
Évaluation formative

Evaluation formative

Cette fiche explique comment l'évaluation formative peut contribuer à améliorer l'apprentissage et évoque les difficultés récurrentes qui peuvent gêner sa mise en œuvre. Des recommandations stratégiques sont ensuite proposées aux éducateurs et aux responsables politiques pour les aider à surmonter ces obstacles.

L'évaluation formative, souvent appelée « évaluation pour l'apprentissage », évaluation en classe ou évaluation continue, englobe « toutes les activités menées par les enseignants et/ou par les élèves, qui fournissent des informations à partir desquelles les activités d'enseignement et d'apprentissage auxquelles ils participent peuvent être modifiées » (Black et Wiliam, 1998 : 7-8). Qu'elle soit formelle ou informelle, elle peut prendre différentes formes, comme des interrogations et des contrôles, des rédactions, des auto-évaluations ou évaluations par les pairs, une interrogation orale, etc. Alors qu'elle était traditionnellement opposée à l'évaluation sommative ou « évaluation des apprentissages », utilisée pour « sélectionner les élèves d'une classe ou d'une tranche d'âge donnée et certifier qu'ils sont à même de poursuivre leur scolarité » (UNESCO, 2019 : 17), cette distinction s'est estompée, puisque de plus en plus d'évaluations hybrides conjuguent ces deux objectifs. En outre, même si leurs enjeux sont généralement faibles, les évaluations formatives peuvent compter dans les notes finales des élèves. Par conséquent, il est intéressant de noter que, pour qu'une évaluation puisse être qualifiée de formative, il faut non seulement prendre en compte ses caractéristiques, mais aussi l'utilisation des informations générées (Dunn et Mulvenon, 2009).

Pendant la crise de la pandémie de COVID-19, les évaluations formatives ont revêtu davantage d'importance, car il était difficile de savoir si les élèves acquéraient les compétences nécessaires. Face aux fréquents reports ou annulations des examens sommatifs et à enjeux élevés, les options et solutions offertes par les évaluations formatives pourraient être plus intéressantes pour mesurer les progrès des élèves (Bawane et Sharma, 2020). S'il est vrai que le secteur de l'éducation était mal préparé à la crise à l'échelle internationale, certains pays ont toutefois su utiliser des moyens novateurs pour proposer d'autres modes d'évaluation formative. Par exemple, aux Émirats arabes unis, une [méthode intelligente de mesure](#) a permis d'évaluer les performances scolaires des élèves à l'aide de l'intelligence artificielle (IPE-UNESCO, 2020).

Ce que nous savons

Les informations disponibles sur les avantages des évaluations formatives l'apprentissage sont nuancées. Selon une revue de la littérature proposée par Clarke (2012), des avancées prometteuses peuvent être obtenues sur le plan des apprentissages (en particulier pour les élèves les plus faibles) à condition que ces évaluations soient fréquentes et de bonne qualité. Il est essentiel que des appréciations constructives soient données afin de garantir l'efficacité des évaluations formatives (OCDE, 2005a ; Muskin, 2017). Hill avance que « si elles sont utilisées pour fournir quotidiennement

des appréciations à la fois à l'enseignant et aux élèves », il s'agit de « l'une des initiatives les plus efficaces jamais recensées dans les travaux de recherche dans le domaine de l'éducation » (Hill, 2013 : 65). Pour être efficaces, les appréciations doivent se fonder sur des données fiables, être bien conçues (Hill, 2013) et suivies de mesures correctrices appropriées (Allal et Mottier Lopez, 2005). Browne (2016) nuance toutefois ces propos en précisant que, si la recherche montre clairement l'inefficacité de la mise en œuvre des évaluations formatives en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud, la seule étude expérimentale rigoureuse menée dans ces régions n'a conclu à aucun effet positif sur l'apprentissage, même lorsqu'elles sont correctement mises en œuvre. En outre, certains auteurs soulèvent des points qui posent problème du point de vue de la méthodologie ou des définitions dans les publications qui défendent les évaluations formatives (voir par exemple Dunn et Mulvenon, 2009 ; Bennett, 2011).

Néanmoins, si elles sont « valables, organisées en temps voulu, constructives et spécifiquement adaptées aux besoins de l'enfant », les évaluations formatives peuvent être particulièrement utiles pour améliorer l'enseignement et l'apprentissage (READ, 2020 : 3). Grâce aux observations transmises aux enseignants et aux élèves, ces évaluations peuvent aider les éducateurs à préparer des activités (Allal et Mottier Lopez, 2005), notamment des activités pédagogiques différenciées (OCDE, 2008), et permettre d'apporter des corrections et de proposer une remédiation en les adaptant à un élève ou à un groupe d'élèves (Muskin, 2017). Elles peuvent aussi aider à repérer les points à améliorer dans le cadre de la formation continue des enseignants, et peuvent leur être indispensables pour motiver et mobiliser leurs élèves (Muskin, 2017).

Défis

De nombreux systèmes éducatifs, conscients des limites des examens à enjeu élevé (par exemple à cause du nombre réduit de compétences évaluées et de techniques utilisées), passent à des évaluations plus formatives. Cependant, leur mise en œuvre en classe reste problématique, tout particulièrement dans les pays en développement.

Conditions d'enseignement

De mauvaises conditions d'enseignement peuvent nuire à la mise en œuvre efficace des évaluations formatives. Lorsque les classes sont surchargées, il peut être difficile pour les enseignants de s'occuper individuellement de leurs élèves (Browne, 2016). De plus, la crainte que ces évaluations soient trop coûteuses en temps et en ressources, surtout quand elles viennent s'ajouter à des programmes déjà lourds, peut donner encore davantage l'impression aux enseignants qu'il s'agit d'une « charge administrative » (OCDE, 2005b ; Browne, 2016). Il se peut que ces derniers respectent les consignes, mais sans utiliser les résultats des évaluations pour améliorer l'enseignement ou l'apprentissage (Browne, 2016).

Soutien de la part de l'établissement et du système

En dépit des réformes politiques qui ont permis de s'orienter vers des évaluations formatives en Afrique, le soutien institutionnel apporté pour concrétiser cette évolution, grâce à des formations des enseignants et du matériel, par exemple, était minime (Browne, 2016).

En outre, la culture scolaire n'est pas forcément favorable aux évaluations formatives. Dans de nombreux pays, l'accent est toujours mis sur des évaluations sommatives plus visibles, menées dans le but de rendre compte des acquis (OCDE, 2005a ; Browne, 2016). De plus, il se peut que les directeurs d'établissement, les inspecteurs ou le système en général ne laissent pas suffisamment

de liberté aux enseignants pour prendre des décisions en fonction des résultats aux évaluations en ajustant leurs méthodes d'enseignement et en s'éloignant des pratiques pédagogiques traditionnelles (Muskin, 2017). L'autonomie des enseignants est d'autant plus impérative que la pandémie actuelle crée des situations inédites, face auxquelles les enseignants doivent absolument pouvoir s'adapter et innover (UNICEF, 2021).

Manque d'enseignants bien formés

Dans certains pays, de nombreux enseignants ont besoin de renforcer leurs capacités en matière de préparation de tests, d'administration, d'enregistrement des notes et d'évaluation des compétences non techniques (Muskin, 2017). Dans ces conditions, ils risquent d'utiliser des tests mal conçus ou de copier des tests disponibles dans des manuels (Kellaghan et Greaney, 2004).

Pourtant, Browne (2016) observe que, même lorsqu'ils sont formés et équipés de ressources adéquates, il se peut que les enseignants reprennent leurs anciennes habitudes s'ils manquent de confiance, s'ils ne comprennent pas l'objectif des évaluations formatives ou s'ils ne sont pas encouragés par une culture scolaire qui leur apporte un soutien.

Inclusion et équité

Les évaluations formatives occupent une place centrale dans le processus d'enseignement et d'apprentissage. Elles peuvent contribuer à améliorer les résultats des élèves si elles s'inscrivent dans un système juste, valable et fiable de collecte, d'interprétation et d'utilisation des informations générées tout au long du processus d'apprentissage de l'élève (Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020).

Les préoccupations relatives à l'équité sont au centre du débat entre partisans des évaluations formatives ou sommatives. Les arguments invoqués contre les évaluations formatives sont notamment qu'ils risquent de pénaliser les élèves défavorisés, par exemple en cas de favoritisme ou de préjugés des enseignants liés au genre, à l'origine ethnique ou au milieu socio-économique, qui pourraient influencer sur leur évaluation (Kellaghan et Greaney, 2004 ; Bennett, 2011 ; IPE-UNESCO, 2020).

Cependant, les évaluations formatives peuvent favoriser l'équité et l'inclusion si elles font appel à diverses méthodes d'évaluation tenant compte de la diversité des capacités des élèves (Muskin, 2017) et si les enseignants sont conscients de tout préjugé qu'ils pourraient avoir et cherchent à les éviter (OCDE, 2005a).

Les élèves en situation de handicap peuvent avoir besoin d'autres formes d'évaluation. Ils ont de meilleures chances d'avoir accès au programme au sein d'environnements inclusifs lorsque les enseignants adoptent une conception universelle et qu'ils disposent déjà des capacités et des compétences pour apporter des modifications à leurs plans d'évaluation, les adapter ou prévoir des aménagements pour répondre aux besoins des élèves (Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba, 2006 ; Wagner, 2011). Parmi les aménagements, du temps supplémentaire peut être accordé pour terminer les exercices, il peut être fait appel à des secrétaires, les consignes peuvent être données oralement, etc.

Politique et planification

Faire le lien entre évaluation formative et planification sectorielle

Si les évaluations sommatives dominent souvent le débat politique sur l'éducation (OCDE, 2008), il n'est pas évident de savoir comment les évaluations formatives peuvent éclairer la planification du secteur. Une étude de l'OCDE souligne « une absence de cohérence entre les évaluations au niveau de la politique, de l'école et des salles de classe », qui freine considérablement la généralisation de cette pratique (OCDE, 2005b : 4). Ainsi, les informations collectées à l'échelle régionale ou nationale sont souvent jugées inutiles pour éclairer les pratiques en classe ; et vice versa, les évaluations en classe peuvent être perçues comme sans intérêt pour l'élaboration des politiques. Par ailleurs, en l'absence de normalisation au sein des écoles ou entre établissements, les données des évaluations formatives ne peuvent être regroupées à l'échelle du système de la même manière que pour les évaluations normalisées à grande échelle (Banque mondiale, 2018).

Cependant, comme les variables de classe influent largement sur l'évolution de l'apprentissage des élèves, il reste nécessaire d'examiner « l'intérieur de la boîte noire » de la pratique en classe (OCDE, 2005a : 92). Des organisations internationales telles que l'OCDE et l'UNESCO plaident en faveur d'une meilleure harmonisation entre évaluations formatives et sommatives, ou d'une utilisation des deux à la fois (OCDE, 2005a ; Muskin, 2017). Par exemple, en Uruguay, les résultats des évaluations nationales à grande échelle ont été utilisés à des fins formatives pour améliorer à la fois l'apprentissage des élèves et la formation continue des enseignants (Ravela, 2005). En outre, l'Évaluation des compétences fondamentales en lecture (EGRA), qui est une « évaluation hybride », montre bien comment une évaluation à grande échelle, dont les données éclairent l'action des décideurs, peut également contribuer à détecter les besoins d'amélioration de l'instruction précoce en classe (Wagner, 2011 ; IPE-UNESCO, 2019).

Investir dans la formation des enseignants

Les investissements dans la formation initiale et continue, ainsi que dans les supports pour les évaluations formatives, sont essentiels pour mettre en confiance les enseignants et garantir une mise en œuvre efficace des évaluations formatives (OCDE, 2005a ; Muskin, 2017), en particulier dans des régions comme l'Afrique subsaharienne, où ces évaluations sont relativement récentes (Browne, 2016). Il est indispensable de veiller à ce que les enseignants comprennent l'objectif des évaluations formatives pour qu'ils puissent mieux s'approprier ces changements pédagogiques (Browne, 2016). Les efforts déployés en ce sens au Malawi, au Libéria et en Inde, associés à des outils et à des mesures d'incitation à l'utilisation des résultats des évaluations formatives, se sont révélés efficaces (Banque mondiale, 2018).

Renforcer le soutien apporté par les écoles et le système éducatif

Les écoles jouent un rôle majeur pour stimuler et guider les enseignants lorsqu'ils organisent et utilisent des évaluations formatives. Par exemple, le guide de mise en œuvre de l'État de Victoria, en Australie, baptisé [Cadre d'amélioration des résultats des élèves \(Framework for Improving Student Outcomes, ou FISO\)](#) encourage les établissements à obtenir l'accord de l'ensemble de l'école pour utiliser les évaluations formatives et pour établir des procédures cohérentes d'analyse des données générées.

Pour mettre en œuvre des évaluations formatives, il faut que le système puisse assurer un suivi, contrôler la qualité des pratiques d'évaluation et apporter un soutien aux enseignants si nécessaire (Browne, 2016 ; Banque mondiale, 2018). Il importe également que les enseignants ne soient pas débordés par des évaluations alors qu'ils doivent composer avec des programmes denses. Dans

certain pays, comme le Maroc, un temps est spécifiquement dédié aux évaluations continues dans le calendrier, tandis que d'autres pays, comme la Tanzanie, ont simplement choisi de simplifier radicalement le programme (Muskin, 2017). Avec la crise de la pandémie de COVID-19, cette dernière solution a pris tout son sens, puisque l'UNICEF recommande d'aborder en priorité certains points du programme et de repérer ceux qui ne sont pas réalisables pour le moment (UNICEF, 2021).

Créer une culture de l'évaluation

Il est indispensable d'instiller une culture de l'évaluation dans tout le système. Cela signifie que « 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 » (OCDE, 2005a : 25). De plus, les enseignants sont plus susceptibles de mener des évaluations formatives si les écoles comme les systèmes éducatifs les encouragent à innover, par exemple grâce à un soutien entre pairs ou à des projets pilotes pour tester de nouvelles méthodes d'évaluation (OCDE, 2005a).

Plans et politiques

- Libéria : [National learning assessment policy](#) (2021)
- Zambie : [National learning assessment framework](#) (2017)

Outils

- READ (Russian Education Aid for Development). 2020. '[Formative Assessment and Student Learning: How to Ensure Students Continue to Learn Outside of the Classroom](#)'. *Newsletter* 13.
- Soland, J.; Hamilton, L. S.; Stecher, B. M. 2013. [Measuring 21st Century Competencies: Guidance for Educators](#). Asia Society and RAND Corporation.

Références et Sources

Allal, L.; Mottier Lopez, L.. 2005. « [L'évaluation formative de l'apprentissage : revue de publications en langue française](#) ». *L'évaluation formative, Pour un meilleur apprentissage dans les classes*

secondaires, publications de l'OCDE publications: 265–64. Paris : Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement.

Banque mondiale. 2018. [Apprendre pour réaliser la promesse de l'éducation](#). Rapport sur le développement dans le monde. Washington, DC : Banque mondiale.

Bennett, R. E. 2011. '[Formative assessment: A critical review.](#)' *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 18 (1): 5–25.

Black, P.; Wiliam, D. 1998. '[Assessment and classroom learning.](#)' *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice* 5 (1): 7–74.

Browne, E. 2016. [Evidence on formative classroom assessment for learning](#). K4D Helpdesk Report. Brighton: Institute of Development Studies.

Bawane, J.; Sharma, R, 2020. [Formative assessments and the continuity of learning during emergencies and crises](#). NEQMAP 2020 Thematic Review. Paris: UNESCO.

Clarke, M. 2012. [L'essentiel en matière de système d'évaluation des élèves : Document-cadre](#). Washington, DC : Banque mondiale.

Dunn, K. E.; Mulvenon, S. W. 2009. '[A critical review of research on formative assessment: The limited scientific evidence of the impact of formative assessment in education.](#)' *Practical Assessment, Research & Evaluation* 14 (7): 11.

Éducation, Citoyenneté et Jeunesse Manitoba (Canada). 2006. [Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés : L'évaluation au service de l'apprentissage, L'évaluation en tant qu'apprentissage, L'évaluation de l'apprentissage.](#)

Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation. 2020. [Rapport mondial de suivi sur l'éducation, 2020: Inclusion et éducation : tous, sans exception](#). Paris : UNESCO.

Hill, P. W. 2013. '[The Role of assessment in measuring outcomes](#)'. M. Barber and S. Rizvi (eds), *Asking More: The Path to Efficacy*. London: Pearson.

IIEP-UNESCO. 2019. '[Student learning assessments](#)'. IIEP Policy Toolbox.

———. 2020. [« Évaluation des élèves : doit-on vraiment s'attendre à un « retour à la normale »](#) Éducation à la sécurité, la résilience et la cohésion sociale.

Kellaghan, T.; Greaney, V. 2004. [Assessing student Learning in Africa](#). Directions in Development. Washington, D.C: World Bank.

Muskin, J. A. 2017. [Continuous Assessment for Improved Teaching and Learning: A Critical Review to Inform Policy and Practice](#). Current and critical issues in curriculum, learning and assessment, 13. Geneva: UNESCO International Bureau of Education.

OCDE. 2005a. [L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires](#). Paris : OCDE.

———. 2005b. [Évaluation formative – pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires](#). Synthèse. Paris : OCDE.

OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development). 2008. [Assessment for Learning. The Case for Formative Assessment](#). OECD/CERI International Conference 'Learning in the 21st Century: Research, Innovation and Policy'.

Ravela, P. 2005. ['A formative approach to national assessments: The Case of Uruguay.'](#) *Prospects* 35 (1): 21–43.

READ (Russian Education Aid for Development). 2020. ['Formative assessment and student learning: How to ensure students continue to learn outside of the classroom.'](#) *Newsletter* 13.

UNESCO. 2019. [La promesse de l'évaluation à grande échelle des apprentissages : Reconnaître les limites pour libérer les potentialités](#). Paris : UNESCO.

Wagner, D. A. 2011. [Des évaluations simples, rapides et abordables : améliorer l'apprentissage dans les pays en développement](#). Paris : IPE-UNESCO.

[print](#)