

L'évaluation formative des apprentissages des élèves :

Enjeux des temporalités et de la différenciation pédagogique



Pr. Lucie Mottier Lopez
Université de Genève
Présidente de l'ADMEE-Europe

Dans les publications de langue française, trois fonctions sont classiquement attribuées à l'évaluation pédagogique. Dans le dictionnaire de l'éducation de 2008, Allal les rappelle en ces termes (pp. 312-313) : l'évaluation formative est utilisée pour adapter les activités d'enseignement et d'apprentissage dans le but de favoriser la progression de l'élève ; l'évaluation sommative certifie les compétences et connaissances acquises par l'élève à la fin d'une étape intermédiaire ou finale d'un cursus de formation ; l'évaluation pronostique guide les décisions d'admission ou d'orientation de l'élève vers une nouvelle étape ou cursus de formation. Les caractéristiques de ces trois fonctions ont été largement définies dans la littérature, y compris pour mettre en doute l'idée d'une séparation trop radicale entre ces visées complémentaires de l'évaluation dans un système scolaire qui a une obligation de certification des acquis des élèves (Mottier Lopez & Laveault, 2008). Des auteurs remettent aussi en question ces fonctions, tel Jean-Marie De Ketele (2011) qui propose plutôt de parler de fonctions de régulation (pour l'évaluation formative), de certification (pour l'évaluation sommative), d'orientation (pour l'évaluation pronostique). Ceci pour souligner que le débat n'est pas clôt quand il s'agit de définir les visées et les démarches de l'évaluation pédagogique en classe.

Avec en arrière-fond ce débat, le but de cet article est de réfléchir à la temporalité de l'évaluation des apprentissages, plus spécialement formative, quand un système éducatif est organisé en cycles d'enseignement et d'apprentissage, sans toutefois revenir de façon détaillée sur les enjeux d'une organisation du temps scolaire en cycles qui ont été largement présentés dans le numéro précédent de cette revue.

Augmenter le temps de formation entre les évaluations à « forts enjeux »

Alors que notre époque se caractérise par des transformations sociales et technologiques importantes et rapides, que le chômage s'installe de façon endémique, qu'un phénomène de dévalorisation des diplômes apparaît (Dubet & Martucelli 1996), l'organisation de l'école en cycles tente de répondre aux exigences toujours plus importantes d'un monde qui devient de plus en plus complexe. Cette organisation structurelle vise une formation de qualité pour tous les jeunes, afin de prévenir les exclusions sociales dues au manque de qualifications professionnelles ou encore à l'incapacité de s'adapter aux mutations constantes et de tout ordre de notre société.

Les cycles visent à offrir un espace-temps de formation plus long entre les décisions qui relèvent

des évaluations dites à « forts enjeux », c'est-à-dire qui ont pour visée principale la certification et l'orientation des élèves et, donc, qui ont un impact fort sur leur devenir scolaire et professionnel. Les objectifs sont, notamment, de garantir une meilleure continuité des processus d'apprentissage, de mieux prendre en compte les rythmes d'apprentissage des élèves et les différences interindividuelles, d'offrir un contexte propice à la construction de compétences disciplinaires et transversales plus complexes (Perrenoud, 1997, 2001). Mais l'organisation de l'école en cycles, si elle ne représente qu'une modification de structure, est insuffisante pour lutter contre les inégalités socioculturelles et garantir un bon niveau de formation à tous. Il importe de questionner les pratiques pédagogiques qui, alliées à un fonctionnement en cycles, visent à garantir la maîtrise des connaissances et compétences fondamentales par tous les élèves. Par exemple : favoriser la mise en œuvre de pédagogies actives qui soutiennent des parcours de formation différenciés, penser la place et le rôle du travail en équipe de professionnels en faveur d'une responsabilité partagée des progressions d'apprentissage des élèves et des mesures de soutien à mettre en place, etc. Dans la suite de cet article, nous choisissons de centrer notre propos sur les démarches d'évaluation formative qui ont pour fonction de soutenir la régulation des processus d'apprentissage et l'adaptation de l'enseignement aux différences et besoins des élèves au regard des objectifs et des compétences visés.

Conceptualisation des régulations différenciées de l'évaluation formative

Comme nous avons eu l'occasion de le développer plus longuement dans Allal et Mottier Lopez (2005), le concept « d'évaluation formative » a été initialement introduit par Scriven (1967) dans un article sur l'évaluation des programmes de formation (programmes, méthodes, matériel pédagogique). Pour l'auteur, les résultats de l'évaluation formative produisent des informations qui permettent des adaptations successives durant les phases de conception et de mise en œuvre d'un nouveau programme. Bloom (1968) a très vite exploité ce concept d'évaluation formative dans son modèle

de « pédagogie de la maîtrise » en l'appliquant à l'apprentissage des élèves. Dans les très nombreux travaux anglophones, le concept de feedback est au cœur de la conception de l'évaluation formative des apprentissages des élèves. A partir des résultats produits par l'évaluation, le feedback désigne la rétroaction fournie à l'intention de l'enseignant et des élèves pour ensuite concevoir des démarches appropriées de correction destinées aux élèves qui ne maîtrisent pas encore les objectifs définis. Les publications de langue française, à partir notamment d'un article de Cardinet (1977) ont remplacé l'idée de remédiation des difficultés d'apprentissage (feedback + correction) par le concept plus large de régulation de l'apprentissage. La communauté scientifique francophone tend alors à parler de « conception élargie de l'évaluation formative » (Allal & Mottier Lopez, 2005).

Les travaux de Linda Allal, en particulier, ont largement contribué à conceptualiser l'idée de régulation dans le cadre d'une théorie de l'évaluation formative (voir son excellente synthèse de 2007). Sans avoir la place ici d'entrer dans le détail, retenons trois formes de régulation associées à l'évaluation formative telles que nous les avons décrites dans Allal et Mottier Lopez (2005, pp. 269-270) :

1. La régulation interactive a lieu quand l'évaluation formative est fondée sur des interactions de l'élève avec les autres composantes de la situation, c'est-à-dire avec l'enseignant, avec les autres élèves et/ou avec du matériel permettant une auto-régulation de l'apprentissage. L'intégration des différents modes de régulation interactive dans une activité d'enseignement permet des adaptations continues en cours d'apprentissage. La régulation contribue au progrès de l'élève en fournissant des feedbacks et un étayage qui cherchent à stimuler l'implication de l'apprenant dans chaque phase d'enseignement.
2. La régulation rétroactive intervient lorsque l'évaluation formative est réalisée à la fin d'une phase d'enseignement. Elle permet l'identification des objectifs atteints ou non atteints par chacun des élèves. Le feedback produit par l'évaluation amène à la sélection des moyens et des démarches servant à corriger ou surmonter des difficultés d'apprentissage

rencontrées par certains élèves. La régulation rétroactive correspond à la notion de remédiation présente dans la conception initiale de l'évaluation formative de Bloom.

3. La régulation proactive intervient lorsque différentes sources d'information permettent l'élaboration de nouvelles activités d'enseignement/apprentissage conçues pour prendre en compte les différences entre les élèves. Elle est liée à la préoccupation de la différenciation de l'enseignement en fonction des besoins des apprenants, plutôt que de se centrer sur la remédiation des difficultés d'apprentissage.

Les approches pédagogiques novatrices combinent souvent ces trois formes de régulation. Les activités d'enseignement sont conçues afin d'inclure plusieurs modalités de régulation interactive fondées sur des démarches d'évaluation informelle (observation, discussion). On y ajoute périodiquement des moyens d'évaluation plus structurés (contrôles, productions écrites, examens oraux) en vue d'une régulation rétroactive des difficultés qui n'ont pas pu être surmontées par les régulations interactives informelles. Par ailleurs, la régulation proactive prend en compte l'ensemble des informations disponibles afin d'assurer, dès le départ, une meilleure adaptation des futures activités d'enseignement aux besoins des élèves ; autrement dit, la différenciation pédagogique est planifiée au lieu d'être introduite après coup, suite à l'observation de difficultés rencontrées par certains élèves.

Favoriser des régulations immédiates pendant les situations d'enseignement

Ainsi, les régulations dites interactives ont pour particularité d'être intégrées aux situations d'enseignement sans rupture temporelle avec l'activité de l'élève en cours de réalisation. Toute interaction, que ce soit avec du matériel, des camarades ou l'enseignant, constitue une source potentielle de régulation des apprentissages de l'élève. Néanmoins, cela ne signifie pas que toute interaction est régulation. Il s'agit dès lors de réfléchir aux conditions qui favorisent le développement d'interactions qui créent des effets de régulation en cours de situations didactiques.

Concrètement, cela incite à se poser des questions telles que :

■ Dans quelle mesure les situations d'apprentissage mises en place favorisent-elles, par exemple, des modalités d'apprentissage coopératif dans la classe, des activités de recherche en groupes, l'élaboration de projets gérés par les élèves ?

■ Dans quelle mesure le matériel mis à disposition encourage-t-il des démarches d'autoévaluation, d'évaluation mutuelle entre élèves ? Dans quelle mesure construit-on avec les élèves des outils d'aide à la régulation des apprentissages, tels qu'un guide orthographique, un portfolio, une fiche-guide en environnement ? Quelle utilisation de ces outils prévoit-on ? en dyades ? en petits groupes ? de façon individuelle ? avec l'aide de l'enseignant ? Et pour quelle exploitation en commun ?

■ Dans quelle mesure les situations d'apprentissage sont-elles organisées de telle sorte que l'enseignant ne se trouve plus constamment en situation d'enseignement magistral, mais a des opportunités d'observer les démarches des élèves, d'interagir avec un groupe, avec un élève en difficulté ? Autrement dit, dans quelle mesure l'enseignant parvient-il à s'aménager des moments dans lesquels il peut s'enquérir des représentations de l'élève, comprendre l'origine d'une erreur, orienter l'élève dans une nouvelle investigation ?

■ Dans quelle mesure les normes et les pratiques du contexte social de la classe (ou microculture de classe, Mottier Lopez, 2008) valorisent-elles ce type de démarches d'évaluation formative informelle ? Dans quelle mesure sont-elles reconnues non seulement par l'enseignant mais également par les élèves ? (voir plus largement)

■ Quels sont les effets réels de ces démarches sur les apprentissages des élèves ?

Concevoir des régulations différées suite à des prises d'informations

L'intérêt des régulations interactives immédiates est qu'elles ont lieu en cours d'apprentissage sans attendre la fin d'une séquence de formation pour intervenir. Cependant, il est difficile pour l'enseignant de constater les effets de régulation des interactions sociales et matérielles qui se développent dans le « feu de l'action ». Ainsi, une prise d'informations plus formelle et systématique – par exemple sous forme écrite ou à l'aide d'une grille d'observation – permet à l'enseignant, suite à une séquence de formation, de constater les acquisitions des élèves, les difficultés rencontrées, les progrès effectués. Sur la base de ces constats, l'enseignant peut envisager de nouvelles situations d'apprentissage adaptées aux différences entre les élèves, par exemple en prévoyant des activités qui permettent de revenir sur une notion ou une démarche non acquise ou encore en organisant des activités de prolongement et d'approfondissement (Allal, 1988). C'est ce que l'on appelle des régulations différées, qui font suite à une prise d'informations de l'enseignant après une séquence de formation. Le but est d'adapter, dans une étape ultérieure, les activités didactiques en fonction de l'interprétation des informations recueillies.

A nouveau, posons-nous quelques questions :

- Dans quelle mesure les informations recueillies sur les apprentissages réalisés sont-elles exploitées dans le but d'organiser des activités différenciées en fonction des contraintes de chaque classe, des contraintes des programmes, des caractéristiques et besoins des élèves, etc. ?
- Dans quelle mesure les prolongements proposés en mathématiques par exemple, la présentation d'un thème en environnement, la rédaction d'un journal de classe, la conception d'activités destinées aux camarades, etc. sont-ils adaptés aux besoins des uns et des autres ?
- Dans quelle mesure les enseignants ont-ils les moyens de gérer les apprentissages des élèves sur un temps plus long, par exemple en laissant

passer plusieurs semaines avant de proposer de nouvelles activités relatives à un objectif complexe, pas encore acquis par certains élèves ou à approfondir pour d'autres ?

- Dans quelle mesure les normes et les pratiques du contexte social de la classe / de l'école encouragent-elles une articulation dynamique entre des démarches formelles et informelles de l'évaluation formative ?
- Quels sont les effets réels de ces démarches sur les apprentissages des élèves ?
- Quelles articulations cohérentes concevoir avec les évaluations à forts enjeux ?

Ces questions, non exhaustives, incitent à (auto) analyser de façon réflexive les pratiques pédagogiques dont font partie les pratiques d'évaluation. Connaître et « jouer » sur ces différentes stratégies de régulation immédiate et différée de l'évaluation formative permet de moduler l'enseignement, afin de placer l'élève aussi souvent que possible dans des situations d'apprentissage qui soient les plus optimales pour lui (Perrenoud, 1997).

Disposer d'un espace temporel de formation suffisamment souple et porter un regard systématiquement critique

Il est évidemment tout à fait possible, dans le cadre d'un degré annuel, de concevoir de telles démarches de régulation différenciée. Celles-ci demandent cependant de bien connaître les élèves et leurs stratégies d'apprentissage, d'identifier leurs acquis et les difficultés rencontrées, de concevoir des activités didactiques en fonction des besoins, d'observer les progrès réalisés, ... Une organisation structurelle qui offre un espace temporel suffisamment long et souple permet de plus facilement rompre avec la logique d'une planification préétablie d'activités didactiques devant être communes à tous les élèves. Les cycles devraient favoriser la mise en place de stratégies de régulation formative prenant en compte les processus individuels de construction des connaissances des élèves, sans avoir la contrainte institutionnelle de certifier un même niveau de progression imposé à tous les élèves dans des temporalités courtes.

Il n'existe cependant pas de dispositifs pédagogiques clé en main, convenant à tous les élèves, et qu'il suffirait d'appliquer. Chercher à considérer les différences entre les élèves sur la durée d'un cycle, notamment par la conception de démarches d'évaluation formative, demande un questionnement critique constant sur les situations didactiques mises en place et les apprentissages effectivement réalisés par les élèves. L'enjeu véritable est de trouver des modes de gestion différenciée de la progression des élèves de différents niveaux scolaires, avec la conception de situations d'enseignement et d'apprentissage adaptées, qui tendent vers la maîtrise par tous les élèves des objectifs fondamentaux. Car comme met en garde Perrenoud (2001), si les cycles et les pédagogies actives (dont l'évaluation formative élargie) visent à produire des effets bénéfiques sur les apprentissages des élèves, il est impératif d'être attentif à éviter que ceux-ci aient pour conséquence d'accroître les écarts entre les élèves de niveau scolaire fort et de niveau scolaire faible. Dès lors, une question – et non des moindres – est de savoir si tous les partenaires concernés sont prêts à « briser les normes d'équité formelle pour rechercher une égalité des acquis » (Perrenoud, 2001, p. 26). Autrement dit, ***sommes-nous prêts à accepter une évaluation formative et une différenciation pédagogique qui soient avant tout au service des élèves qui en ont le plus besoin ?***

BIBLIOGRAPHIE

Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation. In L. Allal & L. Mottier Lopez (Ed.), Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck.

Allal, L. (2008). Evaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), Dictionnaire de l'éducation (pp. 311-314). Paris : Presses Universitaires de France.

Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative des apprentissages : revue de publications

en langue française. In L'évaluation formative pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires (pp : 265-290). Paris : Editions OCDE.

Bloom, B. S. (1968). Learning for mastery. *Evaluation Comment*, 1(2), 1-12.

Cardinet, J. (1977). Objectifs éducatifs et évaluation individualisée (2e éd. Rapport n° R77.05). Neuchâtel: Institut Romand de Recherches et de Documentation Pédagogiques.

De Ketele, J.-M. (2011). La sélection à l'entrée en formation. In F. Regnard & L. Mottier Lopez (Ed.), Former à l'enseignement musical : pratiques et problématiques évaluatives (pp. 49-62). Paris : L'Harmattan.

Dubet, F. & Martuccelli, D. (1996). A l'école, sociologie de l'expérience scolaire. Paris : Editions du Seuil.

Mottier Lopez, L. (2008). Apprentissage situé : la microculture de classe en mathématiques. Berne : Peter Lang, Exploration.

Mottier Lopez, L. & Laveault D. (2008). L'évaluation des apprentissages en contexte scolaire : 30 ans de travaux. Développements, enjeux et controverses. *Mesure et évaluation en éducation*, 31 (3), 5-34.

Perrenoud, P. (1997). Pédagogie différenciée : des intentions à l'action. Paris : ESF Editeur.

Perrenoud, P. (2001). Objectifs communs et parcours individualisés dans les cycles d'apprentissage pluriannuels. *Educateur*, 10, 26-31.

Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. AERA Monograph Series on Evaluation, 1, 39-83.