L'évaluation formative

POUR UN MEILLEUR APPRENTISSAGE DANS LES CLASSES SECONDAIRES

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement

L'évaluation formative

POUR UN MEILLEUR APPRENTISSAGE DANS LES CLASSES SECONDAIRES

OCDE

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ORGANISATION DE COOPÉRATION ET DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

L'OCDE est un forum unique en son genre où les gouvernements de 30 démocraties œuvrent ensemble pour relever les défis économiques, sociaux et environnementaux, que pose la mondialisation. L'OCDE est aussi à l'avant-garde des efforts entrepris pour comprendre les évolutions du monde actuel et les préoccupations qu'elles font naître. Elle aide les gouvernements à faire face à des situations nouvelles en examinant des thèmes tels que le gouvernement d'entreprise, l'économie de l'information et les défis posés par le vieillissement de la population. L'Organisation offre aux gouvernements un cadre leur permettant de comparer leurs expériences en matière de politiques, de chercher des réponses à des problèmes communs, d'identifier les bonnes pratiques et de travailler à la coordination des politiques nationales et internationales.

Les pays membres de l'OCDE sont : l'Allemagne, l'Australie, l'Autriche, la Belgique, le Canada, la Corée, le Danemark, l'Espagne, les États-Unis, la Finlande, la France, la Grèce, la Hongrie, l'Irlande, l'Islande, l'Italie, le Japon, le Luxembourg, le Mexique, la Norvège, la Nouvelle-Zélande, les Pays-Bas, la Pologne, le Portugal, la République slovaque, la République tchèque, le Royaume-Uni, la Suède, la Suisse et la Turquie. La Commission des Communautés européennes participe aux travaux de l'OCDE.

Les Éditions OCDE assurent une large diffusion aux travaux de l'Organisation. Ces derniers comprennent les résultats de l'activité de collecte de statistiques, les travaux de recherche menés sur des questions économiques, sociales et environnementales, ainsi que les conventions, les principes directeurs et les modèles développés par les pays membres.

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les interprétations exprimées ne reflètent pas nécessairement les vues de l'OCDE ou des gouvernements de ses pays membres.

Publié en anglais sous le titre :

Formative Assessment

IMPROVING LEARNING IN SECONDARY CLASSROOMS

Crédit photo : avec la permission du *The Times Educational Supplement*.

PISA™, OCDE/PISA™ et le logo de PISA sont des marques de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE). Toute utilisation de ces marques doit faire l'objet d'une autorisation écrite de l'OCDE.

© OCDE 2005

Toute reproduction, copie, transmission ou traduction de cette publication doit faire l'objet d'une autorisation écrite. Les demandes doivent être adressées aux Éditions OCDE *rights@oecd.org* ou par fax (33 1) 45 24 13 91. Les demandes d'autorisation de photocopie partielle doivent être adressées directement au Centre français d'exploitation du droit de copie, 20, rue des Grands-Augustins, 75006 Paris, France (*contact@cfcopies.com*).

IN MEMORIAM

Ce rapport est dédié à

Caroline St. John-Brooks (1947-2003)

l'une des pionnières de la série « Des innovations dans l'enseignement », qui a travaillé au CERI/OCDE de 1994 à 1996.

Avant-propos

L'évaluation formative – évaluations interactives fréquentes des acquis et des progrès des élèves afin de déterminer les besoins d'apprentissage et d'adapter l'enseignement – figure aujourd'hui au premier plan des réformes éducatives. Cette démarche est souvent opposée à l'évaluation « sommative » – les tests et examens plus familiers, qui suscitent un intérêt beaucoup plus vif du public, et dont l'objectif est de produire un état synthétique des capacités des élèves.

Depuis 2002, le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE se penche sur l'évaluation formative. Il a examiné les pratiques exemplaires d'établissements d'enseignement secondaire de huit pays (Angleterre, Australie [Queensland], différentes provinces du Canada, Danemark, Écosse, Finlande, Italie et Nouvelle-Zélande), a réuni les analyses de travaux issus de différentes traditions de recherche linguistique et les a situées dans le contexte plus général de l'action des pouvoirs publics. Il en a résulté cette étude qui cherche à clarifier le concept de l'évaluation formative, ses différentes démarches et les liens qu'elle entretient avec les stratégies d'enseignement. Des pistes d'action publique sont proposées pour soutenir cet axe de réforme dans les établissements scolaires et dans les classes.

Tous les systèmes éducatifs participant à cette étude ont encouragé la pratique de l'évaluation formative dans la conviction qu'elle constitue un important axe de réforme en faveur de la réussite des élèves, de l'équité des résultats et de l'acquisition des compétences du « savoir apprendre ». En dépit de constats très encourageants, d'importants obstacles se posent encore à une pratique plus généralisée de l'évaluation formative. Certains pensent que les implications au plan des ressources et de l'organisation la rendent inapplicable ; des tensions existent avec les exigences de responsabilisation inhérentes à certains contrôles « sommatifs », très « visibles », des performances des élèves ; et il manque souvent de cohérence entre les évaluations réalisées au niveau des classes, des établissements et des systèmes. Cette étude examine ces obstacles pour proposer des pistes de progrès. Elle se limite délibérément au premier cycle de l'enseignement secondaire car c'est à ce niveau que les obstacles sont le plus vivement ressentis comparativement au cycle primaire et au deuxième cycle

secondaire – les innovations qui donnent de bons résultats sont ainsi particulièrement révélatrices des possibilités offertes.

Cette étude de la série « Des innovations dans l'enseignement »[1] complète d'autres travaux de l'OCDE dans le domaine de l'éducation, notamment le PISA (Programme international pour le suivi des acquis des élèves), qui mesure les « connaissances et les compétences pour la vie » des élèves âgés de 15 ans et les facteurs explicatifs afférents, et la publication *Le rôle crucial des enseignants : attirer, former et retenir des enseignants de qualité.* La prochaine étude de cette série sera elle aussi consacrée à l'évaluation formative tout en élargissant le champ de la recherche aux apprenants adultes.

Au sein du Secrétariat du CERI, ce rapport a été rédigé par Janet Looney, assistée de Jennifer Cannon et de Delphine Grandrieux et des conseils d'autres collègues. Il est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE.

Le Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement a été créé par le Conseil de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques en juin 1968 et tous les pays Membres de l'OCDE y participent.

Les principaux objectifs du Centre sont les suivants :
– de poursuivre les travaux de recherche et d'analyse sur les innovations et les indicateurs clés afin de mieux appréhender les problèmes d'enseignement et d'apprentissage existants ou qui se font jour, ainsi que leurs liens avec les autres domaines d'action ;
– d'explorer des stratégies d'enseignement et d'apprentissage cohérentes et prometteuses qui tiennent compte de l'évolution du contexte économique, social et culturel aux niveaux national et international ; et
– de faciliter la coopération pratique entre les pays Membres et, si nécessaire avec les pays non membres, afin qu'ils recherchent des solutions à des problèmes éducatifs communs et échangent leurs points de vue sur ces problèmes.

Le Centre exerce son activité au sein de l'Organisation de Coopération et de Développement Économiques conformément aux décisions du Conseil de l'Organisation, sous l'autorité du Secrétaire général et le contrôle direct d'un Comité directeur composé d'experts nationaux dans le domaine de compétence du Centre, chaque pays participant étant représenté par un expert.

1 Le programme « Des innovations dans l'enseignement » a été engagé en 1993 afin d'étudier les innovations importantes dans le domaine de l'éducation. Cette série s'adresse, au sein de l'OCDE, à une large audience de responsables des politiques d'éducation et de praticiens ainsi qu'au grand public. Chaque étude, qui est consacrée à un domaine important au plan politique et pratique, analyse des exemples d'innovation dans un petit nombre de pays (entre 5 et 10) et recense les problèmes qui se posent du point de vue des politiques et de la mise en œuvre.

REMERCIEMENTS

Cette étude n'aurait pas été possible sans le concours substantiel des pays participants. Elle a bénéficié d'abondantes contributions d'experts dévoués dans chacun des pays. Nous voulons ici les remercier de leur précieux apport tout en reconnaissant que de nombreux autres spécialistes de chaque pays ont contribué à la réalisation de cette étude. *Angleterre :* Dylan Wiliam, King's College, Londres. *Canada :* Marian Fushell, Department of Education, Terre-Neuve et Labrador ; Martine Gauthier, Direction de la recherche, statistiques et indicateurs, ministère de l'Éducation du Québec ; Rick Johnson, Saskatchewan Learning. *Danemark :* Lejf Moos et Poul Skov, Université danoise de l'éducation. *Écosse :* Ernest Spencer, consultant en éducation et Université de Glasgow. *Finlande :* Helena Kasurinen, Conseil national finlandais de l'éducation. *Italie :* Cosimo Laneve, Université de Bari, et Maria Teresa Moscato, Université de Bologne. *Nouvelle-Zélande :* Jenny Poskitt, Université de Massey. *Queensland, Australie :* Graham Maxwell et Michael Staunton, Queensland Studies Authority.

Cette étude de la série « Des innovations dans l'enseignement » est allée beaucoup plus loin que les précédents volumes en réalisant des synthèses de publications, présentées plus loin sous forme de chapitres séparés. Pour ce travail, nous sommes particulièrement reconnaissants à Paul Black, Professeur émérite, King's College, Londres, et Dylan Wiliam (plus haut), qui se sont chargés de la description des recherches en langue anglaise, à Linda Allal et Lucie Mottier Lopez, de l'Université de Genève, pour la synthèse des travaux en langue française, et enfin à Olaf Köller, de l'Université d'Erlangen-Nuremberg, pour la revue des publications en allemand.

Nous voulons d'autre part saluer le travail d'une équipe dévouée de consultants qui ont entrepris les visites dans les pays et rédigé les rapports avec les experts nationaux : Judy Sebba, de l'Université du Sussex, Anne Sliwka, de l'Université de Mannheim, John Townshend, conseiller en éducation, Joke Voogt, de l'Université de Twente. Enfin, David Hopkins, du Department for Education and Skills (DfES) à Londres, nous a donné de précieux conseils dans la phase de conception de l'étude.

Table des matières

Résumé.....13

PARTIE I. DISCUSSION THÉMATIQUE

Chapitre 1. Les arguments en faveur de l'évaluation formative 21
Atteindre les objectifs de la formation tout au long de la vie 22
Surmonter les obstacles à la diffusion de la pratique.....24
Objectifs et méthodologie de l'étude 27

Chapitre 2. Les grands axes de l'action publique 33
Législation en faveur de la pratique de l'évaluation formative.....34
Encouragement à l'exploitation des données sommatives à des fins formatives au niveau de l'établissement et de la classe 36
Intégration de recommandations sur les pratiques d'enseignement et d'évaluation efficaces dans les directives nationales et les autres matériels 39
Conception et diffusion d'outils et de ressources pédagogiques pour faciliter l'évaluation formative.....41
Projets spéciaux et programmes novateurs 42
Investissements en formation continue des enseignants 43
Stratégies d'action plus volontaristes.....44

Chapitre 3. Les composantes de l'évaluation formative : observations des études de cas et recherches connexes 45
Les composantes de l'évaluation formative.....47
1re composante : instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation 49
2e composante : définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs.....49
3e composante : utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.....51
4e composante : recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves...52
5e composante : feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés 52
6e composante : implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.....53
Construire des cadres efficaces.....54

Chapitre 4. L'évaluation formative en pratique 57
1re composante : instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation 57
2e composante : définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs 60
3e composante : utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves 62
4e composante : recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves 63
5e composante : feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés 66
6e composante : implication active des élèves dans le processus d'apprentissage 67
Profiter de l'expérience 71

Chapitre 5. Bénéfices et obstacles 73
Surmonter les obstacles et recueillir les bénéfices au niveau de la classe 74
Des bénéfices directs en classe 76
Stratégies des chefs d'établissement pour amorcer, poursuivre et approfondir l'évolution des pratiques de l'école et des enseignants 78
Des bénéfices dans tout l'établissement 82
Surmonter les difficultés et poursuivre les innovations 84

Chapitre 6. Implications pour l'action publique 87
1er principe d'action : rester ciblé sur l'enseignement et l'apprentissage 88
2e principe d'action : aligner les démarches d'évaluation sommative et formative 89
3e principe d'action : veiller à lier les données recueillies au niveau des classes, des établissements et des systèmes et à les utiliser de façon formative – pour apporter des améliorations à tous les niveaux du système 90
4e principe d'action : investir en formation et en soutien à l'évaluation formative 92
5e principe d'action : encourager l'innovation 94
6e principe d'action : renforcer les liens entre la recherche, la politique et la pratique 95

PARTIE II. ÉTUDES DE CAS

Angleterre : appliquer l'évaluation formative dans un environnement à gros enjeu ..103
par Janet Looney et Dylan Wiliam
Vue d'ensemble 103
Résultats marquants des études de cas 107
Étude de cas 1 : l'école Lord Williams 108
Étude de cas 2 : Seven Kings High School 113
Étude de cas 3 : Brighton Hill Community College 116
Étude de cas 4 : l'école The Clere 119

Canada : encourager le recours aux données sommatives à des fins pédagogiques 125
par Anne Sliwka, Marian Fushell, Martine Gauthier et Rick Johnson
Vue d'ensemble 125
Résultats marquants des études de cas.....126
Étude de cas 1 : Les Compagnons-de-Cartier à Ste-Foy 127
Étude de cas 2 : Sacred Heart Community School, Regina 133
Étude de cas 3: l'école Xavier, Deer Lake.....139

Danemark : s'appuyer sur la tradition de démocratie et de dialogue en milieu scolaire.....147
par John Townshend, Lejf Moos et Poul Skov
Vue d'ensemble 147
Résultats marquants des études de cas.....148
Étude de cas 1 : le Statens Pædagogiske Forsøgscenter (SPF) 148
Étude de cas 2 : l'école Snejbjerg.....156

Écosse : élaborer un système cohérent d'évaluation.....161
par Anne Sliwka et Ernest Spencer
Vue d'ensemble 161
Résultats marquants des études de cas.....163
Étude de cas 1 : Forres Academy.....163
Étude de cas 2 : John Ogilvie High School.....171

Finlande : privilégier le développement plutôt que la compétition et la comparaison.... 179
par Joke Voogt et Helena Kasurinen
Vue d'ensemble 179
Résultats marquants des études de cas.....180
Étude de cas 1 : Tikkakoski, établissement d'enseignement polyvalent de second cycle ..180
Étude de cas 2 : école polyvalente Meilahti de second cycle 187

Italie : un système en transition.....195
par Janet Looney, Cosimo Laneve et Maria Teresa Moscato
Vue d'ensemble 195
Résultats marquants des études de cas.....196
Étude de cas 1 : l'école Michelangelo 197
Étude de cas 2 : l'école unifiée Testoni Fioravanti.....204

Nouvelle-Zélande : une évaluation formative ancrée dans diverses initiatives publiques.....211
par Janet Looney et Jenny Poskitt
Vue d'ensemble 211
Résultats marquants des études de cas.....213
Étude de cas 1 : Waitakere College 213
Étude de cas 2 : Rosehill College 219

Queensland, Australie : un programme scolaire axé sur les résultats 227
par Judy Sebba et Graham Maxwell
Vue d'ensemble 227
Résultats marquants des études de cas.....228
Étude de cas 1 : Our Lady's College 228
Étude de cas 2 : Woodridge State High School 235

PARTIE III. SYNTHÈSES DES PUBLICATIONS

Changer l'enseignement grâce à l'évaluation formative : recherche et pratique *The King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project* 245
par Paul Black et Dylan Wiliam
Introduction.....245
Synthèse de la recherche.....245
Passage à l'action.....249
Réflexion sur les résultats.....254
Recherche et pratique.....258
Bibliographie 261

L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française.....265
par Linda Allal et Lucie Mottier Lopez
Étendue de la revue.....266
Champ théorique de l'évaluation formative.....267
Les recherches empiriques sur l'évaluation formative 277
Conclusion 281
Bibliographie 282

L'évaluation formative en classe : examen de la littérature empirique allemande..... 291
par Olaf Köller
Introduction et bases de données 291
Racines historiques de l'évaluation formative en Allemagne.....292
Mesures d'évaluation alternative dans les établissements allemands 294
Notes ou rapports oraux à titre de mesures d'évaluation 296
Autres études allemandes sur l'évaluation formative 297
Synthèse et remarques sur les axes futurs de la recherche sur l'évaluation formative en Allemagne.....302
Bibliographie 303

Résumé

L'évaluation fait partie intégrante du processus éducatif. Dans sa forme la plus visible, elle est sommative et sert à mesurer les acquis des élèves par des tests et des examens ou à contraindre les établissements à répondre des résultats des élèves. Mais elle peut être aussi formative ; elle désigne alors des évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves, qui permettent aux enseignants d'ajuster leurs méthodes pédagogiques pour mieux répondre aux besoins d'apprentissage diagnostiqués.

L'évaluation formative diffère de l'évaluation sommative en ce que les informations recueillies dans le cadre du processus formatif servent à déterminer les améliorations à apporter et non plus à dresser un bilan des performances. Les principes de l'évaluation formative peuvent s'appliquer au niveau des établissements scolaires et à celui des politiques pour déterminer les améliorations nécessaires et promouvoir une culture constructive de l'évaluation à tous les étages des systèmes éducatifs. Des études montrent que l'évaluation formative est l'une des stratégies les plus efficaces pour promouvoir des performances élevées parmi les élèves. Elle contribue en outre de façon tangible à réduire les inégalités scolaires et à développer les compétences du « savoir apprendre ». Pourtant, la pratique de cette forme d'évaluation n'est pas systématique, en particulier dans le premier cycle du secondaire – l'objet de cette étude – où les obstacles à l'innovation et au changement sont souvent plus difficiles à surmonter. Ces obstacles résident dans les tensions perçues entre les évaluations formatives intervenant en classe et les tests sommatifs à forte visibilité, destinés à amener les établissements à répondre des résultats des élèves (les enseignants tendent à enseigner « pour l'examen »), et dans le manque de cohérence entre les démarches d'évaluation des systèmes, des établissements et des classes.

Cette étude examine la pratique de « l'évaluation formative » dans les classes et les établissements de huit pays membres de l'OCDE : Angleterre, Australie (Queensland), Canada, Danemark, Écosse, Finlande, Italie et Nouvelle-Zélande. Elle s'intéresse bien plus aux pratiques de classe que le ne font habituellement les études de l'OCDE, l'objectif étant de donner une idée concrète du concept de l'évaluation formative telle qu'elle est pratiquée dans ces pays et d'analyser le fonctionnement des politiques en faveur de cette

démarche. Des pistes d'action pour mieux soutenir une pratique plus générale de l'évaluation formative sont également proposées.

L'étude est organisée en trois parties :

- **La partie I** propose l'analyse de l'OCDE des observations des études de cas et des recherches internationales sur l'évaluation formative, dont les principales conclusions sont soulignées ci-dessous.

- **La partie II** présente les observations des études de cas recueillies dans chacun des pays participants. Les établissements qui y sont décrits ont été choisis parce qu'ils donnent des exemples intéressants d'une pratique très efficace de l'évaluation formative et témoignent donc de ce qu'il est possible de faire. Si ces études de cas ont certaines caractéristiques en commun, elles présentent aussi tout un éventail de méthodes d'enseignement et d'apprentissage, notamment un programme d'apprentissage coopératif en Écosse, un établissement s'appuyant sur les technologies de l'information et de la communication pour réorienter l'enseignement et l'apprentissage au Québec, un programme conçu pour répondre aux besoins culturels et pédagogiques des élèves maoris en Nouvelle-Zélande et des démarches en faveur de la démocratie dans des établissements danois. Chaque étude de cas présente le contexte politique général dans lequel s'inscrit le travail des écoles et décrit l'enseignement et l'évaluation dans les classes observées, ainsi que les stratégies déployées par les chefs d'établissement pour orienter le processus de changement dans leur établissement.

- **La partie III** réunit des revues de travaux en allemand, en anglais et en français qui décrivent le contexte de la recherche sur l'évaluation formative dans leurs traditions respectives. L'analyse des publications en langue anglaise, de Paul Black et Dylan Wiliam, est un condensé de leur synthèse majeure de 1998. Leur contribution résume ces travaux antérieurs et décrit le travail qu'ils ont accompli plus récemment aux côtés d'enseignants pour transposer les conclusions de ces recherches en programme pilote. Ils observent que si l'on a beaucoup appris sur le type de classe propice à un apprentissage efficace, on sait moins comment le susciter.
  La revue des publications de langue française réalisée par Linda Allal et Lucie Mottier Lopez s'attache plus particulièrement à la « régulation » (la façon dont les enseignants orchestrent l'apprentissage pour et avec les élèves). Elle souligne qu'il importe non seulement de donner un feedback aux élèves, mais aussi d'adapter l'enseignement pour répondre à un éventail

diversifié de besoins et d'aider les élèves à acquérir les compétences et les outils nécessaires à l'auto-évaluation.
Enfin, l'analyse d'Olaf Köller examine les publications en allemand dans le domaine de la psychologie éducative, qui s'intéresse essentiellement aux réactions des élèves à différentes formes de feedback, une composante clé de l'évaluation formative. Ces observations soulignent que le feedback a plus d'impact quand il se fonde sur la progression individuelle vers des objectifs d'apprentissage que lorsqu'il s'appuie sur une comparaison avec d'autres élèves.

Introduction au concept de l'évaluation formative

Le chapitre 1 définit le concept de l'évaluation formative et décrit les données attestant de son efficacité en matière d'amélioration des résultats des élèves, d'équité de ces résultats et d'acquisition des compétences nécessaires au « savoir apprendre ». Il suggère que les principes de l'évaluation formative peuvent être appliqués pour déterminer les domaines à améliorer et promouvoir des cultures d'évaluation efficaces et constructives de la classe au système tout entier. Il se conclut par une description générale du champ et de la méthodologie de l'étude.

Éventail des politiques

Le chapitre 2 présente l'éventail des politiques instaurées par les pays des études de cas en faveur d'une généralisation de l'évaluation formative. Transformer les méthodes d'enseignement et d'apprentissage dans l'ensemble du système éducatif exige une forte impulsion politique, de sérieux investissements en formation initiale et continue et en programmes innovants, ainsi que des mesures d'incitation adaptées. Ce chapitre construit un cadre à l'analyse des mesures des pouvoirs publics, qui comprennent une *législation* encourageant et soutenant la pratique de l'évaluation formative et en faisant une priorité, des efforts visant à *encourager l'exploitation des données sommatives à des fins formatives, l'intégration de recommandations* sur l'évaluation formative au programme national et à d'autres matériels, la *conception et la diffusion d'outils et de modèles* pour favoriser une évaluation formative efficace, d'importants *investissements en initiatives spéciales et en programmes innovants* intégrant des méthodes d'évaluation formative et, enfin, l'investissement en formation à l'évaluation formative dans le cadre de la *formation continue des enseignants*. Tous les systèmes éducatifs devront renforcer l'éventail des stratégies déployées et accroître leurs investissements

s'ils veulent que de réels changements soient apportés à l'enseignement et à l'évaluation dans l'ensemble des systèmes éducatifs.

Les composantes de l'évaluation formative

Le chapitre 3 examine les composantes de l'évaluation formative recensées dans les études de cas et dans les synthèses des publications internationales. Six composantes de pratique de classe ressortent systématiquement :

- Instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation.
- Définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs.
- Utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.
- Recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves.
- Feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés.
- Implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.

Les enseignants des établissements observés dans les huit pays ont intégré ces six composantes dans leur pratique régulière et s'en servent comme d'un cadre d'enseignement et d'apprentissage. Beaucoup ont dit avoir profondément transformé leur méthode d'enseignement – dans leurs échanges avec les élèves, dans la façon dont ils suscitent des situations d'apprentissage et accompagnent les élèves vers des objectifs – jusqu'à leur conception de la réussite des élèves. Les recherches montrent aussi que la *manière* dont les enseignants appliquent chacune des composantes a une influence non négligeable sur les résultats des élèves.

Analyse des pratiques d'évaluation formative

Le chapitre 4 fait une description très vivante des composantes de l'évaluation formative dans la pratique. L'analyse quitte ainsi les principes fondamentaux de cette démarche d'évaluation pour aborder plus concrètement les transformations qu'elle induit. Le chapitre décrit les

méthodes et techniques spécifiques que les enseignants ont employées pour encourager les échanges en classe, mieux évaluer les acquis des élèves et développer leurs compétences d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs. L'évaluation formative demande des efforts. Elle exige aussi que les enseignants modifient profondément la conception qu'ils ont de leur rôle et de celui des élèves.

Avantages et obstacles dans les établissements et dans les classes

Le chapitre 5 est consacré aux inquiétudes des éducateurs quant à la capacité des enseignants et des établissements en général à adopter l'évaluation formative face aux difficultés logistiques. Puisant dans le matériel des études de cas, il montre comment les enseignants, après avoir expérimenté diverses techniques, ont pu concevoir des solutions simples et ingénieuses à des problèmes tels qu'une classe nombreuse et les impératifs de programmes scolaires très chargés. L'expérience aidant, ils ont commencé à utiliser des méthodes d'évaluation formative avec les élèves jugés les plus difficiles. Le chapitre examine aussi le rôle vital que jouent les chefs d'établissement en amorçant, en approfondissant et en maintenant le changement.

Relever les défis politiques

Le chapitre 6 examine les implications politiques des observations des études de cas et recense les moyens d'action qui s'offrent aux pouvoirs publics pour faciliter et encourager la diffusion de l'évaluation formative. La transformation de l'enseignement et de l'évaluation dans l'ensemble du système éducatif exige une forte impulsion politique. Cela signifie que les décideurs et les responsables doivent envoyer des messages cohérents sur l'importance d'un enseignement et d'un apprentissage de qualité, de l'adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et du développement des compétences du « savoir apprendre ». La politique privilégiant l'enseignement et l'apprentissage devrait reconnaître la complexité, s'attacher au *processus* d'apprentissage et puiser dans un large éventail d'indicateurs et de mesures de résultats pour mieux appréhender le niveau de performance des établissements et des enseignants. Les six principes d'action analysés dans ce chapitre consistent à :

- Rester ciblé sur l'enseignement et sur l'apprentissage.
- Aligner les démarches d'évaluation formative et sommative.

- Veiller à lier les données recueillies dans les classes, dans les établissements et dans les systèmes et à les utiliser de manière formative pour apporter des améliorations à chaque niveau.
- Investir en formation et en soutien à l'évaluation formative.
- Encourager l'innovation.
- Renforcer les liens entre la recherche, l'action publique et la pratique.

Partie I
Discussion thématique

Chapitre 1
Les arguments en faveur de l'évaluation formative

L'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves dans le but d'identifier les besoins d'apprentissage et d'ajuster l'enseignement en conséquence. Ce chapitre montre que l'évaluation formative œuvre en faveur des objectifs de la formation tout au long de la vie, notamment en améliorant les résultats des élèves et l'équité des résultats scolaires et en aidant mieux les élèves à apprendre à apprendre. Il analyse également les obstacles qui se posent à une généralisation de l'évaluation formative et les moyens de les surmonter et se conclut par une description du champ et de la méthodologie de l'étude.

L'évaluation est un élément crucial du processus d'apprentissage. Dans les établissements scolaires, les évaluations les plus directement visibles sont sommatives. Elles sont utilisées pour mesurer ce que les élèves ont appris à la fin d'une unité de formation, pour faire passer les élèves d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin d'études ou pour accéder à certains postes ou encore pour sélectionner les élèves à l'entrée de l'enseignement supérieur. Les ministères de l'Éducation se servent de l'évaluation sommative pour contraindre les établissements publics à répondre de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Enfin, les évaluations sommatives internationales – telles le PISA, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves – servent de plus en plus à comparer les systèmes d'éducation nationaux.

Cela étant, l'évaluation peut aussi revêtir une fonction formative. Dans les classes, l'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence. Les enseignants qui utilisent des méthodes et des techniques d'évaluation formative sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des élèves – en différenciant et en adaptant leur pédagogie, pour améliorer le niveau des élèves et l'équité des résultats. La généralisation de cette pratique se heurte toutefois à d'importants obstacles, notamment les tensions perçues entre les évaluations formatives intervenant en classe et les tests sommatifs à forte visibilité

destinés à amener les établissements à répondre des résultats des élèves, ainsi qu'un manque de cohérence entre les démarches d'évaluation des systèmes, des établissements et des classes.

Les principes de l'évaluation formative peuvent être appliqués au niveau des établissements et des politiques pour déterminer les domaines à améliorer et promouvoir une culture efficace et constructive de l'évaluation à tous les niveaux des systèmes éducatifs. Un recours plus fréquent à l'évaluation formative dans l'ensemble des systèmes peut aider les parties prenantes à surmonter les obstacles mêmes à sa diffusion dans les classes.

Ce chapitre montre comment l'évaluation formative œuvre en faveur des objectifs de l'apprentissage tout au long de la vie notamment en améliorant les résultats des élèves et l'équité des résultats et en aidant mieux les élèves à apprendre à apprendre. Il examine ensuite les obstacles qui se posent à une pratique plus générale de l'évaluation formative et les moyens de les surmonter et décrit le champ et la méthodologie de l'étude.

ATTEINDRE LES OBJECTIFS DE LA FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE

Tous les gouvernements nationaux et régionaux qui ont participé à cette étude encouragent l'évaluation formative car ils y voient un moyen d'atteindre les objectifs de la formation tout au long de la vie. Ils sont motivés par des données quantitatives et qualitatives démontrant que la pédagogie intégrant l'évaluation formative a contribué à améliorer le niveau des élèves et aidé les enseignants à répondre aux besoins de populations d'élèves de plus en plus diversifiées, ce qui contribue à réduire les inégalités. Les enseignants qui recourent à des méthodes d'évaluation formative accompagnent les élèves dans le développement de leurs compétences personnelles du « savoir apprendre » – des compétences que la rapide obsolescence des connaissances dans la société de l'information rend de plus en plus indispensables.

Promouvoir des performances élevées : améliorer le niveau des élèves

Les méthodes d'évaluation formative ont joué un rôle important dans l'amélioration du niveau général des élèves. Des recherches quantitatives et qualitatives ont montré que cette forme d'évaluation pourrait être l'une des interventions les plus opérantes sur les performances des élèves jamais étudiée. Dans leur influente étude critique de la littérature anglophone sur l'évaluation formative parue en 1998, Black et Wiliam concluent que :

> « […] l'évaluation formative améliore effectivement l'apprentissage. Les progrès semblent tout à fait considérables et comme il a été noté plus haut, ils figurent parmi les plus

> importants dont il ait jamais été fait état pour des interventions pédagogiques. À titre d'exemple, et pour montrer l'importance de ces progrès, un effet de 0.7, s'il pouvait être obtenu à l'échelle de la nation, reviendrait à hisser le score mathématique d'un pays moyen comme l'Angleterre, la Nouvelle-Zélande ou les États-Unis parmi les « cinq premiers » après les pays de la ceinture Pacifique – Singapour, la Corée, le Japon et Hong Kong. » (Beaton et autres, 1996 ; Black et Wiliam, 1998, p. 61)

Ces constats constituent une base solide à de nouvelles recherches sur les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation les plus fructueuses (dont cette étude).

Contribuer à un haut niveau d'équité : l'éducation pour tous

Les études de cas de la série « Des innovations dans l'enseignement » confortent l'idée que les méthodes d'évaluation formative peuvent aider à réduire les inégalités de résultats. Bien que Black et Wiliam (1998 et dans la partie III de cette étude) notent que les recherches sur l'efficacité de l'évaluation formative sont insuffisantes pour ce qui concerne les élèves en difficultés ou la race, la classe ou le genre des élèves, il faut remarquer que plusieurs des établissements observés dans le cadre des études de cas, qui accueillent un fort pourcentage d'élèves « défavorisés », étaient en « échec » il y a quelques années et sont aujourd'hui montrés en exemple. Les établissements observés proposant des programmes expressément ciblés sur les besoins des élèves en difficultés ont également obtenu des résultats positifs.

Les enseignants des établissements observés se servent de l'évaluation formative pour déterminer les facteurs à l'origine des écarts de résultats dans des matières précises et pour adapter leur enseignement et répondre ainsi aux besoins identifiés. Cette démarche s'écarte des modèles d'équité préconisant de consacrer des ressources exactement identiques à tous les enfants (des modèles marqués, estime Perrenoud [1998], par une « indifférence aux différences »] ou des modèles « déficitaires » qui considèrent que certains élèves sont « défavorisés », en ce qu'elle consiste à ajuster les méthodes pour tenir compte des différences individuelles, culturelles et linguistiques entre les enfants (voir par exemple, Bruner, 1996 ; Bishop et Glynn, 1999).

Développer les compétences du « savoir apprendre » des élèves

L'évaluation formative développe les compétences du « savoir apprendre » :

- En mettant l'accent sur le processus de l'enseignement et de l'apprentissage et en y associant activement les élèves.

- En développant leurs compétences en matière d'évaluation entre pairs et d'auto-évaluation.
- En les aidant à comprendre leur propre apprentissage et à élaborer des stratégies adaptées pour « apprendre à apprendre ».

Les élèves qui construisent activement leur maîtrise de nouveaux concepts (sans se contenter d'absorber l'information), qui ont élaboré un ensemble de stratégies leur permettant de situer de nouvelles idées dans un contexte plus large et qui apprennent à juger de la qualité de leur travail et de celui de leurs pairs par rapport à des objectifs et à des critères d'apprentissage clairs et précis acquièrent aussi des compétences précieuses pour apprendre tout au long de la vie.

SURMONTER LES OBSTACLES À LA DIFFUSION DE LA PRATIQUE

Les études de cas ont montré que les principaux obstacles (sans être les seuls) à la diffusion de l'évaluation formative sont les suivants :

- La tension entre les évaluations formatives des acquis des élèves effectuées en classe et les tests sommatifs très visibles – c'est-à-dire les évaluations nationales ou régionales à grande échelle des élèves, qui servent à contraindre les établissements à répondre des résultats et qui peuvent avoir de redoutables conséquences pour les établissements de niveau faible ou insuffisant. Trop souvent, des contrôles sommatifs très visibles utilisés pour contraindre les établissements à répondre des résultats des élèves déterminent ce qui se passe en classe.
- L'insuffisance des liens entre les démarches d'évaluation des systèmes, des établissements et des classes. Trop souvent, on considère que les informations recueillies dans le cadre de systèmes de suivi nationaux ou régionaux ou même d'évaluation interne aux établissements ne présentent aucun intérêt pour l'activité d'enseignement. Trop souvent, on considère que les informations recueillies en classe sont sans objet pour l'orientation politique.

Résoudre les tensions entre la démarche formative et l'approche sommative

Bien que les enseignants expriment souvent une ambivalence voire une certaine résistance à l'égard des tests sommatifs externes, rien dans l'évaluation sommative ne s'oppose intrinsèquement à l'emploi de méthodes formatives. Le fait est que les résultats sommatifs peuvent servir des fins formatives. Pourtant, dans plusieurs pays, les évaluations sommatives

dominent le débat politique sur l'éducation. Souvent, les établissements qui ont de mauvais résultats aux examens publics subissent de lourdes conséquences et se voient menacés de fermeture, de réorganisation totale ou de licenciement des enseignants.

Étant donné l'attention portée aux tests sommatifs, les professeurs se sentent souvent obligés d'enseigner « pour l'examen » et les élèves sont encouragés à atteindre des objectifs de performance (réussir aux examens) aux dépens des objectifs d'apprentissage (appréhender et maîtriser de nouveaux savoirs). De nombreux enseignants – si ce n'est tous – ont l'impression que ces évaluations externes se concilient mal et sont même totalement incompatibles avec la pratique de l'évaluation formative. Des tests externes de conception médiocre, les classements comparatifs des établissements opérés par les médias à partir de données parcellaires et l'absence de lien entre les tests et le programme peuvent aussi faire obstacle à l'innovation.

Alors que l'anglais établit une distinction entre « assessment », lorsqu'il est question de l'évaluation des performances des élèves, et « evaluation » lorsque l'évaluation porte sur l'efficacité des programmes ou des organisations, le français emploie indifféremment le même terme « d'évaluation ». On peut considérer dans tous les cas que l'exploitation de données, soit par l'enseignant pour éclairer la préparation des futures activités de classe soit, au niveau national, pour orienter et adapter les politiques, relève d'un deuxième niveau d'évaluation. (Voir la distinction dans Allal et Mottier Lopez, présentée dans la partie III de cette étude, entre le niveau 1 de l'évaluation formative, qui profite directement aux élèves évalués, et le niveau 2 qui favorise des transformations plus générales de l'enseignement.)

Renforcer la culture de l'évaluation

L'un des axes d'analyse de cette étude concerne les moyens employés par les enseignants et les chefs d'établissement pour instaurer ou développer une culture de l'évaluation, dans laquelle les enseignants et les équipes dirigeantes se servent des informations sur les élèves pour générer de nouvelles connaissances sur ce qui fonctionne et pourquoi, partagent leurs connaissances avec leurs collègues et développent leur capacité à répondre à un éventail plus large de besoins d'apprentissage.

La culture de l'évaluation renvoie à l'élaboration d'un langage commun concernant les objectifs de l'apprentissage et de l'enseignement et à une conception partagée des buts de l'évaluation pour répondre à ces objectifs. L'évaluation interne aux établissements est jugée cruciale dans plusieurs pays de l'OCDE, soit comme la forme principale ou unique d'évaluation au niveau

des établissements, soit comme un complément aux tests extérieurs, aux inspections et à l'évaluation des programmes. Toutes les parties prenantes de l'éducation se concentrent ainsi sur l'élaboration de stratégies d'amélioration de l'école. L'évaluation interne aux établissements aide leurs dirigeants et leurs enseignants à porter leur attention sur les ressources et les problèmes d'organisation et à concevoir des solutions adaptées à leur situation.

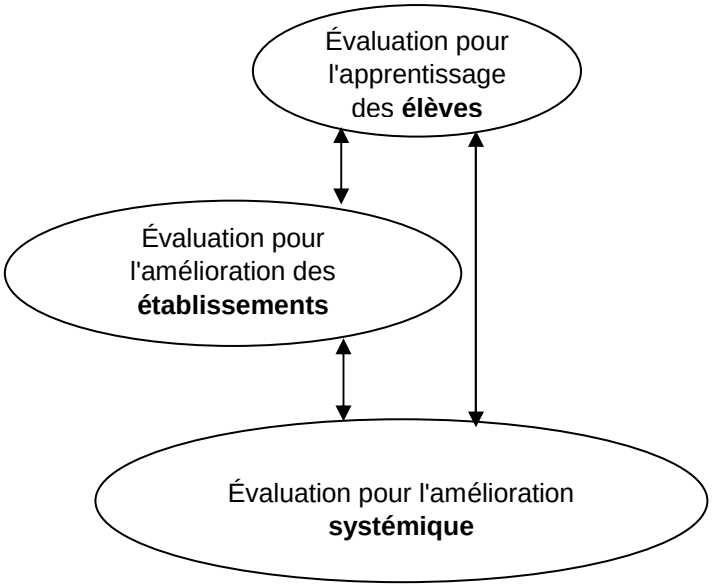
L'idée de l'évaluation interne aux établissements est très séduisante car elle implique directement le personnel de l'établissement, intègre des connaissances locales et peut conduire directement à l'amélioration des performances des établissements. Toutefois, celle-ci ne se concilie pas toujours parfaitement avec le travail des écoles. Les outils d'évaluation sont parfois mieux adaptés aux besoins des responsables politiques qu'aux établissements et aux enseignants. De plus, les compétences nécessaires au recueil et à l'interprétation des données au niveau des établissements ou des programmes sont très différentes de celles que demande l'évaluation des élèves effectuée en classe (Monsen, 2002 ; Simmons, 2002 ; Lander et Ekholm, 1998).

Des pays qui, aujourd'hui, n'ont pas de système d'examen externe ou d'inspection envisagent d'en instaurer pour mieux responsabiliser les établissements. À l'inverse, des pays qui ont encouragé les examens externes accordent aujourd'hui une attention accrue au potentiel d'amélioration des performances des établissements scolaires offert par l'évaluation interne aux établissements. Les responsables politiques peuvent tirer profit de l'expérience de leurs homologues. Quelle que soit la démarche choisie, l'évaluation formative n'est réellement efficace que si les données recueillies aux différents niveaux sont prises en compte dans l'ensemble du système.

Dans l'idéal, les informations recueillies dans le cadre des évaluations formatives servent à éclairer les stratégies d'amélioration à chaque niveau du système éducatif. Au niveau des classes, les enseignants recueillent des informations sur les acquis des élèves et ajustent leur enseignement pour répondre aux besoins d'apprentissage identifiés. Au niveau des établissements, les équipes de direction se servent des informations pour déterminer les forces et les faiblesses de leur établissement et concevoir des stratégies d'amélioration. Enfin, au niveau des politiques, les responsables s'appuient sur les informations recueillies dans le cadre des tests nationaux ou régionaux ou du suivi des performances des établissements pour orienter les investissements en formation et en soutien aux établissements et aux enseignants ou pour fixer des priorités éducatives plus générales. Les informations sommatives sont ainsi exploitées à des fins formatives à chaque niveau du système (voir graphique 1.1). Les enseignants, les chefs d'établissement et les responsables politiques ont davantage tendance à utiliser les informations tirées des évaluations formatives lorsque ces

dernières sont bien coordonnées et si l'on sait clairement pourquoi et comment ces informations intéressent leur travail.

Graphique 1.1. Coordonner les niveaux 1 et 2 de l'évaluation



Note : Les informations recueillies à chaque niveau du système peuvent être exploitées pour déterminer les forces et les faiblesses et élaborer des stratégies d'amélioration.

Source : Auteurs.

Sans être une panacée à tous les défis éducatifs, l'évaluation formative est un moyen efficace d'atteindre des objectifs de performances élevées et de forte équité des résultats et de donner aux élèves les connaissances et les compétences qui leur permettront d'apprendre tout au long de leur vie. Les systèmes qui surmontent les tensions faisant obstacle à la diffusion de l'évaluation formative et qui favorisent une culture de l'évaluation sont bien plus aptes à réaliser des progrès plus sensibles vers ces objectifs.

OBJECTIFS ET MÉTHODOLOGIE DE L'ÉTUDE

De quels moyens d'action dispose-t-on pour surmonter les grands obstacles à l'évaluation formative ? Comment les pouvoirs publics peuvent-

ils encourager une culture de l'évaluation plus forte pour que les données servent à apporter des améliorations dans l'ensemble du système (dans l'enseignement, dans les établissements et dans les orientations politiques) ? Cette étude se propose de répondre à ces questions et d'apporter un éclairage sur le concept d'évaluation formative telle qu'elle est pratiquée dans les pays participants :

- En regroupant les conclusions des revues des publications sur l'évaluation formative en allemand, en anglais et en français (partie III de cet ouvrage). Les bilans de la littérature internationale ont aidé à repérer des points communs dans les diverses approches de l'enseignement et de l'évaluation des élèves dans des pays de traditions éducatives différentes.
- En examinant l'éventail des politiques d'encouragement à l'évaluation formative dans les pays qui ont proposé des études de cas, les possibilités de diffusion de ces pratiques et les obstacles à laquelle elle se heurte.
- En apprenant davantage sur l'attitude des enseignants face aux politiques et aux recherches, comment ils les ont adaptées et se les sont appropriées.

Les chercheurs notent qu'il n'existe pas, à ce jour, de « théorie de l'évaluation formative ». Comprendre les éléments constitutifs des processus formatifs efficaces participe donc encore pour une bonne part d'une démarche inductive. Cette étude entend clarifier et consolider le concept d'évaluation formative par l'analyse internationale. Elle délimite aussi un cadre permettant d'appréhender l'éventail des stratégies accessibles aux pouvoirs publics pour promouvoir ce type d'évaluation.

Cette étude étant internationale, elle présente nécessairement un large éventail d'approches conceptuelles et politiques de l'évaluation formative. Elle permet aussi de confirmer dans leur statut les composantes qui apparaissent le plus régulièrement comme indispensables à la qualité de l'enseignement et de l'évaluation des élèves. L'analyse comparative des situations nationales offre la possibilité de profiter des enseignements offerts par les solutions trouvées par les enseignants, les chefs d'établissement et les responsables politiques pour surmonter les obstacles à l'évaluation formative et en recueillir les bénéfices.

Les 19 études de cas présentées concernent des établissements exemplaires du premier cycle du secondaire en Angleterre, au Canada, au Danemark, en Écosse, en Finlande, en Italie, en Nouvelle-Zélande et dans le Queensland en Australie. Les experts nationaux ont aidé à recenser les établissements susceptibles de faire l'objet d'une étude de cas pour l'étude

« Des innovations dans l'enseignement ». Les cas étudiés devaient répondre aux critères suivants :

- Porter sur des évaluations formatives qui s'inscrivent dans des *stratégies pédagogiques délibérées* et illustrent des stratégies coordonnées d'enseignement et d'évaluation répondant aux styles d'apprentissage, aux compétences, aux intérêts et aux motivations des élèves. Dans la mesure du possible, les études de cas devaient également illustrer des stratégies de développement de la capacité des enseignants à diagnostiquer les besoins d'apprentissage, de leur connaissance des évaluations et surtout de leur aptitude à les employer dans leur pédagogie, individuellement et collectivement.
- *Attester* de ce qui donne des résultats. Dans la mesure du possible, les cas devaient apporter la preuve que la méthode adoptée avait sensiblement conforté le processus d'assimilation.
- Relever du *premier cycle du secondaire*. L'étude s'intéressait tout particulièrement aux établissements qui ont réussi à surmonter de fortes contraintes bureaucratiques, très fréquentes dans les établissements du premier cycle du secondaire, pour promouvoir l'innovation. D'autre part, ce sont les élèves du premier cycle du secondaire qui sont les plus sujets à une mauvaise opinion de leurs compétences et à une faible envie d'apprendre. (Il faut noter toutefois que les méthodes pédagogiques reposant sur l'évaluation formative sont adaptées aux élèves de tous âges, y compris les très jeunes et les adultes.)
- Concerner une *démarche mise en place à l'échelle d'un établissement.* L'objectif était de s'assurer que les études d'innovations fructueuses ne se limitaient pas à une ou à quelques classes des établissements visités. Les études de cas devaient montrer comment les écoles avaient renforcé leurs capacités de diffusion des savoirs et leur influence réciproque sur les pratiques pédagogiques.
- *S'inscrire dans un processus politique* ou une initiative plus générale susceptible de donner des pistes pour la diffusion de l'évaluation formative. Souvent, les réformes politiques se bornent à quelques classes ou à quelques rares écoles très performantes.
- Offrir des pistes *intéressant la majorité* des établissements, et non s'appliquer à des catégories très précises de la population d'élèves du secondaire. Au lieu de s'inscrire dans une initiative particulière n'ayant aucune chance de développement et de diffusion, les

solutions trouvées dans les établissements étudiés devaient pouvoir s'appliquer aux autres établissements.

Les études de cas et les panoramas des littératures internationales effectués pour l'étude « Des innovations dans l'enseignement » ont permis un examen approfondi des concepts qui sous-tendent l'évaluation formative, de l'éventail des moyens d'action des pouvoirs publics et des obstacles et bénéfices communs aux pays. Si l'encouragement à une pratique plus générale de l'évaluation formative dans les différents systèmes éducatifs ou la résolution des difficultés d'organisation ou de logistique posent inévitablement des difficultés, les bénéfices peuvent aussi être considérables. L'évaluation formative offre des promesses significatives d'amélioration des résultats de l'enseignement pour les élèves et de transformation de la culture de l'évaluation dans tous les systèmes éducatifs.

Bibliographie

Beaton, A.E. et autres (1996), *Mathematics Achievement in the Middle School Years*, Boston College, Boston, Massachusetts.

Bishop, R. et T. Glynn (1999), *Culture Counts : Changing Power Relations in Education*, Dunmore Press, Palmerston North, Nouvelle-Zélande.

Black P. et D. Wiliam (1998), « Assessment and Classroom Learning », *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, Carfax, Oxfordshire, vol. 5, n° 1, pp. 7-74.

Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Lander, R. et M. Ekholm (1998), « School Evaluation and Iimprovement : A Scandinavian View », A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (éd.), *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic Publishers, Dondrecht, Pays-Bas, pp. 1119-1134.

Monsen, L.I. (2002), « School-based Evaluation in Norway : Why is it so Difficult to Convince Teachers of its Usefulness? », D. Nevo (éd.), *School-based Evaluation : An International Perspective*, JAI Press, Oxford, pp. 73-88.

Perrenoud, P. (1998), « From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field », *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, Carfax, Oxfordshire, vol. 5, n° 1, pp. 85-102.

Simmons, H. (2002), « School Self-evaluation in a Democracy », D. Nevo (éd.), *School-based Evaluation : An International Perspective*, JAI Press, Oxford, pp. 17-34.

Chapitre 2
Les grands axes de l'action publique

La transformation des méthodes d'enseignement et d'évaluation en éducation exige une forte impulsion politique, de sérieux investissements en formation initiale et continue et en programmes innovants ainsi que des incitations au changement. Ce chapitre présente l'éventail des stratégies d'encouragement à l'évaluation formative mises en œuvre dans les pays qui ont proposé des études de cas. Tous les pays devront renforcer l'éventail des stratégies déployées et accroître leurs investissements s'ils veulent que de réels changements soient apportés à l'enseignement et à l'évaluation dans l'ensemble des systèmes éducatifs.

Les enseignants sont soumis quotidiennement à de multiples pressions concurrentes. Sans soutien et possibilités expresses de tester les démarches innovantes, il leur est difficile d'adopter des méthodes nouvelles et plus exigeantes d'enseignement et d'évaluation formative. À tout le moins, ils ont besoin de l'appui de leurs collègues et des chefs d'établissement lorsqu'ils apportent des modifications à leur pratique ; mais la transformation des méthodes d'enseignement et d'évaluation dans l'ensemble des systèmes éducatifs exige aussi une forte impulsion politique, de sérieux investissements en formation initiale et continue et en programmes innovants, ainsi que des incitations politiques adaptées.

L'action politique peut certes encourager et faciliter, mais elle ne peut décréter la profonde transformation de la pédagogie et de l'évaluation formative analysée dans cette étude. Elle doit donc s'efforcer de renforcer les capacités des enseignants et des chefs d'établissement, d'offrir la possibilité d'innover et d'encourager le changement. Ce chapitre ébauche un cadre permettant d'appréhender tout un ensemble de méthodes d'action publique en faveur d'une évaluation formative efficace à l'aide d'exemples pris dans les pays qui ont proposé des études de cas.

Tous les pays qui ont participé aux études de cas ont fait considérablement avancer la pratique de l'évaluation formative. Les pays qui utilisent tout un éventail de méthodes et qui consentent des investissements importants en faveur du changement et du renforcement des

capacités peuvent considérablement approfondir les transformations opérées. À cet égard, les principales méthodes d'action, qui sont analysées en détail dans les pages qui suivent, sont les suivantes :

- *Législation* soutenant la pratique de l'évaluation formative et en faisant une priorité.
- Efforts visant à *encourager l'exploitation des données sommatives à des fins formatives* au niveau des établissements et des classes.
- *Recommandations* sur les pratiques efficaces d'enseignement et d'évaluation formative intégrées dans les programmes nationaux et d'autres matériels.
- *Conception et diffusion d'outils et de modèles* pour favoriser une évaluation formative efficace.
- Investissement en *initiatives spéciales et en programmes innovants* intégrant des démarches formatives.
- Investissement en formation à l'évaluation formative dans le cadre de la *formation continue* des enseignants.

On notera ici que le changement est plus aisé dans les petits systèmes, où les communications sont plus directes. Cependant, tous les systèmes peuvent profiter de l'expérience des pays ayant proposé des études de cas – dont les systèmes éducatifs sont de taille diverse – dans leurs efforts pour équilibrer les évaluations formatives et sommatives et pour mieux lier les évaluations à tous les niveaux du système.

LÉGISLATION EN FAVEUR DE LA PRATIQUE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Au **Danemark** et en **Italie,** la législation accorde beaucoup d'attention à l'évaluation formative et encourage son emploi régulier. La loi qui régit le système *Folkeskoler* danois exige que les établissements effectuent des évaluations approfondies et polyvalentes des « bénéfices de la scolarité » et les communiquent aux parents et aux enfants. La loi dispose que les évaluations doivent être intégrées à l'enseignement, servir de base aux indications et conseils que les enseignants dispensent aux élèves et permettre d'ajuster les méthodes pédagogiques. Elle souligne d'autre part que les élèves doivent participer activement au processus d'évaluation.

Le ministère danois a récemment proposé d'élaborer des normes nationales d'apprentissage et des tests de performances des élèves à administrer à des moments clés du parcours scolaire. Les partenaires de l'éducation s'efforcent d'équilibrer les pratiques formatives avec l'accent

mis plus récemment sur la responsabilité des établissements et la volonté d'améliorer le niveau des élèves.

En **Italie,** l'évaluation formative a été placée au rang des priorités nationales en 1977 par une législation introduisant le « formulaire d'évaluation » national. Les enseignants doivent se servir de ce formulaire pour compiler les données sur leurs élèves, notamment les informations sur ce qui a été enseigné, tout problème de discipline et les résultats de l'évaluation (comprenant les facteurs sociaux, comportementaux, cognitifs et métacognitifs). Ce formulaire est conçu pour faciliter les communications entre les chefs d'établissement, les enseignants et les élèves. Ceux-ci doivent être informés de la planification préliminaire des matières et du calendrier de formation et de leurs notes lorsqu'elles sont inscrites dans le registre. Pour les élèves du primaire et du premier cycle du secondaire, les notes ne sont pas quantitatives mais qualitatives.

Pourtant, les fonctionnaires du ministère estiment que l'enseignement reste assez « traditionnel » dans la majorité des établissements du secondaire. Comme le remarque un récent rapport du ministère, « [la] pédagogie active, le travail de groupe, *l'apprentissage coopératif* sont aujourd'hui plus courants dans les écoles maternelles et primaires, mais ils restent rares dans le secondaire. […] il semble que les enseignants ont conscience de la nécessité d'innover et que dans le même temps, ils résistent à des tâches auxquelles ils ne se sentent pas professionnellement préparés » (ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche, MIUR, 2003, « Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers », Rapport national sur l'Italie, OCDE, Paris, *www.oecd.org/dataoecd/54/7/17997702.pdf*, p. 107).

La législation plus récente, votée en mars 2003, pourrait remédier à ce problème. Destinée à développer l'évaluation formative en classe, elle introduit le principe de la « personnalisation », c'est-à-dire de la différenciation du contenu du programme et des tâches en fonction des différences d'apprentissage, des différences culturelles et de besoins éducatifs spéciaux ou différents. La réforme préconise le « laboratoire d'apprentissage » pour adapter les méthodes pédagogiques en donnant aux élèves la possibilité d'intégrer les cours de différentes classes, de suivre une formation pratique ou de travailler en groupe et d'approfondir l'étude de certaines matières. Elle crée aussi le poste de tuteur/coordinateur pour chaque classe. Les coordinateurs, qui doivent avoir une formation d'enseignant, seront chargés de recueillir les données sur les élèves et de communiquer avec les familles. L'enseignant peut adapter ses interventions en fonction des besoins des élèves.

ENCOURAGEMENT À L'EXPLOITATION DES DONNÉES SOMMATIVES À DES FINS FORMATIVES AU NIVEAU DE L'ÉTABLISSEMENT ET DE LA CLASSE

On peut considérer l'exploitation de données pour planifier les activités *futures* de la classe (ou au niveau politique, pour ajuster les politiques) comme un niveau secondaire d'évaluation formative (voir la distinction dans Allal et Mottier Lopez, partie III de cette étude, entre l'utilisation primaire de l'évaluation formative, qui bénéficie directement aux élèves évalués, et les utilisations secondaires, qui favorisent des transformations plus générales de l'enseignement). Ces méthodes sont celles qui s'approchent le plus du modèle à trois niveaux présenté au chapitre 1, qui lie les évaluations aux fins d'amélioration des systèmes et des établissements aux évaluations aux fins d'apprentissage des élèves. Les pays œuvrent à cet objectif par différents moyens.

Le **Danemark** et la **Finlande** ont surtout mis l'accent sur l'importance de l'auto-évaluation des établissements et des élèves. En 1999, dans le cadre de son Programme Qualité au sein du *Folkeskole*, le ministère danois a publié des outils d'auto-évaluation sur son site Internet à l'intention des établissements et les a invités à en faire usage pour évaluer leurs performances de façon formative. Outre les performances des élèves, les enseignants sont encouragés à évaluer la diversité et le contenu de leurs méthodes pédagogiques. En effet, si le répertoire pédagogique est restreint, les évaluations formatives du travail des élèves ne peuvent que dresser un tableau tronqué de leur potentiel. Les outils proposés sur Internet sont destinés à aider les enseignants dans ce niveau secondaire de l'évaluation.

Le ministère danois réfléchit maintenant aux moyens d'inciter les établissements à employer des approches plus rigoureuses et de poursuivre le développement de la culture de l'évaluation au sein des établissements. L'Institut danois de l'évaluation (EVA) a remarqué par exemple des confusions quant aux méthodes et aux outils d'évaluation adaptés aux contrôles continus en classe. Ces problèmes seront résolus par l'introduction de normes (en cours d'élaboration) applicables aux résultats des élèves, qui constitueront de meilleures références pour les établissements, et par de nouveaux stages de formation continue à l'intention des enseignants sur l'exploitation des données pour la planification et l'élaboration des stratégies.

En **Finlande**, l'idée essentielle de l'auto-évaluation des établissements et des élèves est que pour progresser, l'auto-évaluation est préférable à la comparaison (entre les établissements ou entre les élèves). Les résultats de l'évaluation sont certes importants, mais le processus lui-même l'est aussi, car les résultats peuvent servir de base à de nouveaux progrès. C'est la raison pour laquelle le Conseil national de l'éducation de la Finlande a lancé

en 1993 un projet pour développer les pratiques d'auto-évaluation des établissements scolaires. L'objectif de ce projet est de construire des modèles d'auto-évaluation adaptés aux différentes catégories d'établissements. Les modèles tiennent compte de la diversité des établissements, mais ils permettent aussi aux municipalités et aux établissements d'évaluer systématiquement le processus d'enseignement et d'apprentissage et les résultats obtenus. Ce projet peut être considéré comme le début de la reconnaissance de l'auto-évaluation comme un concept fondamental du système éducatif finlandais.

En Finlande, le ministère de l'Éducation suit la réalisation des objectifs fixés par la loi, les orientations de la politique éducative et les programmes nationaux obligatoires. L'objectif du système d'évaluation national est de produire des informations sur les résultats de l'enseignement. Les résultats de ces évaluations sont pris en compte dans l'évolution du système éducatif et des programmes obligatoires, ainsi que dans le travail pédagogique pratique. Le système d'évaluation national aide aussi les établissements et les professeurs dans la réforme continue de l'éducation et dans la production et la diffusion d'informations diversifiées, à jour et fiables sur le fonctionnement et les résultats des établissements et de l'ensemble du système éducatif.

Au **Canada**, les provinces et les territoires participent tous à un programme national d'évaluation sur quatre ans en mathématiques, en lecture et en écriture et en sciences. Ils reçoivent leurs résultats accompagnés d'une analyse par sous-test et peuvent alors procéder à une analyse secondaire pour adapter les pratiques pédagogiques. Les trois provinces canadiennes qui participent à cette étude, Terre-Neuve et Labrador, la Saskatchewan et le Québec, encouragent les écoles à se servir des données pour leur projet d'établissement.

Jusqu'en 2002, où **Saskatchewan** Learning au Canada a engagé un programme pilote baptisé *Assessment for Learning*, aucune donnée d'évaluation à grande échelle relative aux établissements ou aux divisions scolaires n'était accessible aux établissements et au public. Jusqu'alors, les écoles de la Saskatchewan ne recueillaient pas toutes des données d'évaluation et celles qui le faisaient n'exploitaient pas systématiquement les données. Face à la pression croissante des parents et des collectivités qui exigeaient une plus grande responsabilisation en matière d'éducation, la province a entrepris de recueillir des données d'évaluation. Cependant, la plupart des éducateurs et des administrateurs de la Saskatchewan sont fermement convaincus que le changement doit se produire à l'échelle de chaque établissement et que, par conséquent, le débat sur la signification de toute donnée d'évaluation devrait se dérouler au sein de chaque établissement.

En raison de l'abondance et de la précision des données communiquées aux écoles, les commissions scolaires locales financent la participation de l'équipe de direction de chaque établissement à des ateliers d'interprétation des données, cette participation étant une condition *sine qua non* de la communication des données aux établissements. Ces ateliers se fondent clairement sur l'idée de l'école apprenante. Les établissements peuvent exploiter les données pour fixer des objectifs, allouer des ressources et prévoir des interventions dans des domaines à améliorer, et se féliciter aussi de leurs domaines de forces et des progrès accomplis.

Depuis 2001, le département de l'Éducation de **Terre-Neuve et Labrador** teste chaque année les élèves dans leur langue maternelle et en mathématiques. Le département recommande de lier les résultats des tests des provinces aux progrès de l'école. Dans certains districts, les établissements sont tenus de rédiger un exposé expliquant comment ils comptent exploiter les données pour améliorer la qualité de l'enseignement et décrivant les objectifs précis qu'ils se fixent à partir de leur analyse. Ces tests ont transformé la culture de la communication sur les performances des établissements à Terre-Neuve et Labrador et déclenché des échanges à différents niveaux. Il y a un peu plus de dix ans, on parlait à peine d'évaluation dans les établissements ; aujourd'hui, l'évaluation est l'élément moteur du processus de changement et de progrès de l'école et elle rencontre très peu de résistance. Tous les districts scolaires se servent des résultats de ces tests à des fins formatives.

Au début des années 90, les inspecteurs de l'Éducation en **Écosse** ont publié des lignes directrices sur l'auto-évaluation et l'amélioration de l'école que les établissements étaient libres d'utiliser ou non. Depuis 2001, tous doivent s'appuyer sur ces principes directeurs pour élaborer un projet d'établissement, lequel doit reposer sur les performances des élèves recueillies dans le cadre des examens nationaux pour les jeunes de 16 ans et sur les acquis des élèves pour les élèves de 5 à 14 ans (fixés dans les objectifs officiels). Les projets d'établissement sont censés évaluer les pratiques d'apprentissage et d'enseignement et définir des stratégies d'amélioration. Ils sont communiqués aux parents et publiés dans les matériels de communication des établissements et sur les sites Internet.

En **Nouvelle-Zélande**, les établissements doivent élaborer une charte et fixer des référentiels de performances. Le Bureau national d'inspection de l'Éducation (Education Review Office, ERO) inspecte les établissements, suit leur efficacité et vérifie qu'ils remplissent les engagements prix dans leurs chartes. En général, les établissements voient dans les inspections de l'ERO une opportunité de réfléchir à leur stratégie et à leur pratique et réservent un bon accueil aux inspecteurs. L'ERO invite des enseignants travaillant dans

d'autres établissements à participer au processus. Cette participation est considérée comme une possibilité de perfectionnement professionnel.

Les établissements scolaires **italiens** doivent évaluer les résultats de leurs efforts de l'année et planifier leurs actions de l'année suivante dans un Plan annuel de l'offre formative *(Piano dell'Offerta formativa*, POF). Ce plan doit décrire l'organisation du temps d'enseignement, des activités de recherche-développement à l'école et les méthodes pédagogiques à utiliser pour atteindre les objectifs éducatifs. Il est validé officiellement par le *consiglio di circolo* (conseil de représentants de l'établissement, des élèves et des familles).

INTÉGRATION DE RECOMMANDATIONS SUR LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT ET D'ÉVALUATION EFFICACES DANS LES DIRECTIVES NATIONALES ET LES AUTRES MATÉRIELS

Dans plusieurs pays, les directives des programmes comportent désormais des conseils sur l'intégration systématique de l'évaluation formative dans les cours. L'Angleterre, l'Écosse, la Nouvelle-Zélande et le Queensland en Australie apportent une intéressante illustration de cette démarche.

En **Angleterre**, le ministère de l'Éducation et des Compétences (Department for Education and Skills, DfES) a engagé en 2000 le programme *Assessment for Learning* (AfL), ciblant certains établissements dans la phase pilote jusqu'au « niveau clé 3 » – c'est-à-dire les établissements du premier cycle du secondaire. Ce programme met à la disposition des enseignants, des chefs d'établissement, des autorités locales de l'éducation et d'autres parties prenantes des ressources et des conseils, étayés par les recherches, sur les principes d'une bonne évaluation de classe. Le DfES promet également de fournir un répertoire de stratégies et d'outils pédagogiques parmi lesquels les établissements et les enseignants peuvent choisir en fonction des besoins des élèves et des objectifs et priorités des établissements.

En **Nouvelle-Zélande,** l'évaluation aux fins d'apprentissage est depuis 1999 une importante composante de la stratégie nationale d'évaluation, laquelle est conçue pour aider les enseignants à recueillir et à exploiter des informations d'évaluation de qualité afin d'améliorer les résultats et de réduire les inégalités en matière éducative. Elle s'intègre dans de nombreuses politiques nationales, notamment les directives du programme national et les Directives nationales de l'Administration (National Administration Guidelines, NAGS). Ces directives instaurent des objectifs d'apprentissage (*achievement objectives*) et décrivent l'importance du diagnostic et de l'évaluation formative pour l'amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage. Ces objectifs sont conçus pour servir

de base à la planification des programmes et à l'évaluation des progrès des élèves et pour donner à ceux-ci une idée précise des objectifs.

L'Écosse a introduit sa propre version du programme d'amélioration *Assessment is for Learning* (AiFL). L'AiFL repose sur les directives nationales relatives à l'évaluation des élèves de 5 à 14 ans initialement publiées en 1990, qui encouragent les enseignants à intégrer systématiquement une réflexion sur l'évaluation dans l'apprentissage et dans l'enseignement. Elles conseillent d'autre part de ne faire appel qu'occasionnellement aux jugements sommatifs et précisent que ceux-ci doivent s'appuyer en grande partie sur le travail de classe. En anglais et en mathématiques, lorsqu'il est clair que l'élève maîtrise bien la matière pour son niveau, l'enseignant sélectionne une évaluation nationale dans une base de données électronique de l'Autorité écossaise des qualifications (Scottish Qualifications Authority, SQA) dont les résultats sont censés confirmer le jugement de l'enseignant. Ces évaluations nationales ne sont administrées que lorsque les professeurs le jugent opportun ; il n'y a pas de journée d'examen commune à tous les élèves.

Le Scottish Executive Education Department (SEED) diffuse maintenant le nouveau concept de plan personnel d'apprentissage *(Personal Learning Planning*, PLP), qui souligne l'importance des échanges entre élèves et professeur et du développement des capacités de réflexion des élèves. Les élèves, aidés des enseignants et des parents, sont censés assumer une plus grande part de responsabilité dans leur progression vers des objectifs d'apprentissage individuels précis.

Dans le **Queensland**, la quasi-totalité des évaluations tous niveaux confondus (P-12) se déroule désormais au sein des établissements (et sont conçues et gérées par les enseignants), de même que les certificats de fin de scolarité délivrés en année 11 et 12. Aucun examen externe n'a été organisé dans cet État depuis 1972. Pour les certificats de fin de scolarité, un système de modération faisant appel à des comités d'enseignants spécialisés conseille les établissements sur la qualité de leurs procédures d'évaluation et de leur appréciation des critères de performances. Dans les deux ans qui précèdent le certificat, l'évaluation est continue et tous les contrôles sont utilisés à des fins formatives. Les processus de feedback sont très développés dans ces deux années et comprennent des rubriques permettant de donner une appréciation aux élèves sur la base des critères de performance définis pour leurs devoirs. Ce processus favorise les échanges entre les enseignants et les élèves sur ce qu'est une bonne performance, sur leurs résultats et sur ce qu'ils peuvent encore améliorer.

L'une des idées majeures est l'intégration des visées formatives et sommatives de l'évaluation. Outre leur utilité formative, les évaluations

contribuent aussi de façon sommative au résultat final de l'élève. Les dossiers des élèves sont actualisés de façon sélective au fil du temps, les performances anciennes étant remplacées par les résultats plus récents (en progrès) concernant les mêmes apprentissages. Les élèves sont ainsi incités à tenir compte du feedback. Les résultats finals des élèves sont déterminés par leurs performances les plus récentes dans toutes les matières.

Cette forme d'intégration des visées formatives et sommatives de l'évaluation est également pratiquée dans une certaine mesure dans le primaire et le premier cycle du secondaire. Elle bénéficie de l'appui de réseaux professionnels et de l'imitation des pratiques du deuxième cycle du secondaire et elle est encouragée dans les domaines d'apprentissage fondamentaux des programmes, d'introduction récente. À tous les niveaux, les évaluations dirigées par les enseignants donnent lieu à un feedback et servent à informer les parents. Les directives insistent fortement sur le fait que les évaluations doivent faire partie intégrante de l'enseignement et de l'apprentissage, comprendre un feedback aux élèves sur leurs progrès et aider les apprenants à s'autodiriger. Les bulletins semestriels comprennent des appréciations sommatives basées sur les résultats cumulés des élèves.

CONCEPTION ET DIFFUSION D'OUTILS ET DE RESSOURCES PÉDAGOGIQUES POUR FACILITER L'ÉVALUATION FORMATIVE

Afin de renforcer les compétences d'évaluation, le département de l'Éducation de **Terre-Neuve et Labrador, Canada,** met des rubriques à la disposition des établissements d'enseignement primaire, élémentaire et intermédiaire. Ces rubriques comportent des conseils et des critères précis pour l'évaluation du travail des élèves. Une rubrique pour une rédaction, par exemple, peut indiquer aux élèves que leur travail sera jugé sur l'organisation, le respect du sujet, le détail, le vocabulaire et la « mécanique » (orthographe, ponctuation, grammaire). Une bonne rubrique indique également le niveau de qualité pour chaque critère, habituellement selon un barème de points. Autrement dit, les rubriques aident les élèves et les enseignants à définir la qualité. La conception des rubriques demande du temps mais à long terme, elles permettent d'en gagner parce qu'elles imposent aux enseignants de réfléchir soigneusement aux objectifs et aux critères d'apprentissage.

Le ministère de l'Éducation de **Nouvelle-Zélande** a lui aussi apporté son appui à l'élaboration d'outils pour l'évaluation formative. Il s'agit d'une part des Outils d'évaluation pour l'enseignement et l'apprentissage (*Assessment Tools for Teaching and Learning*, asTTle) destinés à l'évaluation des aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul des élèves en année 5 à 10, en anglais et en maori et, d'autre part, de modèles conformes

au programme national pour les élèves des années 1 à 10 dans toutes les matières au programme. Les asTTle sont un élément clé des stratégies d'évaluation des aptitudes à la lecture, à l'écriture et au calcul. Les enseignants s'en servent pour évaluer l'impact des méthodes pédagogiques sur les résultats des élèves et adapter s'il y a lieu la pédagogie pour mieux répondre aux besoins. Les modèles nationaux comprennent des échantillons de travaux annotés ainsi que des exemples de dialogue enseignant-élève et de commentaires d'enseignants écrits, montrant comment les professeurs peuvent évaluer le travail des élèves à des fins formatives, en respectant leurs différents styles d'apprentissage et de communication. Ils existent en version imprimée et en ligne. Nombre d'entre eux s'accompagnent également de clips vidéo.

PROJETS SPÉCIAUX ET PROGRAMMES NOVATEURS

Plusieurs établissements décrits dans les études de cas ont participé à des projets pilotes ou à d'autres projets spéciaux avant de décider d'adopter des méthodes d'enseignement reposant sur l'évaluation formative. Le fait qu'ils aient participé à des projets particuliers est un signe manifeste de leur plus grande ouverture à l'innovation et au changement et c'est sans doute l'une des raisons pour lesquelles ils ont retenu l'attention des chercheurs. Leur implication dans ce type de projet a également préparé de nouveaux changements.

De par leur participation à des projets spéciaux, les enseignants ont souvent pu suivre des formations complémentaires et ont parfois obtenu des ressources additionnelles. Ainsi, les enseignants qui participent au *Maori Mainstream Programme* (MMP, *Te Kotahitanga*) du Waitakere College en **Nouvelle-Zélande** ont bénéficié d'une animatrice sur site à mi-temps. Celle-ci travaille avec des experts de l'éducation maorie à l'Université de Waikato, apporte des documents et des travaux de recherche aux enseignants qui participent au programme, leur donne des idées pratiques pour résoudre les difficultés en classe, observe les classes et suit une logique d'évaluation formative dans ses échanges avec les professeurs. Toutefois, c'est un poste de dépense important pour le ministère qui a mis en œuvre divers modèles de formation professionnelle dans les écoles participant au MMP afin de déterminer le niveau d'investissement optimal.

En **Italie**, les enseignants de l'école Michelangelo à Bari ont joué un rôle important dans la phase pilote du formulaire d'évaluation national. Entre 1985 et 1995, l'école Michelangelo a fait partie des quelques établissements sélectionnés par le ministère de l'Éducation pour participer à un projet de révision du formulaire d'évaluation national, en usage depuis 1977. Plusieurs des enseignants qui ont participé au projet de démonstration se rappellent que le travail réalisé dans ce cadre les a aidés à nouer des

relations de travail fortes. En 1995, le formulaire d'évaluation actuel a été intégré à la pratique régulière des établissements scolaires italiens. Les enseignants de l'école Michelangelo continuent d'analyser et de réviser leurs méthodes d'évaluation en groupe.

INVESTISSEMENTS EN FORMATION CONTINUE DES ENSEIGNANTS

L'évaluation formative exige une profonde transformation de la conception générale de l'enseignement et de l'apprentissage, ainsi que l'acquisition de nouvelles habitudes et l'intégration de nouvelles techniques dans l'enseignement quotidien. Les enseignants bénéficient grandement de la formation continue, du tutorat et du feedback de leurs pairs lorsqu'ils entreprennent ces transformations.

En 1998, le ministère de **Nouvelle-Zélande** a introduit le programme de formation continue *Assess to Learn* (AToL), qui encourage les enseignants à examiner leurs pratiques d'évaluation et à intégrer des outils d'évaluation nationaux récents à leur pédagogie dans une optique formative. Le programme est conçu comme une aide à la mise en œuvre des nouveaux programmes scolaires ou de programmes répondant à des objectifs prioritaires du ministère (tels le programme d'aptitude à la lecture, à l'écriture et au calcul et le nouveau diplôme de fin d'études secondaires, *National Certificate of Educational Achievement*). Cependant, hormis ces programmes spéciaux, le ministère n'exige pas des enseignants qu'ils actualisent régulièrement leurs compétences.

Dans le **Queensland**, les enseignants peuvent suivre des ateliers de formation continue et des stages de perfectionnement sur l'évaluation. Dans le deuxième cycle du secondaire, ces ateliers aident les professeurs à réaliser les évaluations dans les matières qu'ils enseignent. Dans la pratique, les professeurs bénéficient du soutien de solides réseaux professionnels et d'organismes professionnels spécialisés par discipline. Il est reconnu que participer aux comités de modération (évoqués plus haut) contribue significativement à la formation des enseignants et de nombreux établissements encouragent leur personnel à se porter candidat. Le feedback des comités de modération donné aux établissements implique les professeurs dans l'analyse de leurs pratiques d'évaluation au sein de l'établissement et avec le comité concerné. Étant entièrement responsables de l'évaluation des élèves, les enseignants réfléchissent constamment à leur pratique en la matière et aux moyens de l'améliorer. La pratique de l'évaluation est donc en évolution constante.

Dans le primaire et dans le premier cycle du secondaire, la situation est beaucoup moins dirigée de l'extérieur. Ces cycles ne donnant lieu à aucun

certificat officiel, les incitations à l'amélioration professionnelle y sont moins fortes. Cependant, l'Autorité des études du Queensland (Queensland Studies Authority, QSA) organise régulièrement, à l'intention des enseignants et des établissements, des ateliers sur l'enseignement et l'évaluation des élèves reposant sur les programmes d'apprentissages fondamentaux récemment introduits. De plus, les trois secteurs de l'éducation (écoles publiques, écoles catholiques et écoles indépendantes) organisent leurs propres ateliers pour les enseignants et des programmes de soutien aux établissements visant à améliorer la qualité de l'évaluation des enseignants pour aider l'apprentissage des élèves.

STRATÉGIES D'ACTION PLUS VOLONTARISTES

Tous les pays dont sont issues les études de cas ont fait de l'évaluation formative une haute priorité. Leurs politiques reconnaissent que l'effort de réforme s'accomplit en grande partie dans les établissements et dans les classes et que mener à bien le changement exige aussi une impulsion politique ainsi que l'élaboration d'outils spécifiques et un soutien.

Plusieurs de ces pays associent un ensemble de stratégies pour promouvoir la pratique de l'évaluation formative. Pourtant, tous les pays devront renforcer cet éventail et leurs investissements s'ils veulent promouvoir un réel changement de l'enseignement et de l'évaluation dans l'ensemble des systèmes éducatifs. Le changement culturel à tous les niveaux du système éducatif ne peut qu'être facilité par un éventail large de stratégies, une grande cohérence des messages sur l'importance de l'évaluation formative et des investissements stratégiques en ressources.

Chapitre 3
Les composantes de l'évaluation formative : observations des études de cas et recherches connexes

Les classes observées dans le cadre des études de cas et les recherches internationales sur l'évaluation formative font apparaître plusieurs composantes déterminantes. Lorsque les enseignants se servent de chacune de ces composantes, ils instaurent de nouveaux cadres d'enseignement et d'apprentissage. Ce chapitre puise dans un éventail de recherches pour illustrer l'importance de chacune de ces composantes pour l'apprentissage. On notera également que la *manière* dont les enseignants appliquent ces composantes de l'évaluation formative a elle aussi une incidence non négligeable.

De nombreux enseignants intègrent déjà des aspects de l'évaluation formative à leur pratique – en échangeant régulièrement avec leurs élèves et en ajustant leur pédagogie pour répondre aux besoins des élèves. Mais, comme l'ont admis les professeurs de plusieurs établissements décrits dans les études de cas, jusqu'à ce que l'évaluation formative serve de cadre global à l'enseignement, l'usage qu'ils faisaient des méthodes formatives était assez peu méthodique.

Les dirigeants et les enseignants des établissements observés ont voulu apporter de la méthode à leur emploi de l'évaluation formative soit parce qu'ils participaient à des projets pilotes ou à des projets de recherche, soit à la suite de politiques nationales ou régionales encourageant l'évaluation formative. Beaucoup ont dit avoir profondément transformé leur méthode d'enseignement – dans leurs échanges avec les élèves, dans la façon dont ils suscitent des situations d'apprentissage et accompagnent les élèves vers des objectifs – jusqu'à leur conception de la réussite des élèves.

Étant donné que les pays dont sont issues les études de cas n'ont pas la même définition de l'évaluation formative, les experts nationaux se sont fondés sur une série de critères pour repérer les établissements exemplaires. Ils ont recensé les situations dans lesquelles les enseignants recourent à des stratégies coordonnées d'enseignement et d'évaluation pour s'adapter aux

prédispositions, au style d'apprentissage, aux compétences, aux centres d'intérêt et à la motivation des élèves.

Les études de cas et les recherches connexes font apparaître un ensemble de principes fondamentaux :

1. Instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation.
2. Définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs.
3. Utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.
4. Recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves.
5. Feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés.
6. Implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.

L'observation la plus frappante des études de cas est que les enseignants ont intégré ces six principes dans leur pratique régulière. S'ils ne leur attachent pas nécessairement une importance égale (certains professeurs insistent davantage sur le feedback donné aux élèves, d'autres jugent plus important de proposer un éventail diversifié de possibilités d'apprentissage), ils appliquent chacun de ces six principes pour structurer l'apprentissage et l'évaluation. Les enseignants ont ainsi créé un cadre, un langage et des outils en se servant des diverses composantes de l'évaluation formative pour modeler leur approche de l'enseignement et de l'apprentissage.

Ce chapitre examine de manière plus approfondie les principes de l'évaluation formative identifiés dans les établissements observés et s'appuie sur une sélection de travaux de recherches connexes pour chacun. Les recherches montrent aussi l'importance de la *manière* dont les enseignants appliquent les composantes de l'évaluation formative, leur influence sur les résultats des élèves, y compris les élèves en difficultés, et l'aide apportée aux élèves dans l'acquisition des compétences du « savoir apprendre ».

Dans tous les établissements observés, les enseignants se sont basés sur des travaux de recherche pour développer leur maîtrise de l'évaluation formative. Ils ont été particulièrement attentifs à la façon dont ils utilisaient les approches formatives et à l'impact des nouvelles méthodes sur l'apprentissage des élèves. Les approches formatives ont donné envie aux professeurs d'étudier plus avant les théories de l'apprentissage et d'expérimenter de nouvelles méthodes pédagogiques. Les recherches dans le

domaine de l'évaluation formative (et des stratégies d'enseignement connexes) ont eu une influence exceptionnelle sur leur pratique.

LES COMPOSANTES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Les observations des études de cas concordent avec les composantes identifiées dans les panoramas des littératures en anglais et en français présentés dans la partie III de cette étude (voir aussi Black et Wiliam, 1998). Black et Wiliam, dans leur synthèse approfondie de la littérature en anglais sur l'évaluation formative « Assessment and Classroom Learning » (1998), considèrent que l'évaluation formative comporte quatre composantes :

- Définition d'une norme ou d'un niveau attendu de performance des élèves.
- Recueil d'informations sur les performances actuelles d'un élève.
- Élaboration d'un mécanisme de comparaison des deux niveaux de performance.
- Mise au point d'un mécanisme destiné à resserrer l'écart.

L'évaluation est « formative » lorsque les informations recueillies sont effectivement utilisées pour modifier l'écart de performance de l'élève.

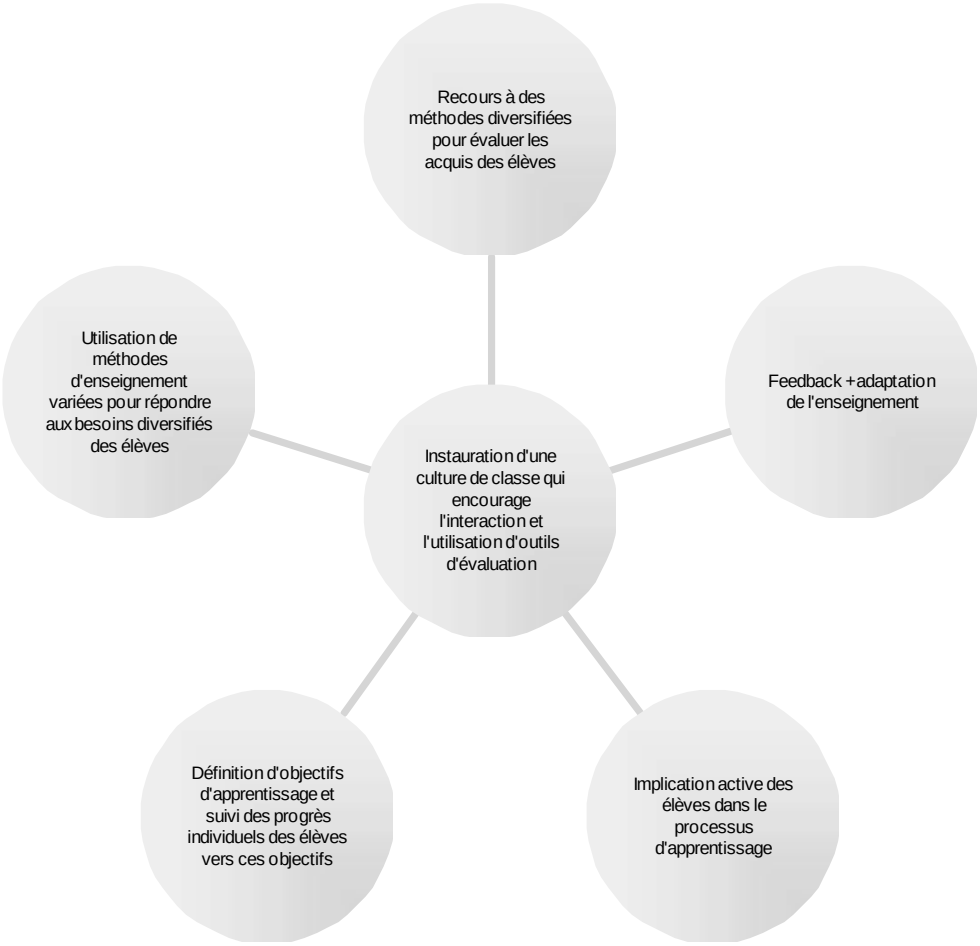
Dans leur revue des publications en langue française (partie III de cette étude), Allal et Mottier Lopez élargissent cette définition en faisant de la manière dont les enseignants organisent et orchestrent l'apprentissage une composante importante de l'évaluation formative, caractérisée par :

- Les mesures que les enseignants et les élèves prennent effectivement pour modifier un écart d'apprentissage ou parvenir à une vision commune des objectifs d'apprentissage.
- Le degré d'implication de l'élève dans le processus d'évaluation.
- La signification donnée par les enseignants et les élèves aux pratiques d'évaluation et à leurs effets.

Ces composantes situent l'évaluation formative dans une culture de classe impliquant une interaction entre les enseignants et les élèves et l'utilisation d'outils d'évaluation (Allal et Mottier Lopez, partie III de cette étude).

Le graphique 3.1 résume la conception de l'évaluation formative élaborée dans le cadre des études de cas de la série « Des innovations dans l'enseignement » et des revues de publications qui ont éclairé cette étude.

Graphique 3.1. Les six composantes clés de l'évaluation formative



Note : Dans tous les établissements observés, les enseignants se servent de l'évaluation formative comme d'un cadre d'enseignement et d'apprentissage. Le changement de culture a été essentiel dans l'instauration et le maintien d'une pratique régulière de l'évaluation formative. Les enseignants puisent dans chacune de ces composantes pour créer un environnement d'enseignement et d'apprentissage dynamique et pour faire progresser les élèves vers les objectifs.

Source : Auteurs.

1RE COMPOSANTE : INSTAURATION D'UNE CULTURE DE CLASSE QUI ENCOURAGE L'INTERACTION ET L'UTILISATION D'OUTILS D'ÉVALUATION

Le concept d'évaluation formative a été introduit en 1971 par Bloom, Hastings et Maddaus. Ils ont formellement avancé l'idée que l'évaluation n'est pas exclusivement réservée aux bilans sommatifs des performances des élèves et argumenté que les enseignants devraient inclure des épisodes d'évaluation formative à l'issue des phases d'enseignement. Au cours de ces épisodes, les enseignants devraient donner un feedback et une correction pour que les élèves puissent améliorer leur travail. La plupart des experts considèrent aujourd'hui l'évaluation formative comme une composante *continue* du processus d'apprentissage et d'évaluation. L'évaluation formative devient par conséquent un élément central à l'apprentissage.

Dans tous les établissements observés, les professeurs ont intégré l'évaluation formative à leur enseignement et instauré une culture de classe propice aux échanges et à l'emploi d'outils d'évaluation. Dans chaque étude de cas, les professeurs ont souligné qu'il est important de sécuriser les élèves pour que ceux-ci osent prendre des risques et faire des erreurs en classe. Cette idée est en partie pratique : les élèves qui ont suffisamment confiance en eux pour prendre des risques ont plus de chances de révéler ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas, une caractéristique essentielle du processus formatif.

Les recherches soulignent aussi l'importance d'attirer l'attention des élèves sur la maîtrise des tâches plutôt que sur la compétition avec les pairs et de développer les compétences émotionnelles. En effet, les compétences émotionnelles comme la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'empathie, la coopération, la souplesse et l'aptitude à juger de l'intérêt d'une information sont utiles aux élèves à l'école et tout au long de leur vie (OCDE, 2002). Les émotions ont aussi une influence sur l'estime de soi et sur la motivation et la capacité de l'élève à réguler lui-même son apprentissage.

2E COMPOSANTE : DÉFINITION D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ET SUIVI DES PROGRÈS INDIVIDUELS DES ÉLÈVES VERS CES OBJECTIFS

Plusieurs pays de l'OCDE ont fixé des niveaux de performances et suivent les progrès des élèves vers ces niveaux. Dans plusieurs établissements observés, les enseignants travaillent ensemble pour préciser ces niveaux, élaborer et partager des critères avec leurs collègues et les élèves et concevoir de nouveaux systèmes internes pour suivre les progrès individuels des élèves.

Les enseignants des établissements observés se servent de ces normes objectives pour fixer des objectifs d'apprentissage aux élèves en décomposant parfois ces objectifs en unités secondaires pour les élèves les plus faibles. Ils ont également délaissé les systèmes traditionnels de notation – qui tendent à reposer sur une « comparaison sociale » des performances des élèves (c'est-à-dire sur la comparaison des performances de chaque élève à celles de ses pairs) – au profit de méthodes qui leur permettent de suivre les progrès d'un élève vers les objectifs d'apprentissage à partir de critères précis.

Les recherches internationales confortent l'idée qu'il est plus efficace de suivre les progrès d'un élève sur la voie d'objectifs d'apprentissage impartiaux que de les comparer avec ses pairs (Cameron et Pierce, 1994 ; Kluger et DeNisi, 1996 ; Heckhausen, 1989 ; et Rheinberg et Krug, 1999). En effet, en situation de comparaison, les élèves les plus faibles se convainquent qu'ils manquent de capacités et perdent ainsi motivation et confiance. Ames (1992) remarque que l'importance que les professeurs attachent à l'effort plus qu'à l'aptitude joue également un rôle non négligeable dans l'idée que les élèves se font d'eux-mêmes. Le feedback qui fait référence aux progrès d'un élève et aux possibilités d'amélioration de son travail peut aider à compenser l'effet négatif des comparaisons sociales.

Mischo et Rheinberg (1995) et Köller (2001) ont également observé des effets positifs dans plusieurs études expérimentales et de terrain dans lesquelles les enseignants évoquaient les progrès graduels des élèves :

- Motivation intrinsèque.
- Estime de soi.
- Niveau de confiance des élèves dans leurs capacités scolaires.
- Attributions causales,
- Apprentissage (voir en particulier Krampen, 1987).

Le faix de fixer des objectifs d'apprentissage et de suivre les progrès des élèves vers la réalisation de ces objectifs rend le processus d'apprentissage bien plus transparent ; les élèves n'ont pas à deviner ce qu'ils doivent faire pour réussir. Les enseignants les aident aussi à suivre leurs progrès et à prendre confiance en eux.

3E COMPOSANTE : UTILISATION DE MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT VARIÉES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DIVERSIFIÉS DES ÉLÈVES

Les enseignants des établissements observés ajustent leurs méthodes pédagogiques aux besoins d'une diversité d'élèves, ce qui signifie dans certains cas qu'ils adaptent l'enseignement pour tenir compte de différents styles émotionnels. Les enseignants remarquent que les élèves les plus vulnérables ont besoin d'aide pour développer leurs compétences émotionnelles. (Pour une analyse approfondie des émotions et de la cognition, voir OCDE, 2002.) Ils s'efforcent d'aider les élèves à prendre confiance dans leurs compétences et leurs connaissances et dans leurs capacités à gérer eux-mêmes leur apprentissage.

Les psychologues sociaux et cognitifs, les anthropologues et d'autres spécialistes des sciences sociales reconnaissent le fait que les connaissances et les expériences que les enfants apportent avec eux à l'école ont une influence déterminante sur leur expérience d'apprentissage (Bruner, 1996 ; Bransford et autres, 1999). Ces connaissances antérieures sont façonnées en partie par l'ethnicité, la culture, le milieu socioéconomique et le genre. Les enseignants peuvent aider les élèves à appréhender de nouveaux concepts et de nouvelles idées en lien avec leurs conceptions et représentations du monde antérieures. Les enseignants qui sont sensibilisés aux différents modes de communication culturels et sont à l'écoute des modes de communications individuels sont plus aptes à favoriser l'expression de ce que les élèves comprennent et comment ils s'approprient de nouvelles idées (Bishop et Glynn, 1999). Les recherches ont montré que les parents peuvent là aussi jouer un rôle précieux parce qu'ils partagent le quotidien de leurs enfants et connaissent bien leurs aptitudes et leurs centres d'intérêt et peuvent les aider à relier des idées (Bransford et autres, 1999).

Le chercheur suisse de l'éducation Philippe Perrenoud (1998) fait la proposition suivante :

> « […] Dans la mesure où les élèves n'ont pas les mêmes moyens, pas les mêmes besoins, pas les mêmes fonctionnements, une situation optimale pour l'un ne sera pas optimale pour l'autre […] On peut écrire une équation simple : diversité des personnes + adéquation du traitement de chacune = diversité des traitements. » (Perrenoud, 1998, p. 93-94)

Les observations des premières recherches laissent à penser qu'il faut entièrement repenser les stratégies visant à garantir l'équité des résultats. Mais il est également nécessaire d'affiner les recherches sur l'influence des méthodes d'évaluation formative sur les différents élèves. Ces recherches

pourraient examiner si, et comment, l'évaluation formative peut répondre aux besoins des élèves sur la base de leurs différences personnelles telles que le style émotionnel ou l'ethnicité, la culture, le milieu socio-économique ou le genre.

4E COMPOSANTE : RECOURS À DES MÉTHODES DIVERSIFIÉES POUR ÉVALUER LES ACQUIS DES ÉLÈVES

Les enseignants des établissements observés recourent à des méthodes variées pour évaluer les progrès individuels des élèves dans le temps, dans des cadres réalistes et dans une diversité de contextes. Les élèves qui ne réussissent pas bien certaines tâches ont la possibilité de démontrer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres. Ces évaluations variées permettent également de recueillir des informations sur l'aptitude des élèves à transférer les acquis à de nouvelles situations – une compétence jugée importante pour le « savoir apprendre » – et aussi sur la manière dont on pourra corriger ou approfondir l'acquis de l'élève. Ces évaluations variées peuvent comporter des tests et d'autres formes sommatives d'évaluation dans la mesure où les informations sur les performances de l'élève recueillies dans le cadre des contrôles sont mobilisées pour adapter la poursuite de l'apprentissage.

Les résultats sommatifs, lorsqu'ils s'insèrent dans un cadre d'enseignement et d'apprentissage plus large, se prêtent mieux à des objectifs formatifs. Ils contribuent aussi à réduire le stress des contrôles, qui peut nuire à l'estime de soi des élèves dont les résultats sont les moins bons. (Voir, par exemple, une étude du Centre EPPI de l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres, juin 2002.)

5E COMPOSANTE : FEEDBACK SUR LES PERFORMANCES DE L'ÉLÈVE ET ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT POUR RÉPONDRE AUX BESOINS IDENTIFIÉS

Le feedback joue un rôle vital dans l'évaluation formative, mais toutes les formes de feedback ne sont pas forcément efficaces : il doit intervenir au moment opportun, être précis et comporter des conseils pour améliorer les performances futures. Un bon feedback se rattache également à des critères explicites relatifs aux performances attendues, ce qui rend le processus d'apprentissage plus transparent et montre aux élèves comment utiliser les compétences du « savoir apprendre ».

Dans leur revue des travaux de langue anglaise, Black et Wiliam (1998) ont recensé plusieurs études conduites dans des circonstances écologiquement valides (c'est-à-dire des expériences contrôlées, réalisées dans le cadre de classe habituelle des élèves avec leur enseignant habituel) qui confortent ce

point de vue. Ainsi, le feedback qui sollicite l'ego (même sous forme de félicitations) au lieu de porter sur la tâche concernée semble nuire aux performances (Boulet et autres, 1990). D'autre part, les résultats des élèves s'améliorent aussi lorsqu'ils travaillent sur des objectifs de processus plutôt que sur des objectifs de produits et lorsqu'ils suivent leurs progrès vers la réalisation des objectifs d'apprentissage (Schunk, 1996). En fait, les notes peuvent saper l'aide positive du feedback ciblé sur les tâches (Butler, 1995).

Les enseignants profitent également du processus de feedback. Lorsqu'ils donnent un feedback, les enseignants apportent plus d'attention à ce que les élèves comprennent et ne comprennent pas bien et sont mieux en mesure d'ajuster les stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins identifiés des élèves.

6E COMPOSANTE : IMPLICATION ACTIVE DES ÉLÈVES DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Fondamentalement, l'objectif de l'évaluation formative est d'accompagner les élèves dans le développement de leurs propres compétences du « savoir apprendre » (parfois appelées stratégies « métacognitives »). Les élèves sont ainsi munis de leur propre langage et de leurs outils propres pour apprendre et sont mieux armés pour transférer et appliquer ces compétences à la résolution de problèmes au quotidien ; ils acquièrent la capacité à trouver des réponses ou à concevoir des stratégies pour résoudre les problèmes qui ne leur sont pas familiers. Autrement dit, ils développent des stratégies de maîtrise de leur processus d'apprentissage.

La « métacognition », parfois appelée « réflexion sur la réflexion », est le processus par lequel on prend conscience des processus d'apprentissage et de réflexion sur un nouveau sujet. L'élève conscient de la manière dont il apprend est mieux en mesure de fixer des objectifs, d'élaborer un ensemble de stratégies d'apprentissage et de contrôler et d'évaluer son processus d'apprentissage. Le PISA 2000 a ainsi observé :

> « […] Au sein de chaque pays, le score réalisé sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA par les élèves qui déclarent appliquer souvent [les stratégies métacognitives et d'autorégulation] est supérieur au score qu'obtiennent ceux qui ne les appliquent pas souvent – même s'il ne peut être établi que les stratégies d'apprentissage causent l'amélioration de la performance. [...] Les stratégies sont essentielles pour parvenir à une autorégulation efficace de l'apprentissage, car elles aident les élèves à adapter leur apprentissage aux caractéristiques particulières des tâches qu'ils ont à accomplir. Les établissements pourraient devoir se

> préoccuper plus explicitement des stratégies grâce auxquelles les élèves peuvent gérer et maîtriser leur apprentissage afin de les aider tous à élaborer des stratégies efficaces, non seulement à l'appui de leur apprentissage scolaire mai aussi pour leur apporter les instruments dont ils auront besoin pour gérer leur apprentissage plus tard dans la vie. » (OCDE, 2001, p. 120-121)

Il faut noter d'autre part que le PISA a également observé que la propension des élèves à utiliser des stratégies d'autorégulation est moindre s'ils manquent de motivation ou de confiance en eux (OCDE, 2003). L'idée personnelle que se font les élèves de leur capacité à effectuer une tâche (le « sentiment d'efficacité personnelle ») a également une influence non négligeable sur la qualité d'exécution d'une tâche (Pajares, 1996). L'une des missions cruciales des enseignants est donc d'aider les élèves à prendre confiance en eux et à élaborer diverses stratégies d'apprentissage.

Les enseignants des établissements observés montrent comment acquérir ce comportement d'apprentissage, apportent de l'aide en enseignant des techniques d'auto-évaluation et en analysant l'efficacité des différentes stratégies d'apprentissage pour l'élève à l'aide des techniques décrites. Ces méthodes pédagogiques sont particulièrement importantes pour les élèves qui ne sont pas aidés dans leur foyer (OCDE, 2003 ; Bransford et autres, 1999).

CONSTRUIRE DES CADRES EFFICACES

La discussion qui précède montre que chacune des composantes de l'évaluation formative identifiées dans les études de cas et les recherches internationales est importante pour améliorer le niveau des élèves, renforcer l'équité des résultats et développer les aptitudes du « savoir apprendre » des élèves. Ces composantes sont particulièrement efficaces lorsqu'elles sont utilisées ensemble dans un cadre d'enseignement et d'apprentissage global. Les enseignants sont mieux en mesure d'organiser leur réflexion sur la façon dont ils mettent en place des situations d'apprentissage, font apparaître le niveau de maîtrise qu'ont les élèves des nouveaux concepts, accompagnent les élèves vers un objectif d'acquisition et les impliquent plus activement dans le processus d'apprentissage.

L'importance de chacune de ces composantes est confortée par les recherches. Le cadre général permet aux enseignants de mieux organiser leur réflexion sur l'apprentissage des élèves et de s'informer de façon plus ciblée sur les méthodes basées sur les recherches pour améliorer l'apprentissage des élèves. Les enseignants gagnent en maîtrise de ces méthodes lorsqu'ils attachent une attention particulière à leur impact sur l'apprentissage des élèves.

Bibliographie

Ames, C. (1992), « Classrooms : Goals, Structures, and Student Motivation », *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, pp. 261-271.

Bishop, R. et T. Glynn (1999), « Culture Counts : Changing Power Relations in Education », Dunmore Press, Palmerston North, Nouvelle-Zélande.

Black P. et D. Wiliam (1998), « Assessment and Classroom Learning », *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, Carfax, Oxfordshire, vol. 5, n° 1, pp. 7-74.

Bloom, B. et autres (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning.* McGraw-Hill Book Co., New York.

Boulet, M.M. et autres (1990), « Formative Evaluation Effects on Learning Music », *Journal of Educational Research*, vol. 84, pp. 119-125.

Bransford, J.D. et autres (éd.) (1999), *How People Learn : Brain, Mind, Experience, and School*, National Academy of Sciences, National Academy Press, Washington D.C.

Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, Massachusetts.

Butler, D.L. et P.H. Winne (1995), « Feedback and Self-regulated Learning : A Theoretical Synthesis », *Review of Educational Research*, vol. 65, n° 3, pp. 245-281.

Cameron, J. et D.P. Pierce (1994), « Reinforcement, Reward, and Instrinsic Motivation : A Meta-analysis », *Review of Educational Research*, vol. 64, pp. 363-423.

Conseil national de l'éducation (2002), « Assessing Learning-to-learn : A Framework », *Evaluation 4/2002*, Conseil national de l'éducation, Helsinki.

EPPI (2002), « A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning, juin.

Heckhausen, H. (1989), *Motivation und Handeln*, Springer, Berlin.

Kluger, A.N. et A. DeNisi (1996), « The Effects of Feedback Interventions on Performance : A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory », *Psychological Bulletin*, vol. 119, pp. 254-284.

Köller, O. (2001), « Mathematical World Views and Achievement in Advanced Mathematics : Findings from the TIMSS Population III », *Studies in Educational Evaluation*, vol. 27, pp. 65-78.

Krampen, G. (1987), « Differential Effects of Teacher Comments », *Journal of Educational Psychology*, vol. 79, n° 2, pp. 137-146.

Mischo, C. et F. Rheinberg (1995), « Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung », *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 9, pp. 139-151.

OCDE (2001), *Connaissances et compétences : des atouts pour la vie*, OCDE, Paris.

OCDE (2002), *Comprendre le cerveau : vers une nouvelle science de l'apprentissage*, OCDE, Paris.

OCDE (2003). *Learners for Life : Student Approaches to Learning* : *Results from PISA 2000*, OCDE, Paris.

Pajares, F. (1996), « Self-efficacy Beliefs in Academic Settings », *Review of Educational Research*, vol. 66, pp. 543-578.

Palincsar, A.S. et A.L. Brown (1984), « Reciprocal Teaching of Comprehension Monitoring Activities », *Cognition and Instruction*, vol. 1, pp. 117-175.

Perrenoud, P. (1998), « From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field », *Assessment in Education* : *Principles, Policy and Practice*, Carfax, Oxfordshire, vol. 5, n° 1, pp. 85-100.

Rheinberg, F. et S. Krug (1999), *Motivationsförderung im Schulalltag* (2. Auflg.), Hogrefe, Göttingen, Allemagne.

Scardamalia, M. et autres (1984), « Teachability of Reflective Processes in Written Composition », *Cognitive Science*, 8, pp. 173-190.

Schoenfeld, A.H. (1983), « Problem Solving in the Mathematics Curriculum : A Report, Recommendation and an Annotated Bibliography », *Mathematical Association of America Notes*, n° 1.

Schoenfeld, A.H. (1985), *Mathematical Problem Solving*, Academic Press, Orlando, Floride.

Schoenfeld, A.H. (1991), « On Mathematics as Sense-making : An Informal Attack on the Unfortunate Divorce of Formal and Informal Mathematics », J.F. Voss, D.N. Perkins et J.W. Segal (éd.), *Informal Reasoning and Education*, Erlbaum, Hillsdale, pp. 311-343.

Schunk, D.H. (1996), « Goal and Self-evaluative Influences during Children's Cognitive Skill Learning », *American Educational Research Journal*, 33, pp. 359-382.

Chapitre 4
L'évaluation formative en pratique

Les études de cas de cette étude dressent un tableau vivant de la pratique de l'évaluation formative. Les enseignants des établissements qui y sont présentés ont transformé leur culture de classe pour y favoriser les échanges et employer des outils d'évaluation. Le cadre de l'évaluation formative leur a permis de concevoir de nouvelles démarches et techniques et de les intégrer à leur pratique pédagogique régulière.

Les pays, les provinces et les établissements qui ont contribué à cette étude dressent un tableau très vivant de la pratique de l'évaluation formative. Ces exemples intéressent les décideurs politiques autant que les praticiens car ils laissent de côté les principes généraux – tels l'importance de « l'apprentissage centré sur l'enfant » – pour illustrer concrètement les changements inhérents à ces démarches. L'analyse ci-dessous suit le cadre présenté au chapitre 3 et résumé dans le graphique 3.1 afin d'illustrer les différentes méthodes employées par les enseignants pour faire de l'évaluation formative une partie intégrante de leur enseignement quotidien.

1RE COMPOSANTE : INSTAURATION D'UNE CULTURE DE CLASSE QUI ENCOURAGE L'INTERACTION ET L'UTILISATION D'OUTILS D'ÉVALUATION

Les enseignants des établissements décrits dans les études de cas ont modifié la culture de leur classe pour y développer les échanges et intégrer les outils d'évaluation à leur pratique. Les thèmes suivants ressortent régulièrement des études de cas :

- Aider les élèves à se sentir en sécurité dans la classe.
- Tenir compte des différences individuelles et culturelles des élèves.
- Préparer l'apprentissage des élèves et non plus seulement des activités.

Les enseignants des études de cas ont également observé que pour susciter un réel changement de culture dans leur classe, il leur fallait partager leur pouvoir avec les élèves.

Aider les élèves à se sentir en sécurité dans la classe

Dans chacune des études de cas, les enseignants ont souligné qu'il était important d'aider les élèves à se sentir en sécurité et en confiance dans la classe. L'efficacité de cette démarche ressort, par exemple, de certaines remarques d'élèves telles « ce n'est pas grave de se tromper – c'est comme ça qu'on apprend ».

Au Statens Pædagogiske Forsøgscenter (SPF, Centre national d'éducation générale) de Copenhague, Danemark, les enseignants ont souligné que les élèves doivent avoir confiance en eux en classe pour oser montrer et mobiliser leurs capacités. Diverses activités peuvent les aider à prendre confiance en eux : lire et raconter des histoires, écrire des histoires, tenir des journaux de bord, écouter de la musique, interviewer d'autres personnes et inviter des enseignants. L'humour et l'aspect ludique sont développés par le jeu, les jeux de société, la production de vidéos, les jeux de rôle, etc. Grâce à ces techniques, les enseignants parviennent à motiver et à sécuriser les élèves, tandis que ceux-ci développent leurs compétences verbales – la tradition orale est très importante dans l'éducation danoise.

Plusieurs professeurs des établissements observés en Angleterre ont dit faire tout leur possible pour que la classe reste un endroit sûr où l'on ose prendre des risques. Il leur arrive souvent de ne pas faire lever la main aux élèves pour ne pas toujours solliciter les plus extravertis et les plus confiants et d'accorder un temps de réflexion assez long sur une question afin de ne pas embarrasser ceux qui sont moins sûrs d'eux. D'autre part, ils permettent parfois aux élèves de discuter de la réponse à deux ou en petits groupes avant d'engager une discussion collective. Parfois, ils s'efforcent aussi d'associer les plus silencieux à une discussion en leur demandant s'ils sont d'accord avec la réponse d'un camarade.

Tenir compte des différences individuelles et culturelles

Les enseignants qui ont conscience de leurs préjugés culturels et permettent aux élèves d'exprimer en classe leur identité et leur culture propres sont mieux à même de répondre à un ensemble de besoins d'apprentissage. À titre d'exemple, le ministère de l'Éducation de Nouvelle-Zélande apporte son soutien au *Maori Mainstream Programme* (MMP, également appelé programme *Te Kotahitanga*) pour répondre aux besoins des élèves maoris, qui obtiennent traditionnellement de moins bons résultats que d'autres groupes – même dans des établissements aisés. Ce

programme a été conçu pour les besoins d'un groupe précis, mais ses principes intéressent tous les éducateurs en général, d'autant plus que les classes sont de plus en plus diversifiées et que l'on observe des écarts sensibles dans les résultats des élèves issus de minorités ou défavorisés.

Le MMP repose sur le Kaupapa Maori (ensemble des principes et des valeurs maoris) et s'appuie sur une analyse critique des relations de pouvoirs inégaux au sein de la société (Bishop et Glynn, 1999)[1]. Dans ce cadre, la culture revêt une importance primordiale. Le MMP encourage les enseignants à prendre conscience de leurs préjugés culturels et à instaurer un environnement dans lequel les enfants peuvent en toute sécurité apporter « ce qu'ils sont » dans une situation d'apprentissage.

Les chercheurs maoris Bishop et Glynn remarquent que :

> « […] la socialisation de nombreux élèves maoris s'était effectuée au sein de groupes familiaux, communautaires et de pairs où la compétition et la coopération étaient toutes deux valorisées, où la réussite du groupe et la solidarité avec les pairs dominaient, où la nature complémentaire de la pensée abstraite et concrète, des réussites physiques et sociales et de la religion et de la culture était soulignée. La socialisation des enfants maoris insistait sur l'interdépendance du groupe et de l'individu. » (Bishop et Glynn, 1999, p. 36)

Le MMP met par conséquent l'accent sur le travail en groupe, la co-construction du savoir et la solidarité avec les pairs (un des élèves a déclaré aux chercheurs qu'ils se sentent comme des frères et sœurs qui grandissent ensemble). Un enseignant du MMP a remarqué : « On vous dit souvent, lorsque vous débutez, d'être sévère, de maintenir le calme et de contraindre les élèves à rester assis à leur place, mais dans ce programme, on peut avoir une classe bruyante sans qu'il s'agisse d'un problème de discipline. » La réputation de l'école est celle d'un établissement assez strict ; l'apprentissage bruyant caractéristique des classes MMP ne passe donc pas inaperçu. Pourtant, les enseignants soulignent qu'ils ont moins de problèmes de discipline que ceux qui suivent une approche plus stricte et les élèves ont dit avoir de meilleurs rapports avec leurs professeurs dans les classes MMP.

À l'école italienne Michelangelo de Bari par exemple, les enseignants recourent à des méthodes diversifiées pour apprendre à connaître les élèves et mieux comprendre leurs aptitudes, leurs acquis et leur approche de l'apprentissage. Du fait de la diversité croissante des élèves en termes de

1 Bishop, R. et T. Glynn (1999), *Culture Counts : Changing Power Relations in Education*, Dunmore Press, Palmerston North, Nouvelle-Zélande.

connaissances et de compétences, d'identité culturelle et ethnique et de milieu, l'évaluation formative a beaucoup aidé les élèves et les enseignants à comprendre ce qu'ils doivent faire pour respectivement mieux apprendre et ajuster les cours.

Préparer l'apprentissage des élèves et non plus seulement des activités

Les enseignants des établissements observés ont expliqué qu'ils ont modifié leurs plans de cours en s'intéressant beaucoup plus à ce que les élèves *apprennent* en classe qu'à ce qu'ils y *font*. Un professeur a remarqué : « Au lieu de réfléchir à l'article de presse ou à la page du texte que je vais utiliser, je réfléchis en fait à l'évaluation formative que je vais employer, ou un peu des deux… Mais cela demande de l'énergie. »

Les enseignants de l'école Michelangelo en Italie disent puiser dans les théories de l'apprentissage pour instaurer des situations nouvelles, mais veiller aussi à l'impact des différentes méthodes. Ils « ne pensent pas avoir des recettes sûres et infaillibles » et « ont humblement conscience à tout moment de la complexité du travail avec des sujets humains dont les réponses ne sont pas toujours prévisibles ». Ils s'efforcent d'être créatifs, souples et de pratiquer l'autocritique dans leur travail. Ils s'investissent dans une recherche-action continue et actualisent leurs outils pédagogiques en fonction de leur expérience et de l'évolution des besoins des élèves.

2E COMPOSANTE : DÉFINITION D'OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE ET SUIVI DES PROGRÈS INDIVIDUELS DES ÉLÈVES VERS CES OBJECTIFS

Les classes observées lors des études de cas montrent toutes l'importance de fixer des objectifs d'apprentissage, de suivre les progrès des élèves vers ces objectifs et, dans certains cas, d'adapter les objectifs d'apprentissage pour mieux répondre aux besoins des élèves. Le processus d'apprentissage gagne ainsi en transparence. Dans plusieurs systèmes, les enseignants se réfèrent à des normes nationales ou régionales de performances des élèves. Ces normes étant souvent assez générales, ils ont défini plus précisément les objectifs d'apprentissage et les critères de qualité du travail des élèves. En Italie, où il n'existe pas de norme nationale relative aux acquisitions, les enseignants des établissements observés ont défini eux-mêmes leurs objectifs et critères et ils discutent régulièrement de leurs méthodes pédagogiques car ils estiment que cela les aide à déterminer ce qu'ils doivent attendre des élèves.

Bien que cette pratique ne soit pas universelle, la majorité des enseignants interviewés pour les études de cas font part des objectifs, des critères et des

normes d'apprentissage aux élèves. En général, ils exposent les objectifs du jour au début du cours (ils sont généralement écrits au tableau et lus oralement) et font le lien avec les acquis pour situer le cours dans son contexte. Il leur arrive aussi d'inviter les élèves à discuter des critères de qualité d'un travail et de donner des exemples de productions exemplaires.

Certains professeurs s'efforcent toutefois de ne pas suivre toujours le même schéma – une enseignante a précisé qu'elle attend parfois la fin du cours pour demander aux élèves « pourquoi ai-je fait cela ? ».

Les professeurs des établissements observés en Italie sont partagés sur l'intérêt de communiquer les critères de performance aux élèves. Certains craignent que cela n'étouffe leur créativité au sens où si on leur remet un ensemble de critères, ils risquent de s'y tenir strictement lorsqu'ils font leur travail sans solliciter leurs idées propres. En Angleterre et en Nouvelle-Zélande, les enseignants n'étaient pas convaincus eux non plus de l'opportunité de donner des exemples, car ils craignent que les élèves ne se tiennent trop près du modèle qu'ils ont sous les yeux sans chercher des idées par eux-mêmes. Plusieurs professeurs pensaient qu'on pouvait indiquer les critères d'un bon travail à condition que l'élève ne s'y arête pas trop.

Suivre les progrès des élèves

Les professeurs des établissements observés ont constaté que le suivi des progrès est une composante importante du processus formatif. À l'école Testoni Fioravanti en Italie, les enseignants tiennent des livrets sur les progrès de chaque élève. Ils apprennent ainsi à mieux connaître leurs élèves et peuvent transmettre leur portrait aux autres professeurs. Dans plusieurs établissements, les professeurs établissent aussi des graphiques et des tableaux pour suivre les acquisitions des élèves et leurs aptitudes à appréhender, à analyser, à synthétiser et à s'exprimer. Ils peuvent comparer leurs évaluations avec leurs collègues en conseil de classe. Ces graphiques et ces discussions entre professeurs leur permettent aussi de vérifier qu'ils traitent les élèves équitablement.

Dans plusieurs établissements observés, les enseignants ont beaucoup réfléchi à l'intérêt des notes. Ils ont constaté le plus souvent que s'ils informent les parents de ce qu'ils font et pourquoi, ceux-ci acceptent la nouvelle démarche formative du suivi des progrès de leur enfant. Dans plusieurs établissements, les parents ont jugé en réalité très utiles les appréciations sans note ou la notation par rubrique et disent avoir une meilleure idée de ce que fait leur enfant et de l'aide qu'ils pourraient lui apporter dans son travail scolaire. Cependant, abandonner les notes ne va pas forcément de soi. Parfois les élèves tiennent à savoir comment ils se

situent par rapport aux autres élèves et les parents souhaitent eux aussi connaître le positionnement comparatif de leur enfant dans l'établissement.

Ajuster les objectifs d'apprentissage

Dans certains cas, les programmes ont été conçus pour donner plus de latitude aux enseignants et leur permettre d'ajuster les objectifs d'apprentissage pour mieux répondre aux besoins des élèves. Au Québec, l'objectif de la réforme engagée par le ministère de l'Éducation est de donner à des apprenants d'aptitudes différentes la possibilité d'acquérir des savoirs qu'ils pourront mettre à profit lorsqu'ils auront quitté l'école. L'idée qui sous-tend le programme est que les établissements peuvent réduire le taux d'échec en veillant à mieux adapter l'apprentissage aux besoins des élèves. C'est important non seulement pour les élèves menacés d'échec, mais aussi pour ceux qui réussissent. Un excellent élève du programme PROTIC de Ste-Foy a fait la remarque suivante : « Par rapport à mon ancien établissement, nous tirons beaucoup plus de fierté de notre travail : pas tant de nos notes que de nos réalisations dans le cadre des projets. »

3E COMPOSANTE : UTILISATION DE MÉTHODES D'ENSEIGNEMENT VARIÉES POUR RÉPONDRE AUX BESOINS DIVERSIFIÉS DES ÉLÈVES

Dans tous les établissements observés, les enseignants diversifient leur pédagogie pour répondre aux différents besoins des élèves. Ils veillent à intégrer tout un ensemble de méthodes dans leurs cours pour expliquer et aider à appréhender de nouveaux concepts. Dans certains cas, ils définissent ensemble l'emploi du temps général pour que chaque journée scolaire offre un éventail d'activités différentes aux enfants.

Les enseignants qui participent au *Maori Mainstream Programme* du Waitakere College en Nouvelle-Zélande s'efforcent de toucher les élèves ayant des styles d'apprentissage différents en leur proposant plusieurs options pour le travail en classe. Une grande partie du temps de classe est affectée aux exercices, ce qui permet aux professeurs de circuler parmi les élèves et de travailler individuellement avec eux. Les professeurs du programme sont conscients de la nécessité d'être souples et s'efforcent d'employer diverses méthodes pour expliquer un concept ou d'encourager les élèves qui ont eu de bons résultats à aider leurs camarades.

Pour les élèves de Our Lady's College dans le Queensland, Australie, ce sont les cours actifs, comprenant des activités très variées et dans lesquels les enseignants gardent le cap, qui les aident à apprendre. Un élève a remarqué qu'un bon professeur est quelqu'un « qui n'est pas soporifique » et

tous les élèves s'accordaient à dire que copier au tableau ou dans un livre est l'activité la moins propice à l'apprentissage.

Les élèves de Our Lady's College ont remarqué que les enseignants consacrent plus de temps à ceux qui ont besoin d'aide, mais qu'ils en donnent quand même aux « plus doués » et qu'ils les font réfléchir. La directrice souhaiterait permettre à un plus grand nombre d'élèves d'avancer plus rapidement et offrir plus de possibilités de tutorat entre pairs pour s'assurer que les différents besoins sont satisfaits.

À l'école Tikkakoski en Finlande, les enseignants définissent ensemble le programme de la classe. Ils veillent à ce que les élèves aient au moins un cours pratique ou une option chaque jour. Du fait de l'organisation des cours, les matières ne sont pas toutes couvertes sur un même trimestre. Les élèves déclarent aimer cette méthode et estiment qu'il est plus facile de se concentrer lorsque l'emploi du temps est diversifié. Ils disent aussi apprécier les options proposées par l'établissement.

Les enseignants de Tikkakoski peuvent faire progresser plus vite les élèves qui ont de très bons résultats ou aider davantage ceux qui en ont besoin. Des cours de soutien optionnels sont organisés pour les élèves en grande difficulté dans une matière, tandis que ceux qui ont des problèmes moins graves peuvent profiter de la remédiation individuelle.

4E COMPOSANTE : RECOURS À DES MÉTHODES DIVERSIFIÉES POUR ÉVALUER LES ACQUIS DES ÉLÈVES

Les enseignants des établissements observés emploient diverses méthodes pour évaluer les acquis des élèves. Dans certains cas, l'évaluation sert d'outil de diagnostic, par exemple lors de l'entrée des élèves à l'école ou à des moments précis du trimestre. Toutefois, dans le cadre des cours, les enseignants recourent le plus souvent à la technique du questionnement pour faire apparaître ce qui est compris. Les productions écrites des élèves leur donnent aussi la possibilité d'évaluer ce qui est acquis et d'engager un dialogue écrit.

L'évaluation comme outil de diagnostic

Dans plusieurs des établissements observés, les enseignants se servent de l'évaluation diagnostique pour déterminer les aptitudes de chaque élève à son entrée à l'école et à certaines étapes de l'année scolaire. À l'école Testoni Fioravanti à Bologne, en Italie, les élèves sont évalués dans un ensemble de matières au moment de leur passage du primaire au secondaire. Les professeurs se servent des résultats aux tests pour déterminer le niveau des élèves à leur entrée à l'école et d'une grille listant divers aspects de leurs

réussites antérieures, leurs attitudes, leurs aspirations et leurs habitudes, qui leur sert de guide dans leurs échanges avec les parents. Les informations recueillies sur tous les élèves qui entrent à l'école servent à former des classes d'aptitudes et de personnalités diversifiées.

Au SPF de Copenhague, au Danemark, les élèves sont parties prenantes du diagnostic de leur style d'apprentissage. Au début de l'année scolaire, on leur présente les concepts de base de la théorie de l'apprentissage et notamment le concept des intelligences multiples de Howard Gardner. Ils rédigent ensuite un profil, qui est à la fois une autodescription par rapport aux intelligences multiples et un exposé de leurs attentes et de leurs objectifs d'apprentissage pour les deux années suivantes.

Questionnement

Des évaluations diagnostiques sont effectuées à l'entrée des élèves dans un établissement ou à d'autres moments précis, mais les acquis des élèves sont également évalués en classe au moyen d'un éventail de stratégies de questionnement.

Le *type* de questions posées est très important pour déterminer si les élèves comprennent ou non un concept. À l'école Lord Williams en Angleterre, les enseignants en sciences ont observé que poser une question sur le sens de la causalité dans un nouveau concept est une excellente technique pour révéler les conceptions erronées des enfants. Ils ont constaté, par exemple, que lorsqu'ils demandent ce qui se passerait si la chlorophylle cessait de fonctionner, les élèves sont nombreux à penser qu'il ferait nuit partout.

À Bologne, le professeur d'études sociales déclare qu'elle recourt si souvent aux questions de type « pourquoi » que les élèves commencent à grommeler lorsqu'elle pose ce type de question. Elle persiste pourtant car elle constate que c'est un moyen très efficace pour révéler si, et comment, ils comprennent le concept expliqué.

Techniques

Les professeurs des établissements observés ont mis au point un certain nombre de techniques qui les ont aidés à découvrir ce que les élèves comprennent réellement lorsqu'ils abordent de nouveaux concepts et qui donnent la possibilité de s'exprimer à ceux qui participent le moins. Grâce aux échanges et au suivi des progrès, les enseignants sont mieux en mesure de diagnostiquer les besoins et d'y répondre.

Feux tricolores

Les enseignants qui travaillent avec des chercheurs du *King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project* (KMOFAP) en Angleterre ont inventé la technique des feux tricolores, qui permet aux élèves d'indiquer facilement s'ils comprennent un concept. À certains moments du cours, lorsque l'enseignant veut s'assurer que les élèves ont bien compris avant de poursuivre, il leur demande de brandir un signe vert, orange ou rouge pour indiquer s'ils comprennent, pensent qu'ils comprennent mais n'en sont pas parfaitement sûrs ou ne comprennent pas du tout. Le feu tricolore est assez courant dans les établissements visités en Angleterre. Les enseignants disent passer plus de temps avec les élèves qui montrent un feu orange ou travailler après la classe avec ceux qui montrent un feu rouge.

Un temps de réflexion au lieu de lever le doigt

Dans plusieurs des établissements visités, les enseignants se servent de la technique traditionnelle consistant à solliciter les élèves qui lèvent le doigt, mais ils demandent assez régulièrement de ne pas lever le doigt. Après avoir annoncé que la prochaine question est « sans doigt levé », le professeur pose la question, fait une pause allant de trois secondes à plusieurs minutes et interroge un élève. Les enseignants pensent que le temps de réflexion est ce qui demande sans doute le plus d'efforts lorsqu'on commence à se servir des techniques d'évaluation formative, mais ils constatent que la qualité des réponses s'améliore très sensiblement lorsqu'ils parviennent à s'imposer d'attendre.

Portfolios, journaux de bord et rubriques

Les portfolios et les journaux de bord suscitent un dialogue écrit entre le professeur et l'élève. Les portfolios sont assez courants dans les établissements observés au Danemark, au Canada et aussi en Écosse, quoique dans une moindre mesure. Dans un portfolio ou un journal de bord, les élèves peuvent insérer les résultats d'un projet qu'ils ont aimé et réussi ou qu'ils ont trouvé difficile et qui leur a demandé plus d'efforts. Ils peuvent aussi être invités à se servir du portfolio pour réfléchir au processus d'apprentissage. Les portfolios sont particulièrement utiles aux parents : ils obtiennent ainsi des informations concrètes sur ce que leurs enfants apprennent et sont mieux préparés pour engager le dialogue avec les enseignants et leurs enfants. Ils constatent par eux-mêmes certains résultats de l'apprentissage et comment soutenir et encourager l'éducation de leurs enfants.

Les rubriques sont des consignes servant à évaluer le travail des élèves, c'est-à-dire des outils de notation qui listent les critères de qualité d'un travail, habituellement sur une échelle de points. Dans plusieurs établissements observés, les élèves se servent des rubriques pour juger de la qualité de leur travail, puis pour le modifier et l'améliorer.

5E COMPOSANTE : FEEDBACK SUR LES PERFORMANCES DE L'ÉLÈVE ET ADAPTATION DE L'ENSEIGNEMENT POUR RÉPONDRE AUX BESOINS IDENTIFIÉS

Le feedback conjugué à l'adaptation de l'enseignement est une caractéristique importante des études de cas internationales. Ainsi, dans les établissements Our Lady's et Woodridge du Queensland, en Australie, certaines disciplines mettent l'accent sur l'importance d'un feedback efficace, comprenant des conseils sur les moyens d'améliorer le travail.

Les élèves interrogés à Woodridge ont expliqué que les enseignants leur donnent un feedback verbal sur le travail écrit en classe. Un élève a produit un devoir d'histoire présenté sous forme de livret, dont la première page comportait des appréciations de type « initiation, en cours d'acquisition ou acquis ». De plus, le professeur avait indiqué ce qu'il faudrait faire pour améliorer le travail. Les élèves en année 8 ont dit qu'ils ne sont jamais notés et pensent que cela les a aidés à travailler selon leurs propres normes et à ne pas se préoccuper de se comparer aux autres. Ils ont tous dit lire les commentaires et en tenir compte et estiment que le professeur est toujours prêt à en discuter.

En cours d'études sociales à Our Lady's College, le professeur commente les premières versions d'un travail, indique comment l'améliorer et donne du temps en classe aux élèves pour le réviser. Le responsable du département de sciences a indiqué que ce principe est également appliqué en sciences et que les élèves sont plus enclins à lire les commentaires sur les projets évalués que sur tout autre travail.

À Rosehill College à Auckland, Nouvelle-Zélande, les enseignants ont dit soigneusement préparer les cours pour réserver un temps de dialogue individuel avec les élèves au cours de la leçon. Les professeurs constatent que leur feedback est souvent meilleur lorsqu'il est spontané. Ils peuvent aussi donner un feedback lorsque les élèves font leurs devoirs à la maison. Un enseignant de Rosehill a indiqué que plusieurs de ses élèves sollicitent son avis par courrier électronique ; dans ce cas, il leur renvoie une liste des points à considérer – ce que les élèves semblent apprécier et mettre à profit. Un autre professeur note qu'il consacre un temps assez important à parler avec les élèves de ce qu'ils doivent faire pour améliorer leurs connaissances. Les enseignants de Rosehill ont remarqué qu'au lieu de donner un feedback direct à leurs élèves, ils leur suggèrent souvent de rechercher des informations dans leur manuel ou sur Internet ou d'étudier des travaux exemplaires d'autres élèves.

6E COMPOSANTE : IMPLICATION ACTIVE DES ÉLÈVES DANS LE PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

Les enseignants qui ont recours à l'évaluation formative font activement participer les élèves au processus d'apprentissage, l'objectif étant de les aider à développer leurs compétences du « savoir apprendre ». Dans tous les établissements observés, les professeurs recourent à « l'étayage » de l'apprentissage afin de permettre aux élèves d'accomplir le plus possible par eux-mêmes. Ils les aident aussi à se constituer un répertoire de stratégies d'apprentissage et à développer leurs aptitudes à l'évaluation entre pairs et à l'auto-évaluation.

Étayage de l'apprentissage

Lorsque les enseignants s'efforcent de construire l'apprentissage des élèves par étayage, ils évaluent les forces et les faiblesses d'un élève et à partir de cette évaluation, lui suggèrent comment poursuivre son apprentissage. Dans ce contexte, au lieu de donner une réponse aux élèves, les enseignants s'efforcent de leur donner des indices pour leur permettre de parvenir eux-mêmes à la réponse.

À Forres Academy, en Écosse, où la plupart des enseignants emploient des techniques d'apprentissage coopératif privilégiant le travail collectif, les élèves travaillent en groupes et ne sollicitent leur professeur que s'ils ne savent pas comment poursuivre ou en cas d'importante controverse sur la solution à un problème. Le professeur peut mettre le groupe sur la bonne voie ou poser une question qui donnera aux élèves une idée de ce qu'ils doivent savoir pour résoudre tout seuls le problème.

Aider les élèves à se constituer un répertoire de stratégies d'apprentissage

Le développement des aptitudes au raisonnement est une importante composante de l'évaluation formative. Les enseignants des études de cas modélisent des méthodes de résolution de problèmes, introduisent des outils tels les cartes conceptuelles pour aider les élèves à appréhender des concepts complexes et les invitent à réfléchir et à améliorer leur travail personnel.

À l'école Michelangelo à Bari, les élèves sont incités à élaborer des cartes conceptuelles pour faire le lien entre un nouveau sujet et des connaissances déjà acquises. Au début d'une nouvelle unité de formation, ils réfléchissent souvent à ce qu'ils savent déjà d'un domaine particulier et à ses liens avec d'autres sujets qu'ils ont étudiés. Les élèves disent qu'ils n'étudient pas de façon linéaire – ils progressent dans les concepts avec des modèles d'apprentissage, qui peuvent être textuels, descriptifs, analytiques

ou rhétoriques. Ils les étudient minutieusement avec les enseignants avant de commencer à travailler seuls. Les élèves ont remarqué que les professeurs se préoccupent constamment des causes et des effets.

Les enseignants de Michelangelo examinent le travail fait à la maison avec les élèves, corrigent leurs erreurs et les forment à l'autocorrection, à la réflexion sur le processus de travail et à la vérification des sources. Ils donnent aux élèves la possibilité de revoir leur travail à la maison. Ils se servent aussi des résultats des contrôles à des fins formatives, en déterminant les interventions adaptées pour répondre aux besoins d'apprentissage. Parfois, ils aident les élèves à diagnostiquer la source initiale d'une erreur de compréhension pour leur permettre de se corriger eux-mêmes et d'appliquer ces compétences à de nouveaux problèmes.

Développer les compétences d'évaluation entre pairs et d'auto-évaluation

L'objectif fondamental de l'évaluation formative est que les élèves soient capables d'évaluer et de réviser leur travail. Comme le remarquent les enseignants de Rosehill College à Auckland, c'est un des aspects les plus difficiles de la pédagogie formative. Ils espèrent que les élèves seront capables de déterminer par eux-mêmes ce qui manque à leur travail et ce qu'ils doivent faire ensuite, et de prendre la responsabilité de poursuivre jusqu'au bout les étapes suivantes.

Pour aider leurs élèves à acquérir ces aptitudes, les professeurs de Rosehill s'efforcent de leur montrer les étapes, de les encourager à être plus précis sur ce que révèle leur travail, puis à aller plus loin pour l'améliorer. Le problème crucial, disent-ils, est de focaliser leur attention sur les critères de qualité d'un travail (sous forme de check-list). Pour ce faire, il leur arrive souvent de décomposer une tâche en petits objectifs, par exemple en travaillant avec les élèves pour rédiger une phrase d'introduction parfaite.

À l'école Meilhati, en Finlande, les enseignants ont conçu un formulaire d'auto-évaluation (que les élèves complètent à la fin de chaque trimestre, quatre fois par an) après l'instauration de l'obligation nationale faite aux établissements de privilégier le processus de développement individuel des élèves. Les enseignants mettent des appréciations (par exemple, B = bien, M = moyen, P = essais et pratique nécessaires). En classe, les élèves et les professeurs remplissent un petit questionnaire sur leurs habitudes d'étude. En année 7, le questionnaire concerne leurs habitudes d'étude et leur bien-être à l'école et en classe ; en année 8, leurs habitudes d'étude et leur comportement et en année 9, leurs habitudes d'étude et leur attitude envers l'apprentissage. D'après les enseignants, les élèves s'auto-évaluent très bien. Ces évaluations sont communiquées aux parents qui peuvent les commenter.

À l'école Tikkakoski en Finlande, les enseignants ont eux aussi mis au point un système d'auto-évaluation des élèves reposant sur des bulletins établis à la fin de chacune des cinq périodes de sept semaines formant l'année scolaire. Les élèves déterminent la note qu'ils attendent dans chaque matière, évaluent leurs habitudes d'étude et leurs progrès, ces concepts étant expliqués au verso du bulletin. Ils sont ensuite notés par leur professeur. En cas d'écart de deux points ou plus, l'enseignant et l'élève discutent ; mais en grande majorité, la note que les élèves se donnent et celle de leur professeur sont très proches (sans doute les feedbacks fréquents en classe aident-ils les élèves à s'évaluer). Le bulletin reprend aussi les évaluations précédentes et permet donc à l'élève de suivre ses progrès. Si, d'après le bulletin, un élève échoue dans une matière, il doit engager le dialogue avec l'enseignant sur les moyens d'améliorer son travail.

Savoir apprendre plutôt qu'apprendre des *savoirs* est aussi une composante importante de l'approche du programme et de l'évaluation à Tikkakoski. L'évaluation porte non seulement sur la performance des élèves, mais aussi sur le développement des compétences requises pour savoir apprendre. Le système d'auto-évaluation des élèves appliqué à Tikkakoski s'efforce donc de refléter leur progression. Le chef d'établissement et l'équipe pédagogique ne veulent pas limiter le concept de l'évaluation aux seules performances.

L'auto-évaluation des élèves est un objectif important des deux écoles italiennes visitées. En année 3, les élèves doivent avoir acquis une assez forte autonomie, des compétences sociales et la capacité à prendre des décisions fonctionnelles pour leur développement. Les chercheurs ont constaté qu'ils acquièrent en effet une certaine autonomie. Une élève d'année 3 a expliqué que si elle ne comprend pas un nouveau concept, elle essaie souvent de faire le lien avec une autre matière pour mieux comprendre le contexte ou de le situer par rapport à d'autres idées. Autrement dit, elle construit son propre plan d'apprentissage. Au final, « le choix d'apprendre ou non, c'est le nôtre » a-t-elle conclu, un sentiment largement partagé parmi ses camarades.

Renforcer le rôle des élèves dans l'évaluation entre pairs et l'auto-évaluation

L'évaluation entre pairs, qui comprend le feedback et le tutorat, est une pratique fréquente des établissements observés. Elle est importante parce qu'elle contribue à dynamiser le cadre d'apprentissage, aide les élèves à développer leurs aptitudes sociales et les prépare à l'auto-évaluation.

Dans plusieurs établissements, les enseignants ont fait remarquer que les élèves ont besoin d'une solide formation et de pratique pour évaluer

utilement leurs pairs. Bien qu'ils soient souvent très critiques, ils apprennent progressivement à proposer une critique constructive et à exprimer ce qu'ils apprécient dans le travail d'un élève. Ils acquièrent aussi une idée plus précise de ce qu'ils recherchent dans le travail de leurs pairs au plan de la qualité et accordent bien plus d'attention aux critères.

Au début de l'année scolaire à John Ogilvie High School en Écosse, les enseignants présentent aux nouveaux élèves les critères d'évaluation qu'ils ont élaborés et des commentaires évaluatifs appropriés aux exposés et aux essais. En général, les professeurs jugent les exposés assez médiocres en début d'année, mais l'évaluation critériée entre pairs aide très bien les élèves à améliorer leur travail.

Les professeurs de cet établissement ont poussé un peu plus loin l'évaluation formative en distribuant aux élèves des étiquettes portant les différents commentaires évaluatifs pour juger un exposé. Les élèves choisissent les mieux adaptés aux différents aspects du travail présenté. Ceux qui ne sont pas habitués au « langage de l'évaluation » ont ainsi moins de difficultés à choisir l'appréciation qui convient. Les professeurs utilisent aussi une caméra numérique pour filmer les processus de classe. Les élèves peuvent évaluer et commenter les enregistrements.

À l'école Xavier à Terre-Neuve, Canada, le tutorat entre élèves est une véritable culture. Les élèves travaillent par deux et s'aident mutuellement en anglais, en mathématiques et en sciences. Parfois, ils peuvent choisir la personne avec laquelle ils souhaitent travailler, mais en mathématiques et en anglais, les enseignants associent un élève fort à un camarade en difficultés.

Dans un cours d'anglais de 9e année observé dans cet établissement, les élèves effectuaient leurs recherches personnelles pour leur portfolio. Ceux qui avaient presque terminé leur devoir écrit recevaient une check-list pour la mise au point du texte définitif d'un camarade. Le professeur formait des groupes de deux élèves qui se relisaient mutuellement et se servaient ensuite de la check-list et d'une rubrique pour améliorer la qualité du travail écrit au plan de l'expression, de la structure, de la grammaire et de l'orthographe. (Les rubriques sont des consignes servant à évaluer le travail des élèves, c'est-à-dire des outils de notation qui listent les critères de qualité d'un travail, habituellement sur une échelle de points). La plupart des élèves apprécient visiblement le travail avec les rubriques : « On voit où ça ne va pas et comment y remédier. C'est aussi beaucoup plus facile de se fixer des objectifs. »

Les enseignants des établissements observés sont partagés sur le fait de savoir si l'évaluation entre pairs fait gagner du temps ou en prend aux autres activités. Certains préfèrent couvrir le plus de contenu possible (en particulier dans les sujets riches en contenu, comme les sciences) et ne veulent pas perdre du temps sur l'évaluation entre pairs. D'autres jugent plus

important de hiérarchiser les contenus et éventuellement de supprimer certains modules, car ils préfèrent ne pas traiter le programme trop vite. D'autres encore estiment qu'on peut gagner beaucoup de temps lorsque les élèves s'évaluent mutuellement et ajoutent qu'avec un peu de pratique, la qualité de l'évaluation est très proche de celle des enseignants.

PROFITER DE L'EXPÉRIENCE

Ce chapitre a examiné les enseignements offerts par les établissements observés en étudiant comment chacune des composantes de l'évaluation formative se traduit concrètement dans la pratique. Comme le montre l'expérience de ces établissements, l'évaluation formative demande des efforts. Elle exige aussi que les enseignants modifient profondément la conception qu'ils ont de leur rôle et de celui des élèves. Cependant, les méthodes et techniques d'évaluation formative efficaces aident à discipliner le processus d'enseignement et le rendent plus transparent. De plus, à mesure que les élèves apprennent à apprendre et s'investissent davantage dans leur apprentissage personnel, leur travail gagne en efficacité.

Le chapitre 5 analysera comment les professeurs ont surmonté d'importants obstacles logistiques à la mise en œuvre de l'évaluation formative et comment les chefs d'établissement ont accompagné le changement. Le chapitre 6 considérera les moyens d'action des pouvoirs publics pour favoriser un changement plus général et plus profond afin que les établissements présentés ici ne fassent plus figure d'exception mais qu'ils illustrent au contraire des pratiques dominantes.

Chapitre 5
Bénéfices et obstacles

Les enseignants des établissements observés dans les études de cas ont mis au point des méthodes créatives pour surmonter les obstacles logistiques auxquels se heurte l'évaluation formative, tels des classes nombreuses ou les obligations inhérentes à des programmes chargés. En collaborant étroitement avec leurs collègues et en expérimentant tout un ensemble de stratégies, ils ont pu mettre au point quelques solutions très intéressantes. Ils ont constaté qu'en fait, l'évaluation formative leur permettait de gagner du temps, de se concentrer sur les besoins des élèves les moins forts et d'intégrer diverses méthodes pédagogiques à leur répertoire ; ils ont observé aussi que leurs échanges avec les élèves ont directement bénéficié de ces stratégies. Les chefs d'établissement ont joué un rôle essentiel dans ce processus en soutenant et en approfondissant le changement. Ces établissements apportent des preuves empiriques d'une amélioration de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les enseignants sont souvent favorables au concept de l'évaluation formative mais ils sont nombreux à opposer qu'il est absolument impossible de mettre régulièrement ces idées en pratique – que les obstacles sont trop nombreux. Les enseignants du secondaire en particulier protestent qu'il n'est pas très facile d'utiliser l'évaluation formative dans des classes nombreuses. Et qu'il n'est pas possible non plus de ralentir le rythme des cours, surtout lorsqu'il faut amener une classe à couvrir un programme important et chargé. Les professeurs pensent aussi qu'il est difficile d'utiliser l'évaluation formative avec les élèves qu'ils jugent plus difficiles.

Les enseignants des établissements observés ont surmonté ces difficultés. En travaillant en étroite collaboration avec leurs collègues et en expérimentant diverses stratégies, ils ont pu mettre au point quelques solutions très intéressantes. Ils ont constaté qu'au lieu d'ajouter des difficultés logistiques à l'enseignement, l'évaluation formative les aidait en réalité à gagner du temps en leur permettant d'axer leurs efforts sur les besoins des élèves les plus faibles et d'intégrer diverses méthodes pédagogiques à leur répertoire. Ce faisant, ils ont aussi observé qu'ils

apportaient des changements plus fondamentaux à leur vision des aptitudes des élèves, ainsi que de l'enseignement et de l'apprentissage.

Les chefs d'établissement ont eux aussi joué un rôle essentiel en créant les conditions permettant aux enseignants de changer sensiblement et durablement leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation. Dans nombre des cas présentés, ils avaient préparé ce changement pendant plusieurs années en instaurant une culture collégiale et en encourageant l'innovation. Grâce aux méthodes d'évaluation formative, ces établissements ont pu aller encore plus loin dans le progrès en ciblant et en organisant les discussions des professeurs sur l'enseignement et sur l'apprentissage et en exploitant les données générées au niveau des classes et de l'établissement pour déterminer les améliorations à apporter.

Ce chapitre décrit quelques-unes des stratégies progressivement élaborées par les enseignants lorsqu'ils ont intégré l'évaluation formative à leur pratique régulière ainsi que l'influence que celle-ci a eue sur leurs échanges avec les élèves. Il analyse aussi les stratégies déployées par les équipes dirigeantes pour piloter le changement à l'échelle de l'établissement et la contribution de ces transformations à l'amélioration générale des résultats des élèves, de l'équité des résultats et du « savoir apprendre ».

SURMONTER LES OBSTACLES ET RECUEILLIR LES BÉNÉFICES AU NIVEAU DE LA CLASSE

Les enseignants des établissements observés ont conçu des stratégies aussi simples qu'ingénieuses pour surmonter les obstacles logistiques à l'évaluation formative. Ils ont testé diverses méthodes avant de découvrir celles qui paraissaient donner les meilleurs résultats pour eux et pour leurs élèves. Ils ont trouvé des solutions pour utiliser l'évaluation formative dans des classes nombreuses, pallier les contraintes de programmes chargés et travailler avec les élèves jugés les plus difficiles. Leurs efforts ont porté leurs fruits, tant du point de vue de l'amélioration de leurs échanges avec les élèves que du travail de ces derniers.

Taille des classes

À John Ogilvie High School, à Hamilton, en Écosse, les enseignants travaillent en demi-classe pour consacrer plus de temps aux élèves individuellement ou en petits groupes. Dans un cours de mathématiques observé, par exemple, une moitié de la classe effectuait un travail autonome en laboratoire informatique pendant que le professeur travaillait sur de nouveaux concepts avec l'autre moitié. Cette procédure était ensuite répétée avec l'autre groupe.

De nombreux enseignants de Forres Academy, dans le nord-est de l'Écosse, se servent de techniques d'apprentissage coopératif depuis le milieu des années 90. Ils estiment que l'apprentissage coopératif leur a permis de consacrer plus de temps aux élèves individuellement ou en petits groupes. Dans les classes qui pratiquent l'apprentissage coopératif, les élèves sont encouragés à développer leurs compétences d'évaluation entre pairs et de résolution des conflits, leur sens de l'initiative et leurs aptitudes au travail d'équipe et apprennent aussi à accepter l'autre. Ils sont en mesure de parfaire simultanément leurs compétences cognitives et sociales.

Dans la province de la Saskatchewan, au Canada, l'équipe de direction et les enseignants de l'école Sacred Heart ont constitué des classes d'âges mixtes pour encourager le tutorat entre pairs et canaliser l'énergie des élèves plus âgés sur des objectifs positifs (ce qui leur permet ainsi de régler les problèmes de discipline). Les professeurs peuvent cibler autrement leurs efforts lorsque les élèves les plus âgés assument une fonction de tuteur. Les classes composites signifient aussi que les enseignants doivent davantage veiller à proposer tout un ensemble de possibilités d'apprentissage et à diversifier leurs méthodes d'enseignement et d'évaluation pour répondre aux différents niveaux et besoins des élèves. Tous les élèves bénéficient de l'éventail plus large des choix.

Dans tous les établissements observés, les élèves sont favorables au tutorat entre pairs et à l'auto-évaluation qui interviennent dans les situations d'apprentissage coopératif. Ils pensent que le travail en groupes les aide à prendre confiance en eux parce qu'ils peuvent tester leurs idées auprès de quelques camarades avant de les communiquer à l'ensemble de la classe ou au professeur.

Hiérarchiser les priorités du programme

Les professeurs du premier cycle du secondaire doivent mener à bien un programme très chargé. Dans plusieurs établissements observés, les enseignants hiérarchisent les priorités du programme – ils déterminent les concepts les plus importants pour amener les élèves à comprendre la discipline et s'assurent que ceux-ci maîtrisent un nouveau concept avant d'en aborder un autre. Dans certains cas, cela signifie que le programme n'est pas intégralement couvert, mais les professeurs affirment qu'ils sont ainsi plus sûrs que les élèves retiennent l'information et que l'acquisition se fait plus en profondeur.

Changer d'attitude quant aux aptitudes des élèves

Outre les obstacles logistiques liés à la gestion de la classe, les enseignants jugent parfois difficile d'adopter l'évaluation formative parce

qu'elle est différente. Cette forme d'évaluation exige que les professeurs changent leurs modes d'interaction avec les élèves, ce à quoi ils pensent quand ils préparent un cours, l'attention qu'ils portent aux différences d'apprentissage et même l'idée qu'ils se font de la réussite des élèves.

À Auckland, Nouvelle-Zélande, les professeurs de Rosehill College pensent qu'ils ont toujours eu recours à certains aspects de l'évaluation formative (les professeurs de mathématiques partaient systématiquement des concepts précédents pour aborder les suivants), mais que leur enseignement a gagné en efficacité lorsqu'ils ont utilisé l'évaluation formative de façon plus délibérée. Ils accordent plus d'attention au moment et à la précision du feedback qu'ils donnent aux élèves, à l'étayage des questions et à l'acquisition du savoir apprendre et ont remarqué que la qualité des productions des élèves s'en ressent positivement.

À Seven Kings High School en Angleterre, les professeurs disent avoir modifié leur préparation de cours pour se concentrer sur ce qu'ils veulent que les élèves acquièrent en classe et sur l'organisation la plus propice à l'apprentissage. Ils ne se consacrent plus exclusivement à la simple préparation des activités de classe. Ils échangent davantage avec les élèves, mettent l'accent sur le dialogue, vérifient que les élèves ont compris et leur laissent une plus grande maîtrise sur leur processus d'apprentissage. Ils ont observé que depuis qu'ils emploient des méthodes et des techniques d'évaluation formative, ils envisagent différemment la façon dont les élèves « peuvent passer d'un point à un autre » dans leur apprentissage.

Dans plusieurs établissements observés, les professeurs ont remarqué que l'intégration de l'évaluation formative à leur pratique régulière s'est faite progressivement. Dans certains des établissements visités, les professeurs ont d'abord utilisé l'évaluation formative avec leurs meilleurs élèves et, l'expérience aidant, ils ont réalisé qu'elle serait aussi utile et pratique avec les élèves moins forts. D'autres professeurs ont dit accorder plus d'attention aux élèves qui n'ont pas de bons résultats lorsqu'ils se servent de méthodes d'évaluation formative qu'ils ne l'auraient fait auparavant.

DES BÉNÉFICES DIRECTS EN CLASSE

Les données recueillies lors de l'observation des établissements décrits dans les études de cas montrent que l'emploi de l'évaluation formative en classe apporte des bénéfices directs, notamment :

- *Amélioration de la qualité de l'enseignement.* Dans plusieurs établissements observés, les professeurs sont convaincus que leur enseignement s'est amélioré à mesure qu'ils se sont familiarisés avec l'étayage des objectifs d'apprentissage et l'adaptation de la

pédagogie pour répondre aux besoins individuels d'apprentissage. Ils accordent plus d'attention aux méthodes pédagogiques qui fonctionnent bien et les mettent plus souvent en pratique.

- *Renforcement des liens avec les élèves et contacts accrus avec les parents.* Dans plusieurs établissements, les parents ont indiqué apprécier la plus grande précision du feedback sur ce que leurs enfants apprennent et les conseils des enseignants sur le moyen de mieux les aider. Dans un établissement en particulier, les élèves ont observé qu'au lieu d'avoir de simples notes, ils se sentaient parties prenantes d'un processus avec leurs professeurs.
- *Productions différentes et de meilleure qualité de la part des élèves.* Les élèves de tous les établissements étudiés prennent davantage de responsabilités quant à leur apprentissage et tirent plus de fierté de leur travail.
- *Investissement personnel accru des élèves.* Les élèves des établissements étudiés font davantage le lien entre ce qu'ils apprennent en classe et leur vie hors temps scolaire.

Le tableau 5.1 résume certaines des stratégies développées par les enseignants pour surmonter les obstacles.

Tableau 5.1. Les enseignants des établissements observés ont élaboré diverses stratégies pour surmonter les obstacles

Obstacles au changement au niveau des classes	Stratégies pour surmonter les obstacles
Difficulté à gérer des classes nombreuses ou à travailler avec les élèves jugés difficiles	Diviser les classes pour consacrer plus de temps aux élèves individuellement ou en groupes Former des classes d'âges composites pour développer les capacités de tutorat entre pairs et les aptitudes sociales des élèves. Les enseignants proposent aussi un plus large éventail de matériels ou de choix d'apprentissage et étayent les objectifs d'apprentissage pour répondre aux besoins d'élèves de différents âges Apprentissage coopératif pour développer les compétences des élèves en matière de tutorat et d'évaluation entre pairs, ainsi que leurs compétences sociales
Programmes scolaires chargés	Hiérarchiser les obligations du programme afin d'insister sur les concepts fondamentaux
Travailler avec des élèves jugés difficiles	Prendre confiance en soi en utilisant d'abord l'évaluation formative avec les meilleurs élèves et intégrer progressivement les nouvelles pratiques dans des classes plus difficiles

STRATÉGIES DES CHEFS D'ÉTABLISSEMENT POUR AMORCER, POURSUIVRE ET APPROFONDIR L'ÉVOLUTION DES PRATIQUES DE L'ÉCOLE ET DES ENSEIGNANTS

Les chefs d'établissement jouent un rôle essentiel en amorçant, en poursuivant et en approfondissant la transformation des pratiques de l'établissement et des enseignants. Dans tous les établissements observés, les dirigeants ont souligné qu'il importait de garder le cap sur l'enseignement et l'apprentissage. Ils encouragent activement les professeurs à participer à des projets innovants et à prendre des risques, même avec des élèves en échec ou plus difficiles. Ils favorisent aussi une culture d'évaluation à l'échelle de l'établissement en demandant aux professeurs de se référer à des données objectives relatives à l'impact des méthodes pédagogiques sur les résultats des élèves et en développant les opportunités de feedback et de soutien entre pairs.

Rester centré sur l'enseignement et l'apprentissage

Dans tous les établissements observés, les dirigeants ont souligné que rester axé sur l'enseignement et sur l'apprentissage était le meilleur moyen d'amener le changement en classe. Plusieurs d'entre eux, surtout ceux dont l'établissement obtenait auparavant de mauvais résultats, ont déclaré que le changement avait été très progressif et qu'il avait fallu plusieurs années pour atteindre le « point de basculement » auquel la majorité des professeurs échangeaient régulièrement sur la qualité de l'enseignement et de l'évaluation des élèves. Leur impulsion a été essentielle pour réunir le personnel et l'amener à discuter des priorités de l'établissement et pour empêcher les questions secondaires de distraire l'équipe pédagogique de sa tâche principale. Ils ont aussi exprimé des exigences élevées vis-à-vis des professeurs et ont dû à leur tour répondre aux attentes de ces derniers en matière de formation et de soutien.

Si les chefs des établissements observés ont consenti des efforts stratégiques et ciblés pour impulser le changement, ils sont aussi ouverts aux idées nouvelles et sont prêts à mettre les problèmes à profit et à en tirer des leçons. Ainsi, le directeur de Rosehill College à Auckland, Nouvelle-Zélande, a remarqué que lui-même et son équipe pédagogique « […] s'étaient trouvé dans des impasses […] s'étaient trompés et […] s'étaient fait de grandes frayeurs ». Selon lui, l'adoption des méthodes d'évaluation formative dans l'ensemble de l'établissement s'est accompagnée « de maintes discussions, de nombreux débats, de multiples disputes philosophiques ». De ce fait, l'équipe pédagogique s'est forgé un langage commun et une conception partagée des objectifs et des méthodes de l'évaluation formative.

Dans certains cas, les chefs d'établissement sont habilement parvenus, à partir d'initiatives déconnectées, à faire transformer les méthodes d'enseignement. À l'école Sacred Heart dans la Saskatchewan, l'arrivée d'une nouvelle principale il y a plusieurs années s'est tout de suite accompagnée d'une réorganisation complète du temps de récréation. Après chaque pause, il y avait une longue file d'élèves expulsés pour des problèmes de discipline. Un garçon, victime de brimades, lui a avoué que ce qu'il craignait le plus à l'école, c'était la récréation. En étroite coopération avec les enseignants, elle a décidé de restructurer totalement la pause à l'école. Consciente que les élèves avaient besoin d'une pause, elle a remplacé la récréation par deux pauses de 20 minutes chacune passées avec la classe, soit dans le gymnase, soit à l'extérieur à faire du sport et d'autres jeux appréciés des élèves. Le nombre d'incidents disciplinaires a immédiatement chuté et cela a donné à tous le courage d'engager et de soutenir d'autres changements. « On remarque » constate un enseignant « qu'il n'y a pas de fin à l'innovation. On ne peut pas changer un peu. Dès qu'on a changé quelque chose et que l'on voit que ça marche, on est obligé de continuer à progresser et à changer. »

À Seven Kings High School en Angleterre, le directeur a saisi l'occasion d'un projet de reconstruction de l'école, destiné à regrouper sur un seul campus des bâtiments qui étaient auparavant éparpillés, pour encourager toutes sortes de transformations. Il se rappelle avoir dit aux professeurs : « Nous bougeons ; nous devons donc réfléchir à une manière différente d'enseigner l'éducation religieuse. » Même pour un changement qui avait ostensiblement peu de lien avec le programme, ce chef d'établissement est resté centré sur l'enseignement et l'apprentissage.

Encourager les enseignants à participer à des projets innovants et à prendre des risques

Les chefs d'établissement constatent souvent que les professeurs ont besoin de se sentir encouragés à participer à des projets innovants ou à prendre des risques. Dans certains cas, les enseignants s'inquiètent des résultats que les élèves obtiendront aux examens externes. Même lorsque les nouveaux projets reposent sur les observations de travaux de recherche, ils sont peu enclins à risquer de moins bons résultats des élèves lorsqu'ils testent de nouvelles méthodes pédagogiques. Dans nombre des cas étudiés, les directeurs d'établissement ont surmonté ces difficultés en laissant aux professeurs le temps de prendre confiance en eux en travaillant tout d'abord avec leurs élèves les plus brillants et en recueillant eux-mêmes des données confirmant l'efficacité des méthodes. Ce n'est que lorsque les professeurs se sont familiarisés avec l'application des nouvelles méthodes que les chefs d'établissement les encouragent à les utiliser avec les élèves en difficultés.

Les démarches d'évaluation formative peuvent aussi exiger une profonde transformation de l'attitude des enseignants quant à ce que les élèves sont capables de réussir, aux types d'adaptation et d'ajustement de pédagogie appropriés et à ce que devraient être les objectifs de l'évaluation. Certains professeurs doutent de la capacité réelle de l'école à aider les élèves défavorisés à resserrer l'écart, d'autres sont convaincus que l'équité consiste à traiter tous les élèves de la même manière (c'est-à-dire à enseigner le même programme à tous les élèves de la même façon) et non à appliquer des méthodes diversifiées pour obtenir des résultats plus équitables.

Créer une culture de l'évaluation à l'échelle de l'école

Pour qu'une véritable transformation s'opère, l'établissement tout entier doit se doter d'une culture de l'évaluation. Les enseignants qui ont le même langage de l'évaluation et font régulièrement le bilan de ce qu'ils ont appris sur ce qui donne des résultats et pourquoi sont en mesure de pousser plus loin l'innovation et de transmettre plus aisément leur savoir. L'évaluation formative facilite ce processus en mettant l'accent sur le *processus* d'apprentissage et sur la nécessité de suivre attentivement les progrès des élèves. Les enseignants qui travaillent dans des établissements dotés d'une culture forte de l'évaluation sont également en mesure de « trianguler » les données (c'est-à-dire d'utiliser diverses évaluations pour confirmer ou infirmer des conclusions) et de résoudre le biais éventuel de leur propre évaluation des performances des élèves.

Fondamentalement, les enseignants et les établissements qui recourent à l'auto-évaluation des établissements et des professeurs pour construire leur projet utilisent des techniques de gestion des connaissances. Dans ce processus, la codification du savoir est essentielle. Un rapport de l'OCDE sur les connaissances et l'innovation dans les établissements paru en 2004 remarque :

> « Il y a activité fondée sur le savoir lorsque des personnes, aidées par les technologies de l'information et de la communication, échangent dans le cadre d'efforts concertés pour produire ensemble (c'est-à-dire créer et échanger) de nouveaux savoirs. En général, ce processus se déroule en trois temps : un nombre significatif de membres d'une communauté s'associent pour produire et reproduire de nouveaux savoirs (sources d'innovation diffuses) ; la communauté crée un espace « public » d'échange et de diffusion des connaissances ; un usage intensif est fait des nouvelles technologies de l'information et de la communication pour codifier et transmettre les nouveaux savoirs. » (OCDE, 2004)

Le directeur adjoint de l'école The Clere en Angleterre a expliqué que l'importance attachée à l'évaluation formative dans l'ensemble de l'établissement avait aidé « […] à profiter de l'expérience des enseignants qui avaient participé au projet [pilote initial], avait conforté et donné un nom à ce qu'ils faisaient instinctivement. Ils avaient pu ainsi clarifier et catégoriser leurs méthodes […] Ensuite, ils avaient été invités à analyser l'influence de ces méthodes sur l'apprentissage des élèves. » Le projet a aussi aidé les professeurs à mieux comprendre comment renforcer le processus d'acquisition des élèves en rencontrant les élèves à leur niveau de développement.

Les dirigeants et les enseignants de plusieurs écoles observées s'appuient sur des données pour établir leur projet d'établissement. Depuis 2001, les écoles de Terre-Neuve et Labrador établissent des plans d'action basés sur leurs résultats aux examens de la province. À Seven Kings High School, dans l'arrondissement de Redbridge, dans l'Est londonien, le directeur a noté une très nette évolution des mentalités. Auparavant, personne n'examinait les données pour vérifier si les innovations fonctionnaient effectivement ou non ; aujourd'hui, la consultation des données fait régulièrement partie intégrante du processus de définition des stratégies d'établissement.

Les professeurs participant au processus d'apprentissage aux côtés des élèves, ils ont parfois des difficultés à faire des observations et des jugements objectifs pendant qu'ils enseignent. Ils peuvent accorder autant, voire plus, d'attention à la réussite du processus d'enseignement qu'aux résultats des élèves et aux autres données (Airasian et Abrams, 2003) indiquant les adaptations qui pourraient être souhaitables dans leurs méthodes pédagogiques. Même si les professeurs peuvent prédire les performances de leurs élèves avec une précision raisonnable, il est utile de voir leur point de vue conforté par des données.

Les évaluations en classe peuvent donner lieu à des biais. Par exemple, les enseignants peuvent interpréter et appliquer diversement des critères de performance identiques – soit entre eux, soit avec différents élèves ou classes (Kellaghan et Madaus, 2003). Ils peuvent aussi se faire une idée des élèves en début d'année à partir d'informations incomplètes ou stéréotypées. Les professeurs tendent par exemple à donner des notes élevées aux élèves qui leur ressemblent le plus. De même, ils peuvent juger négativement des élèves issus de milieux culturels différents ou dont le style de communication est différent. La personnalité des enseignants et leurs particularités ou des attentes diverses à l'égard d'élèves différents peuvent aussi influencer la performance des élèves (Airiasian et Abrams, 2003).

Les professeurs des établissements observés résolvent les biais éventuels en travaillant en étroite collaboration avec leurs collègues. Au Statens

Pædagogiske Forsøgscenter (SPF) au Danemark, les enseignants discutent de l'interprétation des résultats des élèves en équipe et des moyens d'être plus objectifs. Comme l'a fait remarquer un enseignant, « on voit ce qu'on veut bien voir ». Ces professeurs ont observé que la qualité de leurs évaluations s'est améliorée en travaillant avec d'autres professeurs pour déceler les défauts d'objectivité éventuels.

Susciter des occasions de soutien et d'observation entre pairs

L'observation et le feedback peuvent être très utiles aux enseignants lorsqu'ils apportent des changements fondamentaux à leur pratique pédagogique. Le soutien des pairs et des chefs d'établissement – ou à tout le moins des réseaux professionnels – est essentiel à une transformation profonde et durable de la pédagogie. Dans plusieurs des établissements observés, les enseignants ont jugé que travailler ensemble à l'évaluation des élèves les a aidés à développer une culture plus collégiale et leur a permis de mieux comprendre les composantes les plus importantes de l'évaluation formative. Dans plusieurs établissements, les professeurs suivent ensemble des stages de formation à l'évaluation formative ou saisissent régulièrement l'occasion de s'observer les uns les autres.

Les chefs d'établissement ont adopté différentes méthodes pour donner aux professeurs la possibilité de s'observer les uns les autres. Le Waitakere College de Nouvelle-Zélande finance une animatrice à mi-temps qui observe régulièrement les professeurs participant au *Maori Mainstream Programme* (*Te Kotahitanga*), leur donne un feedback et des suggestions d'amélioration. Les enseignants qui participent au programme se réunissent régulièrement pour discuter de leur pratique. En Angleterre, la Seven Kings High School investit dans un laboratoire d'observation, où les enseignants sont filmés et peuvent analyser leur enseignement.

DES BÉNÉFICES DANS TOUT L'ÉTABLISSEMENT

Comme il a été dit plus haut dans cette étude, plusieurs établissements observés, aujourd'hui exemplaires, obtenaient auparavant de mauvais résultats. Une telle transformation des performances a demandé du temps, du dévouement, de la créativité et la volonté de prendre des risques. Les écoles observées ont véritablement recueilli les bénéfices de l'évaluation formative lorsqu'ils l'ont mise en œuvre dans tous les départements. Les observations empiriques font apparaître les bénéfices suivants :

- *Amélioration des compétences du « savoir apprendre ».* Les enseignants du programme PROTIC au Québec ont déclaré que les élèves ont une réelle connaissance du processus d'apprentissage et

qu'ils ont le même langage de l'évaluation formative que leurs professeurs. Les enseignants de l'école Michelangelo à Bari ont dit qu'après trois ans passés dans l'établissement (à 14 ans), les élèves sont en mesure de faire le lien entre de nouveaux concepts et ce qu'ils ont déjà appris et s'efforcent de mieux situer le contexte des nouveaux concepts. Autrement dit, ils établissent des programmes individuels d'apprentissage.

- *Forte valeur ajoutée*. Au cours de l'année scolaire 2001-2002 (celle qui a précédé l'étude de cas), la Seven Kings High School en Angleterre s'est classée au deuxième rang des établissements du pays par l'apport de valeur ajoutée. Un important pourcentage des élèves de Seven Kings appartient à des catégories ayant des besoins spéciaux – il peut s'agir d'élèves dont la langue maternelle n'est pas l'anglais, qui ont le statut de réfugié, sont handicapés ou ont droit à la gratuité des repas. Les dirigeants de Rosehill College à Auckland, Nouvelle-Zélande, ont noté que leurs élèves obtiennent des résultats équivalents ou supérieurs à ceux des établissements accueillant des élèves issus de milieux sociaux plus favorisés. Ils ont aussi noté que des normes élevées ont été maintenues alors même que les données attestent d'une baisse des capacités en lecture et en écriture et des attitudes des élèves qui arrivent. Il semble donc que les programmes d'enseignement et d'apprentissage aident effectivement les élèves à resserrer l'écart.

- *Amélioration du taux de maintien scolaire et de l'assiduité.* Le *Maori Mainstream Programme* de Waitakere College à Auckland, Nouvelle-Zélande, fait état d'une amélioration des taux de maintien et d'assiduité parmi ses grandes réussites.

- *De meilleurs résultats scolaires et une plus grande attention portée aux élèves les plus faibles*. Les enseignants de l'école Xavier à Terre-Neuve déclarent qu'ils peuvent accorder plus d'attention aux élèves les plus faibles dont ils constatent une amélioration des résultats. Les résultats aux évaluations externes des établissements observés dans les études de cas anglaises sont en progression. Les chercheurs de King's College à Londres ont noté que s'ils étaient répliqués au niveau d'un établissement tout entier, les résultats des départements participant au projet « […] porteraient dans la moitié supérieure la performance d'un établissement situé au 25e percentile au niveau national » (Wiliam et autres, 2003). D'autres écoles observées obtiennent de meilleurs résultats aux tests ministériels,

notamment le programme PROTIC au Québec et le Rosehill College à Auckland, en Nouvelle-Zélande.

Le tableau 5.2 résume certaines des stratégies développées par les chefs d'établissement pour surmonter les obstacles.

Tableau 5.2. Les chefs d'établissement des études de cas ont élaboré diverses stratégies pour amorcer, maintenir et approfondir le changement

Obstacles au changement au niveau des établissements	Stratégies pour surmonter les obstacles
Difficulté à amener le changement dans les classes	Rester centré sur l'enseignement et l'apprentissage Encourager le perfectionnement professionnel Encourager le soutien des pairs
Manque d'innovation ou de prise de risques avec les nouvelles méthodes	Considérer les problèmes comme autant d'opportunités d'apprentissage Profiter d'initiatives déconnectées pour faire changer les méthodes d'enseignement Exploiter les possibilités offertes par les projets pilotes, les partenariats avec les universités
Attitudes négatives concernant les capacités des élèves	Permettre aux enseignants de se familiariser avec l'évaluation formative et de prendre confiance en eux avant d'appliquer les nouvelles méthodes avec les élèves en difficultés
Isolement des enseignants	Créer des opportunités de soutien et d'observation entre pairs en classe, en vidéo et en laboratoire d'observation
Difficulté à maintenir le changement	Concentrer son attention sur les données relatives à l'impact des pratiques pédagogiques Développer et organiser les compétences d'innovation des professeurs et créer des terrains propices au changement

SURMONTER LES DIFFICULTÉS ET POURSUIVRE LES INNOVATIONS

Les enseignants et les dirigeants des établissements observés ont consenti d'importants efforts pour surmonter les obstacles logistiques à l'évaluation formative dans leurs classes et ont trouvé des solutions créatives. Les études de cas montrent que cette démarche a eu une influence positive directe sur leurs échanges avec les élèves ainsi que sur la qualité de leur enseignement et du travail des élèves.

Il faut remarquer cependant que les transformations plus profondes et durables des écoles tout entières ont demandé beaucoup de temps, une direction habile et l'instauration d'une culture collégiale. Dans certains cas, les établissements qui ont adopté l'évaluation formative avaient atteint le « point de basculement » – c'est-à-dire qu'ils étaient prêts à adopter très vite

l'évaluation formative et à en recueillir des bénéfices importants, notamment une forte valeur ajoutée et l'élévation du niveau général des élèves. Dans plusieurs cas, les enseignants participaient à des projets spéciaux et à des innovations particulières et bénéficiaient ainsi d'un complément de ressources et de soutien.

Le danger existe que les effets des projets spéciaux s'érodent au fil du temps et que les enseignants ne soient pas en mesure de poursuivre les changements. Toutefois, trois raisons au moins permettent d'espérer que l'évaluation formative, si elle est appliquée systématiquement, se révélera durablement résistante dans les écoles. Premièrement, lorsque les établissements instaurent une culture de l'évaluation et consultent régulièrement les données relatives à l'impact de leurs pratiques pédagogiques, ils ont plus de chances de maintenir les innovations, mais aussi de les pousser plus loin. Deuxièmement, les établissements observés dans l'étude ont peut-être bénéficié d'une attention particulière et de ressources supplémentaires dans les phases initiales de mise en œuvre d'un projet pilote, mais ils développent aussi leurs aptitudes à innover et préparent la voie à de nouveaux changements. Troisièmement, comme le montre le chapitre 2, les pays qui se sont dotés d'un solide ensemble de politiques en faveur de l'évaluation formative peuvent recourir à de multiples stratégies pour nourrir le changement dans les établissements.

L'expérience des établissements observés montre que face aux changements profonds et prolongés, des efforts de stratégie seront nécessaires dans les classes. Une large diffusion de l'évaluation formative impliquera une forte impulsion politique et des investissements considérables dans la formation de capacités et les innovations. Le chapitre suivant suggère des moyens d'action publique pour garantir une pratique plus générale et mieux ancrée de l'évaluation formative dans les systèmes éducatifs.

Bibliographie

Airasian, P.W. et L.M. Abrams (2003), « Classroom Student Evaluation », T. Kellaghan et D.L. Stufflebeam (éd.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Pays-Bas, pp. 533-548.

Elley, W.B. et I.D. Livingstone (1972), *External Examinations and Internal Assessments. Alternative Plans for Reform*, New Zealand Council for Educational Research, Wellington, Nouvelle-Zélande.

Harlen, W. (éd.) (1994), *Enhancing Quality in Assessment*, Chapman, Londres.

Kellaghan, T. et V. Greaney (1992), *Using Examinations to Improve Education : A Study in Fourteen African Countries*, Banque mondiale, Washington, DC.

Kellaghan, T. et G. Madaus (2003), « External (Public) Examinations », T. Kellaghan et D.L. Stufflebeam (éd.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Pays-Bas.

OCDE (2004), *Innovation in the Knowledge Economy : Implications for Education and Learning*, OCDE, Paris.

Pennycuick, D. (1990), « The Introduction of Continuous Assessment Systems at Secondary Level in Developing Countries », P. Broadfoot, R. Murphy et H. Torrance (éd.), *Changing Educational Assessment. International Perspectives and Trends*, Routledge, Londres, pp. 106-118.

Rist, R.C. (1977), « On Understanding the Process of Schooling : The Contribution of Labelling Theory », J. Karabel et A.H. Halsey (éd.), *Power and Ideology in Education*, Oxford University Press, New York.

Wiliam, D. et autres (2003), « Teachers Developing Assessment for Learning : Impact on Student Achievement », *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, Carfax, Oxfordshire.

Chapitre 6
Implications pour l'action publique

Les pouvoirs publics peuvent faire plus pour encourager et faciliter le développement de l'évaluation formative. Partant des observations des études de cas de la série « Des Innovations dans l'enseignement » et de la littérature internationale, ce chapitre propose des principes d'action pour développer, ancrer et nourrir la pratique de l'évaluation formative.

Cette étude s'est proposée d'examiner les pratiques d'évaluation formative les plus prometteuses dans plusieurs pays de l'OCDE. Les études de cas et les revues des publications internationales qui éclairent cette analyse montrent que l'évaluation formative est bien plus qu'un ensemble de pratiques exemplaires ; les enseignants qui y recourent transforment véritablement la culture de leur classe.

Comme il a été dit au chapitre 2, tous les pays qui ont participé à cette étude ont pris des mesures pour encourager la diffusion de l'évaluation formative. Pourtant, les pouvoirs publics peuvent faire plus pour encourager et faciliter la diffusion de la pratique de l'évaluation formative. Ce chapitre décrit les principes d'action permettant de promouvoir une pratique plus générale, mieux ancrée et plus durable de l'évaluation formative. Ces principes, qui seront analysés dans les pages qui suivent, consistent à :

1. Rester ciblé sur l'enseignement et l'apprentissage.
2. Aligner les démarches d'évaluation formative et sommative.
3. Veiller à lier les données recueillies dans les classes, dans les établissements et dans les systèmes et à les utiliser de manière formative.
4. Investir en formation et en soutien à l'évaluation formative.
5. Encourager l'innovation.
6. Renforcer les liens entre la recherche, l'action publique et la pratique.

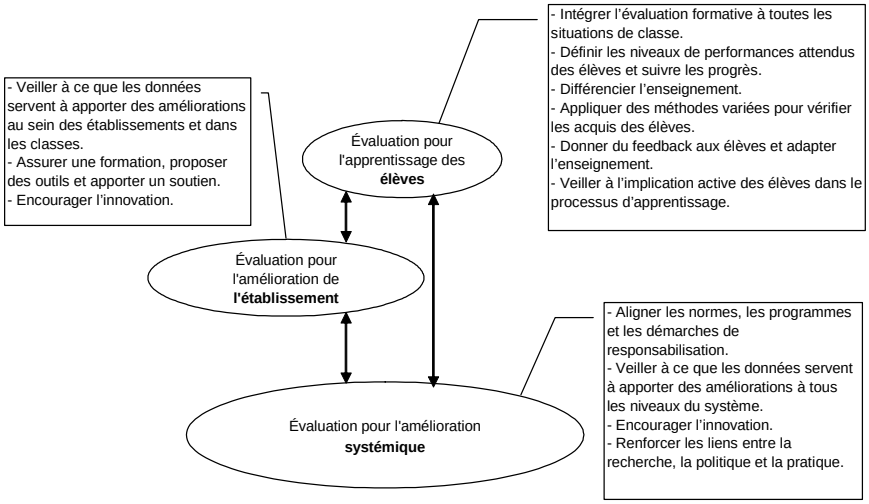
L'objectif de ces principes est que les écoles décrites dans cette étude ne fassent plus figure d'exception, mais qu'elles illustrent des pratiques courantes.

1ER PRINCIPE D'ACTION : RESTER CIBLÉ SUR L'ENSEIGNEMENT ET L'APPRENTISSAGE

Au niveau des pouvoirs publics, une forte priorité attachée à l'enseignement et à l'apprentissage signifie que les responsables politiques et les hauts fonctionnaires ont un discours cohérent sur l'importance de la qualité de l'enseignement et de l'évaluation des élèves, de l'adaptation de la pédagogie pour répondre aux besoins diversifiés des élèves et du développement de leurs compétences du « savoir apprendre ». Cela ne signifie pas qu'il faut donner des directives détaillées sur ce qui doit se passer en classe – loin de là. Au contraire, une politique ciblée sur l'enseignement et l'apprentissage devrait reconnaître la complexité, se préoccuper du *processus* de l'apprentissage et s'appuyer sur un large éventail d'indicateurs et de mesures des résultats pour mieux appréhender le niveau de performances des établissements et des enseignants.

Cette priorité attachée à l'enseignement et à l'apprentissage au niveau politique est essentielle à chacun des autres principes.

Graphique 6.1. Coordonner les composantes de l'évaluation formative



Rester ciblé sur l'enseignement et l'apprentissage

Note : Les partenaires de l'éducation peuvent exploiter l'information pour apporter des améliorations à tous les niveaux du système. Les enseignants se servent de l'évaluation formative pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage. Les dirigeants politiques et les chefs d'établissement peuvent aussi soutenir l'enseignement et l'apprentissage en encourageant l'innovation, en investissant en formation initiale et continue et en concevant des outils d'appui à l'évaluation formative. La politique peut aussi aider à renforcer les liens entre la recherche, la politique et la pratique.

Source : Auteurs.

2E PRINCIPE D'ACTION : ALIGNER LES DÉMARCHES D'ÉVALUATION SOMMATIVE ET FORMATIVE

Les données recueillies dans le cadre des processus sommatifs et formatifs sont essentielles pour déterminer si les établissements – et les systèmes – atteignent les objectifs de relèvement des résultats, d'équité et de formation tout au long de la vie. Pourtant, comme on l'a noté tout au long de cette étude, une connexion insuffisante entre les normes, les programmes et les démarches de responsabilisation pose d'importants obstacles à la pratique de l'évaluation formative.

Pour dissiper les tensions entre les tests visant à responsabiliser les établissements et les évaluations formatives en classe, les responsables politiques devront réfléchir à la nécessité de mesures multiples des progrès des élèves afin d'en améliorer la validité et la fiabilité. Des mesures nombreuses atténuent la pression, pour les enseignants et pour les élèves, des enjeux d'un examen unique, à forte visibilité, et contribuent à éviter les biais socioéconomiques, de genre et culturels, bien connus des tests à grande échelle.

D'autre part, les tests et les autres mesures des progrès des élèves doivent être bien conçus. Ceux qui privilégient la mémoire ou la reconnaissance d'informations factuelles, par opposition à la réflexion critique et aux aptitudes à l'analyse, exacerbent la tendance des professeurs à donner des exercices répétitifs (Kellaghan et Madaus, 2003).

Renforcer la cohérence entre les évaluations sommatives et formatives

Au niveau le plus élémentaire, il s'agit de veiller à la compatibilité et à la cohérence des politiques. À un niveau plus élaboré, les composantes de l'évaluation sommative et formative se renforcent les unes les autres. Les tests standardisés bien conçus, les systèmes d'inspection ou les évaluations internes aux établissements peuvent mesurer les aptitudes des élèves au raisonnement et à l'application des connaissances à de nouvelles situations. Les informations relatives aux performances des élèves recueillies à l'aide de méthodes d'évaluation plus élaborées peuvent aider à définir les stratégies au niveau des systèmes, des établissements et des classes.

Pour surmonter ces difficultés, la première étape, et peut-être la plus importante, est de veiller à ce que des tests standardisés mesurent les aptitudes au raisonnement des élèves, leur maîtrise des concepts fondamentaux et leur aptitude à concevoir des stratégies de résolution des problèmes. La politique peut également encourager l'élaboration de mesures d'autres aspects importants de l'éducation tels que la motivation des élèves

ou leur capacité à bien travailler en équipe – une compétence importante pour la formation tout au long de la vie.

Dans un deuxième temps, il faudra sans doute convaincre les enseignants que le recours à l'évaluation formative permet d'obtenir des performances équivalentes voire supérieures. S'ils veulent convaincre les enseignants que les évaluations sommatives et formatives ne sont pas intrinsèquement incompatibles, les dirigeants politiques et les hauts fonctionnaires devront peut-être faire des efforts concertés pour diffuser les résultats des études démontrant l'influence positive de l'évaluation formative.

Comme il a été dit précédemment, plusieurs établissements observés ont obtenu des résultats satisfaisants voire exceptionnels aux examens externes, des appréciations élogieuses des inspections ou des résultats particulièrement satisfaisants du point de vue de la valeur ajoutée. Les enseignants de ces établissements avaient peut-être des dispositions exceptionnelles à prendre des risques ou à utiliser des méthodes pédagogiques innovantes, mais leur exemple peut être utile à d'autres enseignants qui intègrent l'évaluation formative à leur pratique.

Enfin, l'action politique peut veiller à ce que les performances des établissements et des enseignants soient jugées non seulement sur les résultats aux examens ou aux inspections, mais aussi sur un éventail plus large de mesures, telles que la motivation des élèves, leur aptitude au travail de groupe, etc. Les responsables de l'action publique, les chefs d'établissement et les enseignants disposeront alors d'un ensemble bien plus riche de données sur lesquelles baser leurs stratégies d'amélioration.

3E PRINCIPE D'ACTION : VEILLER À LIER LES DONNÉES RECUEILLIES AU NIVEAU DES CLASSES, DES ÉTABLISSEMENTS ET DES SYSTÈMES ET À LES UTILISER DE FAÇON FORMATIVE – POUR APPORTER DES AMÉLIORATIONS À TOUS LES NIVEAUX DU SYSTÈME

Les évaluations des performances des élèves et des établissements n'ont guère d'intérêt si les données ne sont pas exploitées. Au niveau des établissements, il faut renforcer la culture de l'évaluation. Au niveau politique, il s'agit de mieux lier l'évaluation au niveau des classes, des établissements et du système.

Développer la culture de l'évaluation à l'école

Les établissements dotés de fortes capacités d'évaluation sont en mesure de repérer des schémas et des tendances dans les performances et d'acquérir une compréhension fine de l'établissement et des points de vue des

différentes parties prenantes. Il faut noter toutefois que plusieurs obstacles peuvent se poser à l'évaluation interne aux établissements :

- Les chefs d'établissement et les enseignants ont souvent une formation insuffisante à la collecte et à l'analyse des données (qui sollicitent des compétences différentes de celles qui sont mobilisées pour les évaluations en classe). Une maîtrise insuffisante des objectifs et de l'intérêt de l'évaluation peuvent être à l'origine d'une collecte de données irrégulière, d'une exploitation médiocre des données ou de conclusions erronées (Monsen, 2002 ; Simmons, 2002).
- Les outils d'évaluation sont parfois mieux adaptés aux besoins des décideurs politiques qui les ont introduits qu'aux établissements et aux enseignants qui ont besoin de différents types d'informations (Lander et Ekholm, 1998).
- Les pressions externes exercées sur les établissements pour les amener à s'auto-évaluer peuvent saper leur motivation intrinsèque et leur sentiment de maîtriser le processus d'évaluation et peuvent même être considérées comme une interférence bureaucratique et une mise en cause de leur professionnalisme (Monsen, 2002).
- L'évaluation au sein des établissements peut se heurter à la concurrence de nouvelles initiatives, d'obligations et de contraintes de temps. Les enseignants se plaignent souvent que l'évaluation interne aux établissements prend du temps et n'a aucun lien avec leurs obligations en classe (même s'il faut remarquer qu'ils sont disposés à consacrer le temps nécessaire au recueil d'informations sur l'apprentissage des élèves). D'autre part, les chefs d'établissement et les enseignants ont parfois tendance à voir dans l'évaluation un projet à part, fini, plutôt qu'un engagement continu (Monsen, 2002).

Plusieurs pays de l'OCDE soutiennent l'évaluation interne aux établissements, soit comme la forme principale ou unique d'évaluation au niveau des établissements, soit comme un complément aux examens, aux inspections et aux évaluations externes. Les pouvoirs publics peuvent prendre des mesures déterminantes pour renforcer la culture de l'évaluation dans les établissements en s'employant à résoudre les obstacles et en liant mieux l'évaluation au niveau du système, des établissements et des classes.

Les chefs d'établissement et les enseignants auront sans doute besoin de formation pour utiliser les données relatives aux questions de gestion de l'établissement. Lorsque les établissements sont en mesure de faire le lien entre ce qui se passe en classe et dans l'établissement, leur personnel peut

mieux appréhender les implications des données pour la classe et pour les préoccupations stratégiques à plus long terme des établissements.

La pratique de l'évaluation formative en classe peut aider les enseignants à améliorer leurs compétences d'analyse de données. Formation et expérience aident les enseignants et les chefs d'établissement à compléter l'évaluation externe par leurs connaissances de la situation locale et des problèmes de contexte et les aident aussi à mieux interpréter et exploiter les observations externes (Glassman et Nevo, 1988). Les évaluateurs locaux seront très probablement plus réceptifs à l'utilisation de données externes pour l'amélioration de l'école si les situations locales sont prises en compte. Au regard de la diversité croissante des communautés, il est important que les évaluations tiennent compte des points de vue et des valeurs de ces dernières dans l'interprétation des données (Nevo, 2002).

Lier les évaluations de classes, d'établissements et de système

Les politiques qui lient un ensemble cohérent d'évaluations conçues avec soin aux niveaux des classes, des établissements et des systèmes permettront aux parties prenantes de se faire une idée plus précise de la mesure dans laquelle les objectifs sont réalisés. Les responsables politiques, les chefs d'établissement et les professeurs disposeront d'une base solide à partir de laquelle apporter des améliorations et enrichiront le répertoire des enseignants et l'éventail des politiques.

L'évaluation formative, lorsqu'elle est appliquée à chaque niveau du système, implique que tous les partenaires de l'éducation se servent de l'évaluation pour apprendre. La politique ignore souvent les variables au niveau des classes – à ses dépens. Comme le remarque Reynolds (1998), les écarts les plus importants en matière d'apprentissage des élèves se retrouvent non pas entre les établissements, mais au sein des établissements, entre les disciplines et entre les professeurs. Il importe donc plus de s'attacher aux variables de classe qu'aux variables relatives aux établissements. La politique a beaucoup à apprendre en regardant « dans la boîte noire » de la pratique de classe.

4E PRINCIPE D'ACTION : INVESTIR EN FORMATION ET EN SOUTIEN À L'ÉVALUATION FORMATIVE

L'action politique peut soutenir les chefs d'établissement et les enseignants à améliorer l'enseignement et l'évaluation formative en investissant dans une formation initiale et continue efficace des professeurs et dans un appui additionnel aux programmes pilotes destinés à tester de nouvelles idées et démarches d'évaluation formative. La politique peut

également soutenir l'élaboration de principes directeurs et d'outils tels que les rubriques et les modèles, pour faciliter le processus d'évaluation.

Investir dans une formation initiale et continue efficace des enseignants

La formation initiale et continue des enseignants est une stratégie cruciale pour améliorer l'enseignement et amener l'école à changer. Dans la majorité des pays de l'OCDE, les ministères de l'Éducation ont une influence sur le programme de formation initiale et les critères de qualification des enseignants. Dans ces pays, les responsables politiques ont là une occasion idéale de doter les élèves-professeurs des connaissances et des compétences nécessaires à l'évaluation des élèves et de la capacité à répondre à leurs besoins d'apprentissage par un large répertoire de méthodes et de techniques. Toutefois, pour être efficace, la formation à l'évaluation formative demande plus que des ajustements au programme de formation des professeurs. Dans la mesure du possible, la politique devrait aussi encourager la pratique de l'évaluation formative dans les centres de formation des professeurs. Les professeurs d'universités devraient intégrer les techniques d'évaluation formative dans leur propre enseignement et les établissements qui accueillent des stagiaires devraient donner à ceux-ci la possibilité de tester les méthodes qu'ils apprennent lorsqu'ils enseignent aux élèves.

Les professeurs qualifiés doivent eux aussi pouvoir suivre des stages de formation continue et tester de nouvelles idées et des méthodes innovantes. Toutefois, une formation continue efficace peut être coûteuse. Les responsables politiques devront peut-être analyser l'incidence des investissements dans différents établissements afin d'élaborer des stratégies de formation continue efficaces et rentables. La politique peut donner des conseils aux établissements sur le meilleur emploi des fonds destinés à la formation continue (souvent une alliance d'investissements nationaux et de contributions des établissements).

Outre la formation à l'évaluation formative, les enseignants et les chefs d'établissement peuvent suivre avec profit des formations à l'exploitation des données générées au niveau des établissements et des systèmes et à l'exploitation des données issues de la recherche (traitée de façon plus détaillée plus loin).

Concevoir des outils adaptés pour encourager l'évaluation formative

Les enseignants ont besoin de solutions pour traduire des idées abstraites – tels l'apprentissage centré sur l'enfant – en pratique concrète. Les programmes vagues ou exclusivement conceptuels ont peu de chances

d'aller bien loin ou de résister au temps – d'autant plus que les professeurs sont déjà très sollicités. Avoir accès à des modèles ou exemples et à des outils qui les aident à intégrer à leur pratique les informations recueillies dans le processus d'enseignement leur est utile. Comme il a été dit au chapitre 2, plusieurs des gouvernements qui ont participé aux études de cas proposent des outils, tels les rubriques et les formulaires, pour suivre les progrès des élèves, des exemples et des conseils pour aider les professeurs à réfléchir à leur cours sur le fond.

5E PRINCIPE D'ACTION : ENCOURAGER L'INNOVATION

De nombreux enseignants peuvent ressentir le besoin d'une « permission explicite d'innover ». Les professeurs sont souvent réticents à élaborer ou à appliquer de nouvelles méthodes et techniques avec leurs élèves par crainte de l'échec (mauvais résultats aux tests externes ou aux inspections d'établissements, parents mécontents ou autres mauvais résultats). Cette méfiance n'est pas déraisonnable si l'on considère que les enseignants sont souvent confrontés à un phénomène de baisse temporaire des résultats (l'amélioration des résultats est précédée d'une phase temporaire de fléchissement) (Fullan, 2001).

Donner aux enseignants la permission d'innover suppose que les responsables des orientations politiques et les chefs d'établissement encouragent activement les enseignants à prendre des risques et à tester des méthodes inédites (tout en respectant la discipline de l'attention portée aux preuves d'efficacité) et tolèrent jusqu'à un certain point les baisses temporaires anticipées. Les responsables politiques et les chefs d'établissement peuvent encourager l'innovation au quotidien (et pas seulement sur des projets décidés au sommet) en aidant les professeurs à prendre confiance en eux, en les encourageant et en favorisant le soutien entre pairs et la coopération avec les chercheurs.

Les pouvoirs publics peuvent également favoriser l'innovation en soutenant des projets pilotes, même s'ils doivent également veiller à ne pas déployer ces projets à plus grande échelle tant que leur impact n'est pas complètement évalué et que les difficultés de mise en œuvre ne sont pas parfaitement mesurées. Plusieurs des établissements observés dans le cadre de cette étude ont participé à des projets pilotes ou à d'autres programmes spéciaux avant d'adopter les méthodes pédagogiques formatives. Leur participation à ces projets a ouvert la voie au changement, instauré une culture de prise de risques et les a amenés à s'intéresser à des méthodes inédites et différentes. D'autre part, de par leur participation à des projets spéciaux, les enseignants ont bien souvent bénéficié de possibilités de formation continue additionnelle et, occasionnellement, de ressources

complémentaires. Si, comme il a été dit au chapitre 5, le danger existe que l'énergie consacrée aux projets spéciaux s'érode au fil du temps, les établissements qui instaurent une culture de l'évaluation et consultent régulièrement les données ont plus de chances de préserver dans la durée ces méthodes qui fonctionnent.

6E PRINCIPE D'ACTION : RENFORCER LES LIENS ENTRE LA RECHERCHE, LA POLITIQUE ET LA PRATIQUE

Les pouvoirs publics peuvent œuvrer au renforcement des liens entre la recherche, la pratique et la politique en investissant dans la formation pour familiariser les praticiens et les responsables politiques au monde de la recherche, en développant des bases de données et des centres des « pratiques exemplaires » afin de répertorier et de diffuser les résultats de la recherche et enfin en investissant dans l'appui à la poursuite des recherches. L'évaluation formative peut être particulièrement utile au renforcement des liens entre ces parties prenantes – car les chercheurs peuvent participer à la boucle de rétroaction formative.

Dans plusieurs études de cas, les enseignants ont travaillé avec des chercheurs universitaires pour conforter les méthodes d'enseignement ; en partenariat avec des chercheurs formés, ils ont développé des analyses rigoureuses de l'impact des méthodes d'évaluation et de l'adaptation de la pédagogie. Cependant, ces établissements relèvent plutôt de l'exception que de la règle générale. Dans l'idéal, l'action publique peut encourager et soutenir la formation de partenariats école-université plus nombreux. À tout le moins, elle peut renforcer la capacité des praticiens à puiser dans les observations des recherches et celle des chercheurs à effectuer des recherches s'inspirant davantage de l'utilisateur (c'est-à-dire des recherches qui tiennent compte des besoins des utilisateurs et des exigences du processus d'enseignement et d'apprentissage) (OCDE, 2002). Les chefs d'établissement et les professeurs peuvent aussi se familiariser avec la recherche et développer leurs compétences en matière de recueil de données.

La plupart des pays accordent une certaine importance au repérage et à la diffusion des pratiques exemplaires. Il importe de s'assurer que les pratiques diffusées satisfont à des critères soigneusement définis de qualité de l'enseignement et de l'évaluation des élèves, analysent les conditions dans lesquelles les pratiques sont les plus efficaces et les plus utiles aux enseignants et que la présentation des informations soit exploitable pour les professeurs. Certains pays diffusent aussi des vidéos des pratiques éprouvées pour que les professeurs aient une réelle possibilité de voir à quoi ressemblent les innovations dans la pratique.

Investissements en nouvelles recherches

Si les données montrent que les méthodes d'évaluation formative ont un impact sensible sur l'apprentissage des élèves, il est néanmoins nécessaire de poursuivre les recherches. Ces travaux pourraient porter sur les domaines suivants :

- **L'impact de l'évaluation formative sur les résultats d'ensemble des élèves.** Bien que des données tout à fait convaincantes montrent que l'évaluation formative est réellement très efficace pour relever les résultats des élèves (voir Black et Wiliam, 1998 ; Natriello, 1987 ; Crooks, 1988), les recherches devraient être étendues et étayées. Les travaux dans ce domaine pourraient comporter des études quantitatives et qualitatives sur les méthodes formatives puisant dans un large éventail d'expériences éducatives internationales.

- **L'impact relatif des méthodes d'évaluation formative pour les élèves en difficultés.** Plusieurs études montrent que les méthodes d'évaluation formative ont un impact encore plus sensible sur les élèves en difficultés. Certaines recherches s'attachent à une forme d'enseignement privilégiant l'effort plus que la capacité ou un feedback axé sur une tâche (par opposition à celui qui sollicite l'ego). Ces études font apparaître des améliorations comparativement plus fortes pour des élèves qui étaient auparavant en difficultés. De nouvelles recherches dans ce domaine pourraient avoir des implications significatives pour les enseignants qui travaillent avec des groupes plus nombreux d'élèves en difficultés ou dans des établissements « en échec ».

- **Les démarches formatives efficaces pour les élèves en fonction du genre, de l'ethnicité, du milieu socioéconomique ou de l'âge**. Comme il a été dit plus haut, il est nécessaire d'affiner les connaissances sur les méthodes fructueuses pour des élèves de différents groupes socioéconomiques ou démographiques. Les recherches dans ce domaine pourraient examiner l'impact différencié des méthodes sur des apprenants diversifiés. Ces travaux pourraient par exemple étudier les circonstances dans lesquelles différents élèves s'épanouissent en situation de compétition ou dans des environnements plus coopératifs. Ils pourraient également étudier la mesure dans laquelle les principes d'enseignement qui donnent des résultats pour un groupe précis, tel le *Maori Mainstream Programme* (*Te Kotahitanga*) présenté dans cette étude, peuvent profiter à d'autres groupes d'élèves. Ces

travaux pourraient s'avérer importants pour relever le défi ancien du resserrement des écarts d'équité dans les résultats des élèves.

- **Liens entre les émotions des élèves et les apprentissages**. Les relations entre les émotions positives et l'amélioration de l'apprentissage sont un thème majeur des recherches neuroscientifiques sur l'apprentissage. Ces travaux, associés aux recherches dans le domaine de la psychologie éducative, peuvent éclairer les études sur l'impact des différentes méthodes formatives sur les émotions, la motivation, l'autoperception et les résultats des élèves.

- **L'expansion du répertoire des enseignants pour répondre aux besoins identifiés des élèves**. Comme il a été dit plus haut, si l'enseignement est restreint, la qualité de l'évaluation des élèves sera tronquée elle aussi. Les enseignants ont besoin d'un solide répertoire de méthodes pour susciter des situations d'apprentissage et répondre aux besoins des élèves. Les enseignants et les chercheurs peuvent collaborer fructueusement dans le cadre de ces recherches. L'évaluation formative exige une plus grande transparence de l'enseignement et de l'apprentissage ; elle est également très interactive. Cette démarche est idéale pour les chercheurs qui veulent examiner le processus d'enseignement et d'apprentissage dans des environnements de classe plus ordinaires. Les enseignants qui se servent de l'évaluation formative peuvent aussi puiser dans les recherches pour enrichir leur répertoire.

- **La difficulté d'ancrer et de généraliser la pratique des méthodes et des techniques d'évaluation formative**. Cette étude a soutenu que les méthodes d'évaluation formative sont bien plus qu'une mode éphémère. Pourtant, la diffusion des méthodes et techniques formatives efficaces se heurte à d'importants obstacles. Les chercheurs devraient en particulier s'intéresser au succès des différentes stratégies de diffusion et de mise en œuvre. La politique, dans l'esprit formatif, peut puiser dans ces connaissances pour adapter et améliorer les stratégies et en approfondir l'impact.

Bibliographie

Black P. et D. Wiliam (1998), « Assessment and Classroom Learning », *Assessment in Education : Principles, Policy and Practice*, Carfax, Oxfordshire, vol. 5, n° 1, pp.7-74.

Crooks, T.J. (1988), « The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students », *Review of Educational Research*, 58, pp. 438-481.

Edwards, T. et G. Whitty (1994), « Education : Opportunity, Equality and Efficiency », A. Glyn et D. Milibrand (éd.), *Paying for Inequality*, Rivers Oram Press, Londres, pp. 44-64.

Fullan, M.G. (2001), *The New Meaning of Educational Change*, Third Edition Teachers College Press, Teachers College, Columbia University, New York.

Gipps, C. et autres (1995), *Intuition or Evidence? Teachers and National Assessment of Seven Year Olds*, Open University Press, Buckingham, Angleterre.

Gipps, C. et G. Stobart (2003), « Alternative Assessment », T. Kellaghan et D.L. Stufflebeam (éd.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Pays-Bas.

Glassman, N.S. et D. Nevo (1988), *Evaluation in Decision Making : The Case of School Administration*, Kluwer, Boston, Massachusetts.

Hargreaves, A. (1989), « The Crisis of Motivation in Assessment », A. Hargreaves et D. Reynolds (éd.), *Educational Policies : Controversies and Critiques*, Falmer Press, New York, pp. 41-63.

Kellaghan, T. et G. Madaus (2003), « External (Public) Examinations », T. Kellaghan et D.L. Stufflebeam (éd.), *International Handbook of Educational Evaluation*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Pays-Bas.

Lander, R. et M. Ekholm (1998), « School Evaluation and Improvement : A Scandinavian View », A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (éd.), *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Pays-Bas, pp. 1119-1134.

Monsen, L.I. (2002), « School-based Evaluation in Norway : Why is it so Difficult to Convince Teachers of its Usefulness? », D. Nevo, *School-based Evaluation : An International Perspective*, JAI Press, Oxford, pp. 73-88.

Natriello, G. (1987), « The Impact of Evaluation Process on Students », *Educational Psychologist*, 22, pp. 155-175.

Nevo, D. (éd.) (2002), *School-Based Evaluation : An International Perspective*, JAI Press, Oxford.

OCDE (2002), *Educational Research and Development in England: Examiners Report*, OCDE, Paris.

Reynolds, D. (1998), « World Class School Improvement : An Analysis of the Implications of Recent International School Effectiveness and School Improvement Research for Improvement Practice », A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan et D. Hopkins (éd.), *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Pays-Bas.

Simmons, H. (2002), « School Self-evaluation in a Democracy », D. Nevo, *School-based Evaluation : An International Perspective*, JAI Press, Oxford, pp. 17-34.

Willis, P. (1977), *Learning to Labor : How Working Class Kids Get Working Class Jobs*, Columbia University Press, New York.

Partie II
Études de cas

Angleterre : appliquer l'évaluation formative dans un environnement à gros enjeu

par
Janet Looney, OCDE
Dylan Wiliam, King's College, Londres

VUE D'ENSEMBLE

L'Angleterre a procédé à des changements en profondeur de son système éducatif en adoptant la loi sur la réforme de l'éducation (1988). Par cette loi, le gouvernement :

- Met en place un programme d'étude national et des normes nationales dans le cycle obligatoire.
- Donne aux établissements une autonomie limitée (avec notamment la maîtrise des décisions en matière de gestion et de finances et le choix de la pédagogie).
- Encourage la qualité par le biais d'une concurrence du type de celle du marché et par la possibilité donnée aux élèves de s'inscrire dans l'établissement de leur choix, avec dans la plupart des cas une admission garantie sous réserve des places disponibles.
- Demande aux élèves de passer un examen à l'âge de 7, 11, 14 et 16 ans, pour mesurer le niveau atteint par rapport au programme. Depuis, les médias ont pris l'habitude de publier les résultats scolaires sous forme de « tableaux de classement » censés donner une indication sur le niveau de l'établissement.

Lors de la mise en place de cette réforme, l'évaluation formative ne faisait pas figure de nouveau venu dans le programme d'action national britannique. Dans les années 70 et 80, plusieurs projets de recherche avaient exploré les modalités d'un éventuel soutien de l'évaluation à l'apprentissage. L'évaluation en tant qu'aide à l'apprentissage a connu un regain d'intérêt lorsque la Commission d'enquête sur l'enseignement des mathématiques à l'école a recommandé (1982) l'adoption « de contrôles notés » pour les élèves du secondaire dont le niveau était inférieur au niveau attesté par l'actuel examen de fin d'études secondaires. On utilisait depuis plusieurs années une formule similaire pour améliorer la motivation et les résultats en langues vivantes (Harrison, 1982).

En 1987, lorsque les pouvoirs publics ont annoncé leur intention de mettre en place un programme d'études national pour l'ensemble des élèves d'âge correspondant à la scolarité obligatoire (de 5 à 16 ans), ils ont précisé que les évaluations nationales à l'âge de 7, 11, 14 et 16 ans (terme de chaque « niveau clé ») passeraient à la fois par les appréciations des enseignants et par une évaluation externe (DES, 1987). Le groupe de travail du programme national sur l'évaluation et les examens (*National Curriculum Task Group on Assessment and Teaching*, NCTGAT) auquel on avait demandé des recommandations sur la forme à donner au compte rendu des résultats de ces évaluations est arrivé à la conclusion que les évaluations formatives alors pratiquées pouvaient certes être agrégées à des fins d'évaluation sommative, mais que de manière générale il était impossible de désagréger les évaluations sommatives à des fins pédagogiques ou en vue d'identifier des besoins d'apprentissage précis. Le premier rapport du NCTGAT recommandait donc que les évaluations formatives servent de support à l'évaluation du programme d'études pour les niveaux clés 1, 2 et 3 (NCTGAT, 1988). Il s'en est suivi un débat très animé sur les moyens de concilier les résultats des évaluations externes et les appréciations des enseignants, mais ce débat a occulté le fait que l'évaluation assurée par les enseignants était plus sommative que formative, même si elle se fondait sur d'autres sources de données que les épreuves externes.

L'introduction de l'évaluation formative dans le programme national a été rendue encore plus difficile dans les cinq années suivant la mise en place du programme d'études national en raison des modifications apportées en permanence à ce programme et aux épreuves nationales, et de quatre changements de Secrétaire d'État en cinq ans. Les instances nationales de l'éducation ne se sont guère préoccupées de favoriser le recours à l'évaluation formative en classe, soit en prenant l'initiative dans ce domaine, soit en débloquant les ressources financières et le matériel pédagogique indispensables pour permettre aux enseignants de consacrer davantage de temps à l'introduction de cette nouvelle pédagogie.

Au début des années 90, on a réuni des chercheurs spécialisés dans l'éducation et un certain nombre d'autres experts au sein du Groupe de travail sur la politique de l'évaluation, sous l'égide de l'Association britannique pour la recherche sur l'éducation. Ce groupe a créé à son tour le Groupe sur la réforme de l'évaluation (ARG) avec un financement de la fondation Nuffield. L'ARG a confié à Paul Black et Dylan Wiliam du King's College un examen des travaux de recherche sur l'évaluation formative (là encore avec l'aide de la fondation Nuffield). Cet examen, « Assessment and Classroom Learning » (Black et Wiliam, 1998) tirait son information de 681 articles en langue anglaise sur l'évaluation formative, où figuraient parfois des expériences contrôlées. La synthèse des données

disponibles faisait apparaître des gains substantiels en termes d'apprentissage dans les classes utilisant l'évaluation formative.

L'article de Black et Wiliam a retenu l'attention des chercheurs et du milieu politique lié à l'éducation. Ces deux auteurs ont ensuite rédigé, à l'intention des enseignants et des décideurs, une plaquette intitulée *Inside the Black Box* (Black et autres, 2002) dans laquelle ils décrivaient la recherche et en tiraient un certain nombre de conséquences pour l'action publique. Cette plaquette s'est vendue à plus de 30 000 exemplaires depuis sa publication et Black et Wiliam sont intervenus plus de 400 fois en cinq ans, devant plus de 20 000 enseignants, pour en parler directement.

Le financement de la fondation Nuffield a permis à Black et Wiliam de réaliser un travail intensif avec 24 professeurs de l'enseignement secondaire (12 professeurs de mathématiques et 12 professeurs de sciences) de six établissements d'une circonscription scolaire proche dont ils savaient qu'ils pouvaient attendre un intérêt et un soutien pour ce type de projet. Le *King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project* (KMOFAP) a débuté en janvier 1999 par la présentation aux enseignants de la recherche sur l'évaluation formative sous forme de trois ateliers d'une journée répartis sur six mois ; on les invitait dans l'intervalle à tenter quelques innovations dans leur pratique et à prévoir les innovations qu'ils comptaient mettre en place dans une classe au début de l'année scolaire suivante, en septembre 1999 (pour plus de détails sur le projet, voir la partie III de cet ouvrage). L'école Lord Williams, qui est une des études de cas, a participé au projet KMOFAP. La Seven Kings High School, autre étude de cas, a également créé un partenariat avec des chercheurs de l'Université de Cambridge et du King's College par le biais du projet *Learning How to Learn* (basé à l'Université de Cambridge) et d'une réplique du projet KMOFAP dans l'autorité locale de Redbridge. Les deux autres études de cas, Brighton Hill Community College et l'école The Clere, font partie d'une autre réplique du projet KMOFAP menée par l'équipe du King's College dans le Hampshire.

L'histoire du KMOFAP, du projet *Learning How to Learn* et de la réplique dans le Hampshire mérite de retenir l'attention, non seulement à cause des résultats auxquels sont parvenus les enseignants et les chercheurs dans ces établissements, mais aussi en raison de l'intérêt très soutenu qu'ont suscité les projets (et les autres travaux de Black et Wiliam et de l'ARG) auprès des décideurs nationaux, intéressés par les formules qui fonctionnent. L'expérience des établissements figurant ici a pour implication que la stratégie nationale devrait étendre le recours à l'évaluation formative à toutes les écoles du Royaume-Uni. En outre, Black et Wiliam ont continué de présenter systématiquement les résultats de leur recherche aux enseignants dans l'ensemble du Royaume-Uni, méthode dont ils ont constaté

l'efficacité lorsqu'il s'agit de susciter l'intérêt des hommes de terrain pour l'évaluation formative.

En 2002, le Department for Education and Skills (DfES), l'autorité responsable des qualifications et des programmes (QCA) et le Service des normes dans l'éducation (OFSTED) ont avalisé l'interprétation de l'évaluation à usage pédagogique adoptée par le Groupe sur la réforme de l'évaluation (ARG) :

> L'évaluation en vue de l'apprentissage est le processus consistant à chercher et à interpréter les données qu'utiliseront les apprenants et leurs enseignants pour voir le point atteint dans l'apprentissage, le point à atteindre et le meilleur moyen de l'atteindre.

Le projet *Assessment for Learning* (AfL) vise à donner aux enseignants, aux chefs d'établissement, aux autorités locales de l'éducation et autres parties prenantes les orientations et les ressources, appuyées sur la recherche, correspondant à une bonne évaluation en classe. La campagne AfL constitue probablement l'action nationale la plus visible pour faciliter le recours à l'évaluation formative en classe. Les enseignants ont accès à toute une gamme d'outils, d'ouvrages généraux et de référence sur l'évaluation formative sur le site du DfES, *www.teachernet.gov.uk.* Dans le matériel pédagogique en ligne figurent des échantillons de plans de cours, une base de données sur les études de cas, un système de suivi en ligne de la performance scolaire, des liens renvoyant vers des formules de formation continue, du matériel ARG décrivant les rudiments d'une bonne pratique de l'évaluation et un outil d'étalonnage comparatif permettant aux établissements de se situer par rapport aux autres. En outre, le site *The Research Informed Practice Site* du DfES (TRIPS, *www.standards.dfes.gov.uk/research*) met à la disposition des enseignants des résumés des récentes recherches sur l'évaluation en vue de l'apprentissage.

Les changements de stratégie au niveau clé 3 pour les étudiants de 7e-9e années (de 11 à 14 ans) ont également été un élément important de la stratégie ministérielle de réforme de l'enseignement et de l'apprentissage dans les premiers cycles secondaires. Selon le DfES, la stratégie au niveau clé 3 « […] aide les établissements à améliorer leurs normes en se concentrant sur l'enseignement et l'apprentissage. La stratégie propose un perfectionnement professionnel continu des professeurs et des chefs d'établissement, des conseils, des guides et matériels d'enseignement » et favorise « des cours motivants et bien rythmés »[1]. Plusieurs aspects de la nouvelle stratégie au niveau clé 3 ont été

[1] « Funding to Double over Next Two Years as Drive to Boost Standards in Secondary Schools Gains Pace – Blunkett », 23 mars 2001, News Centre, *www.dfes.gov.uk*

essayés entre avril 2000 et mars 2002 et introduits dans les établissements sur le plan national pendant l'année scolaire 2002-03.

RÉSULTATS MARQUANTS DES ÉTUDES DE CAS

Les quatre études de cas ont collaboré avec des chercheurs du *King's Formative Assessment Programme* aux projets qui ont fait suite à la publication en 1998 de l'examen de Black et Wiliam, « Assessment and Classroom Learning ». Black, Wiliam et les autres chercheurs du King's College impliqués dans le projet (Lee, Harrison et Marshall) ont travaillé en contact direct avec les enseignants à l'élaboration de méthodes d'évaluation formative et à leur insertion dans la pratique quotidienne de la classe, ainsi qu'à la mesure de l'incidence des nouvelles approches, en comparant la performance de leurs élèves avec celles de classes similaires du même établissement (Black et Wiliam, 2003).

Chaque établissement a désigné pour ce projet quatre ou cinq enseignants : il s'agissait en règle générale de responsables de sections, susceptibles d'influer sur la pratique de l'ensemble de leur section. De nombreux enseignants ont constaté qu'il suffisait de changements minimes pour obtenir des élèves des résultats très convaincants. Dans les établissements visités, le dispositif a été rapidement élargi.

On peut citer parmi les caractéristiques les plus marquantes des études de cas :

- L'intérêt accordé au processus d'apprentissage, ainsi qu'au contenu que les élèves sont censés assimiler.
- L'identification et l'utilisation fréquente des formules qui fonctionnent bien.
- L'attention portée à ce que les élèves retiennent plutôt qu'à la couverture du programme.

L'équipe de recherche a suivi les résultats du projet à l'aide d'une méthode « locale » utilisant les données disponibles pour observer la progression. Les détails de la méthode sont présentés dans un ouvrage de Black et Wiliam (2003). Les chercheurs ont dérivé un effet-type pour chaque classe et ont abouti à un effet moyen de 0.27 et à une ampleur moyenne de l'effet de 0.32. Concrètement, font observer les chercheurs, de telles améliorations « [...] si elles étaient reproduites à l'échelle de l'ensemble de l'établissement, feraient qu'un établissement se situant au 25e centile des performances à l'échelon national passerait dans la moitié supérieure ».

Cette étude comprend quatre écoles – l'une dans l'Oxfordshire (Lord Williams), l'une dans l'est londonien (Seven Kings High School) et deux dans le Hampshire (Brighton Hill Community College et l'école The Clere). Voici ce qui a été observé dans chacune de ces quatre écoles.

ÉTUDE DE CAS 1 : L'ÉCOLE LORD WILLIAMS

L'école Lord Williams dans le comté de l'Oxforshire accueille 2 142 élèves de 11 à 19 ans (l'établissement comporte une 6e année, préparatoire à l'université. Les établissements comportant une 6e année sont ceux qui attirent en règle générale l'élite des enseignants). Elle compte 120 enseignants. L'établissement est de taille plus importante que la moyenne des écoles secondaires (OFSTED, 2002). Il s'agit d'un campus éclaté, avec deux bâtiments distants de plus de trois kilomètres.

Quatre enseignants de Lord Williams ont rejoint au début de l'an 2000 le *King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project* (KMOFAP). Les enseignants associés à ce dispositif avaient dans leur section un rôle moteur et une action stratégique de diffusion des enseignements tirés de leur formation, ainsi que des nouvelles techniques élaborées par le biais du projet, auprès de leurs collègues de section.

Enseignement et évaluation

Au moment de la visite effectuée dans le cadre de l'étude de cas, les enseignants ont expliqué que sur bien des points ils avaient en quelques mois modifié leur manière de faire. Les enseignants mettent désormais l'accent dans leurs plans de cours sur la régulation de l'apprentissage (ce qui est appris en classe) par opposition à la régulation de l'activité (ce qui se fait en classe). Un enseigne a déclaré « Au lieu de me demander quel article de journal ou quelle page du texte je vais utiliser, je me pose la question du type d'évaluation formative, ou du moins je réfléchis aux deux [...]. Mais cela demande de l'énergie. »

Les cours sont désormais plus transparents. Les enseignants fixent souvent des objectifs en début de classe. Une enseignante fait cependant remarquer qu'elle évite de les noter systématiquement par écrit. Elle préfère en fin de leçon poser la question : « Sur quoi portait cette leçon ? ». Les critères sont également utilisés de manière systématique. On communique aux élèves les critères définissant les attentes des enseignants par rapport aux devoirs.

Les enseignants peuvent aussi distribuer des copies déjà notées et demander aux élèves de s'intéresser aux différences entre un travail qui a mérité la note D et un travail qui a mérité la note A. Mais en règle générale,

ils évitent de laisser les élèves passer trop de temps sur les exemples de travaux antérieurs, par crainte qu'ils ne reproduisent mécaniquement les « bons » exemples (même si cela peut aussi avoir son intérêt, comme le font remarquer les enseignants).

Les enseignants assignent souvent des objectifs à la classe en sciences, mathématiques, anglais et histoire. L'objectif est différent pour chaque élève, en fonction des points sur lesquels l'enseignant pense que l'élève devrait travailler. Il peut par exemple dire : « variez votre vocabulaire, utilisez davantage de conjonctions ; relisez-vous plus soigneusement », etc.

Les enseignants de l'école Lord Williams réfléchissent beaucoup à leur mode de questionnement. Ils privilégient par exemple les questions débutant par le mot « pourquoi ? », car elles forcent l'élève à user de logique pour appréhender telle ou telle notion. Un enseignant note : « Il faut quelquefois poser d'entrée de jeu la question difficile, aborder moins de questions, mais les traiter en profondeur. On s'intéresse beaucoup aux réponses [...] à la manière dont les élèves y parviennent [...]. » Les enseignants de la section scientifique ont découvert une tâche qui permet de débusquer les conceptions erronées. On pose la question de savoir ce qui se passerait s'il n'y avait plus de réaction chlorophyllienne. Et l'on découvre ainsi une erreur très répandue, à savoir que le monde serait plongé dans l'obscurité. Les enseignants remarquent que le fait de donner un délai de réflexion (la pause de trois secondes) améliore la qualité des réponses. On demande aussi aux élèves de trouver de nouvelles idées par rapport au thème discuté en classe.

Selon les enseignants, la méthode des « feux tricolores », vert, orange et rouge, donne de bons résultats ; l'élève exhibe une carte de couleur verte pour dire « j'ai compris », de couleur orange pour dire « j'ai l'impression de comprendre, mais je ne suis pas sûr » et rouge pour dire « je ne comprends pas ». En cas d'incompréhension, on a recours à diverses méthodes. On peut renforcer le concept par le biais de la répétition. On peut aussi demander à un élève d'expliquer le concept à ses camarades, une approche que les enseignants trouvent souvent efficace. Sinon, on pratiquera un peu d'étayage, en amenant progressivement l'intéressé au point à partir duquel les choses deviennent claires.

On commence à faire noter les travaux par leur auteur ou par les pairs. Mais cette intervention collégiale pose deux problèmes. Tout d'abord, il faut un bon entraînement. Ensuite, il faut que l'élève ait bien vu les erreurs au moment où il met sa note. Les enseignants font travailler les élèves par groupes de deux, associent un bon élève avec un élève plus faible selon la tâche, ou prennent en compte d'autres facteurs dynamiques. Les enseignants observent que la notation collégiale prend effectivement plus de temps, et diminue donc la part consacrée au programme. Certains préfèrent consacrer

davantage de temps au contenu, notamment en sciences où le programme national est particulièrement chargé. Beaucoup d'entre eux s'intéressent surtout au contenu qu'il leur paraît absolument indispensable de traiter. Ils disent être gênés par le fait de devoir parcourir le programme au pas de charge. La plupart des enseignants interrogés sont d'avis qu'il vaut mieux privilégier la qualité que la quantité. Ils cherchent également à bien faire le lien entre les leçons.

Enseignants et élèves disent que l'évaluation formative est très différente des méthodes auxquelles ils étaient habitués. Pour les enseignants, cela se traduit par le fait : « [...] de déambuler dans la salle de classe en se demandant 'Qu'est-ce que je leur apprends ?', 'Comment aborder ce point ?', 'De quoi ai-je besoin ?'. Jusqu'ici, c'est l'enseignant qui avait la parole : nous allons aller jusqu'à tel ou tel point de la leçon, puis je verrai ce qu'à mon avis vous avez assimilé et ce que vous n'avez pas assimilé, ensuite je vous expliquerai. Maintenant, tout va plus vite. Le rythme est plus rapide. La régulation de l'apprentissage est beaucoup plus stricte. »

Ces techniques contribuent à la création d'un environnement suffisamment sécurisant pour que les élèves prennent le risque de faire des erreurs en classe. Les élèvent disent : « [...] On ne nous en veut pas de donner une mauvaise réponse. C'est la vie. On apprend mieux de cette manière. »

Une part non négligeable du processus consiste pour les enseignants à utiliser de manière plus systématique les bonnes méthodes découvertes intuitivement. Un enseignant fait la remarque suivante : « Le fait d'agir en toute connaissance de cause, au lieu de compter sur une trouvaille fortuite, facilite l'acquisition. Il en va de même pour la notation. C'est en analysant bien l'erreur que l'on se fait une première idée de la manière d'y remédier. »

Les enseignants de l'établissement n'ont pas tous adhéré à l'évaluation formative. Plusieurs d'entre eux n'éprouvent pas le besoin de changer de méthode ou évoquent le surcroît de travail. Ceux qui participent au projet disent : « Il faut être très sûr de soi pour entrer dans une salle de classe en se disant que l'on va tout changer. Si l'on a déjà affaire à une classe difficile ou si l'on est confronté à des problèmes de discipline, on n'a pas très envie de s'exposer ainsi. » Un nombre non négligeable d'enseignants de l'établissement se voient confier de plus en plus d'enfants affectés de troubles du comportement et ne bénéficient pas d'un soutien suffisant pour gérer cette situation. Selon eux, si l'enseignant n'arrive déjà pas à gérer une discussion en classe, le fait de changer de méthode pédagogique ne sera pas forcément efficace. Les enseignants plus « sûrs d'eux-mêmes » éprouvent encore de grosses difficultés à pratiquer une évaluation formative de qualité dans certaines de leurs classes.

Les enseignants font par ailleurs observer qu'ils ne voient pas dans l'évaluation formative une panacée et qu'ils ne la considèrent pas comme un dispositif particulier. Ils sont d'avis plutôt que l'évaluation formative est une question de rapports entre le maître et l'apprenant. Elle donne de bons résultats tout comme les autres excellentes innovations auxquelles ils participent dans l'établissement.

Les modifications apportées au programme du niveau clé 3 ont elles aussi donné une impulsion au changement. Le nouveau programme comporte des orientations sur l'utilisation de l'évaluation formative par rapport au matériel distribué à l'échelon national. Les enseignants remarquent qu'il leur a fallu revoir les programmes pour les aligner sur ces orientations, mais que l'établissement disposait déjà d'un personnel formé à l'évaluation formative, si bien que le nouveau dispositif a pu être adopté sans problèmes.

Créer les conditions

Le directeur actuel de l'école Lord Williams a pris ses fonctions en septembre 2002, au moment précis où les enseignants et les administrateurs parlaient d'introduire l'évaluation formative dans toutes les classes (le directeur précédent était à l'origine de la participation de l'établissement au projet KMOFAP). Le directeur actuel dit qu'il a été sensible, au moment de sa prise de fonctions, au fort intérêt que suscitaient l'enseignement et l'apprentissage dans l'établissement, si bien qu'il s'est rangé de bonne grâce aux orientations choisies par le corps enseignant.

Le directeur explique que compte tenu de la taille de l'école il est fortement tributaire de l'équipe de gestion, ainsi que des initiatives des enseignants et des sections. A son avis, l'importance de l'encadrement moyen contribue beaucoup à la réussite de l'école Lord Williams. Les cadres moyens disposent d'une forte autonomie et les enseignants pour leur part « ont le droit d'innover ».

Un certain nombre d'éléments indiquent l'existence d'une forte culture de la formation continue à caractère collégial. Plusieurs de nos principaux informateurs font remarquer que la taille de l'établissement constitue un aspect important de cette culture. Ainsi certains enseignants étant amenés fréquemment à enseigner en dehors du cadre de leur spécialité, les enseignants disposant de la spécialisation correspondante viennent en aide à leurs collègues non spécialisés en rédigeant et en leur communiquant des « plans de travail ». C'est ainsi que deux enseignants assurant le même module d'anglais utilisent la même séquence et font appel à des ressources identiques ou similaires. Ce type d'échange se produit également dans le département de lettres ou de sciences. Dans les sections, les enseignants sont

tous censés participer à l'élaboration de ces plans de travail et les respecter, ce qui leur facilite aussi la tâche. Les enseignants ont confiance dans ces plans de travail.

Les membres du corps enseignant n'ont guère de points communs. L'enseignement est donc le grand thème de conversation à Lord Williams. A en croire les enseignants, l'information circule en grande partie de manière informelle, lors de conversations dans la salle des professeurs. Dans toutes les sections et d'une section à l'autre, l'esprit est à la collaboration et la cohésion des pratiques, si bien que les idées se diffusent, même lorsqu'elles ont pour origine un projet modeste.

Les journées spéciales d'établissement (consacrées à la formation continue et à la discussion de problèmes intéressant tout l'établissement) jouent également un rôle important : les enseignants y présentent leur activité. Ils vont par exemple rendre compte de la réunion au cours de laquelle l'évaluation formative a été évoquée, avant de devenir l'axe de l'ensemble de l'établissement.

La décision de mettre l'accent sur l'évaluation formative dans l'ensemble de l'établissement a été prise un peu après qu'un groupe d'enseignants a commencé à collaborer avec le KMOFAP, lors de la journée d'établissement de septembre 2000. Plusieurs enseignants avaient assisté à la présentation qu'avaient faite Black et Wiliam de leurs recherches, dans ce même établissement, avaient entendu parler des travaux de leurs collègues participant au KMOFAP et avaient été impressionnés par leur enthousiasme et par la rumeur selon laquelle leur méthode donnait de bons résultats avec les élèves. Le projet du KMOFAP arrivait en outre à point nommé : les enseignants de l'établissement privilégiaient depuis des années l'enseignement et l'apprentissage. De nombreux enseignants étaient sensibles à la logique du projet : le groupe initial de quatre adeptes s'est donc rapidement renforcé et a fini par englober tout l'établissement.

Les quatre enseignants participant au KMOFAP pensent que cette formule de collaboration entre un groupe réduit et les chercheurs du King's College a donné de bons résultats. A les entendre, « le seul fait de s'asseoir pour procéder à un échange d'idées est assimilable à une formation. Les témoignages des autres sur leur pratique sont inappréciables ». Mais ils ont été surpris de voir que chemin faisant ils étaient en train « d'inventer » des méthodes pédagogiques. « Nous nous attendions à ce qu'on nous dise : 'Voilà ce que c'est que l'évaluation formative, voilà comment procéder'. Et en fait, nous nous sommes retrouvés en train de collaborer à son élaboration. C'est le sentiment que nous avons eu. »

ÉTUDE DE CAS 2 : SEVEN KINGS HIGH SCHOOL

Seven Kings High School, dans le quartier de Redbridge, dans l'est londonien, accueille 1 292 élèves âgés de 11 à 19 ans. La 6e année a un effectif relativement important de 376 élèves.

Au cours de l'année scolaire 2001-02, l'école a fait parler d'elle en se classant deuxième au niveau national en termes de « valeur ajoutée ». Tous les élèves, y compris les élèves inscrits dans l'enseignement spécial ou les élèves bilingues ont participé aux examens (75 % des élèves sont bilingues et 2.5 % relèvent officiellement de l'enseignement spécial). L'école jouit du statut « d'établissement-phare », ce qui signifie qu'elle a été identifiée comme l'une des plus performantes du pays et qu'il lui incombe de communiquer aux autres établissements ses pratiques efficaces.

Seven Kings a participé en 2002 au projet *Learning How to Learn* de l'Université de Cambridge (avec la participation également de quelques chercheurs londoniens du King's College, dont Black, Wiliam et Marshall). Le projet a rapidement fait tâche d'huile et désormais les enseignants de l'établissement pratiquent tous la stratégie de l'évaluation formative.

Enseignement et évaluation

Avant même l'introduction de l'évaluation formative, Seven Kings était déjà un établissement de haut niveau. Mais ses enseignants cherchent à améliorer encore leur pratique. Parmi leurs solutions originales, on peut citer :

- Le fait de communiquer aux élèves les critères de qualité d'un travail avant de leur donner une tâche à faire. Auparavant, ils notaient les élèves et ne leur expliquaient qu'ensuite sur quelle base ils avaient été notés.
- Le fait de veiller à ce que les élèves n'hésitent pas à prendre des risques. Un enseignant dit qu'il demande à ses élèves de noter les idées qui leur viennent, d'en faire part à un camarade, puis de les communiquer à l'ensemble de la classe.
- Le fait de proposer davantage de travail de groupe et de privilégier la discussion dans les activités. Un professeur de sciences dit que cette pratique était beaucoup moins courante auparavant, mais que l'évaluation formative force le maître à poser davantage de questions et à amener les élèves à s'exprimer.
- Le fait de faire noter les travaux par leur auteur ou par d'autres élèves de la classe, pour avoir une idée plus précise des points à examiner.

- L'absence de notation. Une enseignante explique qu'avant elle ne portait aucune remarque sur les copies d'élèves et que si elle le faisait, l'élève se contentait de regarder la note et ignorait les remarques.

Les enseignants disent que l'intégration de l'évaluation formative dans leur enseignement a respecté un processus. Il leur a fallu réfléchir à la hiérarchisation des points du programme qu'ils souhaitaient aborder, eu égard au fait que l'utilisation de l'évaluation formative en classe réduit éventuellement le temps à consacrer au programme (même si certains enseignants observent que ce n'est pas le cas dans leur propre planning). Les enseignants ont le sentiment de s'intéresser à ce que les élèves retiennent, au lieu de chercher à parcourir le programme au pas de charge. Enfin, ils notent que les exigences du nouveau niveau clé 3 les obligent à revoir le recours à l'évaluation en classe.

Les enseignants voient à certains indices une amélioration liée à l'utilisation de l'évaluation formative. Ainsi :

- Ils ont le sentiment que les productions de leurs élèves sont différentes et nettement meilleures depuis qu'ils commentent avec eux le travail à effectuer avant de leur assigner une tâche.
- Dans les discussions en classe, les élèves hésitent moins à prendre la parole s'ils préparent d'abord leur intervention en la discutant avec un partenaire. Leur présentation s'est également améliorée.
- A en croire les enseignants, les élèves travaillent davantage en classe et s'intéressent plus qu'auparavant aux critères de qualité de leur travail. Selon les enseignants, l'absence de notation fait que les élèves lisent les remarques qui leur indiquent les points satisfaisants et les améliorations possibles.
- Enseignants et élèves « parlent la même langue » lorsqu'ils parlent d'évaluation formative.

En janvier 2002, l'OFSTED a mis en exergue les points forts de Seven Kings en notant ceci :

> « […] Le niveau est élevé et les résultats scolaires sont excellents sur toute la gamme des compétences par comparaison avec les établissements similaires. […] L'établissement s'interroge en permanence sur sa pratique et la revoit pour l'améliorer encore. L'intégration pleine et entière d'élèves d'origines et de communautés ethniques différentes – y compris des élèves à besoins particuliers, des élèves affectés d'un handicap physique et de ceux qui ont le statut de réfugiés – débouche sur une collectivité harmonieuse vouée à la performance. Les résultats se

situent à un niveau très élevé par rapport à ceux d'élèves qui avaient un point de départ similaire. » (OFSTED, p. 8)

Créer les conditions

Le directeur occupe ses fonctions dans l'établissement depuis 1985 et il l'a guidé à travers toute une série de changements et d'expérimentations en matière d'enseignement et d'apprentissage. Il remarque qu'au moment où il a pris ses fonctions à Seven Kings, les écoles anglaises se caractérisaient par le fait que la culture de l'observation de la classe était absente. Par ailleurs, selon lui, personne n'était convaincu de l'utilité des enseignants.

Le directeur est d'avis que la loi de 1988 sur la réforme de l'éducation, même si elle a fait grincer des dents, a incité à procéder à plusieurs changements positifs en milieu scolaire. La meilleure mesure à son avis est celle qui a donné aux établissements la possibilité de gérer eux-mêmes leurs ressources. Le recours aux données, encouragé par le législateur ces 15 dernières années, a lui aussi joué un rôle. Antérieurement, dit-il, l'école avait pour devise « que les mille fleurs éclosent ». Personne ne songeait à interroger les données pour voir si les innovations fonctionnaient.

Pendant son mandat, le directeur a privilégié les équipes de direction solides. C'est l'ancien directeur adjoint qui a pris la responsabilité de faire participer l'établissement au KMOFAP. Ce projet a beaucoup facilité la discussion, à l'échelon de l'établissement, sur la forme à donner à l'enseignement et à l'évaluation.

Le directeur et son équipe ont procédé à des entretiens et ont élaboré un calendrier pour enclencher le changement. Ils ont demandé par exemple aux enseignants ce qu'ils souhaiteraient faire dans deux ans. Ils ont également créer l'attente d'un enseignement et d'un suivi de qualité en s'intéressant aux résultats des élèves. En 1993, le directeur a mis en place des normes de base à faire appliquer par l'ensemble des enseignants (et non pas uniquement par un groupe d'enseignants innovateurs). La plupart souhaitent bien faire, commente le directeur, et vont donc s'efforcer de répondre aux attentes que l'on a définies. Les enseignants pour leur part développent des exigences par rapport à la formation qui leur sera proposée, ou aux intervenants prévus pour leurs journées de formation. La direction et l'administration se sentent obligées de répondre à ces exigences (sinon, les réactions ne tardent pas).

Pour encourager le changement, on a pensé à :

- Insister pour que les enseignants fixent les devoirs à la maison au début des cours (et pour que ces devoirs soient en relation directe avec la leçon). Cette stratégie permet à un plus grand nombre

d'élèves de réussir leurs devoirs (par le passé, les élèves ayant de faibles résultats quittaient souvent la classe sans savoir ce qu'ils devaient faire à la maison, ou comment le faire), leur donnant ainsi plus de confiance en eux.

- Soutenir jusqu'à 12 enseignants par an pour une action de recherche dans l'établissement. Le projet doit toutefois être jugé bénéfique pour l'établissement.
- Donner aux enseignants l'occasion de se renseigner auprès de collègues d'autres sections sur les expériences pilotes ou les projets qui s'y réalisent. Le directeur observe que l'évaluation formative a engendré une certaine effervescence, si bien que les gens souhaitent s'impliquer.
- Recruter les éléments les plus brillants pour le dispositif d'enseignement spécial. Les enseignants de cette section ont amorcé plusieurs changements dans l'établissement.
- Partir du projet de reconstruction de l'école – sur un site unique au lieu de deux campus séparés – pour encourager toutes sortes de changements. Le directeur relate qu'il a pris prétexte de cette initiative pour procéder à plusieurs autres changements. « Nous allons déménager », se disent les enseignants, « il nous faut donc réfléchir à la manière d'aborder différemment l'instruction religieuse. » La réunion des campus a elle aussi instauré une culture du changement.

Il existe certes des bureaux réservés au personnel, mais l'on encourage les enseignants à utiliser la salle de réunion commune. Les enseignants confirment que l'établissement est doté d'une « culture très fertile ». Ils assurent une douzaine de réunions de section par an. Ils souhaitent centrer leur attention sur l'enseignement et l'apprentissage plutôt que sur les questions administratives, et ils reçoivent donc, sur les questions administratives, des circulaires qui leur évitent d'y passer du temps dans les réunions de section. Tous les enseignants de l'école participent au programme AfL.

ÉTUDE DE CAS 3 : BRIGHTON HILL COMMUNITY COLLEGE

Situé à Basingstoke, dans le Hampshire, l'établissement accueille 1 250 élèves âgés de 11 à 16 ans et compte 75 enseignants. Selon le rapport le plus récent (1998) de l'OFSTED, il est très coté dans la région et se trouve en situation de sureffectifs. Les élèves sont pour la plupart issus de classes moyennes ; 9 % des élèves ont droit aux repas gratuits à la cantine

scolaire. En 1998, quelque 23 % des élèves étaient inscrits officiellement au titre des besoins éducatifs particuliers. Le rapport de l'OFSTED note que « rares sont les élèves originaires d'un groupe ethnique autre que la communauté blanche ». (OFSTED, 1998, p. 9).

Le directeur se range à l'avis émis en 1998 par l'OFSTED, qui considère que Brighton Hill est et demeure un établissement de faible niveau. C'est la raison pour laquelle l'établissement a rejoint à la fin du printemps 2002 le *King's Formative Assessment Programme*.

Enseignement et évaluation

Les enseignants de Brighton Hill ont recours en classe aux mêmes stratégies. Ainsi :

- Il est désormais d'usage de communiquer aux élèves les objectifs de la leçon, ainsi que les critères et les normes de qualité appliqués à leurs travaux.
- Les enseignants ont également recours à la méthode des « feux tricolores », c'est à dire qu'ils demandent aux élèves d'exhiber un carton vert, orange ou rouge, selon qu'ils ont compris la notion expliquée, qu'ils pensent l'avoir comprise sans en être tout à fait sûrs, ou qu'ils ne la comprennent pas du tout.
- Les enseignants ont supprimé dans tout l'établissement le système de la « main levée ». Ils interrogent les élèves au hasard, au lieu d'interroger d'abord ceux qui lèvent la main.

L'évaluation entre pairs gagne du terrain. Les enseignants disent qu'il a fallu quelques efforts pour familiariser les élèves avec cette méthode. Plusieurs d'entre eux observent qu'au début ils trouvaient les élèves très critiques les uns vis-à-vis des autres. Ils ont donc mis au point la formule des « deux étoiles et du souhait » : il est demandé aux élèves de trouver deux aspects qui leur plaisent dans le travail de leur camarade et de pointer un aspect qu'ils souhaiteraient voir améliorer dans le cadre des objectifs du programme.

Brighton Hill ne figurait pas dans la liste initiale des établissements associés au KMOFAP, mais souhaitait participer au projet, et a donc demandé au chef de projet d'ajouter un établissement à sa liste. Le projet passionnait la direction et le corps enseignant : les bonnes pratiques ont donc été très vite adoptées et l'on a rapidement amorcé le processus de réflexion sur les modifications à apporter à la culture d'établissement, très axée sur la notation, pour privilégier une communication plus fréquente, assortie d'un feedback plus précis, avec les élèves et les parents. La formule du bulletin scolaire est en cours de révision.

Les enseignants disent que l'introduction de l'évaluation formative dans les classes prend beaucoup de temps et qu'ils donc dû renoncer à certains enseignements. Mais leur rapport aux élèves est désormais beaucoup plus solide.

Créer les conditions

La directrice adjointe, qui occupe le poste depuis plus de 20 ans, remarque que l'établissement a participé à plusieurs projets novateurs. Elle dit qu'il n'y a pas eu deux années qui se ressemblaient. Les changements ont souvent pour origine la loi de 1998 sur la réforme de l'éducation , qui, à son avis, a engendré des évolutions positives au fil du temps. C'est ainsi que le personnel se réunit pour discuter des changements d'orientation et que les professeurs principaux assistent à des réunions d'information organisées par l'Autorité locale de l'éducation, qui leur demande de partager cette information avec les collègues ; en outre, les tests nationaux GCSE se sont accompagnés de la mise en place d'un ambitieux programme de formation à l'échelle nationale.

Les enseignants participant au *King's Formative Assessment Programme* exercent déjà une influence dans tout l'établissement. Ils agissent sur les pratiques pédagogiques par le bouche à oreille, les observations, les discussions informelles et les réunions de section.

Les enseignants disent sélectionner les formules d'évaluation formative en fonction de leur propre style pédagogique, choisissant les « passages » qui semblent leur convenir. La section d'anglais a intégré dans sa pédagogie quotidienne les formules du programme *Assessment for Learning*.

Depuis peu, Brighton Hill participe par ailleurs au programme *High Impact Teaching*, ainsi qu'à la mise en œuvre du dispositif national pour le niveau clé 3 et pour la littératie et le calcul. La stratégie pour le niveau clé 3 a permis de centrer les efforts sur l'introduction de l'évaluation formative dans les classes et a formulé un certain nombre de suggestions sur l'enseignement de la lecture et sur l'apprentissage.

L'un des défis majeurs consiste pour Brighton Hill à regrouper toutes ces stratégies afin de leur donner une cohérence. Le personnel s'intéresse de très près à la charge de travail et tente « d'éviter l'engorgement ». L'évaluation formative l'a aidé à trouver la logique des innovations introduites dans l'établissement.

En ce qui concerne la formation continue, les enseignants ont droit à cinq « temps morts » hebdomadaires et il est prévu de ramener de 80 % à 60 % la part de l'emploi du temps consacrée à l'enseignement (grâce à l'intervention d'un ou plusieurs assistants dans la classe). Grâce à cette

réduction, les enseignants pourront consacrer 40 % de leur temps à la préparation d'un matériel pédagogique de qualité.

Les responsables scolaires insistent eux aussi sur l'observation de la classe. Tout le monde à Brighton Hill a un superviseur direct et fait l'objet de deux ou trois contrôles par an. On aimerait à l'avenir augmenter la part de l'évaluation collégiale des enseignants. Brighton Hill est devenu un centre de formation en septembre 2003. Les responsables espèrent pouvoir proposer des formations continues assorties d'observations de la classe et de vidéos. Selon le directeur, l'établissement se doit de renforcer la compétence de son personnel, compte tenu de la pénurie d'enseignants.

ÉTUDE DE CAS 4 : L'ÉCOLE THE CLERE

Établissement rural du Hampshire, Angleterre du sud-est, l'école The Clere accueille 530 élèves entre 11 et 16 ans. Selon le rapport le plus récent de l'OFSTED (novembre 2000), le nombre d'élèves à besoins éducatifs particuliers « se situe dans la moyenne » et les élèves issus de groupes ethniques minoritaires sont très peu nombreux. Une forte proportion des élèves vient de plusieurs communes dispersées des alentours et doit emprunter le bus scolaire pour se rendre à l'école et en revenir.

Les inspecteurs de l'OFSTED notent que leur précédent rapport (1996) s'était montré très critique vis-à-vis de l'établissement, mais que « depuis, en particulier à partir de septembre 2000, le taux de rotation du personnel a augmenté, notamment à cause de la stratégie d'amélioration efficace adoptée par l'établissement » (OFSTED, p. 7). C'est désormais l'une des écoles les plus cotées de la région.

L'école The Clere est l'un des membres les plus récents du KMOFAP (adhésion au projet en septembre 2001), mais l'école est parvenue à susciter l'intérêt de l'ensemble du personnel dès le début du projet.

Enseignement et évaluation

Cinq enseignants volontaires – trois professeurs de sciences, un professeur d'art dramatique et un professeur d'anglais – collaborent avec des chercheurs du King's College depuis le début de l'année 2002. Deux d'entre eux sont relativement nouveaux dans la profession. L'un d'eux vient de terminer sa première année d'exercice, l'autre enseigne depuis cinq ans. Les deux notent que l'évaluation formative n'a guère été privilégiée durant leur formation et qu'ils n'en ont étudié que les aspects intéressant l'action publique. On ne leur a guère donné non plus d'indications, pendant leur formation, sur la manière de noter les élèves : il leur a été simplement demandé de se conformer au système de notation adopté par l'enseignant

désigné comme leur directeur de stage. Les idées pratiques qu'ils élaborent avec les chercheurs du *King's Formative Assessment Programme* sont donc relativement nouvelles pour ces tout jeunes enseignants.

La directrice adjointe note qu'à bien des égards le projet a permis « [...] de tirer parti de l'expérience des enseignants participants, de conforter nos manières de faire instinctives et de leur donner un nom ». Les enseignants ont clarifié et classifié leurs méthodes pédagogiques. Ensuite, il leur a été demandé de constater l'effet, sur l'apprentissage des élèves, des différentes méthodes.

Les enseignants ont recours en classe à plusieurs formules d'évaluation formative. Ainsi :

- Un enseignant dit qu'il se sert des questions posées par les élèves pour élaborer ses contrôles (même si les élèves posent beaucoup de questions fermées).
- Les enseignants utilisent un mécanisme « d'information préalable » pour que les élèves sachent quels sont les objectifs de chaque classe.
- L'un des enseignants dit qu'il demande souvent à deux élèves de « diriger les débats de la séance plénière » donc de présenter de manière synthétique le sujet abordé, puis de poser deux ou trois questions à leurs camarades. Cette formule permet selon lui de bien avancer.
- Lorsque les élèves ne comprennent pas, les enseignants reviennent sur la question à l'aide des « feux tricolores » (formule couramment utilisée dans les établissements qui collaborent avec les chercheurs du *King's Formative Assessment Programme*). Ils passent alors davantage de temps avec les élèves qui ont exhibé une carte de couleur orange. La majorité des élèves disent qu'ils voient désormais mieux ce qu'ils sont censés assimiler. Tout l'établissement a adopté la formule des feux tricolores.
- Les enseignants prévoient des plages de temps pour procéder plus fréquemment à une évaluation des élèves par leurs pairs.
- Les enseignants s'efforcent de laisser davantage de temps à l'élève pour répondre aux questions. A les entendre, c'est une expérience particulièrement éprouvante, car ils ont du mal à ne pas intervenir eux-mêmes lors de temps morts dans la discussion.

Les enseignants disent par ailleurs qu'ils s'efforcent de ne pas avoir de réactions trop stéréotypées. Ils se mettent en retrait pour réfléchir aux

aspects de leur méthode qui donnent des résultats (ils aiment bien par exemple communiquer les objectifs aux élèves, parce qu'en règle générale ceux-ci prennent alors leur apprentissage en charge). Les enseignants ont le sentiment de maîtriser la méthode lorsqu'ils perçoivent bien les effets de leur intervention. Ils font remarquer qu'autrefois ils se seraient préoccupés de créer des occasions d'apprendre, au lieu de gérer les activités de la classe.

Créer les conditions

Au moment de l'étude de cas, l'école attendait la nomination d'un nouveau directeur. L'ancien directeur s'efforçait très activement de promouvoir l'innovation et l'équipe de gestion poursuivait les réformes amorcées par l'ancien directeur, y compris la collaboration avec le KMOFAP. C'est la directrice adjointe qui assume la direction par intérim et qui s'efforce de renforcer le rôle de l'évaluation formative dans l'établissement.

Selon la directrice adjointe, l'usage très astucieux des données par les enseignants constitue l'un des aspects importants de la réforme et de la communication entre enseignants. Ceux-ci se voient distribuer le dossier individuel de l'élève – résultats aux épreuves de QI, aux tests de niveau 2 – accompagné d'une image de sa performance actuelle, telle qu'elle ressort de son dernier bulletin. L'enseignant cherche à détecter les problèmes ou les difficultés éventuels et dresse un profil historique de la progression antérieure de l'intéressé. Les sections déterminent ensuite les critères de réussite et fixent des objectifs chiffrés par rapport à la performance escomptée à l'évaluation sommative, puis utilisent un modèle de régression pour prédire le niveau GSCE minimum que l'élève devrait pouvoir atteindre. La très forte présence de l'outil informatique dans l'établissement facilite l'utilisation des données.

L'équipe de gestion a par ailleurs demandé aux enseignants d'exploiter les données pour adopter une attitude plus stratégique vis-à-vis de l'enseignement. Elle leur a mis les données entre les mains et leur a demandé de repérer les problèmes éventuels. La directrice adjointe note que dès l'instant où les enseignants ont acquis une certaine dextérité dans le maniement des données, les points marquants apparaissent mieux. L'examen des données ressemble un peu à une triangulation : même si les enseignants sont capables de prédire mécaniquement le niveau de performance qu'atteindront leurs élèves, la confirmation par les données les conforte. La directrice adjointe assimile ce processus au mécanisme de contrôle statistique utilisé par les modèles de gestion totale de la qualité. Si les dirigeants de l'établissement assurent un suivi des données, c'est aussi pour vérifier que l'on ne passe pas à côté de faits importants et que la progression des élèves est satisfaisante.

Il y a par ailleurs interaction systématique entre le tuteur et les enseignants confirmés (chaque établissement anglais est doté d'une section sociale qui prend en charge les besoins sociaux des élèves). Au sein du corps enseignant, les responsables de section et les professeurs principaux veillent au bien-être social du groupe. L'équipe sociale s'intéresse aussi à la progression de l'élève et ne se cantonne pas à son seul comportement. Elle veille par ailleurs à ce que les élèves en situation difficile bénéficient d'un tutorat.

Les responsables souhaitent faire en sorte que l'évaluation soit adoptée aussi vite que possible dans l'ensemble des classes. La directrice adjointe a préparé le terrain par l'intermédiaire du cycle annuel de planification de l'amélioration. Elle a demandé aux enseignants de réfléchir à la manière dont ils évaluent leurs élèves et d'identifier les stratégies utilisées. Le professeur Wiliam a organisé une journée de formation du personnel au cours de laquelle les enseignants ont discuté des stratégies d'évaluation formative qu'ils utilisent ou qu'ils seraient susceptibles d'utiliser. Puis il leur a été demandé de donner des précisions quantitatives et d'indiquer les formules qui fonctionnent bien. La directrice adjointe leur a demandé d'utiliser dans un premier temps des techniques formatives simples et d'en parler avec leurs collègues.

Une telle approche, explique la directrice adjointe, vise à éviter que « l'évaluation formative ne soit qu'une initiative de plus [... et à en faire ...] quelque chose qui puisse véritablement rendre service et s'insérer dans ce qui se fait déjà [en classe] ». Elle dit qu'elle ne souhaitait pas que les enseignants « mettent à la poubelle » les livres et les notes qu'ils utilisent depuis des années. Elle voudrait par ailleurs faire passer aux enseignants le message qu'ils sont déjà très bons, mais qu'ils pourraient encore s'améliorer sur certains points. Elle est convaincue que la motivation est ce qu'il y a de mieux pour un enseignant, ajoutant : « Ils ne peuvent pas progresser s'ils ne sont pas heureux. » D'un point de vue logistique, on leur a par ailleurs facilité la tâche en réduisant leur charge de travail.

La directrice adjointe espère que l'évaluation formative va provoquer une effervescence dans tout l'établissement. Elle a demandé aux enseignants de présenter leur travail dans ce domaine au moment où ils participent tous à l'élaboration du plan d'amélioration de l'établissement, en septembre. Compte tenu de ce « coup de projecteur », les enseignants qui n'ont pas recours à l'évaluation formative ont du mal à faire croire le contraire. Le programme *Assessment for Learning* est l'un des éléments clés du Plan d'amélioration de l'établissement 2003-06, ce qui signifie que l'ensemble des sections doivent se mobiliser et prendre des responsabilités pour en assurer le développement.

Bibliographie

Black, P. et D. Wiliam (1998), « Assessment and Classroom Learning », *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, Carfax, Oxfordshire, vol. 5, n° 1, pp. 7-74.

Black, P. et D. Wiliam (2003), « In Praise of Educational Research: Formative Assessment », *British Educational Research Journal*, vol. 29(5), pp. 623-637.

Black, P. et autres (2002), *Working Inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*, Department of Education and Professional Studies, King's College, Londres.

Committee of Inquiry into the Teaching of Mathematics in Schools (1982), *Report: Mathematics Counts*, HMSO, Londres.

Department of Education and Science (DES) et Welsh Office (1987), « The National Curriculum 5–16: A Consultation Document », Department of Education and Science, Londres.

Harrison, A. (1982), *Review of Graded Tests*, Methuen, Londres.

National Curriculum Task Group on Assessment and Testing (NCTGAT) (1988), *A Report*, Department of Education and Science, Londres.

Canada : encourager le recours aux donnée sommatives à des fins pédagogiques

par
Anne Sliwka, Université de Mannheim
Marian Fushell, Département de l'éducation, Terre-Neuve et Labrador
Martine Gauthier, Direction de la recherche, statistiques et indicateurs, ministère de l'Éducation du Québec
Rick Johnson, Assessment for Learning Unit, Saskatchewan Learning

VUE D'ENSEMBLE

Au sein du système fédéral canadien, ce sont les autorités provinciales et territoriales qui assument l'essentiel de la responsabilité en matière de politique de l'éducation. Mais le Conseil des ministres de l'Éducation a un rôle important de suivi des résultats scolaires dans l'ensemble des provinces et des territoires. Les provinces et les territoires sont tous parties prenantes d'un dispositif national visant à évaluer le niveau des élèves en mathématiques, en compréhension de l'écrit et en lecture, ainsi qu'en sciences, selon un cycle de quatre ans. Les résultats des épreuves, ainsi que la ventilation des résultats par épreuve, leur sont communiqués. Dans l'ensemble des provinces et des territoires, les données de l'évaluation formative servent à étayer la prise de décision à plusieurs niveaux : celui de l'élève individuel, de l'établissement et du système.

Les nouveaux programmes élaborés à l'échelon central ou provincial mettent l'accent sur le processus individuel d'apprentissage et prévoient un feedback individualisé et l'acquisition des compétences consistant à « savoir apprendre » (donc de la « métacognition »). Les principes directeurs des programmes actuels énoncent les objectifs et les normes de l'apprentissage. A chaque objectif proposé correspond une stratégie d'enseignement et d'évaluation. Il est ainsi demandé à chaque élève de se fixer lui-même des objectifs à l'aide de son portfolio et de son journal de bord, d'observer le processus d'apprentissage, de réunir des informations sur ce processus et d'y consacrer une réflexion. Ces documents servent ensuite de support à la communication entre les élèves, les enseignants et les parents sur le processus d'apprentissage et ses résultats. On a également intégré dans le schéma de cours des éléments d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs pour développer chez l'élève le sens et la compétence de métacognition.

RÉSULTATS MARQUANTS DES ÉTUDES DE CAS

Les études de cas portent sur trois établissements exemplaires de trois provinces canadiennes : la Saskatchewan, le Québec, Terre-Neuve et Labrador. Elles font apparaître toute une gamme de pratiques en matière d'évaluation formative en classe.

Le programme PROTIC (programme intégrant les nouvelles approches pédagogiques et les technologies de l'information et de la communication) du Québec se distingue sur plusieurs points, notamment un recours aux TIC et à des plates-formes partagées pour faciliter le travail de groupe. Mais ce programme se démarque surtout, et à plus d'un titre, par l'importance qu'il accorde au développement des compétences cognitives, métacognitives et sociales. Les élèves développent graduellement une bonne maîtrise de leur processus d'apprentissage.

L'école Sacred Heart de la Saskatchewan a conçu plusieurs approches novatrices en matière d'apprentissage et d'évaluation : mise en place de groupes de niveaux mixtes, importance donnée au choix de l'élève quant à son axe de travail, et création récente de dossiers électroniques en ligne donnant aux parents comme aux élèves un feedback précis en temps réel. Mais ces innovations n'auraient pas été envisageables si le chef d'établissement et les enseignants ne s'étaient pas d'abord préoccupés de faire en sorte que l'établissement soit un endroit sûr et accueillant. Ils parviennent parfois, grâce aux innovations apportées à l'enseignement, à traiter aussi bien les problèmes d'apprentissage que les problèmes de conduite.

L'école Xavier de Deer Lake, Terre-Neuve et Labrador, a enregistré des améliorations notables ces dernières années du fait de sa volonté de mettre en place une instruction nourrie par l'analyse des données relatives aux contrôles. Le fait que l'établissement privilégie l'évaluation critériée plutôt que l'évaluation par rapport à une norme de référence (évaluation par rapport à une norme et non par rapport à la performance des pairs) a lui aussi contribué au développement de l'esprit d'égalité et d'inclusion de l'école. Plusieurs enseignants observent qu'en accordant davantage d'attention à l'évaluation ils ont été amenés à élargir leur répertoire pédagogique.

Même si, sur l'ensemble des études cas, un nombre non négligeable d'enseignants se disent tiraillés entre les exigences de l'évaluation selon une norme, des contrôles sommatifs et de l'évaluation formative, il est en train de s'instaurer dans les provinces et les territoires une solide culture de l'évaluation. On s'accorde très généralement à dire dans la communauté canadienne de l'éducation que les deux formes d'évaluation représentent les deux faces d'une même médaille.

ÉTUDE DE CAS 1 : LES COMPAGNONS-DE-CARTIER À STE-FOY

A Ste-Foy, comme dans d'autres banlieues accueillant les classes moyennes aisées du Québec, l'enseignement public est confronté à la concurrence de plusieurs établissements privés. Au milieu des années 90, cette concurrence posait un problème grave à l'école publique. C'est à ce moment que la Commission scolaire des Découvreurs a décidé de faire preuve de dynamisme en prenant l'initiative de convaincre les parents que l'enseignement public constituait une option valable et adaptée aux besoins des élèves. Soucieux de mieux comprendre de quelle manière et sur quelle base les parents choisissaient l'établissement de leurs enfants, la commission a mené une enquête auprès des parents. Un nombre surprenant de parents a manifesté un intérêt pour un enseignement basé sur la technologie afin de développer des compétences complexes. Quelques conseillers pédagogiques de la Commission scolaire des Découvreurs en collaboration avec la direction de l'école Les Compagnons-de-Cartier ont alors élaboré un programme pédagogique pour les élèves d'une école publique. Les parents étaient surtout préoccupés par le développement des compétences technologiques et des compétences supérieures, ainsi que par le recours à l'informatique pour faciliter ce développement, alors que les enseignants étaient sensibles à la nécessité d'améliorer le travail de groupe et le feedback formatif. La commission scolaire a également appelé de ses vœux une amélioration de l'instruction en anglais et dans une deuxième langue vivante.

C'est de ces différentes visions de l'avenir de l'enseignement qu'est né le concept du programme PROTIC. Compte tenu de l'ambition des objectifs, il fallait des enseignants possédant des compétences particulières aussi bien en pédagogie qu'en technologie. La plupart des enseignants du Québec sont recrutés au sein d'une commission scolaire, puis affectés à tel ou tel établissement, alors que dans le cas du PROTIC les postes vacants peuvent faire l'objet d'une annonce publique, le recrutement étant assuré par l'établissement lui-même. Il a fallu pour cela que la commission scolaire signe un accord spécial avec le syndicat local des enseignants.

Au départ, le PROTIC était censé accueillir les élèves les plus doués, mais, à en croire un enseignant engagé dans le programme, « les meilleurs élèves du système traditionnel ne sont pas les meilleurs candidats pour le PROTIC ». L'établissement évalue les candidatures et consacre une journée entière à des entretiens et à une observation des candidats. Le panel d'admission cherche à repérer les jeunes ayant la motivation intrinsèque nécessaire pour réussir le programme, qui lisent et travaillent beaucoup et qui possèdent les compétences sociales requises pour évoluer dans le cadre d'un tel dispositif. On retient généralement deux candidatures sur trois.

L'établissement a produit un dépliant qu'il met à la disposition des parents et des élèves intéressés par le PROTIC, mais c'est par le bouche à oreille que le dispositif se fait surtout connaître.

Enseignement et évaluation

La pédagogie du PROTIC

L'enseignement au sein du PROTIC s'articule systématiquement autour de projets interdisciplinaires. L'une des méthodes utilisées est l'exploration en groupe de type collaboratif. C'est ainsi qu'actuellement 31 élèves de 8e année analysent le conflit israëlo-palestinien pour voir s'il s'agit d'un conflit écologique lié à la rareté des ressources en eau ou bien d'un conflit religieux. L'enseignant qui dirige le projet enseigne la géographie, l'instruction religieuse et le français. La durée du projet est d'environ six mois. Au cours de la première phase, l'ensemble des groupes s'intéresse au problème de l'accès à l'eau au Moyen-Orient. Dans la seconde phase, ils s'informent sur les différentes religions – Islam, judaïsme et catholicisme – et sur leur rôle dans le conflit.

Par groupe de quatre autour d'une table, les élèves explorent un sous-thème de la recherche. Tous les élèves du PROTIC sont équipés d'un ordinateur portable. Ils utilisent un logiciel partagé, *Knowledge Forum*, pour stocker et structurer l'information et pour communiquer à propos de leur travail à l'intérieur comme à l'extérieur de la classe. Internet, le didacticiel et les encyclopédies multimédia, ainsi que les livres, assurent aux élèves une multiplicité de sources d'information. L'un des groupes fait une recherche comparative sur le traitement de l'eau en Israël et au Québec ; un autre groupe s'intéresse au système d'irrigation et au rôle de l'eau dans l'agriculture israélienne. Au cours de la seconde phase, les groupes s'intéresseront aux différentes communautés religieuses et à leur point de vue sur le conflit. Ils se feront ensuite réciproquement une présentation de leurs observations et entameront un dialogue à partir de – et sur – ces différentes perspectives.

L'enseignant a prévu de simuler en classe un débat entre élèves représentant le point de vue israélien et élèves représentant le point de vue palestinien. En plaidant pour leur cause, les élèves pourront mettre à profit les connaissances qu'ils viennent d'acquérir. Vers la fin du projet, ils s'intéresseront au rôle que pourraient jouer les puissances internationales, notamment les Nations unies, dans la résolution du conflit. Un peu avant la fin de l'année scolaire en juin, ils apporteront leur contribution à la réalisation d'un site Web commun, composé notamment de textes rédigés par les élèves du cours de français, de photos et de diagrammes, de cartes et

de graphiques. Chaque projet du PROTIC se conclut par la conception collective d'un produit commun, livre ou site Web.

Les classes du PROTIC exploitent les technologies de l'information et de la communication de manière très variée. Alors que dans la formation aux techniques langagières elle sert surtout pour la recherche, le traitement de texte et la publication du projet, les projets en sciences et en mathématiques se servent de l'ordinateur pour analyser les données issues des expériences scientifiques.

L'ambiance de la classe évoque plutôt celle d'une salle de rédaction ou d'un bureau d'entreprise. On parle beaucoup, mais généralement de manière très disciplinée. Certains élèves travaillent isolément à une recherche sur Internet ou à la rédaction d'un texte. D'autres travaillent en groupe, comparant et échangeant des informations. La plupart restent assis à leur place, mais certains déambulent et vont demander conseil à une autre table. Le maître évolue dans la salle, passe du temps avec les élèves, individuellement ou en groupe, vérifie le travail, demande des éclaircissements et assure un feedback sur la qualité du matériel écrit. Le volume de l'instruction directe est très réduit durant le cours. Pendant une leçon, un élève a demandé à l'enseignant la signification précise du mot « Extrême-Orient ». L'enseignant a alors demandé l'attention de la classe, à laquelle il a soumis la question. Un autre élève a donné la bonne réponse et a donné des explications à ses camarades. Un quart d'heure avant la fin de chaque période de 75 minutes, les élèves de chaque groupe échangent les connaissances qu'ils ont acquises durant la classe, abordent les questions restées en suspens et prévoient une procédure pour poursuivre le cheminement amorcé.

Le dialogue se poursuit après la classe. Les élèves apportent leur ordinateur portable chez eux, où ils ont accès à une plate-forme commune sur Internet. « Nous nous adressons souvent des courriers électroniques à propos de notre travail tard le soir », explique un élève. A en croire les enseignants, la communication électronique oblige les élèves à être aussi précis que possible dans leur contribution à un processus de travail partagé. Lorsqu'un élève formule de manière trop vague, les autres élèves du groupe, ou bien l'un des enseignants, lui demandent par le biais de *Knowledge Forum* de préciser ou de donner des détails. « Nos élèves sont ainsi obligés de travailler de manière professionnelle », explique un enseignant.

Forte autonomie des élèves

Au début de chaque projet, les élèves identifient, à l'intérieur du cadre fourni, leurs objectifs personnels en matière d'apprentissage. « Une fois que l'on a mis ces objectifs sur le papier, la progression est beaucoup plus

facile », explique un élève. Tous les neuf jours, une réflexion individuelle sur l'évolution de leur apprentissage est demandée aux élèves. Ces derniers commentent dans un rapport écrit leur apprentissage individuel, l'apprentissage du groupe et le point atteint par rapport à leurs propres objectifs et à ceux du programme. Il s'agit là de l'élément central de l'évaluation dans le dispositif PROTIC : le rapport écrit permet de garder une trace qui peut être utilisée ensuite pour faire des choix, pour envisager ou analyser d'autres manières de faire. Les élèves gèrent en grande partie leur processus d'apprentissage.

Une interdépendance positive structure le travail de groupe ; un devoir de mathématiques, par exemple, sera exécuté par des groupes d'élèves de cinq niveaux d'expertise différents. Pour que chaque groupe arrive à un niveau d'expertise supérieur, chaque membre du groupe doit réussir une épreuve. « Nous faisons toujours en sorte de nous soutenir réciproquement dans notre apprentissage », explique un élève. Afin d'améliorer le travail des équipes, les élèves se procurent un feedback sur leur travail d'équipe, à partir d'une liste de contrôle critériée fournie par l'enseignant. « Cela nous aide à résoudre les problèmes que rencontre l'équipe », dit un élève. Chaque élève fait une vingtaine d'exposés par an ; l'exposé est commenté par les autres élèves à partir de critères établis par l'enseignant.

Les élèves ont également un portfolio d'apprentissage, un dossier dans lequel ils conservent des parties importantes de leur travail. Au cours des deux premières années, ce portfolio est sur support papier. A partir de la troisième année, ils passent au portfolio électronique. Les enseignants et les élèves y ont accès et peuvent formuler par voie électronique leurs remarques. Les enseignants parcourent régulièrement les portfolios électroniques et formulent des commentaires sur la qualité du travail, sur les points forts et sur les points qui méritent d'être développés ou améliorés. Beaucoup de parents s'intéressent eux aussi au dossier électronique de leurs enfants.

A la fin de chaque cycle de neuf jours, les élèves se fixent des objectifs et définissent les stratégies pour les atteindre au cours du cycle suivant. L'élève reçoit quatre fois par an une fiche d'évaluation, le bulletin scolaire. Trois de ces bulletins ont un caractère purement formatif et contiennent des remarques sur le travail de l'élève dans différents domaines. Seul le quatrième bulletin de l'année est sommatif et indique à l'élève s'il a réussi ou non son année. Les compétences transversales telles que la capacité de s'organiser, l'utilisation de la technologie, la compétence de communication et la compétence sociale y sont également évaluées. « Je regarde systématiquement mon bulletin et je me dis : oui, c'est là-dessus que je vais travailler dans les mois qui viennent. Les critères aident véritablement à voir où agir pour s'améliorer. »

Au début, la plupart des élèves n'ont pas le niveau d'autonomie qui est attendu d'eux, car dans les établissements précédents ils étaient beaucoup plus guidés et orientés. Mais au bout d'un certain nombre de projets, ils planifient beaucoup plus aisément leur apprentissage. « On comprend qu'on est responsable, qu'on est à la barre. Et on commence à voir combien de temps investir dans telle ou telle tâche pour bien la réussir. »

Les élèves éprouvent visiblement du plaisir à évoluer dans le contexte d'apprentissage offert par PROTIC. « En comparaison avec mon ancien établissement, je retire ici une plus grande fierté pour le travail que j'accomplis : il ne s'agit pas des notes, mais des résultats de notre travail pendant les projets », explique une adolescente de 13 ans qui vient de quitter un établissement privé pour s'inscrire dans un programme PROTIC.

Une langue commune à l'enseignement et à l'apprentissage

Les entretiens réalisés séparément avec les élèves et avec les maîtres montrent de façon évidente qu'ils utilisent le même vocabulaire pour discourir des processus associés à l'enseignement et à l'apprentissage. Même les plus jeunes utilisent des termes comme « métacognition », « auto-évaluation », « autorégulation » et « évaluation entre pairs » pour décrire leur apprentissage. Les élèves semblent bien connaître et bien comprendre leur mode d'apprentissage. Il va de soi que les enseignants du PROTIC éveillent leurs élèves à la dynamique de l'apprentissage. « Lorsque nous avons décidé de venir enseigner dans le cadre de PROTIC », explique l'un des premiers enseignants à rejoindre le dispositif, « [...] nous voulions que nos élèves deviennent des experts de l'apprentissage, de la même façon qu'ils acquièrent une expertise dans les autres domaines sur lesquels nous travaillons ici. »

Rôle des maîtres

L'enseignement dans le cadre du PROTIC se distingue de l'enseignement tel qu'il est présenté dans le cursus universitaire en formation des maîtres. Toutefois, l'Université Laval s'intéresse de plus en plus au rôle de l'enseignant dans un contexte d'enseignement comme celui du PROTIC. « Pour enseigner dans le PROTIC, il faut accepter l'idée que l'on n'exerce plus un contrôle total sur ce qui se passe dans la classe. Nous ne sommes plus l'unique source de connaissances. » Les enseignants sont d'accord pour dire que leur rôle au sein du PROTIC diffère parfois de la conception traditionnelle de l'enseignement au Québec.

Les enseignants ont accès à *Knowledge Forum*, plate-forme électronique utilisée par les élèves pour archiver et échanger sur leurs travaux en cours à toute heure. Le logiciel permet aux enseignants de répondre par voie

électronique à des élèves ou à des groupes d'élèves. « J'utilise comme stratégie pédagogique le questionnement », explique un enseignant. « J'essaie systématiquement de faire prendre conscience à mes élèves des possibilités d'amélioration de leur travail en leur posant des questions. » Les élèves disent de leurs enseignants qu'ils sont très flexibles. « Ils jouent un rôle important pendant les deux premières années en nous expliquant la méthodologie du travail et de l'apprentissage. Maintenant que nous sommes beaucoup plus autonomes, ils interviennent très peu. » Un autre explique que « le rôle des enseignants consiste à répondre à nos questions et à maintenir la discipline en classe. » Les enseignants laissent les élèves travailler seuls la plupart du temps, mais il leur arrive de passer une demi-heure ou plus avec tel ou tel élève qui a besoin d'aide. Étant donné le niveau élevé d'autonomie de la classe, ce temps de contact avec l'enseignant paraît suffisant. Les élèves n'ont pas le sentiment d'être livrés à eux-même.

Créer les conditions

La plupart des enseignants qui ont posé leur candidature et qui ont été sélectionnés pour enseigner au PROTIC considéraient que le système scolaire ne leur fournissait pas suffisamment d'occasions d'expérimenter ou de se perfectionner professionnellement ; ils ont rejoint le PROTIC entre autres pour les nombreuses perspectives d'apprentissage continue qu'il propose.

Les enseignants partagent des bureaux situés entre deux salles de classe ; ils peuvent travailler ensemble plusieurs fois par jour, souvent de manière très informelle. Il leur arrive fréquemment de passer la journée à planifier ensemble de nouveaux projets multidisciplinaires. Ils sont fiers de leur sens de la collaboration. « Ce qui est plaisant, c'est qu'ici on peut vraiment continuer à se former en tant qu'enseignant, concevoir des projets, essayer des choses nouvelles, expérimenter. »

Ces dernières années, les élèves du PROTIC ont obtenu d'excellents résultats aux épreuves ministérielles. Les enseignants et les administrateurs y voient la preuve que le modèle fonctionne. La pédagogie pratiquée au sein du PROTIC a eu une incidence considérable sur les pratiques professionnelles des autres enseignants et personnels ou des membres de la direction de l'école Les Compagnons-de-Cartier, mais l'incidence ne s'est guère fait sentir sur les quatre autres établissements secondaires du territoire de la Commission scolaire des Découvreurs. La plupart des visiteurs viennent des universités ou d'autres districts scolaires du Québec et du Canada. « Nous ne sortons jamais de chez nous pour aller faire du prosélytisme, mais les portes sont grande ouvertes à tous ceux qui s'intéressent à nous. », expliquent les enseignants. Le PROTIC met délibérément l'accent sur l'acquisition de compétences disciplinaires

transversales et métacognitives – deux points sur lesquels le PROTIC insiste en cette période de réforme des programmes scolaires provinciaux – et le programme devrait rencontrer de plus en plus d'écho auprès du public.

Depuis 2002, le PROTIC est économiquement indépendant et ses demandes d'aide auprès de la Commission scolaire des Découvreurs sont modestes. Cela tient aussi aux enseignants, qui souhaitaient une plus grande autonomie. Le PROTIC entretient désormais des contacts étroits avec l'Université Laval, sa voisine, et accueille de nombreux stagiaires inscrits en sciences de l'éducation, certains d'entre eux viennent parfois de pays aussi lointains que la France. Depuis l'automne 2004, une école primaire a rejoint Les Compagnons-de-Cartier en adoptant la pédagogie du PROTIC, si bien que ses élèves auront la possibilité de pratiquer l'apprentissage basé sur des projets réalisés en équipe pendant la totalité de leur parcours scolaire obligatoire.

ÉTUDE DE CAS 2 : SACRED HEART COMMUNITY SCHOOL, REGINA

Dans la Saskatchewan, l'ensemble scolaire Sacred Heart de Regina est considéré comme exemplaire, tant pour la gamme de ses bonnes pratiques pédagogiques que pour l'originalité de sa culture et de sa philosophie scolaires. L'établissement fait partie du Diocèse scolaire catholique de Regina, qui est responsable de 29 établissements accueillant quelque 10 500 élèves. Les écoles catholiques de Regina sont financées par les pouvoirs publics ; elles suivent le programme du secteur public et se conforment à la réglementation de niveau ministériel.

Sacred Heart est un établissement urbain accueillant environ 450 élèves, de la maternelle à la 8e année. La majorité des élèves sont de souche aborigène. La plupart d'entre eux vivent dans la pauvreté. La mobilité des élèves est forte, car les familles changent souvent de quartier, ou bien alternent entre la réserve et la ville.

Enseignement et évaluation

Premières mesures : lutte contre les violences scolaires et le vandalisme

La vie de l'établissement a commencé à changer le jour où la nouvelle directrice, enseignante et administratrice expérimentée qui a pris son poste en 1995, s'est fixé comme priorité la lutte contre les violences scolaires et le vandalisme très présents dans l'établissement. La première réforme a consisté à réorganiser le système des récréations. A chaque pause, elle voyait devant son bureau une longue file d'élèves envoyés elle pour manquement à la discipline. Un garçon victime de bizutage admit devant

elle que ce qu'il redoutait le plus à l'école était la période de la récréation. Intervenant en collaboration étroite avec les enseignants, la nouvelle directrice a décidé de revoir complètement la structure de la récréation. Partant du principe que les enfants avaient besoin de pauses, elle a décidé de remplacer la récréation par deux pauses de 20 minutes pendant lesquelles les classes allaient au gymnase ou en plein air faire du sport ou pratiquer leurs jeux favoris. Le nombre d'incidents liés à la discipline a immédiatement chuté, ce qui a incité tout le monde dans l'établissement à amorcer et à mettre en pratique d'autres changements dans le domaine de la discipline.

L'une des initiatives suivantes a consisté à lutter contre le très fort vandalisme. La directrice a évoqué le problème devant les élèves lors d'une assemblée extraordinaire et leur a expliqué que les ressources limitées de l'école pourraient servir à financer des sorties scolaires et des livres plutôt qu'à réparer les dégâts causés par le vandalisme. Elle a promis aux enfants de leur donner une somme d'argent pour organiser une dégustation de glaces et une sortie scolaire si le vandalisme diminuait. Comme la réorganisation de la récréation, cette deuxième innovation s'est révélée payante. Une fois le vandalisme pratiquement disparu, la directrice a invité l'Inspecteur général du district, qui a félicité les enfants et qui leur a remis le chèque correspondant à la dotation exceptionnelle attribuée à l'établissement. Depuis, le vandalisme et la violence scolaire restent limités à l'école Sacred Heart.

Mélange des classes

Au début de la phase de changement, l'établissement avait une classe de 5e année composée d'élèves très vivants, mais peu disciplinés dans l'apprentissage, ce qui se traduisait par un taux de rotation élevé des enseignants affectés à cette classe. La directrice et le personnel ont décidé d'innover en tirant partie de l'énergie des élèves « pour en faire un usage plus positif ». L'année suivante, ils ont réuni ces élèves, passés en 6e année et des élèves plus jeunes, de manière à ce que les élèves de 6e année jouent un rôle de mentorat et d'encadrement auprès des élèves de 2e année. Là encore, le changement a donné des résultats. Les deux enseignants qui ont pris en charge « en tandem » cette classe se sont vu ultérieurement décerner une récompense au titre du projet éducatif le plus novateur de l'année au Canada.

Cette formule originale de « mixité » a été étendue ensuite à pratiquement tout l'établissement. Le mélange des classes donne aux élèves plus âgés la possibilité de jouer le rôle de responsables et de mentors auprès des plus jeunes. Les enseignants s'efforcent d'instaurer une culture de l'aide réciproque dans la classe. Toutes les classes de l'établissement sont désormais composées d'élèves appartenant à deux groupes d'âge différent.

Les élèves les plus âgés du premier cycle secondaire assurent un feedback et un soutien individuels aux jeunes du cycle primaire.

L'école est un foyer

Les valeurs catholiques de l'établissement trouvent leur traduction dans le principe fondamental en vertu duquel l'enfant mérite « d'être traité comme enfant du Christ ». Cette prise de position très marquée en faveur des valeurs est inscrite dans le projet d'établissement et affichée ouvertement devant les enfants. Les enfants y font allusion lorsqu'ils évoquent la manière dont ils son traités par les enseignants et par les autres élèves.

Conscient des conditions difficiles et souvent instables dans lesquelles vivent beaucoup d'enfants à la maison, le personnel a décidé de transformer l'établissement et d'en faire un lieu aussi sûr et épanouissant qu'un « bon foyer », afin de leur donner la stabilité émotionnelle nécessaire à l'apprentissage. Les élèves peuvent désormais entrer dans l'établissement à n'importe quel moment de la journée. Il est prévu un petit-déjeuner chaud pour tous les enfants avant le début des cours, puis une collation et un déjeuner.

Les parents sont bienvenus à tout moment. Beaucoup d'entre eux ont gardé un très mauvais souvenir de leur scolarité. L'école Sacred Heart s'efforce donc d'être aussi accueillante et ouverte que possible. Il est organisé un thé annuel, au cours duquel les parents se voient offrir une tasse de thé par les élèves et les enseignants. Les parents sont également invités à participer aux sorties scolaires et à assister aux activités sportives. Il est prévu une réunion annuelle entre parents et enseignants. Les élèves présentent leur travail et leur portfolio aux parents et aux enseignants. Parents, élèves et enseignants discutent ensemble pour voir sur quel point il faudra faire porter les efforts dans la suite de l'apprentissage et comment les parents peuvent intervenir pour soutenir l'apprentissage et la progression. Au cours de cette réunion, les enseignants invitent les parents à aider les enfants au moment des devoirs et à s'intéresser au portfolio de leur enfant.

Prise en compte des besoins individuels

L'école Sacred Heart a conçu plusieurs formules pour prendre en compte les besoins individuels en matière d'apprentissage. Des enseignants auxiliaires se tiennent à disposition pour apporter un soutien individuel en classe. Les programmes informatiques et les livres de la bibliothèque sont codés en fonction du niveau de difficulté, ce qui permet aux élèves de voir par eux-mêmes lequel correspond le mieux à leurs besoins. Lorsqu'on aborde, dans un groupe de niveau mixte, un thème particulier, les enseignants choisissent des ouvrages différents pour chaque niveau de compétence. Dans un cas, sept livres sur les animaux étaient utilisés dans la

même classe pour l'étude du comportement animal. Dans les classes « mixtes », les enseignants ont souvent recours à des fiches d'exercices de couleur différente, chacune des couleurs symbolisant un niveau de difficulté. Les élèves choisissent leur fiche d'exercices en fonction de leur motivation et de leur niveau de compétence.

A partir de la 3e année, les élèves chez qui on a diagnostiqué des troubles sévères de l'apprentissage sont aiguillés vers un *Personal Programme Plan* (PPP), qui leur assure le soutien individuel requis. Actuellement, 2 % des élèves de la Saskatchewan sont pris en charge par un PPP, alors qu'à l'école Sacred Heart 10 % des élèves bénéficient d'un soutien spécial. Les enseignants notent une corrélation entre les difficultés d'apprentissage et le niveau élevé de pauvreté de la région. Certains des enfants issus de familles pauvres sont plus enclins à rencontrer des difficultés d'apprentissage en raison de problèmes émotionnels, nutritionnels ou autres dans leurs foyers.

Les classes sont bien équipées en livres pour les jeunes et en ordinateurs financés par le biais des impôts locaux et provinciaux. Dans chaque classe, des rayonnages contiennent des livres classés selon la catégorie d'âge et chaque salle de classe est dotée de quatre ordinateurs en réseau connectés à Internet par le haut débit. Les élèves comme les maîtres ont accès à Internet et y recourent durant la classe. Lors de la réunion matinale le chef d'établissement pose souvent aux élèves une question de type jeu-concours, par exemple : « Combien y a-t-il de papilles gustatives sur la langue d'un être humain ? ». Lorsqu'ils entrent en classe pour la première leçon, les élèves se connectent à Internet et cherchent la réponse.

L'un des éléments essentiels de la philosophie de l'établissement est de donner aux élèves des options par rapport à leur apprentissage. Cela est considéré comme faisant partie de la stratégie d'évaluation formative, car cela permet aux élèves de faire valoir leurs centres d'intérêt et leurs besoins. Lorsqu'un élève a terminé une tâche en classe, il lui est possible de travailler sur un des ordinateurs et d'utiliser toute la gamme des ressources électroniques, ou bien d'aller prendre un livre sur les rayons de la bibliothèque de classe ou de la bibliothèque générale et de s'installer sur l'un des confortables fauteuils du fond pour lire.

L'apprentissage fondé sur le fonctionnement du cerveau dans une école riche en ressources

Ces dernières années, les enseignants ont pris part à plusieurs actions de formation portant sur l'apprentissage calqué sur le fonctionnement du cerveau, ainsi que sur l'enseignement fondé sur les intelligences multiples. Les enfants eux-mêmes utilisent désormais le langage des intelligences multiples. Ils

parlent de personnes « qui fonctionnent par l'image » (intelligence visuelle), « par les mots » (intelligence verbale) ou « par les nombres » (intelligence numérique). Selon la philosophie de l'école, l'enfant doit découvrir par lui-même ce en quoi il excelle. En classe, l'enseignant incite les enfants à utiliser leurs points forts pour maîtriser les connaissances qui leur paraissent un peu plus difficiles à acquérir. Dans leurs portfolios, les enfants mentionnent leurs différentes intelligences. « Le maître nous aide à voir les domaines dans lesquels nous sommes vraiment bons », explique un élève. Un autre élève, une jeune fille de 11 ans, dit que les enseignants « m'ont demandé à moi et à deux autres élèves d'écrire un livre sur la Saskatchewan parce que nous étions bons en rédaction. » Les livres rédigés par les élèves sont mis sous jaquette plastifiée et conservés sur les rayons de la bibliothèque d'établissement. Les élèves sont fiers de leur travail et tout heureux de parler du livre qu'ils ont écrit sur l'étoile de mer ou sur les dinosaures.

Des portfolios d'apprentissage pour tous

Une expérience pilote réalisée en 2002/2003 avec les élèves de 3e et de 5e années a convaincu le personnel de l'efficacité des dossiers électroniques. A partir de l'automne 2004, tous les enfants inscrits à l'école Sacred Heart enregistreront en continu leur apprentissage par le biais de ce portfolio électronique. Le portfolio va servir essentiellement au feedback formatif et à l'auto-évaluation. Il va permettre aux élèves de contrôler eux-mêmes leur progression en rédaction, en lecture et dans d'autres domaines.

Les élèves conservent des exemples de leur production écrite et les données qui alimentent leurs projets ; ils scannent les textes manuscrits et les œuvres d'art et enregistrent même les textes lus à haute voix dans le portfolio, sous différentes rubriques. Les enseignants les invitent à partager avec les autres élèves la perception qu'ils ont de leur propre progression et les orientent par rapport à l'évaluation de leur travail. Dans un avenir proche, les élèves disposeront pour leurs portfolios de repères comparatifs, liés aux objectifs de niveau définis par l'établissement. Une équipe d'experts intervient actuellement dans l'établissement pour créer des grilles correspondant à chacune des années. Un enseignant nouvellement nommé a conçu pour les portfolios un logiciel convivial qui permet aux élèves de retravailler à volonté leur dossier. L'an dernier, l'établissement a été très satisfait de la manière dont les élèves plus âgés jouaient leur rôle de mentors auprès des plus jeunes pour les aider à actualiser leur portfolio, à l'archiver et à en vérifier l'orthographe. Les portfolios électroniques comportent les onglets suivants : le Moi scolaire, le Moi artistique, le Moi qui résout les problèmes et le Moi catholique. L'idée de gérer leur propre porfolio électronique semble stimuler beaucoup les élèves.

Bulletins d'évaluation formative

Trois fois par an, les élèves reçoivent un bulletin. L'établissement a déjà considérablement modifié la formule ces dernières années pour adapter les bulletins à la pédagogie. Les remarques de type formatif y figurent désormais systématiquement à côté des notes. Mais la plupart des enseignants ont le sentiment qu'il leur faut dépasser ce stade et revoir complètement leur approche. Ils pensent qu'il serait plus logique d'avoir des guides d'évaluation permettant aux parents de voir comment aider leur enfant à apprendre.

Les enseignants sont convaincus que le bulletin devrait comporter un espace réservé aux compétences transversales. Cela donnerait aux élèves, aux parents et aux enseignants une information sur les compétences transversales plus larges, telles que le travail en équipe, la communication, etc. Cependant, le diocèse scolaire catholique a fait observer que l'école Sacred Heart était en avance sur son temps. Certains enseignants de l'école ont été désignés pour siéger dans une commission chargée de concevoir les nouveaux bulletins scolaires pour l'ensemble du diocèse de Regina. L'ouverture d'esprit de l'établissement et son attitude non bureaucratique par rapport à l'expérimentation inspirent aujourd'hui les autres établissements scolaires du diocèse.

Créer les conditions

Lorsque le directeur a pris ses fonctions voici huit ans, l'école était connue dans toute la ville pour la faiblesse de son niveau, les violences scolaires et le vandalisme. Rares étaient les enseignants qui souhaitaient y enseigner, ce qui se traduisait par une forte mobilité enseignante. « Ni les enseignants ni les élèves n'avaient envie de venir ici », à en croire l'Inspecteur général de la circonscription scolaire. Aujourd'hui, comme le fait remarquer l'inspecteur général, l'école Sacred Heart est à la pointe dans bien des domaines. En termes de collaboration entre les enseignants, d'évaluation des élèves et de stratégie pédagogique préscolaire, l'établissement est même considéré comme un modèle de bonne pratique au regard des normes canadiennes.

Le catalyseur du changement intervenu dans l'approche de l'enseignement et de l'évaluation n'a rien à voir avec cette approche : il s'agissait de lutter contre les violences scolaires et le vandalisme. Le succès de cette première initiative a donné l'impulsion nécessaire pour aller de l'avant. « Vous remarquerez », dit un enseignant, « que l'innovation est un processus sans fin. Il n'y a pas de petit changement. Une fois qu'on a introduit une modification et constaté qu'elle donne des résultats, il faut aller de l'avant et poursuivre le changement. » Depuis, l'établissement a pris plusieurs mesures

audacieuses aussi bien en matière d'organisation et de pédagogie que de participation des parents. Les protagonistes de l'établissement ont aujourd'hui une philosophie commune : tout enfant et tout membre du personnel est susceptible de progresser et progresse effectivement dans une école organisée en communauté apprenante professionnelle.

ÉTUDE DE CAS 3 : L'ÉCOLE XAVIER, DEER LAKE

L'école Xavier, qui est située dans une petite ville de la partie occidentale de Terre-Neuve, accueille 288 élèves (chiffres de 2001/2002), de la 7e à la 9e années. Elle a obtenu des résultats relativement médiocres aux premières épreuves organisées à l'échelon de la province, mais elle s'améliore notablement depuis quelques années. Elle s'est promis de mettre en place une instruction fondée sur l'analyse des données émanant des contrôles et d'instaurer une vigoureuse communauté apprenante professionnelle parmi les enseignants et les membres de l'administration.

En 1993, la province a introduit un programme triennal d'épreuves de contrôle. Depuis 2001, elle vérifie le niveau des élèves dans les techniques langagières et en mathématiques. Le ministère de l'Éducation souhaiterait que les résultats obtenus par l'établissement aux épreuves provinciales soient liés explicitement à son développement. Dans certains districts scolaires, il est demandé aux établissements, une fois les épreuves terminées, d'en analyser les résultats et de dire par écrit comment ils comptent en utiliser les résultats pour améliorer la qualité de l'instruction et quels objectifs précis ils comptent se fixer au vu de cette analyse.

Il n'est pas prévu pour les établissements de récompense ou de sanction en fonction de la performance et les résultats ne sont pas comparés ou classés par rapport à ceux d'autres établissements. La philosophie du ministère et du district scolaire consiste à collaborer avec le directeur et les enseignants des établissements en vue d'exploiter les points forts et de pallier les carences repérées au niveau des données. On encourage les établissements à inscrire leur progression dans la durée.

Depuis 2001, les écoles de Terre-Neuve et Labrador conçoivent des plans d'action s'appuyant sur les résultats enregistrés aux épreuves provinciales. C'est la commission scolaire qui gère le processus. Une réunion de deux jours est prévue avec l'ensemble des chefs d'établissement. Des consultants du ministère de l'Éducation passent en revue les résultats des épreuves avec le personnel permanent du district et les chefs d'établissement. Cet examen et les discussions qui suivent permettent aux chefs d'établissement d'identifier les besoins de formation et de les intégrer dans leur projet d'établissement. Les consultants se tiennent par la suite à la

disposition des établissements qui ont inscrit la formation des maîtres dans leur projet pour planifier les actions de perfectionnement professionnel.

Enseignement et évaluation

Une pluralité de méthodes d'évaluation

Au niveau de la province et des établissements, l'analyse des données relatives aux preuves de contrôle suscite de plus en plus d'intérêt. Parallèlement, l'école Xavier manifeste au plan professionnel un grand intérêt pour l'évaluation formative appliquée à l'éducation. L'analyse des données sensibilise les enseignants aux besoins de la classe et aux besoins individuels de ses élèves.

En 2001, l'établissement a conçu et mis en place pour toutes les années des tests de mathématiques liés directement aux objectifs du programme d'étude. Ils sont utilisés en milieu et en fin d'année en complément des tests critériés prévus par la commission scolaire. Ces tests et d'autres sont conservés dans une banque de tests à laquelle tous les enseignants ont accès. Les données tirées des tests nourrissent désormais la pratique des enseignants : « Est-ce que je suis véritablement parvenu dans mon enseignement à faire passer telle ou telle notion ? ».

L'apprentissage retient désormais toute l'attention de l'enseignant. « Nous n'avons jamais autant suivi et observé les processus d'apprentissage. On s'intéresse beaucoup plus à la qualité de l'expérience individuelle de formation. » Le recours systématique aux données pour modifier la pratique au niveau de la classe et du travail individuel avec les élèves montre l'importance de l'adhésion à l'évaluation formative.

Les enseignants recourent maintenant beaucoup plus au journal de bord dans lequel l'élève indique ses réflexions, aux guides d'évaluations et au portfolio qu'il y a cinq ans. Le professeur qui enseigne les techniques langagières évoque la manière dont elle se sert de l'évaluation formative en classe. Elle aide par exemple les élèves dans leur choix de lectures et dans le choix d'un thème de rédaction. Les élèves ont une grande liberté de choix, car l'enseignante est convaincue que l'élève doit avoir la responsabilité de son propre apprentissage. Elle assure un suivi individuel des tâches et vérifie le type de travail effectué et son volume. Pour voir si l'élève comprend ce qu'il est en train de lire, il lui est demandé de rédiger un résumé accompagné d'une réflexion sur le texte.

Dans leur journal de lecture au titre des techniques langagières, les élèves de 9e année mentionnent ce qu'ils ont lu, expliquent pourquoi ils ont choisi tel ou tel ouvrage, ce qu'ils en ont pensé, quel est leur personnage

préféré et ils disent s'ils recommanderaient le livre à un autre élève. Chaque semaine, le professeur de techniques langagières prend le temps de lire ces journaux de bord et de faire des remarques de style. Ses remarques écrites s'appuient sur une grille d'évaluation. Elle a également des entretiens individuels avec les élèves. L'expérience lui prouve qu'un suivi attentif et un feedback immédiat ont des effets positifs. Un élève avait ainsi interrompu la lecture d'un ouvrage au bout de vingt pages. Après échange de commentaires écrits avec l'intéressé, elle a constaté que l'ouvrage choisi était beaucoup trop difficile pour lui. Elle a décidé de lui suggérer d'autres titres au lien de le laisser choisir lui-même ses lectures et elle a pu constater ensuite à quel point l'intéressé était fier d'avoir pu terminer un livre et le commenter. « C'est par l'interaction individuelle permanente, l'observation et le commentaire qu'un élève apprend », dit-elle.

Un professeur de mathématiques décrit son rôle de la sorte : « Je recueille diverses informations sur l'élève, auprès du tuteur extra-scolaire ou de l'enseignant spécialisé par exemple. » Elle pense qu'une de ses tâches essentielles est de rassembler les informations et de les analyser, d'établir une stratégie cohérente et adaptée à chaque individu et de faire part de cette stratégie à tous les adultes soutenant l'apprentissage de l'élève en question.

Ce même professeur déclare qu'elle travaille avec ses élèves à partir des réponses incorrectes. Elle incite les élèves à se remémorer les techniques apprises précédemment qui seraient susceptibles de les aider à résoudre le problème actuel, à regarder les erreurs commises par différents élèves et à repérer des points communs ou des tendances dans la méthode de résolution utilisée. Le questionnement permet d'aider les élèves à trouver la bonne solution, mais à aussi à repérer les raisonnements fautifs dans leur travail.

Utilisation des portfolios et guides pour s'auto-évaluer ou s'évaluer entre pairs

La plupart des élèves de l'école Xavier ont un portfolio dans lequel ils rangent leurs productions les plus convaincantes. En 9e année par exemple, les élèves du cours de techniques langagières se voient proposer 26 tâches définies de manière large qui viendront ensuite alimenter leur portfolio. Pour éditer et améliorer leur production écrite, ils ont recours aux critères énumérés dans le guide d'évaluation de ce cours. Ce même guide sert à l'évaluation entre pairs et à l'auto-évaluation. Le professeur explique sa méthode de la manière suivante : « Je note votre travail à partir du guide, vous l'évaluez de vôtre côté, puis nous comparons nos appréciations. » Une telle formule permet un dialogue autour de l'apprentissage entre les enseignants et les élèves.

Tutorat et étayage

Il existe de toute évidence une culture du tutorat par les pairs dans l'établissement. Les élèves travaillent en tandems et s'épaulent mutuellement dans les classes d'anglais, de mathématiques et de sciences. Ils peuvent parfois choisir leur partenaire. Dans une classe de mathématiques et dans une classe d'anglais, c'est l'enseignant qui forme les « couples » en associant systématiquement un élève de bon niveau dans la matière correspondante et un élève plus faible.

Dans une classe de sciences ayant pour thème la température, les élèves de 8e année se groupent par quatre pour réaliser une expérience. Ils mesurent la température des divers matériaux qui se trouvent dans la classe et discutent des raisons qui font que la surface de certains matériaux est systématiquement plus froide. L'enseignante évolue dans la salle et vient en aide à certains groupes. A l'aide de remarques suggestives et de techniques d'étayage (indices permettant de franchir le pas), elle aide les élèves à trouver la réponse à la question posée.

Dans une classe d'anglais de 9e année, les élèves travaillent chacun sur un thème de recherche destiné à leur portfolio. Ceux qui ont terminé leur travail écrit se voient distribuer une liste de contrôle en vue de l'édition collégiale. Par groupe de deux, les élèves lisent tour à tour la production écrite d'un camarade ; puis ils prennent la liste de contrôle et le guide d'évaluation pour améliorer la qualité du texte produit par leur camarade en ce qui concerne l'expression, la structure, la grammaire et l'orthographe. La plupart des élèves sont visiblement satisfaits du guide d'évaluation. « On voit bien ce qui ne va pas et comment faire mieux. Il devient beaucoup plus facile de définir ses propres objectifs. »

Inclusion et intégration

Dans toutes les provinces du Canada, les élèves atteints de troubles sévères de l'apprentissage ont droit de par la loi à un soutien spécial à l'intérieur et à l'extérieur de la classe. Les élèves ayant des difficultés d'apprentissage semblent bien intégrés dans l'école Xavier de Terre-Neuve. Lors d'une classe de mathématiques à laquelle participent 13 élèves, l'enseignant vient proposer son aide à un élève qui a des besoins particuliers en mathématiques. Par ailleurs, il est souvent prévu un tutorat après la fin des cours pour les élèves qui éprouvent des difficultés avec les devoirs à la maison.

La philosophie de l'école, fondée sur l'idée que chaque élève est une personnalité à part et que tout le monde peut apprendre, contribue fortement au climat d'équité et d'inclusion. Elle est visiblement efficace auprès des élèves. Cette culture de la réaction positive vis-à-vis de la différence fait que

les élèves souffrant de troubles de l'apprentissage n'éprouvent aucune réticence à faire venir un tuteur pour un soutien spécial.

Deux élèves du premier cycle secondaire souffrant de troubles de l'apprentissage trop sévères pour pouvoir s'intégrer dans une classe ordinaire travaillent dans une salle à part, encadrés par un enseignant spécialisé. Chaque fois que l'on fête un anniversaire dans l'établissement, ces deux élèves préparent avec leurs enseignants des petits fours à l'intention du camarade concerné. Ils viennent les apporter en classe à l'intéressé et lui souhaiter bon anniversaire. Cela leur donne une tâche à accomplir dans la vie quotidienne de l'établissement et les intègre dans la communauté scolaire. Selon le directeur, ces deux élèves sont totalement intégrés et respectés par les autres élèves.

Créer les conditions

Avant 1999, l'école Xavier se trouvait dans une toute autre situation. A la fin de l'année scolaire 1998-99, les élèves étaient mal notés en sciences et en mathématiques. Les enseignants ne coopéraient pas ou guère. « Chacun semblait travailler dans son coin », dit le directeur qui a pris ses fonctions en septembre 1999. Les bâtiments étaient à l'abandon. La salle des professeurs était vétuste et mal entretenue, les couloirs étaient dans un état lamentable, le carrelage et le plafond criblés de trous. Les livres de la bibliothèque s'éparpillaient un peu partout. Les réunions du personnel étaient houleuses et le conseil d'établissement (association composée de parents, du directeur et d'un représentant des enseignants qui soutient l'établissement et permet aux parents de s'investir dans l'éducation de leurs enfants) fonctionnait mal. Le nouveau directeur a été nommé avec pour mission expresse de renverser la situation. Il a eu le sentiment lorsqu'il a pris ses fonctions d'arriver dans « un établissement en perdition ».

Le nouveau directeur a procédé à plusieurs changements en vue de modifier le climat de l'établissement. Il s'agissait d'une part d'intervenir sur les aspects physiques et de revoir l'apparence extérieure de l'école. La salle de réunion du personnel a été rénovée, réaménagée et agrandie et l'on a renouvelé le mobilier de bureau. On a procédé au recrutement de nouveaux enseignants, choisis parce qu'ils étaient motivés par l'amélioration du niveau des élèves et par l'instauration d'une culture de la collaboration au sein du corps enseignant. Il a été créé des commissions scolaires chargées de travailler sur le perfectionnement professionnel, la technologie, les finances, l'encadrement des élèves et la rédaction d'un manuel d'établissement.

Aujourd'hui, l'école Xavier de Deer Lake centre son action sur la satisfaction des besoins particuliers des adolescents. Sa philosophie se fonde sur la conviction partagée que les adolescents ont besoin d'aide pour trouver

un équilibre entre leur vie sociale et leur vie émotionnelle et pouvoir se concentrer sur leur apprentissage. Cet objectif mobilise toute l'équipe, qui adhère sans réserve à ce credo. Les enseignants se communiquent des informations sur les besoins émotionnels, sociaux et intellectuels de chacun des élèves. « Tout le monde veut la réussite des enfants », rapporte un enseignant. Quand ils comparent l'école Xavier aux autres établissements dans lesquels ils ont travaillé, le personnel et les enseignants trouvent l'endroit beaucoup plus accueillant et ouvert au partage des idées et des ressources. « Lorsqu'on a affaire à des adolescents, l'absence d'esprit d'équipe mène tout droit au naufrage », explique un enseignant. Il y a de cela quelques années, les enseignants travaillaient dans un isolement total. Aujourd'hui, ils consacrent pratiquement tous les jours une demi-heure à une planification concertée. Tous sont d'avis que leur force principale aujourd'hui réside dans le fait qu'ils savent comment les élèves apprennent et réussissent. « Il y a cinq ans, nous avions toutes sortes de projets sympathiques pour l'école, mais la réussite scolaire ne nous intéressait absolument pas », rapporte un enseignant.

Le changement intervenu dans la culture de l'établissement est également imputable au ministère de l'Éducation ainsi qu'au district scolaire local qui ont fixé comme mission de faire en sorte que le développement de l'établissement s'appuie sur les données relatives au niveau scolaire. Dans un premier temps, le personnel a refusé de prendre en compte ces données et d'admettre que ces données puissent orienter l'élaboration d'un « plan de développement » pour l'école. Or, dès le début de l'an 2000, la culture de l'établissement avait déjà amorcé une évolution. Pour la première fois – à l'occasion du rapport semestriel – les enseignants avaient identifié les élèves manifestant des faiblesses dans les matières principales. Ils se sont demandé dans leurs discussions ce qu'ils pouvaient faire. Ils ont alors décidé de signaler aux parents tout élève en difficulté afin de mettre en place un soutien et de l'aider à rétablir la situation. Ils ont par ailleurs prévu un dispositif de tutorat individuel, exercé par les parents qui le souhaitaient. L'établissement a pris plusieurs mesures visant à motiver les élèves, notamment par la création d'une soirée annuelle au cours de laquelle était décernée une récompense aux élèves les plus méritants.

C'est au niveau des résultats scolaires que l'établissement a enregistré sa progression la plus marquée. Les enseignants privilégient désormais les résultats et s'intéressent davantage aux élèves faibles. L'analyse des données de l'évaluation est devenue le thème d'une période de trois jours de formation professionnelle, baptisée « journées de développement de l'établissement ». A partir de l'an 2000, le corps enseignant a conçu un plan de développement de l'école calqué sur les actions de perfectionnement

professionnel. Des réunions régulières permettent de partager les bonnes pratiques pédagogiques.

Les membres du corps enseignant mentionnent l'existence de plusieurs synergies dont ils n'avaient pas conscience il y a cinq ans. « Nous avions trois fois plus de travail quand chacun travaillait pour soi. » La plupart des enseignants se connaissent beaucoup mieux sur le plan social et se voient en dehors de l'école. Ces amitiés contribuent à renforcer l'esprit d'équipe qui s'est instauré ces dernières années. La culture de la reconnaissance est désormais omniprésente. L'administration prend acte de la créativité et des efforts des enseignants. Les enseignants déposent dans la boîte aux lettres de leurs collègues les plans de cours et les autres matériels didactiques qu'ils utilisent en classe et ils évoquent avec les collègues de la même discipline ou d'une discipline voisine la stratégie à laquelle ils ont recours pour enseigner tel ou tel contenu.

Les élèves comme les enseignants voient bien que l'essentiel du changement a à voir avec la perception du sens du mot « réussite scolaire ». Il y a de cela quelques années, la question que se posait l'école Xavier était : « Quel est notre meilleur élément ? ». Aujourd'hui, chaque élève fait l'objet d'une appréciation individuelle à partir de critères de référence et non à partir de normes de référence. « Les enseignants s'aperçoivent qu'on fait un effort et qu'on progresse par rapport au point où l'on se trouvait avant », rapporte un élève.

La participation des parents a également progressé ces dernières années. Comme le signale un de leurs représentants : « On peut venir à n'importe quel moment et aller dans la salle des professeurs : on est bien accueilli. » Le privilège donné à l'évaluation formative contribue à une meilleure perception de l'apprentissage chez les parents. La représentante des parents dit à quel point elle-même et les autres parents apprécient les remarques écrites qui accompagnent désormais souvent les copies d'élèves. « Elles nous renseignent sur notre propre comportement de parents. Nous sommes mieux à même d'aider nos enfants, car avec le guide d'évaluation nous savons ce qui est considéré comme un travail de qualité. »

Danemark : s'appuyer sur la tradition de démocratie et de dialogue en milieu scolaire

par
John Townshend, consultant en éducation
Lejf Moos et Poul Skov, Université danoise de l'éducation

VUE DENSEMBLE

Au Danemark, la période correspondant au cycle primaire et au premier cycle secondaire se déroule dans la *Folkeskole*. La *Folkeskole* a pour fonction de préparer les élèves à jouer un rôle de citoyens autonomes, bien informés. Le dialogue et les échanges ouverts parmi et entre élèves et enseignants sont considérés comme essentiels dans l'éducation et confortent le modèle danois de démocratie.

Les parents jouent un rôle particulièrement important dans les écoles danoises. Ce sont eux qui détiennent la majorité des sièges au conseil d'établissement et qui le président. Ils participent, au même titre que les enfants et les enseignants, à la définition des objectifs d'apprentissage. La législation nationale contient des dispositions relatives aux droits et aux devoirs des parents.

Le système éducatif a connu ces dernières années plusieurs changements importants. La loi sur l'éducation de 1993 introduit la notion « de domaines essentiels de connaissance et d'excellence » qui doivent être enseignés dans tous les établissements scolaires (même si les municipalités continuent de donner leur aval aux programmes d'études proposés par les conseils d'établissement). Les amendements ultérieurs ont donné une définition plus précise des domaines de connaissance et d'excellence (2001) et ont demandé aux établissements de publier sur leur site Web les notes moyennes obtenues par les élèves de 9e année et les résultats de l'examen final (2002). Une loi de 2003 introduit un cadre de programme « axé sur les résultats » et définit les compétences que doivent acquérir les élèves aux différents paliers (objectifs de niveau).

On a par ailleurs tenté d'améliorer le niveau dans les établissements scolaires par le biais d'actions spéciales qui ont débuté en 1987 et qui se poursuivent actuellement. En 1999, il a été créé un Institut danois d'évaluation (EVA) chargé des conduire des évaluations de l'enseignement/apprentissage dans l'ensemble du système éducatif. En dépit

de ces nombreuses initiatives, l'EVA déclare qu'il existe une certaine confusion sur les méthodes et les outils les mieux adaptés à l'évaluation continue en classe.

Un groupe de travail de l'OCDE notait lui aussi récemment l'absence d'une « forte tradition de saine auto-évaluation » ou d'une tradition de suivi à l'échelon municipal ou national. Le groupe de travail prône l'instauration d'une culture de l'évaluation dans les établissements danois et souligne l'importance de la déclaration récente du ministère, qui souhaite vivement que soient mises en place des normes nationales pour mieux apprécier la progression des élèves et leur assurer le feedback qui s'impose par rapport à la qualité de leur performance.

RÉSULTATS MARQUANTS DES ÉTUDES DE CAS

Il a été créé un Statens Pædagogiske Forsøgscenter (SPF), dont le siège est à Copenhague, pour développer l'innovation dans l'enseignement ; le centre doit faire part des résultats de ses travaux aux établissements scolaires de l'ensemble du Danemark. Ces travaux sont centrés pour une bonne part sur l'importance du dialogue, sur le feedback oral et écrit et sur la participation active de l'élève (et des parents) à la définition des objectifs de l'apprentissage et à l'évaluation du travail. On insiste par ailleurs beaucoup sur le travail d'équipe des enseignants, la formation continue et l'évaluation de l'établissement.

L'école Snejbjerg à Herning accorde une grande importance aux techniques d'évaluation formative dans le projet d'établissement comme dans la planification des cours. Fidèle à la forte tradition démocratique de l'enseignement, elle a mis en place un environnement d'apprentissage transparent. Enseignants, parents et élèves engagent le dialogue sur les attentes des enseignants, de l'établissement et sur les attentes réciproques en ce qui concerne les aspects scolaires, sociaux et émotionnels de l'éducation. Enseignants et élèves s'accordent à dire que c'est par le dialogue et la transparence que l'établissement se distingue de beaucoup d'autres écoles de la région.

ÉTUDE DE CAS 1 : LE STATENS PÆDAGOGISKE FORSØGSCENTER – SPF

Le Statens Pædagogiske Forsørgscenter (SPF) est un centre pédagogique d'État qui a son siège à Copenhague. Il est composé d'une école expérimentale et d'une « Ville des jeunes ». Il est censé innover et développer, mais de telle façon que les *Folkeskoler* peuvent s'inspirer de toutes ses productions. Le SFP a pour but :

- D'imaginer des formules d'enseignement pour les dernières années de la *Folkeskole*.
- De tester ces formules dans la pratique.
- D'évaluer et de diffuser les résultats de ces travaux.
- D'établir des passerelles entre la *Folkeskole*, les établissements d'enseignement secondaire du deuxième cycle, les professions et l'industrie et l'ensemble de la collectivité.
- De développer la collaboration internationale.
- De participer au développement de l'éducation.

Les élèves de l'école expérimentale débutent en 8e année, puis passent en 9e et 10e années, avant d'entrer dans le second cycle de l'enseignement secondaire, d'entrer dans la vie active ou d'opter pour une filière professionnelle. On trouve sur le même site une « Ville des jeunes » où l'on présente aux élèves d'un grand nombre d'écoles de la région de Copenhague certains aspects de la vie économique, professionnelle et civique sous forme de cours assurés par le corps enseignant du centre ou par des professeurs associés.

Les 144 élèves (48 par promotion) suivent des cours dans toutes les matières requises par la loi. L'innovation faisant partie intégrante de la pédagogie, les objectifs de l'enseignement figurent dans le projet annuel d'établissement, qui aborde aussi bien les disciplines que la structure des études sur l'ensemble du cycle de trois ans.

Enseignement et évaluation

Groupes mixtes

Il arrive aux élèves de travailler en groupes, dans le cadre d'un projet à l'échelon de l'établissement qui regroupe les élèves de 8e, 9e et 10e années, et qui est intitulé « Vers une école axée sur les projets ». Les classes mixtes sont considérées comme utiles pour le développement social des élèves. Toutefois, pour des raisons sociales et administratives, les élèves sont affectés à des classes de 24 ou à des groupes pédagogiques « de base » comportant environ 16 élèves, qui restent stables pendant les trois années du cursus.

L'établissement prône diverses méthodes d'enseignement et d'évaluation. Les enseignants ont recours à la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner pour diagnostiquer le mode d'apprentissage individuel des élèves, développent des approches d'enseignement axées sur des projets et utilisent des portfolios pour garder une trace écrite de l'enseignement et de l'évaluation. Les enseignants travaillent parfois en

équipes lorsqu'ils conçoivent ou évaluent de nouvelles approches pédagogiques et interviennent parfois collectivement dans la classe.

Développement des compétences verbales

Les élèves doivent avoir suffisamment confiance en eux-mêmes pour oser montrer à leurs camarades ce dont ils sont capables. Les activités prévues à cette fin sont les suivantes : lecture et narration de récits, rédaction de récits, journal de bord collectif ou personnel, audition de musique, entretiens avec des tierces personnes, invitation d'enseignants extérieurs. L'humour et la bonne humeur sont développés grâce à des jeux, des productions vidéo, des jeux de rôle, etc.

Les compétences verbales sont jugées importantes à plus d'un titre. Les objectifs sont fixés et le feedback communiqué sous forme orale dans la classe, dans les groupes d'étude ou individuellement, mais aussi à l'occasion des entretiens réunissant les parents, les élèves et le personnel. SPF n'accorde pas davantage d'importance aux contrôles et à la notation que ne le prévoit la réglementation. Il insiste au contraire sur la définition d'objectifs explicites et sur le feedback sous toutes ses formes. On consacre beaucoup d'effort aux diverses productions : rédactions et œuvres d'art, modèles scientifiques et autres productions destinées au journal de bord. Mais c'est la communication verbale qui est de loin le moyen le plus important pour recueillir l'information relative aux objectifs des élèves, à leur évaluation et à leurs réflexions et sentiments et aux objectifs et à l'évaluation des enseignants. On privilégie l'évaluation orale plutôt qu'écrite en raison de son caractère rapide et souple qui permet aux élèves d'amorcer un dialogue avec l'enseignant ou de lui répondre. On peut ainsi repérer à temps les fausses interprétations ou les ambiguïtés et y remédier.

Une enseignante fait remarquer par exemple qu'elle alterne les formules d'instruction, qu'elle modifie la disposition des chaises et qu'elle adapte le matériel pédagogique au thème de la leçon. Tantôt elle s'adresse à l'ensemble de la classe, tantôt le travail se fait en petits groupes ou bien individuellement. Le travail sur projet représente la méthode la plus usuelle. Quels que soient le thème et la méthode de travail, elle s'adresse à l'ensemble du groupe en début de module et quelques minutes avant la fin. Elle veut savoir en début de module quelle va être l'activité des élèves pendant les 90 minutes qui suivent et comment ils vont l'organiser. En fin de module, elle souhaite réfléchir avec eux sur le travail qu'ils ont accompli, sur ce qu'ils ont acquis et sur le thème qu'ils veulent aborder la fois suivante.

En cours de module, il lui arrive d'arrêter les activités au profit d'une réflexion : ce que les élèves ont découvert/appris est-il conforme aux intentions du module ? Les élèves peuvent-ils se servir du modèle ou du concept qui leur a été présenté comme outil d'apprentissage ? Si elle

introduit par exemple le modèle du narrateur pour analyser et interpréter une nouvelle, elle demande à la classe de le tester elle-même sur une nouvelle ou sur un film vidéo. Les élèves s'impliquent souvent de manière très variée lorsqu'ils interprètent le modèle.

L'évaluation par le dialogue

Dans la plupart des cas, les résultats de l'évaluation sont communiqués oralement aux élèves. Les indices de la progression sont repérés par le biais de questionnaires, d'entretiens qualitatifs et d'expression rapide d'une opinion. L'enseignant explique son évaluation et ses répercussions sur la suite de l'activité. Les résultats de l'évaluation en classe sont parfois communiqués aux parents.

Il va de soi que les enseignants cherchent à équilibrer les échanges verbaux avec les élèves avec des formules plus consistantes, écrites, d'évaluation. Ils voient dans quelle mesure les résultats sont conformes et acceptables compte tenu des intentions et des objectifs. Les élèves sont notés deux ou trois fois par an dans chaque matière.

Entretiens avec les élèves

Comme dans la plupart des établissements scolaires du Danemark, il est prévu annuellement plusieurs entretiens avec les élèves. On y aborde la progression de l'intéressé – sous forme de dialogue entre l'élève et l'enseignant – et l'on y définit les nouveaux objectifs. Les enseignants ont recours à diverses grilles d'évaluation. Ces grilles sont conçues par des enseignants travaillant en équipe et sont centrées sur les points que l'équipe considère comme importants à cet instant. Les questions portent sur les résultats obtenus dans les diverses matières, les objectifs de l'apprentissage, l'attitude vis-à-vis du travail et les compétences sociales. L'entretien d'évaluation fait parfois l'objet d'une élaboration concertée réunissant les enseignants et les élèves.

Les enseignants élaborent souvent des questions orales ou écrites à titre de feedback sur les procédures pédagogiques. Elles portent souvent sur ce que les élèves ont appris et sur la réalisation des objectifs. Les élèves indiquent les points sur lesquels un complément de formation serait nécessaire.

Intégration de l'évaluation formative dans l'enseignement et l'apprentissage

Le SPF énumère les notions et les pratiques d'évaluation formative qui sont intégrées dans le processus d'apprentissage :

- Le profil de l'élève, qui au SPF correspond à l'enregistrement des objectifs d'apprentissage de l'élève et à l'évaluation de ses progrès.

- Le journal de bord, qui suit le processus d'apprentissage de chaque élève.
- Le portfolio qui regroupe les productions de l'élève ainsi que les résultats d'apprentissage.
- Les groupes de base.
- Les entretiens élèves-parents-école.

Le profil de l'élève

Les élèves ne sont pas connus de l'établissement ou des enseignants lorsqu'ils arrivent en 8e année. Il faut donc d'une part que ces élèves réfléchissent à leurs attentes par rapport au travail à effectuer et que les enseignants se familiarisent du mieux possible avec eux. En début d'année scolaire, on présente aux élèves les grandes théories de l'apprentissage et les principaux modes d'apprentissage, dont la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner. Sur la base de ces notions, les élèves rédigent un profil où ils décrivent leur personnalité en termes d'intelligences multiples, ainsi que leurs attentes et leurs objectifs pour les deux années de scolarité à venir. Le profil sert de support à l'entretien entre l'intéressé, ses parents et les enseignants, pendant le trimestre d'automne.

Un enseignant décrit la manière dont on présente à un groupe d'élèves la théorie des intelligences multiples d'Howard Gardner : il leur est demandé de remplir un questionnaire sur lequel figurent les huit types d'intelligences et de cocher les affirmations qui correspondent à leur cas. Disposant alors d'une image plus précise de leur profil d'intelligence, ils dessinent ensuite un cercle divisé en huit parties et y inscrivent les affirmations dans la partie qui convient de manière à visualiser leur profil. Le fait de savoir qu'ils ont une « intelligence corporelle » ou une « intelligence numérique », ou bien une autre forme d'intelligence, les renseigne aussi sur leur style d'apprentissage. Est-ce qu'ils préfèrent travailler seuls ou en groupe, avoir le détail ou la vue d'ensemble, observer ou écouter, se déplacer ou rester tranquillement à leur place ? Ce même groupe d'élèves de 8e année a eu ensuite à traiter en classe d'anglais le thème : « Comment apprendre des mots nouveaux ? ». Il leur a été communiqué un certain nombre de mots nouveaux accompagnés d'approches totalement différentes pour les retenir. Ces approches correspondaient aux différents types d'intelligence. Après avoir essayé toutes les méthodes et les actions correspondantes, on leur a demandé de dire celle qui leur plaisait le plus et qui fonctionnait le mieux dans leur cas. Les étudiants à orientation linguistique privilégient l'insertion des mots dans un texte, l'élaboration de cartes mémoire (*flashcards*) et les jeux de construction. Les élèves à orientation mathématique/logique utilisent systématiquement les listes de

terminologies, cherchent les points communs, comparent les acceptions ou inventent leurs propres tests. Les élèves à orientation spatiale aiment combiner le mot et l'image, utiliser les cartes mentales, les couleurs, recourir à diverses dispositions graphiques de manière à visualiser les mots. Les élèves à orientation musicale utilisent les rimes, la musique ou le rap pour les prononcer à haute voix en combinant vision et audition. L'élève à orientation interpersonnelle préfère l'activité de groupe, alors que l'élève à orientation intrapersonnelle préfère travailler seul.

Plus les élèves ont une idée précise de leur méthode d'apprentissage privilégiée, plus ils sont efficaces dans l'apprentissage et la rétention des mots nouveaux.

Le journal de bord

Le journal de bord est conçu pour faciliter à l'élève la réflexion sur les objectifs de l'apprentissage et l'action d'apprentissage et pour l'aider dans cette réflexion. Il permet également aux élèves de se faire entendre. Les enseignants entament parfois un dialogue écrit avec les élèves, dans lequel ils abordent l'enseignement et les résultats. Cette activité permet à l'enseignant de perfectionner la technique de rédaction et de s'en servir comme tremplin pour solliciter une participation active aux discussions orales.

Les enseignants collaborent avec les élèves sur les parties du travail qu'ils vont évaluer. Les élèves se plaignent parfois du nombre élevé d'évaluations et de fiches de contrôle. Il importe donc au premier chef d'insister sur les intentions et sur la pratique des évaluations. Tous les six mois – lors des réunions école-parents – les enseignants formulent les objectifs prévus pour le semestre suivant. Ils cherchent des formulations susceptibles de figurer dans le journal de bord.

Portfolios

Le portfolio sert de support aux entretiens élèves-parents-enseignants où l'on échange des réflexions et où l'on détermine les nouveaux objectifs en concertation avec les parents et les enseignants. Lorsqu'ils interviennent sur le portfolio, les parents disposent d'une base solide de dialogue avec les enseignants et avec leur enfant. Ils peuvent voir par eux-mêmes certains des résultats de l'apprentissage et voir comment s'y prendre pour soutenir et encourager la formation de leur enfant.

Groupes de base

Les groupes de base sont conçus comme forums de réflexion. Les élèves aident et soutiennent leurs camarades dans leur réflexion sur les objectifs,

les efforts et les résultats. Ils s'aident mutuellement à choisir le matériel qui figurera dans le portfolio. Dans une présentation de l'apprentissage par enquêtes et projets, des élèves de 8e année se sont ainsi vu accorder un délai de quelques semaines pour venir à bout d'une énigme qui les préoccupait et trouver la réponse en effectuant eux-mêmes la recherche. Il leur était demandé de donner la réponse oralement devant le groupe. Le groupe de base a alors pratiqué une évaluation formative à plusieurs niveaux. Les élèves ont donné oralement un feedback après chaque exposé et ont inscrits leurs réactions dans leur journal de bord. Ils étaient censés faire part de leurs commentaires, à partir des critères écrits prévus pour le contenu et la méthode (ainsi que pour les aspects essentiels du processus) qui leur avaient été distribués en début de projet.

Entretiens élèves-parents-école

Il est prévu pour toutes les classes deux entretiens élèves-parents-école par an. Le thème de l'entretien est variable : présentation du portfolio ou profil de l'élève. Dans une classe, il a été demandé aux élèves de préparer l'entretien en se posant les questions suivantes :

- Dans quel domaine y a-t-il eu progression ?
- Qu'as-tu fait pour remédier à tes faiblesses ?
- Comment évalues-tu tes rapports avec la classe ?
- Quels sont tes projets pour l'année prochaine ?

Les élèves étaient invités à répondre avec le support de leur choix : bande dessinée, réplique de conversation, poème exprimant leurs pensées et leurs sentiments ou carte mentale donnant une perspective synthétique.

Créer les conditions

L'originalité de la mission du SPF – concevoir et diffuser des méthodes pédagogiques novatrices pour les établissements scolaires – exige des enseignants qu'ils se tiennent au courant des avancées en matière de sciences didactiques et d'amélioration scolaire. L'évaluation formative en classe – et l'évaluation formative du niveau suivant, pour le développement de l'établissement – sont des outils dont les enseignants se servent pour apprécier l'intérêt des méthodes qu'ils développent.

L'évaluation formative contribue également à créer les conditions du changement permanent. Même si les responsables ont le sentiment que l'on ne peut pas imputer tel ou tel effet précis à son utilisation, ils disent que le changement est essentiellement culturel : les élèves sont mieux à même de

chercher et de gérer l'information et de se poser des questions sur leur apprentissage, leur potentiel et les effets de leurs actions. De nombreux élèves ont acquis une nouvelle assurance sur le plan des rapports sociaux. Enseignants et élèves sont particulièrement sensibles aux objectifs d'apprentissage. Certains enseignants pensent que porter davantage d'attention à la définition des objectifs et à la boucle du feedback (à savoir, fixer les objectifs d'apprentissage, évaluer les progrès de l'élève, donner du feedback et réviser les objectifs en conséquence) est gratifiant, mais prend beaucoup de temps.

On insiste beaucoup sur le perfectionnement professionnel et le travail en coopération. Les enseignants du SPF conçoivent et assurent pendant leur service (quelques heures chacun) des cours à l'intention de certains établissements scolaires ou enseignants dans tout le pays, publient des articles sur cette expérience dans les chroniques d'établissement et participent en outre à des processus de développement dans d'autres écoles.

Les enseignants ont quelquefois le sentiment qu'il n'est pas toujours aisé d'être à la fois l'acteur et l'objet d'une évaluation portant sur un processus en cours et qu'il est parfois très difficile de formuler des objectifs précis se prêtant à une évaluation. Au sein de l'équipe, ils s'interrogent sur l'interprétation des résultats et sur la manière de parvenir à une plus grande objectivité (parce que « chacun voit ce qu'il a envie de voir »). Les enseignants disent qu'ils sont en permanence à la recherche de méthodes plus efficaces et plus fiables.

Certains élèves critiquent eux aussi l'excès de discussion et de réflexion. Mais en règle générale, ils ont une vue positive de leur expérience scolaire et se rendent parfaitement compte que leur école se démarque des autres établissements qu'ils connaissent ou dont ils ont entendu parler. Ils soulignent deux aspects : de meilleurs rapports avec les enseignants, en raison d'une approche multiple de l'apprentissage ; et les procédures d'évaluation formative. Ils ont le sentiment qu'on ne se contente plus de leur « mettre une note » et qu'ils sont impliqués dans un processus qui leur permet de mieux connaître les enseignants et de savoir pour quelle raison la note qu'ils obtiennent n'est pas aussi bonne qu'ils l'auraient souhaité ou attendu.

Il existe quelques actions d'évaluation formative de niveau secondaire, dans la mesure où les enseignants utilisent les enseignements et les données des leçons précédentes pour faire le plan de cours des leçons suivantes, mais ceci plutôt dans les matières principales (danois, lettres). Les élèves trouvent les divers processus d'évaluation (journal de bord, etc.) stimulants et ils ont le sentiment que cette formule exige une plus grande implication de l'enseignant. Mais ils ont une moins bonne opinion des portfolios. L'un

deux dit que le portfolio n'apporte rien et que ses parents sont déjà au courant de son travail.

La représentante des parents confirme que les aspects soulignés par les élèves sont effectivement ceux par lesquels l'approche de cet établissement se distingue. Elle explique qu'en trois ans le journal de bord de son fils s'est amélioré : les phrases factuelles laconiques (« on a eu maths aujourd'hui ») ont cédé la place à des analyses très fouillées de l'écart entre les desiderata de l'enseignant et sa propre production. Elle constate également des améliorations dans sa méthode de résolution de problèmes. Elle confirme que l'établissement a raison d'insister sur le développement social et personnel et que son fils et certains de ses camarades ont une meilleure image d'eux-mêmes depuis qu'ils y sont inscrits.

Les élèves interrogés s'exprimaient bien et avaient une opinion très favorable de l'innovation apportée par l'établissement avec l'évaluation formative. Il s'agissait de bons élèves, qui avaient été sélectionnés pour cet entretien notamment en raison de leur aptitude impressionnante à communiquer en anglais. La représentante des parents et au moins un des enseignants interrogés sont d'avis qu'une telle approche fonctionne bien pour les bons élèves, mais ne sont pas entièrement convaincus qu'elle convienne à tout le monde. Lorsque est évoquée – par les parents, les enseignants et les élèves – la question des résultats dans les différentes disciplines, les intervenants se montrent généralement réticents, implicitement (et parfois explicitement) vis-à-vis d'innovations comme l'instruction en équipe, le mélange des classes ou le mélange des disciplines. Face à des réactions de ce type, il a été décidé de ramener progressivement des 17 semaines initialement prévues à quatre semaines cette année – et à deux semaines l'an prochain – la durée d'un projet ambitieux d'enseignement en équipe pour un groupe composé d'élèves de différentes années. Les réactions vis-à-vis des innovations dans la pédagogie et de l'évaluation formative dans les matières sont généralement plus positives.

ÉTUDE DE CAS 2 : L'ÉCOLE SNEJBJERG

L'école Snejbjerg fait partie du système éducatif de Herning, ville de quelque 55 000 habitants dans le Jutland. Elle est située dans un hameau aisé de la périphérie. En fin de 6e année, les élèves passent de la Engbjerg Skole à l'école Snejbjerg où ils suivent un enseignement de 7e, 8e et 9e années. Soixante-dix pour cent des élèves de l'école Snejbjerg suivent les cours de 10e année (facultative) dans un autre établissement où sont inscrits tous les élèves de 10e année de la municipalité.

Six ans avant d'intégrer l'établissement, la directrice a participé pendant un an à un projet européen d'évaluation de la qualité de l'éducation, qui coïncidait avec une modification des attentes du ministère de l'Éducation danois vis-à-vis du rôle des chefs d'établissement. Elle a eu recours à l'évaluation formative dans le cadre d'une stratégie de changement.

L'établissement accorde notamment beaucoup d'importance à la formation continue des enseignants et à la diffusion de la bonne pratique. Son approche repose en particulier sur les principes suivants :

- Les élèves sont systématiquement informés avant l'évaluation des objectifs de l'évaluation.
- Les évaluations sont communiquées à tout le moins aux personnes impliquées avant d'être diffusées plus largement.
- Les résultats de l'évaluation formative ne peuvent être utilisés qu'aux fins convenues.

Au cours de la décennie écoulée, l'établissement a participé à plusieurs projets de développement scolaire dans lesquels l'évaluation faisait partie du processus de développement. En règle générale, l'administration de l'établissement fait preuve d'une grande transparence lorsqu'elle collecte et utilise les évaluations.

Enseignement et évaluation

Coopération entre l'école et les parents

Le conseil des parents participe à l'élaboration d'un guide d'entretien pour la consultation du soir des parents. Ce guide contient des questions du type : Comment juges-tu ton propre travail (ton implication, tes résultats) ? Quel est le climat social dans ta promotion ? Qu'est-ce que tu comptes faire différemment dans la période qui vient ? Les évaluations comportent souvent un entretien basé sur un questionnaire. Elles s'appuyent également sur des tests, entre autres en danois et en mathématiques. Le portfolio commence à être utilisé comme outil d'évaluation, mais dans un nombre réduit de classes.

Réunion sur les attentes

L'établissement organise des réunions pour discuter des attentes à l'intention de l'ensemble des élèves, sauf pour ceux qui entrent en 7e année. Les élèves déterminent leurs attentes en matière de progrès académiques ainsi que leurs objectifs sociaux de l'année : il s'agit la plupart du temps de la nécessité de se traiter mutuellement avec respect, de l'espoir de ne pas

recevoir de réprimande des enseignants pour tel ou tel motif, du souhait qu'il n'y ait pas de violences entre élèves, du souhait de se montrer responsable vis-à-vis de soi-même et des camarades de classe, etc.

Les adultes concernés déterminent également leurs attentes les uns vis-à-vis des autres (parents d'élèves et enseignants). A l'école Snejbjerg, les parents définissent ainsi leurs attentes : des enseignants compétents et dynamiques ; des enseignants attentifs aux différences entre les enfants ; de la compétence professionnelle ; des enseignants qui maintiennent le dialogue entre toutes les parties prenantes (élèves, parents, enseignants, etc.). Les enseignants expriment à leur tour leurs attentes vis-à-vis des parents : créer l'environnement le plus propice à l'apprentissage de leurs enfants, etc.

Les parents d'élèves souhaitent que chacun d'entre eux soit solidaire et ouvert, puisse bien préparer les enfants à l'école, montre de l'intérêt dans l'éducation, prenne des responsabilités, etc. Lors de réunions qui se tiennent plus tard dans l'année, les parents ont à évaluer ces attentes : « Nos attentes ont-elles été satisfaites et avons-nous été à la hauteur de notre rôle de parents ? ». Les réunions sur les attentes enclenchent de manière concrète et constructive la collaboration école-parents.

Évaluation par matière

Les enseignants évaluent les matières d'enseignement par rapport aux objectifs fixés. Les élèves y sont associés de diverses manières. Les objectifs sont définis collectivement dans le cadre du programme d'études, des impératifs à respecter, etc. Dans les actions de planification, l'évaluation est l'élément qui renforce le groupe social à l'échelon de l'établissement. Il faut comprendre que les élèves et les enseignants se mettent d'accord par avance (en fixant des étapes intermédiaires) sur les points qui seront examinés lors de l'évaluation. Il leur est loisible à tout instant d'évoquer les éventuelles conséquences imprévues de tel ou tel objectif de cours ou d'apprentissage.

L'évaluation se fait sous forme de conversation collective, ou de conversation entre l'enseignant et l'étudiant, et débouche sur des conclusions communes.

L'évaluation en équipe

Les enseignants évaluent les matières en équipe. L'évaluation figure dans le procès-verbal écrit de la réunion. L'évaluation en équipe a le mérite de permettre une appréciation de la performance de l'élève dans plusieurs disciplines. Si un élève progresse mieux en danois qu'en mathématiques, on peut du coup réfléchir aux raisons de cette différence et songer à modifier

l'approche adoptée en mathématiques. Les élèves n'ont pas tous les mêmes réactions dans une situation d'instruction et il est donc naturel que les enseignants procèdent à une comparaison des différentes approches. Cela permet d'évaluer l'enseignement en même temps que la progression de l'élève. La question essentielle est celle-ci : « Quelle est l'approche la plus susceptible de faciliter l'apprentissage individuel ? ».

Les parties prenantes de l'établissement considèrent que la formulation des attentes représente un élément important du processus d'évaluation formative.

Créer les conditions

L'école Snejbjerg a mis en place une organisation centrée sur l'apprentissage et sur le développement personnel systématique de chaque élève. Le chef d'établissement a un rôle important à jouer sur ce point. Le développement de l'établissement est considéré comme un objectif qui doit intéresser toute l'école. L'évaluation est indispensable au développement et les parents y participent activement. Les enseignants confirment dans leurs déclarations l'importance de la formation continue pour la réalisation des changements.

Le chef d'établissement et les enseignants sont convaincus que la nouvelle approche fondée sur l'évaluation formative est efficace, même si certains enseignants font valoir qu'elle implique pour eux une charge de travail plus importante. Les élèves et les parents interrogés insistent sur l'idée que ce qui distingue essentiellement cet établissement, c'est l'image que les élèves ont d'eux-mêmes et leur développement social. Il est difficile de mettre le doigt concrètement sur des éléments objectifs attestant d'une réussite. La municipalité publie et compare les résultats de ses établissements scolaires, mais les enseignants et les chefs d'établissement s'accordent à dire que ces résultats reflètent au moins autant, sinon davantage, la composition du public (notamment la proportion d'élèves ne parlant pas danois) que la performance de l'établissement. On ne s'est pas préoccupé de jauger la « valeur ajoutée » d'une année d'apprentissage.

Écosse : élaborer un système cohérent d'évaluation

par
Anne Sliwka, Université de Mannheim
Ernest Spencer, consultant en éducation et Université de Glasgow

VUE D'ENSEMBLE

Le Scottish Executive Education Department (SEED) facilite l'évaluation formative par un certain nombre de dispositifs, de mesures et de directives. On peut citer :

- Les qualifications nationales (16 ans et plus). Ces trois dernières années, les qualifications nationales se sont traduites par un surcroît d'exigences vis-à-vis de l'école, notamment une évaluation formative interne – « réussite/échec » – de trois modules de travail dans chaque matière. Cette évaluation interne est un élément essentiel du processus de certification : les élèves ne peuvent obtenir de notes à l'évaluation externe sans avoir réussi les modules internes. Le matériel pédagogique et le matériel d'évaluation distribué dans les établissements sont accompagnés de conseils sur l'intégration de l'évaluation formative dans l'enseignement, sur les évaluations sommatives et sur la méthode à suivre pour les standardiser.

- Le programme de diplôme standard (14-16 ans). L'évaluation de ce programme de travail comprend une évaluation sommative interne réalisée par les enseignants sur des aspects du travail qui ne seront pas évalués de manière externe. Ce programme intègre également un guide sur l'évaluation formative, destiné aux enseignants et intitulé *Assessment as Part of Teaching*.

- Les directives nationales sur l'évaluation des 5-14 ans. Les enseignants sont invités à consacrer une réflexion systématique à l'évaluation et à intégrer l'évaluation dans le processus complexe de l'apprentissage. Les directives insistent tout particulièrement sur l'idée que l'essentiel de l'évaluation en classe se doit d'être « une composante de l'enseignement ». Les appréciations sommatives sur les résultats scolaires des 5-14 ans doivent être occasionnelles et s'appuyer pour une bonne part sur le travail effectué en classe. Lorsque le travail fourni par l'élève en anglais

et en mathématiques montre sans ambiguïté qu'il a tout à fait le niveau requis, il est demandé à l'enseignant de sélectionner à son intention une épreuve nationale dans le catalogue fourni par l'Autorité écossaise des qualifications (Scottish Qualifications Authority, SQA). Les enseignants ne doivent faire passer cette épreuve que s'ils le jugent utile : il ne doit pas y avoir de « journée d'examen » pour tout le monde.

- Les recommandations nationales qui émaillent les procédures diagnostiques de *Taking a Closer Look*. Dans ce matériel, se trouvent des suggestions quant à l'intégration naturelle de l'évaluation dans l'enseignement au jour le jour. Les procédures partent du principe que l'enseignant peut se faire une idée beaucoup plus précise du processus d'apprentissage en discutant avec l'enfant qu'en lui faisant passer un test, même très bien conçu.

- Le dispositif *Assessment is for Learning* (AiFL). Il s'agit ici d'intégrer les méthodes et le dispositif public d'évaluation dans un système moins lourd et plus cohérent. L'élément central du dispositif est le concept ambitieux du *Personal Learning Planning* (PLP). Le PLP se veut être un outil de communication entre l'enseignant et l'élève et aide ce dernier à évaluer ses progrès par rapport aux objectifs individuels prévus dans le cadre du programme d'enseignement de la classe. Le PLP comprend le feedback, sous forme de commentaires uniquement, des enseignants ainsi que l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs. Même s'il intègre un système d'enregistrement de résultats (à l'école et ailleurs) et de planification future de l'apprentissage, le PLP reste toutefois un processus de réflexion et d'interaction. En ce qui concerne la réalisation des objectifs d'apprentissage prévus, le PLP transfère une part essentielle de la responsabilité à l'apprenant individuel, aidé des enseignants et des parents.

Pendant de nombreuses années, le SEED a demandé également aux établissements de déterminer des « objectifs de niveau » en matière de résultats scolaires. Il s'agit ici de faire en sorte que l'école profite effectivement de l'évaluation interne pour s'intéresser au problème du niveau des élèves et pour intervenir sur l'enseignement et l'apprentissage en vue d'améliorer ce niveau. Mais le fait de fixer des objectifs de niveau et de centrer l'auto-évaluation de l'établissement sur les résultats obtenus aux contrôles ou aux examens comporte un certain nombre d'inconvénients. En outre, un certain nombre – voire un grand nombre – d'enseignants et d'administrateurs scolaires sont apparemment d'avis que l'action à mener pour améliorer réellement l'enseignement et l'apprentissage ne doit pas se

confondre avec l'impératif d'amélioration des résultats et que celui-ci peut avoir une action néfaste. Fixer des objectifs de niveau s'avère négatif car cela incite les établissements à porter plus d'attention sur les examens des 5-14 ans en anglais et mathématiques que sur le jugement professionnel du travail en classe et les approches d'évaluation formative recommandées au niveau national.

RÉSULTATS MARQUANTS DES ÉTUDES DE CAS

Forres Academy utilise depuis près de dix ans des formules d'apprentissage coopératif. Il s'agit d'une stratégie pédagogique qui a recours à des activités d'apprentissage en petits groupes et fortement structurées. Ce travail a bien préparé le terrain à l'évaluation formative, que l'établissement privilégie depuis peu dans le cadre du programme *Assessment is for Learning*. L'apprentissage coopératif laisse des espaces à l'évaluation formative en permettant à l'enseignant de consacrer davantage de temps aux élèves, individuellement ou en groupe – et insiste sur l'idée que l'apprentissage doit s'appuyer sur une évaluation individuelle des atouts et des faiblesses des élèves. L'apprentissage coopératif est en fait un élément essentiel de l'évaluation formative.

A John Ogilvie High School, les enseignants ont participé activement à la mise en œuvre du dispositif national *Assessment is for Learning*. L'accent y est mis sur l'acquisition par l'élève d'une capacité d'auto-évaluation. Les enseignants privilégient désormais chez l'élève la capacité de savoir apprendre. Ils ont renoncé aux méthodes pédagogiques fondées sur l'acquisition de connaissances, qui incitent à parcourir pendant le trimestre une part aussi importante que possible du programme. Les enseignants de l'établissement font état d'observations mettant en évidence une progression impressionnante des élèves en quelques mois.

ÉTUDE DE CAS 1 : FORRES ACADEMY

A Forres Academy, deux enseignants ont participé à la mise en œuvre de la stratégie *Assessment is for Learning* au niveau S(secondaire)1/S2 (élèves de 12-14 ans) en sciences et au niveau S1 (élèves de 12-13 ans) et S5 (élèves de 16-17 ans) en mathématiques. Eux-mêmes et certains de leurs collègues avaient déjà appliqué des stratégies similaires, ayant été très impliqués pendant une dizaine d'années dans la mise en œuvre de techniques coopératives d'apprentissage inspirées de la pratique canadienne. Cette innovation est à mettre au compte de l'ancien directeur, qui avait pu observer l'apprentissage coopératif lors d'une visite dans l'Ontario et qui avait persuadé le corps enseignant de l'appliquer à Forres Academy.

Enseignement et évaluation

Apprentissage coopératif et développement de l'école

Forres Academy applique le dispositif national *Assessment is for Learning*. Ce dispositif vient s'insérer dans la stratégie déjà en place d'apprentissage coopératif.

L'apprentissage coopératif est une stratégie pédagogique fondée sur le recours à une activité en petits groupes fortement structurée. Partant des recherches de Spencer Kagan, Donald Johnson, Roger Johnson, Elizabeth Cohen, Carol Rolheiser, Barrie Bennett et autres[1], la stratégie s'appuie sur cinq éléments essentiels pour remédier aux faiblesses du travail de groupe traditionnel :

- Premièrement, une *interdépendance positive* entre les élèves, qui fait que la réussite individuelle passe par un effort collectif : les membres du groupe ont besoin les uns des autres pour venir à bout de la tâche.
- Deuxièmement, des schémas d'interaction structurés, qui font que les individus sont obligés de s'entraider s'ils veulent venir à bout de la tâche (et en arriver à une *interdépendance positive*).
- Troisièmement, la *responsabilité individuelle* de chaque apprenant et l'obligation pour les individus du groupe de s'entraider pour satisfaire aux critères convenus.
- Quatrièmement, une intervention de l'enseignant pour modéliser et faire acquérir la *compétence interpersonnelle et collective* nécessaires pour faire le travail, avec évaluation du comportement collectif.
- Cinquièmement, du temps et des procédures prévues pour permettre aux élèves d'analyser et d'évaluer leur fonctionnement en groupe, pour ensuite modifier leur interaction de groupe en fonction des résultats (*gestion du groupe*).

Lorsque plusieurs enseignants de l'établissement ont commencé à s'intéresser à la formule de l'apprentissage coopératif, qu'ils avaient vue au

---

1 Slavin, R., *Cooperative Learning*, New York, 1983 ; Sharan, S., *Handbook of Cooperative Learning Methods* ; Johnson, D.W. et Johnson, R.T., *Cooperation and Competition – Theory and Research*, Edina/Minnesota, 1989 ; Johnson, D.W., Johnson, R.T. et Holubec, E.J., *Circles of Learning: Cooperation in the Classroom*, Edina 1986 ; Kagan, S., *Cooperative Learning*, San Clemente/Calif. 1997 ; Cohen, E., *Designing Groupwork: Strategies for the Heterogenous Classroom* ; Bennett, B., Rolheiser, C. et Stevahn, L., *Cooperative Learning: Where Heart meets Mind*, Toronto 1991.

Canada, l'établissement a fait venir du Canada des formateurs professionnels et invité chaque enseignant à s'inscrire aux diverses formations proposées. Ces formations établissaient de manière assez explicite un lien entre la nouvelle stratégie pédagogique et la planification du développement. La participation à ces actions de formation n'était pas obligatoire et il n'était pas demandé aux enseignants d'essayer l'apprentissage coopératif en classe, mais la nouvelle approche de l'enseignement était très bien accueillie. Cet effet « euphorisant », pour reprendre les termes du directeur adjoint, a créé un appel d'air. Les enseignants qui n'étaient pas associés initialement au projet ont décidé de s'inscrire à une deuxième, voire à une troisième, formation, si bien qu'en l'espace de trois ans la grande majorité du corps enseignant de Forres Academy s'est trouvée appliquer cette nouvelle stratégie pédagogique. La plupart des enseignants y voyaient une stratégie prometteuse pour mobiliser la participation active des élèves et parallèlement pour développer chez eux des compétences sociales.

Dans le domaine de l'enseignement, hommes de terrain et chercheurs ont conçu plusieurs formules d'apprentissage coopératif. L'une des plus simples est l'activité « Placemat », qui consiste à demander à quatre élèves d'inscrire chacun dans un secteur différent d'une grande feuille de papier les idées qui leur viennent, puis de les lire à haute voix et d'en tirer une proposition collective qui est inscrite dans la partie centrale de la feuille. Le « puzzle » est une activité plus complexe. Les élèves font une recherche sur différents aspects d'un grand thème, puis voient l'ensemble en s'exposant mutuellement les différentes composantes.

Le directeur et les enseignants sont convaincus que l'évaluation formative peut s'intégrer à toute une gamme de stratégies pédagogiques et qu'elle a sa place dans un répertoire pédagogique élargi. Même si les actions d'apprentissage coopératif ne garantissent pas à elles seules le recours à l'évaluation formative, elles donnent bel et bien l'occasion au professeur d'assurer aux élèves, individuellement ou en groupes, un feedback et un soutien.

L'apprentissage coopératif crée des espaces pour l'évaluation formative

Le recours délibéré à une formule d'apprentissage coopératif libère le professeur, qui peut consacrer davantage de temps aux élèves pris individuellement ou à des groupes d'élèves n'ayant pas les mêmes besoins et avec qui il peut pratiquer l'étayage. L'étayage apporte quelque chose à l'évaluation formative dans la mesure où il permet de conseiller l'élève sur la manière de s'y prendre à partir d'une évaluation individualisée de ses points forts et de ses besoins.

Dans une classe S5 (élèves de 16-17 ans) de psychologie consacrée à l'anorexie par exemple, les élèves se sont vu distribuer un article de presse, une étude de cas et un petit dossier scientifique présentant les théories des comportements déviants. L'enseignante a commencé par poser une question simple visant à élucider l'étude de cas, pour en venir ensuite à des questions plus abstraites faisant le lien entre le cas d'anorexie examiné et plusieurs théories psychologiques de la déviance. La tâche et le délai prévu pour son exécution étaient très précis. La classe semblait très au fait de l'apprentissage coopératif ; elle n'avait pas besoin de modèle de compétence sociale pour organiser son travail. Les groupes travaillaient de manière concentrée et efficace, chacun apportait sa contribution.

Pendant que les 20 élèves travaillaient par groupes de quatre sur la tâche proposée, l'enseignante évoluait dans la salle et vérifiait que le texte et la tâche avaient été bien compris : « Que pensez-vous de cette théorie ? Est-ce qu'elle a un sens pour vous ? ». Elle écoutait les réponses avec grande attention, invitait les élèves à prolonger leur réflexion au-delà du texte et apportait un complément de connaissances spécialisées pour aider les élèves à bien comprendre le sujet. Les élèves appréciaient visiblement. La classe était empreinte d'une atmosphère professionnelle, voire académique. Les groupes respectaient l'enseignante parce qu'elle était détentrice d'une expertise et parce qu'elle tenait compte de leur personnalité dans le soutien qu'elle apportait à la formation de leur propre expertise. Dix minutes avant la fin de la séance, les élèves se présentaient entre eux le résultat de leur travail de groupe. Ils écoutaient avec attention, posaient des questions et discutaient certains points particuliers.

Évaluant leur expérience après la classe, les élèves ont dit à quel point ils appréciaient le professionnalisme de l'enseignante. Le recours simultané à diverses sources (articles de presse, écrits théoriques et études de cas) accompagné d'une gestion bien conçue, professionnelle, de la classe (avec notamment alternance d'instruction directe, d'apprentissage coopératif et de feedback personnalisé) incitait les élèves à consentir un gros effort pour la classe. Les élèves trouvaient exemplaire la manière dont l'enseignante intégrait plusieurs méthodes ou matériels pédagogiques.

Apprendre en apprenant aux autres : le puzzle

Les 16 élèves du cours S2 (élèves de 13-14 ans) de sciences étaient assis en rangées. En début de classe, l'enseignante a demandé aux élèves de se rappeler un événement récent, les inondations d'Elgin. Elle a ensuite tracé un parallèle entre le réchauffement global et les inondations que les élèves avaient pu observer localement et leur a expliqué qu'ils allaient maintenant aborder les facteurs intervenant dans les inondations, notamment le

réchauffement global et les changements climatiques. Et elle leur a proposé une activité, le « puzzle ». Quatre groupes allaient travailler sur des aspects différents des changements climatiques et du réchauffement global à partir d'un matériel qui leur serait distribué ; dans un deuxième temps, les élèves feraient part à leurs camarades des faits qu'ils avaient établis. Elle a alors formé quatre groupes mixtes, garçons-filles, composés d'élèves ayant un niveau similaire. Elle a suggéré de noter les réponses par écrit, sous formes de phrases complètes, de manière à se mettre bien d'accord sur le sujet traité et de ne pas oublier qu'ils devaient aussi se mettre d'accord sur les réponses. Il s'agissait de lire trois ou quatre paragraphes d'un texte et de répondre par écrit, après concertation, à un certain nombre de questions. Les groupes n'avaient pas tous le même niveau en matière de compréhension de l'écrit et on leur proposait donc des textes marqués de couleurs différentes. Les groupes se sont ensuite mis au travail.

Une fois la première partie de l'activité terminée, l'enseignante a fait intervenir une stratégie d'apprentissage coopératif baptisée « regroupement par numéros ». Elle a attribué à chaque élève dans les groupes un numéro compris entre 1 et 4, puis constitué de nouveaux groupes en associant les élèves portant le même numéro. Elle a assigné une tâche spécifique, assortie d'une description écrite, à chaque élève de ces nouveaux groupes : on avait un lecteur, un contrôleur/animateur, un greffier et un gestionnaire de ressources. L'exercice proposé par écrit comportait un certain nombre de questions sur le réchauffement global, chaque élève apportant au nouveau groupe les connaissances spécialisées qu'il avait acquises dans son groupe précédent. Le greffier était censé enregistrer les observations du groupe, le contrôleur, vérifier leur exactitude et l'animateur, veiller à ce que chaque membre du groupe apporte sa contribution. On pouvait à la limite demander au contrôleur de vérifier l'exactitude des réponses en se reportant aux lectures faites précédemment. Une évaluation entre pairs aussi élaborée pourrait parfaitement tenir une place importante dans une évaluation axée sur l'apprentissage. Mais pour qu'elle puisse être véritablement assimilée à une évaluation formative, il conviendrait que les enseignants apportent la preuve qu'ils possèdent la compétence correspondante et qu'ils s'efforcent de l'améliorer.

La formule du puzzle fournit semble-t-il un bon point de départ pour une réflexion indépendante et un apprentissage coopératif, surtout parce qu'il exige de chaque élève qu'il fasse bénéficier son nouveau groupe des acquis du groupe antérieur. On peut également faire varier la complexité de la formule : avec des élèves plus expérimentés, habitués à une recherche indépendante, on pourrait envisager le recours à un matériel pédagogique, imprimé ou électronique, plus important et demander à chaque membre du

nouveau groupe, pendant la phase deux, un exposé (au lieu d'une simple contribution au traitement des questions).

Étayage par les pairs et feedback de l'enseignant

Une stratégie similaire était utilisée pour les élèves se préparant aux qualifications nationales en mathématiques. Ils fonctionnaient par groupes de quatre. Le recours aux méthodes de l'apprentissage coopératif n'était pas aussi systématique que dans les classes de psychologie et de sciences, mais l'effet était comparable. Pendant qu'ils travaillaient sur un problème, les élèves pouvaient en discuter entre eux et voir les différentes manières de l'aborder. « Dans notre groupe, nous discutons de la marche à suivre. Nous utilisons plusieurs méthodes et nous comparons nos manières de faire. Si quelqu'un se trompe, ceux qui dans le groupe ont trouvé la bonne solution lui expliquent. »

Les élèves ne font appel à l'enseignant que si l'ensemble du groupe est dans l'impasse ou s'il n'arrive pas à se mettre d'accord sur la solution. « Quand nous sommes en difficulté, il nous met sur la voie. Il pose une question un peu différente et nous montre que nous sommes capables d'y arriver par nous-mêmes. » En d'autres termes, l'enseignant utilise des techniques d'étayage en fonction des besoins. Il attire l'attention des élèves sur les points susceptibles d'être mal compris et ses explications tiennent compte de ces incompréhensions. Les élèves parviennent à l'idée juste en faisant d'abord état de leurs conceptions erronées. L'enseignant souligne à quel point il est important de demander aux élèves d'expliquer comment ils arrivent à la réponse ou à la solution, y compris à la mauvaise réponse, et de saisir toute occasion d'expliquer les notions mathématiques.

Le feedback doit être immédiat et personnalisé

La plupart des élèves déclarent que c'est le feedback immédiat et personnalisé qui leur est le plus utile. Un feedback donné devant toute la classe est jugé humiliant. Le feedback différé, intervenant plusieurs semaines après le contrôle ou la composition, n'intéresse guère les élèves car il est alors décalé par rapport à leur travail.

Du point de vue des élèves, le feedback le plus utile est celui dont ils bénéficient sous forme de remarques au moment où ils exécutent la tâche, et non a posteriori. « Quand le professeur nous met sur la voie, quelque chose se déclenche. Cela, c'est utile. »

Les élèves apprécient les remarques sur les cahiers d'exercices, du moins si elles sont formulées assez rapidement, une fois la tâche terminée. A leur avis, l'auto-évaluation ne fonctionne que si elle s'accompagne d'un feedback

de l'enseignant et d'une évaluation entre pairs. Une jeune fille décrit l'auto-évaluation comme une corvée et la plupart de ses camarades sont d'accord avec elle : « J'ai besoin que l'enseignant me dise quels sont mes points forts. J'y arrive mal toute seule. » La plupart des élèves trouvent l'auto-évaluation difficile, mais apprécient en revanche l'évaluation entre pairs.

Une synergie entre la tâche académique et la compétence sociale

Les élèves interrogés déclarent tous que le travail de groupe se passe, selon le cas, extrêmement bien ou extrêmement mal. C'est la capacité de l'enseignant à arbitrer le processus qui fait la différence. Forres Academy utilise l'apprentissage coopératif à bon escient en s'efforçant de réaliser une synergie entre l'apprentissage intellectuel et l'acquisition de compétences sociales.

Dans une classe S2 d'anglais, l'enseignante débutait la classe en expliquant aux élèves qu'ils allaient avoir une tâche académique et une tâche sociale. La classe venait de voir le film « Robin des bois, prince des brigands » et ce jour-là il lui était demandé de réfléchir aux traits distinctifs du « héros ». Après avoir expliqué l'objectif académique, elle a consacré un temps égal à la présentation de la tâche sociale du jour, à savoir « parler calmement » pendant le travail de groupe. Les quatre élèves de chaque groupe se sont attribué un numéro. En partant de ces numéros, l'enseignante a assigné et expliqué les rôles que devraient jouer les élèves pendant l'activité coopérative afin d'en mieux maîtriser le processus. Dans chaque groupe on trouvait donc un chef, un contrôleur de bruit, un gestionnaire de matériel et un écrivain.

L'enseignante a passé un temps relativement important à expliquer les rôles pour être sûre que chacun comprenne bien quelles étaient ses responsabilités. Elle a évoqué l'importance des « compétences sociales » pour le travail en équipe, puis a demandé aux élèves ce que leur évoquait le terme de « voix calme » dans un groupe. Les élèves ont commencé à se demander à quoi pouvait « ressembler » une voix calme dans un travail d'équipe, ou quelle pouvait être sa « sonorité ». L'enseignante a ensuite noté ces idées au tableau.

Les groupes avaient pour tâche de réfléchir aux qualités qui font les héros en les classant sous quatre rubriques proposées par l'enseignante. Tandis qu'ils travaillaient, celle-ci évoluait dans la salle, posait des questions, marquait son approbation ou dispensait des encouragements. Elle passait davantage de temps avec les groupes qui éprouvaient apparemment des difficultés à identifier et à classer les attributs du héros. Elle les incitait à aller un peu plus loin dans leur réflexion. Lorsqu'un élève a dit par exemple que le héros était quelqu'un de « viril », elle lui a demandé de définir

l'adjectif. Lorsqu'il a précisé « courageux et actif », elle a suggéré de faire figurer aussi ces deux adjectifs dans la description du héros.

Après la présentation du travail de groupe, la leçon s'est achevée sur une activité de groupe portant sur une compétence sociale, « parler calmement ». Dans chaque groupe, il a été demandé à l'élève jouant le rôle de contrôleur de bruit de noter la sonorité des interventions dans le groupe sur une échelle de un à cinq. Pendant ce temps, les trois autres membres du groupe devaient eux-mêmes après discussion attribuer une note au groupe. Les notes ont été ensuite comparées et discutées. L'enseignante a suggéré qu'il fallait que le groupe se mette d'accord sur une stratégie visant à améliorer sa compétence en matière de travail de groupe.

Créer les conditions

Les sections jouent un rôle décisif dans la diffusion de la bonne pratique à Forres Academy. Les réunions hebdomadaires de section servent en partie à un échange de bonnes pratiques accompagné d'une discussion. Les enseignants procèdent souvent à des échanges de vues lors des deux journées annuelles de formation continue prévues dans l'établissement. Auparavant, des actions de formation conjointe sur l'apprentissage coopératif avaient rassemblé les enseignants de Forres Academy et des enseignants venus des écoles primaires associées, l'idée étant d'harmoniser les stratégies pédagogiques sur la totalité du parcours scolaire.

Même si l'enthousiasme suscité par l'apprentissage coopératif s'est quelque peu calmé ces dernières années, l'établissement s'est doté d'une infrastructure de formation continue. Il serait inexact de dire que les enseignants sont sceptiques, mais le fait est que l'excitation des débuts est un peu retombée. Quatre enseignants, qui jouent le rôle de formateurs internes, se tiennent à disposition pour épauler, conseiller ou former les collègues des diverses sections désireux d'intégrer l'apprentissage coopératif dans le travail en classe. Il y a là semble-t-il une base suffisante pour faire renaître un peu d'enthousiasme pour ces approches novatrices que sont l'apprentissage coopératif et l'évaluation formative.

Depuis quelques années, les autorités de Moray encouragent les établissements à respecter la logique des besoins dans leur développement et consacrent donc une part importante de leur budget aux écoles. Une partie des crédits correspondants sert à financer à Forres Academy la dispense de service dont bénéficient les quatre formateurs, ce qui leur permet de proposer du matériel pédagogique et un soutien aux collègues de Forres Academy ou d'établissements voisins qui leur demandent conseil sur l'apprentissage coopératif. L'autorité scolaire organise parfois des ateliers où les enseignants de différents établissements enseignant la même

discipline peuvent s'échanger les bonnes pratiques. Un tel réseau enseignant est jugé très utile pour le perfectionnement de la pratique enseignante. Ces dernières années, les autorités de Moray avaient fait venir des formateurs canadiens spécialistes de l'apprentissage coopératif, qui avaient organisé des actions de formation dans plusieurs établissements de la région.

ÉTUDE DE CAS 2 : JOHN OGILVIE HIGH SCHOOL

A la John Ogilvie High School, une équipe d'enseignants spécialisés (histoire, études modernes et géographie) a joué un rôle moteur dans l'initiative *Assessment is for Learning*, notamment au niveau S(secondaire)1/S2 (élèves de 12-14 ans). L'un des directeurs adjoints, qui coordonne l'évaluation dans l'établissement, a repris l'idée des pouvoirs publics et demandé à la section des sciences humaines de participer au dispositif, car il savait que le professeur d'histoire le plus ancien dans la fonction s'intéressait à l'évaluation formative et avait déjà utilisé plusieurs stratégies novatrices en matière de pédagogie et d'évaluation avant même que le programme public ne soit mis en place. Le directeur, qui était favorable à un travail de développement conjoint et à un échange des bonnes pratiques, a demandé à d'autres enseignants de cette même section, mais aussi aux professeurs d'anglais et de mathématiques, de faire progresser la pratique de l'évaluation formative sous l'autorité de ce professeur d'histoire.

Enseignement et évaluation

Vers une utilisation cohérente de l'évaluation formative

L'établissement cherche à donner le plus de cohésion possible aux pratiques d'évaluation formative en sciences humaines, en anglais et en mathématiques pour ce groupe particulier d'élèves de S1/S2. Le travail d'équipe a été l'un des facteurs clés dans la mise en place du dispositif. Le professeur d'histoire le plus ancien dans la fonction avait déjà utilisé à titre expérimental, avant même que le programme AiFL ne soit appliqué, une nouvelle technique d'exposés oraux qui faisaient l'objet non pas d'une notation, mais de remarques détaillées. En début de projet, les enseignants sont convenus de coopérer étroitement et de se réunir régulièrement pour faire avancer l'initiative. Le matériel pédagogique à leur disposition, qui venait pour l'essentiel d'Angleterre, n'était pas entièrement adapté aux exigences du cycle 5-14 de l'Écosse et il n'était pas considéré comme suffisamment convivial. Les enseignants ont élaboré de concert un matériel pédagogique adapté aux objectifs fixés en matière d'enseignement et d'évaluation formative. Ils ont passé beaucoup de temps à discuter, à faire des choix, à simplifier et à adapter le matériel en fonction des différentes

disciplines pour le mettre en conformité avec le dispositif d'exposés et de travaux écrits prévu pour les élèves de S1.

Les enseignants de John Ogilvie High School sont très sensibles au fait que ce soit des enseignants qui aient joué ici un rôle moteur et que l'initiative privilégie l'amélioration de l'apprentissage. Ils ont assisté à une conférence nationale à Edinburgh, où on leur a donné des références et des bandes vidéo traitant de la pratique de l'évaluation formative dans l'enseignement anglais, documentation utilisée par Dylan Wiliam et Paul Black pour leur travail de recherche (voir *Inside the Black Box*).

Auto-évaluation et évaluation entre pairs des travaux écrits et des exposés

Les professeurs d'histoire de S1 ont décidé de centrer l'innovation sur un aspect particulier du programme, à savoir les exposés, et de l'étendre ensuite aux travaux écrits. Les exposés impliquaient une recherche préalable sur un thème donné par l'enseignant et étaient évalués par les autres élèves de la classe. Les élèves travaillaient en équipe et étaient censés faire des recherches sur des sujets controversés comme : « Les Romains ont-ils créé une société civilisée en Angleterre ? » ou « William Wallace méritait d'être exécuté. Êtes-vous d'accord ? ». On attendait des élèves une présentation équilibrée comportant :

- Une introduction et des références suffisamment étoffées.
- Des éléments à l'appui de la thèse soutenue.
- Des éléments allant à l'encontre de la thèse soutenue.
- Une conclusion.

Il était demandé à chacun des membres du groupe de trouver l'information correspondante et de participer à l'exposé devant la classe.

Pendant l'année, les élèves devaient par ailleurs rédiger en histoire trois compositions écrites relativement longues, à partir de sources historiques fournies par l'enseignant ou d'une recherche collective. On attendait d'eux une présentation équilibrée et argumentée. Comme pour l'exposé oral, on leur communiquait à l'avance les critères par rapport auxquels leur travail serait jugé.

Dans un premier temps, il était demandé à un groupe d'étudiants de défendre tel ou tel point de vue par rapport à un dossier historique, alors qu'un autre groupe défendait la thèse inverse. Cette approche contradictoire des faits historiques a été par la suite abandonnée au profit d'une formule

plus équilibrée dans laquelle une seule équipe présentait tous les aspects du dossier avec : introduction, arguments pour, arguments contre et conclusion.

Cohérence et transparence des critères de qualité

Travaillant en équipe, les enseignants ont décidé d'harmoniser en sciences humaines les critères utilisés pour les compositions écrites et les critères utilisés pour structurer les présentations orales (les mêmes critères étaient parallèlement utilisés pour les compositions d'anglais). « Le travail de groupe est censé faire acquérir et renforcer les qualités exigées d'un travail écrit d'une certaine ampleur. »

Les enseignants se sont rendu compte qu'il importait avant tout que tous les élèves soient parfaitement au courant des critères appliqués aux exposés. A cette fin, ils ont distribué une notice (parfois sous forme d'autocollants à fixer sur la feuille de réponses) précisant pour chaque aspect de l'exposé l'échelle d'appréciation. Il était prévu pour chacun des aspects essentiels de l'exposé trois niveaux de résultat : exposé bien mené et parfaitement argumenté ; exposé satisfaisant, mais qui pèche un peu par l'argumentation ; exposé demandant à être amélioré sur plusieurs points. On communiquait aux élèves ces descripteurs d'évaluation tôt dans l'année. Avant que l'équipe de recherche ne se mette au travail, les élèves de la classe étudiée discutait de manière approfondie de ce que devait être une présentation collective, tant pour le contenu que pour le style. Pendant que l'équipe de recherche présentait son argumentation et ses données, les autres élèves se formaient individuellement une opinion, compte tenu des critères, sur la qualité de l'exposé, puis participaient à une discussion générale visant à dégager un consensus sur le respect ou le non respect des critères.

Une fois l'exposé terminé, l'enseignant ouvrait la discussion générale en demandant dans un premier temps à la classe étudiée de s'intéresser aux points forts et aux faiblesses de la présentation et en insistant sur le fait que cette évaluation devait elle-même être argumentée. Une telle stratégie n'excluait pas l'expression d'une critique pertinente par un élève ne s'inspirant pas automatiquement des critères fixés d'avance (même si les enseignants restent d'avis que leur liste de critères peut se révéler très utile pour des élèves encore peu habitués à formuler des remarques évaluatives constructives par rapport au travail de leurs camarades). L'enseignant prenait soin par ailleurs de rappeler les points de vue exprimés par chacun des élèves au cours de la discussion, de manière à s'assurer que tout le monde retenait bien ce qui se disait. A ce stade, il invitait la classe à se ranger à l'opinion exprimée par l'élève au début de son intervention, ou bien à la critiquer. Ce n'est qu'après cette première discussion libre qu'il invitait les élèves, d'abord individuellement, puis collectivement, à appliquer les

critères à l'exposé qu'ils venaient d'entendre. Il visualisait au tableau les opinions du groupe sur l'exposé par un graphe accompagné d'un résumé.

La séance était filmée dans son intégralité. Les bandes vidéo étaient ensuite utilisées par l'équipe d'enseignants pour observer et discuter la gestion de la classe et les progrès réalisés par les élèves grâce à cette nouvelle formule. Elles servaient également à l'évaluation formative : en visionnant les bandes, les élèves pouvaient se voir eux-mêmes en action et voir avec leurs camarades quels étaient leurs points forts et les points sur lesquels ils devaient progresser.

Pour des raisons de cohérence, l'enseignant et ses collègues avaient recours aux mêmes formules d'évaluation pour assurer le feedback aux élèves. Les trois importants travaux écrits que devaient remettre les élèves relevaient eux aussi de la même structure de base et de la même liste de critères. Cela permettait aux enseignants de comparer les compositions et de voir s'il y avait progression dans le temps. Les remarques des enseignants attirant l'attention sur la compétence à acquérir ou l'objectif à atteindre étaient relativement détaillées. Les élèves devaient ensuite réagir en précisant par écrit quelle stratégie d'apprentissage ils allaient adopter, compte tenu des observations du professeur.

Le travail réalisé dans la section des sciences humaines comportait un autre aspect intéressant : l'utilisation flexible du temps prévu pour l'enseignement et l'apprentissage. Il s'agissait essentiellement de demander à certains élèves de faire des recherches à la bibliothèque en vue de leur exposé, tandis que le reste de la classe se livrait à d'autres travaux scolaires. Le corps enseignant justifiait cette stratégie en disant que le processus d'apprentissage compte autant que les contenus à couvrir. Les élèves consacraient à peu près le même temps au travail scolaire en classe et aux activités de recherche/exposé, ce qui permettait à la fois une instruction directe pour les contenus et les compétences de la spécialité et l'exercice pratique de ces dernières pour approfondir la maîtrise des concepts et des données correspondantes.

Diviser la classe pour augmenter le temps de la discussion et du soutien

La classe S1 (élèves de 12-13 ans) de mathématiques travaillait en géométrie sur les surfaces. La classe était divisée en deux. Quatorze élèves environ restaient dans la salle de classe pour travailler avec l'enseignante, tandis que l'autre moitié de la classe se rendait dans la salle des ordinateurs pour travailler avec un logiciel individualisé appelé *Successmaker*. L'enseignante procède fréquemment à cette partition de la classe afin d'aborder les problèmes mathématiques devant un groupe relativement

réduit, ce qui lui permet de consacrer davantage de temps aux élèves ayant besoin d'un complément de soutien et de stimulation. Elle veille au moment de la partition à créer des groupes mixtes en termes de niveau de compétence et d'en exclure les élèves qui deviennent indisciplinés dès qu'ils sont en groupe.

Le temps de la réflexion de préférence à la main levée

La leçon précédente avait porté sur le calcul de l'aire d'un rectangle. Après la révision, l'enseignante est passée à un autre sujet : calcul de l'aire d'un triangle. Elle a proposé un thème de réflexion : « Comment déduire l'aire d'un triangle de l'aire d'un rectangle ? ». Elle a ensuite insisté à nouveau sur l'idée que dans sa classe les élèves ne lèvent pas la main et que tout le monde dispose d'un « temps de réflexion » suffisant pour préparer sa réponse, avant la discussion générale des réponses. Une fois les deux minutes de réflexion écoulées, elle a demandé leur réponse à quelques élèves. A partir de leurs réponses, elle a lancé une discussion sur la marche à suivre pour déduire l'aire d'un triangle de celle d'un rectangle. Au tableau, elle a donné quelques exemples de méthodes pour y parvenir en se servant de la base et de la hauteur du rectangle. Là encore, les élèves se sont vu accorder un délai de réflexion, après quoi la classe a identifié la bonne formule : A= ½ x b x h.

Après cette discussion, les élèves ont pris leur cahier d'exercices pour appliquer cette formule à un certain nombre d'exemples. L'enseignante évoluait dans la salle et intervenait auprès des élèves qui avaient besoin d'aide. Elle aidait les élèves à trouver la solution par eux-mêmes en leur posant des questions pour les mettre sur la voie. Au bout d'un quart d'heure environ, les élèves sont revenus de la salle des ordinateurs, cédant la place à la première moitié de la classe. L'enseignante a alors refait la leçon pour la deuxième moitié de la classe.

Une gamme d'activités en anglais

Dans la section d'anglais, une classe de première année de niveau mixte travaillait pendant les trois trimestres avec des stratégies d'évaluation formative. L'enseignante prenait soin de laisser aux élèves le temps de réfléchir à leur aise, tant pour préparer leur réponse que pour l'exposer dans son intégralité sans être interrompus. Les élèves y étaient très sensibles et ils appréciaient le fait que l'enseignante pose des questions ouvertes. Tous les élèves participaient, écoutaient attentivement les réponses de leurs camarades et y réagissaient posément.

L'évaluation entre pairs était par ailleurs beaucoup plus présente que par le passé, notamment pour la prise de parole et la fiction écrite. On

enregistrait les élèves lors de leurs prises de parole individuelles, ce qui permettait à l'intervenant et au reste de la classe d'apprécier la performance à partir de critères simples partagés. Le même exercice était pratiqué pour les récits de fiction, que les élèves examinaient et éditaient entre eux. Le travail de groupe était lui aussi plus présent. Les élèves semblaient avoir amélioré leur capacité d'écoute et de coopération en un an. Les tâches proposées les passionnaient et ils apprenaient à bien travailler ensemble.

Créer les conditions

Pour les enseignants de John Ogilvie participant au programme *Assessment is for Learning*, l'apprentissage, le perfectionnement des compétences et l'auto-évaluation à partir de critères transparents tiennent de toute évidence la place occupée antérieurement par le souci de couvrir au maximum le programme. Les enseignants expriment cependant quelques doutes quant à la possibilité de concilier une couverture aussi complète que possible du programme et un véritable centrage sur l'apprentissage, qui exige du temps.

Mais ce groupe d'enseignants novateurs est désormais convaincu que le travail fourni améliore réellement l'apprentissage des élèves et leur capacité d'assurer leur propre suivi et que la formule est donc beaucoup plus durable que la méthode pédagogique traditionnelle axée sur les connaissances. Le développement de compétences métacognitives grâce à l'utilisation systématique de critères dans les remarques sur la production des élèves et le fait de demander aux élèves d'évaluer eux-mêmes leur travail et celui de leurs pairs et de déterminer les objectifs de leur propre apprentissage sont mieux à même que la simple transmission de connaissances de leur donner confiance et d'en faire des apprenants qui se prennent en charge. L'établissement ne dispose pas encore sur ce point de preuves quantitatives – amélioration des résultats aux examens par exemple –, mais les enseignants peuvent se prévaloir des travaux extrêmement convaincants réalisés en classe, qui attestent de la progression des élèves. Une comparaison entre les rédactions écrites en début de projet et les rédactions écrites au bout de plusieurs mois d'évaluation formative fait apparaître une amélioration significative, aussi bien pour les élèves dont le niveau de départ était relativement bas que pour ceux qui avaient un très bon niveau de départ.

Ayant pu constater la progression et la motivation individuelles des élèves, les enseignants sont désormais assez sûrs de la méthode pour poursuivre et prolonger leur travail, en dépit des contraintes liées à la nécessité de couvrir une bonne partie du programme. Travaillant au sein d'une équipe soudée, ils ont la possibilité de se communiquer leurs expériences et d'en tirer parti. Le travail de groupe confère par ailleurs le

courage d'affronter les problèmes et les échecs éventuels que comporte toute innovation et offre la possibilité – et la satisfaction – de partager et de fêter les succès.

Les enseignants novateurs sont convaincus que le fait pour les élèves d'améliorer leur stratégie d'apprentissage leur permettrait de surcroît d'assimiler plus vite le contenu du programme. De leur pratique il ressort à l'évidence que l'expérimentation systématique couplée à une modulation et à une modification permanentes, avec analyse de ce qui fonctionne et de ce qui ne fonctionne pas, constitue une composante importante de la formation continue. Il faut rapprocher dans un tout cohérent plusieurs caractéristiques d'un enseignement de qualité si l'on veut surmonter la contradiction supposée entre la couverture du programme et le centrage de l'apprentissage et de l'évaluation sur l'élève. Cela exige une grande clarté dans l'instruction et dans la modélisation des compétences et des processus ; du côté des élèves, un apprentissage autonome et coopératif ; du côté des enseignants, des tâches bien conçues et stimulantes, avec recours à l'étayage ; l'information des élèves par rapport aux objectifs et aux critères de réussite ; et un feedback positif, constructif sur le travail fourni.

Mais ce petit groupe d'enseignants qui innovent dans leur pratique reste assez isolé au sein de l'établissement. La grande salle des professeurs n'est guère fréquentée. L'interaction intervient essentiellement dans les petites salles réservées aux sections. L'information sur les méthodes pédagogiques ne franchit guère les limites des sections. Les enseignants qui, à ce stade, ne participent pas au dispositif *Assessment is for Learning* en ont à peine entendu parler. La plupart d'entre eux affirment pratiquer déjà plusieurs stratégies d'évaluation formative. Mais lorsqu'on évoque devant eux le travail réalisé par la section des sciences humaines, ils disent qu'à leur avis un recours aussi intensif et systématique à l'évaluation formative est incompatible avec le programme d'études actuel, qui est perçu comme lourd et exigeant. Ces enseignants-là ont le sentiment que l'adoption intégrale de l'évaluation formative exercerait une contrainte supplémentaire sur l'établissement.

Durant les 12 derniers mois cependant, l'établissement – grâce au programme de formation interne du personnel offert par South Lanarkshire Council Education Authority – a pris un certain nombre de mesures pour faire progresser l'évaluation formative dans toutes les sections et pour poursuivre son développement en sciences humaines, en anglais et en mathématiques. Vingt-cinq nouveaux membres de 11 départements ont participé aux actions de formation sur l'évaluation formative organisées par les autorités en octobre 2003, en février et en mars 2004. Le personnel impliqué dans le projet pilote ont également mis en place et géré des groupes de discussion lors d'une journée de formation tenue à l'école,

témoignant de leur travail. En outre, il a été demandé au groupe pilote de faire une présentation générale au personnel d'une école secondaire du quartier. Au sein même de l'établissement, le petit « noyau » d'enseignants du primaire ayant participé l'an dernier au dispositif d'évaluation formative a déjà apporté une contribution à la discussion dans le cadre du perfectionnement professionnel et l'on se propose de renouveler l'expérience l'an prochain.

Partant du principe que l'apprentissage ne pourra être réellement changé et amélioré que si l'enseignant est convaincu de la valeur, de l'efficacité et de la crédibilité de la méthodologie, le but de l'établissement est d'encourager les enseignants à utiliser les stratégies d'évaluation formative en leur exposant les bonnes pratiques, en les soutenant et en stimulant leur volonté professionnelle pour le changement. En outre, toutes les sections ont inscrit l'évaluation formative dans leur plan de formation pour la période 2004-05.

Finlande : privilégier le développement plutôt que la compétition et la comparaison

par
Joke Voogt, Université de Twente
Helena Kasurinen, Conseil national finlandais de l'éducation

VUE D'ENSEMBLE

La Finlande ne possède pas de service de l'inspection et ne parraine pas les examens nationaux, sauf l'examen de fin d'études secondaires donnant accès à l'université. C'est le Conseil national de l'éducation qui assure le suivi du niveau scolaire par le biais d'évaluations aléatoires effectuées dans diverses disciplines de l'enseignement polyvalent tous les trois ans. Les résultats de ces évaluations donnent une information sur le niveau des résultats scolaires et sont utilisés aussi bien pour le développement permanent du système éducatif et des programmes d'étude que pour la pratique pédagogique. La loi sur l'enseignement secondaire (628/1998) encourage l'auto-évaluation au niveau local et des établissements. Au niveau des municipalités, l'évaluation porte sur la transparence financière et cherche à voir dans quelle mesure et de quelle manière les établissements atteignent les objectifs éducatifs et culturels locaux. La même loi ainsi que le programme national de base pour l'enseignement secondaire (2004) sont en faveur du développement des capacités d'auto-évaluation chez les élèves.

L'importance que prend désormais l'auto-évaluation pour l'établissement amène par ailleurs à s'intéresser à l'auto-évaluation des élèves. Derrière l'évaluation de l'établissement et l'auto-évaluation des élèves, on trouve l'idée qu'il importe davantage de privilégier le *développement* que de comparer tel ou tel établissement ou élève avec tel ou tel autre. Le processus même d'auto-évaluation des élèves et d'évaluation de l'établissement revêt davantage d'importance que ses résultats, car c'est là-dessus que s'appuieront les développements ultérieurs.

Le Conseil national de l'éducation a énoncé les grands principes de l'évaluation des élèves dans l'enseignement polyvalent :

- L'évaluation de la compétence intellectuelle, de l'aptitude au travail et de la conduite doit être individuelle, fiable et à usages multiples.

- Le feedback doit soutenir le développement chez l'élève de la connaissance de soi et de la motivation.
- Savoir apprendre, apprendre à se fixer des objectifs d'apprentissage, mais aussi étudier et travailler à l'école sont considérés comme des compétences clés dans la perspective de la formation tout au long de la vie.
- L'évaluation est assimilée à un outil permettant de guider et de soutenir l'étude et l'apprentissage, ainsi que le développement chez l'élève de capacités d'auto-évaluation.

RÉSULTATS MARQUANTS DES ÉTUDES DE CAS

On est frappé de voir à quel point le système éducatif finlandais insiste sur le développement plutôt que sur la compétition et la comparaison. Les deux établissements retenus pour l'étude de cas, les écoles polyvalentes Tikkakoski et Meilahti, s'inspirent visiblement de cette philosophie dans leur approche de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation. Si l'on y insiste sur l'auto-évaluation de l'élève, c'est pour aider celui-ci à prendre en charge son apprentissage et à s'intéresser au processus (et non uniquement aux résultats), ainsi qu'à son propre développement. Le fait que l'on mette l'accent sur l'auto-évaluation traduit bien la philosophie générale du système éducatif finlandais, qui veut qu'on porte davantage attention au développement qu'à la comparaison.

ÉTUDE DE CAS 1 : TIKKAKOSKI, ÉTABLISSEMENT D'ENSEIGNEMENT POLYVALENT DE SECOND CYCLE

L'établissement d'enseignement polyvalent de second cycle (de la 7e à la 9e années) Tikkakoski a un effectif de 278 élèves et de 31 enseignants. Il s'agit d'une école rurale située en Finlande centrale. Les classes ont généralement un effectif compris entre 15 et 20 élèves. Ceux-ci proviennent de milieux socio-économiques très divers. Seule une minorité n'est pas finlandaise de souche. La mobilité des élèves et des enseignants est très faible. Dans cette partie de la Finlande, l'offre d'enseignants se situe à un niveau très satisfaisant. Environ 40 % des élèves passent dans la filière professionnelle à la fin du cycle polyvalent et 60 % s'inscrivent dans la filière secondaire générale. La filière « mixte », enseignement général/professionnel, n'accueille qu'un petit nombre d'élèves. A leur sortie de Tikkakoski, les élèves accèdent généralement sans difficulté à la filière de leur choix.

Il s'agit d'un établissement bien tenu, bien organisé, où les rapports entre élèves et enseignants sont placés sous le signe de l'ouverture. Le directeur connaît tous les élèves par leur nom. L'interaction enseignant-élève se fait sans difficultés. Les élèves appellent les professeurs par leur prénom. L'un des élèves interrogés dans le cadre de l'étude de cas parle de l'esprit de solidarité qui règne dans l'établissement.

Enseignement et évaluation

Enseignement technologique et artistique

Dans les classes techniques, la leçon débute normalement par une période de cinq à dix minutes de cours général pendant laquelle l'enseignant explique la tâche à accomplir et les points considérés comme importants. Lors d'une observation de la classe réalisée pour l'étude de cas, le professeur d'enseignement artistique, abordant le court métrage que les élèves devaient réaliser, a expliqué par exemple que le flux narratif et la position de la caméra comptaient beaucoup, mais pas le jeu d'acteur, provisoirement du moins. Dans la classe de technologie observée, la tâche (fabrication d'un cadre en bois) était affichée sur une grande feuille de papier placée en face des élèves ; sur cette feuille figuraient également les étapes indispensables de cette production. Si l'enseignant donne ce type d'information, c'est pour centrer le travail et éviter des pertes de temps sur des points moins importants. Le travail se fait individuellement ou en petits groupes, selon la tâche. Dans la salle de technologie, les élèves peuvent prendre leur temps pour finir la tâche.

Le professeur d'enseignement technique et le professeur d'enseignement artistique évoluent dans la salle de classe et viennent aider les élèves ou discuter de la qualité de leur travail. Il est demandé aux élèves de participer à l'évaluation de leur travail. Lorsqu'un élève avait par exemple terminé sa tâche (son cadre en bois), l'enseignant lui demandait d'abord d'évaluer la qualité de sa production et de se donner lui-même une note. L'enseignant ne communiquait sa propre note qu'une fois que l'élève s'était noté lui-même. L'enseignant a expliqué après la classe que c'était là sa manière de faire habituelle. En cas de divergence entre la note donnée par l'élève et la note donnée par l'enseignant, il y a discussion. Il s'agit de faire comprendre à l'élève les critères sur lesquels on juge de la qualité d'un travail. Le professeur d'enseignement technique souligne que ce n'est pas uniquement la qualité de la production qui importe, mais aussi le processus d'apprentissage. Selon lui, la méthode de travail et la capacité de réfléchir à cette méthode sont essentielles pour le développement de l'élève.

Enseignements théoriques (mathématiques, finnois et langue vivante)

Dans les enseignements de type plus théorique, les professeurs pratiquent l'instruction frontale pendant 10 à 15 minutes, et y abordent le thème central de la leçon. Dans les classes observées, les élèves posaient des questions y compris pendant cette période de cours. Après ce cours frontal, les élèves se voient confier une tâche. Le travail se fait individuellement, mais les élèves sont autorisés à discuter de la tâche avec leurs pairs. Dans une des classes observées dans le cadre de l'étude de cas, plusieurs élèves discutaient de la tâche avec leurs camarades, alors que d'autres préféraient travailleur seuls. L'enseignant évoluait dans la salle et venait aider en cas de besoin. Les élèves pouvaient se reporter à leur portfolio numérique pour contrôler leurs réponses. En cas d'erreur, ils pouvaient se faire aider par le professeur ou par les pairs. Dans cette classe, les enseignants accordaient davantage d'importance au suivi du processus d'apprentissage qu'au produit final résultant.

A Tikkakoski, les élèves sont responsables de leur apprentissage. On les encourage à être à la fois actifs et interactifs (c'est-à-dire à demander l'aide de leurs pairs). « Les pairs savent mieux expliquer les notions théoriques que je ne peux le faire », remarque un des enseignants. Dans de nombreuses matières, dont les langues vivantes, on incite les élèves à suivre leur propre rythme.

Les enseignants intervenant dans plusieurs disciplines (finnois, langue vivante, mathématiques, etc.) ont conçu une méthode pour le suivi de la progression. Les professeurs de langues vivantes ont dit, par exemple, qu'ils ne pratiquaient pas tellement les contrôles, mais qu'ils s'adressaient fréquemment aux élèves durant la leçon. Les professeurs de mathématiques ont recours pour leur part à des contrôles brefs mais fréquents – une fois par semaine – pour vérifier les acquis. Ils s'efforcent de donner le feedback dans les meilleurs délais, si possible lors de la classe suivante. Les problèmes généraux sont discutés avec l'ensemble de la classe, les problèmes plus spécifiques étant abordés individuellement avec l'élève, pendant les périodes de travail individuel sur les tâches.

Les quelques élèves qui éprouvent de sérieuses difficultés bénéficient d'un soutien spécial dans une classe séparée. Ceux dont les difficultés ne sont pas aussi graves peuvent bénéficier d'une remédiation individuelle et éviter ainsi un cours, facultatif, de remédiation. L'organisation des leçons (le temps consacré à l'instruction frontale est réduit ; l'essentiel du temps est consacré au travail sur les tâches/exercices) et l'effectif relativement réduit des groupes laissent suffisamment de temps à l'enseignant pour l'interaction individuelle. Les enseignants gardent les mêmes élèves trois ans de suite et ont à gérer pendant le trimestre un nombre relativement restreint de classes.

Ils ont donc la possibilité de bien se familiariser avec les élèves, sur le plan social, émotionnel et cognitif. Les élèves ont dit qu'ils appréciaient la disponibilité des enseignants en cas de difficultés, y compris avant ou après les heures de classe. Dans toutes les classes observées, les élèves étaient véritablement à leur affaire !

Les exemples qui précèdent montrent bien ce à quoi les enseignants de Tikkakoski accordent de l'importance dans leur enseignement. Ils insistent sur l'idée que :

- Il importe de donner fréquemment un feedback.
- Il importe de bien connaître les élèves et leur environnement.
- L'organisation de l'environnement pédagogique aide beaucoup à mieux connaître les élèves.

Les enseignants souhaitent transmettre aux élèves, par leur propre enthousiasme, l'idée que l'on peut se faire plaisir en apprenant.

Une organisation des cours qui vise à faciliter l'apprentissage

Au lieu que les heures de cours soient réparties sur l'ensemble de l'année scolaire, il est prévu cinq périodes de sept semaines chacune. Chaque enseignant n'intervient que devant quatre ou cinq classes différentes au cours d'une même semaine et dans les matières à caractère théorique les élèves n'ont affaire qu'à trois à quatre enseignants différents par semaine. Les matières à caractère pratique (technologie, arts, travail sur le textile) sont, elles, enseignées en continu. Les contacts entre les élèves et les enseignants sont donc plus étoffés et ils apprennent ainsi à mieux se connaître.

Les matières théoriques et les matières pratiques/facultatives tiennent la même place dans l'emploi du temps, ceci pour alléger la charge de travail des élèves. Ceux-ci ont tous les jours trois ou au plus quatre cours dans une matière théorique et un cours dans une matière pratique/facultative. L'organisation des cours fait que toutes les matières ne sont pas abordées pendant un même trimestre, ce qui donne une certaine variété à l'emploi du temps. Les élèves disent apprécier cette formule qui leur permet à leur avis de mieux se concentrer. Ils apprécient également la grande liberté de choix par rapport aux matières facultatives.

Les enseignants de l'établissement se montrent critiques vis-à-vis des changements prévus pour le programme d'études national entre 2003 et 2006. Le directeur pense que le nouveau programme ne permet pas une aussi grande flexibilité et que les matières pratiques (travaux techniques, économie domestique et travail du textile) ou la remédiation y tiendront désormais moins de place. Le nouveau programme prescrit un certain

nombre d'heures d'enseignement par matière et définit les critères régissant l'attribution de la « note 8 »[1].

Auto-évaluation des élèves

En 1994, l'école polyvalente Tikkakoski a participé à un projet pilote intéressant le nouveau programme d'études. Elle a élaboré dans le cadre de ce projet un dispositif d'auto-évaluation. Elle continue depuis à utiliser et à développer l'auto-évaluation. L'auto-évaluation prend progressivement de l'importance, au niveau de l'établissement et des enseignants comme au niveau des élèves.

Conformément à la philosophie de l'école, l'auto-évaluation implique une responsabilité individuelle vis-à-vis de l'apprentissage (pour les élèves) et vis-à-vis de l'enseignement (pour les enseignants). Il incombe par ailleurs aux enseignants et aux élèves de créer les conditions d'un bon apprentissage et d'un bon enseignement.

L'un des aspects importants de l'approche adoptée à Tikkakoski vis-à-vis du programme et de l'évaluation consiste à distinguer l'acquisition du savoir apprendre et l'acquisition de connaissances. L'évaluation est censée porter non seulement sur la performance de l'élève, mais aussi sur le développement de ses compétences en matière d'apprentissage[2]. Le dispositif d'auto-évaluation cherche donc à donner une image du développement de l'élève. La direction et les enseignants refusent de limiter l'auto-évaluation à la seule performance scolaire.

Depuis l'année scolaire 2001-02, l'établissement utilise comme méthode d'auto-évaluation le compte rendu de cours. A la fin de chaque période de sept semaines (l'année scolaire est divisée ici en cinq périodes de sept semaines), les élèves reçoivent un formulaire de compte rendu de cours. L'auto-évaluation tient une place importante dans ce dispositif officiel. Les élèves déterminent la note à laquelle ils peuvent s'attendre dans chacune des matières, évaluent leurs méthodes de travail, leur comportement et leur participation en classe, ainsi que leur plus ou moins grand sérieux vis-à-vis

---

1 L'éventail des notes va de 4 à 10. 4 = échec ; 5 = minimum d'efforts ; 6 = médiocre ; 7 = moyen ; 8 = bon ; 9 et 10 = excellent ; dans le programme d'études actuel, c'est l'établissement qui décide lui-même du niveau auquel il place la note 8.

2 Le terme d'évaluation formative n'est pas très utilisé à Tikkakoski, même si dans la pratique on considère qu'il y a là une méthode indispensable pour renseigner les enseignants et les élèves. Elle peut prendre la forme de données objectives, mais elle porte surtout sur le « savoir tacite » que le professeur comme l'élève acquièrent grâce à la discussion, à la réflexion et à l'expérience. L'auto-évaluation tient une place importante dans l'évaluation formative telle qu'elle est pratiquée ici.

des devoirs. Ils utilisent un système de notation commun quand ils remplissent le formulaire, ce qui en facilite la lecture aux élèves, aux enseignants et aux parents. Une fois qu'ils ont porté sur le formulaire les notes qu'ils s'attribuent, l'enseignant leur communique les siennes. Si l'on constate un écart de deux points ou plus, une discussion s'engage entre l'enseignant et l'intéressé. Dans la majorité des cas, les notes des élèves et celles de l'enseignant coïncident assez bien. Le compte rendu de cours mentionne par ailleurs le résultat des évaluations antérieures, ce qui permet à l'élève de bien suivre sa propre progression. A en croire le directeur, la plupart des élèves ont semble-t-il une idée très précise de leur propre progression. Le feedback fréquent durant les leçons joue probablement aussi. S'il ressort du compte rendu que l'intéressé a des faiblesses dans une matière, c'est à lui qu'il incombe d'en parler à l'enseignant et de demander un soutien complémentaire.

La fiche d'auto-évaluation à Tikkakoski

Matière	Note	Méthode de travail	Progression	Note de l'élève
Langue maternelle				
Mathématiques				
Etc.				

Depuis l'année scolaire 2002-03, les parents, les élèves et le professeur principal procèdent une fois par an à une évaluation complète du développement de l'élève. Une parente d'élève (très active et très impliquée) note que cette formule d'évaluation a permis à sa fille de prendre en charge son propre apprentissage. Ainsi, la mère peut légitimement aborder avec sa fille la question de sa progression. Elle apprécie beaucoup le fait que l'établissement lui adresse cinq fois par an un compte rendu sur la progression de l'enfant, alors qu'avec le professeur principal les échanges se limitent à deux brèves conversations par an. Cette parente se dit surprise de voir à quel point sa fille se note bien elle-même. Les élèves interrogés disent apprécier la fréquence des comptes rendus de cours, qui leur permettent de suivre facilement leur progression.

Créer les conditions

Selon le directeur, qui a pris ses fonctions voici neuf ans, il importe d'instaurer une culture d'établissement qui crée un environnement propice à l'apprentissage pour tous les acteurs (élèves et enseignants). Au sein de cette culture, on accorde beaucoup d'attention à l'apprenant. La culture d'établissement est présentée de manière explicite aux élèves, aux parents et aux enseignants, de manière à ce que chacun soit au courant de ses libertés et de ses responsabilités. A Tikkakoski, les connaissances et les

compétences cognitives tiennent certes une grande place, mais il en va de même pour la capacité de « grandir » et de savoir apprendre.

Le directeur souligne l'importance du programme et du dispositif d'évaluation dans la culture d'établissement.

Il voit de manière très précise de quelle manière l'établissement doit évoluer et les moyens à employer pour y parvenir. Ses principes de direction peuvent se résumer de la manière suivante :

- La communication entre les intéressés (enseignants et élèves) est cruciale.
- Les décisions se prennent en concertation.
- Le changement se fait par petites étapes.
- La solution apportée aux problèmes doit être simple et logique.
- Les obstacles peuvent parfois être transformés en ressources.

La communication formelle (au sein des équipes d'enseignants) et informelle entre les enseignants, ainsi qu'entre enseignants et élèves, est très présente dans l'établissement.

Les enseignants et les autres catégories de personnel forment des équipes. Il est prévu quatre équipes pour gérer quatre disciplines, une équipe pour l'encadrement des élèves et une autre pour les prestations de soutien. Elles tiennent toutes une réunion hebdomadaire et désignent chacune un chef d'équipe qui discute de la planification avec la direction. Il y a rotation des chefs d'équipe tous les deux ans, si bien que tout le monde occupe une fois cette fonction. Ces équipes sont une composante importante de l'organisation scolaire. La coopération entre enseignants (notamment entre ceux qui enseignent plusieurs matières) est encouragée, mais non imposée. Il est parfois prévu des projets pluridisciplinaires. Les enseignants parlent entre eux de leur activité dans leurs disciplines respectives, mais là encore on ne leur impose rien.

La cohésion sociale est considérée à Tikkakoski comme un important présupposé de l'apprentissage. Les élèves sont donc affectés à un groupe stable dont l'effectif ne peut pas dépasser 20 élèves. Ils fonctionnent en groupe pendant une vingtaine de leçons, sur les 30 que compte la semaine. Les élèves restent dans le même groupe pendant trois ans, période au cours de laquelle ils gardent le même enseignant dans les matières respectives. Une telle formule conforte les rapports entre élèves et enseignants, mais aussi entre élèves. Les enseignants et les élèves y sont sensibles. De l'information glanée au cours des entretiens avec les élèves, mais aussi des

évaluations scolaires, il ressort que ces enfants aiment aller à l'école et qu'ils sont motivés.

Comme les élèves restent trois années consécutives dans le même groupe, on se préoccupe de former des groupes stables en 7e année, au moment de l'entrée dans l'établissement. On consulte leurs enseignants et leurs condisciples de 6e année, ainsi que les parents. On élabore ensuite un sociogramme à partir de ces consultations. Le travailleur social et le conseiller des élèves interviennent avec des propositions sur la composition des groupes. Ces propositions font l'objet d'une concertation avec le directeur et les enseignants des différentes disciplines. Il s'agit par ce procédé de former des groupes qui favorisent l'apprentissage individuel. Il ne s'agit pas de groupes de niveau.

La stratégie de l'établissement semble porter ses fruits. Au printemps 2003, les élèves de terminale ont tous été admis à poursuivre leurs études. Quatre-vingt six pour cent d'entre eux ont été affectés à la filière correspondant à leur premier choix. Par ailleurs, les épreuves nationales font apparaître systématiquement que l'établissement obtient des résultats supérieurs à la moyenne et qu'il n'a que très peu d'élèves médiocres. De la comparaison avec les établissements polyvalents voisins il ressort que le barème de notation de Tikkakoski se situe dans la moyenne : la notation n'est ni trop généreuse ni trop sévère.

ÉTUDE DE CAS 2 : ÉCOLE POLYVALENTE MEILAHTI DE SECOND CYCLE

Cet établissement polyvalent de second cycle (de la 7e à la 10e années) a un effectif de 383 élèves et de 48 enseignants. Il se situe au centre d'Helsinki et est spécialisé dans les arts visuels. Quelque 10 % des élèves ne sont pas finlandais de souche ; la plupart d'entre eux sont originaires de Russie et de Somalie. La mobilité des élèves et des enseignants est faible.

On note la présence de plusieurs enseignements de spécialité : arts visuels (depuis 1988), musique (depuis 1999), mathématiques et sciences (depuis 1999), sports (depuis 1999) et un cours d'immersion en suédois. Depuis l'an 2000, l'établissement comprend une classe accueillant des enfants affectés d'un handicap mental. En fin de 9e année, 60 % des élèves s'orientent vers la filière générale du second degré et 40 % vers une filière professionnelle. Quelques élèves seulement (17 pour l'année scolaire 2002-03) restent dans l'établissement et suivent la 10e année. Ce sont ces élèves qui posent le plus de problèmes, car ils ne sont généralement pas motivés par la scolarité et organisent souvent mal leur travail.

Enseignement et évaluation

Formules intégrant l'évaluation formative dans la pratique quotidienne

L'établissement pratique des formules pédagogiques très diverses. Certains enseignants ont recours à l'auto-évaluation et à l'évaluation entre pairs pendant la leçon, d'autres non. Certains enseignants préfèrent le travail de groupe, alors que d'autres préfèrent l'instruction frontale. Les enseignants pratiquent la méthode qui leur convient personnellement le mieux et qui relève de leur technique courante. Ils ne sont guère incités à expérimenter de nouvelles approches. Voici quelques exemples de stratégies pédagogiques utilisées par les enseignants :

- Le professeur de finnois (qui est aussi le directeur adjoint) prévoit dans ses leçons une plage de temps assez importante pour l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs. Dans les exercices de rédaction de fiction par exemple, il demande aux élèves de lire et d'évaluer réciproquement leurs récits en s'aidant des directives données. Il formule également des remarques. Lors des exposés (il y a un exposé obligatoire par an), les élèves doivent remplir une fiche de feedback.

- Le professeur de finnois s'efforce de communiquer avec chacun des élèves au moins une fois en cours de leçon, soit pendant la discussion générale, soit pendant le travail individuel, soit en fin de leçon. Lors d'une classe observée dans le cadre de l'étude de cas, le professeur posait des questions sur un texte. Plusieurs élèves s'impliquaient beaucoup et réagissaient spontanément. Mais tout le monde ne participait apparemment pas à l'activité.

- Le professeur de mathématiques se sert d'un carnet dans lequel les élèves notent s'ils ont fait leurs devoirs. Ceci lui permet de responsabiliser les élèves par rapport à leur apprentissage. Pendant la classe observée pour l'étude de cas, elle a vérifié les carnets. L'un des élèves avait noté qu'il n'avait pas fait ses devoirs, mais il n'y a pas eu de suites. Cette enseignante de mathématiques préfère l'instruction frontale. Selon elle, les mathématiques ne se prêtent pas bien en règle générale au travail de groupe. Mais dans les leçons de physique-chimie, elle opte pour le travail en petits groupes.

- Les professeurs d'art ont recours au portfolio pour leurs classes d'arts visuels. Les élèves y commentent leur travail et le processus de création d'une œuvre d'art. L'un des deux enseignants demande à l'élève de se noter lui-même avant de lui communiquer

sa note. Les deux enseignants discutent souvent avec l'intéressé de son travail. Ils encouragent par ailleurs les élèves à discuter entre eux de leur travail. Il arrive que ce travail fasse l'objet d'une discussion générale dans la classe. Selon les enseignants, il s'agit là d'un élément important de la leçon et du développement personnel des élèves. Les critères de qualité d'une production artistique sont mentionnés dans le livret de l'élève, distribué par l'établissement, et dans les directives du programme d'études national. Lorsqu'ils discutent de telle ou telle production artistique, les enseignants insistent sur les critères et les savoir-faire essentiels.

- Le professeur de musique et le professeur d'art dramatique coopèrent souvent. Ils font une large place aux formules de feedback dans leur travail. Le professeur de musique dit par exemple : « Il faut que les élèves apprennent à s'assurer réciproquement un feedback, parce qu'il s'agit d'un point très sensible. Il importe d'instaurer une ambiance qui soit propice au jugement réciproque. Il faut par ailleurs que ce feedback soit motivé : critique, mais positif. » Il n'est pas attribué de notes en musique et en art dramatique.

- L'enseignante d'art dramatique, qui enseigne aussi le finnois, accorde une grande attention aux remarques qu'elle porte sur les productions écrites des élèves. Il ressort de son expérience que les élèves attendent ces remarques.

- Le professeur de langues vivantes remarque que l'instruction tient trop de place dans ses leçons, mais que c'est la matière qui le veut. « En langues vivantes, nous avons le gros problème de la grammaire, sur lequel je ne peux pas transiger. Je suis donc obligée d'en passer par l'instruction. Je ne peux pas être très créative. J'essaie de leur offrir des options dans les tâches que je leur confie pour les devoirs à la maison. Ils peuvent choisir eux-mêmes. »

- Le professeur d'éducation physique donne aux élèves des objectifs précis pour qu'ils sachent ce qui est attendu d'eux. Il considère le travail en équipe comme un objectif important. Il importe pour ses classes que les élèves s'entendent bien et qu'ils aient une activité collective. « S'il y a des problèmes, j'arrête le jeu et nous discutons. »

- Le recours aux contrôles est variable selon l'enseignant et la matière. Mais les enseignants s'accordent à dire qu'ils sont importants. Selon eux, les élèvent aiment bien montrer leur savoir et les contrôles les aident à centre leur attention sur la tâche à

effectuer. Les élèves « [...] se comparent toujours avec les voisins. Les contrôles les motivent. Ils font un effort à ce moment là. » Les enseignants élaborent eux-mêmes le texte des contrôles. Selon eux, les tests des manuels ne sont pas toujours utilisables. Ils insistent sur l'importance du feedback (qu'ils assurent sous forme de remarques écrites) et d'une discussion à propos des erreurs.

Les élèves interrogés se sont montrés plutôt critiques vis-à-vis de l'établissement. A les entendre, les enseignants devraient s'intéresser davantage à la motivation des élèves. Ils disent que l'attitude des élèves s'améliore lorsque l'enseignant est passionné par son sujet, ce qui est le cas de certains enseignants mais pas de tous. Selon les élèves, rares sont les enseignants qui informent les élèves en début de cours de ce qu'ils vont avoir à faire et de ce qui est attendu d'eux. La plupart commencent directement la leçon. L'un des élèves dit que l'enseignement fait trop appel à l'écoute et à l'observation, et pas assez à l'action. Les élèves attendent par ailleurs des enseignants qu'ils fassent preuve d'une plus grande sévérité vis-à-vis des actes d'indiscipline. Ils disent qu'il y a souvent beaucoup de bruit en classe et que les élèves indisciplinés ne sont pas toujours sanctionnés, alors qu'à l'inverse les élèves qui se comportent habituellement bien sont punis s'ils se trouvent être dans un mauvais jour.

Évaluation

Le terme d'évaluation formative est inconnu ici (et n'est donc pas utilisé). Les enseignants de Meilhati privilégient l'auto-évaluation des élèves et le processus individuel de développement. Ce processus de développement est abordé sous l'angle des compétences intellectuelles, mais aussi sous l'angle du comportement de l'élève et de son attitude vis-à-vis de l'apprentissage.

Auto-évaluation des élèves

L'établissement a mis en place en 1995 une évaluation de la méthode de travail des élèves ; la formule actuelle d'auto-évaluation fonctionne depuis 1995. Le programme d'études national exige des établissements qu'ils privilégient les processus de développement individuels, ce qui a fortement incité l'école Meilahti à élaborer sa propre formule. L'approche actuellement adoptée a été conçue par l'un des enseignants de Meilhati et sa mise en œuvre a été précédée d'une discussion lors d'une réunion d'enseignants. La formule d'auto-évaluation adoptée ne s'apparente guère au contrôle continu pratiqué durant les leçons.

Les élèves font l'objet de quatre évaluations par an. On note discipline par discipline leurs connaissances, leur méthode de travail et leur participation. Par ailleurs, les enseignants enregistrent les absences et les

retards. En règle générale, les enseignants discutent de la note avec les élèves. Il existe un descriptif officiel précisant la signification exacte de chaque note dans les trois domaines. Ce descriptif est discuté pendant les réunions d'enseignants, de manière à ce que tout le monde ait la même conception de la notation.

En cours de leçon, élèves et enseignants remplissent un bref questionnaire portant sur la méthode de travail. En 7e année, le questionnaire porte sur la méthode de travail et l'insertion dans l'établissement et dans la classe ; en 8e année, sur la méthode de travail et la conduite ; en 9e année, sur la méthode de travail et l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage. On trouvera ci-dessous un exemple de questionnaire utilisé en 7e année.

Auto-évaluation de la méthode de travail au cours de la 1re période en 7e année

Cet automne, mon objectif majeur est de :

_____

Le résultat est : bon ____ assez bon _____ médiocre _____

Cela tient aux raisons suivantes : _____

Je :

Travaille activement pendant les cours_____

Fais mes devoirs_____

N'oublie pas de venir en classe avec les livres et le matériel nécessaires_____

Garde mes bonnes habitudes_____

Arrive à l'heure_____

Assiste régulièrement au cours_____

B = bien M = moyen P = peut mieux faire

Remarques de l'enseignant :_____
Notes : _____
Autres : _____
Signature de l'enseignant

Remarques des parents : _____
Signature des parents

Au début, l'évaluation était formulée sous forme de texte suivi, mais les enseignants ont trouvé que cela leur donnait trop de travail. Les « notes » se présentent aujourd'hui sous forme de lettres : B (bon), M (moyen) et P (peut mieux faire). Selon les enseignants, les élèves sont très réalistes dans leur auto-évaluation. Les résultats sont communiqués aux parents qui peuvent porter leurs remarques. Le questionnaire sert donc de référence au moment où le professeur principal, l'élève et, le cas échéant, les parents, discutent de la progression de l'intéressé.

C'est au professeur principal qu'il incombe pour l'essentiel de gérer les questionnaires et d'en communiquer les résultats aux parents. Les enseignants sont d'avis que ces questionnaires représentent une source d'information très utile pour l'élève, car cela lui permet de voir sa progression. L'un des enseignants dit que c'est là un bon moyen d'assurer un feedback à l'intention des élèves les moins expansifs. Les élèves bruyants ont généralement un feedback sur leur conduite, mais les autres n'en ont guère. Au début, les élèves ne prenaient pas le processus très au sérieux, mais entre-temps ils ont tous pris l'habitude de remplir leur questionnaire. On ne voit pas très bien toutefois dans quelle mesure l'information émanant des formulaires influe sur la pratique pédagogique.

Les enseignants interrogés ont des réactions différentes vis-à-vis de ces formulaires. L'un des professeurs de finnois s'en sert de référence pour la discussion sur la progression, parce que la plupart des élèves sont intéressés par les notes. Le professeur de langues vivantes pour sa part ne trouve pas que cette formule d'évaluation donne beaucoup de renseignements. Le professeur d'éducation physique dit que les questions n'ont rien à voir avec sa pratique.

Les élèves n'ont pas tous la même opinion sur la formule de l'évaluation formative. Certains d'entre eux la trouvent utile, mais souhaiteraient un questionnaire plus détaillé. D'autres n'y voient aucun intérêt. Ils trouvent le feedback de l'enseignant utile, mais ne l'utilisent pas forcément lorsqu'ils remplissent la fiche. A en croire les parents, les fiches d'évaluation informent bien, surtout si l'enfant ne parle pas beaucoup de l'école à la maison. Elles permettent de suivre les notes de l'enfant et de voir quelles sont ses méthodes de travail. Les parents remarquent que les élèves, les filles en particulier, se montrent très critiques vis-à-vis d'eux-mêmes.

Créer les conditions

L'école Meilhati est reconnue depuis longtemps pour la qualité de sa prise en charge des élèves. Les enseignants s'intéressent au développement

des enfants. Les parents sont sensibles au fait que les enfants ayant des difficultés y sont les bienvenus. La directrice, qui occupe ses fonctions depuis trois ans, dit que son rôle essentiel consiste à préserver la bonne réputation de l'école en y créant une bonne ambiance, pour les enseignants comme pour les élèves.

Selon les enseignants, l'ambiance de l'établissement est détendue. L'un des enseignants le formule de la manière suivante : « Nous nous sentons bien ici. Il y a une bonne ambiance. Les élèves aiment l'étude, ils ont de bons résultats, ils progressent et cela nous réjouit. » Les élèves parlent eux aussi de rapports faciles avec les enseignants. Ils sont sensibles au fait qu'ils bénéficient tous d'une attention égale, ce qui n'était pas toujours le cas dans le cycle élémentaire, où les plus doués étaient très entourés.

Les enseignants ont une réunion générale par semaine. Lors d'une réunion récente, ils sont tombés d'accord pour dire que l'objectif premier de l'établissement était l'apprentissage et que les objectifs sociaux étaient secondaires. Ils ont abordé la question des enfants ayant un comportement déviant ou des difficultés d'apprentissage. Les professeurs de la même discipline échangent de manière informelle des informations sur leur travail en classe. Mais la coopération est plus rare parmi les professeurs qui enseignent plusieurs disciplines (musique et art dramatique par exemple).

Les enseignants sont libres de suivre une formation continue, si du moins les ressources le permettent. Mais il n'est pas prévu d'incitations particulières sur ce point. Compte tenu des coupes budgétaires qui viennent d'être imposées par le Conseil national de l'éducation à Helsinki, la mobilisation de ressources pour le perfectionnement professionnel devient problématique.

L'effectif des classes est limité à 20 élèves et il est souvent inférieur à ce chiffre. L'établissement s'attend l'année prochaine à une augmentation de cet effectif compte tenu des coupes budgétaires imposées par le Conseil national de l'éducation à Helsinki. Chaque classe a un professeur principal qui suit les élèves pendant toute la 9e année. Les groupes restent stables, alors que les enseignants (à l'exception du professeur principal) peuvent changer. Tous les enseignants sont sensibles au fait que le professeur principal garde la même classe pendant toute l'année, car celui lui permet de bien connaître ses élèves. Selon l'un d'entre eux, « On voit leur progression, dans le comportement comme dans l'apprentissage. » Les contacts avec les parents sont facilités par le fait qu'élèves et enseignants passent beaucoup de temps ensemble.

Les parents interrogés disent que l'établissement a bonne réputation. Ils sont sensibles au fait qu'il ne recrute pas uniquement les enfants qui ont de

l'ambition et qu'il accueille un public varié[3]. Les contacts avec le professeur principal sont bons. En cas de problème, à la maison ou à l'école, les parents et le professeur principal peuvent facilement prendre contact (généralement par courrier électronique).

[3] En Finlande, il n'existe pas de dispositif de sélection dans l'enseignement polyvalent. Les élèves optent en général pour l'établissement le plus proche. Lorsqu'un établissement – comme Meilhati – se spécialise dans certaines matières, il peut y avoir une sélection, mais uniquement pour les enseignements de spécialité.

Italie : un système en transition*

par
Janet Looney, OCDE
Cosimo Laneve, Université de Bari
Maria Teresa Moscato, Université de Bologne

VUE D'ENSEMBLE

L'unification en 1962 de l'enseignement secondaire de premier cycle et la prolongation de la scolarité obligatoire jusqu'à 14 ans représentent sans doute les innovations les plus marquantes adoptées en matière de politique de l'éducation dans la période qui suit la Seconde Guerre mondiale. Le travail, y compris l'apprentissage, est devenu illégal pour les enfants de moins de 15 ans. Entre 1962 et le début des années 80, la fréquentation de l'enseignement secondaire de deuxième cycle a triplé. C'est une conséquence indirecte de cette loi, mais aussi de l'explosion des naissances dans la période de l'après-guerre.

Et pourtant, la filière unique ainsi mise en place dans le premier cycle secondaire est jugée depuis longtemps incomplète : l'accès aux paliers supérieurs du système est certes plus ouvert, mais l'école n'assure pas aux élèves le soutien indispensable pour réussir. Les établissements secondaires apparaissent désormais comme de simples « voies de passage » entre la scolarité obligatoire et l'université. Le taux d'échec scolaire augmente d'ailleurs depuis 1962.

En 1976, plusieurs chercheurs italiens ont réussi à attirer l'attention sur la nécessité d'améliorer les instruments d'évaluation pour lutter contre l'échec scolaire et pour renforcer la pédagogie, invoquant un certain nombre de résultats empiriques positifs (voir par exemple Calonghi, 1976 ; Vertecchi, 1976). Ces chercheurs avaient la même vision d'une école censée promouvoir la démocratie et la participation et ils prônaient donc l'élaboration d'un dispositif d'évaluation permettant d'éviter la sélection et l'exclusion précoces, notamment pour les élèves issus des milieux socio-économiques les plus modestes. En 1977, le Parlement a adopté un texte

* Nous remercions Marcella Deluca de l'OCDE pour sa participation à la rédaction de ce rapport.

prévoyant la mise en place à l'échelon national d'un « formulaire d'évaluation ».

Le formulaire d'évaluation a joué un rôle de catalyseur et il entre pour beaucoup dans les changements qui sont intervenus dans les établissements étudiés plus loin. Les responsables du ministère remarquent néanmoins que l'enseignement traditionnel se maintient dans la majorité des établissements scolaires italiens. Selon eux : « La didactique active, le travail de groupe, l'apprentissage en coopération sont autant de formules qui gagnent actuellement du terrain dans l'enseignement préscolaire et primaire, mais que l'on trouve rarement dans l'enseignement secondaire [...]. » (MIUR, 2003, p. 109).

Le Parlement a adopté entre 1977 et 2003 plusieurs réformes majeures du système scolaire. Dans le sillage de ces réformes, le ministère de l'Éducation, de l'Université et de la Recherche (MIUR) est en train actuellement de concevoir de nouveaux tests, systèmes et normes pour l'évaluation des établissements et des enseignants. MIUR élabore également des approches pour aider les enseignants à adapter les programmes aux besoins d'un public de plus en plus diversifié.

Les réformes adoptées en mars 2003 s'appuient sur le principe de la *personalizzazione* (personnalisation), conçue comme moyen de renforcer l'évaluation formative dans les classes du premier cycle, mais aussi de différencier le contenu des programmes et des tâches afin de prendre en compte les différences en matière d'apprentissage et les différences culturelles, ainsi que les besoins éducatifs particuliers. La loi met l'accent sur la notion de *laboratorio didattico* (laboratoire de formation), qui doit permettre de moduler les méthodes pédagogiques et de donner aux élèves venus de classes différentes la possibilité de s'intégrer à la formation. La loi crée par ailleurs un poste de tuteur/coordinateur dans toutes les classes. Le coordinateur a pour mission de collecter des données auprès des élèves, de dialoguer avec les familles et de mobiliser des ressources au bénéfice des élèves. Ce nouveau poste, qui sera confié à des personnes qualifiées, pourrait bien se révéler une ressource importante pour créer les conditions favorables à un recours plus fréquent, et dans un nombre plus important de classes, à des méthodes pédagogiques fondées sur l'évaluation formative.

RÉSULTATS MARQUANTS DES ÉTUDES DE CAS

Entre 1985 et 1995, l'école Michelangelo a été l'un des établissements, peu nombreux, retenus par le ministère de l'Éducation pour participer à un projet visant à revoir le formulaire d'évaluation, en usage depuis 1977. Parmi les enseignants ayant participé au projet de démonstration, plusieurs disent aujourd'hui que cette expérience de travail sur le projet a contribué à

l'établissement de solides relations de travail dans le groupe. En 1995, le recours au formulaire d'évaluation actuel est devenu pratique courante dans les établissements. Depuis, les enseignants de Bari poursuivent la discussion et la révision de leur approche de l'évaluation. L'établissement assure un enseignement dans les matières principales, conformément aux exigences du programme d'études national, mais propose également des enseignements à option.

A l'école Testoni Fioravanti, le formulaire d'évaluation contribue à structurer l'enseignement et l'évaluation des élèves, comme à l'école Michelangelo. L'une des originalités de l'établissement réside dans les trois filières mises en place après l'adoption en 1996 d'un texte autorisant les établissements à porter de 30 à 33 le nombre hebdomadaire d'heures de cours et à assouplir leurs cursus. Il s'agit du cours supérieur de mathématiques et de sciences ; du cours supérieur de langue ; et des actions de rattrapage (ou remédiation). Actuellement, 55 % des élèves sont inscrits dans un cours supérieur, ou cours intensif. L'établissement propose donc des cursus qui se démarquent partiellement, mais significativement, du cursus traditionnel et qui sont modulés en fonction des centres d'intérêt et des besoins des élèves. Soixante-dix pour cent des élèves sont inscrits au moins à une activité facultative pendant l'après-midi.

ÉTUDE DE CAS 1 : L'ÉCOLE MICHELANGELO

La scuola media statale Michelangelo, située dans la ville de Bari en Italie du sud, a un public issu de groupes à haut revenu ou à revenu moyen. L'effectif est de 684 élèves et chaque classe compte 26 élèves (taux légal en Italie). L'établissement est très coté dans la région et il attire des élèves venus non seulement de la ville même, mais aussi de collectivités territoriales voisines.

L'établissement assure un enseignement dans les matières principales prévues par le programme d'études national, mais il propose par ailleurs un certain nombre d'enseignements à option, qui, en fonction des centres d'intérêt de chacun, permettent d'aborder de manière plus approfondie des thèmes comme le journalisme, la santé, la musique, l'animation/mise en scène, la chimie, etc. En Italie, les groupes restent stables pendant les trois années du premier cycle secondaire. Les nouveaux venus sont affectés à des groupes hétérogènes, si bien que chaque classe regroupe des élèves de compétence, de personnalité et d'origine diverses. Les élèves affectés de handicaps sont intégrés dans les classes ordinaires (pratique courante en Italie depuis les années 80), mais suivent par ailleurs des cours d'enseignement spécial. Les élèves handicapés peuvent faire appel à un enseignant de soutien.

Enseignement et évaluation

Évaluation diagnostique

Les élèves font l'objet d'une évaluation à l'entrée dans l'établissement. Ils passent des épreuves visant à mesurer leurs compétences, leurs acquis et leurs modes d'apprentissage. Les enseignants utilisent cette information pour structurer leurs premiers plans de cours et pour s'assurer qu'ils disposent bien des ressources nécessaires pour répondre à la diversité des besoins.

L'évaluation comme moyen d'améliorer l'apprentissage

Les interactions qu'implique le processus d'évaluation formative sont traitées avec un soin particulier. Si par exemple un élève éprouve des difficultés à exprimer oralement une idée ou une opinion, on l'invite à y associer la représentation la plus commode pour lui. Dans la suite de l'exercice, on lui demandera éventuellement de reproduire ce processus, mais en réfléchissant à l'image mentale et en l'exprimant verbalement.

Les enseignants ont déclaré que les résultats les intéressent moins que l'amélioration du processus d'apprentissage. Il leur semble indispensable d'avoir un « instrument » leur permettant de s'informer de la manière dont chaque élève apprend. Plusieurs enseignants ont ainsi prévu des cahiers individuels sur lesquels ils notent la progression. Cela leur permet de mieux connaître chaque individualité et de transmettre le profil de l'élève à un collègue.

Les enseignants utilisent par ailleurs des graphiques et des tableaux pour enregistrer individuellement l'acquisition de connaissances, la compétence en matière de compréhension, d'analyse et de synthèse et les divers modes d'expression. Ils confrontent leurs évaluations avec celles de leurs collègues lors de la discussion en conseil de classe. Les discussions entre les enseignants et l'utilisation des instruments de suivi garantissent aux élèves un traitement équitable.

L'évaluation comme moyen d'influer sur le processus d'enseignement/apprentissage

Entre 1985 et 1995, l'école Michelangelo a été l'un des établissements, peu nombreux, retenus par le ministère de l'Éducation pour participer à un projet visant à revoir le formulaire d'évaluation en usage depuis 1977. Parmi les enseignants ayant participé au projet de démonstration, plusieurs disent aujourd'hui que l'expérience a contribué à l'établissement de solides relations de travail dans le groupe. En 1995, le recours au formulaire d'évaluation actuel est devenu pratique courante dans les établissements.

Depuis, les enseignants de Bari poursuivent la discussion et la révision de leur approche de l'évaluation.

Les enseignants disent avoir connu des expériences diverses lorsqu'ils ont commencé à recourir à l'évaluation formative. Une enseignante a expliqué qu'elle avait débuté dans un établissement difficile et qu'elle a dû adapter ses méthodes pédagogiques pour mieux prendre en compte les besoins des élèves. « L'essentiel, à bien y regarder, ce sont les gens que vous avez en face de vous », dit-elle.

Les enseignants remarquent qu'ils abordent toujours dans la transparence la discussion de l'évaluation formative, avec les élèves comme entre eux. En cas d'évaluation négative, ils en expliquent les raisons à l'élève et l'invitent à se demander pourquoi le résultat n'est pas à la hauteur de ses attentes. L'élève a alors la possibilité de revoir son travail. (On se rappellera qu'en Italie les élèves ne sont pas officiellement notés avant le deuxième cycle. Ils reçoivent en échange tous les trois ou quatre mois des appréciations qualitatives entrant dans le cadre de l'évaluation formative.)

Les enseignants affirment que l'évaluation formative a modifié leur approche de l'enseignement. Tout d'abord, ils « perdent » la direction de la classe pour devenir de simples participants à la discussion. Il leur est loisible d'animer cette discussion par le biais de techniques telles que le « remue-méninges », les jeux, les simulations ou autres activités, en suscitant les réactions spontanées des élèves et en créant une ambiance positive dans la classe. Cela leur permet de se familiariser individuellement avec la personnalité de leurs élèves et de les faire évoluer vers une construction du savoir reposant sur la coopération.

Il n'existe pas encore de normes d'apprentissage à l'échelle nationale : c'est donc le conseil de classe qui détermine les objectifs et les normes de l'établissement, ainsi que les approches pédagogiques qui permettront d'y satisfaire. Les enseignants de l'établissement se sont fixé comme règle d'expliquer de manière très précise aux élèves, avant qu'ils entament une tâche, les normes et les critères d'évaluation correspondants, ainsi que leur lien avec les objectifs de l'apprentissage. Les élèves bénéficient d'un feedback sur leur performance par rapport aux objectifs de l'apprentissage. Cette pratique est adoptée dans l'ensemble de l'établissement, si bien que le processus est très familier aux élèves. Les enseignants adoptent généralement un même format de classe, avec une activité de départ, une discussion des objectifs de la leçon et une explication sur les critères d'un travail de qualité.

Les enseignants font par ailleurs tout leur possible pour adapter leurs interventions aux besoins individuels des élèves. Leurs plans de cours s'inspirent de diverses théories de l'apprentissage. Mais à les entendre, une

méthode pédagogique n'est jugée satisfaisante que si cette méthode et la théorie correspondante ont effectivement une incidence sur l'apprentissage.

Feedback et adaptation

Les enseignants ont expliqué que dans l'école les actions de feedback étaient planifiées, de manière à libérer du temps et de l'espace pour l'interaction, mieux diagnostiquer les besoins des élèves et ajuster le feedback. Les évaluations formatives sont censées aider les élèves, dans la continuité du processus d'apprentissage mais aussi en fin de cycle, à analyser et à réviser, à renforcer les acquis, à appliquer les connaissances acquises à des situations nouvelles et à approfondir et enrichir leurs connaissances. Au cours du processus formatif, les enseignants de l'école Michelangelo procèdent à des évaluations formatives de la performance de l'élève par rapport aux critères qu'ils ont tirés de leurs propre recherche, ou bien du travail collectif effectué dans la section. Ils déclarent les réviser et les renouveler en permanence afin d'affiner leurs techniques et d'actualiser leur travail.

Dans le cadre de leur pratique courante, les enseignants ont par ailleurs pris l'habitude de poser des questions ouvertes, ce qui leur permet d'évaluer de manière informelle la compréhension et d'inciter les élèves à développer les compétences d'auto-évaluation et d'autocorrection. En aidant l'élève à diagnostiquer la source initiale de son erreur, ils peuvent l'aider à acquérir l'habitude de l'auto-correction.

Les enseignants revoient les devoirs avec les élèves, corrigent les erreurs et amènent les élèves vers la pratique de l'autocorrection, de la réflexion sur le processus de travail, de l'examen des sources. Ils leur donnent également la possibilité de revenir sur les travaux effectués à la maison. Ils utilisent les résultats des contrôles à des fins formatives, pour voir quel type d'intervention serait à même de répondre aux besoins des intéressés.

Les enseignants ont développé plusieurs modèles pour aider les élèves à assimiler les concepts nouveaux. Le modèle est tantôt textuel, tantôt descriptif, analytique ou rhétorique. L'enseignant et l'élève discutent de manière détaillée le modèle avant que l'élève n'entame sa tâche. Les élèves disent qu'ils n'apprennent pas de manière linéaire et qu'ils progressent au contraire de concept en concept grâce aux modèles. C'est ainsi qu'il leur arrive fréquemment de dessiner des cartes conceptuelles pour voir comment tel ou tel sujet s'insère dans un schéma plus large. Ils ont en général, en début de cours, une séance de « remue-méninges » pour mobiliser ce qu'ils savent déjà du sujet et pour faire le lien avec d'autres sujets déjà étudiés.

Évaluations sommatives

Il est demandé aux établissements d'évaluer les élèves en se référant aux plans et aux objectifs prévus par le ministère pour chaque discipline. L'évaluation sommative ou « globale » n'intervient qu'une fois terminé le processus « intermédiaire » d'enseignement et d'apprentissage. Les enseignants ont recours à des contrôles oraux et écrits et à des représentations graphiques (dessins techniques ou artistiques, histogrammes, idéogrammes, aérogrammes, diagrammes ou cartes conceptuelles, le tout pour vérifier que l'élève acquiert un système cohérent de connaissances quelles que soient les modalités). Les élèves reçoivent les résultats « structurés ou semi-structurés » sous forme écrite tous les trois ou quatre mois. On évalue d'une part les acquis, d'autre part la capacité d'assimiler l'apprentissage et de l'utiliser dans un contexte plus large.

Approche progressive et cycles d'apprentissage

A l'école Michelangelo, l'enseignement suit dans chaque matière un « itinéraire » triennal. En d'autres termes, le cursus est programmé sur trois ans. A chaque palier, l'élève aborde (assez brièvement) certains sujets et acquiert les connaissances, les concepts et les compétences spécifiques correspondant à son âge, à ses acquis antérieurs et à sa compétence. En deuxième et troisième années, les mêmes sujets sont abordés de manière plus approfondie et plus extensive, avec l'acquisition de données, de notions, de compétences et d'informations nouvelles. Une telle approche « progressive » permet aux élèves d'aborder les questions traitées en partant du niveau le plus élémentaire pour aller vers le niveau le plus complexe : ils vont par exemple s'intéresser dans un premier temps à l'espace qui les entoure (l'école, la rue) avant d'en venir à la notion abstraite d'infini. Dans une classe de littérature, ils passeront de l'étude de la fable en première année à celle de la nouvelle, de la poésie ou de l'épopée en troisième année (parfois dans le cadre d'un travail autonome).

Vers l'autonomie de l'élève

Les enseignants ont observé que le recours à l'évaluation formative prenait davantage de temps, mais insistent sur le fait qu'ils récupèrent une grande partie de ce temps la troisième année. Arrivés au stade de la troisième année, les élèves sont censés avoir acquis un degré d'autonomie assez important et avoir acquis la capacité « de savoir apprendre » et de faire des choix par rapport à leur propre développement. C'est là pour les enseignants l'objectif ultime de l'évaluation formative.

Les élèves ont donné la preuve qu'ils apprenaient effectivement à devenir autonomes. Comme l'explique une élève de troisième année,

lorsqu'une notion nouvelle lui échappe, elle cherche à voir les rapports avec d'autres thèmes, à appréhender cette notion en la mettant en rapport avec d'autres idées. En d'autres termes, elle élabore elle-même son plan d'apprentissage. Elle a conclu en déclarant : « c'est à nous d'apprendre ». Ce sentiment était largement partagé par le reste de la classe.

Les enseignants notent que plusieurs anciens élèves viennent rendre visite à l'établissement une fois qu'ils sont passés dans le second cycle. Ils expliquent à leurs anciens professeurs que la technique d'apprentissage et d'évaluation acquise à l'école Michelangelo a fait d'eux de bons élèves et leur donne un atout dans le second cycle. L'interaction avec les enseignants leur manque : ils ont le sentiment que l'enseignement qu'ils reçoivent désormais est trop traditionnel.

Prendre le temps de se connaître

Du fait qu'ils gardent la même classe pendant trois ans, les enseignants sont à même de bien connaître leurs élèves, de trouver les formules qui fonctionnent avec eux et de moduler leur enseignement de manière plus fine. Comme ils le font remarquer : « Nous les connaissons vraiment bien. » Mais ils observent par ailleurs qu'ils : « [...] ne pensent pas détenir la recette idéale » et qu'ils « restent très humbles, étant donné la complexité du travail avec des êtres humains dont les réactions ne sont pas toujours prévisibles ». Ils s'efforcent d'être créatifs et flexibles et d'avoir une attitude critique vis-à-vis de leur propre travail. Ils font en permanence de la recherche-action ; ils construisent et perfectionnent de manière continue les outils pédagogiques en fonction de leur expérience et des nouveaux besoins.

L'enseignement se fait en équipe. L'enseignement en équipe permet à certains enseignants de s'intéresser plus particulièrement aux élèves qui ont besoin d'aide. Les professeurs chargés de l'enseignement de soutien ont le temps et la formation nécessaires pour prendre en compte les besoins individuels.

Un environnement propice à la prise de risques

Les enseignants disent qu'ils prennent grand soin d'insister sur les attributs positifs des élèves, de ne pas aborder les problèmes personnels en classe, et, dans l'interaction avec les parents, de n'aborder que les points qui concernent directement leurs enfants et leurs compétences. Ils disent également qu'ils tentent de développer chez les élèves l'art de ne pas se laisser abattre, ce qui peut leur rendre service dans leurs matières faibles.

Les élèves pour leur part disent que l'idée de se tromper devant toute la classe ne les effraie pas : cela fait tout simplement partie du processus

d'apprentissage. Ils insistent sur la gentillesse des enseignants ; à leur avis, cette gentillesse fait qu'ils s'intéressent parfois davantage au sujet traité qu'ils ne l'auraient fait dans un environnement plus strict. Et surtout, ils sont sensibles au fait que l'enseignant maîtrise son sujet, se montre capable de bien expliquer et de comprendre la perspective de l'élève lorsqu'on aborde un sujet nouveau.

Créer les conditions

En Italie, les chefs d'établissement ont un rôle administratif plutôt qu'un rôle d'encadrement de l'enseignement. Néanmoins, les enseignants de cet établissement et les observateurs attribuent pour une bonne part son succès au fait qu'au cours des 12 dernières années il a vu se succéder à sa tête de fortes personnalités (l'école a eu 3 directeurs en 12 ans). Les derniers directeurs ont beaucoup œuvré pour que l'environnement permette à l'établissement de garder le cap et de privilégier l'apprentissage intégré et l'évaluation à facettes multiples. Le directeur actuel a pris ses fonctions voici un an. Il dit que dans son affectation précédente il s'était notamment fixé comme stratégie « [...] de garantir la sérénité dans le travail, donc de chercher à faciliter le travail ». Il se voit lui-même en chef d'équipe, mais non en patron. Selon lui, ce sont les enseignants qui prennent les décisions : il met, lui, son énergie à soutenir ces décisions, qu'il considère lui aussi comme prioritaires.

L'analyse minutieuse du déroulement des classes et l'intérêt accordé à la théorie de l'apprentissage ont contribué à l'évolution des méthodes pédagogiques. Les enseignants ont analysé collectivement le problème de la qualité et du volume du feedback, l'attention à accorder à chaque élève, la motivation des élèves, les méthodes qui fonctionnent dans le travail de groupe (faut-il ou non des groupes homogènes par exemple ?) et le rôle du tutorat. Les enseignants ont bénéficié d'une formation en psychologie cognitive, ce qui les aide beaucoup dans les leçons interactives.

Les enseignants font de la recherche-action. Ils restent en contact permanent avec l'Université de Bari, pour leur recherche et leur formation continue et pendant les stages élèves-enseignants dans l'établissement ; ils sont également en contact avec les professeurs chargés de l'enseignement de soutien, qui passent un certain nombre d'heures dans l'établissement dans le cadre de leur apprentissage. Les enseignants disent que les rapports avec l'université sont très bénéfiques. Ils leur ont permis de valider plusieurs innovations didactiques en histoire et en sciences. Mais, comme le fait remarquer l'expert, qui est rattaché à l'université, la formation de professeur en sciences de l'éducation ne prépare pas à l'enseignement : il faut donc

glaner en cours de route des informations sur les aspects pratiques de l'enseignement et de l'apprentissage.

L'établissement accueille régulièrement les parents. Il est prévu une heure de réception hebdomadaire pour permettre une rencontre avec les professeurs. Les enseignants prévoient de leur côté un entretien individuel avec les familles tous les quatre mois. Le chef d'établissement reçoit lui aussi. Les parents peuvent demander rendez-vous à un enseignant ou au directeur. Les parents notent la grande disponibilité des enseignants et du directeur. Certains parents s'impliquent beaucoup et prennent le temps de s'entretenir avec les enseignants sur les résultats de leur enfant, sa maturation, ses rapports avec les autres et sa discipline, mais aussi pour parler du projet d'établissement et du projet de classe.

ÉTUDE DE CAS 2 : L'ÉCOLE UNIFIÉE TESTONI FIORAVANTI

La scuola media unificata Testoni Fioravanti accueille les élèves de la collectivité territoriale de Bologne. La région a bénéficié d'une action de revitalisation dans les années 60 et elle attire aujourd'hui de nouveaux résidents venus de l'arrière-pays régional et du sud de l'Italie. Les résidents appartiennent à des milieux sociaux divers. Ancien pôle d'attraction résidentiel pour les ouvriers de la production et les exploitants agricoles, la région a depuis peu une base de classes moyennes, ce qui modifie son caractère. Au début des années 90, elle a accueilli un effectif important d'immigrants chinois, mais aussi maghrébins, roumains, indiens et pakistanais (schéma conforme à celui de la vague d'immigration dans le reste de l'Italie). L'établissement a mis au point un dispositif conçu pour répondre aux besoins de la population locale, avec notamment des actions spécifiques en direction des enfants d'immigrants et de leur famille.

Selon les administrateurs, en fin de premier cycle secondaire, approximativement 30 % des élèves s'orientent vers le *liceo*, 30 % vers un *Istituto Tecnico* (institut technique à cycle de cinq ans, précédant le cas échéant un cycle de deux ans au niveau universitaire) et 30 % vers un *Istituto Professionale* (formation professionnelle diplômante en 5 ans).

Enseignement et évaluation

Adaptation du formulaire d'évaluation national

Face au changement apporté en 1980 par l'introduction du formulaire d'évaluation national, les enseignants ont décidé de réagir « à l'échelon de tout l'établissement ». Ils ont travaillé de concert à l'élaboration d'un instrument d'évaluation adapté à leurs besoins.

Le formulaire d'évaluation hiérarchise la performance en fonction de cinq niveaux : « excellent, très bon, bon, passable ou insuffisant ». Les enseignants contrôlent par ailleurs le degré de maturation de chaque élève et évaluent sa compétence en ce qui concerne le respect des règles, la capacité de créer de bons rapports avec ses pairs et avec les enseignants et la capacité de s'impliquer dans l'apprentissage et d'apporter une contribution à la classe. Les enseignants développent également l'autonomie des élèves (notamment leur capacité de s'organiser et de développer de bonnes méthodes de travail), l'attention en classe, la capacité d'appréhender et d'analyser l'information et de faire le lien entre les différents domaines étudiés.

Évaluation diagnostique et continue

L'accueil des nouveaux élèves est particulièrement soigné et individualisé. En décembre et en janvier, avant l'inscription pour la prochaine rentrée, les parents peuvent assister à une réunion au cours de laquelle le chef d'établissement et les enseignants présentent le Plan de l'offre formative (POF) de l'école. Les futurs élèves qui terminent leur scolarité primaire dans la collectivité locale sont invités dans cet établissement de premier cycle secondaire, avant et après leur inscription. On leur présente l'organisation de l'école. Les enseignants organisent généralement pour tous les nouveaux venus une rencontre avec la famille, à partir du mois de février de l'année scolaire précédente. Cette rencontre a pour objectif de voir si la famille est toujours d'accord avec son choix d'établissement.

Dans le premier cycle secondaire comme dans le cycle primaire, les enseignants ont élaboré une grille conçue pour préparer la transition des élèves. L'établissement prévoit en outre des épreuves de contrôle dans le cadre du POF. Ces épreuves permettent de vérifier le niveau des enfants au moment de l'admission. Cette grille est un instrument descriptif qui comporte des indications sur la situation de l'enfant. Elle sert en règle générale de guide pour l'entretien avec les parents. Elle comporte des renseignements sur les résultats scolaires antérieurs, les attitudes, les desiderata et les habitudes de l'intéressé. Cette information aide l'enseignant à former des classes hétérogènes, tant du point de vue des compétences que des personnalités ; elle permet également à l'élève de faire son choix parmi les activités à option proposées.

Les enseignants trouvent que l'évaluation formative les aide à moduler leur enseignement face à un public de plus en plus diversifié (du point de vue des connaissances et des compétences, de l'identité culturelle et ethnique et d'autres variables subjectives). L'objectif des enseignants est aussi de faire en sorte que pendant les trois années qu'ils passent dans l'établissement les élèves acquièrent la maîtrise de l'auto-évaluation, avec

notamment la capacité d'évaluer leur progression, de voir les erreurs commises et d'en comprendre les raisons.

Les enseignants suivent la progression des élèves depuis l'épreuve diagnostique initiale jusqu'à l'examen de sortie ; selon eux, la proportion d'élèves qui obtiennent de bon résultats est plus importante que par le passé. Par ailleurs, le taux de redoublement est très faible (le redoublement n'est pas très populaire dans le système italien : le fait de mettre un enfant en situation d'échec est considéré comme infamant pour un établissement).

Classes hétérogènes

L'établissement a créé une commission spéciale qui classe les nouveaux élèves en quatre niveaux (A, B, C et D). Les membres de cette commission mettent en commun les informations qu'ils ont recueillies sur chacun des élèves. La répartition dans les nouvelles classes de première année se fait ensuite de manière à ce que chacune d'entre elles ait une composition à peu près similaire : chaque classe regroupe donc des élèves dont les compétences, le niveau et les problèmes de comportement ne sont pas les mêmes. La commission prend par ailleurs en compte dans la mesure du possible les desiderata particuliers exprimés par l'élève ou sa famille en matière de placement dans les classes.

Un environnement de formation sécurisant

Les enseignants sont convaincus que l'évaluation doit avoir une fonction de soutien psychologique des élèves. Ils sont d'avis que l'évaluation est susceptible sinon de créer de nombreux problèmes, notamment pour les élèves fragiles ou peu sûrs d'eux-mêmes. Ils considèrent que la formule de l'évaluation quotidienne conforte l'identité individuelle de ces enfants et leur donne confiance.

Les tests sommatifs sont précédés d'une évaluation formative continue

Le corps enseignant a prévu des contrôles périodiques pour vérifier la progression, dans le cadre de l'évaluation formelle, et pour informer les parents de la performance scolaire de leur enfant. Les enseignants insistent sur le fait que les évaluations sommatives sont périodiques et qu'elles sont toujours précédées d'évaluations formatives quotidiennes. Les élèves savent à l'avance qu'ils vont avoir un test sommatif et ils y sont préparés, ce qui leur évite d'éprouver de l'appréhension.

Encourager l'autonomie

Les enseignants soulignent que le processus d'évaluation – facilité par le formulaire d'évaluation national et par la grille élaborée par l'établissement pour adapter l'évaluation aux besoins de l'établissement et des élèves – incite généralement les élèves à s'auto-évaluer. Ils voient, durant les trois années du cursus, les élèves adopter progressivement les méthodes que les enseignants ont modélisées à leur intention en classe (en reformulant ce qu'ils disent, en les aidant à aborder les problèmes sous un angle différent et en analysant avec eux leur performance). Le processus formatif stimule par ailleurs l'implication de l'élève et le responsabilise par rapport à son travail.

Différenciation partielle des filières

En 1996, l'établissement a mis en place un nouveau cursus expérimental. Ce cursus s'appuyait sur la législation nationale, qui permet de porter de 30 à 33 heures le volume hebdomadaire d'enseignement et qui donne une certaine flexibilité aux enseignants par rapport à cet enseignement. Les enseignants de l'école Testoni Fioravanti ont choisi d'élaborer trois itinéraires de formation partiellement différenciés : le cours supérieur de mathématiques et de sciences ; le cours supérieur de langue ; et les actions de rattrapage. Actuellement, 55 % des élèves de l'établissement suivent un cours supérieur ou intensif.

A l'école Testoni Fioravanti, les trois heures d'enseignement supplémentaires sont obligatoires. Au début, ces cours étaient réservés à une minorité d'élèves, mais l'option a été ensuite généralisée pour éviter « l'effet ghetto ». Ces enseignements supplémentaires hebdomadaires ont lieu six fois en matinée et une fois l'après-midi. L'emploi du temps comprend six matinées de cinq heures et une après-midi de trois heures, soit un total de 33 heures hebdomadaires d'enseignement. Les élèves peuvent participer par ailleurs à des activités hors programme du type arts, musique, informatique et gymnastique, ou bien à des activités de type plus intellectuel telles que le latin et le grec à raison de deux heures par semaine (dans la troisième année seulement). L'établissement est en mesure de proposer des cursus partiellement, mais nettement, différenciés et modulés en fonction des centres d'intérêt et des besoins des élèves. Soixante-dix pour cent des élèves pratiquent au moins une activité à option l'après-midi.

Les enseignants continuent de réviser le programme novateur en se fondant sur les résultats scolaires généralement observés. Les nouveaux venus ont eux aussi apporté des modifications au dispositif une fois qu'ils l'ont eu bien assimilé. Il n'est pas prévu d'évaluation sommative dans les activités à option, mais uniquement une évaluation formative.

Créer les conditions

La directrice actuelle occupe ses fonctions depuis trois ans. Elle est responsable du premier cycle secondaire et depuis l'automne 2003, de deux établissements primaires. Elle déclare certes que son travail est essentiellement de type administratif, mais les enseignants disent qu'elle est pleinement reconnue dans sa fonction de direction. Elle soutient les enseignants et arbitre leurs différends ou affrontements éventuels. Elle privilégie les tâches institutionnelles, mais elle respecte les individualités : enseignants, parents ou élèves. Elle dispose d'une équipe de direction (choisie par elle) pour la seconder dans ses fonctions. Les enseignants trouvent normal que le chef d'établissement choisisse ses collaborateurs.

Les enseignants disent qu'il règne ici une bonne ambiance, qui tient surtout au fait que les enseignants en poste sont respectés, quelle que soit leur origine ou leur approche. Ils notent par ailleurs que la mise en place du formulaire d'évaluation national et les modifications qui lui ont été apportées ultérieurement, le fait qu'ils aient participé à des action de formation et de mise à niveau et le travail accompli en groupe pour élaborer un langage et une perception commune par rapport aux aspects essentiels de l'évaluation formative ont contribué à l'instauration d'une culture collégiale dans l'établissement.

Le perfectionnement professionnel est possible à travers des actions de formation continue et de mise à niveau, ou grâce à des périodes sabbatiques (importantes pour le perfectionnement et l'épanouissement personnel des enseignants).

L'école Testoni Fioravanti mesure surtout sa performance par le biais d'une enquête annuelle auprès des parents. Il est demandé à ceux-ci : s'ils sont satisfaits des enseignants, du personnel et du chef d'établissement ; s'ils pensent que leurs enfants ont établi de bons rapports avec leurs pairs et avec les adultes de l'établissement ; si leurs enfants leur donnent l'impression de s'impliquer en classe et s'ils sont satisfaits des cours intensifs ; et si eux-mêmes prennent leurs responsabilités par rapport à la formation de leurs enfants (s'ils vérifient par exemple régulièrement le carnet scolaire, etc.). L'indice de satisfaction parentale, telle qu'il ressort des enquêtes annuelles, est élevé. Quatre-vingt neuf pour cent des parents approuvent « l'offre didactique » de l'école. Le taux de participation aux réunions du conseil est lui aussi élevé et les parents y sont très présents.

Bibliographie

Calonghi, L. (1976), *Valutazione*, La Scuola, Brescia.

MIUR (2003), « Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers », Country Background Report on Italy, OCDE, Paris, *www.oecd.org/dataoecd/54/7/17997702.pdf*

Vertecchi, B. (1976), *Valutazione formative*, Loescher, Turin.

Nouvelle-Zélande : une évaluation formative ancrée dans diverses initiatives publiques

par
Janet Looney, OCDE
Jenny Poskitt, Université de Massey

VUE D'ENSEMBLE

Au milieu des années 80, le gouvernement travailliste néo-zélandais a entrepris une série de réformes en profondeur pour rapprocher le secteur public et le secteur privé du modèle concurrentiel de marché. Dans le secteur public, le gouvernement a mené une action visant à réduire le rôle de l'autorité centrale et à donner davantage d'autonomie à l'échelon local en insistant sur le respect d'un certain nombre d'objectifs de résultat. La loi de 1989 sur l'éducation, encadrée par une série de recommandations formulées par un groupe de travail, s'inspire de ce modèle. La loi donne davantage d'autonomie aux établissements scolaires et crée des conseils d'administration dans lesquels siègent des représentants de la collectivité locale ; demande à ces conseils d'administration d'élaborer une charte d'établissement précisant les objectifs à atteindre dans le cadre des Directives nationales sur l'éducation ; et donne aux établissements le contrôle des crédits attribués par l'autorité nationale. Il est par ailleurs mis en place un Education Review Office (ERO), instance d'examen et d'audit indépendante qui s'intéresse à la gestion financière des établissements et qui demande à ceux-ci de rendre compte de la réalisation des objectifs prévus par leur charte.

Biculturalisme et éducation

L'Aotearoa, ou Nouvelle-Zélande, est une nation biculturelle. Le Traité de Waitangi (1840), qui établit la souveraineté britannique sur la Nouvelle-Zélande, crée par ailleurs un partenariat entre la Couronne (représentée par le gouvernement de Nouvelle-Zélande) et la population maori indigène (voir *www.kmike.com/country/nzdemog.htm*). Depuis trente ans, la communauté maori intervient de plus en plus dans la définition du programme politique néo-zélandais et dans l'approche du biculturalisme.

En matière d'éducation, ce traité donne une base juridique et philosophique à la création de dispositifs culturellement adaptés « pour et par les Maori, ayant pour objectif d'améliorer les résultats scolaires des

élèves maori au cours de la prochaine décennie ». Les Maori font valoir que si l'on veut corriger le schéma dominant de subordination qui s'est instauré dans les rapports entre les Européens (ou « Pakeha ») et les populations maori, la première démarche passe nécessairement par le traitement du problème du multiculturalisme (Bishop et Glynn, 1999).

Corriger les disparités dans les résultats scolaires

Le ministère de l'Éducation note qu'il « existe de toute évidence des disparités notables en matière de résultats dans les établissements scolaires de Nouvelle-Zélande par rapport à l'acquisition des compétences de base, à la fréquentation scolaire, à l'obtention de qualifications et au passage dans l'enseignement tertiaire [...] » (ministère de l'Éducation, 2002). Le ministère cherche entre autres à réduire les disparités par le système des déciles. Le classement par décile s'appuie sur l'indicateur de financement ciblé pour la réussite scolaire (TEFA) qui identifie les établissements dont les élèves viennent des milieux socio-économiques les plus défavorisés. Les dix sous-groupes (déciles 1 à 10) englobent chacun 10 % des établissements. Les déciles 1 à 3 correspondent au « groupe le plus faible ». Les établissements figurant dans les déciles inférieurs bénéficient d'un complément de financement (ministère de l'Éducation, 2000).

Plusieurs dispositifs maori semblent eux aussi donner des résultats. Selon l'ERO, les écoles « [...] qui réagissent le mieux à la diversité ethnique le doivent à la reconnaissance et au soutien des différences culturelles » (ministère de l'Éducation, 2000). Les résultats scolaires des élèves maori et des élèves de l'Île du Pacifique restent néanmoins inférieurs.

L'évaluation formative dans l'enseignement

En Nouvelle-Zélande, l'évaluation formative n'apparaît pas comme une mesure nationale ambitieuse, prise isolément : elle se concrétise en fait dans de multiples initiatives nationales [dont les orientations du cadre des cursus, les Directives nationales d'administration (NAGS)] et les critères de niveau des examens (le NCEA – *National Certificate Examination Award*], mais aussi dans plusieurs actions de formation continue et d'innovation parrainées par l'État.

Dans un programme national de perfectionnement professionnel, baptisé *Assess to Learn* (auparavant *Assessement for Better Learning*), les formateurs travaillent étroitement avec certaines écoles primaires et secondaires pour définir les stratégies et les méthodes d'évaluation de ces dernières. Ces formateurs travaillent intensément avec chaque établissement pendant une période de deux ou trois ans, durant laquelle ils enrichissent les connaissances des enseignants en matière d'évaluation et travaillent avec

eux en classe pour lier pédagogie et pratique d'évaluation. On peut constater les résultats de ce programme de perfectionnement professionnel dans les deux établissements retenus dans la présente étude.

RÉSULTATS MARQUANTS DES ÉTUDES DE CAS

Le *Maori Mainstream Programme* (MMP, *Te Kotahitanga*), qui est évoqué dans l'étude consacrée au Waitakere College, s'inspire des principes du Kaupapa Maori. Le Kaupapa Maori est fondé sur l'analyse critique des rapports inégaux au sein de la collectivité. La culture revêt dans ce cadre une importance primordiale.

Au Rosehill College d'Auckland, la direction et le personnel enseignant font le nécessaire depuis 1988 pour intégrer l'évaluation formative à leur pratique courante. Leur intérêt pour l'évaluation formative est né au moment où ils se sont demandés comment ils allaient s'y prendre pour respecter les Directives nationales d'administration (NAGS) qui exigent des établissements qu'ils assurent un suivi de la progression des élèves et qu'ils prennent en compte les besoins des élèves à risque ou bien déjà en situation d'échec scolaire. Ils ont vu dans l'évaluation formative, qui requiert des enseignants une réflexion sur la manière de mettre en évidence la qualité du travail scolaire aux divers paliers, un moyen d'atteindre cet objectif.

La participation de l'établissement au programme de perfectionnement professionnel *Assessment for Better Learning* (et en particulier la participation de la section de technologie à l'élaboration d'un modèle national de cursus) a également joué un rôle dans l'adoption et l'adaptation de l'évaluation formative. Le succès de cette participation incite par ailleurs les enseignants à trouver de nouvelles formules et à s'améliorer en permanence.

ÉTUDE DE CAS 1 : WAITAKERE COLLEGE

Waitakere College est situé à l'ouest d'Auckland. L'établissement se classe un peu au-dessous de la médiane du quatrième décile (étant entendu que les établissements du dixième décile se trouvent au sommet de l'échelle socio-économique). Sur les 1 450 élèves inscrits, 45 % sont des Européens de souche, 22 % des Maori, 18 % originaires de l'Île du Pacifique et 15 % d'origine asiatique.

Outre son implication dans le programme de perfectionnement professionnel *Assessment for Better Learning*, Waitakere College a été choisi en 2001 pour figurer parmi les 17 établissements (répartis en dix groupes pilotes) participant à un programme d'innovation parrainé par le ministère, le *Maori Mainstream Programme* (MMP, *Te Kotahitanga* en maori). Chaque

établissement pilote a identifié ses besoins, puis chacun a choisi sa formule de participation. Waitakere College a choisi d'administrer le MPP en tant que dispositif à part au lieu d'en faire une initiative intéressant tout l'établissement (formule choisie par d'autres établissements).

Le directeur et le directeur adjoint en charge de la formation continue sont particulièrement désireux de développer une stratégie leur permettant de faire bénéficier tout l'établissement de l'approche pédagogique et de la philosophie du MPP.

Enseignement et évaluation

Le *Maori Mainstream Programme* encourage les enseignants à prendre conscience de leurs présupposés culturels et à créer un environnement au sein duquel les enfants n'hésitent pas à « faire intervenir leur personnalité » dans la situation d'apprentissage.

Deux chercheurs spécialisés dans l'éducation maori, Bishop et Glynn, notent ceci :

> « [...] L'introduction isolée de certaines techniques (comme l'apprentissage coopératif) sans prise en compte des valeurs, convictions ou pratiques pédagogiques différentes n'est sans doute pas aussi efficace qu'on l'a cru pour l'apprentissage des enfants maori ; la dichotomie groupe/individu ne suffit pas : le contexte culturel a une importance primordiale. C'est ce contexte qui aide les élèves à « trouver la logique » des interactions pédagogiques en leur permettant de faire intervenir leur propre processus de rationalisation. Il faut que les enseignants instaurent dans les classes un environnement d'apprentissage sécurisant au sein duquel plusieurs discours ou stratégies d'apprentissage trouvent leur place. » (Bishop et Glynn, 1999, pp. 157-158)

Bishop et Glynn ont joué un rôle important dans le développement du MMP à l'échelon national, notamment en encadrant le dispositif et en assurant des formations. Plusieurs informateurs disent à propos du MPP que « [...] c'est essentiellement une question de rapports entre les enseignants et les élèves ». Le MPP est fondé sur l'apprentissage coopératif, les proverbes et la *karakia* (prière). L'attention portée aux rapports humains se traduit par une modification de l'ambiance de la classe, mais aussi par une modification de la régulation de l'apprentissage et de la réception du feedback par les élèves.

Modification du rôle perçu de l'enseignant par rapport aux élèves

Selon Bishop et Glynn, il importe que les enseignants perçoivent bien leurs « présupposés, leurs objectifs, leurs aspirations et leurs préférences culturelles » et « se préparent à être à l'écoute des autres dans des conditions telles que leurs expériences antérieures et leurs hypothèses de départ ne leur ferment pas l'accès à la signification pleine et entière de la description que font leurs élèves de leur expérience » (Bishop et Glynn, 1999).

Les enseignants du MMP (*Te Kotahitanga*) reconnaissent que le partage du pouvoir avec les élèves « implique un changement d'attitude ». Il est certes agréable de ne plus occuper en classe le devant de la scène, mais l'enseignement inspiré de formules de coopération implique une prise de risques.

Une priorité : sécuriser les élèves

Parallèlement aux changements apportés aux relations de pouvoirs entre enseignants et élèves, on s'efforce d'aider les élèves à se sentir bien en classe. Derrière le MMP (*Te Kotahitanga*), on trouve l'idée que les Maori et les autres élèves sont rassurés lorsqu'ils ont la possibilité « [...] d'introduire ce qu'ils savent et ce qu'ils sont dans une relation d'apprentissage [...] au sein de laquelle la culture compte » (Bishop et Glynn, 1999).

Dans le MMP (*Te Kotahitanga*), l'accent est mis sur le travail de groupe, la construction concertée des connaissances et la solidarité entre pairs (des élèves ont dit avoir le sentiment d'être comme un frère et une sœur qui grandissent ensemble). Comme le note un enseignant, « On conseille souvent aux enseignants débutants de se montrer impitoyable et de se faire respecter : tout le monde à sa place et silence dans la salle. Mais dans ce programme, il arrive que la participation soit passionnée et bruyante, sans que cela pose de problèmes de discipline. » D'autres enseignants se rangent à ce point de vue. Le fait est que Waitakere College a une réputation d'établissement strict : le bruit que provoque l'apprentissage dans les classes de MPP ne peut pas passer inaperçu. Mais les enseignants du MPP disent avoir moins de problèmes de discipline que les collègues qui adoptent une approche plus stricte. Les formules d'apprentissage collaboratif aident par ailleurs les élèves à acquérir des compétences sociales et leur apprennent à résoudre les conflits, à jouer différents rôles et à accepter l'autre. Les élèves ont dit se sentir très bien dans les classes de MPP. Ils ont l'impression d'avoir de meilleurs rapports avec les enseignants. Et ils se sentent moins bien dans les classes ne relevant pas du dispositif.

Les enseignants travaillant dans le dispositif insistent par ailleurs beaucoup sur le renforcement positif. Ils disent que de manière générale ils voient leurs élèves adopter une attitude positive et chercher à s'entraider.

Mais à long terme, il leur faudra voir si les élèves du MPP ont une réaction différente selon que les félicitations s'adressent à la tâche ou à l'ego et si, à mesure qu'ils prennent confiance et s'habituent au travail dans des classes ayant recours à l'évaluation formative, leurs réponses varient selon les modalités du feedback.

Apprentissage actif, axé sur les problèmes et global

Les enseignants du dispositif maori ont recours à plusieurs techniques d'évaluation formative. Ils utilisent notamment « l'information préalable » (on annonce par avance le thème d'étude du jour, de la semaine ou du mois et l'on dit pourquoi) ; l'étayage (qui consiste à fournir le petit élément supplémentaire qui permettra le cas échéant à l'élève de trouver la réponse par lui-même) ; et le feedback (recours à des exemples de travaux réussis et soutien à l'élève pour qu'il puisse combler l'écart entre sa performance actuelle et le niveau souhaité). Le travail en groupe est également très prisé.

Les enseignants disent que leur objectif final est de faciliter l'apprentissage plutôt que d'enseigner aux élèves. Grâce aux techniques d'information préalable et de feedback, ils suscitent la réflexion et la résolution de problèmes chez les élèves. Les enseignants s'efforcent par ailleurs de prendre en compte les différences de style d'apprentissage. Une enseignante explique par exemple qu'elle propose à l'élève six tâches au choix. Elle consacre la majeure partie du temps au travail sur tâche, ce qui lui permet d'évoluer librement dans la salle de classe pour venir en aide individuellement aux élèves.

Les conversations avec les élèves sont elles aussi différentes. Les enseignants ont dit avoir recours généralement à des question ouvertes, suivies d'un feedback et d'un étayage (« Réfléchissez : que se passerait-il si vous abordiez les choses sous tel ou tel angle ? »). Les enseignants ont conscience qu'il leur faut faire preuve de flexibilité, utiliser plusieurs méthodes pour faire comprendre la même notion ou inciter ceux qui ont compris à expliquer à leurs camarades.

Les enseignants disent que le MMP leur laisse tout loisir de prendre des risques. « Tant que les objectifs sont atteints [...] », observe un enseignant, « on peut enseigner ce qu'on veut ici. Nous sommes relativement libres quant au choix et à la séquence de nos unités d'enseignement. »

Premières observations concernant l'incidence

Il est certes encore trop tôt pour juger de l'incidence à long terme du MPP sur l'apprentissage, mais il existe un certain nombre d'indicateurs

tendant à prouver que le programme a contribué à une amélioration du niveau depuis 2001. On observe notamment :

- Une augmentation du taux de rétention des élèves. Jusqu'ici, l'établissement tendait à « perdre » des élèves en 11e et 12e années, ce qui n'est plus vraiment le cas.
- Une progression de l'assiduité moyenne. L'assiduité moyenne sur l'ensemble des sites scolaires oscille entre 83 et 90 demi-journées. Les élèves du MPP sont présents 87 jours et demi.
- Les enseignants consacrent davantage de temps à l'apprentissage et moins de temps aux problèmes de discipline.
- Quatre-vingt dix pour cent des élèves du MPP obtiennent les unités de valeur nécessaires pour passer le *National Certificate Examination Award*.
- Les élèves du dispositif MPP interrogés dans le cadre de l'étude de cas disent qu'ils obtiennent de meilleurs résultats dans les classes du *Maori Mainstream Programme* que dans les autres classes (même si, en dernière analyse, l'indicateur serait encore plus convaincant si les élèves amélioraient aussi leur performance dans les autres classes).

Les enseignants font eux aussi état d'éléments indiquant que le dispositif donne satisfaction. C'est ainsi que leurs élèves :

- Posent davantage de questions et n'hésitent pas à poser des questions.
- Ont tendance à prendre davantage de risques (au lieu de ne pas essayer ou de se décourager très vite) et à poser des questions se rapportant à la tâche.
- Font mieux le lien entre ce qu'ils apprennent en classe et les autres aspects de leur vie ou bien ce qu'ils voient à la télévision.
- Ont une plus grande propension à communiquer leurs idées.
- Sont motivés pour passer des examens (les élèves viennent préparés, documentés et avec le sourire).
- Se sentent responsables de l'environnement de la classe et n'hésitent pas à critiquer les comportements inadmissibles de certains élèves.

Les élèves se disent eux aussi satisfaits. Ils ont expliqué par exemple qu'ils l'avaient emporté dans un « concours d'intelligence » avec des élèves ne relevant pas du dispositif, ce qui leur valait une réputation de « pauvres types » (remarque accompagnée d'un sourire).

Waitakere College se préoccupe de mesurer les effets à long terme du dispositif. Pour ce faire, on suit cinq élèves du MPP sur la durée. Les responsables de l'établissement disent qu'en principe il n'est pas prévu de contrôles pour les élèves du MPP, mais qu'ils pourront se faire une idée de leur évolution grâce aux tests d'évaluation couramment utilisés dans les sections. Waitakere College envisage par ailleurs une enquête sur les attitudes des élèves.

Créer les conditions

Le *Maori Mainstream Programme* (MMP, *Te Kotahitanga*) exige des enseignants un gros investissement personnel et professionnel. L'investissement personnel consenti par les 12 enseignants de Waitakere College impliqués dans le programme répond à diverses motivations. Certains disent que s'ils participent, c'est parce que le dispositif correspond à leur philosophie ou à leur vision de l'enseignement. D'autres ont été recrutés par la direction, qui souhaitait que toutes les sections soient représentées. Les enseignants qui participent disent avoir retiré un bénéfice de l'action très importante de formation continue prévue par le dispositif.

Les enseignants disent « [...] avoir eu des réunions mensuelles de perfectionnement professionnel tout à fait remarquables dans le cadre du programme ». C'est ainsi que le ministère de l'Éducation a parrainé un programme intensif de quatre journées d'immersion culturelle, en début d'année scolaire, à l'intention des enseignants du MPP bénéficiant d'une aide financière au titre de l'innovation dans l'ensemble de la Nouvelle-Zélande, et d'une formation de trois jours l'année suivante. Les enseignants relevant du dispositif ont pu ainsi entendre les familles et les parents exprimer leurs réactions vis-à-vis du programme, explorer leurs propres attitudes culturelles et professionnelles vis-à-vis de l'enseignement, ainsi que les rapports de culture et de pouvoir entre enseignants et élèves en classe. Le ministère a parrainé cinq autres conférences à l'intention des enseignants du MPP, mais aussi des directeurs et des directeurs adjoints.

Les enseignants disent avoir également tiré bénéfice de ce supplément de contacts et de consultations entre collègues et de l'entraide manifestée à cette occasion. Les actions de formation se faisaient en groupe et chacun pouvait voir ce que faisaient les collègues. Les enseignements tirés de ces séances ont été ensuite communiqués aux professeurs de l'établissement qui ne participent pas au programme.

Les enseignants du MPP disent qu'il leur a fallu modifier substantiellement leur pratique professionnelle. Cela a exigé d'eux « davantage de cogitations », d'énergie et d'engagement, mais l'expérience a été par ailleurs gratifiante. Ils sont convaincus qu'un enseignant peut influer sur les résultats scolaires (comme le fait remarquer l'un d'entre eux, les enseignants se déchargent trop souvent de leurs responsabilités sous prétexte que les niveaux socio-économiques représentent le facteur déterminant du succès scolaire). Par ailleurs, l'établissement a dispensé les enseignants MPP d'un certain nombre de tâches, ce qui leur permet de consacrer davantage de temps à une réflexion sur les nouvelles manières d'enseigner.

L'aide à mi-temps, qui travaille sur site, a joué un rôle essentiel dans le dispositif. Selon les enseignants MPP de Waitakere College, c'est sa compétence et son enthousiasme qui maintiennent le dispositif à flot. Elle travaille avec des experts de l'éducation maori à l'Université de Waikato, tient les enseignants au courant de ses lectures et des travaux de recherche, échange des idées pratiques sur la manière d'aborder les problèmes qui se posent en classe et s'inspire de l'évaluation formative dans ses propres interactions avec eux. Elle a réussi à faire intervenir *Resource Teachers of Learning and Behaviour* (RTLB) à titre d'instance consultative ; cette instance donne son avis sur l'organisation et le contenu de la formation professionnelle et délègue des observateurs dans les classes. Elle fait par ailleurs circuler des publications spécialisées parmi les enseignants de l'établissement et gère des initiatives plus ambitieuses, notamment une journée, réservée aux enseignants, consacrée au Traité de Waitangi (qui établit le statut de la Nouvelle-Zélande en tant que pays biculturel).

ÉTUDE DE CAS 2 : ROSEHILL COLLEGE

Les élèves de cet établissement proviennent en règle générale de milieux socio-économiques plutôt favorisés. Les élèves internationaux doivent acquitter des droits de scolarité si bien que l'établissement dispose d'un budget discrétionnaire assez confortable : environ 900 000 NZD pour l'année scolaire 2001-02.

Enseignement et évaluation

Les enseignants de Rosehill College, comme ceux de Waitakere College, ont pris part au programme de perfectionnement professionnel *Assessement for Better Learning*. Cet établissement a mis l'accent sur la pratique de l'évaluation formative en classe et sur l'intégration de cette technique dans ses stratégies et méthodes. Certains enseignants disent utiliser depuis fort longtemps certains aspects de l'évaluation formative (en

mathématiques par exemple, ils s'appuyaient sur les notions déjà acquises pour aborder les concepts nouveaux), mais ils signalent qu'en modifiant certains aspects de leur pratique, notamment en planifiant le feedback et en le rendant plus précis, en pratiquant l'étayage pour aider l'élève à répondre aux questions et en centrant leur effort sur la capacité d'apprentissage des élèves ils sont devenus beaucoup plus efficaces.

Veiller à donner aux élèves des critères de performance, une information préalable et un feedback

Les enseignants et les responsables de Rosehill donnent de l'évaluation formative la définition suivante : « […] il s'agit fondamentalement d'assurer un feedback et d'expliquer aux enfants à l'avance comment améliorer leur apprentissage [...] de regarder ce que fait l'enfant […] et de lui dire ce qui est bon dans son travail et les quelques opérations à faire pour l'améliorer ».

Dans la section d'anglais, les enseignants recourent désormais couramment à la formule consistant à expliquer aux élèves les critères d'évaluation des travaux futurs au début de chaque cours. Ces critères suivent une grille d'évaluation (passable, bien, excellent) de manière à ce que les élèves sachent ce qui est attendu d'eux. Dans la section de mathématiques, les enseignants demandent aux élèves de noter sur une fiche de suivi les critères, l'information préalable et le feedback. Cette formule de suivi et de plan d'action fait partie des sujets abordés dans l'action de formation continue pour l'année 2003. Actuellement, on s'occupe dans cette section d'alléger la formule et de faire en sorte qu'elle soit utilisée – et de manière systématique – par l'ensemble du corps enseignant (les pratiques ont été un peu variables pendant la première année d'existence du dispositif).

L'information préalable, telle qu'elle est pratiquée à Rosehill, consiste en une présentation de la leçon. Les enseignants écrivent couramment au tableau les objectifs d'apprentissage au début de la classe. Ils utilisent souvent des organigrammes ou des listes expliquant aux élèves ce qu'ils vont apprendre pendant la classe et sur quels éléments déjà vus sera construite la leçon.

Les enseignants sont convaincus de l'intérêt de bien planifier le feedback. Antérieurement, ce feedback n'avait aucun rapport avec ce que les élèves étaient en train d'apprendre. Un enseignant de la section scientifique note par exemple qu'auparavant le même sujet était traité pendant six semaines, après quoi on notait les élèves. Mais au moment où les résultats leur étaient communiqués, ils étaient déjà depuis trois semaines sur le sujet suivant. Rien ne prouve que la notation avait un effet bénéfique quelconque sur le travail effectué pendant les six premières semaines. Les enseignants

observent que le feedback immédiat a parfois davantage d'importance que le feedback enregistré. Par ailleurs, ils se montrent désormais plus précis dans les explications fournies aux élèves sur la manière d'améliorer leur travail. Dans la section d'anglais par exemple, le feedback, qui est assuré à la fois par l'enseignant et par les pairs, présente les points sur lesquels l'intéressé s'en est bien tiré et ceux sur lesquels il doit faire un effort. L'enseignant mobilise alors des références, des ressources et du matériel de complément sur les points qui méritent l'attention.

Les élèves ont dit qu'ils appréciaient le feedback assuré par les enseignants. Ils s'intéressent beaucoup aux explications détaillées sur les modifications à apporter pour améliorer leur travail. Ils se disent beaucoup plus sensibles au feedback constructif et aux remarques précises qu'aux félicitations. Mais, sur la question de savoir s'ils regardaient d'abord la note ou d'abord les remarques, les élèves interrogés étaient partagés.

Priorité au contenu et à la capacité d'apprendre

Les enseignants déclarent que l'un des aspects les plus difficiles de l'enseignement dans le mode de l'évaluation formative consiste à inculquer aux élèves la capacité de découvrir les lacunes de leur travail, à voir ensuite comment réagir, puis à prendre en charge la séquence des opérations qui s'ensuivent. Les enseignants s'efforcent de modéliser cette séquence : ils invitent les élèves à voir précisément ce qu'ils voulaient montrer dans leur travail, puis à le reprendre pour l'améliorer. L'essentiel à leur avis est d'amener l'élève à se concentrer sur l'énoncé des critères (présentés sous forme de liste de contrôle) définissant un travail de bon niveau. Les enseignants ont souvent recours à cette fin à une segmentation de la tâche en tâches plus petites : l'élève et le professeur s'efforcent par exemple de concert de trouver une formulation impeccable pour un énoncé intéressant le sujet traité.

Les enseignants notent que s'ils veulent atteindre leur objectif il leur faut planifier avec soin les leçons et y ménager le temps nécessaire pour s'entretenir individuellement avec les élèves, car cela fait partie de l'objectif. Ils sont d'avis que le feedback n'est jamais plus efficace que lorsqu'il se produit spontanément. L'autre partie du feedback intervient au moment du travail à la maison. Un enseignant observe que certains de ses étudiants lui adressent fréquemment des courriers électroniques pour demander une information en retour. Il répond généralement en quelques mots et indique des pistes, ce que les élèves semblent apprécier et utiliser. Un autre enseignant note qu'il passe beaucoup de temps à parler avec ses élèves des opérations à effectuer en premier lieu pour renforcer leurs connaissances. On peut suggérer aux intéressés de regarder leur manuel, de

chercher une information sur Internet ou de consulter des travaux d'élèves bien notés.

Le système de suivi adopté par la section de mathématiques, qui a été évoqué précédemment, est une méthode différente d'évolution vers l'autosuffisance. En gardant un suivi de leur apprentissage, les élèves sont à même d'identifier leurs points forts, les points qui méritent l'attention et les points sur lesquels ils ont besoin d'aide. En fin de cours, les élèves mettent au point leur propre plan d'action pour la période qui précède les évaluations sommatives. La section de mathématiques est par ailleurs en train d'élaborer un modèle de plan d'action, accompagné de panneaux disposés dans la classe pour orienter l'apprentissage sur l'ensemble des matières qu'ils doivent présenter au NCEA (*National Certificate of Examination Award*). On attend des élèves qu'ils travaillent, en classe ou à la maison, sur leurs lacunes identifiées et qu'ils mobilisent des ressources telles que les sites Intranet et Internet, les cahiers de devoirs, les ouvrages de référence, l'enseignant, les pairs, les sites parlant de mathématiques (maths-on-line par exemple, l'Intranet scolaire pour un complément d'information) et les tableaux muraux. Les élèves enregistrent leur progression sur une fiche établissant le bilan de l'année en fonction de critères communiqués en classe (passable, bien, excellent).

Importance du travail de groupe

Les enseignants de Rosehill ont recours régulièrement au travail en groupe pour impliquer activement les élèves. Ils observent cependant que le choix du moment peut poser problème, notamment lorsque la majorité des élèves a assimilé telle ou telle notion, alors qu'une minorité peine encore et a besoin de temps pour finir son travail. Les enseignants disent qu'il revoient de temps à autre les groupes afin d'adapter l'enseignement au cas de ces élèves et de leur permettre de suivre. A leur avis, il s'agit souvent d'un problème individuel de gestion du temps.

Les enseignants n'attribuent pas une importance exceptionnelle à la culture d'établissement, mais elle figure indubitablement parmi les facteurs de réussite. Les élèves observent que les enseignants sont « plutôt gentils avec nous », que la plupart d'entre eux veulent les aider et répondent à toutes les questions.

Premières observations concernant l'incidence

La direction de l'établissement et les enseignants peuvent montrer un certain nombre d'éléments prouvant que l'évaluation formative donne de bons résultats. On peut citer :

- L'amélioration des résultats à l'examen *School Certificate* (entre-temps abandonné au profit du NCEA).
- Les résultats obtenus au NCEA, qui sont comparables, voire supérieurs, à ceux obtenus par des établissements se situant dans un décile supérieur.
- Les déclarations des enseignants, qui disent prendre en compte davantage de variables dans leur enseignement et être plus attentifs aux différences entre élèves.
- La réactivité des élèves au feedback et l'effort qu'ils consentent pour l'intégrer dans leur travail.
- L'amélioration de leur motivation et de leur ardeur au travail.
- Les données (enregistrées) des fiches de suivi montrant que les élèves cherchent à éliminer leurs lacunes et qu'ils progressent par rapport à leurs objectifs d'apprentissage.
- Le maintien des exigences et d'un bon niveau dans les tâches courantes effectuées au titre de l'évaluation, en dépit de signes indiquant un moindre niveau de compétence chez les nouveaux venus en ce qui concerne la rédaction, la compréhension de l'écrit et les attitudes (ce qui tendrait à prouver que le dispositif d'enseignement aide effectivement les élèves à combler leurs lacunes).
- Des appréciations élogieuses émanant de l'ERO.

Les responsables entendent procéder à une analyse des résultats au NCEA sur plusieurs années (une fois les données correspondantes disponibles) pour établir des tendances au sein des résultats scolaires, suggérer des changements dans le dispositif pédagogique et aligner les attentes sur les normes de performance scolaire. L'établissement est par ailleurs en train d'élaborer des points de repère comparatifs et va disposer d'une quantité plus importante de statistiques. Une fois les repères fixés, le suivi de la progression des élèves gagnera en précision.

Créer les conditions

Le proviseur de Rosehill College a pris ses fonctions en 1995. Son adjoint, qui est le responsable des programmes et qui préside le Conseil des études, a rejoint la direction de l'école quelques mois plus tard (l'établissement a trois directeurs adjoints).

Le proviseur et les autres responsables ont commencé à s'intéresser à l'évaluation formative vers 1998. Cet intérêt a été suscité dans un premier

temps par le fait qu'ils se demandaient comment se conformer aux Directives nationales d'administration (également connues sous le nom de NAGS) demandant aux établissements de suivre la progression scolaire et de répondre aux besoins des élèves à risque ou déjà en situation d'échec scolaire. L'évaluation formative, qui exige de l'enseignant qu'il s'interroge sur ce qui fait la qualité d'un travail scolaire aux différents paliers, leur est apparu comme un bon moyen.

Comme on l'a signalé plus haut, le fait pour l'établissement de participer à l'action de perfectionnement professionnel *Assessment for Better Learning* a également joué en faveur de l'adoption et de l'adaptation de l'évaluation formative. Les enseignants ont en outre approfondi leur pratique de cette évaluation en participant à l'élaboration de modèles de cursus nationaux (*National Curriculum Exemplars*). (Ces modèles sont des échantillons réels de savoirs acquis par les élèves grâce à des méthodes exemplaires d'enseignement et d'apprentissage. Des matrices montrent les liens entre les aspects essentiels de l'apprentissage et la progression scolaire selon les niveaux 1 à 5 du programme national.) Le département de technologie a travaillé avec un formateur national en technologie afin de créer des unités de travail et de rendre compte des progrès des élèves en technologie. Le retour d'information vers les élèves a permis à ces derniers de faire avancer leur maîtrise conceptuelle et de constater l'incidence de l'évaluation formative sur leur apprentissage (pour plus d'informations au sujet des modèles voir *www.tki.org.nz/r/assessment/exemplars*). En participant avec succès à des initiatives de ce genre, l'école a pu améliorer sa propre maîtrise de l'évaluation formative.

La discussion sur les normes a par ailleurs contribué de manière importante au perfectionnement professionnel des enseignants. Comme le note le directeur : « [...] sur la discussion et la définition des normes [...] ils ont fait du bon travail [...] Tout ce que les enseignants arrivent à sortir [...] c'est fantastique ».

En ce qui concerne l'intégration de l'évaluation formative dans les méthodes pédagogiques, l'équipe de direction s'est fixé comme objectif premier de s'assurer que le corps enseignant voyait clairement où l'établissement voulait en venir. Selon le directeur, « nous avons noté l'objectif par écrit [...] et nous l'avons accompagné d'un solide travail de recherche […] et il allait sans dire que ce que nous étions en train de faire […] serait utile aux élèves et aux enseignants, et c'est ce qui a emporté la décision ». Les responsables ont amorcé la discussion au sein du corps enseignant et ont proposé à celui-ci des lectures spécialisées (par exemple *Inside the Black Box* de Black et Wiliam), ont invité des experts à prendre la parole et ont demandé à chaque section de se faire sa propre idée sur l'introduction de l'évaluation formative dans les classes.

Le perfectionnement professionnel tient une place très importante. Il est prévu tous les mardis matin une heure où les enseignants ne font pas classe (la journée scolaire commence une heure plus tard le mardi). Les responsables disent ceci : « Dès l'instant où il y a auto-évaluation et où l'on explique aux professeurs qu'ils doivent privilégier l'enseignement et l'apprentissage, on a une approche à l'échelle de l'ensemble de l'établissement. » Et ils poursuivent : « [...] Il y a probablement encore beaucoup d'enseignants qui ne veulent pas en entendre parler, qui s'en moquent et qui sont convaincus que nous sommes en plein délire [...]. » Mais ces mêmes responsables ont l'impression que « le plus dur est fait et tout va désormais dans la bonne direction ».

Les responsables scolaires ont certes intégré la dimension stratégique dans leur approche, mais ils sont d'avis que la culture d'établissement a été le principal déterminant de la réussite (étant entendu que la stratégie fait aussi partie de la culture). Le directeur note ceci : « […] cette question d'approche globale, je pense que c'est une question de culture [...] et une question de compétence de direction [ou comment obtenir d'une centaine d'enseignants professionnels qu'ils suivent tous le même cap], et c'est là que l'on commence à envisager de planifier. Comment s'y prendre pour que tout le groupe aille dans la même direction ? ». Une idée lui tient à cœur : « Aucune démarche ne peut être justifiée de manière mécaniste, je pense qu'avec une autre équipe de direction les choses auraient été différentes. »

Les responsables avaient précédemment réuni des informations sur l'enseignement et l'apprentissage dans l'établissement, sur les frustrations particulières des enseignants, etc., ce qui a facilité la communication avec les enseignants à propos de l'évaluation formative. Selon le directeur : « lorsqu'on arrive à prendre les enseignants à part et à obtenir leur adhésion au processus, tout ce que l'on met ensuite dans le plan a presque un petit 'air de famille' ». Il observe que l'évaluation formative n'a obtenu sa place privilégiée qu'au terme d'un processus au long cours. C'est la raison pour laquelle, à son avis, l'évaluation formative est désormais bien assimilée : on sait ce que c'est, à quoi cela ressemble et pourquoi cela fonctionne.

Cela dit, l'établissement est plutôt bien parvenu à modifier la pratique dans les classes. Le Conseil des études a élaboré un plan d'action par rapport à l'évaluation formative, plan dans lequel le perfectionnement professionnel vient parfaitement s'insérer. Les enseignants sont tenus pour responsables de sa bonne mise en œuvre. Chaque section s'est occupée d'un aspect particulier du problème. Dans la section scientifique, on l'a abordé sous l'angle des différents points du programme. Les enseignants ont conçu une grille permettant de visualiser le développement d'une idée complexe. Petit à petit, ils ont cessé de privilégier la notation pour accorder davantage

d'attention aux remarques. Ils sont d'avis que les remarques aident à préciser les attentes vis-à-vis des élèves.

L'établissement a eu la chance de pouvoir recruter des enseignants qui adhèrent à sa stratégie et à son approche de l'enseignement. Comme le fait remarquer le directeur : « En un sens, il y a quelque chose de magique là-dedans […] Les nouveaux, notamment ceux qui débutent dans la carrière, arrivent chez nous [...] [nourris] de conceptions émanant de personnes différentes. » Les enseignants qui débutent sont associés à des enseignants plus anciens qui les aident pour l'organisation de l'enseignement et les plans de cours. Ils travaillent un peu sur des leçons déjà préparées et les autres sections leur communiquent des documents relatifs au programme. Les enseignants très récemment affectés à Rosehill College disent que c'est la formation continue proposée par l'établissement qui les a décidés.

Bibliographie

Bishop, R. et T. Glynn (1999), *Culture Counts: Changing Power Relations in Education*, The Dunmore Press, Ltd., Palmerston North, Nouvelle-Zélande.

Ministère de l'Éducation (2000), « Report to the Ministry of Education on the Compulsory Schools Sector in New Zealand », Education Review Office.

Ministère de l'Éducation (2002), « Briefing for the Incoming Minister of Education », 24 janvier.

Queensland, Australie : un programme scolaire axé sur les résultats

par
Judy Sebba, Université du Sussex
Graham Maxwell, Queensland Studies Authority

VUE D'ENSEMBLE

En 1989, les ministres de l'Éducation des États et du Commonwealth australiens ont adopté un cadre national des programmes d'étude, ceci pour que le système scolaire donne aux jeunes Australiens, à partir d'objectifs nationaux définis en commun, les connaissances, les compétences, les attitudes et les valeurs correspondant aux besoins sociaux, culturels et économiques actuels ou émergents. L'accord prévoyait six domaines d'apprentissage essentiels (DAE) entre la 1re et la 10e années du cursus : anglais ; mathématiques ; sciences ; éducation sanitaire et physique ; langues autres que l'anglais ; études sociales et environnementales ; technologie ; et arts. Chaque État et Territoire a appliqué cet accord à sa manière, même si tous ont accepté une approche axée sur les résultats.

Le programme et le matériel de soutien des ces DAE ont été mis au point par la Queensland Studies Authority (QSA). Les résultats de l'apprentissage, c'est-à-dire les savoirs et les savoir-faire que les élèves doivent maîtriser dans les DAE, s'expriment en niveaux de performance s'inscrivant sur un axe de développement continu. Au Queensland, il existe huit paliers de développement entre la 1re et la 10e années : niveau fondamental, niveaux 1-6 et niveau au-delà de 6. On considère comme essentiels les résultats obtenus par les élèves dans les DAE. On privilégie aussi dans une certaine mesure les activités transversales et la préparation à la formation tout au long de la vie.

L'élaboration des programmes et du matériel de soutien actuels pour les DAE a débuté pour le Queensland en 1996 et s'est achevée en 2004. Elle s'est faite en « binômes », le premier étant constitué des sciences et de l'éducation sanitaire et physique. La mise en œuvre complète des DAE n'est pas prévue avant 2007. Le fait d'étaler sur plusieurs années la sortie, par couples, des programmes de DAE de la 1re à la 10e années devrait permettre aux enseignants de s'adapter progressivement au style des nouveaux programmes. L'inconvénient, c'est que jusqu'ici les établissements n'étaient pas en mesure d'adopter une stratégie d'ensemble et qu'il existait

inévitablement des frictions et des confusions entre l'ancienne approche et la nouvelle. Maintenant que l'ensemble des programmes de DAE est en bonne voie ces difficultés devraient se résoudre.

Les principes d'évaluation et de suivi fixés par l'instance QSA pour les DAE insistent sur l'idée que l'évaluation est une composante à part entière du processus d'enseignement et d'apprentissage et qu'il convient de donner aux élèves la possibilité de prendre en charge leur apprentissage et son suivi.

RÉSULTATS MARQUANTS DES ÉTUDES DE CAS

Les enseignants de Our Lady's College et de Woodridge State High School (WSHS) utilisent largement les éléments classiques de l'évaluation formative, notamment la détermination concertée des objectifs, le questionnement de niveau supérieur, la notation sous forme de remarques et un feedback axé sur les objectifs de formation ultérieurs, l'évaluation entre pairs et l'auto-évaluation et une stratégie de travail de groupe ou de travail coopératif.

Le privilège accordé aux techniques d'évaluation formative tient indubitablement en partie à l'adoption de la stratégie des DAE. Comme le note un responsable de section à Woodridge, l'examen des programmes qu'a pratiqué l'établissement ces dernières années s'est traduit par un intérêt plus marqué pour le travail d'investigation et l'étude intégrée. L'enseignement comporte désormais : « [...] davantage d'activités et moins de discours au tableau ».

Les enseignants de Our Lady's College s'échangent régulièrement les travaux de leurs élèves et discutent des annotations qu'ils y ont portées, ainsi que du travail fourni. Les responsables de section considèrent qu'en cela ils se comportent davantage en animateurs professionnels qu'en responsables du suivi des notes motivés par la transparence. La chose paraît relativement aisée dans un petit établissement au sein duquel les sections ne sont pas isolées.

Les élèves des deux établissements apprécient cette nouvelle approche. Les élèves de Our Lady's College par exemple disent que les enseignants passent davantage de temps avec les élèves qui ont besoin d'aide, mais qu'ils s'intéressent aussi aux « grosses têtes », dont ils stimulent la réflexion. Les élèves interrogés remarquent par ailleurs que l'absence de notation les aide à suivre leur propre rythme et à ne pas trop se comparer avec les autres.

ÉTUDE DE CAS 1 : OUR LADY'S COLLEGE

Il s'agit d'une école de filles, indépendante, catholique, dont l'effectif compte 360 élèves et 35 collaborateurs (dont 23 enseignants). Elle est gérée par le Service de l'enseignement catholique de Brisbane. Son cahier des

charges fait référence, comme celui de nombreux établissements catholiques, à l'esprit de l'Évangile, à l'esprit d'amour et à l'esprit de justice. Il propose par ailleurs de privilégier « les compétences qui permettent aux élèves d'avoir une réflexion critique sur leur environnement et d'être des participants actifs qui contribuent à leur propre bien-être et à celui d'autrui ».

Les élèves sont généralement issus des classes moyennes, mais il est prévu des dispenses de droits ou une modulation de leur montant pour les élèves issus de milieux à revenu faible. On ne recense qu'1 % d'élèves ayant officiellement des besoins particuliers en matière d'éducation. Presque un tiers des élèves n'ont pas l'anglais comme langue maternelle. Il s'agit notamment d'élèves d'origine vietnamienne, chinoise, italienne, grecque ou aborigène. On recense aussi un nombre substantiel d'insulaires du Pacifique.

Le revenu de la population locale se situe dans la moyenne du Queensland, mais le niveau de formation est légèrement supérieur, la taille des ménages plus réduite et le taux de chômage légèrement plus élevé. En sa qualité d'établissement catholique, Our Lady's College attire une proportion substantielle d'élèves venus d'ailleurs que des alentours immédiats. Le programme du premier cycle secondaire propose la plupart des enseignements figurant dans les DAE, mais aussi des enseignements à option en art dramatique, langues, économie domestique et gestion. L'évaluation formative est bien développée en sciences humaines et en éducation sanitaire et physique, et moins présente en mathématiques et en sciences.

Enseignement et évaluation

Stratégies de soutien

Les élèves de Our Lady's College indiquent que les leçons dynamiques, comportant diverses activités, et dans lesquelles l'enseignant ne s'éloigne pas du sujet, leur sont utiles. Un élève déclare que le bon enseignant « est celui qui ne vous endort pas » et ils sont tous d'accord pour dire que le fait de recopier ce qui est écrit au tableau ou dans un livre ne les fait guère avancer. Dans les leçons observées dans les deux établissements, on ne recopiait ni le livre ni le tableau ; les élèves semblaient particulièrement attentifs dans les classes comportant des activités variées, dans lesquelles les délais accordés étaient très rigoureux et systématiquement rappelés et qui étaient gérées de manière stricte. Deux enseignants utilisaient la technique consistant à compter à haute voix « 3, 2, 1 » lorsqu'ils voulaient retrouver l'attention du groupe. La technique semblait efficace, même dans les groupes très nombreux.

Des objectifs annoncés

Les élèves disent que les objectifs de la leçon étaient la plupart du temps annoncés d'avance, souvent à partir du feedback sur les devoirs faits à la maison.

Soutien à la diversité et aux besoins individuels

Certains élèves signalent que les enseignants accordent davantage d'attention aux élèves qui ont besoin d'aide, tout en s'intéressant également aux « grosses têtes », dont ils stimulent la réflexion. Un chef de section remarque que compte tenu de la diversité des niveaux dans l'établissement, il est indispensable de recourir à l'instruction accélérée et au tutorat par les pairs pour être sûr de répondre à la diversité des besoins.

Questionnement de niveau supérieur

Les responsables de section déclarent se servir beaucoup des questions ouvertes, l'objectif étant notamment de stimuler la réflexion. L'une d'entre eux observe que lorsqu'elle aborde le questionnement auprès de l'ensemble de la classe, elle pose généralement la première question à un élève de bon niveau ; elle s'appuie ensuite sur la réponse obtenue pour solliciter la réaction de certains de ses camarades.

L'observation de cette même enseignante montre qu'elle recourt beaucoup au questionnement. Dans une leçon de 10e année portant sur la globalisation, les élèves travaillaient individuellement à la bibliothèque ; ils se renseignaient sur une entreprise de leur choix, Nike ou McDonald's par exemple, en s'aidant de livres, d'articles de presse et d'Internet. L'enseignante vérifiait l'avancement individuel du travail pour une moitié de cette classe, qui comptait 25 élèves. Elle posait des questions ouvertes stimulantes pour inciter les élèves à poursuivre et approfondir leur recherche et leur donnait un feedback précis sur les points à améliorer.

Annotations et feedback identifiant les objectifs futurs

Dans certaines disciplines, on insiste beaucoup sur la formulation écrite du feedback et sur les annotations indiquant comment améliorer le travail. Les dirigeants de l'établissement indiquent que la notation a été maintenue en mathématiques et en sciences, alors que dans d'autres disciplines le travail de l'élève n'est pas noté, mais fait l'objet de remarques constructives (encore que selon nos observations une partie des copies soit notée en anglais et en sciences humaines).

En sciences humaines, le « premier jet » du travail à évaluer fait l'objet d'annotations indiquant les améliorations à apporter, à la suite de quoi on

laisse à l'élève le temps nécessaire pendant la classe pour revoir son travail. Le responsable de la section scientifique indique que la formule est également pratiquée en sciences et que les élèves accordent en règle générale beaucoup plus d'attention aux annotations portées sur ces avant-projets qu'aux appréciations figurant sur leurs autres travaux. Un enseignant observe qu'après la suppression de la notation les élèves voulaient savoir où ils en étaient par rapport aux autres. Un autre professeur de sciences sociales signale le cas de parents qui voulaient savoir où leurs filles se situaient par rapport au reste de la classe et si elles réussissaient bien.

Dans le dossier pédagogique d'un professeur enseignant en 8e et 9e années figurait un tableau des notes semestrielles telles qu'elles ressortaient des évaluations formelles (au nombre de deux par an) reprenant les critères d'évaluation antérieurs. Au nombre des titres de rubriques figuraient notamment « connaissances factuelles et compréhension », « aptitude à la recherche » et « évaluation ».

Les élèves de Our Lady's College déclarent apprécier les notes, qu'ils trouvent utiles « parce qu'elles montrent où on est et incitent à décrocher un A », bien qu'un élève manifeste sa préférence pour la nouvelle notation « parce que mes parents ignorent si j'ai écouté ou pas » Les élèves disent prendre connaissance des annotations, où ils trouvent toujours des suggestions sur la manière d'améliorer leur travail. L'échantillon des travaux annotés confirme ce point de vue. On y trouve en effet des remarques du type :

> « Bon travail. M. Les recherches ont été faite sérieusement. Vous expliquez bien le mécanisme de la presse typographique et vos transparents en donnent une bonne illustration. Vous auriez pu insister sur les effets de l'apparition de l'imprimerie. »

Il arrive pourtant qu'un élève puisse se poser quelques questions sur les améliorations à apporter :

> « C. Vous auriez pu beaucoup mieux exploiter ce jeu de rôle. »

Les enseignants s'échangent les copies, discutent des annotations qu'ils y ont portées et du travail lui-même. Les responsables de section pensent qu'en cela ils se comportent davantage en animateurs professionnels qu'en responsables du suivi des notes motivés par la transparence. La chose paraît relativement aisée dans un petit établissement au sein duquel les sections ne sont pas isolées.

Auto-évaluation et évaluation entre pairs

La compétence en matière d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs importe beaucoup dans la perspective de la formation tout au long de la vie. Un membre du corps enseignant remarque que les élèves de Our Lady's College se sont certes forgé des objectifs d'avenir et ont de manière générale un bon niveau scolaire, mais que certains ne se prennent pas suffisamment en charge au début du cycle secondaire. L'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs sont là pour y remédier.

Il semble que ce soit l'enseignant qui invite ou non les élèves à recourir à l'auto-évaluation et à l'évaluation entre pairs et que la méthode soit plus utilisée en sciences humaines et en éducation sanitaire et physique, où l'on se sert parfois d'une grille de feedback, que dans les autres matières. Une enseignante insiste sur l'importance des rapports de confiance. Elle dit qu'il lui arrive de demander à une élève dont le travail est un peu faible de choisir une camarade en qui elle a confiance pour une lecture réciproque de leurs copies d'où elles tirent les points à améliorer. Dans l'une des leçons observées, l'enseignante axait son intervention sur la confiance.

Dans une leçon d'éducation sanitaire et physique en 9e année, les 28 élèves étaient assis par deux, dos à dos, en deux cercles concentriques. On distribuait à l'un des deux partenaires une carte géographique et à l'autre une feuille de papier vierge. Il était demandé au détenteur de la carte de donner à son camarade les instructions nécessaires pour que celui-ci reproduise la carte. Cet exercice de confiance classique est très efficace pour traiter les problèmes de communication, d'écoute et de rapports à autrui. A la fin de la leçon, les élèves devaient remplir une fiche expliquant ce qu'ils avaient retenu de la leçon, si le travail avec le partenaire s'était fait dans de bonnes conditions et ce qu'ils auraient pu faire autrement.

Les élèves remplissent en fin de semestre une fiche d'auto-évaluation. Ils y abordent en général les habitudes de travail (utilisation du temps, exécution des devoirs, prise de note, travail en collaboration) plutôt que la matière, la compétence ou la compréhension. La fiche comprend une rubrique réservée aux objectifs d'amélioration ; là encore, il s'agit de parler des pratiques de travail. Les bulletins adressés aux parents sont rédigés à partir d'une « banque d'appréciations électroniques » : la fiche d'auto-évaluation donne donc à l'enseignant la possibilité d'ajouter un commentaire personnalisé. Ces fiches d'auto-évaluation servent, au même titre que les évaluations formelles, de thèmes de discussion lors des deux rencontres annuelles entre l'élève, la famille et l'enseignant.

Si le manuel donne les réponses, les élèves vont vérifier eux-mêmes. Une fois remplies, les fiches d'auto-évaluation sont adressées aux parents qui doivent les signer pour attester qu'ils les ont vues.

Stratégies de travail en groupe et de travail coopératif

L'évaluation entre pairs implique une collaboration entre les élèves (déjà structurée dans certains cas par le travail coopératif). Les enseignants font référence à une initiative du Queensland sur ce point. Une enseignante déclare qu'elle s'est servie d'une technique d'apprentissage coopératif dans une unité consacrée aux droits de l'homme. Les élèves y étaient groupés par quatre (de niveaux différents) et il leur fallait choisir sur la liste des Nations unies, qui en comporte dix, les quatre droits qui leur paraissaient essentiels. Dans la leçon tenue à la bibliothèque observée en 9e année, les élèves travaillaient individuellement. Mais cela tient peut-être au fait qu'ils étaient dans une bibliothèque.

Les élèves déclarent que dans le cycle primaire les leçons étaient plus orientées sur les activités, alors que dans le secondaire elles étaient davantage axées sur les textes. Les leçons observées ne permettent pas de conclure, mais on notait une différence nette entre les disciplines : l'éducation sanitaire et physique s'appuyait sur des activités, alors que les leçons de sciences sociales s'appuyaient sur des textes. Les élèves ont confirmé en disant qu'il y avait peu de travail de groupe en anglais ou en sciences sociales, alors qu'en éducation sanitaire et physique et en matière à option telle que le japonais, le travail de groupe était plus présent.

Attentes des élèves

Les élèves semblaient relativement ambitieux et très désireux de parler de leurs aspirations. La conseillère d'orientation a confirmé ce point. Les élèves de 9e année interrogés avaient tous une idée de ce qu'ils voulaient faire plus tard : bandes dessinées, publicité, enseignement préscolaire et travail avec les animaux notamment.

Créer les conditions

Lorsque l'autorité centrale de l'État a décidé d'axer la scolarité sur les résultats, le programme du premier cycle secondaire n'avait pas été discuté depuis un certain temps à Our Lady's College. Un enseignant fait remarquer que l'initiative a suscité beaucoup d'hostilité et de scepticisme, parce que les enseignants et les syndicats n'avaient pas été véritablement consultés. Les responsables de section, qui sont considérés dans l'établissement comme les moteurs de ce développement, signalent qu'ils n'ont pas reçu assez de soutien pour mettre en œuvre l'initiative. On attendait des établissements

qu'ils mettent au point leur propre méthode d'application. Ils pouvaient alors échanger leurs meilleures stratégies de mise en œuvre entre eux.

Au niveau de l'État du Queensland, les nouveaux programmes sont mis en place dans deux DAE à la fois. Une responsable de section à Our Lady's College laisse entendre qu'à mesure que cette formule sera appliquée à l'ensemble des disciplines et que les élèves se seront familiarisés avec elle, il sera peut-être envisageable de supprimer la notation et de s'intéresser aux résultats et aux paliers de niveau associés. Mais cette responsable a le sentiment que pour l'instant la formule ne dit rien aux élèves et que son utilité en matière de feedback est limitée. Une autre suppose que les objectifs de résultats devront sans doute être revus, car les représentants de l'autorité scolaire dans sa discipline (histoire et géographie), qui interviennent actuellement dans les établissements, sont en train de se rendre compte de la nécessité de revenir sur les descripteurs. Par ailleurs, les responsables de section font remarquer que l'observation et la caractérisation des résultats sont plus aisées dans certaines matières que dans d'autres : dans une matière comme l'anglais par exemple, où l'on encourage l'analyse critique, les résultats sont plus difficiles à apprécier.

Un professeur de sciences sociales à Our Lady's College est d'avis que le système des résultats n'est pas aussi efficace que l'ancien système basé sur les critères, qui donnait de bons résultats dans sa section. La responsable de section explique que les descripteurs de résultats et les niveaux qui leur sont associés sont définis de manière trop large pour pouvoir mettre en évidence la progression des élèves au jour le jour, si bien qu'elle les a réduits à leurs éléments constitutifs, ce qui revient pratiquement à utiliser les critères antérieurs. Par ailleurs, les professeurs principaux des DAE auxquels s'applique la réforme sont tombés d'accord pour indiquer, à côté du résultat, si la performance correspondante était stable dans le temps ou particulièrement remarquable.

Les responsables de section disent que l'introduction des objectifs de résultats s'est accompagnée d'actions extensives de formation continue, mais que tant que les exemples d'applications pratiques restent rares les enseignants sont livrés à eux-mêmes. La Queensland Studies Authority développe les programmes pour les établissements, mais ne joue pas un grand rôle dans leur mise en œuvre, ni dans l'exécution des processus d'évaluation. Les associations de spécialité (notamment en histoire et en anglais) mettent l'accent sur la pédagogie depuis six ans et proposent des articles de presse ou des séminaires sur l'auto-évaluation et l'évaluation entre pairs.

ÉTUDE DE CAS 2 : WOODRIDGE STATE HIGH SCHOOL

Woodridge est un établissement public en zone urbaine dont l'effectif se compose de 820 élèves et de 80 salariés (dont 60 enseignants). Le personnel administratif et le personnel de soutien sont étoffés : on trouve sur site un officier de police et une infirmière, dont les prestations intéressent l'ensemble des disciplines. L'établissement dispose par ailleurs d'une crèche pour faciliter aux jeunes parents la poursuite de leur scolarité. Le dispositif d'accueil prévoit en outre pour chaque élève un responsable enseignant qui assure le soutien et qui rencontre tous les trimestres l'élève et ses parents. L'établissement se fixe comme mission de faire en sorte que les élèves acquièrent la confiance en eux-mêmes, le goût d'entreprendre et l'envie de se former tout au long de leur vie. La stratégie intègre les aspects cognitifs, émotionnels et comportementaux en vue de créer, préserver et développer des rapports sociaux constructifs.

La zone a un taux de chômage supérieur à la moyenne ; le revenu et le niveau d'instruction y sont plus faibles, mais la taille des ménages se situe dans la moyenne. Le schéma résidentiel induit une forte mobilité des élèves. Le public scolaire est très diversifié, avec 46 nationalités et 14 % d'élèves n'ayant pas l'anglais comme langue maternelle. Woodridge est le seul établissement du district qui ait prévu une section de soutien à l'intention des élèves ayant des faiblesses en anglais qui sont censés intégrer ensuite les classes ordinaires. Un soutien est par ailleurs prévu pour les 41 élèves identifiés comme ayant des besoins particuliers en matière d'éducation ; on y privilégie les actions portant sur la transition de l'école au travail.

L'établissement réforme sa pédagogie et son programme depuis 1999. Il est proposé en 8e année une filière intégrée couvrant des modules comme l'écotourisme ; ces modules sont rattachés aux objectifs de résultats et aux DAE figurant dans le Guide d'orientation du Queensland. Les élèves et les enseignants négocient les critères qui présideront à l'évaluation. L'évaluation est un processus continu et l'on accorde une grande place au travail coopératif en groupe.

Enseignement et évaluation

Les élèves de 8e année de Woodridge disent que pour bien apprendre il leur faut des explications exhaustives accompagnées d'exemples ; des enseignants qui parlent peu, qui ne demandent pas trop de prise de notes et qui sachent user de l'humour ; enfin des enseignants qui s'entendent bien entre eux. Cette dernière remarque s'explique peut-être par la place relativement importante que tient l'enseignement en équipe. Les élèves apprécient les stratégies pédagogiques utilisées dans l'école quand ils les

comparent aux stratégies utilisées dans les établissements fréquentés par leurs amis, établissements qui à leur avis recourent beaucoup plus aux fiches d'exercices et où les enseignants ne donnent pas des explications aussi complètes.

Les élèves expliquent que lorsqu'ils ne comprennent pas il leur suffit de s'adresser à un camarade ou à un enseignant et que le fait de donner une mauvaise réponse ne les met pas dans l'embarras. Ils donnent des exemples de cas dans lesquels l'enseignant a encouragé un élève à donner des explications différentes des siennes. Si les élèves prennent du retard dans une matière, s'ils éprouvent des difficultés dans leurs devoirs ou si un point leur échappe, ils peuvent s'adresser aux enseignants qui se tiennent à leur disposition dans la bibliothèque après les heures de classe.

Une responsable de section décrit la révision des programmes pratiquée ici depuis quelques années et note que l'on accorde désormais une grande importance au travail d'investigation, qui est intégré dans les programmes. L'enseignement comporte désormais selon elle beaucoup plus d'activités et beaucoup moins de « discours au tableau ». Un membre du corps enseignant ayant déjà de l'ancienneté dit des grandes réformes réalisées par Woodridge ces deux dernières années qu'elles mettent surtout l'accent sur le questionnement de niveau supérieur, les intelligences multiples et les capacités de réflexion.

Soutien à la diversité et aux besoins individuels

La responsable du soutien scolaire est en poste ici depuis deux ans et demi. Lorsqu'elle a pris ses fonctions, on recensait 32 élèves ayant besoin de soutien ; ils passaient l'essentiel de leur temps dans une unité à part. Or, la plupart d'entre eux sont désormais intégrés dans les classes ordinaires. On a fait appel dans leur cas à une approche fondée sur les intelligences multiples, avec notamment une séance de kinesthésie sur l'aire de jeux pour leur faire appréhender la notion de nombre négatif.

Il est prévu chaque semaine en 8e année et pour quelques élèves de 9e année un temps consacré à des réflexions sur l'apprentissage, sur le travail en groupe et sur les expériences vécues avec les camarades, qui sont notées dans le journal de bord. Les enseignants peuvent lire ces notes, mais doivent s'abstenir de les commenter. Un élève écrit par exemple ceci :

> « Hier, le groupe et moi avons pris un journal et y avons découpé des formes. J'étais frustré parce que personne ne voulait m'écouter. Mais nous avons réussi à faire un carré et deux rectangles. »

> « Écouter. Dans notre groupe, personne n'écoute personne. Nous avions tous des idées, mais nous ne pouvions pas les exprimer. Ça s'est terminé dans la pagaille. »

Des objectifs annoncés

Les élèves disent qu'un de leurs enseignants a l'habitude d'annoncer ce qui est attendu d'eux pendant la leçon. D'autres enseignants préfèrent distribuer des fiches d'exercices et indiquer les objectifs en haut de la page. On a remarqué que les enseignants communiquaient aux élèves les objectifs de la leçon. Ils prenaient également à titre d'exemples des copies d'élève, soit de la même année soit d'années antérieures.

Lors des entretiens réalisés à Woodridge, les élèves ont signalé que les enseignants prenaient parfois comme exemple un poème, tout en précisant que ce n'était pas un exemple à suivre par tout le monde.

Questionnement de niveau supérieur

Il paraît évident qu'à Woodridge le questionnement de niveau supérieur est intégré à la leçon. On a vu des enseignants s'adresser systématiquement aux élèves les moins enclins à participer. Les questions servaient exclusivement à vérifier l'acquis ; dans une leçon, les élèves étaient invités à la fin de chaque activité à en évaluer le niveau de difficulté ; selon la réponse, l'enseignant passait à l'activité suivante ou bien fournissait des explications supplémentaires sur le point précédent. Les élèves et certains membres du corps enseignant ont confirmé pendant les entretiens que les leçons comportaient systématiquement ces pauses de réflexion. En cas de travail en petits groupes, les enseignants passaient d'un groupe à l'autre, donnaient un complément d'information, et encourageaient l'expérimentation, la résolution de problèmes et le raisonnement.

Les enseignants observés ne recourent pas tous aux questions ouvertes, mais cette pratique était très présente dans certaines leçons. Cette pratique dépend semble-t-il moins de la discipline que de la personnalité de l'enseignant.

Annotations et feedback sur les objectifs futurs

Les élèves interrogés à Woodridge disent recevoir de l'enseignant un feedback oral en classe sur leurs travaux écrits, ce qui explique que leurs cahiers d'exercices semblent dépourvus de toute annotation ou remarque. Un élève a montré le cahier d'exercices qu'il utilisait en histoire ; en première page, on y trouvait une fiche d'évaluation sur laquelle figuraient trois appréciations possibles : travail amorcé, travail encourageant, travail bien

terminé. L'enseignant y avait ajouté une note expliquant les points sur lesquels le travail méritait d'être amélioré. Les élèves de 8e année ont déclaré qu'on ne les notait jamais et qu'à leur avis cela leur permettait de travailler à leur propre rythme et de ne pas appréhender la comparaison avec les autres. Ils disent tous prendre connaissance des annotations et en tenir compte. Ils laissent entendre que les enseignants sont toujours prêts à en discuter.

A Woodridge, les annotations sont très spécifiques et peuvent rendre service même quand le travail est très réussi :

> « Beau travail, J ! Les réponses données dans votre cahier sont créatives et bien écrites. Votre histoire de Jirrbal notamment est exceptionnelle. Essayez à l'avenir de légender vos diagrammes. Continuez sur cette voie ! Bravo ! »

Ou, à propos d'un travail moins réussi :

> « Vous avez fait votre possible, J ! A la question 4, on vous demande comment se déplace le pôle nord si l'on fait subir à la carte une rotation de 180°. Réfléchissez. »

Voici des remarques écrites sur un exposé, signées par deux enseignants :

> « Bon contact visuel avec votre public. Évitez de trop jouer avec votre stylo, cela finit par distraire votre auditoire. Votre information présente beaucoup d'intérêt et vous avez choisi de centrer l'exposé sur les changements intervenus au cours des 100 dernières années. Et cela, c'était parfait, vraiment très réussi. Continuez sur cette voie, nous sommes fiers de vous. »

Auto-évaluation et évaluation entre pairs

Les enseignants cherchent à faire en sorte que les élèves sachent que les descripteurs de résultats existent et qu'ils les comprennent pour pouvoir évaluer leur performance par rapport à une norme. Lors des entretiens, les élèves évoquent les pauses de réflexion qui caractérisent la plupart des leçons et le recours à un journal de bord comportant des questions du type : « quelle idée vous faites-vous de ... ? ». Ils citent des exemples de notation mutuelle de leurs travaux, avec feedback sur les travaux écrits. Un élève dit qu'il se contente de corriger les travaux des autres et qu'il ne fait pas de remarques sur les points à améliorer, tout en reconnaissant qu'il serait peut-être bon qu'il le fasse.

Woodridge a prévu une fiche d'évaluation trimestrielle, qui sert de base à l'entretien avec l'intéressé, sa famille et l'enseignant qui l'encadre. Les

parents interrogés confirment l'intérêt de cet entretien trimestriel, qui dure une vingtaine de minutes.

Un enseignant déjà ancien dans la fonction évoque la place faite par l'établissement à l'auto-évaluation et à l'évaluation entre pairs : « Si on veut que les enfants apprennent, il faut qu'ils arrivent à analyser leur propre performance et à évaluer les acquis de leur scolarité. »

Stratégies de travail en groupe et de travail coopératif

Les enseignants disent que le travail en groupe/coopératif est beaucoup plus pratiqué à Woodridge que dans d'autres établissements de Brisbane et signalent qu'au début les élèves se plaignaient de ne pas recevoir de réponses du professeur. Les élèves affirment travailler en petits groupes une fois sur deux dans la plupart des disciplines. Ils disent que l'enseignant constitue des groupes de niveaux mixtes, censés rester stables, mais qu'en cours d'année les élèves se regroupent différemment, ce qui facilite le travail en équipe. Les cours intégrés accueillent parfois des groupes appartenant à deux classes différentes ; il y a alors deux enseignants et plusieurs professeurs auxiliaires. Ces cours comportent généralement beaucoup d'activités en groupe ; tantôt, il s'agit de groupes de niveau, tantôt les élèves se regroupent comme bon leur semble.

Deux groupes de 8e année travaillaient dans un cours intégré sur les nombres négatifs et les Romains. L'effectif des deux groupes était de 35 élèves. Les deux enseignants étaient assistés d'un professeur de l'enseignement spécial et de deux assistants. Les deux enseignants paraissaient bien maîtriser leurs disciplines respectives, à savoir histoire et mathématiques. Après quelques remarques d'introduction, les élèves, qui étaient assis par groupes de quatre, ont pris note des objectifs de la leçon, puis se sont mis au travail chacun dans leur groupe. L'activité avait été soigneusement planifiée et le matériel utilisé était conçu pour faire autant de place que possible à l'exploration des notions théoriques et réduire le recours aux textes suivis. Le feedback donné par les enseignants visait à encourager la poursuite des recherches. Le feedback mutuel assuré par les élèves consistait pour l'essentiel semble-t-il à indiquer si la réponse fournie était correcte ou non, sans indications sur la manière de l'améliorer. Les élèves étaient ensuite invités à s'interroger sur la qualité de leur travail de groupe et sur leur réussite par rapport à la tâche.

Les élèves interrogés après cette leçon ont dit qu'il s'agissait d'un cours typique. Il leur est souvent demandé de réfléchir à la stratégie qu'ils ont utilisé pour exercer la tâche et à la qualité de leur travail dans les groupes réduits. Dans une autre leçon comportant un travail de groupe, il était demandé aux élèves de désigner entre eux un « président de séance », un

« greffier » et un « chef ». Au moment du feedback, ils étaient invités à évaluer la contribution de chacun, l'intérêt de ce jeu de rôles pour leur apprentissage et les améliorations qu'ils auraient pu y apporter.

Lors des entretiens, les élèves ont déclaré que le travail en petit groupe favorisait leur compréhension en leur permettant de tester sur d'autres leurs idées, leurs exemples et leurs explications. Selon eux, le travail de groupe présente un certain nombre d'inconvénients : on peut par exemple être amené à travailler avec des camarades que l'on n'aime pas, qui vous freinent ou qui font n'importe quoi. Mais globalement, ils ont le sentiment que les avantages l'emportent sur les inconvénients et ils apprécient les groupes de niveaux mixtes qui sont leur lot habituel :

> « Je pense qu'il est important de faire travailler ensemble des gens de niveau différent ; les gens plus avancés peuvent expliquer les choses à leur manière aux gens moins avancés. Dans la vie réelle, on travaille avec des gens différents, on ne peut pas toujours choisir la personne avec qui l'on travaille et il est bon de travailler avec des gens qui ne vous connaissent pas. »

Ambitions des élèves

Certains élèves disent qu'ils veulent devenir enseignants ; deux autres veulent devenir juristes ; d'autres évoquent aussi le métier de gardien de prison, de diététicien, de chef cuisinier ou encore, dans un cas, n'importe quel métier permettant de gagner beaucoup d'argent.

Les trois familles interrogées avaient le sentiment que l'établissement incitait les élèves à faire preuve d'ambition. L'une des familles avait une fille inscrite en 9e année qui voulait devenir travailleur social ; une autre famille avait une fille inscrite en 9e année qui souffrait d'asthme et voulait devenir agent de police ; la troisième avait un fils en 10e année avec des problèmes de motivation, qui avait fait un stage dans une boucherie et qui voulait entrer en apprentissage. Deux des familles avaient des filles plus âgées qui avaient terminé leur scolarité et qui étaient inscrites à l'université. Les parents avaient le sentiment que l'établissement leur avait donné le bagage nécessaire pour bien s'en tirer à l'université. S'ils avaient choisi d'y inscrire leur fille ou leur fils, c'est parce le taux de passage dans l'enseignement supérieur y était élevé, le corps enseignant de bon niveau et l'action vis-à-vis de la collectivité locale importante.

Créer les conditions

L'école a favorisé l'adoption de diverses méthodes, et notamment le suivi régulier de la progression des élèves, pour améliorer la pratique pédagogique et les acquis des élèves. L'occasion a été donnée aux enseignants de débattre de leur travail en équipe. Peu nombreux sont les enseignants qui bénéficient d'une formation à l'évaluation des acquis, encore que la WSHS ait prévu certaines actions de formation en cours d'emploi pour l'ensemble de l'école dans un avenir proche. Toutefois, la mise en œuvre du programme scolaire à l'échelle de l'État est assortie d'activités de perfectionnement professionnel, qui prévoient des volets sur l'évaluation des acquis.

Les changements dans le personnel et dans la direction représentent une menace potentielle pour la viabilité à long terme. On constate que des enseignants jeunes et créatifs souhaitent venir travailler à la WSHS, mais aussi qu'ils ont plus de chances d'obtenir de l'avancement relativement vite ailleurs. L'école a également connu des changements récents dans son équipe de dirigeants. Il apparaît cependant que les nouvelles méthodes d'enseignement et d'acquisition de savoirs, telles que le recours à la réflexion individuelle, le travail en équipe et les annotations, sont désormais suffisamment ancrées, et peuvent résister à certains changements de personnel.

Partie III
Synthèses des publications

Changer l'enseignement grâce à l'évaluation formative : recherche et pratique

The King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project

par

Paul Black et Dylan Wiliam, King's College, Londres*

INTRODUCTION

Cet article est l'aboutissement d'un processus qui a commencé par l'établissement d'un bilan de la recherche sur l'évaluation formative. Ce travail de synthèse est d'abord exposé. Ses résultats ont conduit à un travail d'expérimentation, en collaboration avec des enseignants, sur les moyens d'appliquer les idées de la recherche dans la pratique. La description de ce travail dans une deuxième section est suivie, dans une troisième section, d'une réflexion sur ses résultats et ses implications. Puis, dans une quatrième section, cette réflexion est élargie à l'éclairage que jette cette expérience sur l'effort d'application pratique des résultats de la recherche en général.

SYNTHÈSE DE LA RECHERCHE

Il y avait longtemps que nous nous intéressions à l'évaluation formative, et nous étions arrivés à la conclusion que la recherche d'éléments indiquant que l'évaluation formative contribuait au relèvement du niveau des élèves passait inévitablement par une synthèse de ce qui avait été écrit sur la question. Il paraissait aussi nécessaire de chercher des indications de la possibilité, ou de l'impossibilité, d'améliorer les pratiques actuelles, et des moyens d'améliorer l'évaluation formative.

* Nos remerciements vont au Assessment Policy Task Group de la British Educational Research Association (désormais connu sous le nom de Assessment Reform Group), qui a impulsé puis soutenu notre travail de synthèse de la recherche. Notre gratitude va à la Fondation Nuffield, qui a financé la synthèse de départ, ainsi que la phase initiale de notre projet. Nous sommes également redevable au Professeur Myron Atkin et à ses collègues de l'Université Stanford, d'avoir obtenu des fonds de la US National Science Foundation (NSF) pour en financer la phase finale. Enfin, nous sommes reconnaissants envers les autorités éducatives de Medway et du Comté d'Oxford, leurs six établissements et, par-dessus tout, les trente-six enseignants qui y travaillent, d'avoir entrepris la tâche hasardeuse mais néanmoins indispensable de convertir nos idées en savoirs pratiques.

Notre étude des recherches sur la question nous a amené à compulser de nombreux ouvrages, de nombreux numéros de plus de 160 journaux publiés sur une période de neuf années, et à analyser les travaux de synthèse de la recherche antérieurs (Crooks, 1988 ; Natriello, 1987). Nous avons ainsi rassemblé quelque 580 articles ou chapitres d'ouvrages à étudier. Puis nous avons préparé une longue étude exploitant environ 250 de ces sources. Cette étude a été publiée (Black et Wiliam, 1998a), accompagnée de remarques sur notre travail par des experts de cinq pays.

La ***première*** partie de l'étude faisait l'inventaire des éléments à disposition. Un exemple est cette étude, publiée en 1986, centrée – quoique pas uniquement – sur le travail d'évaluation en classe des enfants ayant un handicap léger et qui passait en revue un grand nombre d'innovations formatives, dont 23 avaient été retenues (Fuchs et Fuchs, 1986). La comparaison des données d'un groupe test avec des données similaires d'un groupe témoin a établi l'existence d'un gain d'apprentissage quantifiable pour tout le groupe. Depuis, bien d'autres articles ont paru, qui décrivent des expériences quantitatives aussi rigoureuses. Notre propre étude rendait compte de plus d'une vingtaine d'études qui, toutes, attestaient que les innovations qui comportaient une part de renforcement des pratiques d'évaluation formative produisaient un gain d'apprentissage notable et souvent important. Ces études portaient sur toutes les tranches d'âge, des enfants de 5 ans aux étudiants en premier cycle universitaire, plusieurs disciplines et plusieurs pays.

Le fait que ce gain ait été obtenu par différentes méthodes qui avaient, comme dénominateur commun, une amélioration de l'évaluation formative, montre que la réussite de ces méthodes était attribuable – du moins en partie – à ce facteur. Néanmoins, il ne s'ensuivait pas nécessairement qu'il serait facile de réaliser un tel gain à plus grande échelle et dans des classes normales.

La ***deuxième*** partie de l'étude était consacrée à la recherche sur les pratiques actuelles des enseignants. Le tableau qu'elle en dressait était déprimant. Sur le plan de l'apprentissage effectif, il apparaissait que les questions et les contrôles des enseignants encourageaient le par cœur et un apprentissage superficiel, même là où ils prétendaient vouloir développer la compréhension. On relevait aussi des signes d'un effet contraire de l'accent mis sur la comparaison des élèves entre eux, renforçant ainsi la compétition plutôt que l'amélioration personnelle. En outre, les informations envoyées en retour par les enseignants aux élèves paraissaient souvent remplir plus des fonctions de socialisation et de gestion que d'apprentissage. Globalement, l'évaluation formative était plutôt absente du tableau et sa mise en œuvre nécessiterait, semblait-il, une petite révolution dans la perception de leur propre rôle par les enseignants à la fois par rapport à leurs élèves et par rapport à leurs pratiques d'enseignement en classe.

La ***troisième*** partie de l'étude avait pour objet les recherches sur la participation des élèves au processus d'évaluation formative. Ces recherches attestent que les croyances qu'entretiennent les élèves sur les buts de l'apprentissage, les risques courus à répondre de telle ou telle manière et ce en quoi le travail d'apprentissage devrait consister, influent toutes sur leur motivation à agir dans un sens ou dans l'autre et sur la nature de leur engagement dans la ligne de conduite choisie. D'autres recherches portaient sur les mesures de renforcement qui pouvaient être prises au niveau des méthodes de révision, des compétences pour réviser, de l'évaluation entre pairs et de l'auto-évaluation.

La ***quatrième*** partie se penchait sur les idées que la recherche avait à offrir en matière de stratégies pouvant se révéler productives pour les enseignants. Le potentiel présenté par l'exercice d'apprentissage, tel que conçu par l'enseignant, en tant que révélateur du savoir de l'élève, est apparu comme un aspect des choses, et le poids de la rhétorique de classe, telle qu'orientée par les questions de l'enseignant et son traitement des réponses des élèves, comme un autre.

Dans la ***cinquième*** partie, l'attention se tournait vers la recherche sur les systèmes d'enseignement et d'apprentissage polyvalents dans lesquels l'évaluation formative joue un rôle. Les programmes de pédagogie de la réussite en sont un exemple. Ces programmes étaient notables pour le fait que les élèves étaient informés du niveau atteint par rapport au niveau attendu (c'est-à-dire le niveau de « maîtrise » des savoirs), que cette information leur était communiquée rapidement, et que les élèves avaient la possibilité de discuter entre eux des moyens de remédier aux faiblesses signalées.

La ***sixième*** partie étudiait plus en détail les écrits sur le feedback. Le vaste inventaire des faits dressé par Kluger et DeNisi (1996), qui ont montré que le feedback n'est constructif que s'il est conçu comme une indication sur les moyens de progresser, en est un exemple notable. Tout aussi importante était l'analyse conceptuelle qui définissait le feedback comme « […] une information sur l'écart entre le niveau atteint et le niveau de référence d'un paramètre du système, exploitée en vue de réduire cet écart » (Ramaprasad, 1983) et son développement par Sadler (1989), qui insiste sur le fait que les apprenants doivent comprendre et le « niveau de référence » (c'est-à-dire le but de leur apprentissage) et leur niveau de compréhension courant.

Ce que nous disent les recherches sur la théorie de l'attribution (celles, par exemple, de Vispoel et Austin, 1983) est également important, à savoir que les enseignants doivent se donner pour but d'inculquer à leurs élèves l'idée que la réussite tient à des facteurs spécifiques internes fluctuants, comme l'effort, plutôt qu'à des facteurs généraux stables tels que la compétence (interne) ou le fait d'être bien considéré par le professeur (externe).

Dans l'ensemble, un bon nombre de ces études se rejoignent sur les points suivants :

- Le travail formatif appelle de nouvelles techniques d'amélioration du feedback entre les élèves et l'enseignant, lesquelles exigent de nouvelles formes de pédagogie et un bouleversement profond des pratiques en classe.
- Chacune des démarches adoptées repose sur certaines idées préconçues de ce qui permet un apprentissage effectif -- en particulier la participation active des élèves.
- Pour que l'évaluation soit formative, ses résultats doivent servir à adapter l'enseignement et l'apprentissage l'un à l'autre – aussi tout programme s'attachera notamment aux moyens par lesquels les enseignants y parviennent.
- Les effets de l'évaluation sur la motivation et l'estime de soi des élèves, ainsi que les avantages de l'auto-évaluation, méritent d'être étudiés avec soin.

Interpréter la recherche

Une synthèse des travaux de recherche n'est jamais l'aboutissement d'un processus objectif – elle sera toujours subjective. L'organisation en six partie décrite ci-dessus ne s'est pas imposée d'elle-même ; elle résulte d'un choix sur la façon de reconceptualiser, d'organiser et de réunir les écrits pertinents. Notre définition de la « pertinence » s'est étendue à mesure que nos travaux progressaient et nous avons dû trouver le moyen d'organiser un champ de recherche qui allait s'élargissant et de forger de nouveaux liens conceptuels qui nous permettraient de rassembler nos diverses constatations en un tout aussi cohérent que possible. C'est une des raisons pour lesquelles notre étude, en établissant un cadre qu'il eut été difficile de créer autrement, a suscité une vague de travaux sur la question. Une synthèse des travaux de recherche n'est pas simplement une sous-catégorie du savoir.

Publicité

Bien que nous nous sommes efforcés de respecter scrupuleusement les normes de la recherche en sciences sociales tout au long de notre travail de synthèse et jusqu'à sa présentation écrite, nous n'avons pas fait de même lorsque nous en avons exploré les implications profondes dans *Inside the black box* (Black et Wiliam, 1998b), publié et largement publicisé en même temps que l'article scientifique. Ce texte a suscité beaucoup d'intérêt et donné à notre projet un élan suffisant pour en assurer la diffusion ultérieure.

Si les normes d'établissement des faits que nous avons adoptées dans le cadre de notre synthèse de la recherche peuvent être caractérisées comme étant de l'ordre de la « rationalité scientifique », celles que nous avons utilisées dans le cadre de *Inside the black box* étaient plus de l'ordre du sens commun défendu par Stephen Toulmin pour les enquêtes sociales (Toulmin, 2001). Par certains aspects, *Inside the black box* était autant l'expression de nos opinions et de nos préjugés que d'autre chose, bien que nous nous plaisons à penser que les unes et les autres reposent sur des faits avérés et s'inscrivent dans la continuité des 50 années d'expérience que nous totalisons à nous deux dans ce domaine. Il faut dire aussi que *Inside the black box* doit son succès autant à la force de sa rhétorique qu'à son assise factuelle. Voilà qui embarrasserait plus d'un universitaire – car ce texte semble brouiller les limites entre faits et valeurs, quoique, comme le soutient Flyvbjerg (2001), l'échec de l'enquête sociale tient justement à son penchant pour la rationalité analytique plutôt que pour une rationalité fondée sur les valeurs (voir aussi Wiliam, 2003).

PASSAGE À L'ACTION

Mise en route d'un projet

La deuxième phase de notre projet s'inscrit inévitablement dans la continuité de la première : étant donné que nous avions montré dans notre étude que des innovations en matière d'évaluation formative pouvaient aider à relever le niveau des élèves, il était tout naturel de réfléchir aux moyens d'aider les écoles à mettre cet avantage à profit. Notre propre expérience du perfectionnement des enseignants nous avait enseigné qu'il ne suffisait pas d'élaborer une recette à leur usage pour voir introduire de fait de nouvelles pratiques dans les classes. Une première raison à cela est que, compte tenu du caractère varié même des innovations et de la diversité des contextes dans lesquels elles ont été mises à l'essai, on ne pouvait imaginer qu'elles puissent être tout simplement transposées dans d'autres contextes. Une deuxième raison à cela était que, à lire les comptes rendus des chercheurs, il n'était pas possible de décrire leurs travaux au niveau de détail nécessaire pour formuler des recommandations sur les moyens de les reproduire. Une troisième raison, qui eût été déterminante même en l'absence des deux autres, était notre méthode même pour passer de la recherche à la pratique. Nous pensions que les nouvelles conceptions de l'enseignement et de l'apprentissage ne peuvent fonctionner dans des contextes spécifiques -- en l'occurrence celui de l'enseignement dans les écoles du second degré au Royaume-Uni (pour commencer) – que si les enseignants sont capable de les digérer et de forger à partir d'elles un nouveau savoir pratique utile à leur tâche.

Nous avons donc obtenu des fonds (de la Fondation Nuffield au Royaume-Uni) pour un projet d'expérimentation de deux ans. Six écoles, avec des classes d'élèves de 11 à 18 ans, ont accepté de collaborer avec nous : chacune choisit deux professeurs de sciences et deux professeurs de mathématiques volontaires acceptant les risques et la charge de travail supplémentaire que cette collaboration impliquait. Dans la deuxième année du projet, nous avons ajouté deux professeurs d'anglais dans chacune de ces mêmes écoles et un professeur de sciences et un professeur de mathématiques de plus, si bien que 48 enseignants en tout ont participé au projet. Ils avaient obtenu le soutien des autorités locales d'éducation et le projet avait été baptisé *King's-Medway-Oxfordshire Formative Assessment Project* (KMOFAP) pour bien mettre en évidence notre étroite collaboration avec tous les autres partenaires (Black et Wiliam, 2003).

Enseignants et chercheurs se sont retrouvés une journée entière toutes les cinq semaines pendant deux ans. Deux chercheurs ont également pu se rendre dans les écoles, observer les enseignants en situation, leur faire part de leurs observations, collecter des données sur leurs représentations lors d'entretiens et leur soutirer des idées de thèmes de discussion pour les réunions d'une journée. Les exposés détaillés de nos constatations (Black et autres, 2002, 2003) reposent chacun sur les comptes-rendus de ces réunions, les observations réalisées en classe par l'équipe du projet, les entretiens avec les enseignants, des témoignages écrits de ces derniers et quelques discussions avec des groupes d'élèves.

A l'issue de ce projet, les membres de l'équipe ont répondu à de nombreuses invitations à s'exprimer devant d'autres groupes et ont fait plus de 200 communications sur une période de trois ans, au cours desquelles ils ont couvert toutes les matières et l'intégralité des deux phases du projet. Le travail a en outre été prolongé avec quatre groupes d'écoles primaires. Les membres de l'équipe ont également été appelée à participer à des initiatives d'amélioration à grande échelle en tant que conseillers auprès des autorités locales de plusieurs circonscriptions du Royaume-Uni, auprès des ministères de l'Éducation de l'Écosse et de Jersey, et à une récente analyse des résultats en classe d'un programme gouvernemental d'amélioration des pratiques d'enseignement et d'apprentissage à l'école.

La démonstration par les chiffres que l'évaluation formative améliore effectivement le niveau des résultats des élèves a constitué pour les enseignants un puissant facteur de mobilisation au début du projet. Par un de ses aspects, le projet KMOFAP exigeait que les membres de l'équipe travaillent avec chaque enseignant à la collecte de données sur l'amélioration des résultats obtenus aux contrôles des connaissances passés par les élèves concernés par l'innovation et de données comparables recueillies dans des classes similaires mais non concernées par l'innovation

(Wiliam et autres, 2004). Aucun test spécialement conçu n'a été utilisé dans le cadre de ce projet -- les résultats exploités sont ceux obtenus par les élèves aux contrôles des connaissances habituellement utilisés dans ces écoles pour l'ensemble des élèves, qu'ils participent au non au projet. L'analyse de ces données a permis de faire état d'une amélioration nette et générale des résultats à ces contrôles. Ainsi, les arguments réunis lors de la synthèse des recherches sur la question sont maintenant étayés par l'amélioration des résultats aux examens nationaux du Royaume-Uni et aux propres tests de contrôle utilisés dans les écoles du pays.

Les pratiques perfectionnées

Ces pratiques seront décrites ici sous quatre rubriques : feedback oral sous forme de dialogue avec la classe, feedback par la notation, évaluation entre pairs et auto-évaluation, et exploitation des tests d'évaluation sommative à des fins formatives. Nous serons brefs, une description plus détaillée ayant été donnée ailleurs (Black et autres, 2003).

En ce qui concerne le *dialogue avec la classe*, le but était d'améliorer la dimension interactive du feedback, laquelle dimension est cruciale pour l'évaluation formative. Un exposé des recherches sur le temps d'attente (Rowe, 1974) a amené les enseignants à allonger le délai de réponse accordé aux élèves après leur avoir posé une question, de manière à ce qu'il aient le temps de mûrir leur réflexion, que tous soient activement associés au débat par questions-réponses et qu'ils aient le temps d'élaborer des réponses plus longues. Un moyen spécifique mis en œuvre pour faire participer un plus grand nombre d'élèves a été de leur demander de rassembler autant d'idées que possibles, éventuellement par groupes de deux, pendant deux ou trois minutes, avant de les appeler à répondre. Toutes les réponses, bonnes et mauvaises, doivent alors être traitées sérieusement, le but étant de favoriser une amélioration de la réflexion plutôt que de susciter la bonne réponse. Ce changement dans les habitudes de classe a permis aux professeurs d'en apprendre plus sur les connaissances préalables de leurs élèves et sur toute lacune ou idée fausse entretenue dans le domaine considéré, de manière à répondre aux besoins effectifs des apprenants à l'étape suivante.

S'efforçant de mettre cette démarche en pratique, les enseignants se sont rendu compte qu'elle nécessitait un effort supplémentaire pour former des questions appelant effectivement une réponse, autrement dit des questions qui abordent des points essentiels pour l'amélioration de la compréhension des élèves. Ils devaient aussi accorder plus d'attention aux activités de suivi afin de formuler eux-mêmes des réponses porteuses de sens et poser aux élèves des problèmes qui les aideraient à développer leur intelligence de la chose enseignée.

Donner un tour interactif au dialogue de classe a exigé de nombreux enseignants qu'ils modifient radicalement leurs habitudes, ce qu'ils ont trouvé difficile, surtout parce qu'ils ont eu au départ le sentiment de perdre le contrôle des événements. Certains ont participé pendant plus d'un an au projet avant de réussir à changer leurs habitudes en ce sens. Les travaux réalisés ultérieurement dans d'autres écoles ont montré que c'est cette dimension précise du travail formatif que les enseignants ont le plus de mal à intégrer avec succès à leur pratique.

Pour ce qui est du *feedback par la notation*, les enseignants ont d'abord été informés des résultats de recherches selon lesquels, si les commentaires portés sur les copies aident les élèves à apprendre, accompagner ces commentaires d'une note ou d'une marque de classement a un effet contraire dû au fait que les élèves ont alors tendance à ignorer le commentaire au profit de la note (Butler, 1988). Ces constats ont surpris et troublé les enseignants, inquiets des conséquences à l'idée de rendre à leurs élèves des copies commentées mais non notées. Néanmoins, les conflits potentiels avec les politiques d'établissement se sont résolus d'eux-mêmes quand l'expérience a établi que les commentaires indiquaient aux élèves et à leurs parents les moyens d'améliorer les connaissances des premiers. Ces commentaires ont aussi permis de ramener l'attention des uns et des autres sur les questions d'apprentissage et de la détourner de l'interprétation des notes. Afin d'exploiter au maximum les possibilités créées par le commentaire écrit sur les copies, des procédures amenant les élèves à travailler sur ces commentaires ont dû être pensées pour être intégrées au processus d'apprentissage global.

Ce changement a eu notamment pour effet de forcer les enseignants à réfléchir plus longuement aux commentaires qu'ils inscrivaient sur les copies, car il devenait évident que ces commentaires devaient indiquer ce qui avait été bien fait, ce qui demandait à être amélioré, et comment ce progrès pouvait être réalisé. Au fur et à mesure que se développait leur habileté à formuler et à utiliser ces commentaires, le caractère déterminant de la qualité des exercices écrits réalisés à la maison ou en classe est apparu : ces exercices, tout comme le questionnement oral, devaient être conçus pour amener les élèves à développer et à montrer leur compréhension des points essentiels de ce qu'ils avaient appris.

S'agissant de l'*évaluation entre pairs* et de l'*auto-évaluation*, nous sommes partis de la thèse de Sadler (1989) selon laquelle l'auto-évaluation est indispensable à l'apprentissage, car les élèves ne peuvent atteindre un objectif d'apprentissage que s'ils comprennent cet objectif et sont capables d'apprécier eux-mêmes leurs besoins pour l'atteindre. Les critères d'évaluation des acquis doivent donc être transparents, de manière à ce que les élèves puissent se faire une bonne idée d'ensemble des objectifs visés par

leur travail et de ce qu'ils doivent faire pour l'accomplir correctement. A mesure que cette idée prend forme, commence à se dessiner parallèlement une vue d'ensemble du travail lui-même, qui leur permet de le gérer et de le maîtriser : en d'autres termes, il développent leur aptitude métacognitive. Les recherches de White et Frederiksen (1998) montrent bien l'efficacité de ce travail.

La principale difficulté à laquelle se heurte le travail de développement des aptitudes des élèves à s'auto-évaluer est de les amener à voir derrière leur travail une série d'objectifs à atteindre. Dans la pratique, l'évaluation entre pairs s'est révélée un bon stimulant de l'auto-évaluation. Ce qui rend l'évaluation entre pairs si précieuse, c'est qu'ils peuvent accepter les uns des autres certaines critiques de leur travail qui ne seraient pas prises au sérieux venant de leur professeur. L'évaluation entre pairs est également précieuse dans la mesure où l'échange verbal se fait dans le langage naturel des élèves, et aussi parce que les élèves apprennent en endossant les rôles d'enseignant et d'examinateur (Sadler, 1998). En particulier, il semble que les élèves trouvent plus facile de donner du sens aux critères d'évaluation de leur travail en examinant le travail des autres qu'en examinant le leur.

Quoiqu'il en soit, si l'on veut qu'un tel travail d'évaluation entre pairs soit d'une quelconque efficacité, de nombreux élèves auront besoin d'apprendre à savoir se comporter en groupe, c'est-à-dire à écouter l'autre, à attendre leur tour, et à accompagner leurs affirmations d'une critique constructive du travail de l'autre. Un exercice habituel portait sur la notation des devoirs à la maison. Les élèves devaient assortir leur devoir fait à la maison de feux de signalisation : dessiner un feu rouge s'il étaient dans l'incertitude totale quant au résultat, orange s'ils avaient quelques doutes et vert s'ils étaient sûrs d'eux. Ceux qui avaient dessiné un feu orange ou vert travaillaient alors ensemble pour s'évaluer réciproquement et s'entraider, tandis que l'enseignant accordait plus d'attention à ceux qui avaient dessiné un feu rouge.

Les enseignants ont développé trois méthodes d'*exploitation des tests d'évaluation sommative à des fins formatives*. La première consistait à demander aux élèves d'assortir de feux de signalisation une liste de mots clés ou de sujets sur lesquels porterait le contrôle des connaissances ; cet exercice incite les élèves à sonder les fondations de leurs propres connaissances et à en repérer les points faibles sur lesquels devront porter leurs efforts. Une des raisons de cet exercice était que les enseignants avaient pris conscience que nombre d'élèves ne mettaient en place aucune stratégie de préparation des contrôles en évaluant stratégiquement leurs connaissances.

La deuxième consistait à noter les copies les uns des autres, en groupe, selon la méthode décrite plus haut à propos des devoirs à la maison. L'exercice

pouvait demander une très forte mobilisation lorsque les élèves devaient concevoir leur propre grille de notation : pour ce faire, ils devaient réfléchir au but de la question et aux critères de qualité à appliquer à la réponse. Après la séance de notation réciproque, les enseignants pouvaient consacrer du temps à discuter des questions qui avaient posé véritablement problème.

La troisième méthode a été empruntée à des recherches (Foos et autres, 1994 ; King, 1992) qui ont montré que les élèves qui préparaient leurs examens en répondant à des questions qu'ils avaient eux-mêmes formulées avaient des résultats généralement supérieurs à ceux qui les avaient préparés de manière classique. Préparer des questions de contrôle nécessite, et donc favorise, une vue d'ensemble du sujet.

Le travail des enseignants sur l'évaluation sommative a contredit nos attentes selon lesquelles, étant donné le contexte de travail, les évaluations formative et sommative visaient deux buts si distincts qu'elles devaient être menées séparément. Le constat a été en fait que les tests d'évaluation sommative devraient faire partie du processus actif d'apprentissage et être perçus comme tel. En faisant participer activement les élèves au processus de contrôle, ils pourraient s'apercevoir qu'ils sont les gagnants dans l'histoire et non les victimes, car ces tests peuvent les aider à améliorer leurs connaissances. A noter qu'une telle synergie ne pourrait pas fonctionner dans le cas des examens à gros enjeux passés et corrigés à l'extérieur.

RÉFLEXION SUR LES RÉSULTATS

Il était évident que les idées nouvelles que les enseignants et nous-mêmes avions suscitées revenaient à bien autre chose que la somme de quelques astuces tactiques. Une certaine réflexion s'imposait pour mettre au jour les questions plus fondamentales qui semblaient en jeu.

L'apprentissage d'abord

Une des choses qui nous a le plus surpris lors des premières réunions de projet est que les enseignants qui y participaient nous demandent d'organiser une séance autour des théories de l'apprentissage. A la réflexion, peut-être n'aurions-nous pas dû nous en étonner. Après tout, nous avions nous-même insisté sur le fait que le feedback ne pouvait avoir une utilité formative que si l'information ainsi fournie était utilisée par l'apprenant pour relever son niveau de compétence. Mais alors que l'on peut déterminer après coup si une information donnée en retour a eu ou non l'effet escompté, ce dont les enseignants avaient besoin, c'était de pouvoir donner à leurs élèves des informations en retour dont ils étaient sûrs par avance qu'elles leur seraient utiles. A cet effet, ils devaient modéliser la manière dont les élèves apprennent.

Les enseignants se sont donc attachés à choisir avec soin les exercices, questions et autres modes de sollicitation de manière à ce que les réponses des élèves leur révèlent les idées qu'ils mettaient en œuvre pour apprendre. La clé d'un apprentissage réussi est alors de trouver les moyens d'aider les élèves à réorganiser leurs connaissances afin d'élaborer à partir de ces dernières des idées nouvelles encore plus efficaces. Dans les classes associées au projet KMOFAP, en prêtant une oreille plus attentive aux réponses des élèves, les enseignants ont pris plus pleinement conscience que l'apprentissage n'est pas un processus de réception passive du savoir, mais plutôt un processus dans lequel l'apprenant doit être occupé à forger sa propre intelligence de la chose enseignée.

Ces idées rappellent quelques-uns des grands principes attachés à la vision constructiviste de l'apprentissage : commencer au stade auquel se trouve l'élève et le faire participer activement au processus. Pour les enseignants, il était de venu clair que, quelle que soit la pression pour obtenir de bonnes notes aux contrôles et examens, on ne pouvait apprendre à la place des élèves ; c'était à eux de le faire.

Les élèves ont fini par comprendre ce qu'était du bon travail en focalisant leur attention sur les critères et leur exemplification. Cela se faisait parfois au moyen d'une discussion de classe autour d'un exemple particulier ou, à d'autres moments, en amenant les élèves à appliquer des critères pour évaluer mutuellement leur travail. Ces activités, en encourageant les élèves à examiner leur travail à la lumière de buts et de critères, les aidaient à développer des stratégies d'apprentissage métacognitives.

Enfin, la participation des élèves aux discussions de classe et aux échanges en petits groupes – tout cela dans le cadre d'un changement de culture de classe auquel les quatre activités avaient largement contribué – favorisait la formation d'une communauté d'apprenants plus riche, au sein de laquelle l'apprentissage social des élèves devenait plus évident et efficace.

Contexte d'apprentissage et changements de rôles

Mais il y a d'autres questions plus profondes en jeu ici. Un contexte d'apprentissage doit être façonné de manière à faire participer plus activement les élèves aux tâches désignées. L'accent doit être mis sur le fait que c'est l'élève qui doit réfléchir et rendre sa réflexion publique. Comme l'a déclaré un enseignant :

> « A un moment donné, il y a eu un renversement des perspectives, l'attention ne portant plus sur ce que moi j'injectais dans le processus mais sur ce que les élèves y apportaient. Il devenait évident qu'un moyen d'introduire un changement important et

> durable était d'amener les élèves à contribuer plus largement au travail de réflexion. Je mes suis alors interrogé sur les moyens de rendre le processus d'apprentissage plus transparent pour les élèves. D'ailleurs, je passe maintenant mon temps à chercher des moyens de faire prendre aux élèves la responsabilité de leur apprentissage tout en en faisant davantage reposer le processus sur la collaboration. » Tom, Riverside School

Cet enseignant a changé de rôle : de démonstrateur de contenu, il est devenu guide dans un parcours d'exploration et d'enrichissement des idées dans lequel tous les élèves sont engagés. Au tout début du projet, il était frappant de voir que de nombreux enseignants se disaient « effrayés » par les nouvelles stratégies, parce qu'ils avaient peur de perdre le contrôle de leur classe. Vers la fin du projet, ces mêmes enseignants ne décrivaient plus ce même processus en termes de perte de contrôle, mais de partage avec la classe de la responsabilité de son apprentissage – exactement le même processus, mais vu sous deux angles radicalement différents.

Le contexte d'apprentissage que nous avons en vue nécessite une culture de classe qui peut paraître étrangère et déconcertante aux enseignants comme aux élèves. Les innovations introduites par nos enseignants ont eu pour effet de bouleverser les règles – généralement implicites – qui régissent les comportements attendus en classe et considérés comme légitimes par les enseignants et les élèves. Pour reprendre la phrase de Perrenoud (1991) :

> « Tout enseignant qui veut pratiquer l'évaluation formative doit reformuler le contrat d'enseignement pour aller à l'encontre des habitudes prises par ses élèves. »

Quant aux élèves, de réceptionnaires passifs du savoir proposé, ils doivent devenir des apprenants actifs capables de prendre leur propre apprentissage en main. Ces élèves deviennent plus conscients de quand l'apprentissage se fait et de quand il ne se fait pas. Une classe, qui avait par la suite été prise en main par un enseignant qui n'accordait pas une place prépondérante à l'évaluation formative, a un jour surpris cet enseignant par la récrimination suivante : « Nous vous avons dit que nous ne comprenions pas cela. Pourquoi enchaînez-vous avec le sujet suivant ? ».

Il s'est produit ici que les attentes de chacun concernant le rôle de l'autre (c'est-à-dire ce qu'enseignants et élèves pensent que l'autre devrait faire pour remplir son rôle d'enseignant ou d'élève) avaient changées. Alors qu'entreprendre de tels changements peut paraître effrayant au départ, ceux-ci n'ont pas besoin d'être soudains. Pour les enseignants participant au projet KMOFAP, ces changements sont intervenus progressivement et régulièrement,

à mesure qu'ils gagnaient en expérience et en confiance dans l'utilisation des diverses stratégies d'enrichissement du feedback et de l'interaction.

Recherches supplémentaires

Nous avions dressé, dans notre synthèse de 1998, une liste de questions appelant des recherches supplémentaires. La première porte sur la mesure dans laquelle l'artificialité du contexte de n'importe quelle étude empêche d'en pouvoir garantir la généralisabilité des résultats. Cette réserve était une des raisons pour lesquelles nous avons mis au point le projet KMOFAP et peut désormais être appliquée à la généralisabilité des résultats de cette étude. Après avoir vu d'autres écoles s'inspirer des résultats du projet KMOFAP pour développer leurs propres innovations, nous sommes arrivés à la conclusion qu'il fallait au moins deux ans de travail soutenu, qu'évaluation et feedback devaient être systématiques et que tout enseignant engagé dans un tel projet devait être solidement épaulé par ses collègues et par la direction de l'école.

Le deuxième objet de recherche est le produit d'un étonnement de notre part – étonnement de constater que les recherches que nous examinions ne prêtaient aucune attention aux questions de race, de classe et de sexe. Ces questions attendent toujours d'être étudiées. Un troisième domaine est celui des croyances et des présupposés concernant les théories de l'apprentissage. Les présupposés sur l'apprentissage que l'on trouve à la base des programmes et de la pédagogie, et les croyances des enseignants sur l'apprentissage, leur rôle d'évaluateurs et les « capacités » et perspectives d'avenir de leurs élèves, influeront sur la façon dont ils interpréteront le travail d'apprentissage de leurs élèves et détermineront par voie de conséquence la qualité de leur travail d'évaluation formative. Une étude parallèle s'impose des conceptions et croyances des élèves sur eux-mêmes en tant qu'apprenants et de leur réception des changements apportés par les innovations en matière d'évaluation formative.

Un quatrième domaine est celui des effets sur la pratique du contenu des savoirs et du contenu pédagogique des savoirs que les enseignants mettent en œuvre dans leur discipline. L'enquête porterait sur la mesure dans laquelle ces ressources règlent l'élaboration et la présentation du travail d'apprentissage par l'enseignant, ainsi que sur les cadres interprétatifs auxquels le dernier recourt pour traiter les éléments d'information envoyés en retour par les élèves.

Le climat social d'une classe, la communauté qu'elle constitue et la qualité des interactions qui s'y produisent, influent fortement sur des innovations comme l'amélioration du dialogue de classe, l'évaluation entre pairs et l'auto-évaluation. Les points à étudier dans ce domaine seraient la

nature du climat social de la classe, tel qu'influencé par la répartition des responsabilités entre apprenants et enseignant dans l'évaluation formative et par les contraintes dues au système scolaire proprement dit.

Deux autres questions paraissent aujourd'hui importantes. La première est celle des tensions et des synergies possibles entre l'évaluation pratiquée par l'enseignant et les méthodes et résultats d'évaluation exigés par la société. L'autre est la nécessité d'ordonner toutes les questions soulevées précédemment dans un cadre théorique global liant l'évaluation dans les classes à des questions de pédagogie et de programme – chose qui reste à faire.

RECHERCHE ET PRATIQUE

Pourquoi cela a-t-il fonctionné ?

D'un certain point de vue, nous aurions pu en rester là : un projet de recherche avait débouché sur une innovation réussie, dont les résultats publiés ont remporté autant de succès que l'étude de départ (Black et autres, 2002, 2003). Néanmoins, nous avons été plutôt surpris de voir à quel point nous avions réussi à inciter les enseignants à apporter des changement assez radicaux à leur pratique, et nous nous sommes demandé s'il n'y avait pas là quelque leçon à tirer sur la difficulté notoire à mettre les résultats de la recherche en pratique.

La crédibilité qu'en tant que chercheurs nous apportions au processus semble avoir joué un rôle crucial. Dans leur journal de projet, plusieurs enseignants ont noté que c'était notre adhésion à ces thèses, autant que les thèses elles-mêmes, qui les avait convaincus de participer au projet ; quand il s'agit de recherche en éducation, les faits ne parlent pas nécessairement d'eux-mêmes. Une part de cette crédibilité est due au fait que nous avions choisi de travailler avec des enseignants dans trois matières (anglais, mathématiques et sciences) dans lesquelles un ou deux membres de l'équipe faisaient un peu figure d'autorité au sein de la communauté disciplinaire. Aussi, lorsque des questions très précises se posaient, comme « Est-ce la meilleure façon de sonder les idées des élèves sur le concept de photosynthèse ? », nous pouvions en discuter sérieusement.

Un autre facteur crucial relatif au contenu était que les thèses avancées étaient intrinsèquement acceptables pour les enseignants. Nous parlions d'améliorer l'apprentissage en classe -- nous nous situions donc au cœur de leur identité professionnelle – et non pas d'introduire des mesures administratives comme fixer des objectifs. Un des aspects de notre synthèse des recherches était qu'elle tournait en grande partie autour des questions telles que les conceptions des élèves, l'évaluation entre pairs, l'auto-évaluation et la fonction du feedback dans la pédagogie de l'apprentissage.

Cela nous a permis de déplacer l'accent précédemment mis par les études concernant l'évaluation formative sur les *systèmes* (avec, en point de mire, l'interface formative-sommative) pour aller le placer sur le *processus* se déroulant dans la classe.

Un corrélat du précédent facteur est que dans notre choix de nous concentrer sur le processus se déroulant dans la classe, nous avions décidé de faire avec les contraintes extérieures pesant sur l'interface formative-sommative : les tentatives ratées de changer le système dans les années 80 et 90 ont été mises de côté. Alors qu'il eût pu être simplement prudent de ne pas réessayer de s'attaquer à des moulins, la force véritablement première du projet était que c'était au niveau retenu (celui de l'apprentissage proprement dit) que le travail formatif revendique qu'on lui prête attention. En outre, étant donné que tout changement doit trouver son expression dans l'action concrète des enseignants, c'est par là que toute réforme aurait toujours dû commencer. Les preuves de gain d'apprentissage apportées par la synthèse des écrits sur la question et par les résultats de notre projet réaffirment et renforcent la prétention du travail formatif à la priorité que des recommandations officielles antérieures (DES, 1988) avaient en vain essayé d'asseoir. Le débat sur la question de savoir par quelles mesures politiques garantir une synergie optimale entre les évaluations formatives et sommatives réalisées par les enseignants et les évaluations extérieures n'est pas encore tranché, mais la nouvelle proéminence du travail sur l'évaluation formative fait maintenant pencher la balance argumentative de son côté.

La stratégie derrière le processus

Dans notre modèle de perfectionnement, nous nous sommes occupés et de la nature du perfectionnement de l'enseignant et du processus par lequel ce perfectionnement arrive (Reeves et autres, 2001). Nous nous sommes occupés du processus de perfectionnement en reconnaissant que les enseignants avaient besoin de temps, de liberté et de l'appui de leurs collègues pour mener une réflexion critique sur leur propre pratique et la perfectionner (Lee, 2005), tout en leur proposant aussi des stratégies pratiques et des techniques concrètes de lancement du processus. Mais cela ne suffit pas. Les enseignants ont aussi besoin d'idées concrètes qui leur permettent d'orienter utilement leur pratique ; il faut donc, pour travailler sur le perfectionnement des enseignants, accorder une attention particulière aux aspects du savoir enseignant propres à chaque discipline (Wilson et Berne, 1999).

Une des hypothèses fondamentales du projet était que les desseins qui président habituellement au travail de recherche (aux termes desquelles les chercheurs se contentent d'indiquer aux enseignants comment ils doivent

procéder) ne permettraient pas à l'évaluation formative de tenir ses promesses. Nous défendions l'idée qu'un processus de perfectionnement accompagné était l'étape suivante incontournable. Dans ce processus, les enseignants devaient trouver avec leur classe les réponses à de nombreuses questions pratiques auxquelles les éléments de recherche rassemblés ici ne répondaient pas. Ces questions devaient être reformulées avec la classe, lorsque c'était possible en regard d'intuitions fondamentales, mais en tout cas dans des termes qui aient un sens pour d'autres élèves de classes ordinaires.

Les séances d'INSET servaient principalement à l'élaboration des plans d'action. Puisque la recherche nous avait appris que pour être mise en œuvre efficacement l'évaluation formative nécessitait que l'enseignant renégocie le « contrat d'apprentissage » qu'il avait conclu avec ses élèves (Brousseau, 1984 ; Perrenoud, 1991), nous avons décidé que le meilleur moment d'instaurer l'évaluation formative serait au début d'une nouvelle année scolaire. Durant les six premiers mois du projet (janvier à juillet 1999), nous avons donc encouragé les enseignants à tester quelques stratégies et techniques suggérées par la recherche, comme le questionnement riche, le commentaire de copie sans note, le partage des critères d'évaluation avec les apprenants, l'évaluation entre pairs et l'auto-évaluation. Chaque enseignant devait ensuite inscrire dans un plan d'action les pratiques qu'il souhaitait développer et choisir une seule classe auprès de laquelle ces stratégies seraient introduites dès le début de la nouvelle année scolaire, en septembre 1999. Le détail de ces plans est donné dans Black et autres (2003). A mesure que les enseignants découvraient l'utilité de l'évaluation formative dans le cadre de leur propre pratique, ils transformaient les idées proposées par la recherche et par d'autres enseignants en de nouvelles idées, stratégies et techniques, qu'ils communiquaient à leur tour aux enseignants, créant ainsi un effet boule-de-neige. A force de présenter ces idées à un nombre croissant d'enseignants étrangers au projet, nous arrivons maintenant à mieux en faire passer les idées centrales.

Notre travail avec les enseignants nous a permis de mieux comprendre à quel point l'application de la recherche dans la pratique va bien au-delà d'un simple travail de « transposition » de ses résultats dans le contexte de la classe. Les enseignants qui ont participé à notre projet se sont lancés dans un processus de création de savoir, quoique d'un genre différent, utile peut-être seulement dans le contexte dans lequel ils travaillent (Hargreaves, 1999). Nous avons insisté auprès des enseignants sur cet aspect de notre démarche dès le début du projet. Nous avons découvert plus tard que certain d'entre eux, à ce stade du projet, ne nous croyaient pas : ils pensaient que nous savions déjà très bien ce que nous attendions d'eux mais que nous leur laissions le soin de le découvrir par eux-mêmes. En apprenant à nous

connaître, ils ont fini par prendre conscience qu'au niveau des pratiques quotidiennes de classe, nous ne savions absolument pas quoi faire.

Rendre la recherche pratique

Même si nous ne pensons pas que toute recherche doive être utile, nous sommes persuadés que la majorité des recherches en éducation devrait être entreprise dans le but d'améliorer la prestation éducative – c'est-à-dire des recherches menées dans ce que Stokes (1997) appelle le « quadrant de Pasteur ». Et bien que nous soyons encore loin de tout savoir sur « ce qui marche » en matière d'enseignement, nous pensons qu'il existe un large consensus sur quel type de classe favorise le meilleur apprentissage. Par contre, nos connaissances sont beaucoup plus lacunaires au niveau des déclencheurs.

Étudier par quelles étapes successives les enseignants s'approprient la recherche est bien plus difficile que d'étudier les effets des différents programmes, de l'effectif des classes ou de l'apport des assistants d'enseignement sur l'apprentissage. Même si nous n'en savons pas autant que nous l'aimerions sur ce qui rend le perfectionnement professionnel efficace, si nous faisons peser la charge de la preuve sur « l'équilibre des probabilités » plutôt que sur « l'intime conviction », alors la recherche en éducation a beaucoup à dire. Entre une politique aveugle et une amélioration avérée, cette dernière devrait prévaloir. Nous nous inscrivons donc en faux contre la position de certains décideurs qui semblent exiger le degré le plus élevé de rationalité analytique dans les études conduites à grande échelle et que leurs résultats servent aussi à éclairer leurs décisions. Il peut arriver souvent que ces deux objectifs soient de fait incompatibles.

Bibliographie

Black, P. et D. Wiliam (1998a), « Assessment and Classroom Learning », *Assessment in Education*, vol. 5, pp. 7-71.

Black, P. et D. Wiliam (1998b), *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment.* Voir également *Phi Delta Kappan*, vol. 80, pp. 139-148.

Black, P. et D. Wiliam (2003), « In Praise of Educational Research: Formative Assessment », *British Educational Research Journal*, vol. 29(5), pp. 623-637.

Black, P. et autres (2002), *Working inside the Black Box: Assessment for Learning in the Classroom*, Department of Education and Professional Studies, King's College, Londres.

Black, P. et autres (2003), *Assessment for Learning: Putting it into Practice*, Open University Press, Buckingham, Royaume-Uni.

Brousseau, G. (1984), « The Crucial Role of the Didactical Contract in the Analysis and Construction of Situations in Teaching and Learning Mathematics », H.-G. Steiner (éd.), *Theory of Mathematics Education: ICME 5 Topic Area and Miniconference*, Institut für Didaktik der Mathematik der Universität Bielefeld, Bielefeld, Allemagne, pp. 110-119.

Butler, R. (1988), « Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation; the Effects of Task-involving and Ego-involving Evaluation on Interest and Performance », *British Journal of Educational Psychology*, vol. 58, pp. 1-14.

Crooks, T.J. (1988), « The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students », *Review of Educational Research*, vol. 58, pp. 438-481.

DES (1988), *Task Group on Assessment and Testing: A Report*, Department of Education and Science et le Welsh Office, Londres.

Flyvbjerg, B. (2001), *Making Social Science Matter: Why Social Inquiry Fails and how it can Succeed again*, Cambridge University Press, Cambridge, Royaume-Uni.

Foos, P.W., J.J. Mora et S. Tkacz (1994), « Student Study Techniques and the Generation Effect », *Journal of Educational Psychology*, vol. 86, pp. 567-576.

Fuchs, L.S. et D. Fuchs (1986), « Effects of Systematic Formative Evaluation: a Meta-Analysis », *Exceptional Children*, vol. 53, pp. 199-208.

Hargreaves, D.H. (1999), « The Knowledge Creating School », *British Journal of Educational Studies*, vol. 47, pp. 122-144.

King, A. (1992), « Facilitating Elaborative Learning through Guided Student-generated Questioning », *Educational Psychologist*, vol. 27, pp. 111-126.

Kluger, A.N. et A. DeNisi (1996), « The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory », *Psychological Bulletin*, vol. 119, pp. 254-284.

Lee, C. (2005), « Studying Changes in the Practice of Two Teachers », *International Journal of Teacher Development*.

Natriello, G. (1987), « The Impact of Evaluation Processes on Students », *Educational Psychologist*, vol. 22, pp. 155-175.

Perrenoud, P. (1991), « Towards a Pragmatic Approach to Formative Evaluation », P. Weston (éd.), *Assessment of Pupils Achievement: Motivation and School Success*, Swets et Zeitlinger, Amsterdam, pp. 79-101.

Ramaprasad, A. (1983), « On the Definition of Feedback », *Behavioral Science*, vol. 28, pp. 4-13.

Reeves, J., J. McCall et B. MacGilchrist (2001), « Change Leadership: Planning, Conceptualization and Perception », J. MacBeath et P. Mortimore (éd.), *Improving school effectiveness*, Open University Press, Buckingham, Royaume-Uni, pp. 122-137.

Rowe, M.B. (1974), « Wait Time and Rewards as Instructional Variables, their Influence on Language, Logic and Fate Control », *Journal of Research in Science Teaching*, vol. 11, pp. 81-94.

Sadler, R. (1989), « Formative Assessment and the Design of Instructional Systems », *Instructional Science*, vol. 18, pp. 119-144.

Sadler, R. (1998), « Formative Assessment: Revisiting the Territory », *Assessment in Education*, vol. 5, pp. 77-84.

Stokes, D.E. (1997), *Pasteur's Quadrant: Basic Science and Technological Innovation*, Brookings Institution Press, Washington DC.

Toulmin, S. (2001), *Return to Reason*, Harvard University Press, Cambridge MA.

Vispoel, W.P. et J.R. Austin (1995), « Success and Failure in Junior High School: A Critical Incident Approach to Understanding Students' Attributional Beliefs », *American Educational Research Journal*, vol. 33, pp. 377-412.

White, B.Y. et J.R. Frederiksen (1998), « Inquiry, Modeling, and Metacognition: Making Science Accessible to all Students », *Cognition and Instruction*, vol. 16, pp. 3-118.

Wiliam, D. (2003), « The Impact of Educational Research on Mathematics Education », A. Bishop, M.A. Clements, C. Keitel, J. Kilpatrick et F.K.S. Leung (éd.), *Second International Handbook of Mathematics Education*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, Pays-Bas, pp. 469-488.

Wiliam, D. et autres (2004), « Teachers Developing Assessment for Learning: Impact on Student Achievement », *Assessment in Education*, vol. 11, pp.49-65.

Wilson, S.M. et J. Berne (1999), « Teacher Learning and the Acquisition of Professional Knowledge: An Examination of Research on Contemporary Professional Development », A. Iran-Nejad et P.D. Pearson (éd.), *Review of Research in Education*, American Educational Research Association, Washington DC, pp. 173-209.

L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française

par
Linda Allal et Lucie Mottier Lopez
Université de Genève

Le concept « d'évaluation formative » a été introduit par Scriven (1967) dans un article sur l'évaluation des programmes de formation (programmes, méthodes, matériel pédagogique). Pour l'auteur, l'évaluation formative vise à fournir des données permettant des adaptations successives d'un nouveau programme durant les phases de conception et de mise en œuvre. Bloom (1968) a très vite inclus ce concept d'évaluation formative – en l'appliquant à l'apprentissage des élèves – dans son nouveau modèle de pédagogie de la maîtrise. Les caractéristiques de cette fonction d'évaluation ont été exposées de façon très détaillée dans des publications ultérieures (Bloom, 1976 ; Bloom, Hasting et Madaus, 1971). Au fil des années, toute une littérature en langue anglaise s'est accumulée (dans laquelle le terme *assessment* a remplacé progressivement celui de *evaluation* lorsque l'objet est l'apprentissage de l'élève en situation scolaire). Si cette littérature est bien connue des chercheurs spécialisés en sciences de l'éducation dans plusieurs régions du monde, les travaux réalisés et publiés dans d'autres langues (français, allemand, espagnol, etc.) restent relativement ignorés de la communauté anglophone. Le but de cette revue est de promouvoir la diffusion internationale des travaux publiés en français au cours de ces 25 dernières années[1].

Notre revue s'appuie sur des publications de chercheurs et de spécialistes de l'évaluation en France et dans les régions francophones de Belgique, du Canada et de Suisse. Nous avons élaboré une base de données composée de plus de 100 articles parus dans la plus importante revue scientifique de langue française spécialisée dans le domaine de l'évaluation. Nous avons également consulté un certain nombre d'ouvrages de référence, notamment ceux faisant suite à des conférences organisées par les associations francophones sur l'évaluation. Notre revue se centre sur

1 Nous remercions Janet Looney de nous avoir invitées à préparer cette revue dans le contexte du projet OCDE/CERI « Des innovations dans l'enseignement » sur l'évaluation formative des apprentissages de l'élève. L'élaboration de la revue a bénéficié des échanges que nous avons eus à Genève et à Paris.

l'évaluation formative des apprentissages de l'élève à l'école primaire et secondaire, mais elle prend également en compte les développements dans d'autres contextes (formation des maîtres et enseignement supérieur notamment) qui ont pu influencer la conception et les pratiques de l'évaluation formative en classe. La première partie de la revue décrit le matériel sur lequel nous nous sommes appuyées, son origine et son étendue. La deuxième partie définit les orientations théoriques principales de l'évaluation formative dans la littérature francophone. La troisième partie présente une classification des recherches empiriques qui ont été menées sur l'évaluation formative.

ÉTENDUE DE LA REVUE

Notre base de données est composée d'articles parus dans la revue *Mesure et évaluation en éducation*[2]. Cette revue, qui s'intitulait à l'origine *Mesure en éducation*, a été créée en 1978 par les responsables des examens scolaires au Québec. Quelques années plus tard, des spécialistes en mesure et évaluation ont occupé une place centrale dans le comité de rédaction ; le titre actuel de la revue a été adopté. En 1986, le comité de rédaction s'est élargi et deux sous-commissions ont été créées, l'une composée de membres d'universités et de centres de recherche québécois, l'autre d'universitaires et de chercheurs européens travaillant dans des institutions de Belgique, de France et de Suisse. On notera que *Mesure et évaluation en éducation* est la seule revue de langue française spécialisée dans les questions d'évaluation pédagogique, qui s'adresse à un public international de chercheurs et qui pratique l'arbitrage par les pairs (*peer reviewing*).

La revue a été parrainée dès l'origine par une association québécoise dynamique : l'Association Professionnelle de Mesure en Education, devenue ensuite l'Association pour le Développement de la Mesure et de l'Évaluation en Éducation. En 1985, une association parallèle s'est créée en Europe : l'Association pour le Développement des Méthodologies d'Évaluation en Éducation. Bien que ces deux associations partagent le même acronyme (ADMÉÉ), la légère différence dans leur nom est néanmoins significative : le mot *mesure* de la version canadienne est remplacé par le mot *méthodologies* dans la version européenne. Ces choix reflètent des différences d'attitudes culturelles des deux communautés de recherche à l'égard de la notion de mesure. Alors qu'au Canada la mesure et l'évaluation vont de pair, on a tendance dans une grande partie de l'Europe

2 Contrairement à l'usage anglais, qui préfère le terme *assessment* au terme *evaluation* pour l'apprentissage en milieu scolaire, le français parle d'évaluation aussi bien pour les élèves que pour les programmes.

francophone à privilégier l'évaluation qualitative sans se référer à la notion de quantification associée à la mesure (pour une discussion de cette question, voir Allal, 1997). En dépit de ces différences, les deux associations (ADMÉÉ) entretiennent une collaboration étroite dans la publication d'une revue commune. Les conférences annuelles de chaque association attirent un grand nombre de chercheurs, professionnels et praticiens qui travaillent dans le domaine de l'évaluation pédagogique, y compris des participants et des conférenciers venant de chaque côté de l'Atlantique. Plusieurs conférences communes entre les deux associations ont également eu lieu.

La base de données sur laquelle s'appuie notre revue se compose de 105 articles publiés dans la revue *Mesure et évaluation en éducation* entre 1978 et 2002[3]. Elle inclut des articles abordant directement le thème de l'évaluation formative ainsi que des articles dont la problématique peut avoir des implications pour l'évaluation formative (par exemple des articles sur les méthodes d'observation ou sur de nouveaux moyens d'évaluation sommative). Pour chacun des articles, nous avons résumé les orientations théoriques et les recherches empiriques évoquées. Un système de codage a été appliqué afin de faciliter l'identification de la variation des dimensions théoriques et empiriques entre les contributions examinées.

Par ailleurs, nous avons passé en revue les chapitres figurant dans six ouvrages publiés à la suite de conférences ADMÉÉ : Allal, Cardinet et Perrenoud (1979) ; De Ketele (1986) ; Depover et Noël (1999) ; Figari et Achouche (2001) ; Laveault (1992) ; Weiss (1991). Nous avons également consulté deux ouvrages (Grégoire, 1996a ; Hivon, 1993) issus de symposiums organisés par un autre réseau francophone (Réseau Éducation et Formation) qui portaient sur la problématique de l'évaluation. Enfin, plusieurs autres livres connus ont complété notre revue : Allal, Bain et Perrenoud, 1993 ; Bélair, 1999 ; Bonniol et Vial, 1997 ; Cardinet, 1986a, 1986b ; Hadji, 1989, 1997 ; Huberman, 1988 ; Louis, 1999 ; Perrenoud, 1998a ; Scallon, 2000.

CHAMP THÉORIQUE DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

Des chercheurs de langue française ont élargi dans plusieurs directions la conception initiale de l'évaluation formative proposée par Bloom. Après la présentation des orientations principales de cet élargissement, nous

3 La construction de la base de données a été facilitée par l'existence d'un CD-ROM contenant la totalité des numéros de la revue publiés de 1978 à 1998. On a ajouté à ce matériel les numéros publiés entre 1998 et 2002, cette dernière année correspondant aux numéros les plus récents de la revue.

décrivons quatre développements successifs proposés par la recherche francophone sur l'évaluation formative.

Élargissement de la conception de l'évaluation formative

Dans la conception initiale de la pédagogie de la maîtrise développée par Bloom (1968 ; Bloom et autres, 1971), une unité de formation est divisée en plusieurs phases successives. Dans un premier temps, les activités d'enseignement/apprentissage sont réalisées en relation avec les objectifs de l'unité de formation. Une fois ces activités achevées, une évaluation formative est proposée aux élèves, généralement sous forme de contrôle papier-crayon. Les résultats de ce contrôle produisent un feedback à l'intention de l'enseignant et des élèves, et ils sont utilisés pour concevoir des démarches appropriées de correction destinées aux élèves qui ne maîtrisent pas encore les objectifs définis. L'action corrective peut revêtir diverses formes : exercices supplémentaires, nouveau type de matériel pédagogique (verbal vs. représentations visuelles), discussions en petit groupe, tutorat individuel, utilisation de l'outil informatique. Dans tous les cas, le but reste la *remédiation des difficultés d'apprentissage* que l'évaluation formative a permis d'identifier. Chacune des phases (enseignement, contrôle, remédiation) est planifiée, préparée et gérée par l'enseignant, qui tente d'assurer la maîtrise par tous les élèves des objectifs de l'unité de formation.

Un certain nombre de publications en langue française ont contribué à l'élargissement de la conception de l'évaluation formative. L'une des toutes premières formulations apparaît dans un article d'Audibert (1980), qui propose un regard de « non spécialiste ». L'évaluation formative, écrit Audibert, « se réalise au jour le jour et permet à l'enseignant et à l'élève d'adapter leur action respective à la situation d'enseignement et d'apprentissage en cause. C'est alors pour eux une occasion privilégiée de prise de conscience de leur vécu, de l'objectivation en acte » (p. 62). Plusieurs auteurs (dont Allal, 1979, 1988 ; Perrenoud, 1998b) ont systématiquement contrasté les caractéristiques de l'évaluation formative dans une perspective élargie de celles de l'approche initialement définie par Bloom. Les principaux points de contraste sont présentés dans le tableau 1.

Plutôt que de considérer l'évaluation formative comme un événement spécifique qui a lieu après une phase d'enseignement, la perspective élargie prône l'intégration de l'évaluation formative dans chaque activité d'enseignement/apprentissage. Cette intégration exige une diversification des moyens d'évaluation. Outre les contrôles de type papier-crayon, questionnaires à choix multiples et autres fiches de devoir destinés à vérifier si les élèves ont compris le contenu de la leçon, l'évaluation est menée de

façon plus informelle : observation directe de l'enseignant, échanges entre les apprenants (évaluation mutuelle) à différents moments de la leçon, interactions collectives permettant aux élèves d'exposer différentes façons de comprendre une tâche ou d'effectuer une activité.

Tableau 1. Conception initiale de Bloom vs. conception élargie de l'évaluation formative (EF)

Conception initiale de Bloom	Conception élargie
- Insertion de l'EF après une phase d'enseignement	- Intégration de l'EF dans toutes les situations d'apprentissage
- Utilisation de tests formatifs	- Utilisation de divers moyens de recueil d'information
- Feedback + correction → remédiation	- Feedback + adaptation de l'enseignement → régulation
- Gestion de l'EF par l'enseignant	- Participation active des élèves à l'EF
- Maîtrise des objectifs par tous les élèves	- Différenciation de l'enseignement et, dans une certaine mesure, des objectifs
- Remédiation bénéfique aux élèves qui ont été évalués	- Régulation à 2 niveaux : pour les élèves évalués, pour les futurs élèves (amélioration continue de l'enseignement)

Source : Auteurs.

Dans la conception élargie de l'évaluation formative développée dans les publications de langue française, l'idée de *remédiation* des difficultés d'apprentissage (feedback + correction) est remplacée par le concept plus large de *régulation* de l'apprentissage (feedback + adaptation de l'enseignement). Cette transformation est apparue initialement dans un article de Cardinet (1977), dont la conception de la régulation s'inspirait de l'analyse des systèmes cybernétiques. Par la suite, une distinction a été faite entre trois formes de régulation associées à l'évaluation formative (Allal, 1979, 1988) :

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 stimulent 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 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.

Dans la conception initiale de Bloom, c'est l'enseignant (ou éventuellement le concepteur des programmes) qui assume la responsabilité de la planification et de la gestion de chacune des opérations de l'évaluation : rédaction d'une épreuve formative, analyse et interprétation des résultats, proposition de remédiations appropriées. Dans une conception élargie de l'évaluation formative, la régulation externe (par le maître, le test, le matériel de remédiation) prend la forme d'un étayage qui soutient le développement des processus d'auto-régulation de l'apprenant. On vise une implication accrue de l'élève dans l'évaluation formative par des démarches d'auto-évaluation, d'évaluation mutuelle entre pairs et d'évaluation conjointe enseignant-élève (Allal, 1999).

Un autre point de comparaison est à mentionner. Le but premier de la pédagogie de la maîtrise est que par le moyen de l'évaluation formative, suivie d'un feedback et d'une action corrective, tous les élèves (ou pratiquement tous les élèves) atteignent les objectifs d'apprentissage définis. Dans la perspective proposée par la littérature francophone, un accent plus important est mis sur la différenciation de l'enseignement. Tout en reconnaissant que les objectifs de base (par exemple l'apprentissage de la lecture) demandent à être atteints par tous les élèves, il est envisagé une possible adaptation des objectifs dans le but de mieux prendre en compte les expériences culturelles et les centres d'intérêt personnels des élèves. L'idée, par exemple, est qu'il existerait plusieurs façons d'être un « lecteur » : on peut lire en vue d'agir, lire pour retirer la quintessence d'un texte, lire pour comprendre en profondeur, lire pour communiquer. Dans cette perspective, l'évaluation formative cherche à identifier les différences qualitatives entre les élèves qu'il convient de prendre en compte pour choisir le matériel de lecture, les tâches servant aux démarches d'évaluation, les régulations à privilégier en classe. Des activités structurées d'interactions entre pairs sur un texte peuvent, par exemple, favoriser des confrontations entre élèves qui ont des approches différentes de la lecture.

La dernière orientation donnée à l'élargissement de l'évaluation formative résulte d'un travail qui a été effectué avec des praticiens, notamment avec des enseignants du cycle secondaire, souvent confrontés à des contraintes importantes de temps et de ressources disponibles pour l'évaluation formative (Allal et Schwartz, 1996). Dans un tel contexte, on considère qu'il est utile de distinguer deux niveaux. Le niveau 1 concerne l'évaluation formative qui profite directement aux élèves qui sont évalués, comme c'est le cas dans le modèle initial de Bloom. Le niveau 2 désigne des situations dans lesquelles les données de l'évaluation formative sont utilisées par l'enseignant pour planifier ses futures activités didactiques qui concerneront de *nouveaux* groupes d'élèves. Si les enseignants se trouvent dans l'impossibilité de pratiquer des régulations de niveau 1 (par manque de temps ou en raison de divers obstacles), ils peuvent être encouragés à mettre en œuvre des régulations de niveau 2. Dans une approche systémique, ces régulations sont susceptibles d'entraîner une amélioration de l'enseignement à long terme.

Depuis les premières publications de Bloom et de ses collaborateurs, le concept d'évaluation formative a, évidemment, connu des évolutions dans la littérature en langue anglaise. Dans la revue de Black et Wiliam (1998), par exemple, le concept de feedback est décrit comme un « système » à quatre composantes :

- Données relatives au niveau réel de l'élève.

- Données relatives à un niveau de référence.
- Mécanisme pour comparer les niveaux.
- Mécanisme utilisé pour modifier l'écart.

Dans la littérature francophone, le concept de régulation inclut ces quatre composantes, mais il met l'accent sur un certain nombre de facteurs supplémentaires qui sont liés au processus intervenant dans les tentatives servant à « modifier l'écart » entre le niveau réel et le niveau attendu. Ces processus se retrouvent dans :

- Les actions effectivement menées par le maître et les élèves pour réduire l'écart.
- Le degré d'implication active de l'élève dans ces actions.
- L'utilisation faite par les élèves des outils et des ressources disponibles dans l'environnement en vue d'adapter ou d'enrichir leurs activités d'apprentissage.
- Le sens donné par les élèves et les enseignants à l'évaluation et à ses divers aspects.
- Les façons dont les enseignants et les élèves négocient l'évaluation (discutent des critères et des exigences, construisent une représentation partagée de ce qui est attendu).

La conceptualisation de la régulation en tant que composante essentielle de l'évaluation formative a bénéficié des contributions d'un grand nombre de publications en langue française, puisant dans la diversité de plusieurs perspectives théoriques que nous allons discuter dans la suite de cet article (Allal, 1979, 1988, 1993 ; Cardinet, 1977, 1983 ; Hadji, 1989 ; Laveault, 1999 ; Nunziati, 1990 ; Perrenoud, 1991, 1993b, 1998b ; Scallon, 2000 ; Schneuwly et Bain, 1993 ; Vial, 2001 ; Weiss, 1993).

Évolution de la conception de l'évaluation formative : quatre développements

Dans les publications francophones, quatre développements majeurs peuvent être identifiés dans l'évolution de la conception de l'évaluation formative. Chacun d'entre eux a tenté de surmonter les limites des perspectives antérieures. Il est important de souligner que les nouveaux développements ont débouché sur des re-conceptualisations successives de l'évaluation formative, en intégrant les contributions précédentes, mais sans faire disparaître les points de vue antérieurs. Nous présentons ces développements dans leur ordre d'apparition.

Accent sur l'instrumentation

Dans un premier temps, les chercheurs francophones ont mis l'accent sur l'instrumentation qui, dès le départ, caractérisait l'évaluation formative. Le *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning,* publié en 1971 par Bloom et ses collaborateurs, a servi de modèle au développement d'instruments d'évaluation formative (tableaux d'objectifs accompagnés d'épreuves formatives et d'activités de remédiation). Plusieurs recueils d'instruments ont été publiés dans différents domaines disciplinaires (par exemple, Marchandisse et Blancpain, 1974 ; Tourneur, Noël et Honclaire, 1975) ; des lignes directrices ont été définies pour la construction d'épreuves critériées (Racine, 1982). Par la suite, une instrumentation plus élaborée, sous forme de banques informatisées d'items et « d'épreuves sur mesure » assistées par ordinateur, a permis une analyse diagnostique des erreurs (Dassa, 1988 ; De Campos, 1990 ; Leclercq, 1980 ; Séguin, 1984). La diffusion de ces formes d'instrumentation a contribué à transformer la conception et les pratiques de l'évaluation formative, bien qu'elle soulève, par ailleurs, des questions d'ordre théorique. Des objections ont été formulées à l'encontre d'une « technologie » de l'évaluation qui pourrait courir le risque de se couper d'une réflexion théorique sur les processus d'apprentissage et d'enseignement (voir notamment Bain, 1998, qui parle « d'illusion instrumentale » des approches traditionnelles de l'évaluation formative). A l'encontre de ces critiques, Scallon (1988) argumente que le développement des instruments d'évaluation n'empêche pas de prendre en compte les objectifs et les contraintes contextuelles de l'enseignement en situation scolaire.

A la recherche de cadres théoriques

Lors d'une conférence réunissant des chercheurs suisses et belges à Genève en 1978, des voix se sont élevées pour souligner la nécessité de développer un ancrage théorique plus approfondi à l'évaluation formative. Cette recherche de cadres théoriques susceptibles d'offrir une orientation conceptuelle à la pratique de l'évaluation formative en situation scolaire s'est poursuivie dans plusieurs orientations différentes.

Lors d'une conférence tenue à Genève, Allal (1979) a souligné les différences entre la conception de Bloom, fondée sur un modèle de l'apprentissage néo-behavioriste, et une approche plus constructiviste basée sur les conceptions de Piaget et celles des théories d'apprentissage cognitivistes. Plusieurs conférences et articles ultérieurs se sont employés à décrire les implications d'une conception constructiviste pour l'enseignement/apprentissage de contenus disciplinaires spécifiques, tels que les mathématiques (Brun, 1979 ; Thouin, 1993), le français (Weiss, 1979),

les sciences (Thouin, 1982). Sur ce même thème, Crahay (1986) a poursuivi la réflexion en argumentant que s'il convient de promouvoir la perspective constructiviste, celle-ci est néanmoins insuffisante pour définir des procédures d'évaluation formative optimales.

Des théories contemporaines de la psychologie cognitive ont abordé sous un angle nouveau certaines préoccupations de la perspective constructiviste, telles que l'identification des processus et stratégies d'apprentissage rendant compte des réponses observées. Ces travaux ont eu des implications pour deux aspects majeurs de l'évaluation : (1) le développement de modèles diagnostiques de l'évaluation formative fondés sur des recherches portant sur des difficultés d'apprentissage en lecture (Lété, 1996) et en mathématiques (Grégoire, 1996b) et la tentative d'affiner l'évaluation diagnostique par l'utilisation de la théorie ACT d'Anderson qui distingue les connaissances déclaratives et procédurales (Grégoire, 1999) ; (2) une analyse du rôle des processus métacognitifs dans les processus d'évaluation formative et d'auto-évaluation (Allal, 1993 ; Laveault, 1999 ; Scallon, 1996).

Parallèlement aux développements des perspectives constructivistes/cognitivistes, des orientations nouvelles ont été recherchées dans le cadre de théories insistant sur les dimensions sociales et philosophiques de l'enseignement et de l'apprentissage. Se référant aux travaux de la psychologie sociale, Cardinet (1988) propose de conceptualiser l'évaluation formative comme un processus de communication réussie entre l'enseignant et l'élève à propos des objectifs, des critères, des difficultés d'apprentissage, etc. S'inspirant de la théorie de la communication, Ouellette (1990) définit l'évaluation comme un processus de communication qui « se construit en référence aux processus d'apprentissage, en fonction des interactions à l'intérieur d'une relation éducative » (p. 13). Dans une approche éclectique combinant des considérations philosophiques, sociales et institutionnelles, Hadji (1989) analyse l'évaluation formative du point de vue des transactions entre l'enseignant et les élèves relatives aux systèmes d'attentes et interprétations réciproques portant sur les résultats de l'évaluation.

Plus récemment, l'évaluation formative a été examinée du point de vue des théories socio-culturelles de l'enseignement et de l'apprentissage. Se référant au concept de médiation sociale de l'apprentissage proposé par Vygotsky, Allal et Pelgrims Ducrey (2000) avancent l'idée que l'évaluation formative interactive vise à fournir un étayage à l'apprentissage dans la zone de développement proximal de l'élève. Ce point de vue est particulièrement pertinent dans le cadre de situations d'évaluation impliquant des interactions entre l'enseignant et un petit groupes d'élèves seulement, ou avec des élèves pris individuellement. Nous sommes toutefois d'avis que le cadre théorique de la cognition et de l'apprentissage « situés » offre une perspective plus

large pour conceptualiser les processus d'évaluation interactive et l'utilisation d'outils en termes de processus de participation à des pratiques d'une communauté classe (Allal, 2002). Dans cet ordre d'idée, une perspective située est adoptée par Mottier Lopez (2002) dans le cadre d'une analyse détaillée de l'influence de la microculture de classe sur les pratiques d'évaluation basées sur un portfolio à visée essentiellement formative.

Une autre approche théorique de l'évaluation formative a été proposée par des chercheurs francophones travaillant dans le domaine de la didactique (Bain, 1988 ; Chevallard, 1986 ; Garcia Debanc et Mas, 1987). Cette approche analyse l'évaluation en tant que composante du système triadique qui lie l'enseignant, l'apprenant et le savoir à enseigner. Elle cherche à montrer comment la structuration des contenus des disciplines scolaires détermine les objectifs, les moyens et les fonctions de l'évaluation formative. Schubauer-Leoni (1991) propose une interprétation de l'évaluation en termes de « contrat didactique » qui lie les attentes réciproques de l'enseignant et des élèves par rapport à un contenu ou à une tâche donnée. Bain et Schneuwly (1993) développent l'idée que pour toute activité d'enseignement (production de texte par exemple), il importe d'identifier les « modèles de référence » scientifiques pertinents (par exemple, théories de la production du discours, des opérations langagières, des genres de texte) susceptibles d'orienter l'évaluation formative. Les relations entre l'évaluation formative et la didactique sont également discutées dans plusieurs chapitres du livre édité par Laveault (1992).

Quelques auteurs ont placé explicitement l'évaluation formative à l'intersection de plusieurs perspectives théoriques. Perrenoud (1991, 1998b) a argumenté la nécessité d'articuler les orientations cognitives, communicatives et didactiques de l'évaluation formative dans un cadre général de la régulation qui intègre mais dépasse les régulations résultant spécifiquement de l'évaluation. Bonniol et Vial (1997) ont exploré différentes implications des théories cybernétiques, systémiques et de la complexité pour la conceptualisation de l'évaluation formative.

Il est intéressant de noter que plusieurs publications récentes de langue anglaise abordant la question de l'évaluation en classe, notamment celle de Shepard (2000), accordent une place importante aux implications des théories constructivistes, socioculturelles et situées de l'apprentissage, rejoignant ainsi les préoccupations majeures soulevées dans la littérature francophone.

Études des pratiques existantes dans leurs contextes

Si elle est coupée des réalités des pratiques pédagogiques en classe, la recherche de cadres théoriques pourrait déboucher sur une vision abstraite

de l'évaluation formative. C'est pourquoi il est essentiel d'articuler son développement théorique avec des études qui examinent comment elle est réellement pratiquée en classe. Les études qui traitent cet aspect abordent plusieurs phénomènes : l'interaction entre l'instrumentation et l'intuition des enseignants dans les pratiques de l'évaluation formative (Allal, 1983) ; l'incompatibilité fondamentale entre certains instruments d'évaluation formative et les pratiques quotidiennes d'évaluation des enseignants (Weiss, 1984) ; les modalités de la négociation des règles et des normes de l'évaluation entre l'enseignant et les élèves (Chevallard, 1986) ; les facteurs institutionnels affectant l'attitude des enseignants vis-à-vis des inégalités dans les résultats scolaires, et les effets sur les pratiques d'évaluation (Grisay, 1988) ; la dimension pragmatique de l'évaluation, ou l'idée de réaliser des évaluations sans trop se soucier des doctrines (Perrenoud, 1991) ; les aspects systémiques de l'évaluation pouvant favoriser ou au contraire freiner le développement des pratiques d'évaluation formative (Perrenoud, 1993a). Dans les travaux consacrés aux instruments d'évaluation formative tels que les tests diagnostiques informatisés, une grande importance est accordée à la prise en compte des pratiques en situation de classe et des façons d'articuler l'instrumentation et ces pratiques (Dassa et De Cotret, 1993). Des comptes rendus de pratiques de la part d'enseignants et de formateurs de maîtres (voir les chapitres rédigés par Berset, Elliott et Wegmuller dans Allal, Bain et Perrenoud, 1993) offrent des illustrations concrètes de différentes formes de régulation associées à l'évaluation formative.

Développement de démarches d'implication de l'élève dans l'évaluation formative

Le maître garde un rôle essentiel dans la pratique de l'évaluation formative. C'est lui qui décide la place qu'il va lui accorder ; ses attitudes et « théories » implicites de l'enseignement et de l'apprentissage ont un profond impact sur comment il va la mettre en pratique. On reconnaît cependant de plus en plus l'importance d'encourager une implication accrue de l'élève dans les processus d'évaluation formative. Nunziati (1990) et Vial (1995) proposent une théorisation très détaillée du rôle de l'élève dans la formulation des objectifs et des critères d'évaluation, dans la conduite d'évaluations interactives et dans la construction d'une compréhension partagée de la signification de l'évaluation. Allal (1999) propose trois modalités distinctes, mais liées, de l'implication de l'élève dans l'évaluation : l'auto-évaluation au sens strict, l'évaluation mutuelle entre pairs et la co-évaluation stipulant une confrontation des évaluations réalisées par l'enseignant et par l'élève. Un modèle détaillé de l'auto-évaluation est proposé par Campanale (1997) incluant les dimensions métacognitives et

réflexives qui interviennent dans la transformation des pratiques pédagogiques en situation de développement professionnel. Laveault (1999) élargit la conceptualisation de l'auto-évaluation en ajoutant les régulations motivationnelles en plus des régulations cognitives et métacognitives. Un thème commun dans la littérature en langue française est que l'évaluation formative interactive offre un cadre à la médiation sociale du développement de la capacité de l'apprenant à mener des démarches de plus en plus autonomes d'auto-évaluation et d'auto-régulation de son apprentissage. Des propositions pour pratiquer des formes variées d'auto-évaluation individuelle, entre pairs ou avec l'enseignant ont été développées et appliquées en situation scolaire (voir Doyon, 1992 ; Doyon et Juneau, 1991). Force est toutefois de reconnaître l'existence de pièges et de dilemmes qui apparaissent lorsque l'enseignant encourage l'implication de l'élève dans les processus d'évaluation et les conséquences ne sont pas celles qui étaient attendues (Allal, 1999).

LES RECHERCHES EMPIRIQUES SUR L'ÉVALUATION FORMATIVE

Cette partie de notre revue analyse les recherches empiriques présentées dans les publications francophones consacrées à l'évaluation formative. Elle s'appuie principalement sur les articles de revue figurant dans la base de données que nous avons créée, tout en considérant également les recherches mentionnées dans les ouvrages que nous avons consultés. Les publications ont été classées en trois catégories principales : (1) les études expérimentales sur les effets de l'évaluation formative ; (2) l'élaboration d'instruments et de procédures d'évaluation formative ; (3) les études portant sur l'attitude et les pratiques d'évaluation formative. Cette classification des publications permet une estimation grossière du volume des recherches dans chaque catégorie. Une quantification rigoureuse se révèle cependant impossible compte tenu qu'un grand nombre d'articles mentionne des éléments relevant de plusieurs catégories.

Recherche expérimentale sur les effets de l'évaluation formative

Dans la littérature de langue anglaise, la recherche expérimentale ou quasi-expérimentale visant à déterminer les effets de l'évaluation formative sur les apprentissages des élèves est relativement abondante, comme l'attestent les revues existantes (voir Black et Wiliam, 1998) ou encore les méta-analyses des effets de la pédagogie de la maîtrise dont l'évaluation formative est l'une des composantes-clés (Black et Burns, 1976 ; Slavin, 1987). Ce type d'investigation n'a pas trouvé une place équivalente dans la littérature francophone. Sur les 105 articles que comporte notre base de données, deux seulement présentent une comparaison entre groupes

expérimentaux et groupes témoins quant aux effets de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves. L'une de ces études, menée dans une école supérieure du canton de Genève, s'appuie sur un dispositif comparant une démarche de pédagogie de la maîtrise (avec évaluation formative) dans deux classes d'histoire et un enseignement traditionnel dispensé par les mêmes enseignants dans deux autres classes d'histoire comparables (Huberman, Juge et Hari, 1985). Les résultats montrent un effet positif au cours du premier trimestre, mais qui ne se maintient pas aux deuxième et troisième trimestres. L'article évoque divers facteurs qui limitent l'efficacité de la pédagogie de la maîtrise, essentiellement des contraintes institutionnelles et la tendance de certains élèves à ne consentir que le minimum d'efforts requis pour obtenir une note suffisante pour passer leur année. La seconde étude (Gagné et Thouin, 1991), menée dans trois établissements francophones de l'enseignement secondaire de l'Ontario, s'intéresse à une procédure d'évaluation formative centrée sur la correction des erreurs orthographiques (lexicales et grammaticales) dans des textes produits par les élèves. Les chercheurs ont comparé les gains obtenus entre un prétest et posttest de rendement en orthographe et dans une échelle mesurant l'attitude des élèves à l'égard de l'évaluation. Les résultats font apparaître un effet relativement modeste de l'évaluation formative sur les scores en orthographe, mais une amélioration significative de l'attitude des élèves vis-à-vis de l'évaluation. Outre ces deux articles, Dassa (1998) mentionne brièvement une étude quasi-expérimentale menée au Québec, qui compare trois façons d'utiliser des instruments informatisés d'évaluation diagnostique. Il signale des effets quantitatifs positifs (0.56 de réussite en français et en mathématiques), mais peu de renseignements sur l'expérimentation elle-même sont fournis. L'article est consacré essentiellement à une discussion critique des problèmes liés à l'intégration de la technologie diagnostique en situation scolaire.

Dans les ouvrages que nous avons consultés, une seule étude expérimentale sur les effets de l'évaluation formative sur l'apprentissage a pu être identifiée. Del'Guidice (1999) présente une recherche dans laquelle cinq groupes d'élèves de quatrième année en France ont bénéficié de diverses formules d'évaluation diagnostique et de régulations. Les résultats obtenus par ces groupes ont été comparés à ceux d'un groupe témoin de même niveau sur plusieurs tâches de géométrie (calcul d'aires). L'auteur affirme que l'intégration de l'évaluation formative dans les situations d'enseignement/apprentissage a produit un effet bénéfique sur l'apprentissage des élèves et sur leur transfert. L'auteur mentionne son mémoire de maîtrise et sa thèse de doctorat, mais il ne présente aucune données dans le chapitre de l'ouvrage.

Élaboration des instruments et des procédures de l'évaluation formative

Des articles portant sur l'élaboration des instruments paraissent à intervalles réguliers dans la revue *Mesure et évaluation en éducation*. Beaucoup d'entre eux sont toutefois consacrés à la présentation d'instruments de mesure pour la recherche ou pour l'évaluation sommative, ou encore concernent des instruments dont la fonction n'est pas bien définie. Nous n'avons pu identifier qu'un nombre limité d'articles de recherche (une demi-douzaine) présentant une validation empirique des instruments de l'évaluation formative. Un type d'instrumentation sort du lot pour avoir fait l'objet d'un nombre relativement important d'études de la part de chercheurs canadiens. Il s'agit du développement d'instruments diagnostiques pour l'analyse des erreurs et la régulation en mathématiques. Une variété d'approches de recherche est adoptée : une analyse comparative de différents modèles pour la construction d'épreuves diagnostiques, incluant l'estimation de leur fiabilité, une information sur leur validité et des indications sur leurs conditions de mise en œuvre (Bertrand et autres, 1985) ; une analyse qualitative de plusieurs systèmes informatisés de diagnostic des erreurs et de leur validité au plan didactique et pédagogique (Dassa et De Cotret, 1993 ; De Campos, 1990) ; une réflexion critique sur la place des dispositifs informatisés de tests diagnostiques, avec notamment le testing adaptatif et l'exerciseur guidé par le rendement (Dassa, 1998 ; Dassa et Vazquez-Abad, 1992). Un diagnostic informatisé dans le domaine de la révision de texte a été également développé (Laurier, 1996) et étendu ensuite à l'auto-évaluation et à l'auto-régulation avec un logiciel d'assistance à l'écriture (Coen et Gurtner, 1999).

Outre la recherche consacrée à la validation des instrumentations, divers articles (une demi-douzaine environ) présentent des données empiriques sur l'implantation et l'utilisation des procédures d'évaluation formative. On peut citer notamment une étude de Scallon (1985) sur la façon dont les élèves participent à une démarche guidée de diagnostic instrumenté portant sur des problèmes multiplicatifs, et sur leur attitude à l'égard de ce type d'évaluation ; une analyse d'Allal et autres (1987) portant sur les conduites des élèves dans des démarches d'auto-évaluation et d'évaluation mutuelle dans des situations de jeux mathématiques en deuxième et troisième années primaires ; une enquête de Derycke (1998) qui compare deux types d'instrumentation – une grille à référence critériée et un portfolio – utilisés pour le suivi pédagogique des élèves lorsqu'ils changent d'enseignants ; une étude de Richard, Godbout et Picard (2000) sur une procédure d'évaluation formative en sports collectifs appliquée à plusieurs activités (football, volley-ball).

Les articles et chapitres d'ouvrages que nous avons consultés comprennent, par ailleurs, un nombre non négligeable (plus de 25) de publications présentant des instruments ou procédures d'évaluation formative qui ont été développés dans le cadre de collaborations entre chercheurs et enseignants, soit dans le contexte de la formation initiale ou du développement professionnel des enseignants, soit dans le cadre de travaux liés à des réformes scolaires. Ces articles offrent des justifications conceptuelles et des références pour la pratique de l'évaluation formative, mais aucun fondement empirique systématique n'est apporté sur son application en classe. On peut citer notamment le guide de l'évaluation en classe présenté par Descoteaux et Lirette (1983) ; les « trousses » développées par Cazabon (1991) pour l'évaluation formative dans l'apprentissage des langues ; le dossier d'apprentissage décrit par Simon et Forgette-Giroux (1993).

Études sur l'attitude des enseignants et sur leurs pratiques d'évaluation formative en classe

Les enquêtes portant sur le fonctionnement de l'évaluation formative en situation de classe puisent essentiellement dans trois sources d'information. La première concerne les projets de recherche-action impliquant une collaboration entre enseignants et chercheurs. Des projets réalisés en Suisse ont montré que les instruments diagnostiques très détaillés élaborés par les chercheurs ne sont pas compatibles avec les pratiques des enseignants (Weiss, 1984) et tendent ainsi à renforcer la reconnaissance du rôle de l'évaluation formative interactive en classe (Cardinet, 1983). Des projets ultérieurs (voir Schwartz et Allal, 2000) ont été insérés dans des actions de développement professionnel conçues pour accompagner les enseignants dans leur effort à conceptualiser et à pratiquer leur version personnelle de l'évaluation formative. Au Canada, des projets de recherche-action ont été entrepris afin d'élaborer des instruments d'évaluation formative dans une perspective constructiviste et interactionniste, dans le cadre de l'enseignement des mathématiques (Thouin, 1993) et des sciences (Thouin, 1995). Divers types d'instrument ont été développés avec des enseignants, mis à l'épreuve dans leurs classes puis partagés avec d'autres praticiens. Un autre suivi a permis une reformulation successive des projets des enseignants de transformer leurs pratiques d'évaluation dans une perspective plus formative (Desrosiers, Godbut et Marzouk, 1992).

Une deuxième source d'information provient des études fondées sur les réponses des enseignants à des échelles d'attitude, des questionnaires ou des entretiens. La méthodologie classique pour le développement des instruments a été utilisée par deux groupes de chercheurs canadiens pour valider les échelles mesurant les croyances et les attitudes des enseignants

concernant l'évaluation et l'apprentissage des élèves (Gadbois et autres, 1991 ; Louis et Trehan, 1995). Mais au-delà de ces premières études de validation, on ne retrouve pas dans les articles ultérieurs de la revue des résultats de recherche portant sur l'utilisation de ces échelles. De l'autre côté de l'Atlantique, les résultats d'une enquête par questionnaire adressée à 113 enseignants belges du primaire montrent une attitude globalement favorable de ceux-ci à l'égard de l'évaluation formative, mais font également apparaître un écart souvent important entre les convictions affichées des enseignants et leurs pratiques en classe (Van Nieuwenhoven et Jonnaert, 1994). Dans le cadre d'un programme de développement professionnel qui accordait une place importante à l'auto-évaluation des pratiques, Campanale (1997) constate, sur la base de questionnaires et d'entretiens, une évolution positive de la conception des enseignants concernant l'apprentissage et l'évaluation. Par contre, un résultat moins encourageant ressort d'une étude portant sur la perception de l'évaluation par des élèves québécois de sixième, septième et huitième années. Les réponses aux questionnaires montrent que les élèves avaient rarement rencontré des pratiques d'évaluation formative (Bercier-Larivière et Forgette-Giroux, 1995).

Une troisième source d'information s'appuie sur des descriptions détaillées de la part d'enseignants et de formateurs de leurs propres pratiques. On peut citer notamment les procédures d'évaluation formative développées par Elliott (1993) pour le début de l'apprentissage de la lecture, par Berset-Fougerand (1993) pour la rédaction et l'orthographe et par Wegmuller (1993) pour la production de textes. Malgré leur caractère anecdotique, ces comptes rendus de pratiques montrent que les enseignants intéressés par l'évaluation formative sont capables de concevoir toute une gamme de procédures impliquant diverses formes de régulation et favorisant une implication active de l'élève. On trouve également un nombre important d'ouvrages, s'appuyant dans une large mesure sur l'expérience des enseignants, qui proposent des perspectives formatives pour l'évaluation et la correction des travaux des élèves (Groupe EVA, 1991 ; Veslin et Veslin, 1992) ou encore pour le développement d'une participation accrue de l'élève à l'évaluation (Doyon et Juneau, 1991).

CONCLUSION

Les publications de langue française sur l'évaluation formative ont contribué à un élargissement significatif de son champ conceptuel. L'idée centrale de cet élargissement est celle de la régulation de l'enseignement/apprentissage par une évaluation interactive et informelle, ainsi que par l'usage d'instruments adaptés aux pratiques pédagogiques

telles qu'elles se réalisent quotidiennement en classe. Les travaux des chercheurs francophones ont débouché sur une diversification et un enrichissement des modalités de l'évaluation formative. Les propositions théoriques ont souvent été influencées par des contacts intensifs avec des enseignants dans le cadre du développement des programmes scolaires, d'actions de formation ou dans des mouvements liés à des réformes scolaires. Mais, d'un autre côté, on ne se préoccupe pas de vérifier systématiquement l'impact de l'évaluation formative sur l'apprentissage des élèves. Les recherches expérimentales contrôlées sont rares. L'élaboration des instruments n'est pas suffisamment intégrée dans des projets de recherche à long terme. Les études sur les pratiques sont épisodiques et dispersées dans plusieurs contextes, rendant difficile l'identification de modèles ou de tendances. Autrement dit, les promesses théoriques des travaux de langue française sur l'évaluation formative auraient besoin d'un ancrage empirique nettement plus solide. Il y a là un défi majeur à relever pour les chercheurs dans les décennies à venir.

Bibliographie

Allal, L. (1979), « Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application », L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, Berne, pp. 153-183.

Allal, L. (1983), « Évaluation formative : entre l'intuition et l'instrumentation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 6, pp. 37-57.

Allal, L. (1988), « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive », M. Huberman (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 86-126.

Allal, L. (1993), « Régulations métacognitives », L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 81-98.

Allal, L. (1997), « La mesure : variations culturelles sur le thème ADMEE », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 19, pp. 1-4.

Allal, L. (1999), « Impliquer l'apprenant dans les processus d'évaluation : promesses et pièges de l'auto-évaluation », C. Depover et B. Noël (éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, De Boeck, Bruxelles, pp. 35-56.

Allal, L. (2002), « L'évaluation dans le contexte de l'apprentissage situé : peut-on concevoir l'évaluation comme un acte de participation à une communauté de pratiques ? », Conférence donnée au 15e colloque de l'ADMÉÉ-EUROPE, Université de Lausanne, septembre.

Allal, L., E. Baeriswyl, M. Tra Bach et E. Wegmuller (1987), « Le jeu comme situation d'auto-évaluation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 10, pp. 47-64.

Allal, L., D. Bain et P. Perrenoud (éd.) (1993), *L'évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Allal, L., J. Cardinet et P. Perrenoud (éd.) (1979), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Lang, Berne.

Allal, L. et G. Pelgrims Ducrey (2000), « Assessment *of* – or *in* – the zone of proximal development », *Learning and Instruction*, vol. 10, pp. 137-152.

Allal, L. et G. Schwartz (1996), « Quelle place pour l'évaluation formative dans l'enseignement au cycle d'orientation ? », *CO Infos*, n° 178, pp. 5-8.

Audibert, S. (1980), « En d'autres mots … l'évaluation des apprentissages ! », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 3, pp. 59-64.

Bain, D. (1988), « L'évaluation formative fait fausse route », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 10, pp. 23-32.

Bain, D. et B. Schneuwly (1993), « Pour une évaluation formative intégrée dans la pédagogie du français : de la nécessité et de l'utilité de modèles de référence », L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 51-79.

Bélair, L. (1999), *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*, ESF, Paris.

Bercier-Larivière, M. et R. Forgette-Giroux (1995), « L'évaluation des apprentissages telle que perçue par des élèves de 6, 7 et 8e années », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, pp. 37-58.

Berset Fougerand, B. (1993), « Écrire … à haute voix : intégration de l'orthographe dans la production écrite », L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 171-196.

Bertrand, R., M. Tremblay-Desrochers, M. Morin et J. Roberge-Brassard (1985), « Analyse comparative de trois modèles d'instruments diagnostiques en mathématiques », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 8, pp. 5-41.

Black, P. et D. Wiliam (1998), « Assessment and Classroom Learning », *Assessment in Education*, 5(1), pp. 7-74.

Block, J. et R. Burns (1976), « Mastery Learning », *Review of Research in Education*, 4, pp. 3-49.

Bloom, B.S. (1968), « Learning for Mastery », *Evaluation Comment*, 1(2), pp. 1-12.

Bloom, B.S. (1976), *Human Characteristics and School Learning*, McGraw-Hill, New York.

Bloom, B.S., J.T. Hasting et G.F. Madaus (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill Book Co, New York.

Bonniol, J.-J. et M. Vial (1997), *Les modèles de l'évaluation*, De Boeck, Bruxelles.

Brun, J. (1979), « L'évaluation formative dans un enseignement différencié de mathématiques », L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, Berne, pp. 170-181.

Campanale, F. (1997), « Auto-évaluation et transformation de pratiques pédagogiques », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 20, pp. 1-24.

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

Cardinet, J. (1983), « Quelques directions de progrès possibles pour l'appréciation du travail des élèves », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 6, pp. 5-35.

Cardinet, J. (1986a), *Évaluation scolaire et mesure*, De Boeck, Bruxelles.

Cardinet, J. (1986b), *Évaluation scolaire et pratique*, De Boeck, Bruxelles.

Cardinet, J. (1988), « La maîtrise, communication réussie », M. Huberman (éd.), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 155-195.

Cazabon, B. (1991), « L'évaluation formative de la communication : l'intégration des composantes », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 14, pp. 5-22.

Chevallard, Y. (1986), « Vers une analyse didactique des faits d'évaluation », J.-M. De Ketele (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, De Boeck, Bruxelles, pp. 31-59.

Coen, P.F. et J.L. Gurtner (1999), « Processus cognitifs en jeu dans une tâche d'écriture assistée par le logiciel AutoéVal », C. Depover et B. Noël (éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, De Boeck, Bruxelles, pp. 239-254.

Crahay, M. (1986), « Évaluation formative et théorie constructiviste du développement », J.-M. De Ketele (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, De Boeck, Bruxelles, pp. 135-187.

Dassa, C. (1988), « L'intégration du diagnostic pédagogique aux apprentissages scolaires : de la théorie à la pratique », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 11, pp. 7-26.

Dassa, C. et S.R. De Cotret (1993), « Validation d'un système informatisé de diagnostic en mathématiques au secondaire : une approche centrée sur l'analyse didactique », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, pp. 5-26.

Dassa, C. et J. Vazquez-Abad (1992), « De l'évaluation informatisée à l'intervention pédagogique », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 15, pp. 17-24.

De Campos, M. (1990), « Outil diagnostique et enseignement assisté par ordinateur », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, pp. 55-69.

De Ketele J.-M. (1986) (éd.), *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*, De Boeck, Bruxelles.

Del'Guidice, J. (1999), « L'évaluation-régulation, vecteur des transferts d'apprentissage », C. Depover et B. Noël (éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, De Boeck, Bruxelles, pp. 99-114.

Depover, C. et B. Noël (éd.) (1999), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, De Boeck, Bruxelles.

Derycke, M. (1998), « Suivi pédagogique ; grille critériée et dossier d'apprentissage », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 20, pp. 33-53.

Descoteaux, M-S. et N. Lirette (1983), « Présentation du guide d'évaluation en classe », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 6, pp. 123-133.

Desrosiers, P., P. Godbout et A. Marzouk (1992), « Des pistes pour soutenir la transformation des pratiques évaluatives », D. Laveault (éd.), *Les pratiques d'évaluation en éducation*, Éditions de l'ADMÉÉ, Montréal, pp. 139-150.

Doyon, C. (1992), « Une pratique d'auto-évaluation des apprentissages au primaire », D. Laveault (éd.), *Les pratiques d'évaluation en éducation*, M Editeur, Montmagny, Québec, pp. 75-86.

Doyon, C. et R. Juneau (1991), *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Beauchemin, Laval, Québec.

Elliott, N. (1993), « En observant l'apprenti-lecteur », L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 145-160.

Figari, G. et M. Achouche (2001), *L'activité évaluative réinterrogée*, De Boeck, Bruxelles.

Gadbois, L., R. Burelle, C. Parent et S.P. Séguin (1991), « Un instrument de mesure des croyances et attitudes des enseignants à l'égard des pratiques d'évaluation formative des apprentissages de leurs élèves », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 14, pp. 5-24.

Gagné, F. et M. Thouin (1991), « L'évaluation formative des apprentissages en orthographe et attitude des élèves à l'égard de l'évaluation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 14, pp. 5-16.

Garcia-Debanc, C. et M. Mas (1987), « Évaluation des productions écrites des élèves », *Enjeux*, vol. 11, pp. 108-122.

Grégoire, J. (éd.) (1996a), *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive*, De Boeck, Bruxelles.

Grégoire, J. (1996b), « Quelle démarche d'évaluation diagnostique des troubles d'apprentissage en mathématique ? », *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive*, De Boeck, Bruxelles, pp. 19-37.

Grégoire, J. (1999), « Que peut apporter la psychologie cognitive à l'évaluation formative et à l'évaluation diagnostique? », C. Depover et B. Noël (éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, De Boeck, Bruxelles, pp. 17-33.

Grisay, A. (1988), « La pédagogie de maîtrise face aux rationalités inégalitaires des systèmes d'enseignement », M. Huberman (éd.), *Maîtriser les processus d'apprentissage. Fondements et perspectives de la pédagogie de maîtrise*, Delachaux et Niestlé, Paris, pp. 235-265.

Groupe EVA (1991), *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Hachette, Paris.

Hadji, C. (1989), *L'évaluation, règles du jeu, des intentions aux outils*, Éditions ESF, Paris.

Hadji, C. (1997), *L'évaluation démystifiée*, ESF, Paris.

Hivon, R. (éd.) (1993), *L'évaluation des apprentissages. Réflexions, nouvelles tendances et formation*, Éditions du CRP, Université de Sherbrooke, Québec.

Huberman, M. (éd.) (1988), *Assurer la réussite des apprentissages scolaires ? Les propositions de la pédagogie de maîtrise*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel.

Huberman, M., P.A. Juge et P.A. Hari (1985), « La pédagogie de maîtrise : une évaluation instructive au niveau gymnasial », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 8, pp. 43-82.

Laurier, M. (1996), « Pour un diagnostic informatisé en révision de texte », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 18, pp. 85-106.

Laveault, D. (éd.) (1992), *Les pratiques d'évaluation en éducation*, Éditions de l'ADMÉÉ, Montréal.

Laveault, D. (1999), « Auto-évaluation et régulation des apprentissages », C. Depover et B. Noël (éd.), *L'évaluation des compétences et des processus cognitifs : modèles, pratiques et contextes*, De Boeck, Bruxelles, pp. 57-79.

Leclercq, D. (1980), « Computerised Tailored Testing: Structured and Calibrated Item Banks for Summative and Formative Evaluation », *European Journal of Education*, vol. 15(3), pp. 251-260.

Lété, B. (1996), « La remédiation des difficultés de lecture par la rétroaction verbale sur ordinateur », J. Grégoire (éd.), *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive*, De Boeck, Bruxelles, pp. 133-155.

Louis, R. (1999), *L'évaluation des apprentissages en classe: théorie et pratique*, Éditions Études Vivantes, Laval.

Louis, R. et M. Trahan (1995), « Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relative à trois approches d'évaluation des apprentissage », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 17, pp. 61-88.

Marchandisse, G. et D. Blampain (1974), *Techniques d'évaluation formative en langue maternelle*, ministère de l'Éducation nationale de la Culture française, Bruxelles.

Mottier Lopez, L. (2002), « Interroger la pratique du portfolio en situation scolaire dans une perspective 'située' de l'apprentissage », papier présenté au 15e colloque de l'ADMÉÉ-EUROPE, Université de Lausanne, septembre.

Nunziati, G. (1990), « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », *Cahiers Pédagogiques*, n° 280, pp. 48-64.

Ouellette, L.-M. (1990), « La communication comme support théorique à l'évaluation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, pp. 5-22.

Perrenoud, P. (1991), « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 13, pp. 49-81.

Perrenoud, P. (1993a), « Touche pas à mon évaluation ! Une approche systémique du changement », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, pp. 107-132.

Perrenoud, P. (1993b), « Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages », L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 31-50.

Perrenoud, P. (1998a), *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*, De Boeck, Bruxelles.

Perrenoud, P. (1998b), « From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field », *Assessment in Education*, 5(1), pp. 85-102.

Racine, S.B. (1982), « La validité et la fidélité dans la mesure critériée », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 5, pp. 92-110.

Richard, J-F., P. Godbout et Y. Picard (2000), « La validation d'une procédure d'évaluation formative en jeux et sports collectifs », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 23, pp. 43-67.

Scallon, G. (1985), « La participation des élèves au diagnostic pédagogique : exploration avec des élèves de 4e secondaire en mathématiques », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 8, pp. 5-44.

Scallon, G. (1988), « Plaidoyer pour une méthodologie instrumentée d'évaluation formative », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 11, pp. 43-55.

Scallon, G. (1996), « Évaluation formative et psychologie cognitive : mouvances et tendances », G. Grégoire (éd.), *Évaluer les apprentissages. Les apports de la psychologie cognitive*, De Boeck, Bruxelles, pp. 159-173.

Scallon, G. (2000), *L'évaluation formative*, Éditions du Renouveau Pédagogique Inc, Saint-Laurent, Québec.

Schneuwly, B. et D. Bain (1993), « Mécanismes de régulation des activités textuelles : stratégies d'intervention dans les séquences didactiques », L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 219-238.

Schubauer-Leoni, M.-L. (1991), « L'évaluation didactique : une affaire contractuelle », J. Weiss (éd.), *L'évaluation : problème de communication*, DelVal, Cousset, pp. 79-95.

Schwartz, G. et L. Allal (2000), *Vers une pratique de l'évaluation formative dans le secondaire I : Analyses d'expériences menées au cycle d'orientation de Genève*, Développement et innovation pédagogique au cycle d'orientation, Genève.

Scriven, M. (1967), « The Methodology of Evaluation », *AERA Monograph Series on Evaluation*, 1, pp. 39-83.

Séguin, S.P. (1984), « L'utilisation des micro-ordinateurs pour l'évaluation des apprentissages : quelques perspectives d'avenir », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 7, pp. 53-64.

Shepard, L. (2000), « The Role of Assessment in a Learning Culture », *Educational Researcher*, 29(7), pp. 1-14.

Simon, M. et R. Forgette-Giroux (1993), « Vers une utilisation rationnelle du dossier d'apprentissage », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, pp. 27-40.

Slavin, R.E. (1987), « Mastery Learning Reconsidered », *Review of Educational Research*, 57, pp. 175-213.

Thouin, M. (1982), « La définition des objectifs et l'évaluation dans le domaine affectif, quelques éléments de réflexion », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 5, pp. 31-34.

Thouin, M. (1993), « L'évaluation des apprentissages en mathématiques : une perspective constructiviste », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, pp. 47-64.

Thouin, M. (1995), « Le développement d'instruments de mesure des apprentissages en sciences de la nature au primaire », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, pp. 95-123.

Tourneur, Y., Y. Noël et B. Honclaire (1975), *Liste des objectifs, épreuves d'évaluation et outils de rattrapage en mathématiques*, ministère de l'Éducation nationale et de la Culture française, Bruxelles.

Van Nieuwenhoven, C. et P. Jonnaert (1994), « Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 16, pp. 41-79.

Veslin, O. et J. Veslin (1992), *Corriger des copies : évaluer pour former*, Hachette, Paris.

Vial, M. (1995), « Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation », *Revue française de pédagogie*, n° 112, pp. 69-76.

Vial, M. (2001), « Évaluation et régulation », G. Figari et M. Achouche (éds.), *L'activité évaluative réinterrogée*, De Boeck, Bruxelles, pp. 68-78.

Wegmuller, E. (1993), « Et s'ils apprenaient à écrire en connaissance de cause ! L'ovniprésence de l'évaluation formative », L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (éds.), *L'évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 197-218.

Weiss, J. (1979), « L'évaluation formative dans un enseignement différencié du français: une conception de la formation à dépasser », L. Allal, J. Cardinet et P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Peter Lang, Berne, pp. 194-202.

Weiss, J. (1984), « Heurs et malheurs d'un instrument d'évaluation », *Mesure et évaluation en éducation*, vol. 7, pp. 31-42.

Weiss, J. (éd.) (1991), *Évaluation : problème de communication*, DelVal, Cousset, Suisse.

Weiss, J. (1993), « Interaction formative et régulation didactique », L. Allal, D. Bain et P. Perrenoud (éd.), *L'évaluation formative et didactique du français*, Delachaux et Niestlé, Neuchâtel, pp. 113-122.

L'évaluation formative en classe : examen de la littérature empirique allemande

par
Olaf Köller, Université de Erlangen-Nuremberg

INTRODUCTION ET BASES DE DONNÉES

En Allemagne, une tradition déjà ancienne veut que philosophes et spécialistes de la réforme de l'éducation proposent des modalités différentes d'enseignement (c'est ce que l'on appelle la *Reformpädagogik*), susceptibles de mieux prendre en compte les besoins des élèves en matière de compétences, d'autonomie et d'autodétermination. L'éducation alternative insiste notamment sur l'idée que les enseignants doivent être attentifs à la manière dont ils assurent le retour d'information à l'intention des élèves, dans la mesure où le feedback, qui fait apparaître une progression, favorise le développement de l'apprentissage et de la motivation. Même si, au fil des siècles et des décennies, l'idée que le feedback est déterminant pour les progrès cognitifs, émotionnels et motivationnels de l'élève recueille de plus en plus un consensus, les études consacrées à une recherche systématique sur ce point sont relativement rares en Allemagne. En particulier, on ne trouve guère de recherche empirique systématique sur l'évaluation formative, au sens de Black et Wiliam (1998). Selon ces auteurs, l'évaluation formative « regroupe l'ensemble des activités réalisées par les élèves ou par leurs enseignants fournissant une information susceptible d'être utilisée comme feedback pour modifier les activités d'enseignement/apprentissage qu'ils pratiquent » (Black et Wiliam, 1998, p. 7-8).

Bases de données

Le présent examen couvre la période 1980-2003. La recherche s'est faite sur plusieurs axes. La première méthode a consisté à interroger par mots-clés deux bases de données allemandes, PSYNDEX et FIS-BILDUNG. La première regroupe une littérature plus axée sur la psychologie (à l'instar de PsychInfo), alors que la seconde se cantonne aux travaux dans le domaine de l'éducation ou de la pédagogie (à l'instar d'ERIC). Les résultats ont été limités, dans la mesure où le concept d'évaluation formative n'est pas très courant dans la littérature allemande. Le recours à des descripteurs plus généraux (« évaluation », « feedback » par exemple) a débouché sur une

masse de données trop importante pour pouvoir être traitée dans le cadre du présent examen. On a procédé par ailleurs à un examen du contenu de plusieurs revues publiant des études empiriques sur l'éducation ou l'instruction. Ces revues sont les suivantes (traduction du titre entre crochets) :

- *Zeitschrift für Pädagogik* (Revue de pédagogie)
- *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* (Revue des sciences de l'éducation)
- *Unterrichtswissenschaft* (Sciences de l'instruction)
- *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie* (Revue de psychologie éducative)
- *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie* (Revue de psychologie du développement et de l'éducation)
- *Psychologie in Erziehung und Unterricht* (Psychologie de l'éducation et de l'instruction).

Par ailleurs, on a procédé à une recherche par citation d'articles pertinents dans ces mêmes revues. Cette recherche a donné plus de 150 articles ou chapitres d'ouvrages. Le développement principal de la présente contribution utilise une sélection d'articles théoriques et d'études empiriques présentant un intérêt particulier pour notre propos (méthode préférée à l'analyse de l'ensemble des articles repérés grâce à ces trois méthodes de recherche).

RACINES HISTORIQUES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE EN ALLEMAGNE

C'est le concept d'éducation alternative (*Reformpädagogik*) qui historiquement en Allemagne donne son ancrage principal à l'évaluation formative dans les classes. Hellmich et Teigeler (1992) avancent l'idée que l'influence majeure vient en particulier des travaux de Montessori, Freinet, Kerschensteiner et Steiner[1]. Contrairement à l'approche traditionnelle, ces auteurs mettent l'accent sur le besoin d'autonomie et d'autodétermination des élèves[2].

---

1 L'approche de Steiner notamment a débouché sur la création de ce que l'on appelle les écoles Waldorf. Ces établissements appartiennent au secteur privé, mais leur certification de fin d'études scolaires est équivalente à celle de l'enseignement public.

2 Pour les besoins du présent examen, nous allons toutefois nous concentrer sur l'incidence de l'éducation alternative sur le processus de feedback en classe. On trouvera une

Dans la *pédagogie Montessori*, le maître se tient plus ou moins en retrait et se transforme en observateur et en conseiller attentif des élèves pris individuellement, apportant son soutien pour optimiser leur acquisition de connaissances. Le principe d'autonomie, d'initiative personnelle et d'autocontrôle, qui incite les élèves à évaluer eux-mêmes leurs progrès, prend une importance particulière. La *pédagogie Freinet* insiste fortement sur l'auto-évaluation. Les élèves sont censés définir eux-mêmes leurs projets, évaluer leur progression et voir s'ils ont atteint les objectifs assignés aux projets. L'évaluation formative ainsi comprise utilise comme outils le programme de travail hebdomadaire, le journal de bord et un matériel de travail permettant à l'élève d'évaluer et de corriger lui-même son travail.

La *pédagogie Waldorf*, inspirée des *travaux de Steiner*, prône la suppression des notes. Les avocats d'une telle approche sont également hostiles à la pratique du redoublement pour les élèves obtenant des notes médiocres. *Kerschensteiner* vante les mérites de l'auto-évaluation non seulement pour l'évaluation des résultats finaux, mais aussi pour chaque phase de travail ou d'apprentissage en milieu scolaire. Les élèves des écoles Waldorf ne sont pas notés avant la fin du premier cycle secondaire (dixième année) et il est prévu une remédiation pour les élèves qui ne réussissent pas bien, afin de leur éviter le redoublement.

Après la Seconde Guerre mondiale, le concept d'éducation alternative est tombé en désuétude et il a fallu attendre les années 60 pour qu'il soit redécouvert et intégré dans le débat autour des réformes de l'éducation (*Bildungsreform*). Au cours de cette même période, les notes ont été fortement remises en cause à la suite de plusieurs études empiriques montrant que leurs propriétés psychométriques (objectivité, fiabilité et validité) étaient tout à fait médiocres (voir Ingenkamp, 1971, pour une vue d'ensemble). Les spécialistes des réformes de l'éducation demandaient :

- La suppression des notes.
- Le recours à des épreuves standardisées de mesure, plutôt qu'à des notes, pour l'évaluation sommative.
- Un feedback plus individualisé.
- Un diagnostic axé sur les processus plutôt que sur les productions.
- Un surcroît de remédiation pour les élèves à résultats médiocres.

description plus globale des travaux de Freinet, Montessori et Steiner dans Hellmich et Teigler (1992).

- Une plus grande insistance sur l'encouragement et la motivation de l'enseignement.

Il en est résulté plusieurs propositions de recours à d'autres outils d'évaluation, qui se caractérisent toutes par une dimension plus formative que sommative.

MESURES D'ÉVALUATION ALTERNATIVE DANS LES ÉTABLISSEMENTS ALLEMANDS

Si l'on utilise ici le terme d'« évaluation alternative », c'est parce que certaines des mesures proposées ci-dessous représentent d'importants outils d'évaluation, allant au-delà des notes, mais ne sont pas véritablement formatives.

Grilles diagnostiques

Les grilles diagnostiques (*Diagnosebögen* ; voir Ingenkamp, 1985) fournissent une information détaillée sur le succès de l'apprentissage et permettent mieux que les notes une évaluation différenciée. On notera qu'elles ont été introduites pour la première fois dans les classes allemandes en 1915 et qu'elles ont été redécouvertes au cours de ces 30 dernières années. Les maîtres de l'enseignement polyvalent utilisent ces mesures d'évaluation formative.

Les objectifs majeurs assignés aux grilles diagnostiques sont (voir Winter, 1991) :

- L'évaluation des résultats de l'apprentissage social.
- Un feedback différencié pour les élèves comme pour les parents.
- Une prise en compte des progrès individuels et du développement des capacités.
- Une information contribuant à optimiser l'acquisition des connaissances et à déclencher une remédiation pour les élèves obtenant des résultats médiocres.

Les partisans de cette formule étaient d'avis que les enseignants devraient utiliser l'évaluation diagnostique après chaque unité d'instruction et avec chacun des élèves. Toutefois, enseignants et administrateurs scolaires ont refusé les épreuves diagnostiques au motif qu'elles prenaient trop de temps. Elles ont donc disparu des classes allemandes dans les années 80.

Rapports sur l'apprentissage

Les enseignants remplissent généralement deux fois par an un rapport sur l'apprentissage (*Lernberichte* ; voir Lübke, 1996). Il s'agit d'une alternative à l'évaluation sommative qui donne une information sur les résultats sociaux et cognitifs de l'apprentissage. Les rapports sur l'apprentissage contiennent à la fois des évaluations individuelles et une évaluation de l'ensemble de la classe. Chaque élève et l'ensemble de la classe reçoivent ainsi des conseils sur la manière d'optimiser le développement des motivations et des connaissances.

Journaux de bord

Les journaux de bord (*Lerntagebücher* ; Herrmann et Höfer, 1999) donnent à l'élève l'occasion de réfléchir sur son propre processus d'apprentissage, ainsi que de repérer et de corriger progressivement ses défauts. Le journal de bord est donc un outil d'apprentissage autonome et autorégulé. Parmi ses avantages figurent :

- Une possibilité de réflexion individuelle.
- Une possibilité de communication entre les élèves sur la progression et sur les objectifs de l'apprentissage.
- Une aide à la préparation de l'examen final (voir Herrmann et Höfer, 1999).

Plans hebdomadaires de travail

Les plans hebdomadaires de travail (*Wochenarbeitspläne*) élaborés par les élèves s'inspirent des travaux de Freinet. Ils s'utilisent généralement à l'école élémentaire, là où l'enseignant dispose d'un plus grand degré de liberté par rapport à la pratique de l'évaluation. Ils permettent aux élèves de voir s'ils ont atteint leurs objectifs et résolu la totalité des problèmes apparus en cours de semaine. L'idée est que les élèves prennent bien mieux conscience du niveau atteint et se montrent plus accessibles à la critique (lorsqu'ils n'atteignent pas leurs objectifs). Le plan hebdomadaire comporte systématiquement une courbe de progression individuelle mettant en évidence les progrès de la semaine.

Dossiers

Les dossiers sont particulièrement utiles dans un contexte d'apprentissage en coopération (voir Herold et Landherr, 2001), parce qu'ils permettent aux élèves d'évaluer leur propre incidence sur les résultats du groupe. Les élèves notent leur comportement au sein du comportement de

groupe et il leur faut justifier leur propre notation. La notation fait généralement l'objet d'une discussion incluant tous les membres du groupe.

Données empiriques relatives à l'efficacité des mesures d'évaluation alternative

Ces dernières années, des chercheurs allemands, en petit nombre, ont mené des études empiriques sur l'évaluation (voir Grunder et Bohl, 2001, pour une vue d'ensemble). Köller et Trautwein (2003) ont étudié l'utilisation des mesures d'évaluation alternative dans cinq établissements polyvalents. Ils ont comparé les résultats en mathématiques et en sciences d'élèves de 8e année dans ces établissements avec des élèves allemands de 8e année auxquels on avait appliqué les instruments de l'étude TIMS. Les notes obtenues dans ces cinq établissements étaient supérieures à la moyenne (par référence à l'étude nationale TIMS représentative), ce qui laisse à penser que la stratégie d'évaluation alternative pourrait bien avoir des effets positifs sur les résultats de l'apprentissage.

NOTES OU RAPPORTS ORAUX À TITRE DE MESURES D'ÉVALUATION

En 1970, la Conférence des ministres fédéraux de l'éducation (*Kultusminister-Konferenz*) a décidé de remplacer les notes par un rapport oral dans l'enseignement primaire, du moins en première et en seconde année, afin de rendre l'éducation plus individualisée.

Les objectifs majeurs d'une telle réforme étaient là encore :

- Éviter la pression de la performance.
- Favoriser la coopération au lieu de la compétition.
- Réduire les disparités sociales et prévenir une baisse des résultats chez les élèves défavorisés.
- Apporter un soutien individual.
- Fonder l'évaluation sur les progrès individuels plutôt que sur des comparaisons sociales.

Or, les études empiriques relatives à la mise en œuvre et à la pratique du rapport oral dans l'enseignement élémentaire ont montré que la réforme ne donnait pas les résultats escomptés. Benner et Ramseger (1985) ont ainsi réalisé une analyse de contenu sur quelque 450 rapports oraux ; ils ont pu identifier quatre grandes catégories :

- Les rapports *prescriptifs* évaluent l'élève en fonction de critères définis par les programmes et les manuels.

- Les rapports *indulgents* sont extrêmement encourageants, mais ne permettent pas de se faire une idée du niveau, des lacunes et du potentiel de développement de l'élève.
- Les rapports *descriptifs* donnent une image précise du niveau des résultats, mais ignorent tout de la progression de l'élève dans les différentes matières.
- Enfin, les rapports *développementaux* ont véritablement un caractère formatif dans la mesure où ils évoquent les progrès et les lacunes et la manière de combler les lacunes. On notera que c'est la seule catégorie qui corresponde de près ou de loin à l'évaluation formative.

Valtin (voir Valtin, 2002 ; Wagner et Valtin, 2003) analyse les effets de différents types d'évaluation (notes comparées aux rapports oraux) sur l'évolution des résultats scolaires dans l'enseignement élémentaire. Son panel comprend 241 enfants de Berlin-est et de Berlin-ouest, qui ont été contrôlés à plusieurs reprises, individuellement ou en groupe, entre la deuxième et la quatrième année. Il s'agit de vérifier l'attitude vis-à-vis de l'apprentissage et des matières scolaires, la compétence perçue, la motivation à réussir, l'anxiété face aux contrôles, l'intelligence et les résultats scolaires en mathématiques et en allemand. Contrairement à ses prévisions, les élèves ne tirent pas de bénéfice notable des rapports oraux.

Cette observation décevante s'explique peut-être par le fait que dans l'étude de Valtin les enseignants ne pratiquent l'évaluation formative qu'à l'occasion de la rédaction des rapports, et non quotidiennement en classe. Le travail de Rheinberg (voir Rheinberg et Krug, 1999) en particulier montre que l'évaluation formative pratiquée durant les cours ordinaires est susceptible d'avoir une incidence considérable sur la motivation. Son approche est décrite dans le développement qui suit.

AUTRES ÉTUDES ALLEMANDES SUR L'ÉVALUATION FORMATIVE

Certaines études enquêtent systématiquement sur l'effet du processus de feedback sur les caractéristiques de l'élève. Fait intéressant, une telle recherche est jusqu'ici essentiellement le fait de chercheurs en psychologie, fortement influencés par les recherches américaines sur la motivation telles que celle d'Atkinson et McClelland. Les principaux adeptes en Allemagne sont Heckhausen (1989), Rheinberg (Rheinberg et Krug, 1999) et Meyer (Meyer et Plöger, 1979). Heckhausen et Rheinberg ont établi la notion de cadre de référence (individuel opposé à social) de l'enseignant. Dans leurs études, les enseignants utilisant un cadre de référence individuel assurent un feedback temporel aux élèves et privilégient l'amélioration, alors que les

enseignants s'appuyant sur un cadre de référence social fondent leur évaluation des résultats de l'élève sur une comparaison avec les autres élèves. La recherche de Meyer est centrée sur les effets paradoxaux des félicitations et des critiques, c'est-à-dire qu'il s'intéresse aux situations dans lesquelles les félicitations (critiques) formulées par l'enseignant amènent l'élève à se dire qu'il est forcément stupide (intelligent).

Normes de référence de l'enseignant : les travaux de Rheinberg

La recherche internationale s'intéresse traditionnellement, et depuis longtemps, aux effets des différents types de feedback, fondés sur une comparaison individuelle ou sociale. Ames (1992) observe que les comparaisons sociales sont encouragées par la distribution fréquente de notes établissant une hiérarchie entre les élèves, sur un axe continu, à partir de la performance réalisée par rapport à une même tâche ; par l'annonce publique des résultats ; et par un environnement d'apprentissage concurrentiel qui met l'accent sur l'importance de dépasser le voisin. Dans une critique très forte de cet environnement concurrentiel, Covington (1992) fait valoir que la compétition réduit le niveau des résultats scolaires et porte atteinte au respect de soi. Marsh (1991) avance en outre l'idée que le processus de concurrence et de comparaison sociale s'accentue probablement dans les contextes scolaires fortement sélectifs, aggravant ainsi les effets négatifs sur les variables telles que l'image de soi et le respect de soi.

S'ils veulent établir un autre cadre de référence en classe, les enseignants peuvent mettre l'accent sur l'amélioration, l'effort et l'apprentissage (cadre de référence individuel) plutôt que sur la notation, les différences de niveau ou le fait d'avoir de meilleurs résultats que les autres (cadre de référence social). A propos de l'importance des différents types de comparaison, le psychologue motivationnel allemand Rheinberg (1980, 1999 ; voir également Rheinberg et Krug, 1999) établit la notion de normes de référence de l'enseignant, qui sur le plan théorique se recoupe sur plus d'un point avec les notions majeures de la théorie de l'objectif proposée par Nicholls (1984). Se fondant sur les recherches dans le domaine de la motivation conduites par McClelland (voir McClelland et autres, 1953) ou Heckhausen (1989), Rheinberg définit la norme de référence de l'enseignant comme un étalon permettant la comparaison des résultats individuels. Cet étalon peut avoir plusieurs cadres de référence. Si l'on compare les résultats individuels et les résultats antérieurs, on a une norme de référence individuelle, alors que si l'on compare les résultats individuels avec ceux des autres élèves de la classe, on définit une norme de référence sociale. L'avantage de la perspective individuelle est que l'élève enregistre

directement toute amélioration éventuelle de sa performance, ce qui est susceptible d'améliorer sa compétence perçue.

L'un des aspects importants des travaux de Rheinberg réside à la fois dans la distinction qu'il fait entre deux types de feedback enseignant et dans la thèse selon laquelle les enseignants utilisant une norme de référence sociale proposent en général des tâches de même niveau de difficulté à l'ensemble des élèves, de manière à se procurer une information valable sur les différences inter-individuelles. En gardant le même niveau de difficulté, les enseignants peuvent attribuer les différences entre élèves à des différences de capacités. Par ailleurs, les enseignants utilisant une norme de référence sociale sont convaincus que les différences de niveau scolaire entre élèves sont extrêmement stables dans le temps. Les élèves à résultats médiocres auront donc toujours des résultats médiocres, alors que les bons élèves auront toujours de bons résultats dans leur scolarité.

Les enseignants utilisant une norme de référence individuelle préfèrent adopter une perspective totalement différente, dans la mesure où ils jugent leurs élèves sur les résultats antérieurs. Ils félicitent ceux qui progressent dans le temps et critiquent ceux qui stagnent ou régressent. La norme de référence individuelle est incontestablement facile à appliquer dans les cours quotidiens, lorsque l'élève est confronté individuellement à une tâche. Le tableau 1 donne une vue synthétique des différences entre les enseignants utilisant une norme de référence sociale et ceux utilisant une norme de référence individuelle (voir Rheinberg, 1980, p. 123 ; et Rheinberg, 1999, p. 44).

Tableau 1. Différences entre les enseignants utilisant une norme de référence individuelle (NRI) et ceux utilisant une norme de référence sociale (NRS)

Variable	NRS	NRI
Comparaisons	Transversale, entre élèves	Longitudinale, entre élèves
Individualisation	Instruction individualisée, tâches différenciées en fonction des différences de niveau	Longitudinale, entre élèves
Attribution causale	Plus fréquente, facteurs constants (capacités par ex.), attribution interne du succès et de l'échec	Moins fréquente, préférence pour les variables temporelles (persévérance, concentration, attention) ; attribution interne du succès, attribution externe ou du moins variable de l'échec
Feedback	Fondé sur une comparaison sociale, privilégiant le rang de l'élève au sein de la classe	Fondé sur des comparaisons temporelles, accent mis sur la progression individuelle

Source : Rheinberg (1980), p. 123 et Rheinberg (1999), p. 44.

Rheinberg et ses collègues ont conduit de nombreuses études expérimentales consacrées aux effets des normes de référence sur les résultats scolaires ; nous en présentons deux ci-dessous (voir Mischo et Rheinberg, 1995 ; et Köller (2004), pour une vue plus complète des études s'intéressant aux effets des normes de référence sur les résultats scolaires). Nous évoquons également un article de Lüdtke et Köller (2002), qui apportent des éléments relatifs à l'efficacité de la norme de référence individuelle par rapport à la compétence perçue, à partir de deux grandes études de terrain allemandes menées auprès d'un échantillon respectif de N = 3 992 et N = 2 150 élèves de septième et huitième année.

Krug et Lecybyl (1999a)

Ces auteurs ont mené une expérimentation sur les effets des différentes normes de référence (norme individuelle par opposition à norme sociale). Les participants, qui venaient de deux classes dans un même établissement professionnel, étaient au nombre de 44. Les élèves des deux classes avaient la même enseignante en sciences humaines. Mais dans l'une des deux, l'enseignante utilisait une norme de référence individuelle sur une période de huit semaines, alors qu'elle utilisait la norme de référence sociale dans l'autre. Les variables dépendantes incluaient : l'appréciation du degré d'assimilation par les élèves des connaissances enseignées, les contrôles, les rapports maître-élèves, la participation des élèves et le degré de popularité des cours. Les observations sont très mitigées, en ce sens que la norme de référence individuelle donnait des valeurs plus hautes sur certaines mesures, alors qu'elle restait sans effet sur d'autres. On notera cependant qu'aucune variable dépendante n'était associée à une moyenne supérieure dans le cas de la norme de référence sociale.

Krug et Lecybyl (1999b)

Krug et Lecybyl ont mené une seconde étude, similaire à la première, mais en faisant une distinction entre les bons élèves, les élèves moyens et les élèves médiocres. Là encore, l'échantillon comprenait des élèves issus de deux classes différentes du même établissement d'enseignement professionnel (17 dans la classe 1 et 19 dans la classe 2), qui avaient dans les deux cas le même enseignant. Il a été observé un effet positif de la norme de référence individuelle sur plusieurs résultats mesurés. Mais c'est dans le cas des élèves médiocres que l'effet était le plus marqué.

Lüdtke et Köller (2002)

Les deux études de ces auteurs s'inspirent des travaux de Marsh (1987) sur l'effet « big-fish-little-pond » (*gros poisson-petit bassin*) ou BFLPE. Il

s'agit du phénomène en vertu duquel des élèves ayant les mêmes aptitudes ont un moindre sentiment de compétence lorsqu'ils sont inscrits dans un établissement ou une classe dont le niveau de performance moyen est plus élevé que dans d'autres établissements ou classes. La théorie de la comparaison sociale (Festinger, 1954) offre le cadre théorique permettant d'expliquer cet effet. Les élèves ont davantage tendance, spontanément, à se comparer socialement avec les bons élèves – ce qui les conduit à réduire leur sentiment de compétence – dans les classes de très bon niveau que dans les classes de moins bon niveau. Dans leur étude, Lüdtke et Köller s'intéressent à l'effet du feedback enseignant sur le BFLPE sur un large échantillon d'élèves de niveau secondaire (voir ci-dessus). L'hypothèse au départ était que l'effet BFLPE serait plus faible dans les classes où l'enseignant privilégie nettement l'amélioration, l'effort et l'apprentissage (norme de référence individuelle). Or, les auteurs observent un BFLPE négatif dans toutes les classes, mais remarquent aussi que la norme individuelle de référence ajoute un effet positif au sentiment de compétence.

Effets paradoxaux des félicitations et des critiques : les travaux de Meyer

On admet communément qu'un feedback positif (félicitations) de la part de l'enseignant durant les cours réguliers a un effet plus positif que négatif sur des caractéristiques de l'élève comme la motivation, l'estime de soi et l'apprentissage. On escompte généralement un effet inverse du feedback négatif (critique). Or, Meyer (1982, 1992 ; voir également Meyer et autres, 1979), chercheur allemand spécialisé dans la motivation, a conduit une série d'études sur des expériences montrant que les félicitations et la critique peuvent avoir un effet contraire à l'intuition sur l'auto-évaluation de l'élève : dans certaines circonstances, les félicitations sont susceptibles de faire baisser le sentiment de compétence, alors que les critiques sont susceptibles de le faire progresser. De son point de vue, qui est celui de l'attribution, l'effet des félicitations est fonction de leur interprétation par l'élève. Si les félicitations sont attribuées à la capacité, le sentiment de compétence est susceptible d'augmenter. Si elles sont attribuées à l'effort, le sentiment de compétence peut même le cas échéant diminuer (si l'effort soutenu est perçu comme indicateur d'une faible capacité, surtout après des tâches simples). Les félicitations ne débouchent donc pas automatiquement sur une augmentation de la compétence perçue et les critiques ne débouchent pas automatiquement sur un recul de la compétence perçue. Ce sont Meyer et ses collègues qui ont été les premiers à faire état de cette observation (Meyer et autres, 1979). On partait de l'hypothèse que l'attribution de l'effort représentait la variable intervenante (Meyer, 1992). La méthode consiste en règle générale à présenter aux participants un

scénario dans lequel deux élèves bénéficient d'un feedback par rapport à un résultat identique. L'un des élèves se voit félicité (ou critiqué) alors que l'autre reçoit un feedback neutre. Si par exemple Pierre et Paul ont l'un et l'autre résolu sept problèmes sur dix, l'enseignant donne à Paul un feedback neutre « Paul, tu as donné sept bonnes réponses », alors qu'il félicite Pierre : « Pierre, bravo ! ». En cas d'échec, la critique se substitue aux félicitations : « Ce n'est pas très bon, Pierre ». Il est alors demandé aux participants de juger de la compétence des deux protagonistes (voir Meyer et autres, 1979).

Force est de reconnaître que cette méthode du scénario tend à évaluer des séquences d'interaction assez peu réalistes. Mais certaines études partant d'un contexte plus réaliste, soit expérimental (Meyer, Mittag et Engler, 1986), soit de terrain (Tacke et Linder, 1981), font également apparaître un effet paradoxal des félicitations et des critiques (voir Pikowsky, 1988). Rheinberg et Weich (1988) ont pu montrer que des attributions paradoxales de compétences intervenaient même de manière spontanée lorsque les mêmes résultats étaient sanctionnés de manière différente. Meyer et autres (1986) montrent que les inférences paradoxales ne se limitent pas à l'attribution de compétence dans les études de scénarios et vont jusqu'à influer sur la compétence perçue de l'élève. Dans leur étude, les élèves félicités infèrent une compétence moins importante par rapport à la tâche spécifique que les élèves ayant reçu un feedback neutre.

Le niveau de développement cognitif semble modérer cet effet paradoxal. Barker et Graham (1987) constatent que l'effet apparemment paradoxal des félicitations et des critiques se manifeste plus fréquemment à mesure que l'intéressé progresse en âge : alors que les enfants de 4-5 ans infèrent systématiquement des félicitations un niveau élevé de compétence et d'effort, l'effet paradoxal commence à se manifester chez les enfants de 11-12 ans.

En résumé, la recherche sur les félicitations et les critiques montre sans ambiguïté que le feedback de l'enseignant est susceptible d'avoir un effet paradoxal, dans la mesure où les félicitations ont des effets négatifs, alors que les conséquences de la critique peuvent être positives. Ces observations ne dévaluent pas obligatoirement le feedback en tant que mesure formative utile, mais elles incitent à la prudence dans les situations quotidiennes où un feedback est fourni.

SYNTHÈSE ET REMARQUES SUR LES AXES FUTURS DE LA RECHERCHE SUR L'ÉVALUATION FORMATIVE EN ALLEMAGNE

Dans le présent rapport sur la littérature, les développements qui précèdent ont montré qu'il n'existait guère de recherche en Allemagne sur

les effets de l'évaluation formative sur les résultats scolaires. Cela peut surprendre, car la littérature allemande décrit de nombreuses approches de l'évaluation formative. Ces approches n'ont pas été suffisamment évaluées. En dépit des lacunes de la recherche, il existe actuellement plusieurs études sur bande vidéo pour un certain nombre de matières (anglais, maths et sciences) susceptibles d'éclairer les pratiques d'évaluation des enseignants allemands et leur incidence sur l'apprentissage. Dans le cadre de l'étude TIMS (Stigler et autres, 1996), cent cours de mathématiques allemands ont été filmés en vidéo. Les bandes peuvent faire l'objet d'un codage par rapport aux pratiques d'évaluation des maîtres. Des études similaires sont actuellement conduites en physique (chef de projet : Prof. Manfred Prenzel de l'Institut des sciences de l'éducation) et en anglais (chef de projet : Prof. Eckard Klime, Institut allemand de recherche internationale sur l'éducation). Les études réunissent toutes des données vidéo, mais aussi, entre autres, des données sur la motivation et des données sociales. On pourra ainsi analyser les rapports entre les styles d'évaluation et l'ensemble des résultats scolaires.

Bibliographie

Ames, C. (1992), « Classroom Goals, Structures, and Student Motivation », *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, pp. 261-271.

Barker, G.P. et S. Graham (1987), « Developmental Study of Praise and Blame as Attributional Cues », *Journal of Educational Psychology*, vol. 79, pp. 62-66.

Baumert, J., R.H. Lehmann et autres (1997), « TIMSS: Mathematisch-naturwissenschaftlicher Unterricht im internationalen Vergleich », Leske + Budrich, Opladen.

Benner, D. et J. Ramseger (1985), « Zwischen Zifferenzensur und pädagogischem Entwicklungsbericht. Zeugnisse ohne Noten in der Grundschule », *Zeitschrift für Pädagogik*, vol. 31, pp. 151-174.

Black, P. et D. Wiliam (1998), « Assessment and Classroom Learning », *Assessment in Education*, vol. 5, pp. 7-74.

Covington, M.V. (1992), « Making the Grade: A Self-worth Perspective on Motivation and School Reform », Cambridge University Press.

Deutsches PISA-Konsortium (éd.) (2001), « PISA 2000. Basiskompetenzen von Schülerinnen und Schülern im internationalen Vergleich », Leske + Budrich, Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (éd.) (2002), « PISA 2000. Die Länder der Bundesrepublik Deutschland im Vergleich », Leske + Budrich, Opladen.

Deutsches PISA-Konsortium (éd.) (2003), « PISA 2000. Ein differenzierter Blick auf die Länder der Bundesrepublik Deutschland », Leske + Budrich, Opladen.

Festinger, L. (1954), « A Theory of Social Comparison Processes », *Human Relations*, 7, pp. 117-140.

Grunder, H.-U. et T. Bohl (éd.) (2001), *Neue Formen der Leistungsbeurteilung*, Schneider, Hohengehren.

Heckhausen, H. (1989), *Motivation und Handeln*, Springer, Berlin.

Hellmich, A. et P. Teigler (éd.) (1992), *Montessori-, Freinet-, Waldorfpädagogik*, Beltz, Weinheim.

Herold, M. et B. Landherr (2001), *Selbstorganisiertes Lernen: SOL; ein systemischer Ansatz für Unterricht*, Schneider, Hohengehren.

Herrmann, J. et C. Höfer (1999), *Evaluation in der Schule – Unterrichtsevaluation*, Bertelsmann Stiftung, Gütersloh.

Ingenkamp, K. (1971), *Die Fragwürdigkeit der Zensurengebung*, Beltz, Weinheim.

Ingenkamp, K. (1985), *Lehrbuch der Pädagogischen Diagnostik*, Beltz, Weinheim.

Köller, O. (2004), *Konsequenzen von Leistungsgruppierungen*, Waxmann, Münster.

Köller, O. et U. Trautwein (éd.) (2003), *Schulqualität und Schülerleistung. Evaluationsstudie über innovative Schulentwicklung an fünf hessischen Gesamtschulen*, Juventa, Weinheim.

Krug, S. et R. Lecybyl. (1999a), « Die Wirkung experimentell variierten Lehrerverhaltens auf Unterrichtswahrnehmung, Lernbereitschaft und Leistung von Schülern », F. Rheinberg et S. Krug (éd.), *Motivationsförderung im Schulalltag*, Hogrefe, Göttingen, pp. 81-94.

Krug, S. et R. Lecybyl, R. (1999b), « Die Veränderung von Einstellung, Mitarbeit und Lernleistung im Verlauf einer bezugsnormspezifischen Motivationsintervention », F. Rheinberg et S. Krug (éd.), *Motivationsförderung im Schulalltag*, Hogrefe, Göttingen, pp. 95-114.

Lübke, S.-I. (1996), *Schule ohne Noten*, Leske + Budrich, Opladen.

Lüdtke, O. et O. Köller (2002), « Individuelle Bezugsnormorientierung und soziale Vergleiche im Mathematikunterricht: Der Einfluss unterschiedlicher Referenzrahmen auf das fachspezifische Selbstkonzept der Begabung », *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, vol. 34, pp. 156-166.

Marsh, H.W. (1987), « The Big-fish-little-pond Effect on Academic Self-concept », *Journal of Educational Psychology*, vol. 79, pp. 280-295.

Marsh, H.W. (1991), « The Failure of High-ability High Schools to Deliver Academic Benefits: The Importance of Academic Self-concept and Educational Aspirations », *American Educational Research Journal*, vol. 28, pp. 445-480.

McClelland, D.C., J.W. Atkinson, R.A. Clark et E.L. Lowell (1953), *The Achievement Motive*, Appleton-Century-Crofts, New York.

Meyer, W.-U. (1982), « Indirect Communications about Perceived Ability Estimates », *Journal of Educational Psychology*, vol. 74, pp. 888-897.

Meyer, W.-U. (1992), « Paradoxical Effects of Praise and Criticism on Perceived Ability », *European Review of Social Psychology*, vol. 3, pp. 259-283.

Meyer, W.-U., M. Bachmann, U. Biermann, M. Hempelmann, F.-O. Plöger et H. Spiller (1979), « The Informational Value of Praise and Blame on Perceptions of Ability », *Journal of Educational Psychology*, vol. 71, pp. 259-268.

Meyer, W.-U., W. Mittag et U. Engler (1986), « Some Effects of Praise and Blame on Perceived Ability and Affect », *Social Cognition*, vol. 4, pp. 293-308.

Meyer, W.-U. et F.-O. Plöger (1979), « Scheinbar paradoxe Wirkungen von Lob und Tadel auf die wahrgenommene eigene Begabung », S.H. Filipp (éd.), *Selbstkonzept-Forschung*, Klett, Stuttgart, pp. 221-236.

Mischo, C. et F. Rheinberg (1995), « Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormender Leistungsbewertung », *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 9, pp. 139-151.

Nicholls, J.G. (1984), « Achievement Motivation: Conceptions of Ability, Subjective Experience, Task Choice, and Performance », *Psychological Review*, vol. 91, pp. 328-346.

Pikowsky, B. (1988), « Lob im Unterricht: Lehrer- und Schülerkognitionen », *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 2, pp. 251-258.

Rheinberg, F. (1980), *Leistungsbewertung und Lernmotivation*, Hogrefe, Göttingen.

Rheinberg, F. (1999), « Trainings auf der Basis eines kognitiven Motivationsmodells », F. Rheinberg et S. Krug (éd.), *Motivationsförderung im Schulalltag*, Hogrefe, Göttingen, 2, pp. 36-52.

Rheinberg, F. et S. Krug (éd) (1999), *Motivationsförderung im Schulalltag*, Hogrefe, Göttingen, 2.

Rheinberg, F. et K.W. Weich (1988), « Wie gefährlich ist Lob? Eine Untersuchung zum 'paradoxen Effekt' von Lehrersanktionen », *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, vol. 2, pp. 227-233.

Stigler, J.W., P. Gonzales, T. Kawanaka, S. Knoll et A. Serrano (1996), « The TIMSS Videotape Classroom Study: Methods and Preliminary Findings », produite pour le National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Los Angeles, CA.

Tacke, G. et F. Linder (1981), « Der Einfluss individualisierenden Lehrerverhaltens auf das Selbstkonzept von Schülern », *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, vol. 13, pp. 190-193.

Valtin, R. (2002), *Was ist ein gutes Zeugnis? Noten und verbale Beurteilungen auf dem Prüfstand*, Juventa, Weinheim.

Wagner, C. et R. Valtin (2003), « Noten oder Verbalbeurteilungen? Die Wirkung unterschiedlicher Bewertungsformen auf die schulische Entwicklung von Grundschulkindern », *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, vol. 35, pp. 27-36.

Winter, F. (1991), *Schüler lernen Selbstbewertung*, Peter Lang, Frankfort.

Également disponibles dans les collections du CERI

Qualité et reconnaissance des diplômes de l'enseignement supérieur : un défi international
240 pages • octobre 2004 • ISBN : 92-64-01509-4 • 30 euros

Équité dans l'enseignement *– Élèves présentant des déficiences, des difficultés et des désavantages sociaux*
179 pages • mai 2004 • ISBN : 92-64-10369-4 • 40 euros

Les étudiants handicapés dans l'enseignement supérieur
192 pages • décembre 2003 • ISBN : 92-64-10506-9 • 24 euros

Mesurer la gestion des connaissances dans le secteur commercial
247 pages • décembre 2003 • ISBN : 92-64-10027-X • 40 euros

De nouveaux défis pour la recherche en éducation
168 pages • août 2003 • ISBN : 92-64-10032-6 • 21 euros

Réseaux d'innovation *– Vers de nouveaux modèles de gestion des écoles et des systèmes*
188 pages • juin 2003 • ISBN : 92-64-10036-9 • 25 euros

Comprendre le cerveau *– Vers une nouvelle science de l'apprentissage*
130 pages • juillet 2002 • ISBN : 92-64-29734-0 • 23 euros

www.oecd.org/bookshop

LES ÉDITIONS DE L'OCDE, 2, rue André-Pascal, 75775 PARIS CEDEX 16
IMPRIMÉ EN FRANCE
(96 2005 02 2 P) ISBN 92-64-00740-7 – n° 53868 2005