Zeitschrift: Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione

Herausgeber: Schweizerische Gesellschaft für Bildungsforschung

Band: 4 (1982)

Heft: 3

Artikel: L'évaluation formative à l'école primaire

Autor: Cardinet, Jean

DOI: https://doi.org/10.5169/seals-786508

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist die Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften auf E-Periodica. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Zeitschriften und ist nicht verantwortlich für deren Inhalte. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern beziehungsweise den externen Rechteinhabern. Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen sowie auf Social Media-Kanälen oder Webseiten ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Mehr erfahren

Conditions d'utilisation

L'ETH Library est le fournisseur des revues numérisées. Elle ne détient aucun droit d'auteur sur les revues et n'est pas responsable de leur contenu. En règle générale, les droits sont détenus par les éditeurs ou les détenteurs de droits externes. La reproduction d'images dans des publications imprimées ou en ligne ainsi que sur des canaux de médias sociaux ou des sites web n'est autorisée qu'avec l'accord préalable des détenteurs des droits. En savoir plus

Terms of use

The ETH Library is the provider of the digitised journals. It does not own any copyrights to the journals and is not responsible for their content. The rights usually lie with the publishers or the external rights holders. Publishing images in print and online publications, as well as on social media channels or websites, is only permitted with the prior consent of the rights holders. Find out more

Download PDF: 17.07.2025

ETH-Bibliothek Zürich, E-Periodica, https://www.e-periodica.ch

L'évaluation formative à l'école primaire

Jean Cardinet

Les instituteurs n'ont pas le temps de suivre les résultats de chacun de leurs élèves dans chaque branche scolaire pour leur proposer des exercices compensatoires individualisés. Une partie des objectifs développementaux du curriculum primaire se prêtent d'ailleurs mal à un contrôle par test. Les boucles d'adaptation qui existent se fondent plutôt sur le contrôle des conditions de l'apprentissage que sur le contrôle de ses résultats. Ceci est vrai en particulier dans l'apprentissage des structures (lois physiques, par exemple) ou des systèmes (langues, par exemple).
Pour améliorer la rétroaction pédagogique, il faut étendre les sources d'information de l'enfant (sans passer nécessairement par le maître), et étendre celle du maître (sans se fonder uniquement sur les réactions des enfants). L'auto-évaluation des enfants et du maître paraît particulièrement prometteuse.

Une évaluation formative systématique apparaît rarement à l'école primaire. L'étude effectuée en Suisse romande avec des institutrices de première et deuxième année primaire permet de situer les obstacles pratiques et théoriques à une pédagogie par objectifs et de suggérer d'autres voies d'approche.

1. Rareté de l'évaluation formative

Une enquête effectuée par des chercheurs de l'Université de Fribourg (Troxler, W., Perrez, M., Patry, J.-L., Pädagogische Welt, 1981) a mis en évidence le fait que les enseignants primaires ne se préoccupaient pas, lorsqu'ils préparaient leurs leçons, de la façon dont ils pourraient contrôler l'atteinte des objectifs.
Quand une évaluation est faite, il semble que ce soit le plus souvent pour répondre à des exigences extérieures. Les autorités scolaires peuvent imposer un contrôle du degré d'avancement des élèves par le moyen d'épreuves communes. Les enseignants eux-mêmes peuvent vouloir se prémunir contre les reproches du collègue qui reprendra leur classe en s'assurant, à l'aide de tests critériés, que le programme a bien passé. Pour pouvoir justifier vis-à-vis des parents les notes attribuées aux élèves, les maîtres sont heureux d'utiliser parfois des épreuves de référence. Des tests étalonnés sont aussi utiles pour fonder auprès de l'administration des demandes de redoublement ou de placement.
Ces évaluations ont surtout pour but de faire un bilan ou d'affiner une prédiction. Leur utilité pour l'enseignement est minime. Il nous a été difficile de trouver des cas où une décision d'adaptation pédagogique ait résulté de l'observation des résultats d'un élève, lorsque nous avons tenté de recueillir des incidents critiques. Dans les cantons où les notes ont été supprimées en début de scolarité et où la promotion des élèves d'une année à l'autre est devenue automatique, nous avons même eu du mal à trouver des enseignantes qui acceptent de travailler avec nous, le souci d'évaluation leur paraissant désormais inutile.

2. Obstacles pratiques à une évaluation formative systématique

Il est clair que les maîtres perçoivent toujours intuitivement les réactions de leurs élèves. Ce qu'ils imaginent derrière les termes «évaluation formative» est quelque chose d'autre. Ils voudraient avoir le moyen d'analyser et de résoudre les cas-problèmes qu'ils rencontrent, comme un médecin qui fonde son ordonnance sur un examen de laboratoire.
Or des moyens d'analyse de ce genre font défaut. Il est rare que, même à la suite d'examens

approfondis, les spécialistes de l'appui psycho-pédagogique puissent démêler l'imbrication des difficultés cognitives et affectives des élèves qui leur sont présentés. Il n'existe pas de méthode simple non plus pour résoudre les problèmes des élèves, lorsqu'on les a mis en évidence.
A vues humaines, on ne peut donc pas espérer disposer jamais de la «trousse de secourisme pédagogique» dont rêveraient les maîtres. La seule possibilité concevable, que nous aimerions développer, serait d'établir un schéma d'analyse des cas, pour aider les enseignants à exploiter raisonnablement leurs observations intuitives.
Même si des instruments d'analyse étaient mis à leur disposition, les maîtresses n'auraient pas le temps de les utiliser pour guider une individualisation de leur enseignement. Le temps de classe est déjà trop court pour aborder collectivement l'ensemble du programme: comment pourrait-on y insérer des moments pour l'évaluation et le rattrapage? De plus, la préparation, la correction, l'analyse d'épreuves pour chaque étape d'avancement de chaque discipline prendraient au maître un temps énorme hors de la classe. Nous avons observé que des institutrices qui avaient préparé une épreuve formative dans le cadre d'un séminaire universitaire ne parvenaient même pas à la réutiliser les années suivantes, faute de temps.
La seule issue que nous puissions proposer est de s'en tenir à des observations superficielles pour détecter les élèves en difficulté marquée et de n'examiner individuellement que quelques cas qui font vraiment problème.

3. Objections théoriques à une évaluation par objectifs

Il faut avoir le courage d'aller encore plus loin dans ce réexamen lucide de la conception courante de l'évaluation formative, telle qu'on peut l'imaginer à la suite des écrits de Bloom, avec ses trois phases de définition d'objectifs, d'évaluation des résultats obtenus et de rétroaction corrective. Ce modèle, si on voulait l'appliquer strictement, serait dangereux à l'école primaire.
Les objectifs fondamentaux du curriculum primaire sont en effet de type développemental et, comme tels, non opérationnalisables. Apprendre à l'élève à comprendre un texte écrit, à s'exprimer oralement, à résoudre des problèmes de nature mathématique en sont des exemples. On ne peut jamais dire si de tels comportements sont ou non acquis. Les enfants progressent en effet constamment vers ces objectifs à travers toute la scolarité. Formuler explicitement ces buts dans les plans d'études peut aider à préciser une direction d'apprentissage, éventuellement à mesurer un progrès, mais ne suffit pas à contrôler une réussite. L'opérationnalisation de tels objectifs oblige à préciser si étroitement les conditions d'observation que le comportement étudié n'a plus aucune généralité. Comme le progrès vers les objectifs généraux est continuel, ce que l'enfant acquiert n'est pas la capacité de raisonner ou de s'exprimer, capacité qu'il possède déjà, mais la maîtrise de classes de situations de plus en plus larges. Il peut, par exemple, utiliser des nombres de plus en plus grands, des niveaux de représentation plus abstraits, des procédures plus indirectes. Au lieu d'un but éducatif (apprendre à raisonner), on arrive ainsi à des myriades d'objectifs opérationnalisés, qui font perdre de vue l'unité du développement de l'enfant que l'on souhaitait évaluer.
Ce développement est global également par rapport aux disciplines. On ne peut découper les acquisitions en une suite de petits pas que l'on grignoterait un à un. La réussite en français dépend des exercices de mathématique, et réciproquement. L'analyse d'une difficulté

et la création d'une boucle d'adaptation pour un savoir-faire isolé sont donc presque impossibles.
C'est pourquoi il nous paraît illusoire de vouloir guider l'apprentissage d'un enfant en contrôlant sa position par rapport à une liste d'objectifs opérationnalisés dans toutes les disciplines. Plutôt que de contrôler une multitude de résultats dont le nombre est celui de toutes les situations-problèmes concevables, il est préférable de concentrer la prise d'information sur le contrôle de la direction de l'apprentissage. L'élève est-il dans des conditions favorables pour apprendre? Est-il disposé convenablement vis-à-vis de sa tâche?
C'est bien ainsi que procèdent les enseignantes, qui ne possèdent pas plus que les chercheurs de liste précise des objectifs à atteindre: elles se repèrent aux moyens d'enseignement à leur disposition; elles font faire les activités prévues par la méthodologie et se contentent de rectifier les erreurs de compréhension des enfants au fur et à mesure qu'elles se manifestent.

4. Comment faire mieux?

S'il n'est pas possible de fonder une démarche pédagogique sur une évaluation par objectifs, il semble néanmoins possible de mieux guider la démarche d'apprentissage des enfants en la comparant à la démarche d'apprentissage souhaitable.

4.1 Adapter la démarche d'apprentissage à l'objet d'étude

On peut s'inspirer de la théorie de Gagné pour déterminer la démarche à proposer en admettant que des lois d'apprentissage différentes régissent l'acquisition de contenus de types différents.
Schématiquement, pour les apprentissages scolaires, trois types d'objets d'étude sont à considérer: les concepts, les structures, et les systèmes. Les concepts correspondent à des définitions, par exemple celle du tétraèdre. Les structures correspondent à des relations entre concepts, par exemple à la loi de la gravitation universelle, avec toutes ses conséquences. Les systèmes sont des ensembles de structures en interaction, par exemple le système de la langue.
Les modes d'apprentissage appropriés ne sont pas les mêmes: on utilisera une démarche d'abstraction pour les concepts, de découverte pour les structures, d'imprégnation pour les systèmes. Un concept peut en effet être acquis par des exercices de discrimination précisant progressivement sa définition à l'aide d'exemples et de contre-exemples. Une loi est assimilée plus efficacement par une démarche d'induction, qui apporte un ordre supérieur dans un ensemble d'observations à première vue contradictoires, donc par la résolution d'un conflit cognitif. La maîtrise d'un système, enfin, est trop complexe pour être acquise par une démarche analytique. C'est par une conduite globale, petit à petit différenciée en fonction des réactions de l'environnement, que l'organisme apprend à s'y adapter. L'enfant parle très tôt, mais ne maîtrise les nuances de l'expression que par un long exercice. Son adaptation au contexte social est du même type.

4.2 Adapter la démarche d'évaluation à l'objet d'étude

Ces distinctions permettent de situer le domaine d'application possible de l'évaluation par objectifs: celui des concepts. Il est en effet relativement facile de contrôler l'acquisition d'un concept par un questionnaire à choix multiples. En cas d'erreur, la pédagogie corrective appropriée est aussi bien connue: présentation d'exemples et de contre-exemples

supplémentaires. Le seul problème est celui du nombre trop élevé de contrôles nécessaires. Pour en réduire l'importance, il est possible de n'observer que des indicateurs principaux, c'est-à-dire des comportements qui intègrent directement beaucoup de savoir-faire partiels.
Pour les structures, il est indispensable d'étudier les représentations de l'élève et la façon dont il les utilise dans ses raisonnements. On peut aborder ces représentations en demandant à l'enfant de dessiner la situation-problème, ou de la traduire sous forme de schémas. La démarche de pensée qu'il utilise peut transparaître grâce à un matériel qui l'oblige à effectuer des manipulations. L'analyse de ses erreurs et de leur logique interne, la demande d'une justification de ses réponses sont aussi des voies d'approche bien connues. Toutes ces techniques mobilisent pourtant l'enseignant et ne sont donc applicables qu'exceptionnellement. On peut obtenir des informations du même type en posant un problème à un groupe d'enfants. L'argumentation qu'ils doivent développer alors permet de situer les difficultés de certains membres du groupe. Une autre approche consiste à constituer des dossiers individuels. En analysant la succession des travaux rendus par un élève, on peut voir apparaître des régularités dans sa conduite, comme aussi des modifications de tendance significatives à certains moments.
Pour les systèmes, on doit étudier la capacité de l'élève de réagir correctement dans des situations aux paramètres multiples. Ceci oblige à créer des contextes plus ou moins simulés, où les élèves ont l'occasion de réagir à des situations complexes et où ils peuvent percevoir l'adéquation plus ou moins grande de leur réponse. Par exemple, on demandera d'écrire une lettre à un camarade, à un parent, à un commerçant, et on fournira un retour d'information sur les réactions de ces correspondants. Puisque l'élève doit apprendre à différencier son style en fonction de son correspondant, il importe de le confronter à des situations très variées. Ainsi, pour que l'évaluation soit formative au niveau des systèmes, elle doit différencier les situations et non les élèves. Elle doit aussi comporter un nombre d'essais suffisant pour qu'un apprentissage puisse se réaliser.

4.3 Etendre les sources d'information de l'enfant

Il n'est pas nécessaire que toute évaluation passe par le maître. C'est même l'une des voies de développement les plus prometteuses d'une évaluation formative, de créer des voies d'information en retour plus directes.
Le système des contrats est une possibilité. L'accord établi entre le maître et l'enfant au départ spécifie ce qui est attendu de ce dernier, d'une façon que l'enfant doit être capable d'apprécier par lui-même.
Des tests autocorrectifs, des questionnaires présentés par des micro-ordinateurs, ou même simplement des corrigés précis sont une solution évidente en ce que concerne le contrôle de l'acquisition de concepts. La répétition d'épreuves précédemment échouées va dans la même direction.
Pour l'acquisition de structures, des discussions entre élèves peuvent apporter des retours d'information très riches, sans intervention du professeur. Certaines institutrices participant à la recherche ont fait l'expérience de laisser un camarade apporter un appui à un groupe qui demandait de l'aide. Des évaluations peuvent aussi être formulées de camarade à camarade à l'occasion de «conseils de classe», au cours desquels les enfants examinent de façon critique leur fonctionnement de groupe.
En ce qui concerne les systèmes, des retours d'information indépendants du maître sont même préférables à son appréciation personnelle. Pour développer l'expression orale, on demandera par exemple à un élève d'expliquer à un autre le point où il doit se rendre dans

un ville et on verra si le récepteur de l'information sait localiser ce point sur un plan. On demandera à un élève de décrire un dessin et à un autre, de le reproduire d'après les indications reçues, etc. La correction mutuelle de textes écrits devrait aussi permettre à chaque enfant d'apprécier l'effet de sa production sur autrui.

4.4 Etendre les sources d'information du maître

Il n'est pas nécessaire non plus que le maître limite son information à la performance de chaque élève. Il doit plutôt rechercher des points de repère pour le travail de la classe dans son ensemble.
Il est possible d'abord de mieux exploiter au niveau pédagogique les informations données par les épreuves habituelles. Des tableaux synoptiques montrant les réponses de chaque élève à chaque question permettent une «évaluation informative», selon la méthode développée par Bernard Lebrun. On peut voir ainsi les domaines dont il est nécessaire de reprendre l'étude collectivement.
Il est possible ensuite d'appliquer le principe de l'échantillonnage pour étudier sur quelques élèves seulement, mais plus en profondeur, la nature des difficultés qu'ils rencontrent. C'est là qu'une interrogation orale peut être profitable, si on but n'est pas de juger ces élèves, mais d'étudier leurs problèmes de compréhension, pour pouvoir ensuite remédier collectivement aux déficits constatés.
Le maître peut établir des procédures qui le renseignent, sans perte de temps, sur l'activité des élèves: ceux-ci peuvent noter eux-mêmes les livres qu'ils empruntent à la bibliothèque, pointer les activités ou les fiches qu'ils ont travaillées, etc. Il peut en tirer aussi une indication sur l'intérêt des élèves pour un domaine.
La simple formulation par les enfants des points qui font difficulté pour eux peut être obtenue très rapidement, par un lever de mains, et peut conduire à des adaptations pédagogiques immédiates. C'est la confusion de l'évaluation chiffrée et de l'évaluation formative qui a empêché jusqu'ici d'utiliser ce retour d'information élémentaire. De même, l'avis des élèves, sur les types d'exercices et les formes d'apprentissage qu'on leur propose, est souvent extrêmement pertinent.

4.5 Favoriser l'autoévaluation par le maître de la démarche qu'il suit

Si l'on entend par «évaluation formative» tout retour d'information permettant d'adapter l'enseignement, même des observations qui ne font pas intervenir les élèves peuvent être intéressantes.
L'observation par le maître de son propre comportement peut être formative dans ce sens. C'est le rôle des enregistrements et de l'autoscopie, qui peuvent être complétés par des questionnaires d'auto-évaluation plus analytiques.
Il serait souhaitable que les enseignants notent et examinent périodiquement les activités qu'ils ont proposées à leur classe. C'est dans ce sens qu'un nouveau programme destiné à l'enseignement du français aux apprentis suisses propose une liste d'objectifs: les maîtres doivent répondre en priorité aux demandes de leur classe, mais noter les objectifs traités pour pouvoir rééquilibrer ultérieurement leur enseignement. De même, un livret de gymnastique vaudois demande aux enfants de relever les types d'activités physiques qu'ils exercent pour pouvoir éviter un entraînement unilatéral.
L'autoévaluation de l'enseignant pourrait enfin se greffer sur un pointage systématique des résultats de chaque élève. Le maître pourrait s'interroger sur les causes des faits qu'il observe, et même sur les raisons qui font qu'il connaît bien la situation de certains enfants et très mal celle d'autres membres de la classe.

5. Conclusion

Toutes les remarques présentées ci-dessus ont été suggéréés par les discussions du groupe d'institutrices qui participent à la recherche sur l'appréciation du travail des élèves en Suisse romande, dans le cadre du Projet de recherche SIPRI (Situation de l'Ecole Primaire). Toutes ces idées sont donc plus ou moins connues des enseignants et ne présentent rien de révolutionnaire. Leur intérêt est seulement d'orienter autrement l'attention des chercheurs.

A cause des problèmes pédagogiques évidents qu'entraîne le système des notes scolaires, les spécialistes en évaluation s'étaient orientés ces dernières années vers une évaluation par objectifs, en pensant que ce système permettrait à la fois de guider l'apprentissage des élèves et d'apporter aux autres membres du système scolaire (directeurs, inspecteurs, collègues, parents, sans oublier les enfants) les informations qu'ils demandaient.

Il apparaît aujourd'hui que le contenu et la forme des renseignements à donner à chaque groupe ne sauraient être identiques pour tous. Les enseignants, en particulier, s'intéressent presque exclusivement à des informations qui leur permettent de mieux gérer leur classe.

Pour répondre à cette demande particulière, on a relevé plus haut diverses sources d'information qu'on pourrait mieux exploiter. Ceci permettrait d'apporter plus d'information aux élèves, sans passer par le maître, et d'apporter plus d'information au maître, sans alourdir la charge des élèves en examens. Ces nouvelles observations devraient porter moins sur les résultats individuels des enfants que sur les activités d'apprentissage proposées à la classe. L'intention générale de cette nouvelle orientation est de maintenir l'ensemble des élèves orientés constamment vers les objectifs pédagogiques visés, sans attendre pour corriger leur démarche le verdict lointain d'examens sommatifs.

Formative Evaluation an der Primarschule

Die Primarlehrer haben zuwenig Zeit, um die Schülerergebnisse in allen Fächern verfolgen zu können; dies allein würde sie jedoch in die Lage versetzen, jedem Einzelnen die erforderlichen kompensatorischen Uebungen an die Hand zu geben. Ein Teil der dem Primarcurriculum zugewiesenen Entwicklungsziele eignet sich übrigens schlecht dazu, durch Tests kontrolliert zu werden. Andererseits beruhen Massnahmen, die eine bessere Anpassung gewährleisten sollen, mehr auf der Prüfung der Lernbedingungen als auf der der Ergebnisse. Das gilt insbesondere für das Erlernen von Strukturen (z. B. physikalischen Gesetzen) oder von Systemen (z. B. Fremdsprachen).

Zur Stärkung der pädagogischen Rückwirkung müssen die Informationsquellen des Kindes (und zwar nicht notgedrungen über den Lehrer) und die des Lehrers (ohne ausschliesslichen Bezug auf die Schülerreaktionen) ausgeweitet werden. Dabei erscheint die Auto-Evaluation sowohl der Kinder wie auch die des Lehrers besonders verheissungsvoll.

(Die ausführliche Fassung dieses Artikels kann bezogen werden bei: IRDP, 43, fbg. de l'Hôpital, 2000 Neuchâtel)

Formative evaluation in primary education

For lack of time, teachers are unable to constantly attend to their pupils' results in each discipline, in order to give them individualized remedial treatments. The greater part of the developmental objectives of the primary curriculum simply cannot be controlled by means of tests. Feedback loops that do exist aim at controlling the environment conditioning the children's learning, rather than at checking their results directly. This is particularly true in the learning of structures (like physical laws) or of systems (languages, for instance).
To improve educational feedback loops, the child could use multiple sources of information (besides his teacher), and the teacher herself could rely on a large set of data (besides the results of her pupils). In particular, the self-evaluations of the teacher and of the child appear most promising.