

Contributions pour un dialogue entre l'évaluation formative et sommative

Jorge Pinto, jorge.pinto@ese.ips.pt, Escola Superior de Educação, Instituto Politécnico de Setúbal

Leonor Santos, mlsantos@ie.ul.pt; Instituto de Educação da Universidade de Lisboa

Résumé: Développée dans un contexte de formation de maîtres, cette étude est basée sur la possible contribution de l'évaluation formative pour l'apprentissage et pour la préparation de l'évaluation sommative. Ayant comme point de départ les pratiques existantes en salle de classe de CM2, et après avoir constaté qu'elles ne constituaient pas une aide pour les élèves, l'institutrice stagiaire, en association avec l'institutrice de la classe, a proposé de changer les pratiques de forme à les rendre plus utiles pour l'apprentissage des élèves. En ce sens, l'option a été l'application en deux phases de fiches de travail de *Estudo do Meio* (Découvrir le Monde). Le feedback donné à la première version de la résolution des fiches a permis, en une seconde phase, leur correction en groupe de deux, en tenant compte des feedbacks. Ayant suivi une méthodologie basée sur les pratiques de la classe, la recherche de données a été faite à travers l'observation de classes, des entretiens avec trois paires d'élèves et la recueil de documents, notamment des productions d'élèves, le feedback donné et les notes attribuées aux élèves à la fin de chaque trimestre. Les résultats obtenus mettent en évidence que les élèves ont réussi à améliorer leur performance grâce au feedback, dans un contexte de travail de pairs. Les apprentissages réalisés ont été confirmés par les meilleurs résultats obtenus par les élèves dans l'épreuve sommative trimestrielle de l'école.

Mots-clés: école primaire portugaise; évaluation formative; feedback écrit; co évaluation.

1. Introduction

La présente étude est basée sur un travail développé par Sofia Mariano, dans le cadre de la Formation Initiale de Maîtres et découle de la réponse aux pratiques d'évaluation de la classe où se déroulait son stage, réalisées essentiellement à travers des fiches sommatives, situation encore aujourd'hui très fréquente dans les écoles portugaises (Barreira & Pinto, 2005) et que pour des raisons de la politique éducative, notamment l'introduction des examens au niveau national au CM2, tend à s'éterniser.

Ces fiches cherchaient à inclure la matière abordée, selon une structure semblable à celle de la Fiche d'Évaluation Formelle trimestrielle, appliquées à tous les élèves de la même année de scolarité, et qui traduisaient une pratique d'«enseigner pour le test» (Gardner, 2006). Après leur application, des élèves choisis par l'institutrice faisaient la correction au tableau, tandis que les autres élèves copiaient les réponses correctes dans leur cahier. En classe, le feedback était donné oralement par l'institutrice qui indiquait la résolution correcte. Autrement, les fiches étaient corrigées à la maison et l'institutrice attribuait une note quantitative, entre Insuffisant et Excellent, accompagnée d'un feedback écrit qui validait les réponses et signalait les fautes. Il s'agissait d'une procédure de correction de masse comme si l'erreur de chacun était la même erreur de tous. D'une certaine manière, on peut dire qu'il s'agissait d'une régulation rétroactive massifiée.

Cependant les élèves ne montraient pas avoir toujours compris la correction et, en général, considéraient qu'il s'agissait d'une tâche peu intéressante et ennuyeuse. Plusieurs fois les élèves écrivaient dans leur cahier la bonne réponse écrite au tableau, même si sa réponse était correcte mais différente de celle qui était au tableau.

Ainsi, on a cherché à développer une pratique, dans le cadre de *Estudo do Meio*, où les réponses étaient considérées comme d'évidences d'un certain niveau d'apprentissage. Bien qu'on maintenait l'objectif

de préparation pour la fiche formelle d'évaluation, on avait l'objectif de contribuer également pour l'apprentissage des élèves. Cette stratégie commence par donner un feedback à la première version produite individuellement par les élèves, écrit sur des étiquettes collées sur les réponses; ensuite les élèves, en groupe de deux, élaborent une seconde version, en consultant leurs premières versions commentées par l'institutrice.

Dans ce cadre, on a cherché à répondre aux questions suivantes:

- Comment est-ce que les élèves comprennent l'usage pédagogique du feedback?
- Comment la co-évaluation aide-t-elle les élèves à apprendre?
- Quel type d'obstacles peuvent résulter d'un changement de pratique évaluative dans la salle de classe?

2. Cadre théorique

L'option pour cette pratique alternative peut se justifier de diverses manières. On reconnaît encore aujourd'hui que la relation entre l'évaluation formative et sommative est une question à résoudre (Black & Wiliam, 2003), bien qu'il s'agisse d'un problème qui se pose aux enseignants dans leur pratique de classe. Les propositions concernant ces deux modalités d'évaluation sont diverses, vues notamment comme deux dimensions de la même construction (Harlen, 2006). L'évaluation sommative comme une procédure qui a pour but l'évaluation des apprentissages avec l'objectif d'évaluer/contrôler les apprentissages effectués et l'évaluation formative comme une procédure qui cherche à vérifier l'état des apprentissages pour aider l'élève à les surmonter/ et à rentrer dans la piste de l'apprentissage souhaités.

Entre l'une et l'autre, en effet, ce qui fait la différence c'est, d'un côté, l'intentionnalité de l'enseignant relativement au statu que ce processus d'évaluation a en matière d'apprentissage et, de l'autre côté, comme il regarde les productions des élèves en tant que produits d'évaluation. En termes de statu, on peut considérer que l'évaluation est une collecte d'information qui peut poursuivre deux objectifs principaux: la vérification/contrôle des apprentissages, effectués concernant un référentiel spécifique, ou prendre cette information comme évidence de l'apprentissage individuel, pour percevoir les difficultés de chaque élève et créer les conditions qui l'aident à les surmonter, c'est-à-dire, à apprendre ce qu'il ne sait pas par rapport au référentiel utilisé dans l'évaluation ou à remettre l'élève dans la piste des apprentissages (William, 2011) pour la réussite du référentiel terminal souhaité. La première forme d'intentionnalité est plus associée à une intention sommative, tandis que, dans le deuxième cas, elle est associée à une intention formative. Néanmoins, ces deux types d'intention mènent à une différente vision des réalisations des élèves et à des procédures pédagogiques différenciées avec des diverses conséquences pour l'élève et pour ses apprentissages. On peut dire que, dans la limite, en une perspective sommative, la réalisation de l'élève est une évidence qui montre sa connaissance ou son manque de connaissance d'une façon immobile, c'est-à-dire sans que cette information contribuât directement pour son apprentissage, tandis que en la perspective formative la réalisation est reconnue comme une évidence de l'état de son apprentissage pour, au cas où il est nécessaire, trouver des formes d'aider l'élève à surmonter ses difficultés.

Cependant, si aux extrêmes, les logiques et les procédures conséquentes vont de pair, parfois il y a quelques situations intermédiaires auxquels les intentions formatives risquent de configurer des pratiques sommatives avec peu de conséquences pour l'apprentissage ou les intentions sommatives sont encadrées postérieurement par des pratiques formatives génératrices d'apprentissages, soit que ces cas sont beaucoup plus rares.

De quelque façon, trouver des relations entre ces deux types d'évaluation implique une clarification entre ses buts et ses procédures. Quand nous nous situons sur le terrain de l'évaluation formative, il faut faire référence aux aspects liés aux procédures qui lui sont associés, notamment le feedback et

l'organisation du temps d'apprentissage de l'élève. Le feedback est le moyen fondamental pour l'orientation de l'élève dans le but du dépassement de ses difficultés. (Sadler, 1989).

Bien qu'il y ait plusieurs variables en présence, sans pouvoir assurer au départ le succès pédagogique du feedback (Santos & Pinto, 2009), on peut affirmer qu'il s'agit d'un dialogue qui cherche à poser des questions, donner des pistes et inciter à la réflexion des élèves (Jorro, 2000), basée sur les tâches et l'autorégulation (Hattie & Timperley, 2007; Zimmerman, 2001). Il faut encore noter que donner la possibilité à l'élève d'identifier ses fautes et de les corriger lui-même pour obtenir les réponses correctes est une stratégie qui favorise un apprentissage durable (Nunziati, 1990). Étant donné que l'autorégulation est un procédé exigeant pour le sujet, on s'attend à l'utilisation de stratégies qui minimisent son degré de difficulté. C'est le cas de la co-évaluation, puisque l'évaluation entre pairs est un moyen qui favorise la pensée des élèves, leur permettant de travailler de forme plus structurée (Dierick & Dochy, 2001; Cho & MacArthur, 2010). Encore selon Noonan et Duncun (2005), la co-évaluation pourra développer chez les élèves la capacité de réflexion sur l'apprentissage et les rendre plus aptes à prendre des décisions dans la construction de leurs connaissances. A côté de ces aspects, il est aussi fondamental qu'en ce qui concerne l'organisation du travail en classe qu'il ait de l'espace et du temps pour que tous les élèves puissent travailler sur ses difficultés (Perrenoud, 2001; 2008).

3. Méthodologie

Ce travail s'inscrit dans une méthodologie de recherche sur les pratiques (Czarnocha, Baker, Dias & Prabhu, 2012), développé dans une classe de CM2 (élèves de nove ans), avec 12 élèves, possédant trois d'entre eux des difficultés à signaler. La collecte de données a été faite à travers l'observation des classes où les élèves travaillaient deux versions des fiches, les entretiens réalisés avec trois paires d'élèves et la recherche de documents, notamment des productions des élèves et leurs résultats aux épreuves de la fin du 1er trimestre.

L'intervention pédagogique a été la suivante:

1. Une seule fiche de travail pour tous;
2. Feedback du maitre en faisant des remarques sur des papiers mémoire colorés;
3. Les élèves refont la fiche en groupes de deux.

Après les épreuves formelles, l'intervention pédagogique a été:

1. Chaque élève travaille sur une fiche individuelle établie à partir de ses difficultés;
2. Feedback du maitre en faisant des remarques sur des papiers mémoire colorés;
3. Chaque élève refait une nouvelle fois sa fiche.

4. Résultats

4.1 Le feedback

Effectuée la fiche de travail, 1ère (première) phase, le feedback a été donné à chacune des fiches, en utilisant des papiers mémoire coloré. Cela permettait que l'élève pût travailler à nouveau sur sa fiche et corriger ses erreurs/fautes. Le feedback se centrait sur les tâches et encourageait les élèves à chercher les réponses correctes et à corriger leurs erreurs, comme on le voit ci-dessous (Figure 1).

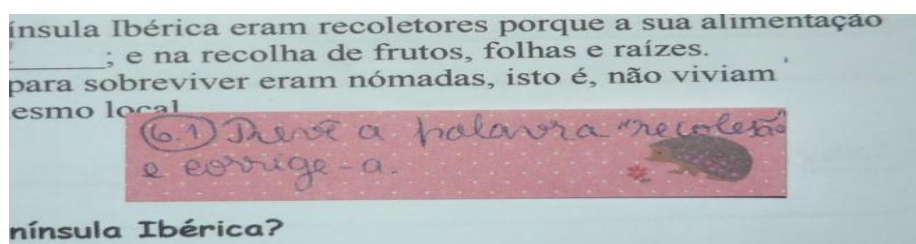


Figure 1: exemple de feedback donné

Quand les fiches ont été dévolues aux élèves avec le feedback, ils n'ont pas très bien compris le but de l'exercice et ils ont manifesté quelque mécontentement:

E: Ça, c'est pour quoi faire?

St: Quoi, la fiche?

E: Non, les petits papiers!

St: Les papiers mémoire colorés?

E: Oui, les papiers mémoire colorés! Mais j'ai répondu à tous mes questions...

St: Oui, mais il ne s'agit pas seulement de répondre à toutes les questions. Allez! Lis le papier de la 1ere question (...) Ce papier te donne une piste pour améliorer ta réponse.

(L'élève prend la fiche e commence à lire)

E: «Revoit les mots «culuna», «radio», «femur», «rotula» et corrige-les.». Qu'es-ce qu'il faut faire maintenant?

St: Ce papier mémoire coloré te donne une piste pour que tu corriges ta fiche, ces petits papiers vont t'aider à améliorer tes réponses et à les compléter.

E: Mais je dois encore le faire une fois de plus?

St: Il n'est pas nécessaire que tu fasses toute la fiche, il faut que tu regarde quelles sont les questions qui ont un papier mémoire coloré et après tu va corriger selon les piste données, ok?

E: Oh, mais il faut que je corrige presque tout... (il répond avec l'air désappointé).

Comme on peut le voir, il a été nécessaire une nouvelle explication de l'enseignante stagiaire, maintenant avec les fiches, de ce que signifiaient les feedbacks et de ce que les élèves devaient faire dans cette deuxième/seconde phase du travail.

Ce travail d'explicitation a permis un dialogue de chacun avec l'enseignante stagiaire, soit d'explicitation de ce qui était souhaité, soit d'explicitation de doutes qu'ils avaient concernant le feedback. Avec le développement du travail, le feedback a été accepté par tous les élèves que, à la fin, ont reconnu son utilité:

E: Oui. Parce que de cette façon j'apprends plus.

St: Qu'est ce que tu veux dire par apprendre plus?

E: Et bien, j'effaçais les erreurs signalées dans les papiers mémoire colorés et j'essayais de les corriger. Donc j'apprenais, parce qu'il fallait étudier certaines choses pour les corriger.

Ainsi, on peut dire que les élèves ont été capables de passer d'une première attitude de résistance à l'utilité du feedback, surtout parce qu'ils devaient se pencher sur une tâche déjà réalisée, à la philosophie de reconnaissance de l'utilité de ce travail introduit par les feedbacks donnés.

4.2 Le travail en co évaluation

Au début, le travail de pairs (en groupe de deux) développé dans la troisième phase a présenté les caractéristiques diverses des groupes d'élèves, en fonction des versions produites et des relations entre elles. Quelques élèves ont vu ces situations de travail de pairs comme une tâche agréable et utile en ce qui concerne l'apprentissage:

E1: Ça a été facile, j'ai aimé l'activité parce que je ne comprenais pas son écriture, mais lui aussi a eu quelques doutes en se qui concerne quelques choses que j'ai fais.

E2: Ça a été bon, j'ai aimé (pause) mon collègue avait de difficultés et j'aidais (pause) et lui aussi il m'aidait, on s'est bien entendu.

Des autres, par contre, ont considéré le travail de pairs comme une mauvaise expérience soit parce qu'ils ne se connaissaient pas bien, soit parce qu'ils ont eu des difficultés à travailler ensemble:

E3: On ne s'est pas bien entendu, je ne me suis jamais bien entendu avec M.M. parce qu'on appartenait à différentes classes (pause, il essaie d'apercevoir s'il peut continuer à parler de se sujet).

E4: Non (pause) j'ai arrêté parce qu'il est têtu. J'ai trouvé difficile de travailler à deux, parce que je ne comprenais pas son écriture. J'ai répondu à presque tout, parce rien n'était achevé. Par contre, j'ai appris que nous devons être tolérants avec les autres.

Toutefois, après avoir travaillé et, parfois, après plusieurs conversations avec l'enseignante stagiaire sur le travail développé, même dans les groupes où il y avait plus de problèmes, les élèves ont conclu que:

E5: Ça a été bon.

St: Qu'es-ce que tu veux dire avec «ça a été bon»?

E5: J'ai compris E6, seulement on a pas trop parlé, mais moi aussi je n'ai pas compris son écriture, Je ne m'entendais pas très bien avec elle non plus (pause et regarde C.N. en cherchant une réaction). (E6 n'intervient pas, mais sourit.)

St: Et si s'était maintenant, es-ce que vous arriveriez à travailler ensemble, sans ces problèmes?

E5: Oui, moi oui!

E6: (intervient dans cette question que j'ai posé aux deux) Moi aussi je le pense. (Les deux sourient.)

Ainsi, à la fin du processus, les élèves ont affirmé que corriger les fiches en groupe avec l'aide du feedback leur a permis d'apprendre pour être capable de corriger les erreurs de leur camarade et aussi d'apprendre en corrigeant les leurs. En général, les élèves disent que ce travail à deux (co évaluation) leur a permis de corriger.

4.3 Obstacles à une pratique évaluative formative dans la salle de classe.

La mise en œuvre de ces nouvelles pratiques d'évaluation formative en utilisant le feedback a trouvé, au début, quelques résistances de la part des élèves. Ils n'ont pas accueilli cette proposition de travail alternatif avec beaucoup d'enthousiasme comme le mentionne l'enseignante stagiaire: «Quand on écrit dans le Plan du Jour (...) la réalisation d'une fiche de révision de connaissances, les élèves ont commencé à formuler des commentaires de mécontentement». Pour illustrer ce qu'on vient d'affirmer, on présente un extrait de dialogue qui est arrivé dans une des classes:

E7: Quel ennui, je n'aime pas du tout les fiches!

Plusieurs élèves ensemble: Moi non plus!

St: Comment est ce que vous savez que c'est un ennui, si vous ne l'avez pas encore fait?

E6: Mais c'est toujours la même chose.

St: Cette-ci peut être une fiche différente (...) et la fiche d'évaluation de la fin du trimestre est toutefois imminente!

Ces résistances se manifestent essentiellement pour deux types de raisons. L'une se porte avec la culture de l'évaluation installée dans la salle de classe et appropriée pour les élèves: l'on fait seulement ce qui compte explicitement pour la note:

E1: Oh, non, encore une fiche de plus!

E2: Ça compte pour la note?

L'autre, se prend avec une culture pédagogique où le faire différent c'est quelque chose d'exceptionnel et chargé de significations sur le statu de l'élève en ce qui concerne l'apprentissage reconnue par l'évaluation.

E8: Ma fiche est différente de la tienne!

E9: Oui, tu as eu une note différente de la mienne.

E8: Qu'est-ce que ça à voir avec ma fiche?

E9: Cette fiche a été faite à partir de ta note, de ce que tu as écrit. Par exemple, quelque chose qui est incomplet ou faux et que tu peux terminer et corriger maintenant.

E8: Mais, pourquoi toi, tu n'as qu'une seule question à répondre?

E9: Parce que j'ai seulement une réponse incorrecte.

On peut ainsi dire que l'innovation fait les élèves sortir d'une certaine zone de confort et les oblige à refaire non pas seulement les aspects qui ont trait au travail mais aussi avec leurs significations. Cependant, en dépit de ces obstacles et d'un travail persistant, les résultats obtenus dans les différentes phases de la correction des fiches ont mis en évidence une meilleure qualité des réponses, puisque les élèves ont cherché à corriger et à compléter la plupart de leurs réponses grâce aux pistes fournies par le feedback. L'apprentissage réalisé a été confirmé plus tard par une amélioration sensible des résultats des fiches d'évaluation en «Découvrir le Monde», n'ayant pas eu de notes inférieures à 11,6, pour un maximum de 19,6. La plupart des élèves a montré une grande satisfaction et quelques-uns ont même exclamé: «C'est la première fois que j'ai la moyenne!»

5. Conclusions

La présente étude, développée dans un contexte de formation initiale de maîtres, met en évidence qu'il est possible «enseigner pour le test» (Gardner, 2006) et que ce processus peut devenir un moment d'apprentissage pour tous les élèves. Dans le test trimestriel, l'enseignante titulaire a reconnu à un certain moment l'apprentissage que les élèves ont fait: «Je suis encore en train de corriger les épreuves, mais, d'après ce que j'observe, les notes sont super ... J'ai presque terminé et il n'y a pas un seul négatif. Je commence à voir qu'ils ont appris, mais je ne peux pas affirmer que c'est l'effet de vos stratégies».

Mais on constate aussi que pour cela a été nécessaire de changer la façon d'agir pédagogique avec l'introduction du feedback et surtout créer des conditions en classe pour le développement d'un travail plus autonome et différencié pour part des élèves qui a permis à l'enseignante stagiaire un travail d'aide à les difficultés des élèves. C'est peut être la nécessité de ce double changement qui explique la persistance de pratiques qui ne déclenchent pas l'apprentissage, même si elles cherchent à assurer de bons résultats dans une évaluation sommative. Double, parce qu'il implique croire que les élèves sont capables d'apprendre tout seul avec les pistes fournis par le feedback, même si l'enseignant ne surveille tout, et aussi parce que travailler de cette façon implique une autre organisation du temps en classe. Il faut avoir des conditions temporelles pour qui les élèves travaillent effectivement de façon autonome ce que permet à l'enseignant aider d'une façon plus proche chaque élèves dans ses difficultés.

Une autre chose à mentionner est l'introduction de ces petits changements dans les routines quotidiennes de la classe. Comme on peut le voir, les étudiants, même en reconnaissant qu'ils n'apprennent pas grand-chose avec la correction au tableau, ils résistent à cette proposition de travail innovante. Cela montre clairement l'effet d'une culture de l'évaluation installé même après seulement quatre années de scolarité. Cette culture de l'évaluation peut aussi être reconnaître pour la part de l'enseignante titulaire quand elle n'accepté pas totalement comme conséquence de l'intervention pédagogique les meilleures résultats obtenue par ses étudiants. Effectivement, la recherche nous indique déjà d'une façon claire l'importance des effets des réactions des enseignants sur les apprentissages des étudiants (Crahay, 2007).

Cette constatation souligne l'importance d'une négociation avec les étudiants quand on prétend d'introduire un changement dans la pratique en classe (Vial, 2012). Mais nous pouvons aussi souligner l'importance de la persistance de l'enseignant dans l'implémentation de ces routines. Elles sont nécessaires pour que les élèves s'approprient de ces changements, leur donnent du sens pour pouvoir bénéficier de tous ce travail intentionnellement dirigés à ses apprentissages.

Références bibliographiques

- Barreira, C., & Pinto, J. (2005). A investigação em Portugal sobre a avaliação das aprendizagens dos alunos (1990-2005). *Investigar em Educação, 4*, 21-105.
- Black, P., & Wiliam, D. (2003). In praise of educational research' formative assessment. *British Educational Research Journal, 29*(5), 624-637.
- Cho, K., & MacArthur, C. (2010). Student revision with peer and expert reviewing. *Learning and Instruction, 20*(4), 328-338.
- Crahay, M. (2007). Feedback de l'enseignant et apprentissage des élèves: revue critique de la littérature de recherche. In L. Allal & L. Lopez (D.), *Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation* (pp. 45-70). Bruxelles: De Boeck & Lacier s.a.
- Czarnocha, B.; Baker, W., Dias, O. & Prabhu, V. (2012). Teaching-Research guide to problem solving. *Mathematics Teaching-Research Journal*, July, 5-65 (www.hostos.cuny.edu/mtrj)
- Dierick, S., & Dochy, F. (2001). New lines in edumetrics: new forms of assessment lead to new assessment criteria. *Studies in Educational Evaluation, 27*, 307-329.
- Gardner, J. (2006). *Assessment for learning: A compelling conceptualization*. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 197-204). London: SAGE Publications Lda.
- Harlen, W. (2006). On the relationship between assessment for formative and summative purposes. In J. Gardner (Ed.), *Assessment and learning* (pp. 61-80). London: Sage Publications Ltd.
- Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research, 77*(1), 81-112.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Noonan, B., & Duncan, R. (2005). Peer and self-assessment in high schools. *Practical assessment, Research & Evaluation, 10*(17). (a peer-reviewed electronic journal)
- Nunziati, G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice. *Cahiers Pédagogiques, 280*, 47-64.
- Perrenoud, Ph. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? *Formation professionnelle suisse, 4*, 25-28. 5
- Perrenoud, Ph. (2008). *Pédagogie différenciée: des intentions à la action*. Paris: ESF (4^{ème} édition).
- Sadler, D. R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science, 18*, 119-144.
- Santos, L., & Pinto, J. (2009). Lights and shadows of feedback in mathematics learning. *PME 33, International Group for the Psychology of Mathematics Education* (vol. 5, pp. 49-56). Thessaloniki, Greece.
- Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. Bruxelles: De Boeck.
- Wiliam, D. (2011). *Assessment: the bridge between teaching and learning in mathematics*. Conférence à Lisbonne, Project AREA.
- Zimmerman, B. J. (2001). Theories of self-regulated learning and academic achievement: an overview and analysis. In B. J. Zimmerman, & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives* (2nd ed.) (pp. 1-38). Mahwah, NJ: Erlbaum.