

Québec français



Propos sur l'évaluation formative au collégial

Charles-Eugène Lessard

Number 46, May 1982

L'évaluation

URI: <https://id.erudit.org/iderudit/56986ac>

[See table of contents](#)

Publisher(s)

Les Publications Québec français

ISSN

0316-2052 (print)

1923-5119 (digital)

[Explore this journal](#)

Cite this article

Lessard, C.-E. (1982). Propos sur l'évaluation formative au collégial. *Québec français*, (46), 83–83.

Propos sur l'évaluation formative au collégial



par charles-eugène lessard

Le rôle de l'enseignant consiste à amener les étudiants d'un point d'origine A qui diffère d'un étudiant à l'autre à un point T qui est le même pour tous. Or, si nous analysons les résultats scolaires, il est difficile d'admettre la réussite entière de la tâche qui nous est allouée. Où en est la cause ? « Si Bloom a raison, affirme Yves Bégin, ce serait dans le caractère collectif de l'enseignement scolaire, ajouté à son caractère séquentiel, qu'il faudrait chercher la cause de l'incapacité dont fait preuve l'école de conduire la majorité des étudiants à l'excellence dans l'apprentissage des objectifs scolaires. »

En premier lieu, accepter le principe d'évaluation formative, c'est adapter ses méthodes, ses stratégies, ses exemples aux étudiants jusqu'à ce que la grande majorité de ceux-ci réussisse. Cette adaptation réside moins dans un enseignement individuel, ce qui serait utopique dans la réalité actuelle, et non souhaitable (compte tenu de la valeur d'apprentissage du groupe), que dans la diversification des méthodes et des stratégies. D'un côté, il s'agit de favoriser tantôt le travail en petits groupes, l'intervention en grand groupe, tantôt l'auto-apprentissage... D'un autre côté, il s'agit de développer des stratégies qui reposent tantôt sur le jeu, la démonstration, la création, tantôt sur l'écrit, le tâtonnement...

L'important, c'est que l'étudiant vive, selon Allal et collaborateurs, des « activités stimulantes assez faciles pour qu'il puisse les maîtriser, assez difficiles pour que, dans la recherche de solutions, il soit amené à se dépasser, à faire preuve d'imagination dans son appropriation de la connaissance ».

En second lieu, l'évaluation formative doit assurer un degré de maîtrise

acceptable des savoirs et savoir-faire déterminés pour chaque étape du processus d'apprentissage. En bien des occasions, cette évaluation peut être informelle. Mais, devant les étapes importantes, l'évaluation ne peut être laissée au hasard et exige certains instruments techniques qui s'appuient sur des modèles reconnus. Gérard Scallon a illustré déjà quelques-uns de ces modèles, tels le test centré sur un ou plusieurs objectifs, la mesure reliée à un domaine, l'analyse et la mesure des concepts, la détection des erreurs caractéristiques et l'épreuve hiérarchique. (Scallon, 1980)

Pour certaines activités reliées à des productions complexes, des grilles d'observation conviendront mieux pour la cueillette d'information.

Dans tous les cas, les résultats doivent être connus le plus rapidement possible de l'étudiant et, surtout, ils doivent lui permettre de se situer, d'une façon sûre, par rapport à l'objectif à atteindre. Il est important que l'erreur — et non la faute — soit interprétée d'une façon positive; et, si nous attribuons des scores à ces tests, c'est pour mieux les interpréter, non pour les inscrire au bulletin cumulatif de l'étudiant.

Certains enseignants objecteront qu'une telle application de l'évaluation formative relève d'une conception mécanique de l'enseignement du français, alors que la littérature et la culture échappent à une telle opérationnalisation. Il est vrai qu'à l'origine l'évaluation formative est reliée à une conception néo-behavioriste de l'apprentissage. Rien ne nous empêche d'échapper à cette conception en mettant l'accent sur des activités d'apprentissage riches et significatives, d'une part, et sur l'établissement de nouvelles relations entre

l'étudiant et le professeur, d'autre part. Voir dans l'évaluation formative uniquement l'aspect technique, c'est oublier qu'elle est avant tout un esprit, une philosophie. Le système actuel ne peut favoriser que les étudiants qui savent deviner les attentes du maître.

La seconde objection, c'est de vouloir faire de chaque étudiant un « cas ». Il ne s'agit pas ici de considérer l'acte pédagogique comme un traitement qu'on donnerait à des malades. L'évaluation formative ne saurait être une intervention thérapeutique: elle est un guide pour un mieux-être.

Dans l'enseignement du français au collégial, l'évaluation formative a sa place si nous croyons que le cégep est un lieu d'apprentissage contrôlé. Elle aura toutes ses lettres de noblesse, si elle contribue à redonner à l'étudiant une meilleure image de lui-même et à susciter d'autres changements.

BLOOM, B., HASTINGS, J. et MADAUS, G. *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, McGraw-Hill, 1971.

SMITH, Frank. *La compréhension et l'apprentissage*. Les Éditions HRW, Montréal, 1979, 279 pages.

BÉGIN, Yves. *L'individualisation de l'enseignement: pourquoi?* Inrs-éducation, collection Devenir, n° 3, Québec, 1978, 151 pages.

ALLAL, Linda et coll. *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Collection Exploration, Éditions Peter Lang, Berne, 1979, 223 pages.

SCALLON, Gérard. *L'évaluation formative: un outil au service de l'enseignement et de l'apprentissage*. Monographie, Université Laval, Québec, janvier 1980, 39 pages.