

Intégrer l'évaluation formative dans son enseignement

Paul Forcier

Coordonnateur
Enseignement régulier
Collège Marie-Victorin

Il y a un peu plus d'un an, paraissait aux Presses de l'Université Laval *L'évaluation formative des apprentissages*, le plus récent ouvrage de Gérard Scallon, professeur au Département de mesure et évaluation à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval. Aucun doute possible, cet ouvrage en deux tomes (tome 1 : *La réflexion*, 171 pages et tome 2 : *L'instrumentation*, 263 pages) constitue une synthèse tout à fait pertinente et fort intéressante de l'abondante documentation qui a vu le jour depuis l'apparition, en 1967, des concepts de *formative evaluation* et de *summative evaluation*.

Le présent propos n'entend pas faire une recension exhaustive des deux tomes de cet ouvrage ; il prend plutôt prétexte de sa parution pour relancer dans le réseau des collèges, par le biais de *Pédagogie collégiale*, une réflexion sur l'évaluation qui ne manque jamais de devenir interrogation souvent passionnée — et parfois passionnante — sur l'enseignement et sur l'apprentissage. L'évaluation des apprentissages agit en effet comme un révélateur des valeurs profondes qui sous-tendent l'acte même d'enseigner. Si, comme enseignant ou enseignant, il est possible de se défilier à partir de ce qu'on a écrit dans son plan de cours, il est beaucoup plus difficile, voire impossible, de le faire à partir d'un questionnaire d'évaluation destiné aux élèves. On pourrait presque dire, en caricaturant s'entend, : « Dis-

moi ce que tu évalues, et je te dirai qui tu es » !

ORIGINE ET SIGNIFICATION DES CONCEPTS

Dans un premier temps, il n'est pas inutile de se rappeler que la distinction entre les concepts de *formative evaluation* et de *summative evaluation*, mise de l'avant par Michael Scriven, ne visait d'aucune façon l'évaluation des apprentissages mais uniquement et précisément « *l'amélioration d'un programme d'études au cours de son élaboration* » (*formative evaluation*) et « *l'adoption de ce programme en vue de son implantation dans le réseau des établissements scolaires* » (*summative evaluation*) (p. 65)*.

C'est en 1971 que cette distinction a été transposée à l'évaluation des apprentissages et des étudiants par Bloom, Hastings et Madaus, dans leur *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. Quelques années plus tard, la documentation pédagogique francophone a commencé à nous assaillir de ces deux abominables vocables phonétiquement calqués de l'anglais que sont l'évaluation formative et l'évaluation sommative.

Il y a beaucoup à parier que si la francisation avait été autre, avec des termes français réellement existants et cernant davantage la réalité que voulaient décrire les deux concepts, nous aurions évité toute cette confusion — maintenant bien enracinée — où l'évaluation formative est devenue une évaluation formatrice et l'évaluation sommative, celle qui consiste à faire la sommation de résultats partiels accumulés en cours de route.

Quelles que soient les étiquettes françaises utilisées, l'idée est là : l'évaluation sommative appliquée à l'apprentissage vise exclusivement à sanctionner un apprentissage considéré comme



terminé ou devant l'être à un moment précis ; l'évaluation dite formative vise exclusivement « *la régulation des apprentissages dans une relation d'aide* » (p. 56) et « *l'obtention de bons résultats à l'évaluation sommative* » (p. 67). Il s'agit donc de deux concepts qui apparaissent clairs et aisément applicables dans une démarche ayant comme résultat une production bien concrète et facilement observable, ayant un commencement et une fin bien identifiables. Il n'en va pas nécessairement ainsi lorsque ces concepts sont utilisés dans le cadre de démarches dont les étapes évolutives sont plus difficilement observables, dont les productions terminales (les performances) ne manifestent pas avec évidence et hors de tout doute raisonnable que les objectifs visés au départ ont réellement été atteints.

ÉVALUATION SOMMATIVE ET ÉVALUATION CONTINUE

Si l'on s'en tient à l'essentiel des deux concepts pour les appliquer à l'évaluation des apprentissages, seule l'évaluation formative devrait être continue ; pourtant, dans la pratique, tel n'est pas le cas, loin de là.

Je ne serais pas étonné que l'expression *évaluation sommative* ait donné insensiblement naissance à cette pratique fort répandue d'une évaluation que l'on nomme continue et qui n'est, somme

* À moins que le contexte ne l'indique, toutes les citations sont tirées de SCALLON, Gérard, *L'évaluation formative des apprentissages*, 1, *La réflexion*, Québec, Les Presses de l'Université Laval, 1988.

En introduisant une évaluation continue à fonction sommative, on a voulu harmoniser les bienfaits anticipés de l'évaluation formative, sans pour autant sacrifier les exigences de l'évaluation dite sommative

toute... que la somme des évaluations partielles effectuées en cours d'apprentissage. Cette pratique s'apparente à un système de rétribution « où des points sont comptabilisés pour diverses raisons, dont la principale, bien sûr, est l'excellence du rendement » (p. 78), mais aussi à un système de rétribution utilisé « comme moyen de motiver les élèves et de les encourager à un effort continu [...], comme moyen de contrôle de la discipline chez les élèves, ou encore comme succédané au peu d'intérêt suscité par une pédagogie ou une didactique déficientes. » (p. 103). Elle a, il faut bien se l'avouer, relativement peu à voir avec une véritable évaluation sommative.

Sans nullement mettre en doute la noblesse des intentions qui se cachent derrière une telle pratique, « il n'est pas certain que ce qui a été désigné par "évaluation continue à fonction sommative" soit véritablement de l'évaluation des apprentissages et des étudiants au sens strict. [...] Dans ce système de rétribution, l'effort, qui se traduit par des extra, amène des boni, et les fautes de négligence ou les signes de paresse, des pénalités. De plus, les conditions de réalisation de certains travaux ou de certains devoirs ne sont pas toujours contrôlées et ne sont pas forcément comparables d'un élève à l'autre » (p. 78).

En introduisant une évaluation continue à fonction sommative, on a voulu harmoniser les bienfaits anticipés de l'évaluation formative, sans pour autant sacrifier les exigences de l'évaluation dite sommative ; on a voulu, en somme, humaniser cette bête noire de l'évaluation sommative en essayant de la rendre source de formation et, il faut bien l'avouer, de motivation continues. En

fait, il s'est passé ce qui se passe souvent en enseignement : on a ajouté quelque chose, mais sans rien retrancher ; on a introduit une nouveauté, mais sans rien modifier ; on a fait un choix, mais sans rien sacrifier en retour. Résultat ? Des professeurs sans cesse débordés de corrections, qui ne réussissent plus à faire jouer à l'évaluation le rôle formateur qu'ils voudraient, précisément parce qu'ils n'en finissent plus de corriger, parce qu'ils n'en finissent plus de mettre des notes jalonnant le chemin du succès ou... de l'échec. Et, au bout du compte, malgré tout, des élèves dont on ne cesse de dire qu'ils manquent de motivation, qu'ils n'étudient pas et qui, malgré toutes les chances qu'on leur a données en cours de route, échouent lamentablement alors qu'« au moins la moitié de mon examen comprenait des questions que j'avais posées telles quelles en classe » !

Je suis loin d'être convaincu que l'évaluation qu'on appelle continue — et qui, plus souvent qu'autrement, est continue — joue adéquatement le rôle qu'on veut lui faire jouer et qu'elle possède réellement les vertus qu'on lui prête. Je suis par contre convaincu que toute autre fonction que celle de régulation des apprentissages dévolue à l'évaluation formative, toute tentative de se servir de l'évaluation formative à des fins d'évaluation sommative, ou l'inverse, constituent des contresens qu'il faut dénoncer car, comme l'écrit Gérard Scallion : « D'un point de vue strictement logique, [...] l'évaluation formative ne peut en aucun cas être au service d'une pratique d'évaluation continue à fonction sommative. » (p. 81) « Cette pratique est pourtant durablement enracinée et peut même être entretenue par un système de bulletins périodiques qu'il faut combler et produire à tout prix. On la dit préférée par les élèves. Il faudrait alors se demander par quels élèves ? On peut au moins affirmer que, jusqu'ici, cette pratique d'évaluation continue semble avoir répondu à la demande sociale d'évaluation. Ce n'est donc pas sur ce terrain qu'il sera possible de mettre en évidence les contradictions qu'elle présente avec l'esprit même de l'évaluation formative. » (p. 80)

UN CHOIX FONDAMENTAL

L'introduction de l'évaluation formative dans un système scolaire ou dans une école ou même dans un cours représente plus qu'un changement mineur. Il ne s'agit pas purement et simplement d'un ajout sympathique et anodin à une pédagogie déjà en vigueur, de l'ajout de quelques examens bidons qui seraient comme des faux chrétiens sur lesquels les lions pourraient, s'ils en ont le goût, aiguiser leurs dents avant de s'attaquer aux vrais... Comme l'écrit Gérard Scallion : « L'évaluation formative ne s'ajoute pas à la pédagogie. Elle doit s'y intégrer pour l'enrichir. » (p. 57)

Comme on l'a dit plus haut, jusqu'à ce jour, dans la majorité des cas, là où des tentatives d'évaluation formative ont été faites au collégial, il s'agissait d'un ajout à ce qui se faisait déjà et nullement d'une re-structuration complète de l'enseignement et de l'évaluation sommative en fonction d'une réelle intégration de l'évaluation formative. De plus, il s'agissait — et il s'agit bien souvent encore — d'expériences isolées, si bien que, pour l'élève d'un programme donné, il y a le professeur qui fait faire des examens en blanc et les autres, les vrais, qui ne donnent pas les questions et les réponses avant l'examen... !

« L'évaluation formative ne s'ajoute pas à la pédagogie. Elle doit s'y intégrer pour l'enrichir »

Comment, dans une telle situation, réussir à changer un tant soit peu la mentalité des élèves pour qui le seul travail sérieux c'est... quand ça compte ? Comment un professeur isolé peut-il tenir le coup face à une meute assoiffée de notes qui refuse que ça ne compte pas en cas de réussite et qui voit d'un mauvais œil qu'il pourrait bien y avoir échec quand « ça sera pour le vrai » ? Essayez de faire comprendre à des élèves que leur succès lors de l'évaluation formative est une garantie absolue de succès au moment de l'évaluation sommative — à moins, évidemment, que les apprentissages

évalués lors de l'évaluation formative n'aient rien à voir avec ceux qui sont évalués en évaluation sommative — et vous m'en donnerez des nouvelles... À mon point de vue, il y a une seule façon de mener à terme un projet d'évaluation formative, avec des chances raisonnables de réussite : faire en sorte que tous les élèves inscrits à un programme soient plongés dès leur arrivée au collégial dans une pédagogie où l'évaluation sommative n'est pas un pain quotidien qui vient récompenser la réussite ou punir l'échec d'apprentissages ponctuels et pointus, mais une denrée rare qui, occasionnellement, vient sanctionner un apprentissage significatif et qui a eu le temps d'être réalisé.

Dans un tel contexte, « l'échec, qui demeure toujours une éventualité, prend une connotation différente de celle qu'on lui attribue habituellement. Il ne s'agit plus de faire état d'une non-performance, à un moment fixé arbitrairement dans le cadre d'un rythme d'apprentissage imposé, mais de faire état d'une non-performance qui persiste, même après avoir entrepris des mesures d'appui ou des interventions de nature corrective » (p. 163). Nous sommes ici au cœur de ce que pourrait être une des multiples facettes d'une approche-programme qui viserait prioritairement un certain niveau de cohérence des interventions pédagogiques auprès des élèves inscrits dans un programme donné. Ceci ne signifie nullement que l'approche-programme soit une condition nécessaire à l'implantation d'une véritable évaluation formative dans un cours, mais qu'elle constitue une condition facilitante qui risque de porter des fruits à plus court terme et de façon plus durable. Encore faut-il que les professeurs aient pris le temps nécessaire pour s'entendre réellement, non pas sur les méthodologies de l'évaluation formative qui doivent emprunter des stratégies variées, selon les cours et les professeurs, mais sur la philosophie de l'éducation qui justifie son implantation dans l'enseignement, philosophie que Gérard Scallon résume comme suit : « ... l'évaluation formative, quelle que soit la méthodologie empruntée, doit être forcément associée à une pédagogie qui offre aux élèves, à chaque élève, des perspectives évidentes de réussite. Il s'agit là d'un choix fondamental qui doit accompagner et même

l'évaluation formative est radicalement autre chose que la passation occasionnelle de tests qui ne comptent pas

précéder toute volonté d'implanter ou de promouvoir ce type d'évaluation dans un contexte éducatif donné. » (p. 145-146)

On voit bien que l'évaluation formative est radicalement autre chose que la passation occasionnelle de tests qui ne comptent pas et qu'elle est, selon la définition qu'en donne G. Scallon : « Un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, [...] pour apporter (s'il y a lieu) des améliorations ou des correctifs appropriés. » (p. 155). Sa pratique exige des changements en profondeur sur la pratique de l'évaluation sommative, mais aussi sur la planification de l'enseignement ainsi que sur les stratégies d'enseignement et de correction utilisées.

DES COMPÉTENCES À DÉFINIR

Il faudrait être naïf pour s'imaginer qu'un tel changement va de soi puisque c'est à la conception même de l'évaluation telle que vécue quotidiennement et acceptée socialement que s'attaque une véritable pratique de l'évaluation formative. Il serait trop long d'explicitier ici tous les changements à opérer pour instaurer une telle pratique et dont plusieurs, il faut le dire, ne relèvent en rien des professeurs (pensons, par exemple, à la date fatidique des abandons de cours qui exige, que les professeurs aient accumulé suffisamment de notes pour que l'étudiant, dit-on, puisse prendre une décision éclairée..., comme si seules les notes étaient éclairantes...). Toutefois, il est à mon point de vue une démarche qui relève des enseignants et sans quoi l'évaluation formative risque de demeurer un terme vide de sens utilisé à toutes les sauces : une réelle clarification des quelques compétences de base que chaque cours d'une discipline, que

chaque discipline ayant place dans un programme et que chaque programme pris dans son ensemble entendent faire acquérir aux étudiants. En effet, « La régulation des apprentissages n'a de sens que si les objectifs ultimes de toute démarche d'enseignement et d'apprentissage, de toute formation, sont clairement explicités et que si la poursuite de ces objectifs peut être l'objet d'une progression balisée par de multiples points de repère. » (p. 58)

La difficulté viendra sans doute principalement du fait que, pour plusieurs, c'est là un travail terminé depuis nombre d'années et qu'il s'avère a priori inutile d'y revenir tout comme d'ailleurs, diront-ils, ce fut inutile au cours des années où la mode était aux objectifs. Toutefois, écrire un certain nombre d'objectifs dans un plan de cours (plutôt plus que moins, cela s'entend) pour « faire plaisir à l'administration » est une chose ; tout orienter un cours et un ensemble de cours vers quelques compétences retenues parce que jugées fondamentales en est une autre. Il va de soi qu'une évaluation sommative continue peut s'accommoder de notations qui tombent à toutes les deux semaines ou à peu près et qui tiennent en haleine les paresseux de tout acabit, soutiennent les faibles et ramènent les égarés... Mais, au bout du compte, qu'est-ce qui est évalué sinon la pseudo-maîtrise ponctuelle de notions bien « pointues », mémorisées la veille, ou mieux, dans l'heure précédente et oubliées le lendemain. Est-ce là le sens du collégial ?

Si l'on croit qu'au collégial « la maîtrise des objectifs pédagogiques poursuivis dans nombre de matières ou disciplines, ou dans la majorité des programmes d'études, ne survient pas spontanément, mais doit être conçue comme le résultat d'une longue progression » (p. 37), qu'on précise ces objectifs de plus haut niveau ; qu'on se donne aussi le temps et les moyens de les faire atteindre aux élèves et que l'évaluation sommative vienne sanctionner un apprentissage jugé fondamental, normalement réalisé, par un élève normalement développé, ayant profité de façon normale des moyens normaux mis normalement à sa disposition.

Lorsque je vois poindre les quelque vingt-six objectifs devant supposément être atteints au terme du programme révisé de sciences humaines, lorsque j'entrevois ce qui semble s'en venir dans le nouveau programme de sciences de la nature, je ne voudrais pas être de ceux et celles à qui on confiera la mission impossible de faire réaliser tout cela, sans évidemment sacrifier sur l'autel de la formation le sacro-saint contenu dont on dit, à tort ou à raison, qu'il doit être « maîtrisé » *in extenso* si l'on ne veut pas que les étudiants soient pénalisés une fois rendus à l'université. Comme l'écrit encore Gérard Scallon : « *Les échecs, que les enseignants voudraient éviter à tout prix, sont beaucoup moins à craindre que le reproche que l'on pourrait leur adresser d'avoir omis certaines parties de la matière. Dans cette course contre la montre, il n'y a pas d'autres choix que de concevoir l'évaluation d'une manière un peu caricaturale, comme « la carotte au bout d'un bâton » ! Ce sont là les conditions les plus défavorables qui soient pour implanter l'évaluation formative. Ce sont là également des conditions qui empêchent tout système scolaire d'assumer pleinement les conséquences de l'évaluation formative qui sont la régulation continue des apprentissages et l'aide personnalisée aux élèves en difficulté.* » (pp. 95-96) Si l'on veut, un jour, cesser d'entendre la plainte que les élèves du collégial essaient d'apprendre par cœur pour régurgiter dans le giron de leurs professeurs un lait de vérité non digéré... au lieu de faire l'effort de comprendre, il faudra bien qu'une large place soit accordée, un de ces jours, au développement systématique d'un certain nombre de compétences qui vont au-delà de la mémorisation de formules toutes faites ou de problèmes à résoudre mécaniquement ; il faudra aussi que l'évaluation sommative porte sur l'acquisition de ces compétences et pas sur autre chose.

Le système de « diplomation » que nous connaissons au niveau collégial repose essentiellement sur le postulat que la réussite à 60% ou plus d'un nombre X de cours sans liens ou presque entre eux atteste de l'acquisition d'une compétence et d'une formation que l'on voudrait fondamentale. Rien, nulle part, (du moins pas au secteur général), sur « *les grands objectifs terminaux d'intégration de*

plusieurs matières, comme ceux qui pourraient qualifier la formation attendue chez les individus à leur sortie [...] du collège » (p. 105). Aucune place, même dans le futur programme de sciences humaines, pour un quelconque atelier d'intégration ou un quelconque séminaire de synthèse qui viendrait couronner une démarche et permettre d'évaluer, partiellement sans doute, mais davantage que pas du tout, si l'élève qui quitte le programme après deux ans possède réellement la formation (quelle formation ?) qu'il devait acquérir. Non, il lui suffira d'avoir réussi des cours à la pièce, fort différents d'ailleurs d'un collègue (et d'un collègue) à l'autre, et on verra bien, s'il est admis à l'université, comment il se débrouillera !

CONCLUSION

Il est décidément impossible de parler d'évaluation sans, du même coup, emprunter des sentiers qui nous mènent au cœur même de l'enseignement. Nulle surprise à cela puisque l'évaluation formative constitue pour l'enseignant un miroir qui lui renvoie l'image de son enseignement et pour l'élève un miroir qui lui retourne la position qu'il occupe à tel moment précis dans sa démarche d'apprentissage. Pour l'un comme pour l'autre, il s'agit d'une situation continue de régulation qui permet de concentrer les efforts sur les véritables objectifs à atteindre et rien de plus.

L'ouvrage de Gérard Scallon qui a servi de point de référence à cette réflexion, soulève des questions de fond. Il mérite à mon avis une place de choix dans un collège qui désire s'interroger sur la formation qu'il entend donner à ses élèves, sur la façon dont il entend le faire et sur la façon dont il souhaite évaluer si, à leur sortie, ils ont réussi autre chose que des cours juxtaposés et autre chose que des apprentissages éphémères notés le plus vite possible, avant qu'ils ne se soient effacés de la mémoire des « apprenants et des apprenantes » ...

Le lecteur ou la lectrice aura sans doute remarqué l'apparente ignorance du tome 2 de l'ouvrage de Monsieur Scallon dans le présent article. Ce n'était pas là ce qui m'intéressait prioritairement dans un article de réflexion destiné à *Pédagogie collégiale*. Il n'en demeure pas moins

que les professeurs intéressés à intégrer l'évaluation formative dans leur démarche pédagogique y trouveront des renseignements fort utiles et des avenues de recherche très précieuses sur l'élaboration d'une instrumentation adéquate. Il demeurera cependant toujours vrai, comme l'écrit l'auteur dans l'introduction du tome 2, que « *limiter la méthodologie de l'évaluation formative à l'instrumentation comporte des risques dont il faut être conscient* » (p. 3) et qu'« *à l'intérieur de plusieurs contextes pédagogiques et selon la nature des matières enseignées, la méthodologie de l'évaluation formative pourra prendre des avenues fort différentes de celles des examens ou des tests* » (p. 3).

Tant et aussi longtemps que l'évaluation formative est vue comme une « autre bête » mise de l'avant comme moyen détourné de diminuer les échecs en donnant les questions avant la véritable évaluation, tant et aussi longtemps qu'elle ne fait pas partie de la cohérence même d'une stratégie d'enseignement, tant et aussi longtemps qu'elle n'est pas la seule forme d'évaluation véritablement continue, tant et aussi longtemps en somme qu'elle n'est qu'une « teinture de vitrine », aussi bien s'abstenir ! Ce dont il faut être convaincu, par contre, c'est, qu'avec une pratique véritablement intégrée d'évaluation formative, « *il y a lieu de croire que l'évaluation sommative, loin d'être éliminée, pourrait se présenter avec plus de rigueur : elle ne devrait pas être diluée dans une succession d'apprentissages immédiats, à court terme ou inachevés, ni dans une sommation d'événements plus ou moins lointains pour constituer un bilan à produire au terme d'une progression* » (p. 84).

Et si, au lieu de parler d'évaluation formative, nous parlions d'évaluation régulatrice ? ou préparatoire ? et si, au lieu d'évaluation sommative, nous parlions d'évaluation décisive ? Tout en espérant, évidemment, que l'une et l'autre demeurent formatrices... 