

Textes 10 et 11

Une pratique professionnelle enseignante commune à toute nouvelle stratégie pédagogique : l'évaluation formative

Deux personnes décrivent cette pratique professionnelle enseignante.

1. **Robert Howe** qui était en 1991 conseiller pédagogique au cégep Montmorency décrit cette pratique dans un article intitulé *Formules pédagogiques et évaluation formative: une combinaison gagnante* tiré du volume 4, no 4, de la revue *Pédagogie collégiale*, paru en mai 1991 (p. 8-13).

2. **Ulric Aylwin**, coordonnateur du développement pédagogique au cégep de Maisonneuve en 1995, explicite cette pratique dans un article intitulé *Apologie de l'évaluation formative*, paru en mars 1995 aux pages 24 à 32 de la revue *Pédagogie collégiale* (volume 8, no 3).

Texte 10
Formules pédagogiques et évaluation formative :
une combinaison gagnante

Robert Howe

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 Scallon¹ 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-Onge² et Saint-Onge³ 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. Scallon⁴ décrit avec plus de détails plusieurs de ces instruments, dont la liste de vérification («check-list»). D'autres

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.

auteurs, dont Baker⁵ ainsi que Barrette et Regnault⁶, décrivent et explorent la contribution nouvelle du micro-ordinateur à l'évaluation formative (le testing informatisé et le testing adaptatif).

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 Parisot⁷ 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

⁵ BAKER, F.B., «Computer Technology in Test Construction and Processing», dans Lynn, (éd), *Educational Measurement*, 3e 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° 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

- plus souvent en classe et «consomme» 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. A ce chapitre, la recherche menée actuellement par Barrette et Regnault⁸ 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 Cardinet⁹ 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.

⁸ BARRETTE, C., et REGNAULT, J.-P., *Op. cit.*

⁹ CARDINET, J., *Évaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck Université, 1986, 269 p.

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 (1er temps) qui font que l'évaluation sera dite formative, mais plutôt la nature des décisions qui seront prises (3e 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 (2e temps) si l'apprentissage escompté se réalise et, s'il y a lieu, d'être disposé à corriger (3e temps) l'enseignement ou l'apprentissage ou les deux, ceci en prenant appui sur une information valide (1er 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. Hadji¹⁰ 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

¹⁰ HADJI, C., «L'apprentissage assisté par l'évaluation: mythe ou réalité», dans *Cahiers pédagogiques*, n° 281, février 1990, p. 20-23.

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 pédagogiques¹¹ permettent d'observer, directement ou indirectement, l'évolution des apprentissages des étudiants.

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 Hadji¹², 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.

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*

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 apprentissages¹³.

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 sommaires¹⁴ 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 reconnu¹⁵.

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

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.

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, Hadj¹⁶ cite plusieurs auteurs qui semblent avoir pris conscience 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.

Journal de bord¹⁷

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.

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.

Le travail en équipe¹⁸

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: Au cours suivant, il peut y avoir retour sur des erreurs constatées, clarification orale de concepts en classe, discussion sur les liens identifiés.

Les réseaux de concepts¹⁹

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.

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.

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.

Les questions orales en classe²⁰

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.

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 :

²⁰ DILLON, J. T., *Questioning and Teaching: A Manual of Practice*, New-York, Teachers College Press, 1988, 195 p.

- 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 Parisot²¹ :

« 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. »

²¹ MOGENIER, J.-P. et PARISOT, J.-C., *Op. cit.* p. 74.

Texte 11
Apologie de l'évaluation formative¹
Ulric Aylwin

Ce texte propose, et veut démontrer, qu'il faut rien de moins qu'éliminer l'évaluation sommative en cours de trimestre et la réserver pour la fin, pour l'évaluation de la «somme» des apprentissages, puisque l'évaluation faite pendant la formation ne devrait être, à notre point de vue, que du type «formatif».

Il saute aux yeux qu'un tel discours risque de choquer beaucoup de personnes, entre autres celles qui sont profondément engagées dans leurs pratiques actuelles d'enseignement, celles pour qui l'évaluation sommative est aussi l'occasion de faire une rétroaction formative, celles qui s'esquintent à corriger de nombreux travaux ou examens, et celles qui estiment avoir besoin de la pression des notes pour inciter les élèves à faire, ou à mieux faire, certaines tâches d'apprentissage.

Ce sont ces personnes que nous voulons avertir, au préalable, que si le discours tenu ici oppose systématiquement les évaluations formative et sommative, quant à leurs places et à leurs rôles respectifs, il ne s'agit surtout pas de jeter le discrédit sur le travail accompli par ceux qui ont fusionné les deux évaluations.

Bref, ce texte propose une nouvelle pratique où le professeur consciencieux pourra consacrer ses énergies à créer des outils et des stratégies pédagogiques, plutôt qu'à corriger des copies, et où la motivation des élèves sera d'autant plus grande qu'elle ne dépendra plus des notes.

Pour la très grande majorité des enseignants, évaluer, c'est automatiquement corriger et attribuer des notes, autrement dit: c'est faire de l'évaluation sommative.

Or, sans nier que l'évaluation sommative soit indispensable, nous voulons attirer l'attention sur le fait qu'elle a des effets néfastes lorsqu'on l'introduit dans le cours même de la formation, au lieu de la restreindre à son rôle limité, celui d'évaluer, à la fin de la formation, la somme des savoirs acquis par l'élève. Mais ce que nous voulons montrer, d'abord et par-dessus tout, c'est que l'évocation spontanée accompagnant le mot évaluation ne doit plus être celle d'un professeur faisant de l'évaluation sommative, mais bien celle d'élèves engagés dans une démarche d'évaluation formative.

¹ Ce texte reprend et complète les idées exprimées dans deux conférences prononcées par l'auteur, l'une au Cégep de Trois-Rivières, le 9 novembre 1994, sous le titre: «Évaluation formative et formation», l'autre, au Cégep de Saint-Jean-sur-Richelieu, le 6 décembre 1994, sous le titre: «Dis-moi comment tu évalues, je te dirai comment tu enseignes».

Le principal de notre propos sera donc la «différence et illustration»² de l'évaluation formative, sur fond de mise en garde contre les empiétements de l'évaluation sommative. Pour cela, il faut d'abord, comme le suggérait Paul Valéry, s'employer à «nettoyer la situation verbale».

Délimitation des concepts

L'évaluation formative, comme son nom l'indique, a lieu pendant la formation, pour renseigner régulièrement l'élève et le professeur sur le degré de succès de l'apprentissage et de l'enseignement; cette évaluation ne donne lieu à aucune note portée au bulletin de l'élève. L'évaluation sommative, comme son nom l'indique aussi, vise à évaluer la somme des connaissances ou habiletés acquises au terme d'une étape ou de tout le cours, évaluation qui se traduit par une note portée au bulletin de l'élève.

Évaluation formative et évaluation sommative

On comprendra mieux ce que sont ces deux types d'évaluation, en décrivant, en parallèle, leurs caractéristiques respectives.

La première caractéristique marque une différence radicale de but, et conséquemment d'importance, entre les deux sortes d'évaluation. Il est clair que le but de l'évaluation formative est d'aider l'élève à se développer pour lui-même, tandis que celui de l'évaluation sommative est d'aider l'administration à décider du sort scolaire de l'élève. Or, à moins de considérer que les enfants viennent au monde et fréquentent l'école avant tout pour être évalués par les administrations, il va de soi que l'évaluation formative doit occuper la première place dans la formation, l'autre évaluation étant une contrainte imposée à l'école pour des raisons administratives.

La deuxième distinction (compétence et performance) est complémentaire, à savoir qu'il n'y a pas de limites à la croissance qu'un élève devrait vouloir faire - et qu'on devrait l'inciter à faire - dans un cours, croissance soutenue sans arrêt par l'évaluation formative; par contre, le niveau des exigences, sur le plan sommatif, ne devra forcément pas dépasser le degré de performance qu'on peut «raisonnablement» attendre d'un élève dans un cours donné. En d'autres termes, il n'y a pas de limites à la compétence visée, tandis qu'il y a des seuils précis qui sont fixés pour la performance exigée (nous reviendrons sur ces derniers concepts).

² J. du Bellay nous pardonnera d'utiliser le titre de son *Apologie de la langue française*.

Le troisième trait (les aspects couverts) explicite les précédents. Dans tous les cours, quelle que soit la matière et quel que soit le niveau scolaire, ce qui est important, c'est d'abord la formation fondamentale et, aussi, l'acquisition d'une culture générale. Ce sont là des choses sur lesquelles il est aisé de donner une rétroaction formative, mais qu'il est difficile, sur le plan sommatif, d'évaluer avec précision dans les limites d'un cours particulier, vu qu'il s'agit, justement, d'une formation qui transcende les cours, les disciplines et les niveaux scolaires. C'est pourquoi, autant l'évaluation formative peut toucher tous les aspects possibles, autant l'évaluation sommative doit restreindre ses visées.

Autre source de divergence entre les deux sortes d'évaluation: leurs buts respectifs les amènent à jeter sur un même objet des regards différents. Ainsi, par rapport aux acquis faits par l'élève, le formatif cherche à porter un diagnostic sur la nature et l'origine des lacunes constatées, alors que le sommatif se limite à identifier les éléments qui déterminent la note à accorder.

En prolongement de ce qui précède, le diagnostic posé dans le cadre formatif débouche naturellement sur un plan d'action pour le professeur et sur une prescription pédagogique pour l'élève, alors que, dans le cadre sommatif, la note attribuée servira à classer l'élève sur le plan scolaire et, éventuellement, à lui permettre ou lui interdire l'accès à une autre étape.

La sixième différence, majeure, se rapporte au travail accompli par l'élève et le professeur dans l'une et l'autre évaluations. L'agent principal de l'apprentissage étant l'élève, et l'évaluation étant au centre de tout apprentissage, il va de soi que c'est l'élève qui doit accomplir la plus grande part du travail sur le plan formatif. Par contre, le professeur étant l'agent qui représente la société, et les notes qu'il attribue ayant un impact décisif sur l'avenir de l'élève, il va de soi que c'est au professeur qu'il revient d'effectuer le travail d'évaluation sommative³.

Dernière caractéristique (sur laquelle nous reviendrons): la nature même des deux sortes d'évaluation exige que la première, formative, soit fréquente, et que la seconde, sommative, n'intervienne qu'à quelques reprises pendant un trimestre et même, normalement, n'ait lieu qu'une seule fois, en fin de parcours.

³ Normalement, l'évaluation sommative est faite en totalité par le professeur. Dans certaines situations, les stages par exemple, ou dans certaines formules pédagogiques, il est possible que d'autres intervenants, y compris les élèves, puissent contribuer à l'attribution des notes.

ÉVALUATION FORMATIVE	ÉVALUATION SOMMATIVE
1. A pour but la formation de l'élève.	1. A pour but l'information de l'administration.
2. Vise à faire acquérir le maximum de compétence.	2. Cherche d'abord à identifier le seuil minimal de performance.
3. Couvre le plus d'aspects possibles.	3. Couvre les aspects essentiels.
4. Diagnostique la nature et l'origine des lacunes.	4. Mesure l'ampleur des lacunes.
5. Conduit à un plan d'action et de perfectionnement.	5. Conduit à un classement et à une sélection.
6. Confie à l'élève la plus grande part du travail.	6. Confie, en général, la totalité du travail au professeur.
7. Est très fréquente.	7. Est rare.

Compétence, tâche et performance

Il reste, avant de faire une étude plus détaillée des deux sortes d'évaluation, à distinguer entre trois autres concepts, ceux de compétence, de tâche et de performance.

Une compétence est un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes dont l'acquisition se fait progressivement, et qui forme un tout si complexe qu'on ne peut s'en faire qu'une faible idée à partir de l'exécution d'une tâche où elle se manifeste, celle-ci fût-elle aussi simple, apparemment, que la formulation d'une phrase; à plus forte raison serait-il prétentieux de croire qu'on peut, à partir d'une tâche telle que la rédaction d'une analyse stylistique d'un texte, inférer la compétence extrêmement complexe que cela suppose⁴. En réalité, toute compétence étant invisible, elle échappera toujours à tout instrument de mesure; la seule chose qu'on peut observer, et donc mesurer, c'est telle ou telle manifestation, qui «laisse présupposer» que se trouve, en amont, telle ou telle sorte de compétence; en d'autres termes, tout ce qu'on peut voir ce sont des performances, dont le lien avec une certaine compétence demeurera toujours incertain.

Ces distinctions nous seront utiles lorsque nous reviendrons à l'évaluation sommative, après avoir examiné l'évaluation formative.

⁴ Malgré l'écart flagrant qui oppose compétence et tâche, il se trouve depuis peu, au ministère de l'Éducation du Québec, des fonctionnaires à la langue légère qui affirment définir des programmes «par compétences», alors qu'ils se bornent à nommer des tâches à accomplir à la fin du trimestre; c'est comme si l'on disait que chanter «Au clair de la lune» constitue en soi une compétence ou s'identifie avec l'art vocal et musical du chanteur...

L'évaluation formative

L'importance de l'évaluation formative deviendra plus évidente en examinant pourquoi elle est primordiale et pourquoi elle doit être très fréquente; cela nous amènera à regarder, par la suite, comment le professeur et les élèves ont à intervenir sur ce plan.

Avantages de l'évaluation formative

L'intérêt de cette évaluation tient au fait que toute action d'apprentissage n'est complète que s'il y a une rétroaction qui informe l'apprenant sur la pertinence et l'efficacité de son action.

Examinons d'abord quelques raisons de privilégier l'évaluation formative, en nous référant à Edward Deming, créateur du modèle de *Total Quality Management* que nous traduisons ici par l'«amélioration continue de la qualité» (ACQ). Parmi les quatorze principes sur lesquels Deming fait reposer l'ACQ, il y en a trois qui renvoient, pour nous, à l'évaluation formative.

- Le premier de ces principes est qu'il faut mettre l'accent sur le processus plus que sur le produit. Le produit n'est, justement, que cela, un produit, c'est-à-dire le résultat d'un processus. Si le produit est défectueux, c'est qu'il y a des lacunes dans le processus. C'est donc à toutes les étapes du processus même que doit s'exercer le contrôle de la qualité. Dans la démarche d'apprentissage, cela suppose que l'élève est appelé à contrôler, avec l'aide du professeur, chaque étape de son travail, et à corriger, au fur et à mesure, les lacunes constatées. Par exemple, non seulement faut-il que les lacunes existant dans un paragraphe d'introduction soient identifiées, mais encore faut-il en exiger la réécriture adéquate immédiatement, au lieu de compter sur une hypothétique amélioration dans une autre production future.
- Le deuxième principe est que la coopération est plus efficace que la compétition. Dans les «cercles de qualité», inspirés de la philosophie de Deming et qui ont fait la fortune de l'industrie japonaise, contremaîtres et ouvriers forment une équipe où toutes les décisions sont prises en commun; l'équipe n'a qu'un but: s'améliorer. La seule compétition de l'équipe est avec elle-même. En pédagogie, cela signifie que la classe constitue une communauté d'apprenants où le professeur et les élèves composent un large cercle de qualité comprenant des cercles plus restreints que sont les équipes constituées pour l'apprentissage coopératif. Ce n'est que dans un tel contexte que peuvent être pleinement mises à profit les ressources de l'élève, du professeur et de tout le groupe.

- Le troisième principe est qu'un climat de sécurité est plus productif que celui de stress engendré par le contrôle externe et la «prime au rendement». En effet, l'expérience a largement démontré que les employés qui travaillent sous pression, en fonction de quotas fixés par la direction, et qui risquent des sanctions en cas de production insuffisante, ont un rendement inférieur à ceux qui travaillent dans un climat de confiance et de sécurité. Dans un contexte stressant, les gens ne donnent pas leur pleine mesure et manquent de créativité. Sur le plan de l'apprentissage, cela entraîne qu'il faut éviter de placer les élèves, en quelque sorte, sur une chaîne de montage, où tous doivent faire la même production, en même quantité et au même rythme; cela suppose, en particulier, qu'il faut renoncer à utiliser les notes comme instrument de motivation, et mettre plutôt l'accent sur la rétroaction formative.

D'autres raisons, tirées de l'expérience pédagogique courante, militent en faveur de l'évaluation formative.

- S'il s'agit d'une évaluation faite par le professeur, il y a la rapidité d'exécution. Ce qui est coûteux en temps, lorsqu'il y a des notes attachées à un travail, ce sont les précautions à prendre pour s'assurer qu'on aura tout ce qu'il faut pour répondre aux éventuels «négociateurs de notes»; au contraire, dans le cadre détendu de la simple rétroaction formative, on a vite fait de relever les qualités et lacunes à signaler à l'élève.
- Avec l'évaluation formative, comme on l'a vu plus haut, il est possible de tenir compte des dimensions de la formation fondamentale qui se prêtent plus difficilement à une évaluation sommative pour le bulletin. En effet, il est très difficile d'isoler l'effet spécifique de l'enseignement dispensé dans un nombre d'heures restreint sur des compétences qu'on met toute sa vie à acquérir. Plus précisément, toute évaluation, dans toute discipline, au niveau collégial, met en jeu la formation reçue des dizaines d'éducateurs précédents. Dans ce contexte, faire une rétroaction formative ne pose pas de problème, mais «donner une note» pour un contenu de formation fondamentale, en laissant croire que le niveau de celle-ci serait le résultat de notre enseignement, est hasardeux. Et ce qui vient d'être dit sur la formation fondamentale vaut tout autant pour la culture générale, qui se construit depuis l'enfance et se développe sans cesse, au-delà de tous les cours pris isolément. Encore une fois, faire une rétroaction formative dans ce domaine est à la fois nécessaire et facile, mais fixer une note sommative est périlleux.
- L'évaluation formative permet de réduire le fardeau des corrections, en confiant aux élèves l'essentiel du travail d'évaluation formative. La situation, en effet, se présente comme suit: il faut que les élèves produisent fréquemment divers travaux qui sont une partie essentielle de leur démarche d'apprentissage, et ces

travaux doivent évidemment être évalués et corrigés. Or, le professeur n'ayant pas le temps de faire lui-même ce travail, celui-ci doit dès lors être pris en charge par les élèves; mais cela serait impossible dans le cadre sommatif, parce que là le professeur doit lui-même garantir une évaluation valide, complète et fiable. En conséquence, il faut, pour tous les travaux qu'il n'est pas absolument nécessaire de noter, les placer dans le cadre formatif et en confier l'évaluation aux élèves eux-mêmes.

- Lorsque l'évaluation formative est faite principalement par l'élève, celui-ci assume, comme il convient, la responsabilité de sa formation. Il est essentiel, en effet, que l'élève soit au centre de toute l'activité intellectuelle, puisqu'il est le seul à pouvoir s'instruire. Concrètement, toute analyse, évaluation ou correction faite par le professeur «à la place» de l'élève prive celui-ci d'une occasion d'apprentissage⁵. Vu sous un autre angle, le fait de laisser les élèves faire tout le travail qui leur revient a pour conséquence d'instaurer une relation maître-élève saine, celle où le professeur n'essaie pas d'être la personne-orchestre qui joue tous les instruments à la place des musiciens, mais cherche plutôt à être le chef d'orchestre qui aide chaque musicien à donner le meilleur de lui-même.
- Un autre avantage de l'évaluation formative, auquel nous avons déjà fait allusion, est son caractère diagnostique et descriptif. C'est le but même de cette évaluation que de donner une information précise sur les divers aspects du travail de l'élève. Alors qu'une note globale ne renseigne en rien sur ce qu'elle recouvre, les commentaires faits dans le cadre formatif indiquent, eux, les qualités et les lacunes du travail, ainsi que les améliorations à faire⁶.
- Le dernier avantage signalé ici (la liste aurait pu s'allonger) réside dans le fait que l'évaluation formative permet, voire suscite le risque intellectuel, contrairement au cadre sommatif qui invite l'élève à rester dans les sentiers battus. Dans ce deuxième cadre, en effet, étant donné que la recherche d'une solution originale, l'expression d'une pensée personnelle ou l'utilisation d'un style différent risquent d'entraîner une mauvaise note, il va de soi que l'élève préférera s'en tenir aux vieilles recettes. Dans le contexte formatif, au contraire, la divergence de pensée, l'audace de tenter de nouvelles expériences, le goût du risque et l'originalité sont des valeurs qui non seulement ont leur place, mais peuvent être proposées et reconnues.

⁵ L'une des raisons principales de l'incompétence de tant d'élèves en français, jusqu'au niveau universitaire, tient au fait que la plupart des enseignants, depuis le primaire, se réservent l'évaluation des travaux des élèves, empêchant ces derniers d'acquérir la maîtrise de la langue.

⁶ Il faut rappeler ici qu'en pratique, actuellement, beaucoup de professeurs justifient la note par des commentaires, plus ou moins élaborés, combinant ainsi la rétroaction formative à l'évaluation sommative; mais on connaît le coût disproportionné de ces commentaires en termes de fardeau des corrections.

Nécessité de la fréquence de l'évaluation formative

Toute action d'apprentissage requiert une rétroaction qui informe l'apprenant sur la pertinence et l'efficacité de son action, physique ou mentale.

Sur le plan physique, il ne viendrait à l'esprit de personne qu'un instructeur de ski, par exemple, puisse reporter à un «contrôle» qui aurait lieu plus tard l'évaluation d'une posture ou d'un geste susceptible de causer une chute grave. De même, sur le plan intellectuel, on peut considérer l'exemple, en informatique, des didacticiels où l'utilisateur est immédiatement informé sur la validité de chacun de ses raisonnements, sur la pertinence de chacune de ses décisions et sur l'efficacité de chacun des gestes qu'il pose.

La nécessité d'une rétroaction fréquente est donc assez évidente; on en comprendra encore mieux la portée en examinant successivement son impact sur les plans cognitif et affectif.

- La première raison de faire une évaluation formative, et de le faire le plus souvent possible, est donc **d'ordre cognitif**: il s'agit d'assurer un *apprentissage adéquat et bien maîtrisé*.
 - Par *apprentissage adéquat* il faut entendre que les concepts enseignés sont compris par l'élève, dès le début, d'une façon juste et précise: juste, c'est-à-dire que l'élève saisit correctement le sens des mots ou des formules utilisés; précise, c'est-à-dire que les traits caractéristiques du concept sont perçus avec netteté et que les frontières sémantiques d'un concept donné sont clairement distinguées de celles des concepts voisins.

Ce qu'il faut souligner ici, au regard de l'évaluation formative, c'est la nécessité de s'assurer que l'apprentissage soit adéquat dès le premier contact avec la notion en cause. Cette nécessité vient du fait que le traitement de toute information passe à travers un circuit neuronique dont le tracé s'imprime, s'engramme dans le cerveau, à cause de la réaction physico-chimique qui se produit à chaque synapse. En conséquence, chaque fois que l'élève, par la suite, sera confronté à la même information-stimulus, celle-ci sera traitée suivant le même tracé neuronique. Dès lors, si un concept a été mal «saisi», au début, par un élève, tout rappel de ce concept ne fera que renforcer son erreur de compréhension.

Heureusement, une notion ne se stocke pas, en général, d'une façon instantanée dans la mémoire à long terme; elle demeure, pour un

temps plus ou moins long (de quelques secondes à plusieurs minutes) dans la mémoire à court terme, ou mémoire de travail, dans laquelle il est encore possible de «travailler» sur cette notion et d'en corriger les imperfections... à la condition, bien sûr, qu'une évaluation formative intervienne assez tôt pour permettre à l'élève de déceler ses erreurs et de corriger à temps son circuit neuronique.

- Ensuite, par apprentissage *bien maîtrisé*, il faut entendre au moins deux choses: l'approfondissement de la compréhension et la mémorisation à long terme.

L'approfondissement de la compréhension suppose, d'abord, que l'élève reprenne à son propre compte, dans ses propres termes, l'information reçue. Cela suppose, aussi, que l'élève situe cette information, dans son cerveau, à l'intérieur du réseau des informations, parentes et pertinentes, qui y sont déjà stockées. Par exemple, le concept d'homéostasie en biologie, sera mis en parallèle avec celui de thermostat en physique, ou celui d'équilibre entre l'offre et la demande en économique. Or, c'est précisément ce processus que permet de réaliser chaque exercice d'évaluation formative, en forçant chaque élève à réactiver l'information, à en vérifier l'interprétation et à loger cette information à un endroit pertinent dans le réseau de concepts approprié.

À propos de la mémorisation à long terme dont nous avons signalé que ce n'est pas une opération instantanée, il faut ajouter que c'est une opération qui, dans trop de cas, n'a pas lieu, à savoir que les paroles du professeur entrent par une oreille de l'élève et sortent par l'autre, sans que l'information aille se stocker, à divers points de chute, dans la mémoire à long terme où elle pourrait être retracée au besoin. Par contre, chaque exercice d'évaluation formative donne à l'élève le temps de ressasser suffisamment l'information et de l'interpréter selon ses propres schèmes cognitifs pour que cette information puisse être stockée solidement dans la mémoire à long terme.

- La deuxième raison de faire une évaluation formative fréquente est **d'ordre affectif** et touche plusieurs aspects de la motivation.

La motivation vient d'abord du fait que, dans le cas d'un exposé par exemple, en intercalant des évaluations qui amènent chaque élève à vérifier ce qu'il a compris de ce que le professeur a exposé dans les minutes précédentes, on crée une situation dans laquelle le «mal-comprenant» peut identifier et corriger ses

lacunes, pendant que, de son côté, le «bien-comprenant» voit son apprentissage renforcé. Ce procédé de prises périodiques d'«autoportraits»⁷ est l'un des meilleurs moyens de motivation, parce que l'élève en difficulté tiendra à améliorer l'image de soi insatisfaisante qui lui est renvoyée, et que l'élève qui réussit voudra maintenir son image favorable.

Un autre avantage de cette évaluation est la sécurisation qui découle de la prise de conscience du progrès personnel accompli et des lacunes constatées. L'élève qui constate ses lacunes ou celui qui constate sa réussite est rassuré, parce qu'il sait exactement ce qu'il possède et ce qu'il lui reste à acquérir.

Dernière source de motivation: le défi que chaque évaluation formative pose à l'élève a pour effet de piquer sa curiosité et de stimuler sa volonté, sa créativité et son goût de réussir.

Bref, tant du point de vue de l'efficacité sur le plan cognitif que de la motivation sur le plan affectif, l'évaluation formative fréquente est indispensable.

L'utilisation de l'évaluation formative dans les cours

Il faut distinguer ici entre l'évaluation faite au début et à la fin d'un cours, et celle qui a lieu à plusieurs reprises pendant le déroulement du cours.

- Dans le premier cas, il s'agit de s'assurer, par un test ou un exercice, que chaque élève vérifie, soit avant le cours, soit au début du cours, quelles sont les connaissances qu'il possède déjà par rapport à la matière qui sera étudiée; il s'agit ensuite, à la fin du cours, par un test ou un exercice, de donner à chaque élève la possibilité de voir quelles sont les connaissances ou habiletés nouvelles qu'il a acquises dans ce cours.

L'évaluation formative préalable est doublement nécessaire; d'une part, il est essentiel qu'avant d'aborder une nouvelle matière l'élève soit amené à réactiver ses connaissances antérieures, d'abord pour lui éviter de perdre du temps sur ce qu'il sait déjà, ensuite pour lui permettre de confronter et d'intégrer le savoir ancien et le savoir nouveau et, enfin, pour l'amener à se poser des questions sur la nouvelle matière à voir; d'autre part, le fait pour l'élève de prendre conscience du point où il est au début du cours et du point où il est arrivé à la fin lui permet de voir la distance qu'il a parcourue durant le cours, ce qui est une condition essentielle pour le maintien de la motivation. Le rôle de

⁷ Par «autoportraits», on veut dire que chaque élève, par le biais des évaluations formatives, est obligé de prendre, en quelque sorte, des photographies successives de l'état de ses connaissances, photos qui renvoient chaque fois à l'élève une image précise de sa performance cognitive.

l'évaluation faite à la fin du cours a donc pour but de faire ressortir le progrès réalisé, tout en assurant une synthèse du cours.

Il est à noter que ces deux phases d'évaluation formative sont brèves et n'entraînent aucune tâche de correction pour le professeur, puisque c'est chaque élève qui se charge lui-même de vérifier ses connaissances à partir d'un corrigé fourni par le professeur.

- Quant à la série de courtes évaluations formatives qui devraient avoir lieu pendant le cours, voici une formule suggérée. A toutes les quinze minutes, environ, le professeur suspend son exposé et pose une question, ou fait faire un exercice, qui va permettre à chaque élève d'évaluer sa compréhension de la matière qui vient d'être présentée. Concrètement, les élèves, deux par deux, ont quelques minutes pour chercher la réponse, après quoi le professeur vérifie auprès de quelques dya des la réponse trouvée, puis confirme la réponse attendue. Ensuite l'exposé continue.

Il est très important de noter ici que la forme et la fréquence de l'évaluation formative varient beaucoup selon les méthodes utilisées. Nous nous plaçons ici dans le cadre de l'exposé magistral. Dans le cas du travail en équipe ou des expériences en laboratoire, par exemple, la démarche comporte en elle-même diverses modalités d'évaluation formative, ce qui élimine la nécessité de fréquentes pauses d'évaluation. Nous supposons ici, en outre, qu'il s'agit d'un exposé à forte concentration de termes et de concepts nouveaux, d'où la nécessité de fréquentes pauses d'évaluation formative. Dans le cas, par contre, où l'exposé est orienté vers la compréhension d'une perspective générale, vers l'observation d'une démonstration, ou vers une prise de conscience personnelle, il n'est pas nécessaire de recourir à des évaluations formatives aussi fréquentes.

Dans le cadre de l'exposé, ce que nous proposons est que chaque évaluation formative soit brève, qu'elle n'entraîne aucune tâche de correction pour le professeur et qu'elle permette à chaque élève de corriger, s'il y a lieu, sa compréhension des concepts, avant que ceux-ci soient fixés dans la mémoire à long terme. Les formes que peuvent prendre ces questions ou exercices sont variées. En voici quelques exemples :

- identifier les mots clés qui résument l'essentiel de l'exposé qui a précédé;
- donner un exemple d'une loi ou d'un concept qui a été expliqué;
- identifier la loi ou le concept illustré par un exemple donné;
- identifier les notions non comprises dans ce qui a été présenté;
- associer les éléments de deux listes;
- comparer les notes prises;
- rédiger une phrase-résumé ou une phrase-synthèse;

- rédiger une question couvrant l'essentiel de la matière étudiée;
- trouver la question qui aurait conduit à telle réponse;
- identifier les tenants ou aboutissants d'un résultat ou d'une situation;
- placer dans l'ordre chronologique ou classer par ordre d'importance des faits, des données;
- construire le schéma des concepts;
- trouver l'élément manquant, erroné ou étranger dans une définition ou un schéma donné.

Tous ces exercices servent parfaitement le but visé, à savoir, permettre à chaque élève, à une fréquence suffisante, d'obtenir une rétroaction sur la qualité de son apprentissage. Il est intéressant de constater que cette formule possède bien d'autres avantages encore :

- meilleur apprentissage, par la rétroaction sur la performance, par la correction et le renforcement des concepts;
- motivation par la rigueur de l'encadrement fait par le professeur;
- motivation par une série d'autoportraits;
- mémorisation par la réactivation des connaissances;
- mémorisation par le traitement varié des notions par l'élève;
- attention renouvelée par la variation du déroulement;
- information au professeur sur les apprentissages réalisés.

Comme on le voit, l'évaluation formative peut être fréquente sans grever le temps d'enseignement et sans causer un fardeau des corrections; elle peut aussi, grâce à cette fréquence même, permettre d'obtenir les avantages que nous venons d'énumérer.

La prise en charge de l'évaluation par les élèves

Ce que nous venons de voir, c'est la participation de l'élève à la vérification de ses apprentissages en répondant à une série de brèves questions posées par le professeur. Mais qu'en est-il de la prise en charge de l'évaluation de productions plus considérables?

Pourquoi?

La première raison réside dans le fait que la qualité des apprentissages de l'élève dépend directement de la capacité de celui-ci d'évaluer adéquatement lui-même ses apprentissages. Ce point est crucial: il n'existe pas d'apprentissage réel aussi longtemps que le contrôle de la qualité de l'apprentissage demeure en dehors de l'apprenant. C'est toujours celui-ci qui doit être le premier à évaluer ses idées et ses

productions, et c'est lui qui doit, progressivement, avec l'aide de ses camarades et du professeur, acquérir une maîtrise complète des critères et des outils nécessaires pour apprécier adéquatement la pertinence, la qualité et l'efficacité des gestes qu'il pose.

Il ne s'agit pas, ici, de diminuer le rôle du professeur dans l'évaluation, rôle central, mais de situer correctement ce rôle, qui est avant tout d'apprendre à l'élève à s'auto-évaluer, à devenir de plus en plus autonome au regard de l'appréciation compétente de ce qu'il fait.

La deuxième raison a trait à l'importance de développer la capacité de métacognition de l'élève. La métacognition est la capacité de connaître comment on connaît, la capacité de se regarder en train de penser et, conséquemment, de gérer de plus en plus efficacement son propre processus d'apprentissage; par exemple, la capacité, pour un élève, de voir comment il s'y prend pour interpréter une question d'examen, quelle méthode il utilise pour trouver dans sa mémoire les données pertinentes, etc. Rappelons que les recherches ont montré que l'une des caractéristiques principales de tous les élèves qui réussissent le mieux est la présence de la métacognition.

Or, la métacognition est partie intégrante de l'auto-évaluation, du fait qu'elle amène l'élève à prendre conscience de sa démarche d'apprentissage; ce qui fait de cette évaluation un élément essentiel de toute stratégie pédagogique.

La troisième raison se rapporte à la nécessité de réduire à un strict minimum le fardeau des corrections de copies. La responsabilité première d'un professeur, en effet, est de créer des stratégies pédagogiques par lesquelles ses élèves vont pouvoir apprendre, puis de créer les instruments variés que supposent ces stratégies. Or, un tel loisir de création est impossible, si presque tout le temps libre est consacré aux évaluations sommatives. En conséquence, il est impérieux que cette évaluation soit réduite au minimum et qu'on développe au maximum l'évaluation formative, laquelle sera confiée principalement aux élèves.

Comment?

Les élèves qui arrivent au collège sont, en général, peu ou pas préparés à évaluer eux-mêmes leurs travaux; il faut donc prévoir une stratégie de construction graduelle de leur capacité d'auto-évaluation.

La première étape de cette stratégie sera, bien sûr, de les convaincre de la nécessité de reprendre en main l'évaluation de leurs apprentissages, en leur montrant, entre autres, qu'ils retrouveront ainsi cette confiance en leur jugement qu'ils ont perdue le long de la route scolaire qu'ils ont parcourue jusqu'à présent.

La deuxième étape consistera, pour chaque type de travail scolaire, à aider les élèves à définir, un à un, les critères qui leur permettront d'évaluer la qualité de leur travail. Ceci se fera, par exemple, par des exercices où tous les élèves devront, en fonction d'un critère donné, la cohérence par exemple, évaluer avec preuves à l'appui une production donnée. Pour y arriver, on peut utiliser une première formule dans laquelle tous les élèves ont à évaluer une même copie; regroupés par quatre, ils attribuent individuellement une note (fictive) qu'ils justifient en regard du critère retenu, puis ils comparent leurs notes et discutent du critère, en cherchant un consensus; il y a ensuite une plénière où, avec l'aide du professeur, on tombe d'accord sur la définition et les manifestations du critère en cause. Selon une autre formule, chacun des quatre élèves apporte sa propre copie; dans ce cas, chacun note d'abord sa copie, avec justifications appropriées, puis la fait circuler pour que les trois autres se prononcent, avec justifications; puis l'auteur reprend sa copie et fait une auto-évaluation finale éclairée par les trois évaluations reçues; suit alors une plénière avec le professeur, où tout cela est discuté, pour en arriver à une meilleure perception du critère visé. La même démarche sera répétée pour la définition de tout autre critère.

La troisième étape consistera à exiger que tout travail remis au professeur soit désormais accompagné d'une auto-évaluation, où l'élève se sera attribué une note (hypothétique) en la justifiant.

Comme on le voit, le processus suppose que chaque élève soit d'abord amené à évaluer lui-même son travail; ensuite, que ce soient les camarades qui s'évaluent entre eux; enfin, que le professeur n'intervienne qu'en bout de course, pour faire le point. Quant à savoir dans quelle mesure les élèves feront ce travail avec sérieux, cela dépend des vérifications que fera le professeur, mais surtout de la conviction que les élèves auront acquise qu'ils sont ici à seule fin de construire leur destin personnel, et qu'ils n'ont aucun intérêt à se maintenir eux-mêmes dans l'ignorance et l'incompétence.

Ajoutons que ce qui précède est loin d'avoir épuisé la variété des moyens de pratiquer l'évaluation formative sans surcharge pour le professeur. A titre d'exemple, il y a de nombreuses façons de faire faire par les élèves, à la fin de chaque cours, une synthèse qui leur permettra de se situer vis-à-vis de ce qu'ils ont effectivement appris, et il y a autant de manières différentes de faire faire, au début de chaque cours, le rappel du contenu du cours précédent.

En outre, les élèves, en plus de participer à l'évaluation de leurs travaux, pourraient contribuer à la préparation même des examens, en suggérant les points sur lesquels pourraient porter les questions, en rédigeant des questions, en préparant un corrigé pour chaque question, etc. Bref, puisque c'est à l'élève qu'appartient

l'apprentissage, le professeur doit lui confier le plus grand nombre possible des tâches pédagogiques susceptibles de favoriser l'apprentissage.

Après ce périple dans le monde formatif, nous sommes en mesure de mieux voir les frontières du sommatif.

L'évaluation sommative

Ce qui manque, chez beaucoup de personnes, c'est une conception claire du rôle exact qui doit être dévolu à l'évaluation sommative. Cette imprécision conceptuelle se manifeste dans la façon d'utiliser l'évaluation sommative et, surtout, dans la surutilisation de cette évaluation, avec les divers problèmes pédagogiques qui en découlent. La solution, bien sûr, consiste à limiter l'évaluation sommative à son rôle spécifique.

Confusion autour de l'évaluation sommative

Les professeurs entretiennent en général une relation d'amour-haine avec l'évaluation sommative; d'une part, ils aiment bien s'en servir comme «moyen de motivation», c'est-à-dire qu'ils veulent pouvoir, au besoin, brandir la menace des notes pour «faire travailler» les élèves, mais, d'autre part, ils déplorent avec amertume que ces derniers «ne travaillent plus que pour les notes». Puis, surtout, ils se plaignent (avec raison) du fardeau des corrections qu'entraînent ces évaluations.

Il existe une autre raison qui conduit à introduire en cours de trimestre des évaluations sommatives plus ou moins fréquentes: c'est la perception que, s'il doit y avoir évaluation, celle-ci doit être faite par le professeur et comporter l'attribution de notes. Or, comme il va de soi que les élèves doivent être informés à plusieurs reprises sur leur niveau de performance, et donc que les élèves doivent être évalués, il s'ensuit qu'on estime nécessaire d'introduire dans le cours un certain nombre d'évaluations «sommatives - formatives», ce qui conduit à dénaturer les deux formes d'évaluation.

Problèmes découlant des évaluations sommatives faites en cours de trimestre

La première difficulté vient de ce que les évaluations faites pendant la formation ne peuvent pas être vraiment «sommatives» puisque ce n'est qu'à la fin de la démarche qu'on pourra mesurer si les divers apprentissages ont été suffisamment intégrés pour permettre à l'élève d'accomplir la tâche complexe fixée comme objectif terminal.

En réalité, une moyenne qui résulte de plusieurs évaluations sommatives faites en cours de trimestre donne souvent une image incorrecte de la performance réelle de

chaque élève à la fin de son cours. Par exemple, comparons les résultats moyens de deux élèves dans un cours où la dernière des quatre épreuves sommatives est un examen synthèse qui couvre toute la matière. L'élève A, qui avait du rattrapage à faire, a obtenu les pourcentages suivants: 30, 40, 60, 90, pour une note globale de 55%. De son côté, l'élève B, qui s'est assuré assez tôt d'avoir une moyenne finale suffisante, a investi de moins en moins dans ses études à mesure que le trimestre avançait, comme le montrent les quatre pourcentages: 80, 75, 70, 65, avec une moyenne générale de 72,5%. En réalité, l'élève A maîtrise beaucoup mieux que B la matière - un écart positif de 25% - alors que sa note dans le bulletin le place à 17,5% en-dessous de son camarade.

Un deuxième problème, plus grave encore parce qu'il touche le sens même des études, est celui de la perte de motivation intrinsèque. La note attribuée à un travail, en effet, est une récompense (ou une punition) extrinsèque; elle vient d'autrui et n'apporte rien à l'élève qui ait pour lui une valeur intrinsèque, c'est-à-dire que cette récompense n'a pas de rapport avec des démarches de développement personnel dont l'élève pourrait être à la fois l'initiateur et le destinataire.

Or, la motivation extrinsèque, et les recherches sur ce point sont unanimes, a un faible effet de mobilisation sur l'élève quant à l'énergie à investir dans ses études. De fait, plus on multiplie les occasions d'attribuer des notes, plus diminue l'intérêt des élèves pour la matière elle-même. Le cercle vicieux se développe alors très rapidement: le professeur, face à des élèves moins motivés, joue de plus en plus la carte des notes pour obtenir ce qu'il veut, et les élèves, de moins en moins motivés intrinsèquement, exigent un salaire en notes de plus en plus élevé. En d'autres termes, l'éducation n'a plus guère de sens pour les jeunes, s'ils en viennent à penser que ce qui compte, à l'école, ce n'est pas la préparation de leur vie, la construction de leur destin, mais l'obtention de bonnes notes pour satisfaire aux exigences du système⁸.

Un autre problème, qui découle du précédent, est que les élèves motivés extrinsèquement limitent étroitement leurs efforts à ce qui est requis pour obtenir les notes nécessaires, ce que traduisent parfaitement leurs questions: «Est-ce que ça compte? Va-t-il y avoir une question là-dessus à l'examen?» Dans ce contexte, l'élève ne fait que des apprentissages superficiels (*surface learning*), se limitant à apprendre par cœur et à appliquer mécaniquement des formules, sans en chercher les principes ou les applications, alors que s'il étudiait pour lui-même, par motivation intrinsèque, il chercherait à approfondir sa démarche (*deep learning*), en analysant la structure et la signification des connaissances, en rattachant les nouveaux concepts à

⁸ Pour une étude très fouillée de l'effet dévastateur de l'utilisation régulière des notes sur la motivation et sur la qualité des apprentissages, on lira avec profit la recherche publiée par Alfie Kohn, *Punished by Rewards: The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A'S, Praise, and Other Bribes*, Houghton Mifflin, 1993.

l'expérience personnelle, en distinguant entre les diverses argumentations, preuves, relations, structures et autres⁹.

Ajoutons que, dans le cas où il y a de nombreuses évaluations sommatives pendant le trimestre, avec la démotivation intrinsèque qui en résulte, non seulement l'apprentissage est superficiel, mais en plus il est fugace, vu que l'élève peut se permettre, après chaque examen, d'en jeter le contenu dans la poubelle de l'oubli, ayant obtenu ce qu'il cherchait: une note.

Tout cela renforce l'importance de limiter l'évaluation sommative à son rôle de sanction finale.

Place normale de l'évaluation sommative

Cette place, nous l'avons vu, est au terme de la démarche d'apprentissage.

Il peut sembler inacceptable, au regard de nos habitudes d'évaluation sommative, de reporter celle-ci à la fin et de ne faire, pendant le trimestre, que de l'évaluation formative. Pourtant, la chose se pratique depuis toujours, en soins infirmiers, pour les apprentissages faits en stage à l'hôpital. On trouve aussi la même pratique dans la plupart des disciplines; en ski, par exemple, on n'obtient pas son diplôme d'instructeur en accumulant des points à chaque leçon, mais bien en démontrant, à la fin, qu'on possède les savoirs et les savoir-faire requis; autres exemples, en droit ou en médecine on n'est pas réputé compétent, dans un champ donné, parce qu'on peut faire état de connaissances éparses, mais seulement lorsqu'on peut résoudre des problèmes complexes en appliquant un ensemble de connaissances et d'habiletés.

D'ailleurs, tous les nouveaux cours du collégial sont ou seront définis en fonction d'un objectif général énoncé sous la forme d'une tâche à accomplir au terme du cours, et l'examen synthèse prévu comme condition d'obtention du diplôme n'est lui-même qu'un superexamen sommatif. Le recours à un seul examen sommatif à la fin de chacun des cours est donc la pratique normale à laquelle il faut arriver.

Avant de clore, il reste à regarder très brièvement la continuité qui existe entre le formatif et le sommatif.

⁹ Voir Guy ROMANO, «Étudier... en surface ou en profondeur?», *Pédagogie collégiale*, vol. 5, n° 2, décembre 1991, p. 6-11.

Rapports entre les évaluations formative et sommative

Il va de soi que les apprentissages évalués à l'étape sommative auront d'abord fait l'objet de rétroaction durant le processus de formation, ce qui ne signifie pas pour autant que les deux sortes d'évaluation couvrent la même surface. En effet, autant il faut tenir à ce que le contenu du sommatif n'excède pas celui du formatif, autant la réciproque n'est pas vraie: la formation donnée pendant le trimestre peut et devrait, en effet, déborder les lignes de démarcation que doit respecter l'évaluation sommative. En d'autres termes, il n'y a pas de limites aux apprentissages qu'on doit aider les élèves à faire durant le cours, alors qu'il y a des bornes très précises, fixées à l'avance, que ne doit pas dépasser l'évaluation sommative.

Ce qui est dit du contenu vaut aussi pour la forme et les moyens d'évaluation: l'évaluation sommative ne doit pas comporter des types de questions qui n'ont pas été utilisés antérieurement dans le cadre formatif.

Par contre, la proportion de questions appartenant à telle ou telle catégorie sera probablement différente dans les deux formes d'évaluation. Par exemple, dans le cadre formatif on ne se privera pas de poser beaucoup de questions à développement, qui sont nécessaires à l'apprentissage et qui n'entraînent pas de fardeau des corrections, tandis que dans un examen sommatif, pour éviter justement ce fardeau, on n'utilisera qu'une fois, si possible, la question à développement et on recourra plutôt à des questions de type objectif pour mesurer des aspects où la rédaction d'un texte n'est pas nécessaire¹⁰.

Une autre différence entre les deux évaluations est que la formative est normalement détaillée, tandis que la sommative, pour des raisons d'économie du temps de correction, ainsi que de validité et de fidélité de mesure, peut être globale¹¹.

Comme on le voit, beaucoup de souplesse est possible dans le contenu, la forme et les modalités de l'évaluation formative, alors que l'évaluation sommative ne doit excéder ni la surface du terrain couvert dans la formation ni l'ampleur de la tâche fixée comme objectif du cours.

¹⁰ Les questions du type objectif auxquelles nous nous référons sont celles qui peuvent mesurer des performances complexes; ainsi, les «vrai ou faux» et les «phrases à compléter» ne permettent pas de mesurer grand-chose; quant au «choix multiple», il peut être un bon instrument, mais il est très difficile à construire. Pour nous, la forme la plus riche d'évaluation objective est celle des questions lacunaires où l'élève doit corriger et compléter des réponses très complexes qui sont fournies avec les questions. Voir à ce propos Ulric AYLWIN, *La différence qui fait la différence*, Montréal, Éditions AQPC, 1992, p. 87: «Vaste question corrigée en un clin d'oeil».

¹¹ Voir Ulric AYLWIN, «L'évaluation globale de la qualité des textes», *Pédagogie collégiale*, vol. 7, n° 4, mai 1994, p. 13-15.

Conclusion

L'évaluation sommative utilisée comme instrument de motivation et comme véhicule d'information périodique pour les élèves fait tellement partie des moeurs pédagogiques qu'il est difficile, à première vue, d'imaginer une pratique située aux antipodes, c'est-à-dire une démarche de motivation dont la première condition est, justement, l'absence d'évaluations rattachées à des notes. Et la situation paraît encore plus irréalisable lorsqu'on réfléchit à ce que tout cela implique de changements dans l'organisation pédagogique et dans les rapports maître-élève.

Pourtant, les témoignages¹² recueillis auprès des enseignants qui ont éliminé l'évaluation sommative au profit de la formative sont unanimes: certes, les premiers pas sont difficiles et demandent beaucoup de travail (pour la refonte de la pédagogie), mais les résultats positifs se font sentir rapidement, et l'on est vite convaincu d'avoir choisi la bonne voie; ces résultats sont, principalement, de trois ordres.

Le premier effet, surprenant, est la forte augmentation de la motivation des élèves: privés du renforcement pavlovien des notes, c'est-à-dire, au fond, libérés de l'obsession des notes pendant tout le trimestre, la seule raison qu'il leur reste de s'appliquer quotidiennement à leurs études, c'est le goût d'acquérir quelque chose d'utile et d'important pour eux-mêmes.

Le deuxième résultat, conséquence du premier, est la nette amélioration de la qualité des apprentissages; n'étant plus gratifiés par des choses externes, les élèves cherchent leur satisfaction dans la qualité, dans la beauté devrait-on dire, de ce qu'ils réussissent à produire par et pour eux-mêmes.

Le troisième avantage est surtout du côté du professeur: il cesse alors d'être perçu comme un contrôleur et un «vendeur sous pression» pour être désormais considéré comme la ressource clé du groupe, dont tous ont besoin pour mener à terme leur démarche personnelle.

Insérer l'évaluation formative jusque dans la trame la plus fine du tissu pédagogique ne suffit pas, certes, à garantir le succès, mais c'en est une condition fondamentale, et peut-être le meilleur gage.

¹² Voir, entre autres, celui de Claude Lamarche et de plusieurs collègues dans *Gérer l'éternel triangle - Élèves, professeurs, école*, Montréal, Beauchemin, 1994, 173 p., en particulier le chapitre 12, p. 151-162.