

Assessment for Learning
Évaluation-soutien d'Apprentissage

Linda Allal and Dany Laveault

Volume 32, Number 2, 2009

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/1024956ar>

DOI: <https://doi.org/10.7202/1024956ar>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (print)

2368-2000 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Allal, L. & Laveault, D. (2009). *Assessment for Learning : évaluation-soutien d'Apprentissage*. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99–106.
<https://doi.org/10.7202/1024956ar>

Assessment for Learning **Évaluation-soutien d'Apprentissage**

À trois reprises, à Chester (Angleterre) en septembre 2001, à Portland (États-Unis) en septembre 2005 et à Dunedin (Nouvelle Zélande) en mars 2009, des spécialistes de l'évaluation ont tenu une conférence internationale pour confronter leurs recherches, expériences et réflexions relatives à l'évaluation dans le contexte de la classe (*classroom assessment*). Dès le début, le concept *Assessment for Learning (AfL)*, formulé par l'*Assessment Reform Group* en Angleterre dans les années 1990, a été au centre des débats. Il n'est pas aisé de trouver une traduction convenable de ce concept en français. Après avoir considéré plusieurs formules, nous avons retenu «Évaluation-soutien d'Apprentissage» (EsA). Cette notion est proche de celle de l'évaluation formative, qui existe en anglais et en français depuis la fin des années 1960. Elle apporte toutefois une dynamisation du concept d'évaluation formative, en soulignant l'engagement actif de l'élève dans son apprentissage, et un élargissement de champ, dans le sens que certaines démarches d'évaluation sommative (par exemple, des entretiens enseignant-élève sur la base d'un portfolio et du livret scolaire) peuvent, selon la manière de les mener, contribuer à soutenir les apprentissages de l'élève. Malheureusement, dans plusieurs pays où le poids des évaluations externes (nationales, régionales) est très lourd, on a constaté des tentatives de «récupération» du concept *AfL* pour justifier la passation fréquente de tests assortis, dans certains cas, de sanctions pour les écoles où les élèves ne parviennent pas aux cibles fixées.

La troisième conférence internationale tenue en mars 2009 a débouché sur la formulation d'une Prise de position (*Position paper*) que les participants se sont engagés à diffuser dans leurs régions et pays respectifs. Nous sommes heureux que la rédaction de la revue *Mesure et évaluation en éducation* ait accepté de publier ici notre traduction¹ de ce document. Nous encourageons tous les lecteurs de la revue à le diffuser dans leurs réseaux et institutions. Plusieurs affirmations dans ce texte peuvent – bien entendu – se prêter à discussion. Certaines préoccupations du monde anglo-américain, telles que

celles auxquelles nous venons de faire allusion, le traversent en filigrane et ne correspondent pas entièrement aux situations dans les pays ou régions francophones. Mais susciter un débat et l'inscrire dans un contexte international est bien la visée de cette Prise de position.

Linda Allal

Université de Genève

Dany Laveault

Université d'Ottawa

Prise de position formulée par la Troisième Conférence internationale sur l'Évaluation-soutien d'Apprentissage

Dunedin, Nouvelle Zélande, mars 2009

«Évaluation-soutien d'Apprentissage» et «évaluation formative» sont des expressions largement utilisées dans le champ de l'éducation aux États-Unis, au Canada, en Nouvelle Zélande, en Australie, au Royaume-Uni et ailleurs en Europe². Plusieurs définitions, dont certaines formulées par les membres de cette conférence³, sont souvent citées. Toutefois, le sens donné à ces définitions et leur traduction en politiques et en pratiques éducatives font souvent ressortir des malentendus concernant les principes et des déformations des pratiques. Certains malentendus et défis proviennent d'ambiguïtés qui restent dans les définitions. D'autres résultent d'une adhésion apparente au concept, alors qu'il s'agit d'une implémentation de pratiques mécaniques ou superficielles sans l'engagement actif de l'enseignant – et encore plus important, de l'élève – en faveur de l'apprentissage comme cible centrale. Même si elles semblent respecter la lettre de ces définitions, ces pratiques n'en respectent pas l'esprit. D'autres déformations surgissent de l'appropriation à des fins politiques des principes de l'Évaluation-soutien d'Apprentissage (EsA) qui ont rallié un soutien significatif de la part des enseignants et éducateurs.

Par exemple, l'énoncé initial de l'*Assessment Reform Group*, «décider où les élèves se situent dans leur apprentissage, où ils devraient se rendre et comment y parvenir le mieux», est parfois interprété à tort comme une invitation faite aux enseignants à tester souvent (de manière sommative) leurs élèves pour vérifier les niveaux qu'ils ont atteints sur des échelles fixées par l'autorité scolaire (nationale, provinciale, cantonale, etc.), afin de traiter les lacunes et cibler les niveaux suivants. Dans une telle approche, les scores aux tests, qui devaient être des indicateurs d'apprentissage, deviennent des buts en soi. Un apprentissage réel et soutenu est sacrifié pour assurer un rendement immédiat à un test.

En contraste, le but principal de l'EsA est de contribuer directement à l'apprentissage. Ce but découle de la prémisse selon laquelle un apprentissage véritable se manifestera par une performance durable de l'élève. L'inverse n'est cependant pas le cas : la simple réussite à un test ne signifie pas qu'il y ait eu apprentissage. On peut enseigner aux élèves comment réussir aux tests sans avoir favorisé un véritable apprentissage.

L'Évaluation-soutien d'Apprentissage est un processus d'identification des aspects pertinents de l'apprentissage au fur et à mesure de son développement, à travers tous les moyens informels et formels qui peuvent faciliter cette identification, dans le but de promouvoir l'apprentissage lui-même. Ce processus est ciblé en priorité sur les capacités de l'apprenant en cours de développement. L'EsA vise à rechercher, analyser et réfléchir sur l'information provenant des élèves eux-mêmes, de leurs pairs et des enseignants au fur et à mesure qu'elle s'exprime dans des dialogues, dans des réponses des élèves à des tâches et à des questions, de même que dans des observations de toute sorte. L'Évaluation-soutien d'Apprentissage s'intègre au processus d'enseignement et à la vie quotidienne de la classe dans des situations scolaires habituelles. Elle a lieu en grande partie en temps réel pendant le déroulement des situations d'enseignement/apprentissage, mais peut résulter en partie de procédures d'évaluation plus formalisées. Ce qui caractérise l'EsA n'est pas à rechercher dans le format, ni dans les circonstances de la prise d'information sur l'apprentissage de l'élève, mais plutôt dans l'effet positif qu'elle engendre pour l'apprenant. Lorsqu'elle est bien intégrée dans des contextes d'enseignement/apprentissage, l'EsA prépare l'élève à un apprentissage large tout au long de la vie.

Ces idées sont résumées dans une courte définition de l'Évaluation-soutien d'Apprentissage formulée par la conférence en mars 2009. Cette définition vise à souligner la centration prioritaire sur l'apprentissage des élèves. Elle est suivie d'une élaboration expliquant les composantes.

Définition

L'Évaluation-soutien d'Apprentissage fait partie des pratiques quotidiennes des élèves et des enseignants qui, individuellement et en interaction, recherchent, réfléchissent sur et réagissent à l'information provenant d'échanges, démonstrations et observations afin de favoriser les apprentissages en cours.

Élaboration

1. «pratiques quotidiennes» – Il s’agit des pratiques d’enseignement et d’apprentissage, de pédagogie et d’instruction (bien que des termes différents soient utilisés dans les différentes régions du monde, l’accent est mis sur les relations interactives, dialogiques et contingentes entre enseignement et apprentissage).
2. «des élèves et des enseignants, individuellement et en interaction» – Les élèves sont mentionnés en premier car seul l’apprenant peut apprendre. L’Évaluation-soutien d’Apprentissage doit se centrer sur les démarches de l’élève. Toutes les pratiques EsA réalisées par les enseignants (telles que fournir des *feedbacks*, expliciter des critères, questionner de manière approfondie) devront se faire approprier par les élèves afin qu’ils puissent progresser dans leurs apprentissages et aider leurs pairs à apprendre, avec une autonomie grandissante.
3. «qui recherchent, réfléchissent sur et réagissent à...» – Ces mots soulignent le fait que l’EsA comprend la quête active de manifestations de compétence et de compréhension, la construction du sens de ces manifestations et l’exercice d’un jugement éclairé dans le choix des prochaines démarches qu’élèves et enseignants devront entreprendre.
4. «l’information provenant d’échanges, démonstrations et observations» – Des comportements verbaux (oraux et écrits) ainsi que des comportements non verbaux, relevés pendant des activités planifiées ou non planifiées, peuvent être des sources d’information pertinentes. Leur observation pendant le déroulement des activités d’enseignement et d’apprentissage forme une base importante pour l’EsA. Des tâches d’évaluation et des tests peuvent être exploités de manière formative mais ne sont pas la source principale d’information; si leur utilisation est trop fréquente, ils risquent de devenir des évaluations micro-sommatives. Des tâches et activités quotidiennes, ainsi que le recours régulier à l’observation et aux formes variées d’échange, sont aussi, sinon plus importants pour assurer la visée formative de l’évaluation.

5. «afin de favoriser les apprentissages en cours» – Des sources d'information ont une valeur formative si, et seulement si, les élèves et les enseignants les utilisent pour soutenir l'apprentissage. Il est essentiel de proposer aux élèves l'aide dont ils ont besoin pour aller de l'avant ; il n'est pas suffisant de leur dire qu'ils doivent mieux faire. Cependant, l'aide offerte ne devrait pas fournir la solution complète. La recherche suggère qu'il convient plutôt de donner une indication de la direction à suivre pour que les élèves s'engagent dans un processus réfléchi de résolution de problèmes.

NOTES

1. Notre traduction privilégie la mise en valeur du sens qui est ressorti des débats à la conférence, ainsi que la cohérence de l'expression en français, plutôt que la traduction littérale du texte anglais.
2. Les délégations suivantes ont participé à la conférence :
 - Australia
 - Val Klenowski – Queensland University of Technology
 - Juliette Mendelovits – Australian Council for Educational Research
 - Royce Sadler – Griffith University
 - Claire Wyatt-Smith – Griffith University
 - Canada
 - Geoff Cainen – Halifax Regional School Board
 - Anne Davies – educational consultant, British Columbia
 - Lorna Earl – OISE, University of Toronto
 - Dany Laveault – University of Ottawa
 - Anne Longston – Province of Manitoba
 - Ken O'Connor – educational consultant
 - Continental Europe
 - Linda Allal – University of Geneva
 - Menucha Birenbaum – Tel Aviv University
 - Filip Dochy – University of Leuven
 - Mien Segers – University of Leiden and University of Maastricht
 - Kari Smith – University of Bergen
 - New Zealand
 - Sandie Aikin – New Zealand Educational Institute
 - Mary Chamberlain – New Zealand Ministry of Education
 - Terry Crooks – University of Otago
 - Lester Flockton – University of Otago
 - Alison Gilmore – University of Canterbury
 - Peter Johnson – University at Albany – SUNY
 - Jeff Smith – University of Otago
 - United Kingdom
 - Richard Daugherty – Cardiff University
 - Carolyn Hutchinson – Learning and Teaching Scotland
 - Mary James – University of Cambridge
 - Gordon Stobart – Institute of Education, University of London
 - Ruth Sutton – education consultant
 - United States of America
 - Susan Brookhart – education consultant, Montana
 - Frank Philip – Council of Chief State School Officers
 - W. James (Jim) Popham – University of California, Los Angeles
 - Rick Stiggins – ETS Assessment Training Institute, Oregon

3. Des exemples de définitions en anglais :

1. "Assessment for Learning is the process of seeking and interpreting evidence for use by learners and their teachers to decide where the learners are in their learning, where they need to go and how best to get there." Assessment Reform Group (2002), *Assessment is for Learning: 10 principles*. Downloadable from [<http://www.assessment-reform-group.org>].
2. "Practice in a classroom is formative to the extent that evidence about student achievement is elicited, interpreted, and used by teachers, learners, or their peers, to make decisions about the next steps in instruction that are likely to be better, or better founded, than the decisions they would have taken in the absence of the evidence that was elicited" Black, P., & Wiliam, D. (2009), Developing the theory of formative assessment, *Educational assessment, evaluation and accountability* (21, 5-13).
3. "Formative assessment is a process used by teachers and students during instruction that provides feedback to adjust ongoing teaching and learning to improve students' achievement of intended instructional outcomes." State Collaborative on Assessment and Student Standards, Council of Chief State School Officers, USA. (Popham, J. (2008), *Transformative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development).
4. "Formative assessment is a planned process in which assessment elicited evidence of students status is used by teachers to adjust their ongoing instructional procedures or by students to adjust their current learning tactics." (Popham, J. (2008), *Transformative Assessment*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development).