

L'ÉVALUATION FORMATIVE COMME AIDE À L'APPRENTISSAGE



ANGELA MASTRACCI
Conseillère pédagogique
Cégep Marie-Victorin

Bien que tout un chacun soit familier avec le concept de l'évaluation formative, celle-ci se déploie différemment selon la manière dont on la conçoit et la caractérise. Par exemple, certains professeurs la considèrent comme un prétest, comme une copie conforme de l'évaluation sommative, ce qui alourdit du coup leur tâche étant donné l'ajout de corrections à faire à l'extérieur de la classe. D'autres sont convaincus que les étudiants ne participeront pas à l'évaluation formative si elle « ne compte pas ». Lorsque vient le temps de développer des activités d'évaluation formative stimulantes et efficaces, plusieurs se sentent démunis quant à la préparation que cela demande.

Pourtant, l'évaluation formative s'avère une puissante stratégie pédagogique qui permet aux étudiants de progresser dans leurs apprentissages ainsi que de s'autoréguler. Afin d'aider les professeurs à contourner les réserves qui les retiennent de mettre pleinement à profit l'évaluation formative dans leurs cours, cet article propose un tour d'horizon sur le sujet, en s'appuyant sur des sources théoriques et sur des expériences en enseignement supérieur. L'objectif est double : situer l'évaluation formative au regard des pratiques évaluatives, quant à ses caractéristiques et à son utilisation dans un contexte de régulation des apprentissages, et amener les professeurs à réfléchir sur la pertinence et sur l'efficacité de leurs pratiques en matière d'évaluation formative¹.

LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative a pour fonction principale le soutien à l'apprentissage. Dans certains écrits, on la décrit comme l'évaluation *pour* l'apprentissage ou comme l'évaluation *en cours* d'apprentissage (Smith, 2009). Grâce à la rétroaction se déroulant au fur et à mesure du cours, elle favorise nettement la progression des étudiants, en faisant émerger leurs forces et leurs lacunes, tout en identifiant les correctifs nécessaires, s'il y a lieu (Brookhart, 2012 ; Leroux, 2014 ; Scallon, 2015). Ce processus d'évaluation en continu au service de l'apprentissage renseigne autant le professeur que les étudiants. Pour le professeur, les résultats lui permettent d'ajuster le rythme et le contenu de son enseignement. Pour les étudiants, un processus d'évaluation formative optimal les engage activement vers une plus grande responsabilisation de leurs apprentissages et contribue à leur autorégulation (Leroux et Bélair, 2015).

Il importe de situer l'évaluation formative par rapport aux autres types d'évaluation utilisés habituellement dans une classe au collégial. L'évaluation *diagnostique* se déploie normalement au début d'un nouveau contenu ou avant une séquence d'apprentissage pour vérifier les acquis des étudiants sur un sujet, afin de faire émerger leurs connaissances antérieures ou pour mettre au jour leurs représentations concernant la matière. L'information recueillie sert alors au professeur à établir le profil du groupe d'étudiants, à ajuster le rythme de son enseignement ou à planifier des activités d'apprentissage subséquentes (Brookhart, 2012). Pour ce qui est de la fonction de sanction des apprentissages, deux termes sont employés pour la désigner dans le réseau collégial, selon la Politique institutionnelle d'évaluation des apprentissages qui y est en vigueur : l'évaluation *sommative* réfère davantage à la sanction à la fin d'une étape, d'une séquence d'apprentissage ou d'un cours, tandis que l'évaluation *certificative* renvoie plutôt à la certification de l'atteinte des compétences à la fin d'un cours ou d'un programme.

L'évaluation formative vise ainsi à préparer les étudiants pour qu'ils réussissent leurs évaluations sommatives et certificatives. Cette finalité devient optimale grâce à un processus nommé *régulation des apprentissages*.

LA RÉGULATION DES APPRENTISSAGES

Caractérisée par quatre actions ou opérations, la régulation des apprentissages est un procédé qui permet d'optimiser l'évaluation formative en fournissant des pistes précises afin de permettre aux étudiants de s'améliorer, et au professeur d'ajuster son enseignement, s'il y a lieu. Dans un modèle établi par Allal (2007) et adapté par Leroux (2014), les quatre opérations de la régulation, du point de vue du professeur, se déploient comme suit :

- 1 Fixer les objectifs d'apprentissage et orienter la tâche selon des attentes claires et des critères de réussite ;
- 2 Contrôler la progression des apprentissages en comparant ceux-ci aux objectifs et aux critères, en cours de route ;

¹ Cet article s'appuie sur des formations portant sur le sujet de l'évaluation formative offertes par l'auteure dans le cadre des programmes crédités de PERFORMA et des activités non créditées « clés en main » de l'AQPC [aqpc.qc.ca/formations].



- 3 Assurer un retour sur la tâche par une rétroaction descriptive et spécifique sur des points forts et des points à améliorer;
- 4 Confirmer ou réorienter la trajectoire de la tâche en donnant des pistes pour combler l'écart entre les apprentissages réalisés et les objectifs d'apprentissage à atteindre.

Selon les travaux d'Allal (dans Leroux, 2014), ces opérations peuvent survenir à trois moments précis : au début d'une tâche ou d'une séquence d'apprentissage en vue de valider les idées initiales ou une réflexion préliminaire, ou bien pour orienter les étapes subséquentes ou les actions à entreprendre (régulation proactive); tout au long du processus d'apprentissage mis en œuvre lors d'une tâche pour mieux contrôler la progression (régulation interactive); et, en dernier lieu, à la fin d'une tâche ou d'une séquence d'apprentissage en guise de bilan (régulation rétroactive). C'est lorsque les régulations proactive et interactive sont davantage employées que l'évaluation formative devient plus efficace pour combler l'écart entre les acquis et les objectifs, car l'étudiant reçoit la rétroaction nécessaire plus tôt dans son processus d'apprentissage et peut donc s'ajuster plus efficacement tout au long de la réalisation de la tâche.

Normalement initiée par le professeur en classe dans une forme externe, la régulation peut devenir interne ou intériorisée par l'étudiant : on l'appellera alors *autorégulation*. Celle-ci permet à l'étudiant d'exercer un contrôle sur des aspects de son propre apprentissage, et ce, de façon autonome. Les étudiants qui réussissent bien adoptent intuitivement ce comportement par leur capacité à s'engager activement dans une démarche métacognitive, à réfléchir sur leurs apprentissages et à prendre des décisions pour réorienter leurs actions. L'évaluation formative devrait donc, en plus de fournir une rétroaction, amener les étudiants à emprunter le chemin de l'autorégulation.

Grâce à la rétroaction se déroulant au fur et à mesure du cours, l'évaluation formative favorise nettement la progression des étudiants, en faisant émerger leurs forces et leurs lacunes, tout en identifiant les correctifs nécessaires, s'il y a lieu.

LES MODALITÉS DE L'ÉVALUATION FORMATIVE

L'évaluation formative se pratique de manière tant informelle que formelle. Dans sa version informelle, elle peut se dérouler naturellement et spontanément en classe ou en encadrement individuel, sans instrument particulier. Plusieurs techniques peuvent alors stimuler la discussion et la rétroaction, entre autres, la question ouverte (qui suscite une réponse élaborée),

la question reflet (qui retourne une question posée par un étudiant vers lui ou vers le groupe) et le modelage (qui explicite le processus de pensée du professeur s'exprimant à haute voix lors d'une tâche)².

Quant à sa version formelle, l'évaluation formative est alors planifiée au moment de l'ensemble de la stratégie d'évaluation du cours, puis elle est instrumentée et intégrée aux activités d'apprentissage. Elle s'avère plus pertinente quand elle s'insère à des moments propices pour contrôler la progression des étudiants en cours de route. C'est pour cette raison que toute activité d'apprentissage déjà existante dans la planification de cours peut représenter une occasion privilégiée pour intégrer l'évaluation formative formelle, par exemple, la résolution de problèmes, l'étude de cas, les exercices pratiques, la recherche documentaire, la rédaction préliminaire d'un texte, etc. Les possibilités d'activités qui soutiennent la participation de l'étudiant à son évaluation sont infinies et suscitent la créativité pédagogique et didactique chez les professeurs. Cependant, comme l'utilisation de toute autre stratégie, il faut doser le nombre d'évaluations formatives formelles dans une session pour éviter un effet de routine.

L'évaluation formative n'a pas à calquer la forme et le contenu des évaluations sommatives. Il n'est pas toujours nécessaire de reproduire en entier, lors de l'activité d'évaluation formative, la tâche que l'étudiant doit effectuer en évaluation sommative. Il s'avère effectivement plus profitable pour tous les étudiants d'orienter l'évaluation formative formelle sur les erreurs fréquentes ou sur les apprentissages les plus difficiles associés aux tâches et aux compétences du cours. Les étudiants vont alors mieux s'apercevoir de la valeur et de l'intérêt de l'évaluation formative, car elle cerne des aspects précis qui les aideront réellement à mieux réussir l'évaluation sommative. En effet, si les étudiants entretiennent des perceptions négatives par rapport à une activité pédagogique, ils ne seront pas motivés à y participer.

LA DYNAMIQUE MOTIVATIONNELLE DE L'ÉTUDIANT PAR RAPPORT À UNE ACTIVITÉ PÉDAGOGIQUE

Un rappel de la dynamique motivationnelle de l'étudiant de Viau (2009) révèle à cet égard trois perceptions dont il faut tenir compte lors de la mise en œuvre d'activités d'évaluation formative impliquant la participation active de l'étudiant.

² Le chapitre 9 « Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation », rédigé par Christelle Lison et Chrystelle St-Laurent, dans l'ouvrage *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, sous la direction de Julie Lyne Leroux et publié par l'AQPC en 2015, explore des pistes favorisant la pratique réflexive.



— Tout d'abord, l'étudiant peut s'interroger sur la **valeur de l'activité**, à savoir son intérêt, son utilité ou son sens, avant de s'engager dans les tâches demandées. Ce questionnement est influencé par les buts que l'étudiant privilégie, soit apprendre ou performer. Pour confirmer la valeur de la tâche d'évaluation formative dans l'esprit des étudiants, le professeur devrait donc expliciter les objectifs d'apprentissage associés à l'activité formative, et mettre en lumière ses liens avec l'évaluation sommative du cours et son utilité dans le parcours de formation de l'étudiant.

— Le deuxième jugement que porte l'étudiant concernant l'activité réfère à **sa propre compétence** ou à ses capacités de réussir la tâche. La communication harmonieuse avec ses pairs, des consignes claires et le droit à l'erreur influencent la perception de l'étudiant eu égard à cette dimension. Si l'étudiant sent que sa compétence est menacée lors de l'activité, soit sur le plan cognitif ou sur le plan socioaffectif, il peut décider de mettre un frein à sa participation. Le professeur doit donc être attentif aux valeurs véhiculées dans sa classe et fournir un environnement propice aux apprentissages, tout en offrant aux étudiants de s'entraîner pour accomplir la tâche.

— Enfin, l'étudiant peut discuter **la contrôlabilité de l'activité**. À ce compte, il peut se demander s'il a le droit d'exercer certains choix dans les limites des balises et du déroulement de l'activité, ou s'il doit être actif pendant l'activité ou en attente de la rétroaction du professeur. Ce type de questionnement surgit de son besoin d'autonomie. Afin d'augmenter le sentiment de contrôlabilité chez les étudiants, le professeur doit clarifier le rôle de chacun d'entre eux et leur laisser une place dans quelques choix à effectuer lors de l'activité, par exemple, dans la façon de former des équipes ou la sélection du cas à traiter. Toutefois, il faut faire attention à ne pas tout remettre sur les épaules des étudiants: ceux-ci ne recherchent pas une autonomie absolue, mais plutôt le sentiment d'avoir un certain contrôle dans une activité encadrée par le professeur.

Ces précédentes considérations ne prétendent pas être des solutions magiques, mais elles peuvent contribuer à l'optimisation des activités d'évaluation formative formelle suscitant la participation active des étudiants et l'autorégulation.

► L'ÉTUDIANT DANS LE RÔLE DE L'ÉVALUATEUR

Le meilleur moyen de susciter la participation ainsi que la motivation des étudiants lors d'activités d'évaluation formative est de leur permettre de jouer le rôle d'évaluateurs. Malgré plusieurs modalités formelles qui favorisent l'implication des étudiants, bon nombre de professeurs persistent à prendre

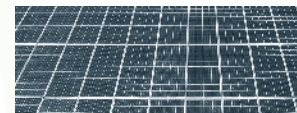
en charge la correction de l'évaluation formative de façon unilatérale. En plus d'alourdir la tâche de ceux-ci avec des piles de documents et des heures de correction, cette façon de faire rend l'étudiant passif quant à l'analyse et à la prise en compte des attentes et des critères d'évaluation associés aux activités du cours. Faire participer activement l'étudiant à son évaluation ou à l'évaluation de ses pairs représente à cet égard un excellent moyen pour lui permettre de développer davantage ses compétences, son autonomie et ses capacités autorégulatrices (Leroux, 2014).

En jouant lui-même le rôle d'évaluateur, l'étudiant se concentre alors sur les attentes liées au déploiement de ses compétences lors de diverses tâches. Grâce à des exercices d'entraînement encadrés par son professeur, il apprend à porter un regard critique sur ses apprentissages ou sur ceux de ses pairs, à formuler une rétroaction pertinente et à entreprendre une démarche métacognitive pour s'autoréguler. Trois modalités d'évaluation formative formelle le motivent à jouer ce rôle: l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs.

L'autoévaluation, où l'étudiant évalue seul sa production, ses procédures ou sa performance, et l'évaluation par les pairs, où les étudiants s'évaluent entre eux, représentent des modalités assez connues. La coévaluation, modalité moins répandue, consiste en une version mixte où le professeur effectue une évaluation formative formelle en faisant du pouce sur l'autoévaluation d'un étudiant ou encore sur l'évaluation par les pairs. Pour le professeur, il s'agit là d'une manière de faire à considérer, dans le but de ne pas se surcharger, et qui lui permet d'intervenir pour valider ou pour ajuster la rétroaction de l'étudiant. Toutefois, en donnant des tâches d'évaluation aux étudiants, le professeur doit accepter de renoncer à une part de contrôle dans son cours; cela nécessite un regard attentif à la gestion de classe et, parfois, un recours à des solutions de rechange si tout ne se déroule pas comme prévu.

► L'INSTRUMENTATION DE L'ÉVALUATION FORMATIVE FORMELLE

Pour rendre formel le processus d'évaluation formative, il importe de souligner qu'un outil d'évaluation critérié doit absolument soutenir la démarche de régulation, peu importe la modalité. L'instrumentation s'élabore à partir des objectifs d'apprentissage, des critères d'évaluation, des consignes et des grilles d'évaluation (Leroux, 2014). De plus, les étudiants doivent en être informés avant d'amorcer la tâche, ce qui rend les attentes transparentes et donne aux apprenants des repères pour réaliser la tâche demandée. En fournissant à ses étudiants toute l'information et les outils requis à l'évaluation



formative, le professeur ouvre ainsi la porte à un partage de responsabilités quant à l'autorégulation des apprentissages.

Au premier abord, on pourrait penser que l'utilisation de la grille d'évaluation sommative, lors de l'évaluation formative formelle, représente une pratique cohérente, car il s'agit des mêmes objectifs et critères. Cependant, cette pratique n'est pas toujours garante d'une activité d'évaluation formative réussie, spécialement lorsque les étudiants jouent le rôle d'évaluateurs, car certains aspects de la grille sommative pourraient ne pas être *étudiant-friendly*. Il s'agit alors de valider quelques éléments :

- La grille d'évaluation est-elle **facile à manipuler** : tient-elle sur peu de pages ?
- Est-elle **facile à comprendre** : est-elle formulée dans un langage adéquat pour un évaluateur novice ?
- Est-elle **facile à suivre** : contient-elle des consignes claires ?
- Est-elle **aidante pour se centrer sur la tâche** : expose-t-elle de manière explicite les objectifs d'apprentissage, les critères d'évaluation, leurs indicateurs et les niveaux attendus ?
- Est-elle **facile à utiliser** : fournit-elle des questions métacognitives afin de susciter l'autorégulation et des espaces pour documenter sa rétroaction ?
- Est-elle **exempte de pondérations** et de notes chiffrées : guide-t-elle le regard critique vers la démarche d'apprentissage, et non sur le résultat ?

Si, au moment de l'analyse de la grille d'évaluation sommative, la réponse est non à l'une ou à plusieurs de ces questions, il serait judicieux d'adapter le matériel didactique au contexte d'évaluation formative dans le but de faciliter l'utilisation de l'outil par les étudiants et de susciter une rétroaction aidante. Selon le contexte ainsi que le but poursuivi, différents types de grilles et d'échelles peuvent être utilisés, par exemple, la liste de vérification à échelle dichotomique, la grille d'évaluation à échelle uniforme ou encore la grille d'évaluation à échelle descriptive analytique³.

Par ailleurs, il peut s'avérer nécessaire d'entraîner les étudiants à s'autoévaluer de même qu'à évaluer leurs pairs à l'aide de l'instrumentation. Durand et Chouinard (2012) précisent que les critères d'évaluation et leurs indicateurs devraient être explicités pour s'assurer de leur compréhension commune et de leur adhésion auprès des étudiants. Pour ce faire, certains professeurs enclenchent des discussions en classe afin que les étudiants s'approprient les critères et les reformulent dans leurs mots. D'autres préfèrent établir les critères d'évaluation avec les étudiants à partir d'exemples de productions attendues. Enfin, des activités d'échauffement avec des exercices

utilisant les grilles à partir de travaux des années précédentes (de niveaux de performance variés) permettent aux étudiants de développer un œil critique par rapport aux critères et aux indicateurs. Peu importe la manière dont le professeur assure la compréhension des outils par tous, les étudiants devraient trouver la tâche plus facile au moment de porter leur regard sur leur propre travail ou sur celui de leurs pairs, augmentant du coup leur perception de compétence et de contrôlabilité.

À partir de la grille d'évaluation, le professeur et les étudiants doivent fournir une rétroaction descriptive, spécifique et utile en identifiant les forces et les points à améliorer, en vue de proposer des actions pour combler l'écart entre les apprentissages réalisés et les objectifs. La qualité de cette rétroaction constitue un aspect essentiel pour une évaluation formative pertinente et constructive.

Pour rendre formel le processus d'évaluation formative, il importe de souligner qu'un outil d'évaluation critérié doit absolument soutenir la démarche de régulation, et ce, peu importe la modalité.

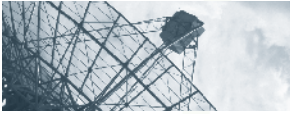
LA RÉTROACTION

Liée aux opérations 3 et 4 de la régulation des apprentissages, une rétroaction efficace contient des renseignements utiles, spécifiques et descriptifs. Pour Brookhart :

« Une rétroaction efficace porte à la fois sur des facteurs cognitif et motivationnel. Elle fournit aux élèves l'information dont ils ont besoin pour savoir où ils en sont dans leur apprentissage et ce qu'ils doivent faire ensuite. C'est le facteur cognitif. Parallèlement, quand ils sentent qu'ils comprennent ce qu'il faut faire et pourquoi, la plupart des élèves ont alors l'impression d'exercer un contrôle sur leur propre apprentissage. C'est le facteur motivationnel » (2010, p. 2).

Hattie et Timperley (2007, dans Brookhart, 2010) ont élaboré un modèle de rétroaction à quatre niveaux. Le **tableau 1** les résume en y associant les aspects abordés pour chacun.

³ Pour en savoir plus sur les différents types de grilles, consulter le chapitre 6 « Concevoir des grilles d'évaluation à échelle descriptive », rédigé par Julie Lyne Leroux et Angela Mastracci, dans l'ouvrage *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique*, sous la direction de Julie Lyne Leroux et publié par l'AQPC en 2015 ; ou l'ouvrage *Construire des grilles d'évaluation descriptives au collégial*, de France Côté, publié en 2014 aux Presses de l'Université du Québec.

**TABLEAU 1****UN MODÈLE DE RÉTROACTION À QUATRE NIVEAUX**

UNE RÉTROACTION...	LES ASPECTS ABORDÉS PAR LE NIVEAU DE RÉTROACTION	
... d'ordre COGNITIF aborde...	<ul style="list-style-type: none"> les qualités d'un travail ou d'une tâche la justesse de la réponse ou du résultat 	<ul style="list-style-type: none"> les erreurs ce qu'il manque (pour s'approcher des attentes)
... d'ordre MÉTHODOLOGIQUE aborde...	<ul style="list-style-type: none"> la pertinence de l'organisation d'une démarche la justesse du processus ou des stratégies utilisées pour faire le travail 	<ul style="list-style-type: none"> les erreurs ce qu'il manque (pour s'approcher des attentes)
... d'ordre MÉTACOGNITIF propose à l'étudiant de réfléchir...	<ul style="list-style-type: none"> aux stratégies d'autorégulation utilisées à ses capacités en tant qu'apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> aux processus futurs en vue d'une tâche à réaliser sur ce qu'il manque (pour s'approcher des attentes)
... d'ordre AFFECTIF aborde...	<ul style="list-style-type: none"> l'étudiant en tant qu'individu des éléments d'encouragement et de motivation 	<ul style="list-style-type: none"> des éléments de confirmation de sa compétence

* Adapté de Brookhart (2010) et de Durand et Chouinard (2012).

La nature d'une rétroaction, qu'elle soit pour souligner les forces ou les améliorations, a davantage d'effets positifs sur l'apprentissage de l'étudiant si elle porte sur la tâche (d'ordre cognitif) ou sur le processus (d'ordre méthodologique), en s'appuyant sur les critères d'évaluation et les attentes. Des rétroactions d'ordre métacognitif peuvent être bénéfiques si l'étudiant perçoit qu'en augmentant ses efforts et son attention par rapport à ses stratégies métacognitives, il peut plus facilement atteindre les objectifs. Les rétroactions d'ordre affectif qui visent l'étudiant en tant qu'individu sont à utiliser avec prudence, toutefois, parce qu'elles contiennent peu ou ne contiennent pas d'éléments descriptifs et spécifiques liés à l'apprentissage comme tel. Hattie (2012) conseille même de réserver ce type de rétroactions en dehors des moments prévus pour la rétroaction portant sur les trois autres ordres, car le message associé à l'apprentissage pourrait être dilué.

Dans tous les cas, il est prudent que les rétroactions visent les divers aspects de la tâche au lieu de cibler l'étudiant comme personne. Même en apportant toute l'attention nécessaire à la formulation de rétroactions efficaces, il est impossible de prédire l'interprétation qu'en fera l'étudiant. Selon Laveault (2004), il ne faut surtout pas sous-estimer l'effet du choix des mots et du ton utilisés pour formuler les rétroactions écrites ou orales à l'étudiant, car ils sont aussi importants, sinon plus, que le contenu du message⁴. De plus, selon les recherches citées dans Brookhart (2010), les étudiants accordent plus de valeur aux commentaires descriptifs s'ils ne sont pas accompagnés

de notes chiffrées. C'est un argument en faveur de l'utilisation d'outils d'évaluation formative construits pour faire émerger une appréciation qualitative plutôt que quantitative. Par ailleurs, souligner les forces de la tâche avant d'exposer les points à améliorer représente une stratégie efficace, particulièrement pour les étudiants avec des difficultés d'apprentissage, car cela peut contribuer favorablement à leur sentiment de compétence pour accomplir la tâche.

Lorsque les étudiants jouent le rôle d'évaluateurs, il pourrait arriver qu'ils aient besoin d'encore plus de temps pour évaluer, qu'ils éprouvent de la difficulté à critiquer leurs amis, qu'ils remettent en cause les rétroactions de leurs pairs ou qu'ils doutent de leur propre capacité à porter un jugement sur les travaux de leurs pairs. Pour les aider en ce sens, en plus de porter une attention particulière à la formation des équipes ou de proposer la coévaluation comme forme de pratique, le professeur peut entraîner les étudiants à formuler des rétroactions pertinentes et constructives (Durand et Chouinard, 2012). Au sujet de la formulation des rétroactions pertinentes et constructives destinées aux pairs, Hattie (2012) propose un modèle de questions à trois niveaux pour guider les étudiants dans cette tâche. Le **tableau 2** les présente en y associant quelques questions types à fournir aux étudiants pour les aider à formuler des rétroactions pertinentes et constructives.

⁴ L'auteur aborde la correction comme un outil de motivation.



TABLEAU 2 UN MODÈLE À TROIS NIVEAUX POUR GUIDER LES ÉTUDIANTS À FORMULER DES RÉTROACTIONS

NIVEAU	QUESTIONS TYPES
TÂCHE	
Où va l'étudiant ? Quel est le résultat ?	<ul style="list-style-type: none"> Est-ce que la réponse est correcte/incorrecte par rapport aux critères ? Qu'a fait l'étudiant correctement/incorrectement ? Quelle autre information serait nécessaire pour atteindre les objectifs et les critères ?
PROCESSUS	
Comment l'étudiant s'y est-il rendu ?	<ul style="list-style-type: none"> Quelles stratégies ont été utilisées ? Qu'est-ce qui ne va pas et pourquoi ? Quelle autre information pourrait aider l'étudiant dans sa démarche menant au résultat ?
AUTORÉGULATION	
Où cela mènera l'étudiant ensuite ?	<ul style="list-style-type: none"> Comment l'étudiant peut-il valider son propre travail et sa démarche ? Comment peut-il évaluer l'information fournie ? Comment peut-il réfléchir sur ses apprentissages ?

* Adapté et traduit librement de Hattie (2012, p. 149).

CONCLUSION

Pour le professeur, l'évaluation formative permet de cibler les difficultés individuelles des étudiants, de dégager des profils d'apprentissage pour un groupe-cours et ainsi d'ajuster son enseignement, soit en modérant le rythme ou en adaptant la nature des activités d'apprentissage. Elle peut même favoriser la réduction de temps de correction à effectuer à l'extérieur de la classe, à condition que le professeur permette à ses étudiants de participer à leur propre évaluation ou à celle de leurs pairs par le biais d'activités d'évaluation formative formelle instrumentées. Dans ce contexte, le professeur adopte un rôle de *coach*, de guide, d'accompagnateur, de facilitateur et parfois d'apprenant par rapport aux observations et aux rétroactions de ses étudiants. Son travail consiste donc à mettre en œuvre des activités pédagogiques propices à soutenir la construction et la progression des apprentissages de ses étudiants, par un soutien explicite et adéquat au début du processus d'apprentissage, et plus relâché par la suite pour favoriser l'autonomie dans la démarche d'apprentissage.

Concernant les étudiants, l'évaluation formative leur permet d'assumer une part de responsabilité de leur formation en participant activement aux activités soumises. Elle leur donne l'occasion, en outre, de recevoir des rétroactions fréquentes et spécifiques sur la base de critères d'évaluation et d'attentes clairs, afin d'obtenir un portrait de leurs forces, de leurs faiblesses et des améliorations nécessaires, pour ainsi progresser avec confiance dans leurs apprentissages. De plus, si l'évaluation formative est pratiquée dans un contexte où le droit à l'erreur est bienvenu (sans notes accordées à la tâche, par exemple), cela permet aux étudiants de prendre

des risques dans leurs apprentissages. Ils sont ainsi invités à adopter un rôle de constructeurs actifs, de collaborateurs motivés, d'évaluateurs et parfois d'experts par rapport au soutien qu'ils peuvent fournir aux pairs. Évidemment, pour que ce contexte soit viable, l'environnement de la classe doit proposer un climat propice à l'apprentissage où le professeur, par sa communication et le choix de ses stratégies, soutient la coopération et la sécurité, tout en minimisant la compétition malsaine et le stress inutile. Ce type d'environnement gagne en efficacité quand le professeur véhicule des valeurs claires en classe, par exemple, l'ouverture aux autres, l'engagement, l'entraide, la confiance, la démocratie, la prise de risques, le plaisir et la solidarité (Rouiller et Howden, 2010). ◆

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

BROOKHART, S. M. *Stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage*, adaptation de Brian Svenningsen, Montréal, Chenelière Éducation, 2012.

BROOKHART, S. M. *La rétroaction efficace. Des stratégies pour soutenir les élèves dans leur apprentissage*, adaptation de Léo-James Lévesque, Montréal, Chenelière Éducation, 2010.

DURAND, M.-J. et R. CHOUINARD. *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats*, Montréal, Éditions Marcel Didier, 2012.

HATTIE, J. *Visible Learning For Teachers – Maximizing Impact on Learning*, London, Routledge, 2012.

LAVEAULT, D. «Évaluer les apprentissages: un jeu de serpents et échelles?», *Actes du 24^e colloque annuel de l'Association québécoise de pédagogie collégiale, Évaluer... pour mieux se rendre compte*, Saint-Hyacinthe, 2004 [eduq.info/xmlui/handle/11515/4058].



LEROUX, J. L. et L. BÉLAIR. «Chapitre 2 – Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur», dans LEROUX, J. L. (dir.). *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*, collection PERFORMA, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2015, p. 65-104.

LEROUX, J. L. «Chapitre 13 – Évaluer pour faire apprendre», dans MÉNARD, L. et L. ST-PIERRE (dir.). *Se former à la pédagogie de l'enseignement supérieur*, collection PERFORMA, Montréal, Association québécoise de pédagogie collégiale, 2014, p. 333-353.

ROUILLER, Y. et J. HOWDEN. *La pédagogie coopérative. Reflets de pratiques et approfondissements*, Montréal, Chenelière Éducation, 2010.

SCALLON, G. *Des savoirs aux compétences – Explorations en évaluation des apprentissages*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique inc., 2015.

SMITH, I. *L'évaluation et l'apprentissage*, adaptation de G. Sirois, Montréal, Chenelière Éducation, 2009.

VIAU, R. *La motivation à apprendre en milieu scolaire*, Montréal, Éditions du Renouveau pédagogique inc., 2009.

Angela MASTRACCI est conseillère pédagogique au Cégep Marie-Victorin depuis 2008, où elle a enseigné dans le programme de Design de mode auparavant. Elle détient une maîtrise en enseignement au collégial (MEC) du secteur PERFORMA de la Faculté d'éducation de l'Université de Sherbrooke, où elle est personne-ressource pour le cours EVA 802 *L'évaluation et l'élève*, activité d'un crédit portant sur l'évaluation formative. Elle offre diverses formations non créditées, notamment dans le cadre des activités «clés en main» de l'AQPC, qui traitent de l'évaluation formative et de l'évaluation des apprentissages en créativité, sujet qui a fait l'objet de sa maîtrise. Elle a collaboré, comme auteure, à deux chapitres de l'ouvrage publié par l'AQPC dans sa collection PERFORMA et intitulé *Évaluer les compétences au collégial et à l'université: un guide pratique*.

angela.mastracci@collegemv.qc.ca
angela.mastracci@usherbrooke.ca



ACTIONS HORS REER AVANTAGEUSES

Acheter des actions du Fonds de solidarité FTQ sans les enregistrer dans un REER peut être une solution fort intéressante pour ceux et celles qui ont déjà fait leur contribution maximale à un REER.

AVANTAGES

- Réduit l'impôt à payer en raison **des crédits d'impôt de 30 %**
- Moins imposable qu'un REER au moment du retrait
- Placement à long terme avantageux

**FAIRE
TOURNER
L'ÉCONOMIE
D'ICI.**

FONDS
de solidarité FTQ

1 800 567-FONDS (3663)

f t w y FondsFTQ