

Laveault, D. et Allal, L. (dir.). (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Bâle, Suisse: Springer

Martin Roy

Volume 42, numéro 1, 2019

URI : <https://id.erudit.org/iderudit/1066600ar>

DOI : <https://doi.org/10.7202/1066600ar>

[Aller au sommaire du numéro](#)

Éditeur(s)

ADMEE-Canada - Université Laval

ISSN

0823-3993 (imprimé)

2368-2000 (numérique)

[Découvrir la revue](#)

Citer ce compte rendu

Roy, M. (2019). Compte rendu de [Laveault, D. et Allal, L. (dir.). (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Bâle, Suisse: Springer]. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 121–129.
<https://doi.org/10.7202/1066600ar>

RECENSION

Laveault, D. et Allal, L. (dir.). (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Bâle, Suisse: Springer.

L'évaluation est un agir complexe. Peu de temps y est consacré en formation des enseignants, alors que les demandes concernant la reddition de compte sont de plus en plus grandes. Également, les actions des enseignants sont influencées par les politiques d'évaluation mises en place. Ces politiques demandent une évaluation formative des apprentissages – ou une *évaluation pour l'apprentissage*, pour reprendre l'expression utilisée dans ce livre –, mais la gestion axée sur les résultats demande aux enseignants d'exprimer les apprentissages réalisés par les élèves sous forme de note, plutôt que de s'attarder à la profondeur de ces apprentissages. Néanmoins, les enseignants doivent s'actualiser en matière d'évaluation afin de mettre en place des pratiques exemplaires. En somme, il s'agit de constats à partir desquels cet ouvrage a été rédigé.

Ce livre, dirigé par Laveault et Allal, présente une vue d'ensemble de la mise en œuvre de l'évaluation pour l'apprentissage dans 13 pays. Il met l'accent sur les défis reliés à cette mise en œuvre en s'appuyant sur des exemples concrets, de la maternelle au secondaire. Cette recension présente d'abord une synthèse des chapitres de ce livre, divisé en trois parties. Elle se termine par une critique mise en parallèle avec les usages de ce livre.

Synthèse

Écrit par Laveault et Allal, directeurs de l'ouvrage, le premier chapitre sert d'introduction. Il met en évidence le fil conducteur de l'ouvrage, soit l'évaluation pour l'apprentissage à travers sa relation avec d'autres concepts, dont l'évaluation formative, l'évaluation sommative, la régulation et le soutien à l'apprentissage, puis aborde des contraintes et des considérations quant à son implantation. Finalement, les auteurs présentent la structure du livre, divisée en trois parties: les politiques d'évaluation, le développement professionnel et les pratiques dans la classe.

Première partie: les politiques d'évaluation

Le chapitre 2 introduit la première partie du livre, qui porte sur les politiques d'évaluation. D'abord, Laveault rapporte que peu de recherches se sont intéressées à l'implantation et à la mise en œuvre de ces politiques

par les enseignants. Selon Christie et Fierro (2012), il y aurait une variabilité dans l'application des politiques. D'ailleurs, ces politiques contraindraient les actions des enseignants en décrivant les pratiques et finalités désirées (Halverson et Clifford, 2006). En ce sens, l'enseignant doit atteindre un équilibre entre sa liberté d'agir, les pressions de la direction et les apprentissages que les élèves doivent faire. De plus, il doit trouver un équilibre entre évaluation formative et sommative.

Dans le chapitre 3, Adie et Willis s'intéressent aux perturbations qui ont surgi à la suite des changements apportés à la politique d'évaluation en Australie. Notamment, l'introduction de l'évaluation pour l'apprentissage demande aux enseignants de repenser leurs façons de faire. Ainsi, une recherche menée pendant quatre ans a eu lieu avec les enseignants de cinq écoles primaires afin de les aider à intégrer le nouveau curriculum et de leur permettre une compréhension commune des standards de réussite. Misant sur le développement professionnel des enseignants, cette recherche a permis de faire le lien entre leurs pratiques et la politique, en plus de favoriser la collaboration. Enfin, les auteures soulignent que partager les standards avec les étudiants leur permet de connaître l'interprétation qu'en fait l'enseignant et favorise ainsi l'autoévaluation.

Le chapitre 4 concerne les étudiants ayant des besoins particuliers, que ce soit un handicap, l'éducation dans une autre langue ou encore une autre culture. En ce sens, Cumming et Van der Kleij présentent les différentes politiques australiennes influençant les pratiques des enseignants ayant à intervenir auprès de ces jeunes. Par la suite, les auteures illustrent, à l'aide de quatre exemples, des interactions pédagogiques entre enseignants et élèves avec un handicap afin de démontrer les différentes implications quant à l'implantation de l'évaluation pour l'apprentissage. Elles concluent que les décideurs devraient s'appuyer sur les recherches et recommandent d'en réaliser davantage afin de bien comprendre ce phénomène.

Le chapitre 5 porte sur le contexte particulier aux Philippines. Ce pays a décidé de passer d'un système scolaire sur 10 ans au même modèle que les pays développés, soit de la maternelle à la 12^e année. Les auteurs expliquent que l'évaluation formative a également été intégrée dans cette réforme éducative. Le but de la nouvelle politique est d'aider les enseignants à identifier les pratiques d'intervention pertinentes pour améliorer l'apprentissage des élèves. Griffin, Cagasan, Care, Vista et Nava présentent les résultats d'une étude observationnelle de 61 leçons, où 3 éléments

étaient ciblés : l'organisation de la classe, l'enseignement et les stratégies d'évaluation. Les narrations ont permis d'identifier des variations selon l'année d'études et la discipline, mais aussi une résistance au changement chez les enseignants. Les auteurs proposent plusieurs recommandations afin d'améliorer la mise en place de l'évaluation formative, par exemple mettre l'accent sur la compétence au lieu du contenu, et offrir des formations sur la rétroaction et la construction de tests.

Le chapitre 6 s'attarde sur l'importance d'adapter les politiques provenant d'un autre contexte. Selon Poskitt, les élèves sont les premiers à bénéficier de politiques bien écrites et mises en œuvre, mais le fossé entre les intentions derrière la politique et les pratiques en classe peut être vaste. Ainsi, l'auteure présente le contexte de la Nouvelle-Zélande en lien avec deux politiques mises en place par des gouvernements différents. La première, *National Curriculum Exemplars*, fut le fruit d'une recherche de quatre ans du ministère de l'Éducation, en collaboration avec des enseignants et des chercheurs. Le but de cette politique était de favoriser davantage l'évaluation formative et le développement d'outils. La seconde, *National Standards*, a été contestée par les enseignants, qui n'ont été que très peu consultés. Cette politique était axée sur la reddition de compte et sur les épreuves standardisées, sous les recommandations de l'OCDE et sous l'émergence du PISA. L'auteure conclut sur l'efficacité de la collaboration dans la mise en place d'une politique d'évaluation et ses bénéfices, mais aussi du contexte dans lequel le changement prend place.

Le chapitre 7 présente l'implantation de deux programmes en Écosse. D'abord, le premier, *Assessment is for Learning*, a été créé à partir du concept d'évaluation pour l'apprentissage. Spencer et Hayward documentent les idées principales empruntées à l'évaluation pour l'apprentissage, présentent des résultats à partir de quelques recherches et des pistes en lien avec le succès de ce programme. Ensuite, les auteurs précisent que le gouvernement a mis en place un second programme, *Curriculum for Excellence*, dont l'objectif était similaire à celui du premier. Cependant, cette politique a engendré plusieurs défis pour les enseignants, dont la planification selon le curriculum, la conception de tâches d'apprentissage et le jugement des travaux selon le critère de réussite, ce qui a rendu difficile son implantation. Pour cette raison, les auteurs proposent de considérer trois éléments dans l'implantation d'une politique sur l'évaluation : inclure le curriculum, la pédagogie et l'évaluation dans un tout cohérent ; mettre l'accent sur la fonction formative de l'évaluation ; et prioriser les activités d'évaluation.

Deuxième partie : le développement professionnel

Le chapitre 8 introduit la deuxième partie du livre, qui est consacrée au développement professionnel. En effet, cette section concerne l'utilisation des informations acquises par l'évaluation afin de soutenir l'apprentissage en tant que compétence à développer. En ce sens, le développement professionnel est une composante majeure de la mise en œuvre des politiques et permet ainsi de surmonter les défis concernant l'implantation de l'évaluation pour l'apprentissage. Laveault aborde les conditions et les facteurs qui facilitent les changements souhaités.

Dans le chapitre 9, DeLuca, Valiquette et Klinger expliquent d'abord le contexte de l'Ontario avant de présenter leur projet de recherche. Cette recherche collaborative menée pendant trois ans avait pour but d'examiner comment les structures mises en place par le projet permettent de soutenir le développement professionnel des enseignants pour une meilleure implantation de l'évaluation pour l'apprentissage dans leurs pratiques en classe. Le projet consistait en 8 séances d'apprentissage sur les concepts et la pratique de l'évaluation pour l'apprentissage, suivies de 16 leçons en classe pour observer et explorer l'implantation de cette pratique. Les résultats recueillis se regroupent sous cinq thèmes, dans l'optique de soutenir l'apprentissage des enseignants : un modèle en réseau, l'enseignement direct, l'observation en classe, une boucle de rétroaction ainsi que des opportunités de soutien et de motivation. En matière d'implication, les auteurs soulignent que de tels changements doivent se développer à long terme. De plus, les politiques doivent décrire les pratiques de l'évaluation en classe, mais aussi l'apprentissage requis concernant l'évaluation pour l'apprentissage.

Le chapitre 10 décrit également une recherche collaborative, cette fois du côté de la Suisse. En fait, Mottier Lopez et Morales Villabona introduisent leur projet de recherche en expliquant que la collaboration, selon la littérature, soutient à la fois le développement professionnel, tant sur les plans individuel que collectif. Ils mentionnent aussi l'importance d'inclure les parties prenantes comme cochercheurs. Ainsi, leur recherche avait deux buts : soutenir le développement professionnel et procurer les conditions adéquates à la production de savoirs scientifiques. Se déroulant sur une année scolaire, le projet comprenait 14 heures d'activités de développement professionnel sous forme de cycle : une coconstruction d'activités lors d'un séminaire, une expérimentation de ces activités en classe avec la

présence d'un chercheur pour observer, une entrevue avec ce chercheur ainsi qu'une analyse et discussion de l'expérimentation lors du prochain séminaire. En guise de discussion, les chercheurs soulignent l'importance des approches collaborative et participative afin de réduire le fossé entre les communautés scientifiques et les praticiens, en ajoutant que le système scolaire doit proposer différentes perspectives et activités pour soutenir le développement professionnel des enseignants.

Smith entame le chapitre 11 en soulignant un dilemme auquel les enseignants font maintenant face avec l'augmentation des évaluations nationales : enseigner pour assurer que les élèves obtiennent une bonne note ou les soutenir dans le développement de stratégies d'apprentissage durables. En d'autres mots, l'auteure se demande s'il faut prioriser les effets de l'apprentissage à court ou à long terme. Ce chapitre présente alors une recherche-action en Norvège où chaque équipe-école a son propre plan pour documenter l'implantation et pour atteindre l'objectif de la recherche : améliorer les pratiques d'évaluation. Les données qualitatives collectées permettent de constater une amélioration en assurant un meilleur équilibre entre les demandes externes et les considérations pédagogiques. Smith conclut en formulant des recommandations, dont celle d'améliorer les pratiques des enseignants à partir de leurs connaissances avec l'aide d'un expert externe.

Le chapitre 12, écrit par Swaffield, Rawi et O'Shea, aborde un projet d'un an misant sur l'apprentissage collaboratif d'enseignants. En effet, ce sont 7 écoles primaires et 1 école secondaire (soit 130 enseignants) qui participent à la recherche, en partenariat avec l'université locale au Royaume-Uni. Leur analyse des pratiques existantes se base sur trois principes, soit rendre l'apprentissage explicite, promouvoir l'autonomie des élèves et miser sur l'apprentissage plutôt que sur les notes. D'ailleurs, le but de cette recherche est d'adapter l'évaluation pour l'apprentissage à ce contexte particulier en développant une compréhension partagée. Les résultats soulignent quatre thèmes importants : les bénéfices de la collaboration, les bénéfices pour les élèves, la valeur des principes de l'évaluation pour l'apprentissage et le rôle de la direction dans le soutien du développement professionnel des enseignants. Les auteures mettent aussi l'accent sur les défis engendrés par un tel projet : le temps, la durée, la coordination, la volonté, l'argent et la durabilité.

Ruiz-Primo propose, dans le chapitre 13, d'utiliser la méthode du *mapping* comme outil de développement professionnel dans le but de mieux déterminer le but de l'apprentissage. Effectivement, l'auteure souligne que la recherche démontre la difficulté des enseignants à identifier les buts de l'apprentissage, mais également à développer des activités exigeantes cognitivement ou bien séquencées pour atteindre ces buts. Elle élabore ainsi sa pensée autour de quatre questions : Quel apprentissage est à faire ? Pourquoi cet apprentissage est-il important ? Comment atteindre les cibles d'apprentissage ? Comment savoir que l'apprentissage désiré a été atteint ? Ruiz-Primo présente alors sa méthode, un processus itératif comprenant huit éléments et cinq étapes, puis l'appuie d'exemples empiriques.

Davies, Herbst et Sherman introduisent le chapitre 14 en précisant le rôle de l'évaluation, puis abordent différents changements concernant les pratiques d'évaluation au Canada. Les auteures présentent deux exemples leur permettant de représenter les actions mises en place afin d'assurer une croissance professionnelle : avoir la finalité en tête, décrire la qualité des apprentissages, trianguler les preuves d'apprentissage, engager l'apprenant dans le processus d'évaluation, ainsi qu'évaluer et communiquer l'apprentissage. Le chapitre se termine sur le changement de perspective, soit transformer les défis en opportunités. En ce sens, les auteures soulèvent l'importance de la clarté et de la transparence auprès des élèves, tout comme de la triangulation des sources d'information sur l'apprentissage pour augmenter la fiabilité et la validité de l'évaluation.

Troisième partie : les pratiques dans la classe

Le chapitre 15 expose la dernière partie du livre, soit celle sur les pratiques dans la classe en lien avec l'évaluation pour l'apprentissage. Allal présente d'abord la culture d'évaluation, qui comprend trois composantes : les croyances des enseignants et des élèves concernant les buts de l'évaluation tout comme la relation entre l'enseignement et l'apprentissage ; les pratiques d'évaluation de l'enseignant ; et les outils d'évaluation qui soutiennent ou empêchent ces pratiques. Par la suite, Allal revient sur la définition générique de régulation présentée au chapitre 1, puis aborde la notion de corégulation et ses deux principes : tout apprentissage dans la classe est corégulé et l'autorégulation est au cœur de l'apprentissage. Elle termine en introduisant les prochains chapitres, qui sont cohérents avec son modèle.

Dans le chapitre 16, Birenbaum présente une recherche où elle fait le contraste entre deux cultures d'évaluation différentes, soit la culture de la mesure et la culture de l'évaluation. Elle débute en définissant le terme *culture*, puis explique le continuum qui sépare les deux cultures choisies. L'auteure explique ensuite la méthode utilisée, soit le pairage de quatre écoles primaires et de quatre écoles secondaires selon leur profil sociodémographique similaire ayant fait l'objet d'une étude de cas. De plus, elle aborde l'ensemble des sources de données qui feront l'objet d'une analyse de contenu. Les résultats sont regroupés selon sept thèmes : le but de l'évaluation, sa fonction, ses méthodes, les relations de pouvoir en évaluation, les attitudes envers la diversité, les attentes et la fidélité. L'auteure conclut que la culture d'évaluation est meilleure pour implanter l'évaluation pour l'apprentissage. Elle finit avec des recommandations pour transformer la culture d'évaluation.

Le chapitre 17 d'Andrade et Brookhart porte sur le rôle de l'évaluation en classe pour soutenir l'apprentissage autorégulé. Les auteures exposent un modèle en trois phases : déterminer un but, suivre la progression, ainsi que réviser et ajuster. La première phase est essentielle à la régulation puisque l'élève doit connaître l'intention derrière l'apprentissage, en plus de comprendre le critère de réussite. La deuxième repose sur la rétroaction. À ce sujet, l'accent est mis sur les types de rétroaction et leur interprétation. Enfin, la dernière phase est une occasion de développer sa métacognition. En somme, les auteures affirment que l'autorégulation doit être développée très tôt chez les élèves afin de devenir une habitude leur permettant de prendre le contrôle de leur apprentissage.

Dans le chapitre 18, Panadero, Jonsson et Strijbos abordent l'apprentissage régulé à travers l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs puisque l'évaluation pour l'apprentissage vise à promouvoir l'implication des élèves. Cependant, les auteurs rapportent que les études assument le lien entre l'apprentissage autorégulé et l'évaluation pour l'apprentissage, plutôt que de le soutenir explicitement par des résultats. Ainsi, l'autoévaluation et l'évaluation par les pairs sont présentées séparément afin de les définir, d'expliquer leur lien avec l'apprentissage régulé, puis de appuyer à l'aide de quelques preuves empiriques. Finalement, les auteurs proposent des lignes directrices pour chaque méthode d'évaluation sous forme de recommandations. Le chapitre se conclut par deux risques possibles lors de l'implantation de ces méthodes : la perte de temps et leur utilisation formative comme évaluation sommative.

Heritage aborde la corégulation au sein de l'interaction enseignant-élève dans le chapitre 19. Sa recherche se base sur l'importance de l'intégration de l'évaluation à l'enseignement et à l'apprentissage. Ainsi, l'auteure décrit et analyse deux séquences vidéo montrant les interactions entre un enseignant et un élève, une en classe de mathématiques et l'autre en écriture. L'auteure soulève des défis d'implantation de la culture de la classe et des pratiques de questionnement de l'enseignant. Enfin, elle termine en faisant mention des défis engendrés par l'implantation de pratiques pédagogiques reflétant les théories actuelles.

Le livre se termine avec le chapitre 20 de Bourgeois, qui porte sur le soutien à l'apprentissage chez les élèves dans le contexte de l'Ontario. L'auteure expose d'abord le concept de l'évaluation formative et la différence de définition du terme selon la langue anglaise ou française. Puis, elle présente les quatre composantes fondamentales de la régulation, en plus de trois problèmes qui lui sont liés. Ensuite, le chapitre détaille la méthode utilisée pour la recherche selon trois phases s'étant déroulées sur une année scolaire. Enfin, l'auteure décrit deux cas et les analyse. En conclusion, elle discute de la représentation de l'évaluation formative, de même que de la reproduction ou l'adaptation d'activités et la coconstruction des critères ou leur explication à l'aide d'exemples.

Critique et usages

Ce livre est fort utile pour des dirigeants œuvrant sur le terrain et responsables de la mise en œuvre de politiques d'évaluation. En effet, la première partie du livre décrit des expériences quant à l'implantation de politiques d'évaluation. Plusieurs pistes de solution sont proposées par les chercheurs, qui ont suivi de près la mise en place de telles politiques dans différents contextes et dans deux ordres d'enseignement. Diverses recommandations formulées par les auteurs peuvent être utiles afin d'éviter certains pièges lors de la mise en place des politiques. Bref, les différentes expériences recueillies dans ce livre peuvent influencer les décisions et permettre d'adapter l'implantation de nouvelles politiques ou pratiques d'évaluation formative.

Le livre peut aussi être utilisé par les chercheurs qui s'intéressent aux politiques d'évaluation, au développement professionnel et aux pratiques d'évaluation formative. Effectivement, il permet de découvrir plusieurs contextes de développement et d'implantation de politiques. D'ailleurs, à ce sujet, les chapitres 3 et 6 recommandent la collaboration avec les

parties prenantes. De plus, la deuxième partie propose des recherches très intéressantes quant au développement professionnel des enseignants afin de mettre en place des pratiques d'évaluation actualisées concernant l'évaluation formative. En ce sens, les auteurs proposent différentes activités : des séminaires (chapitres 9 et 10), de la collaboration (chapitres 10, 11 et 12) ou encore de l'observation en classe (chapitre 9). Enfin, l'évaluation pour l'apprentissage étant au cœur de ce livre, les chercheurs y trouveront plusieurs auteurs incontournables, beaucoup d'informations pertinentes et des idées intéressantes pour la conception de projets de recherche.

Dans le même sens, ce livre peut être fort utile pour un étudiant-chercheur qui s'intéresse à un ou plusieurs de ces thèmes. Ce dernier pourra enrichir ses connaissances, sa réflexion et, ultimement, sa recherche, tant sur les plans de la conception que de la pertinence sociale et scientifique.

Toutefois, pour un étudiant en formation initiale qui souhaite devenir enseignant, mis à part les chapitres qui décrivent un contexte particulier (p. ex., le chapitre 10 sur la Suisse ou encore le chapitre 20 sur l'Ontario), celui-ci ne trouvera que peu d'exemples concrets de pratiques d'évaluation formative. La même critique est à faire si un enseignant en fonction souhaite lire ce livre. En effet, ce dernier contient des contextes assez différents et les résultats rapportés sont peu applicables ou encore concernent l'implantation d'une politique d'évaluation ou une expérience particulière de développement professionnel. D'autres sources d'information sont alors à prioriser, si l'enseignant veut obtenir des exemples concrets d'évaluation formative.

Martin Roy
Université du Québec à Montréal