



L'évaluation formative : Pistes bibliographiques

INTRODUCTION

L'évaluation est une question névralgique en pédagogie. La manière dont elle est conçue reflète intimement les conceptions mises en œuvre dans l'enseignement, elle questionne les pratiques de tous les acteurs du processus d'apprentissage, des institutions aux formateurs sans oublier les apprenants. Plus largement, elle traduit (et façonne) les valeurs éthiques, politiques et idéologiques que vivent ou véhiculent ces acteurs. D'ailleurs, ces acteurs (formateurs et apprenants) la vivent souvent de manière conflictuelle car elle est à la fois immanente à tout apprentissage et contrainte institutionnelle, repérage et sélection, valorisation et sentence, régulation et sanction.

Le type d'évaluation qui accompagne naturellement les pédagogies émancipatrices est l'évaluation formative. Philippe Perrenoud affirme que tout formateur, à un moment ou à un autre, de façon plus ou moins consciente pratique ce type d'évaluation. « ... **Indépendamment de toute étiquette et de toute référence explicite à un modèle prescriptif, l'évaluation formative est une composante presque obligée de toute évaluation continue.** Sans doute beaucoup d'enseignants font-ils, comme Monsieur Jourdain, de l'évaluation formative sans le savoir et en se servant d'informations trop peu fiables, complètes ou pertinentes pour permettre une régulation efficace des apprentissages. »ⁱ Avec lui nous pensons qu'il est toujours bon de reculer les limites de l'intuition, et ce même si nous tenons cette dernière en grande estime. Afin de faire de l'évaluation formative en connaissance de cause et rendre notre pratique toujours plus efficiente.

Cette sélection bibliographique n'a comme seule prétention que de vous inviter à consulter le rayon 'évaluation' - bien fourni - du Centre de documentation du Collectif Alpha. L'évaluation est aussi un des mots clés (à décliner avec : initiale, formative, de projet...) que vous pouvez employer pour mener une recherche sur le sujet dans notre catalogue de prêt.



Nous vous présentons dans ce qui suit des documents qui semblent bien définir le concept, poser le débat, alimenter la réflexion. Nous avons ensuite retenu des outils à vocation plus didactique. Bien que la plupart des documents sélectionnés comportent à la fois une partie théorique et des propositions pratiques, nous vous proposons un classement en deux parties : *Théories, témoignages et arguments* d'une part, *Cadres, guides et outils* d'autre part.



THÉORIES, TÉMOIGNAGES ET ARGUMENTS

LECLERCQ Véronique, REUTER Yves (coord.), **L'évaluation : Regards croisés en didactiques**, Les cahiers d'études du CUEEP, n°57, CUEEP - USTL, janvier 2006, 148 p.

Ce numéro des *Cahiers du CUEEP* regroupe les contributions produites lors de la journée de recherche co-organisée en mars 2005 par les laboratoires Trigone de l'Université de Lille I et Théodile de Lille III autour de la thématique de l'évaluation des acquisitions des apprenants. L'objectif de cette journée était de croiser les investigations, qu'elles concernent le champ scolaire ou le champ de la formation continue des adultes. Les chercheurs en didactique utilisent-ils les mêmes concepts, les mêmes cadres théoriques dans les deux secteurs ? Les méthodes d'analyse sont-elles identiques ? Quels éléments des contextes d'enseignement / apprentissage propres à chaque champ pèsent-ils le plus ? Y a-t-il en formation d'adultes une prise en compte des questions spécifiquement didactiques ? Quelles différences et quels points communs avec la formation initiale ? Autant de questions générales qui ont servi de soubassement à la confrontation des travaux et ont permis d'envisager un certain nombre de points-clés de la didactique : relations entre enseignement / apprentissage et contenus ; nature des compétences, savoirs et savoir faire visés ; articulation entre les activités évaluatives et les compétences visées ; choix des indicateurs pour évaluer les acquisitions ; malentendus entre élèves/stagiaires et enseignants ; liens entre évaluation et construction scolaire de la discipline ; permanence et mise à jour des acquisitions ; écart entre la logique de l'enseignement et la logique de l'apprentissage ; place de l'éthique dans les activités évaluatives. En analysant les activités et les pratiques mises en place lors de l'évaluation des acquisitions, il s'agissait de mieux comprendre leur fonctionnement, les principes sur lesquels elles reposent, les problèmes qu'elles génèrent.

PANTANELLA Raoul (coord.), **L'évaluation des élèves**, Cahiers pédagogiques, n°438, CRAP, décembre 2005, 71 p.

Une première série d'articles argumentent contre la sacralisation des mesures évaluatives considérées comme précises et scientifiques, la soi-disant 'fiabilité des notations', alors que beaucoup d'études ont montré qu'elles sont aléatoires, circonstancielles et subjectives. Ensuite, vient le constat que les maîtres vivent l'évaluation dans une tension contradictoire puisque dans le cadre de la pédagogie 'classique', ils doivent assumer deux rôles opposés : accompagner et motiver les apprentissages d'une part, et sanctionner d'autre part. Enfin, partant de ces analyses, une autre série d'articles s'attachent à la recherche d'une évaluation au service de la formation de citoyens solidaires : comment conjuguer évaluation et démocratie à l'école ? Ainsi, certains auteurs proposent d'examiner différentes pratiques alternatives d'évaluation dans une perspective essentiellement formative. Le dossier se termine en envisageant quelques problèmes spécifiques que pose l'évaluation des tâches complexes (compétences d'oral et d'écoute, amélioration de l'écrit...).

Même si les articles qui composent ce dossier concernent essentiellement le milieu scolaire, les réflexions sont pertinentes et aident à penser les différents aspects de l'évaluation dans sa pratique pédagogique. Comme l'écrit Philippe Perrenoud dans son article *Outil de pilotage ou pare angoisse ?*: « *Faire de l'évaluation un véritable instrument de pilotage des apprentissages. Faire en sorte qu'au fil des décennies, les enseignants soient de mieux en mieux armés pour comprendre les obstacles et les résistances aux apprentissages, évaluer de manière plus pointue tant les acquis que les manières d'apprendre. [...] Un professeur ne peut évaluer de manière formative qu'en sachant assez précisément en quoi consistent les fonctionnements intellectuels à développer chez les élèves, leur genèse et ses conditions. [...] L'observation formatrice n'a de sens qu'intégrée à une pédagogie différenciée.* »



LAVALLÉE Claude, **Tout est bon dans le TGA**, in Cahiers pédagogiques, Le travail de groupe, n°424, mai 2004, pp. 31-32

A travers son expérience, l'auteur explique de manière concrète ce qu'il faut évaluer dans les séances de travail en groupe d'apprentissage (TGA). Il explique les 6 critères qu'il a retenus pour faire des séances de TGA une démarche réellement formative. Avec la présentation de grilles d'évaluation, ce court article peut donner des idées concrètes d'évaluation de groupes d'apprentissage.

ETIENNE Sophie, **L'évaluation dans la formation**, Savoirs et Formation, Hors série, 2001, 60 p.

Dans ce document, l'évaluation est posée comme un élément constitutif de la formation. « Le dossier contient une réflexion sur les fonctions de l'évaluation, notamment à propos des processus d'apprentissage en terme d'aptitudes, sur les caractéristiques de l'acte évaluatif et sur les niveaux. Il regroupe des éléments d'information concernant : les objectifs, les types d'évaluations, les typologies et leurs objectifs, les différents outils d'évaluation. »

HADJI Charles, **L'évaluation démystifiée**, ESF, Pratiques et enjeux pédagogiques, 1998, 126 p.

La problématique de l'évaluation formative dans le but de faire évoluer les apprenants vers la réussite est au centre de la réflexion de Charles Hadji. A cette fin, il propose d'abord de comprendre et ensuite d'agir. Comprendre que l'évaluation formative ne consiste pas en un mesurage, mais en une confrontation dans un processus de régulation entre une situation réelle et des attentes. Qu'elle est avant tout pratique pédagogique tout autant que pratique d'évaluation. Agir en déclenchant la possibilité d'évaluer, par des tâches appropriées, les objectifs que l'on s'était fixés. En observant et en interprétant de façon judicieuse dans l'optique de faciliter l'auto-évaluation. En communiquant de façon utile. En remédiant de façon efficace. L'évaluation est envisagée prioritairement au service d'une régulation de l'enseignement en vue des apprentissages : elle en constitue l'instance de contrôle favorisant l'ajustement des pratiques.

L'évaluation : une négociation, Journal de l'alpha, n°84, mars-avril 1994, 28 p.

Un ancien numéro du Journal de l'alpha auquel il vaut la peine de jeter un coup d'œil parce que, d'une part, certaines réflexions théoriques sont toujours d'actualité et que, d'autre part, on peut mesurer le chemin parcouru en alphabétisation pour chercher et trouver des outils d'évaluation formative cohérents avec les objectifs de l'éducation permanente.

MIDY Franklin, **L'évaluation des apprentissages... en alpha populaire**, RGPAQ, Un visa pour l'alpha pop, n°6, 1992, 120 p.

Cette publication apporte des réponses aux quoi, quand et comment évaluer, de même qu'elle donne des exemples de matériels pour pratiquer l'évaluation des apprentissages. Elle constitue à la fois un guide pratique et un outil de réflexion sur l'évaluation et insiste sur la nécessité d'aborder l'évaluation de telle manière que les pratiques correspondent à la philosophie même de l'alphabétisation et de l'éducation populaire. Elle s'intéresse avant tout aux apprentissages d'ordre cognitif, aux acquisitions notionnelles en lecture et en écriture, en calcul et en français et s'attache donc avant tout au domaine du savoir. Cependant, comme elle défend une évaluation globale, intégrée au contexte de la formation, à son impact, aux divers types d'apprentissages etc., elle insiste sur la nécessité d'évaluer également les savoir-faire, savoir être, habiletés et attitudes.



TAGLIANTE Christine, **L'évaluation**, CLE International, Techniques de classe, 1991, 141 p.

Un classique de l'évaluation, avec de nombreux exercices pratiques et des échantillons d'outils d'évaluation, permettant de se familiariser avec les concepts et les notions de l'évaluation. Il contient des mises au point terminologiques, une série de fiches pratiques classées par publics, objectifs et niveaux de langue, ainsi que des grilles pour gérer l'évolution de chacun des apprenants.

ASTOLFI Jean-Pierre, PANTANELLA Raoul (coord.), **L'évaluation**, Cahiers pédagogiques, Hors série, CRAP, mai 1991, 128 p.

Ce numéro fait le point sur différents aspects de l'évaluation dans le système scolaire, essentiellement en ce qui concerne l'évaluation de l'élève. Il aborde successivement son évolution (de la notation à l'évaluation formative), puis son utilisation dans les différentes disciplines (français, philosophie, histoire et géographie, mathématiques, physique, sciences naturelles, éducation physique), avant d'envisager certaines questions clés de l'évaluation (comment améliorer les pratiques de l'évaluation, qu'est-ce qui est déterminant dans un processus d'évaluation, 'objectivité' et système de référence, sujet ou objet d'évaluation, quels critères pour mener une évaluation pertinente, éthique et évaluation, etc.). et la formation à l'évaluation. Bien que Raoul Pantanella souligne, avec justesse, que « *l'évaluation formative n'est pas toute la pédagogie* », le dossier fait la part belle à ce type d'évaluation. En effet, une série d'articles questionnant l'évaluation formative, aussi bien sur les aspects pratiques que théoriques, sont regroupés dans un chapitre important du dossier. Et même s'il est daté, ce numéro des *Cahiers pédagogiques* reste un document de référence par la solidité et la cohérence de son propos.



CADRES, GUIDES ET OUTILS

PONS Emmanuel, LOONTJENS Anne, MANGEZ Natacha, **Cadre écossais pour la maîtrise de l'écrit et du calcul en formation d'adultes**, Les Editions du Collectif Alpha - Learning Connections, Communities Scotland, 2007, 98 p.

Ce manuel de référence explicite une vision de l'alphabétisation des adultes centrée sur les apprenants qui, avec le soutien de leur formateur, planifient et évaluent leur apprentissage.

Le programme "cadre écossais" se trouve résumé dans un outil "the wheel" (la roue). Il s'agit d'un outil pédagogique "transférable hors Ecosse" et permettant de construire les objectifs de formation tout au long du processus de formation et de donner des critères pour l'évaluation des acquis, tant pour les formateurs que pour les apprenants.

Pour le formateur ce sera un mémento reprenant tous les champs présents dans l'alphabétisation des adultes, il permettra de fixer des objectifs et des contenus de formation ainsi que d'établir des critères d'évaluation. Pour l'apprenant, il permettra de se situer face à ce qu'il sait déjà, à ce qu'il veut apprendre, à mesurer ses progrès et à explorer des territoires nouveaux.

JALLERAT Pascale, MIRY Annie, FOREST Guillaume, **Apprendre le français en classe de lycée professionnel : Un enjeu pour tous**, Les cahiers ville école intégration, Scéren - CRDP de l'Académie de Créteil, 2005, 96 p.

En partant de leur expérience et de celle de leurs collègues de différentes disciplines, trois professeurs de français en lycée professionnel cherchent tout d'abord à mieux cerner les spécificités de l'enseignement destiné à de nouveaux arrivants. Ils proposent ensuite des séquences d'apprentissage disciplinaires ou pluridisciplinaires sous forme de fiches immédiatement utilisables. Leur démarche est caractérisée par une place importante faite à la pédagogie différenciée, des propositions pédagogiques transférables dans des classes dites ordinaires et, enfin, un éventail très riche de pratiques d'évaluation allant jusqu'à la mise en œuvre du projet professionnel.

TAGLIANTE Christine, **L'évaluation et le Cadre européen commun**, CLE International, Techniques et pratiques de la classe, 2005, 208 p.

Un ouvrage indispensable faisant un panorama complet de l'évaluation dans la perspective du *Cadre européen commun de référence*ⁱⁱ. Il se propose d'être à la fois :

- un guide pour découvrir comment et pourquoi ce cadre permet de remettre en question les pratiques évaluatives en proposant des pistes nouvelles de réflexion ;
- une aide, pour s'approprier les différentes notions (progression, niveaux, descripteurs...) présentées dans le cadre commun ;
- un mémo des aspects théoriques liés à l'évaluation ;
- un appui, pour pouvoir élaborer, à partir de fiches types, des activités d'évaluation à chaque niveau d'apprentissage et pour chaque compétence langagière.



VINERIER Anne, **Des chemins de savoirs** [coffret], Scéren - CRDP de l'académie d'Orléans-Tours, 2005

La démarche s'appuie sur une pédagogie de la conscientisation (en proximité avec la démarche de Paulo Freire) qui prend en compte l'apprenant dans les savoirs qu'il a déjà construits en arrivant en formation et les savoirs qu'il souhaite développer en référence à ses projets.

Le coffret contient trois livrets complémentaires :

- **Démarche pédagogique pour des apprenants qui font un chemin vers le réapprentissage de savoirs de base** : Mon parcours dans mes chemins de savoirs. Ce livret correspond à un portfolio où sont répertoriés nombre de savoir-être et savoir-faire à acquérir ou à ré-acquérir. Nous retrouvons les compétences de base et les compétences transversales suivantes : communication orale (différenciées selon que l'apprenant est ou n'est pas francophone), lecture-écriture (production et reproduction), calcul (construction du nombre et opérations sur les nombres), mesures et géométrie, espace, temps, raisonnement, mémoire, attention. L'apprenant doit construire ou re-construire ses savoirs et avoir conscience de ses processus d'apprentissage. Une phase préalable est de lui permettre de mettre en mots ce qui l'a intéressé, pourquoi, en quoi cela peut lui être utile, ce qui l'a aidé à mémoriser. S'il le désire, il peut dans un deuxième temps écrire dans le livret.

En conclusion, cette approche favorise l'implication de l'apprenant et lui permet par là de cheminer vers les savoirs. Fortement centrée sur l'apprenant, elle donne à ce dernier le choix de ce qu'il apprend. Les stratégies utilisées sont verbalisées et l'évaluation se fait en partenariat.

- **Guide pédagogique pour le formateur qui les accompagne** : Des chemins de savoirs dans une pédagogie de la conscientisation. A partir d'une analyse approfondie des besoins des publics concernés, les concepteurs ont tenté d'établir une formation à la carte. L'approche y est psychologique (passage d'une image négative de soi à l'affirmation de sa personne), sociale et politique afin d'aider l'apprenant à retrouver sa place dans la société, et à redonner du sens au savoir. La personne est ici prise en compte dans sa globalité. Ce document aborde également des aspects théoriques dans la mesure où les auteurs présentent les concepts sous-jacents à leur démarche.

- **Guide pour le coordonnateur** : L'hologramme. Cet outil qui permet de situer les profils et les niveaux des apprenants en situation d'illettrisme se compose de 14 rubriques situées sur quatre axes : axe de l'environnement, axe du passé, axe psycho-affectif et cognitif, axe des savoirs. Chaque point de cette perspective hologrammatique est repris et détaillé dans le guide du formateur.

REY Bernard, CARETTE Vincent, DEFRANCE Anne, **Les compétences à l'école : Apprentissage et évaluation**, De Boeck & Larcier, Outils pour enseigner, 2003, 160 p.

Développer des compétences, telle semble être désormais la mission de l'école. Ainsi, dans de nombreux pays, les programmes scolaires sont aujourd'hui rédigés sous la forme de listes de compétences à acquérir. Or, l'introduction des compétences dans ces programmes suscite de nombreuses questions auprès des enseignants. Qu'est-ce qu'une compétence ? Pourquoi les compétences ? Quels en sont les avantages... et les difficultés ? Comment faire apprendre des compétences à des élèves ? Et, surtout, comment les évaluer ? C'est à ces différentes questions que les auteurs apportent des éléments de réponse en s'appuyant sur des recherches qu'ils ont menées sur le terrain. Sans éluder le débat que suscite, inévitablement, la notion de compétence, ils proposent de nombreuses pistes concrètes pour aider les enseignants.



Lire et Ecrire Hainaut occidental, **Vers une démarche participative d'auto-évaluation : Un outil réflexif partant des désirs des personnes infrascolarisées**, Lire et Ecrire en Wallonie, 2003, 62 p.

Cet ouvrage, fruit d'une longue réflexion d'équipe, s'interroge sur les pratiques d'évaluation et d'auto-évaluation. Comment évaluer ses compétences lorsqu'on est analphabète, ou presque ? La démarche proposée ici part des désirs des personnes en formation (désirs d'apprentissages, de bonheur,...) et propose de construire collectivement un projet qui permet à chacun dans le groupe d'avancer dans ses apprentissages de base. Et ce projet ne prendra tout son sens qu'accompagné d'outils co-élaborés avec les participants pour identifier le chemin parcouru.

DE PERETTI André, BONIFACE Jean, LEGRAND Jean-André, **Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : Guide pratique**, ESF, Pédagogies outils, 1998, 558 p.

Cet ouvrage propose un panorama exhaustif et critique des méthodes d'évaluation. Riche d'une multitude d'exemples, il permet au lecteur de définir l'outil d'évaluation adapté à chaque situation, pertinent au regard des objectifs poursuivis, du type de public ainsi que de la démarche générale qui est mise en place. Chacun y trouvera des instruments et une occasion de réflexion. Des mini-tests, des pauses évaluatives, des mémentos le ponctuent et permettent de faire le point régulièrement sur ses propres acquisitions, ce qui en fait un véritable outil d'auto-formation.

GOFFINET Sylvie-Anne, **Définir les objectifs pédagogiques d'un cours d'alphabétisation**, Lire et Ecrire, 1988, 14 p. + annexes
et

GOFFINET Sylvie-Anne, **Pratiquer l'évaluation formative dans un cours d'alphabétisation**, Lire et Ecrire, 1989, 32 p.

Le premier document propose au formateur une grille qui lui permet de définir des objectifs opérationnels (et de construire des exercices susceptibles de les atteindre) en tenant compte à la fois de ses objectifs personnels et des apprenants à qui il s'adresse (qui ils sont, ce qui les intéresse, la manière dont ils réagissent en situation d'apprentissage). Le second, quant à lui, décrit différents moyens et outils permettant de pratiquer l'évaluation formative avec un degré variable de participation des apprenants : observation, co-évaluation et auto-évaluation. Ces deux brochures, même si elles peuvent être utilisées séparément, ont cependant été conçues dans un esprit de complémentarité : comment évaluer si on n'a pas, au préalable, défini des objectifs ? Et pourquoi fixer des objectifs si on n'évalue pas ensuite dans quelle mesure ils ont été atteints ?

ⁱ Philippe PERRENOUD, **La part d'évaluation formative dans toute évaluation continue**, in INRAP *Evaluer l'évaluation*, 1988, pp. 203-210. Consultable en ligne sur le site de l'Université de Genève à la page : www.unige.ch/fapse/SSE/teachers/perrenoud/php_main/php_1988/1988_05.html.

ⁱⁱ Le Cadre européen commun de référence décrit aussi complètement que possible ce que les apprenants d'une langue doivent apprendre afin de l'utiliser dans le but de communiquer. Il énumère également les connaissances et les habiletés qu'ils doivent acquérir afin d'avoir un comportement langagier efficace. La description englobe aussi le contexte culturel qui soutient la langue. Enfin, le Cadre de référence définit les niveaux de compétence qui permettent de mesurer le progrès de l'apprenant à chaque étape de l'apprentissage et à tout moment de la vie.

