules pédagogiques

Si évaluer, c'est recueillir de l'information pour prendre des décisions pédagogiques, ces informations peuvent ne pas s'exprimer quantitativement. En classe, l'enseignant peut très bien orienter sa pédagogie à partir d'informations qualitatives.

Plusieurs formules pédagogiques<sup>11</sup> permettent d'observer, directement ou indirectement, l'évolution des apprentissages des étudiants (voir la partie de droite du tableau sur l'instrumentation en évaluation formative).

Dans toutes ces formules pédagogiques, les étudiants sont actifs et peuvent donc révéler de façon observable la qualité de leurs apprentissages. En conséquence, les professeurs peuvent être témoins des apprentissages des étudiants.

Toutes ces formules pédagogiques servent d'abord à l'enseignement ou à

l'apprentissage. En même temps, elles fournissent l'occasion de recueillir une information suffisamment signifiante pour que l'enseignant puisse prendre une décision éclairée. L'évaluation formative se fait pendant l'apprentissage, sans l'interrompre, lorsque les étudiants sont engagés dans des processus actifs comme les laboratoires, le travail en équipe, les séminaires ou lorsqu'ils répondent aux questions en classe. L'évaluation formative se fait aussi en différé, après les cours, lorsque l'enseignant lit ou écoute des extraits de journal de bord ou de cahier de stage ou examine quelques réseaux de concepts.

Ces formules pédagogiques répondent toutes aux trois exigences énoncées par Hadji<sup>12</sup>, autour du concept d'apprentissage assisté par l'évaluation. Parce qu'elles impliquent que les étudiants sont actifs, individuellement ou en groupe, ces formules pédagogiques :

- ❑ déclenchent un comportement observable (l'exécution d'une tâche) qui est d'abord une occasion d'apprentissage et, du même coup, une occasion d'évaluation ;
- ❑ permettent de recueillir des informations signifiantes, susceptibles de guider la prise de décision ;
- ❑ permettent de passer de l'évaluation à l'action, sous forme de communication de feed-back, de correction de l'enseignement ou de l'apprentissage, d'enrichissement.

Sans ajouter au fardeau des corrections, toutes ces formules pédagogiques permettent à l'enseignant de cueillir une information significative qui pourra ne pas être quantifiée, mais qui correspond quand même au premier temps de l'évaluation formative. Dans ce cadre, l'évaluation formative pourra profiter de l'inventivité didactique du professeur : celui-ci peut choisir, dans sa planification, des formules pédagogiques d'autant plus riches au plan pédagogique qu'elles servent simultanément à l'apprentissage et à l'évaluation de ces mêmes apprentissages<sup>13</sup>.

## Exemples

Les formules pédagogiques mentionnées dans le tableau sont généralement

bien connues. La plupart sont utilisées couramment et servent déjà dans des démarches d'évaluation formative. Sous forme de fiches signalétiques, nous avons pensé utile de présenter ici quatre exemples afin d'illustrer comment l'évaluation formative et ces formules pédagogiques se superposent et comment on peut les utiliser spontanément dans l'esprit de l'apprentissage assisté par l'évaluation. Ces fiches sont évidemment très sommaires<sup>14</sup> et pourraient éventuellement être complétées avec profit. Elles ne représentent évidemment pas l'ensemble des possibilités d'application.

## Validité

On pourra s'interroger sur la validité d'une évaluation basée sur l'observation de ce que font ou disent les étudiants pendant le processus d'apprentissage plutôt que sur des instruments de mesure.

Si l'on s'assure de l'impartialité du jugement, il faut cesser de chercher l'objectivité absolue auprès de tests écrits et de notes chiffrées. En évaluation des stages, par exemple, il est admis que l'observation de l'enseignant ou du superviseur de stage est subjective. Mais cette subjectivité garde toute sa légitimité car elle est fondée sur la capacité d'expertise reconnue à l'observateur. La mesure est subjective, mais elle est fondée sur un jugement expert reconnu<sup>15</sup>.

Par ailleurs, on admet que la nature des décisions à prendre conditionne le type et les qualités docimologiques de l'instrument à utiliser lors de la mesure. Plus la décision a des conséquences délicates, plus il faut être méticuleux dans la validation des instruments de mesure. Ici, en évaluation formative, les décisions à prendre, si importantes soient-elles, permettent d'utiliser des processus de cueillette d'information plus spontanés, plus informels.

Admettons-le, c'est plutôt par des arguments pédagogiques que docimologiques qu'on assurera la légitimité de faire de l'évaluation formative à l'aide des formules pédagogiques proposées ici. D'ailleurs, Hadji<sup>16</sup> cite plusieurs auteurs qui semblent avoir pris conscience « de

## JOURNAL DE BORD<sup>17</sup>

### EXEMPLE DE SCÉNARIO

Chaque semaine, les étudiants sont invités à :

- décrire les liens qu'ils perçoivent entre un nouveau concept et un concept vu précédemment ;
- faire une synthèse personnelle des notions vues en classe.

### RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES

Le journal de bord stimule un engagement personnel et actif en classe. Il permet de faire des liens abstraits entre la connaissance et l'expérience. Il favorise l'intégration des savoirs.

### ÉVALUATION FORMATIVE

*Cueillette de l'information* : Le professeur fait une lecture hebdomadaire d'un échantillon des journaux.  
*Décision possible* : Au cours suivant, il peut y avoir retour sur des erreurs constatées, clarification orale de concepts en classe, discussion sur les liens identifiés.

## LE TRAVAIL EN ÉQUIPE<sup>18</sup>

### EXEMPLE DE SCÉNARIO

Après un exposé sommaire, les étudiants sont réunis en équipes de quatre pour réaliser une tâche précise en classe.

### RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES

Les étudiants sont actifs et apprennent à résoudre des problèmes en groupe. Le travail en équipe favorise le tutorat par les pairs, l'entraide.

### ÉVALUATION FORMATIVE

*Cueillette de l'information* : Le professeur circule entre les groupes et constate, pendant le travail, la nature et la qualité de ce qui se fait en fonction de la tâche à accomplir.  
*Décision possible* : « Coaching » spontané auprès d'une équipe ou interruption du travail de toutes les équipes et retour en plénière pour reprendre un exposé.

## LES RÉSEAUX DE CONCEPTS<sup>19</sup>

### EXEMPLE DE SCÉNARIO

Après un exposé sur un sujet, l'enseignant demande que des dyades créent des réseaux de concepts à partir des notions présentées.

### RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES

La création d'un réseau devient un mode d'apprentissage. Le travail en équipe engage activement les étudiants. Sur une surface réduite, une seule feuille, les réseaux illustrent la compréhension que les étudiants se font du contenu.

### ÉVALUATION FORMATIVE

*Cueillette de l'information* : Le professeur circule parmi les équipes ou demande à deux ou trois équipes au hasard d'expliquer oralement leur réseau.  
*Décision possible* : Le professeur voit tout de suite ce qui n'a pas été compris et en quoi son enseignement n'a pas été clair. Il peut donc revenir immédiatement sur le contenu et sur son enseignement.

### EXEMPLE DE SCÉNARIO

Pendant le cours, le professeur pose des questions de divers niveaux de complexité et amène des étudiants à y répondre.

### RETOMBÉES PÉDAGOGIQUES

Le questionnement sert à guider la révision, la récapitulation. Les étudiants apprennent à formuler et à utiliser divers niveaux de questions pour étudier et pour apprendre. Ces questions constituent des exercices de pensée critique.

### ÉVALUATION FORMATIVE

*Cueillette de l'information* : Une écoute attentive du contenu des réponses, le nombre d'étudiants qui répondent ainsi que les manifestations non verbales informent l'enseignant de la qualité des apprentissages.

*Décision possible* : L'enseignant peut intervenir pour commenter et corriger les réponses entendues (reprise de l'exposé, enseignement correctif, enrichissement). Il en profite aussi pour corriger et améliorer ses questions.

la vanité de la recherche de l'objectivité dans la notation » et qui cherchent à « substituer à la quête d'une impossible objectivité le souci de la cohérence » entre l'intention (aider à l'apprentissage) et les procédures d'évaluation.

### Conclusion

Notre propos, n'est pas de suggérer qu'on devrait éliminer l'usage des dispositifs de mesure en évaluation formative. Ces derniers resteront toujours pertinents et on continuera à en faire usage avec d'autant plus de profit qu'on pourra trouver à en réduire les inconvénients ou à augmenter l'efficacité, par exemple, du testing informatisé.

Mais on admettra aussi que l'usage de formules pédagogiques, dans le cadre de l'évaluation formative, comporte plusieurs avantages :

- toutes ces formules servent directement à l'apprentissage ;
- les étudiants y sont engagés activement ;
- en conséquence, toutes ont le pouvoir de fournir des renseignements au professeur sur l'évolution des apprentissages ;
- elles ne nécessitent aucune rédaction ni correction d'examen ;

- elles n'obligent à aucune interruption du processus d'enseignement ou d'apprentissage.

Somme toute, le principal intérêt de ces formules pédagogiques est peut-être de confirmer à beaucoup d'enseignants qu'ils font déjà de l'évaluation formative et à encourager les autres à s'y aventurer. Dans tous les cas, une évaluation formative par le truchement d'une formule pédagogique, en classe, participe d'une conception de l'enseignement et de l'évaluation que décrivent Mogenier et Parisot<sup>21</sup> :

*En insistant sur le fait qu'évaluer, c'est prendre de l'information pour faciliter l'apprentissage, on convie l'enseignant à une révolution copernicienne. Ce n'est plus enseigner qui est important, c'est aménager le dispositif pédagogique optimal pour que l'élève apprenne.* 

### NOTES ET RÉFÉRENCES

1. SCALLON, G., *L'évaluation formative des apprentissages. Tome I : La réflexion*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, p. 155.
2. GAUTHIER, R. et SAINT-ONGE, M., *L'évaluation formative : planification et instrumentation* (modules 5 et 6), Cégep de Sorel-Tracy et Université de Sherbrooke, 1983.

3. SAINT-ONGE, M., *L'évaluation formative*, Programme PERFORMA, Université de Sherbrooke, 1986, p. 486 à 490.
4. SCALLON, G., *L'évaluation formative des apprentissages. Tome II : L'instrumentation*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988, 263 p.
5. BAKER, F.B., « Computer Technology in Test Construction and Processing », dans Lynn, (éd), *Educational Measurement*, 3<sup>e</sup> édition, New-York, Macmillan, 1989, p. 409-428.
6. BARRETTE, C., et REGNAULT, J.-P., « Aspects théoriques du développement d'un système informatisé d'auto-évaluation formative à partir d'un modèle cognitiviste », dans *La page-écran (Bulletin de l'APOP)*, vol. 3, n<sup>o</sup> 2, janvier-février 1991, p. 5-11.
7. MOGENIER, J.-P. et PARISOT, J.-C., « Formation des enseignants à l'évaluation formative : analyse des résistances et orientations pour cette formation » dans *Évaluation formative et formation des enseignants* (texte inédit), Namur, Facultés Notre-Dame de la Paix, juin 1983, p. 71-79.
8. BARRETTE, C., et REGNAULT, J.-P., *Op. cit.*
9. CARDINET, J., *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1986, 269 p.
10. HADJI, C., « L'apprentissage assisté par l'évaluation : mythe ou réalité », dans *Cahiers pédagogiques*, n<sup>o</sup> 281, février 1990, p. 20-23.

11. Pour des raisons de simplicité et peut-être aussi à cause du manque d'unanimité des auteurs, nous assimilons ici, sous un même vocable, des techniques, des formules et des stratégies pédagogiques.
12. HADJI, C., *Op. cit.*
13. Dans cet esprit, un manuel est particulièrement recommandé au lecteur. Il s'agit de :  
  
CROSS, P. et ANGELO, T. A., *Classroom Assessment Techniques : A Handbook for Faculty*, University of Michigan, NCRIPAL, 1988, 168 p. On y trouvera de nombreuses suggestions pertinentes à des recherches de stratégies d'évaluation formative.
14. Les références proposées sont volontairement limitées en nombre mais ont été choisies expressément parce qu'elles permettent au lecteur d'explorer plus à fond la formule pédagogique en question.
15. HOGE, R.D. et COLADARCI, T., « Teacher-based Judgements of Academic Achievement : A Review of Literature. », dans *Review of Educational Research*, automne 1989, vol 59, n° 3, p. 297-313.
16. HADJI, C., *Op.cit.*
17. FULWILLER, T., *The Journal Book*, Upper Montclair, N.-J., Boynton/Cook, 1987, 402 p.  
  
MÉNARD, L., *Utilisation de l'écriture au collégial : étude descriptive*, Rapport de recherche PAREA, Laval, Collège Montmorency, juin 1990, 120 p.
18. SLAVIN, R. E., « Synthesis of Research on Cooperative Learning », dans *Educational Leadership*, vol. 48, n° 5, février 1991, p. 71-82.
19. NOVAK, J. D. et GOWIN, D. B., *Learning how to Learn*, New-York, Cambridge University Press, 1989, 199 p.
- ROULEAU, S. et LOISELLE, R., *Les réseaux de concepts au laboratoire*, Rapport de recherche PAREA, Laval, Collège Montmorency, mai 1991, 125 p.
20. DILLON, J. T., *Questioning and Teaching : A Manual of Practice*, New-York, Teachers College Press, 1988, 195 p.  
  
LANGEVIN, L., « Le questionnement comme stratégie d'enseignement et d'apprentissage », dans *Pédagogie Collégiale*, vol 4, n° 1, septembre 1990, p. 12-13.
21. MOGENIER, J.-P. et PARISOT, J.-C., *Op. cit.*, p. 74.