

Conférence internationale OCDE/CERI
« Apprendre au XXI^e siècle :
recherche, innovation et politiques »

Évaluer l'apprentissage L'évaluation formative



CERI

Centre for Educational Research and Innovation

Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement



ORGANISATION FOR ECONOMIC
CO-OPERATION AND DEVELOPMENT



ORGANISATION DE COOPÉRATION ET
DE DÉVELOPPEMENT ÉCONOMIQUES

ÉVALUER L'APPRENTISSAGE - L'ÉVALUATION FORMATIVE

Ce document présente les résultats sur l'évaluation de l'apprentissage, tirés des analyses récentes menées par le CERI. Il analyse en premier lieu la mise en pratique de l'approche formative dans les établissements secondaires de huit systèmes éducatifs. En second lieu, il livre les analyses clés de l'évaluation formative dans les programmes de lecture, d'écriture et de calcul pour adultes, et propose un cadre destiné à renforcer les politiques et les pratiques dans l'ensemble du secteur et à enrichir la base de données factuelles.

L'évaluation est un élément crucial du processus d'apprentissage. Dans les établissements scolaires, les évaluations les plus directement visibles sont sommatives. Elles sont utilisées pour mesurer ce que les élèves ont appris à la fin d'une unité de formation, pour faire passer les élèves d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin d'études ou pour accéder à certains postes ou encore pour sélectionner les élèves à l'entrée de l'enseignement supérieur. Les ministères de l'Éducation se servent de l'évaluation sommative pour contraindre les établissements publics à répondre de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Enfin, les évaluations sommatives internationales – telles le PISA, le Programme international de l'OCDE pour le suivi des acquis des élèves – servent de plus en plus à comparer les systèmes d'éducation nationaux.

Cela étant, l'évaluation peut aussi revêtir une fonction formative. Dans les classes, l'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des élèves afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence. Les enseignants qui utilisent des méthodes et des techniques d'évaluation formative sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des élèves – en différenciant et en adaptant leur pédagogie, pour améliorer le niveau des élèves et l'équité des résultats. La généralisation de cette pratique se heurte toutefois à d'importants obstacles, notamment les tensions perçues entre les évaluations formatives intervenant en classe et les tests sommatifs à forte visibilité destinés à amener les établissements à répondre des résultats des élèves, ainsi qu'un manque de cohérence entre les démarches d'évaluation des systèmes, des établissements et des classes.

Les principes de l'évaluation formative peuvent être appliqués au niveau des établissements et des politiques pour déterminer les domaines à améliorer et promouvoir une culture efficace et constructive de l'évaluation à tous les niveaux des systèmes éducatifs. Un recours plus fréquent à l'évaluation formative dans l'ensemble des systèmes peut aider les parties prenantes à surmonter les obstacles mêmes à sa diffusion dans les classes.

Ce chapitre montre comment l'évaluation formative œuvre en faveur des objectifs de l'apprentissage tout au long de la vie notamment en améliorant les résultats des élèves et l'équité des résultats et en aidant mieux les élèves à apprendre à apprendre. Il examine ensuite les obstacles qui se posent à une pratique plus générale de l'évaluation formative et les moyens de les surmonter et décrit le champ et la méthodologie de l'étude.

Atteindre les objectifs de la formation tout au long de la vie

Tous les gouvernements nationaux et régionaux qui ont participé à cette étude encouragent l'évaluation formative car ils y voient un moyen d'atteindre les objectifs de la formation tout au long de la vie. Ils sont motivés par des données quantitatives et qualitatives démontrant que la pédagogie intégrant

l'évaluation formative a contribué à améliorer le niveau des élèves et aidé les enseignants à répondre aux besoins de populations d'élèves de plus en plus diversifiées, ce qui contribue à réduire les inégalités. Les enseignants qui recourent à des méthodes d'évaluation formative accompagnent les élèves dans le développement de leurs compétences personnelles du « savoir apprendre » – des compétences que la rapide obsolescence des connaissances dans la société de l'information rend de plus en plus indispensables.

Promouvoir des performances élevées : améliorer le niveau des élèves

Les méthodes d'évaluation formative ont joué un rôle important dans l'amélioration du niveau général des élèves. Des recherches quantitatives et qualitatives ont montré que cette forme d'évaluation pourrait être l'une des interventions les plus opérantes sur les performances des élèves jamais étudiée. Dans leur influente étude critique de la littérature anglophone sur l'évaluation formative parue en 1998, Black et Wiliam concluent que :

« [...] l'évaluation formative améliore effectivement l'apprentissage. Les progrès semblent tout à fait considérables et comme il a été noté plus haut, ils figurent parmi les plus importants dont il ait jamais été fait état pour des interventions pédagogiques. À titre d'exemple, et pour montrer l'importance de ces progrès, un effet de 0.7, s'il pouvait être obtenu à l'échelle de la nation, reviendrait à hisser le score mathématique d'un pays moyen comme l'Angleterre, la Nouvelle-Zélande ou les États-Unis parmi les « cinq premiers » après les pays de la ceinture Pacifique – Singapour, la Corée, le Japon et Hong Kong. » (Beaton et autres, 1996 ; Black et Wiliam, 1998, p. 61)

Ces constats constituent une base solide à de nouvelles recherches sur les stratégies d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation les plus fructueuses (dont cette étude).

Contribuer à un haut niveau d'équité : l'éducation pour tous

Les études de cas de la série « Des innovations dans l'enseignement » confortent l'idée que les méthodes d'évaluation formative peuvent aider à réduire les inégalités de résultats. Bien que Black et Wiliam (1998 et dans la partie III de cette étude) notent que les recherches sur l'efficacité de l'évaluation formative sont insuffisantes pour ce qui concerne les élèves en difficultés ou la race, la classe ou le genre des élèves, il faut remarquer que plusieurs des établissements observés dans le cadre des études de cas, qui accueillent un fort pourcentage d'élèves « défavorisés », étaient en « échec » il y a quelques années et sont aujourd'hui montrés en exemple. Les établissements observés proposant des programmes expressément ciblés sur les besoins des élèves en difficultés ont également obtenu des résultats positifs.

Les enseignants des établissements observés se servent de l'évaluation formative pour déterminer les facteurs à l'origine des écarts de résultats dans des matières précises et pour adapter leur enseignement et répondre ainsi aux besoins identifiés. Cette démarche s'écarte des modèles d'équité préconisant de consacrer des ressources exactement identiques à tous les enfants (des modèles marqués, estime Perrenoud [1998], par une « indifférence aux différences ») ou des modèles « déficitaires » qui considèrent que certains élèves sont « défavorisés », en ce qu'elle consiste à ajuster les méthodes pour tenir compte des différences individuelles, culturelles et linguistiques entre les enfants (voir par exemple, Bruner, 1996 ; Bishop et Glynn, 1999).

Développer les compétences du « savoir apprendre » des élèves

L'évaluation formative développe les compétences du « savoir apprendre » :

- En mettant l'accent sur le processus de l'enseignement et de l'apprentissage et en y associant activement les élèves.
- En développant leurs compétences en matière d'évaluation entre pairs et d'auto-évaluation.
- En les aidant à comprendre leur propre apprentissage et à élaborer des stratégies adaptées pour « apprendre à apprendre ».

Les élèves qui construisent activement leur maîtrise de nouveaux concepts (sans se contenter d'absorber l'information), qui ont élaboré un ensemble de stratégies leur permettant de situer de nouvelles idées dans un contexte plus large et qui apprennent à juger de la qualité de leur travail et de celui de leurs pairs par rapport à des objectifs et à des critères d'apprentissage clairs et précis acquièrent aussi des compétences précieuses pour apprendre tout au long de la vie.

Surmonter les obstacles à la diffusion de la pratique

Les études de cas ont montré que les principaux obstacles (sans être les seuls) à la diffusion de l'évaluation formative sont les suivants :

- La tension entre les évaluations formatives des acquis des élèves effectuées en classe et les tests sommatifs très visibles – c'est-à-dire les évaluations nationales ou régionales à grande échelle des élèves, qui servent à contraindre les établissements à répondre des résultats et qui peuvent avoir de redoutables conséquences pour les établissements de niveau faible ou insuffisant. Trop souvent, des contrôles sommatifs très visibles utilisés pour contraindre les établissements à répondre des résultats des élèves déterminent ce qui se passe en classe.
- L'insuffisance des liens entre les démarches d'évaluation des systèmes, des établissements et des classes. Trop souvent, on considère que les informations recueillies dans le cadre de systèmes de suivi nationaux ou régionaux ou même d'évaluation interne aux établissements ne présentent aucun intérêt pour l'activité d'enseignement. Trop souvent, on considère que les informations recueillies en classe sont sans objet pour l'orientation politique.

Résoudre les tensions entre la démarche formative et l'approche sommative

Bien que les enseignants expriment souvent une ambivalence voire une certaine résistance à l'égard des tests sommatifs externes, rien dans l'évaluation sommative ne s'oppose intrinsèquement à l'emploi de méthodes formatives. Le fait est que les résultats sommatifs peuvent servir des fins formatives. Pourtant, dans plusieurs pays, les évaluations sommatives dominent le débat politique sur l'éducation. Souvent, les établissements qui ont de mauvais résultats aux examens publics subissent de lourdes conséquences et se voient menacés de fermeture, de réorganisation totale ou de licenciement des enseignants.

Étant donné l'attention portée aux tests sommatifs, les professeurs se sentent souvent obligés d'enseigner « pour l'examen » et les élèves sont encouragés à atteindre des objectifs de performance (réussir aux examens) aux dépens des objectifs d'apprentissage (appréhender et maîtriser de nouveaux savoirs). De nombreux enseignants – si ce n'est tous – ont l'impression que ces évaluations externes se concilient mal et sont même totalement incompatibles avec la pratique de l'évaluation formative. Des tests externes de conception médiocre, les classements comparatifs des établissements opérés par les médias à partir de données parcellaires et l'absence de lien entre les tests et le programme peuvent aussi faire obstacle à l'innovation.

Alors que l'anglais établit une distinction entre « assessment », lorsqu'il est question de l'évaluation des performances des élèves, et « evaluation » lorsque l'évaluation porte sur l'efficacité des programmes ou des organisations, le français emploie indifféremment le même terme « d'évaluation ». On peut considérer dans tous les cas que l'exploitation de données, soit par l'enseignant pour éclairer la préparation des futures activités de classe soit, au niveau national, pour orienter et adapter les politiques, relève d'un deuxième niveau d'évaluation.

Renforcer la culture de l'évaluation

L'un des axes d'analyse de cette étude concerne les moyens employés par les enseignants et les chefs d'établissement pour instaurer ou développer une culture de l'évaluation, dans laquelle les enseignants et les équipes dirigeantes se servent des informations sur les élèves pour générer de nouvelles connaissances sur ce qui fonctionne et pourquoi, partagent leurs connaissances avec leurs collègues et développent leur capacité à répondre à un éventail plus large de besoins d'apprentissage.

La culture de l'évaluation renvoie à l'élaboration d'un langage commun concernant les objectifs de l'apprentissage et de l'enseignement et à une conception partagée des buts de l'évaluation pour répondre à ces objectifs. L'évaluation interne aux établissements est jugée cruciale dans plusieurs pays de l'OCDE, soit comme la forme principale ou unique d'évaluation au niveau des établissements, soit comme un complément aux tests extérieurs, aux inspections et à l'évaluation des programmes. Toutes les parties prenantes de l'éducation se concentrent ainsi sur l'élaboration de stratégies d'amélioration de l'école. L'évaluation interne aux établissements aide leurs dirigeants et leurs enseignants à porter leur attention sur les ressources et les problèmes d'organisation et à concevoir des solutions adaptées à leur situation.

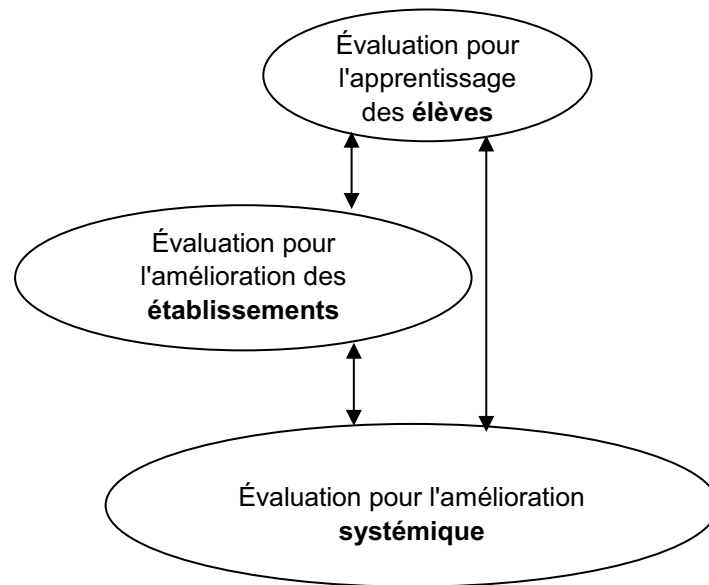
L'idée de l'évaluation interne aux établissements est très séduisante car elle implique directement le personnel de l'établissement, intègre des connaissances locales et peut conduire directement à l'amélioration des performances des établissements. Toutefois, celle-ci ne se concilie pas toujours parfaitement avec le travail des écoles. Les outils d'évaluation sont parfois mieux adaptés aux besoins des responsables politiques qu'aux établissements et aux enseignants. De plus, les compétences nécessaires au recueil et à l'interprétation des données au niveau des établissements ou des programmes sont très différentes de celles que demande l'évaluation des élèves effectuée en classe (Monsen, 2002 ; Simmons, 2002 ; Lander et Ekholm, 1998).

Des pays qui, aujourd'hui, n'ont pas de système d'examen externe ou d'inspection envisagent d'en instaurer pour mieux responsabiliser les établissements. À l'inverse, des pays qui ont encouragé les examens externes accordent aujourd'hui une attention accrue au potentiel d'amélioration des performances des établissements scolaires offert par l'évaluation interne aux établissements. Les responsables politiques peuvent tirer profit de l'expérience de leurs homologues. Quelle que soit la démarche choisie, l'évaluation formative n'est réellement efficace que si les données recueillies aux différents niveaux sont prises en compte dans l'ensemble du système.

Dans l'idéal, les informations recueillies dans le cadre des évaluations formatives servent à éclairer les stratégies d'amélioration à chaque niveau du système éducatif. Au niveau des classes, les enseignants recueillent des informations sur les acquis des élèves et ajustent leur enseignement pour répondre aux besoins d'apprentissage identifiés. Au niveau des établissements, les équipes de direction se servent des informations pour déterminer les forces et les faiblesses de leur établissement et concevoir des stratégies d'amélioration. Enfin, au niveau des politiques, les responsables s'appuient sur les informations recueillies dans le cadre des tests nationaux ou régionaux ou du suivi des performances des établissements pour orienter les investissements en formation et en soutien aux établissements et aux enseignants ou pour fixer des priorités éducatives plus générales. Les informations sommatives sont ainsi exploitées à des fins formatives à chaque niveau du système (voir graphique 1.1). Les enseignants, les chefs d'établissement et

les responsables politiques ont davantage tendance à utiliser les informations tirées des évaluations formatives lorsque ces dernières sont bien coordonnées et si l'on sait clairement pourquoi et comment ces informations intéressent leur travail.

Graphique 1.1. **Coordonner les niveaux 1 et 2 de l'évaluation**



Note : Les informations recueillies à chaque niveau du système peuvent être exploitées pour déterminer les forces et les faiblesses et élaborer des stratégies d'amélioration.

Source : Auteurs.

Sans être une panacée à tous les défis éducatifs, l'évaluation formative est un moyen efficace d'atteindre des objectifs de performances élevées et de forte équité des résultats et de donner aux élèves les connaissances et les compétences qui leur permettront d'apprendre tout au long de leur vie. Les systèmes qui surmontent les tensions faisant obstacle à la diffusion de l'évaluation formative et qui favorisent une culture de l'évaluation sont bien plus aptes à réaliser des progrès plus sensibles vers ces objectifs.

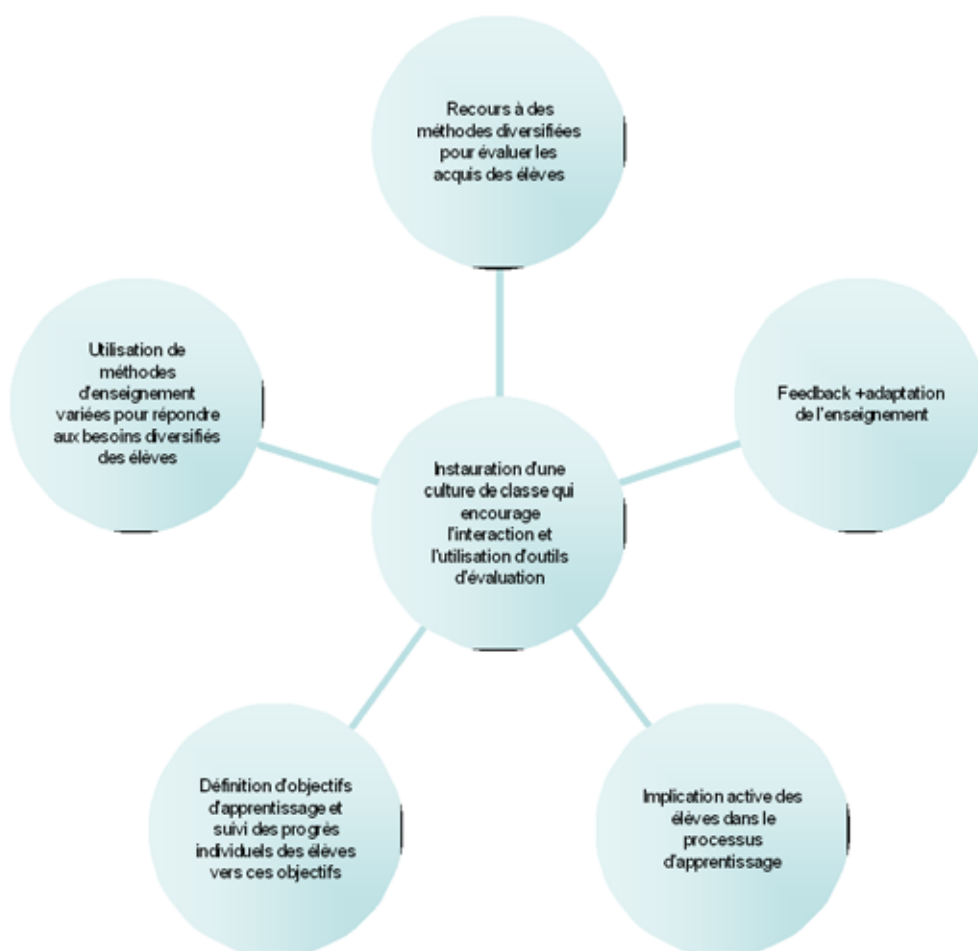
LES COMPOSANTES DE L'ÉVALUATION FORMATIVE : OBSERVATIONS DES ÉTUDES DE CAS ET RECHERCHES CONNEXES

Les études de cas et les recherches connexes font apparaître un ensemble de principes fondamentaux :

1. Instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation.
2. Définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs.
3. Utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves.
4. Recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves.
5. Feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés.
6. Implication active des élèves dans le processus d'apprentissage.

L'observation la plus frappante des études de cas est que les enseignants ont intégré ces six principes dans leur pratique régulière. S'ils ne leur attachent pas nécessairement une importance égale (certains professeurs insistent davantage sur le feedback donné aux élèves, d'autres jugent plus important de proposer un éventail diversifié de possibilités d'apprentissage), ils appliquent chacun de ces six principes pour structurer l'apprentissage et l'évaluation. Les enseignants ont ainsi créé un cadre, un langage et des outils en se servant des diverses composantes de l'évaluation formative pour modeler leur approche de l'enseignement et de l'apprentissage.

Graphique 3.1. Les six composantes clés de l'évaluation formative



Note : Dans tous les établissements observés, les enseignants se servent de l'évaluation formative comme d'un cadre d'enseignement et d'apprentissage. Le changement de culture a été essentiel dans l'instauration et le maintien d'une pratique régulière de l'évaluation formative. Les enseignants puisent dans chacune de ces composantes pour créer un environnement d'enseignement et d'apprentissage dynamique et pour faire progresser les élèves vers les objectifs.

Source : Auteurs.

1re composante : instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation

Le concept d'évaluation formative a été introduit en 1971 par Bloom, Hastings et Maddaus. Ils ont formellement avancé l'idée que l'évaluation n'est pas exclusivement réservée aux bilans sommatifs des performances des élèves et argumenté que les enseignants devraient inclure des épisodes d'évaluation formative à l'issue des phases d'enseignement. Au cours de ces épisodes, les enseignants devraient donner un feedback et une correction pour que les élèves puissent améliorer leur travail. La plupart des experts considèrent aujourd'hui l'évaluation formative comme une composante continue du processus d'apprentissage et d'évaluation. L'évaluation formative devient par conséquent un élément central à l'apprentissage.

Dans tous les établissements observés, les professeurs ont intégré l'évaluation formative à leur enseignement et instauré une culture de classe propice aux échanges et à l'emploi d'outils d'évaluation. Dans chaque étude de cas, les professeurs ont souligné qu'il est important de sécuriser les élèves pour que ceux-ci osent prendre des risques et faire des erreurs en classe. Cette idée est en partie pratique : les élèves qui ont suffisamment confiance en eux pour prendre des risques ont plus de chances de révéler ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas, une caractéristique essentielle du processus formatif.

Les recherches soulignent aussi l'importance d'attirer l'attention des élèves sur la maîtrise des tâches plutôt que sur la compétition avec les pairs et de développer les compétences émotionnelles. En effet, les compétences émotionnelles comme la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'empathie, la coopération, la souplesse et l'aptitude à juger de l'intérêt d'une information sont utiles aux élèves à l'école et tout au long de leur vie (OCDE, 2002). Les émotions ont aussi une influence sur l'estime de soi et sur la motivation et la capacité de l'élève à réguler lui-même son apprentissage.

2e composante : définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs

Plusieurs pays de l'OCDE ont fixé des niveaux de performances et suivent les progrès des élèves vers ces niveaux. Dans plusieurs établissements observés, les enseignants travaillent ensemble pour préciser ces niveaux, élaborer et partager des critères avec leurs collègues et les élèves et concevoir de nouveaux systèmes internes pour suivre les progrès individuels des élèves.

Les enseignants des établissements observés se servent de ces normes objectives pour fixer des objectifs d'apprentissage aux élèves en décomposant parfois ces objectifs en unités secondaires pour les élèves les plus faibles. Ils ont également délaissé les systèmes traditionnels de notation – qui tendent à reposer sur une « comparaison sociale » des performances des élèves (c'est-à-dire sur la comparaison des performances de chaque élève à celles de ses pairs) – au profit de méthodes qui leur permettent de suivre les progrès d'un élève vers les objectifs d'apprentissage à partir de critères précis.

Les recherches internationales confortent l'idée qu'il est plus efficace de suivre les progrès d'un élève sur la voie d'objectifs d'apprentissage impartiaux que de les comparer avec ses pairs (Cameron et Pierce, 1994 ; Kluger et DeNisi, 1996 ; Heckhausen, 1989 ; et Rheinberg et Krug, 1999). En effet, en situation de comparaison, les élèves les plus faibles se convainquent qu'ils manquent de capacités et perdent ainsi motivation et confiance. Ames (1992) remarque que l'importance que les professeurs attachent à l'effort plus qu'à l'aptitude joue également un rôle non négligeable dans l'idée que les élèves se font d'eux-mêmes. Le feedback qui fait référence aux progrès d'un élève et aux possibilités d'amélioration de son travail peut aider à compenser l'effet négatif des comparaisons sociales.

Mischo et Rheinberg (1995) et Köller (2001) ont également observé des effets positifs dans plusieurs études expérimentales et de terrain dans lesquelles les enseignants évoquaient les progrès graduels des élèves :

- Motivation intrinsèque.
- Estime de soi.
- Niveau de confiance des élèves dans leurs capacités scolaires.
- Attributions causales,
- Apprentissage (voir en particulier Krampen, 1987).

Le fait de fixer des objectifs d'apprentissage et de suivre les progrès des élèves vers la réalisation de ces objectifs rend le processus d'apprentissage bien plus transparent ; les élèves n'ont pas à deviner ce qu'ils doivent faire pour réussir. Les enseignants les aident aussi à suivre leurs progrès et à prendre confiance en eux.

3e composante : utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves

Les enseignants des établissements observés ajustent leurs méthodes pédagogiques aux besoins d'une diversité d'élèves, ce qui signifie dans certains cas qu'ils adaptent l'enseignement pour tenir compte de différents styles émotionnels. Les enseignants remarquent que les élèves les plus vulnérables ont besoin d'aide pour développer leurs compétences émotionnelles. (Pour une analyse approfondie des émotions et de la cognition, voir OCDE, 2002.) Ils s'efforcent d'aider les élèves à prendre confiance dans leurs compétences et leurs connaissances et dans leurs capacités à gérer eux-mêmes leur apprentissage.

Les psychologues sociaux et cognitifs, les anthropologues et d'autres spécialistes des sciences sociales reconnaissent le fait que les connaissances et les expériences que les enfants apportent avec eux à l'école ont une influence déterminante sur leur expérience d'apprentissage (Bruner, 1996 ; Bransford et autres, 1999). Ces connaissances antérieures sont façonnées en partie par l'ethnicité, la culture, le milieu socioéconomique et le genre. Les enseignants peuvent aider les élèves à appréhender de nouveaux concepts et de nouvelles idées en lien avec leurs conceptions et représentations du monde antérieures. Les enseignants qui sont sensibilisés aux différents modes de communication culturels et sont à l'écoute des modes de communications individuels sont plus aptes à favoriser l'expression de ce que les élèves comprennent et comment ils s'approprient de nouvelles idées (Bishop et Glynn, 1999). Les recherches ont montré que les parents peuvent là aussi jouer un rôle précieux parce qu'ils partagent le quotidien de leurs enfants et connaissent bien leurs aptitudes et leurs centres d'intérêt et peuvent les aider à relier des idées (Bransford et autres, 1999).

Le chercheur suisse de l'éducation Philippe Perrenoud (1998) fait la proposition suivante :

« [...] Dans la mesure où les élèves n'ont pas les mêmes moyens, pas les mêmes besoins, pas les mêmes fonctionnements, une situation optimale pour l'un ne sera pas optimale pour l'autre [...] On peut écrire une équation simple : diversité des personnes + adéquation du traitement de chacune = diversité des traitements. » (Perrenoud, 1998, p. 93-94)

Les observations des premières recherches laissent à penser qu'il faut entièrement repenser les stratégies visant à garantir l'équité des résultats. Mais il est également nécessaire d'affiner les recherches sur l'influence des méthodes d'évaluation formative sur les différents élèves. Ces recherches pourraient examiner si, et comment, l'évaluation formative peut répondre aux besoins des élèves sur la base de leurs différences personnelles telles que le style émotionnel ou l'ethnicité, la culture, le milieu socio-économique ou le genre.

4e composante : recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves

Les enseignants des établissements observés recourent à des méthodes variées pour évaluer les progrès individuels des élèves dans le temps, dans des cadres réalistes et dans une diversité de contextes. Les élèves qui ne réussissent pas bien certaines tâches ont la possibilité de démontrer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres. Ces évaluations variées permettent également de recueillir des informations sur l'aptitude des élèves à transférer les acquis à de nouvelles situations – une compétence jugée importante pour le « savoir apprendre » – et aussi sur la manière dont on pourra corriger ou approfondir l'acquis de l'élève. Ces évaluations variées peuvent comporter des tests et d'autres formes

sommatives d'évaluation dans la mesure où les informations sur les performances de l'élève recueillies dans le cadre des contrôles sont mobilisées pour adapter la poursuite de l'apprentissage.

Les résultats sommatifs, lorsqu'ils s'insèrent dans un cadre d'enseignement et d'apprentissage plus large, se prêtent mieux à des objectifs formatifs. Ils contribuent aussi à réduire le stress des contrôles, qui peut nuire à l'estime de soi des élèves dont les résultats sont les moins bons. (Voir, par exemple, une étude du Centre EPPI de l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres, juin 2002.)

5e composante : feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés

Le feedback joue un rôle vital dans l'évaluation formative, mais toutes les formes de feedback ne sont pas forcément efficaces : il doit intervenir au moment opportun, être précis et comporter des conseils pour améliorer les performances futures. Un bon feedback se rattache également à des critères explicites relatifs aux performances attendues, ce qui rend le processus d'apprentissage plus transparent et montre aux élèves comment utiliser les compétences du « savoir apprendre ».

Dans leur revue des travaux de langue anglaise, Black et Wiliam (1998) ont recensé plusieurs études conduites dans des circonstances écologiquement valides (c'est-à-dire des expériences contrôlées, réalisées dans le cadre de classe habituelle des élèves avec leur enseignant habituel) qui confortent ce point de vue. Ainsi, le feedback qui sollicite l'ego (même sous forme de félicitations) au lieu de porter sur la tâche concernée semble nuire aux performances (Boulet et autres, 1990). D'autre part, les résultats des élèves s'améliorent aussi lorsqu'ils travaillent sur des objectifs de processus plutôt que sur des objectifs de produits et lorsqu'ils suivent leurs progrès vers la réalisation des objectifs d'apprentissage (Schunk, 1996). En fait, les notes peuvent saper l'aide positive du feedback ciblé sur les tâches (Butler, 1995).

Les enseignants profitent également du processus de feedback. Lorsqu'ils donnent un feedback, les enseignants apportent plus d'attention à ce que les élèves comprennent et ne comprennent pas bien et sont mieux en mesure d'ajuster les stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins identifiés des élèves.

6e composante : implication active des élèves dans le processus d'apprentissage

Fondamentalement, l'objectif de l'évaluation formative est d'accompagner les élèves dans le développement de leurs propres compétences du « savoir apprendre » (parfois appelées stratégies « métacognitives »). Les élèves sont ainsi munis de leur propre langage et de leurs outils propres pour apprendre et sont mieux armés pour transférer et appliquer ces compétences à la résolution de problèmes au quotidien ; ils acquièrent la capacité à trouver des réponses ou à concevoir des stratégies pour résoudre les problèmes qui ne leur sont pas familiers. Autrement dit, ils développent des stratégies de maîtrise de leur processus d'apprentissage.

La « métacognition », parfois appelée « réflexion sur la réflexion », est le processus par lequel on prend conscience des processus d'apprentissage et de réflexion sur un nouveau sujet. L'élève conscient de la manière dont il apprend est mieux en mesure de fixer des objectifs, d'élaborer un ensemble de stratégies d'apprentissage et de contrôler et d'évaluer son processus d'apprentissage. Le PISA 2000 a ainsi observé :

« [...] Au sein de chaque pays, le score réalisé sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA par les élèves qui déclarent appliquer souvent [les stratégies métacognitives et d'autorégulation] est supérieur au score qu'obtiennent ceux qui ne les appliquent pas souvent – même s'il ne peut être établi que les stratégies d'apprentissage causent l'amélioration de la performance. [...] Les stratégies sont essentielles pour parvenir à une autorégulation efficace de l'apprentissage, car elles aident les élèves à adapter leur apprentissage aux caractéristiques particulières des tâches qu'ils ont à accomplir. Les établissements pourraient devoir se

préoccuper plus explicitement des stratégies grâce auxquelles les élèves peuvent gérer et maîtriser leur apprentissage afin de les aider tous à élaborer des stratégies efficaces, non seulement à l'appui de leur apprentissage scolaire mais aussi pour leur apporter les instruments dont ils auront besoin pour gérer leur apprentissage plus tard dans la vie. » (OCDE, 2001, p. 120-121)

Il faut noter d'autre part que le PISA a également observé que la propension des élèves à utiliser des stratégies d'autorégulation est moindre s'ils manquent de motivation ou de confiance en eux (OCDE, 2003). L'idée personnelle que se font les élèves de leur capacité à effectuer une tâche (le « sentiment d'efficacité personnelle ») a également une influence non négligeable sur la qualité d'exécution d'une tâche (Pajares, 1996). L'une des missions cruciales des enseignants est donc d'aider les élèves à prendre confiance en eux et à élaborer diverses stratégies d'apprentissage.

Les enseignants des établissements observés montrent comment acquérir ce comportement d'apprentissage, apportent de l'aide en enseignant des techniques d'auto-évaluation et en analysant l'efficacité des différentes stratégies d'apprentissage pour l'élève à l'aide des techniques décrites. Ces méthodes pédagogiques sont particulièrement importantes pour les élèves qui ne sont pas aidés dans leur foyer (OCDE, 2003 ; Bransford et autres, 1999).

IMPLICATIONS POUR L’ACTION PUBLIQUE

Ici on décrit les principes d’action permettant de promouvoir une pratique plus générale, mieux ancrée et plus durable de l’évaluation formative. Ces principes consistent à :

1. Rester ciblé sur l’enseignement et l’apprentissage.
2. Aligner les démarches d’évaluation formative et sommative.
3. Veiller à lier les données recueillies dans les classes, dans les établissements et dans les systèmes et à les utiliser de manière formative.
4. Investir en formation et en soutien à l’évaluation formative.
5. Encourager l’innovation.
6. Renforcer les liens entre la recherche, l’action publique et la pratique.

L’objectif de ces principes est que les écoles décrites dans cette étude ne fassent plus figure d’exception, mais qu’elles illustrent des pratiques courantes.

INVESTISSEMENTS EN NOUVELLES RECHERCHES

Si les données montrent que les méthodes d'évaluation formative ont un impact sensible sur l'apprentissage des élèves, il est néanmoins nécessaire de poursuivre les recherches. Ces travaux pourraient porter sur les domaines suivants :

- **L'impact de l'évaluation formative sur les résultats d'ensemble des élèves.** Bien que des données tout à fait convaincantes montrent que l'évaluation formative est réellement très efficace pour relever les résultats des élèves (voir Black et Wiliam, 1998 ; Natriello, 1987 ; Crooks, 1988), les recherches devraient être étendues et étayées. Les travaux dans ce domaine pourraient comporter des études quantitatives et qualitatives sur les méthodes formatives puisant dans un large éventail d'expériences éducatives internationales.
- **L'impact relatif des méthodes d'évaluation formative pour les élèves en difficultés.** Plusieurs études montrent que les méthodes d'évaluation formative ont un impact encore plus sensible sur les élèves en difficultés. Certaines recherches s'attachent à une forme d'enseignement privilégiant l'effort plus que la capacité ou un feedback axé sur une tâche (par opposition à celui qui sollicite l'ego). Ces études font apparaître des améliorations comparativement plus fortes pour des élèves qui étaient auparavant en difficultés. De nouvelles recherches dans ce domaine pourraient avoir des implications significatives pour les enseignants qui travaillent avec des groupes plus nombreux d'élèves en difficultés ou dans des établissements « en échec ».
- **Les démarches formatives efficaces pour les élèves en fonction du genre, de l'ethnicité, du milieu socioéconomique ou de l'âge.** Comme il a été dit plus haut, il est nécessaire d'affiner les connaissances sur les méthodes fructueuses pour des élèves de différents groupes socioéconomiques ou démographiques. Les recherches dans ce domaine pourraient examiner l'impact différencié des méthodes sur des apprenants diversifiés. Ces travaux pourraient par exemple étudier les circonstances dans lesquelles différents élèves s'épanouissent en situation de compétition ou dans des environnements plus coopératifs. Ils pourraient également étudier la mesure dans laquelle les principes d'enseignement qui donnent des résultats pour un groupe précis, tel le Maori Mainstream Programme (Te Kotahitanga) présenté dans cette étude, peuvent profiter à d'autres groupes d'élèves. Ces travaux pourraient s'avérer importants pour relever le défi ancien du resserrement des écarts d'équité dans les résultats des élèves.
- **Liens entre les émotions des élèves et les apprentissages.** Les relations entre les émotions positives et l'amélioration de l'apprentissage sont un thème majeur des recherches neuroscientifiques sur l'apprentissage. Ces travaux, associés aux recherches dans le domaine de la psychologie éducative, peuvent éclairer les études sur l'impact des différentes méthodes formatives sur les émotions, la motivation, l'autoperception et les résultats des élèves.
- **L'expansion du répertoire des enseignants pour répondre aux besoins identifiés des élèves.** Comme il a été dit plus haut, si l'enseignement est restreint, la qualité de l'évaluation des élèves sera tronquée elle aussi. Les enseignants ont besoin d'un solide répertoire de méthodes pour susciter des situations d'apprentissage et répondre aux besoins des élèves. Les enseignants et les chercheurs peuvent collaborer fructueusement dans le cadre de ces recherches. L'évaluation

formative exige une plus grande transparence de l'enseignement et de l'apprentissage ; elle est également très interactive. Cette démarche est idéale pour les chercheurs qui veulent examiner le processus d'enseignement et d'apprentissage dans des environnements de classe plus ordinaires. Les enseignants qui se servent de l'évaluation formative peuvent aussi puiser dans les recherches pour enrichir leur répertoire.

- **La difficulté d'ancrer et de généraliser la pratique des méthodes et des techniques d'évaluation formative.** Cette étude a soutenu que les méthodes d'évaluation formative sont bien plus qu'une mode éphémère. Pourtant, la diffusion des méthodes et techniques formatives efficaces se heurte à d'importants obstacles. Les chercheurs devraient en particulier s'intéresser au succès des différentes stratégies de diffusion et de mise en œuvre. La politique, dans l'esprit formatif, peut puiser dans ces connaissances pour adapter et améliorer les stratégies et en approfondir l'impact.

L'ENSEIGNEMENT, L'APPRENTISSAGE ET L'ÉVALUATION DES ADULTES

Dans de nombreux pays de l'OCDE, une partie importante de la population n'a pas les compétences nécessaires pour composer avec les exigences de la vie quotidienne. La question politique de la formation aux compétences de base des adultes en situation d'illettrisme se fait donc de plus en plus pressante. Il n'est pas certain cependant que cette question bénéficie de l'attention et de la priorité qu'elle mérite.

Des études à grande échelle comme l'Enquête internationale sur la littératie des adultes (1994-1998), l'Enquête sur la littératie et les compétences des adultes (OCDE et Statistique Canada, 2005) et le nouveau Programme pour l'évaluation internationale des compétences des adultes (PIAAC) fournissent des données essentielles sur les compétences des adultes et la taille du défi. Les publications de l'OCDE telles *Au-delà du discours* (2003) et *Promouvoir la formation des adultes* (2005) ont analysé les solutions possibles pour investir plus efficacement et promouvoir la formation.

Cette étude complète ces analyses macro-économiques et apporte un éclairage très attendu sur l'efficacité de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation dans les classes. En appréhendant mieux les facteurs de qualité de l'offre et des résultats, les décideurs pourront plus efficacement orienter leur action et leur soutien.

Cette étude s'inscrit dans la série « Des innovations dans l'enseignement » du Centre pour la recherche et l'innovation dans l'enseignement (CERI) de l'OCDE. L'objectif de cette série, lancée en 1993, est d'examiner les innovations relatives à des préoccupations communes de politique publique dans un petit nombre de pays (entre six et dix). Les rapports visent un vaste public de responsables des politiques éducatives, de praticiens et de chercheurs.

Comme la précédente étude de la série (*L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires*, CERI/OCDE, 2005), ce projet comprend des synthèses de recherches de différentes traditions linguistiques qui donnent un aperçu des différentes approches conceptuelles adoptées pour faire face aux difficultés communes et rendent accessible un éventail plus large de recherches empiriques. Cette démarche a été particulièrement importante pour le domaine insuffisamment étudié de la formation des adultes en situation d'illettrisme. Ensemble, ces analyses dressent un tableau plus clair de l'état de l'art dans ce secteur et des orientations de futurs travaux de recherche et de développement.

Sept pays ont proposé des études de cas de pratiques de classe exemplaires : l'Angleterre, la Belgique (Communauté flamande), le Danemark, l'Écosse, les États-Unis, la France et la Norvège. Neuf pays ont rédigé des rapports d'information nationaux décrivant les difficultés posées par l'illettrisme et les politiques mises en œuvre ; à savoir l'Angleterre, l'Australie, la Belgique (Communauté flamande), le Danemark, l'Écosse, l'Espagne, les États-Unis, la Norvège et la Nouvelle-Zélande.

L'importance attachée à l'apprenant dans son individualité, l'adaptation du processus éducatif en fonction des informations sur les progrès des apprenants et la participation de ces derniers au processus d'apprentissage vont bien au-delà des techniques de l'évaluation « traditionnelle » : c'est la conception de l'enseignement et de l'apprentissage dans son intégralité qui est en jeu. Bref, l'évaluation formative représente une transformation fondamentale dans les relations de classe et dans la manière dont les enseignants et les apprenants travaillent pour obtenir des résultats satisfaisants.

Mais que savons-nous de l'effet des diverses pratiques d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation pour les publics adultes ? Comment les programmes innovants abordent-ils les besoins et objectifs très diversifiés des adultes en situation d'illettrisme ? Que pouvons-nous apprendre des pratiques exemplaires et comment faire pour généraliser les pratiques efficaces ? Quel appui ou quels obstacles les politiques publiques apportent-elles à une pratique efficace ? Cette étude se propose de répondre à ces questions en examinant de plus près les pratiques de classe, la recherche internationale et le cadre politique plus général.

Démarche de l'étude

Cette étude examine l'état de l'art dans le domaine, à partir :

- De la recherche internationale ;
- Des cas innovants dans un ensemble de cadres de formation pour adultes en situation d'illettrisme, aux besoins desquels l'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ont été adaptés ;
- Des politiques qui soutiennent les pratiques efficaces ou y font obstacle.

Synthèses des publications

Les synthèses des publications internationales de différentes traditions linguistiques (allemand, anglais, espagnol et français) examinent la conceptualisation de l'évaluation formative et les stratégies pédagogiques associées en matière de lutte contre l'illettrisme, l'ampleur et la qualité des données et ce que l'on connaît des effets de certaines approches et techniques pour des apprenants diversifiés.

Les quatre études commandées dans le cadre de ce travail ont recensé un ensemble d'ouvrages :

- Lignes directrices et principes d'enseignement et d'apprentissage basés sur le bon sens et l'expérience des praticiens.
- Débats sur l'influence que devraient avoir les valeurs et les objectifs de la lutte contre l'illettrisme – tels que l'autodétermination et l'autonomie des apprenants ou un cadre d'apprentissage démocratique – sur les relations et les méthodes en classe.
- Entretiens et enquêtes exposant le point de vue des apprenants et des formateurs sur l'efficacité de l'enseignement et de l'apprentissage.
- Études de cas et observations en classe.
- Évaluations et suivi d'outils d'évaluation spécifiques tels que les portfolios, la validation des acquis, les programmes de formation sur ordinateur.

Il faut souligner que les recherches réalisées dans ce secteur comptent peu d'études contrôlées mesurant l'impact de méthodes formatives spécifiques sur la formation des adultes en situation d'illettrisme. Dans l'enseignement obligatoire, les études démontrant l'effet de l'évaluation formative sur la réussite ont été essentielles pour recueillir le soutien des responsables politiques et des praticiens. Les auteurs des synthèses des publications réalisées pour cette étude ont émis l'hypothèse que l'absence de recherches consacrées à l'évaluation formative ou aux démarches apparentées pour les adultes en situation d'illettrisme (y compris l'absence d'études contrôlées) résulte de plusieurs facteurs :

- La mission compensatoire de la formation des adultes en situation d'illettrisme, jugée incompatible avec la sélection associée à l'évaluation à la fin du processus d'apprentissage. Les chercheurs s'intéressent peu à l'impact de l'évaluation, y compris aux formes alternatives d'évaluation (Derrick et Ecclestone, annexe 3 sur Internet ; Grotlüschen et Bonna, annexe 3 sur Internet).
- La perception des peurs et des frustrations ressenties par de nombreux élèves en difficulté, qui conduit à une certaine surprotection et une hésitation à expérimenter et valider de nouvelles méthodes (Grotlüschen et Bonna, annexe 3 sur Internet).
- L'hypothèse selon laquelle les recherches réalisées dans l'enseignement obligatoire sur des questions telles que la motivation et le feedback sont aisément transposables à la formation des adultes en situation d'illettrisme (Grotlüschen et Bonna, annexe 3 sur Internet). Pourtant, nos auteurs affirment que cette adoption sans nuance de modèles élaborés pour des apprenants d'âge scolaire a étouffé les recherches et l'élaboration de modèles d'enseignement et d'apprentissage interactifs adaptés aux apprenants en situation d'illettrisme (Sanz, annexe 3 sur Internet).
- L'importance attachée au soutien de la formation. En raison de l'instabilité des financements et des institutions dans le secteur de la lutte contre l'illettrisme, une part importante de la littérature s'est attachée à défendre la formation des adultes et à démontrer ses bénéfices (équité, accès, etc.) au lieu d'examiner la pédagogie (Derrick et Ecclestone, annexe 3 sur Internet).
- Les recherches sur les pédagogies ciblant expressément les adultes en situation d'illettrisme sur le lieu de travail semblent elles aussi limitées. Cette littérature tend au contraire à s'intéresser à des questions telles que les attitudes des apprenants, l'envie de participer, les compétences pour le travail, la formation continue des formateurs, ou la résistance sur le lieu de travail à la mise en place de formations aux compétences de base (Daniau et Bélanger, annexe 3 sur Internet).

Si une part importante de la recherche sur la formation, l'apprentissage et l'évaluation des adultes en situation d'illettrisme est descriptive, elle n'en est pas moins importante pour clarifier les concepts et préoccupations et apporter un éclairage sur la nature des cadres d'apprentissage et la qualité des interactions (ce à quoi les études conduites en environnement contrôlé ne parviennent pas nécessairement). Elle peut apporter une base intéressante à de futurs travaux de recherche examinant l'effet de différentes démarches sur la progression et l'autonomie des apprenants.

Les études de cas de pratiques exemplaires réalisées par l'OCDE portent sur des programmes menant à la délivrance d'un certificat d'études primaires ou secondaires, des formations mises en place par des associations qui ne sont pas sanctionnées par un diplôme formel, des dispositifs à l'intention d'apprenants immigrants et réfugiés et un programme en milieu carcéral.

Premières étapes : diagnostic des besoins d'apprentissage et définition des objectifs

Lorsque les apprenants adultes en situation d'illettrisme s'inscrivent pour la première fois à une formation, ils ont en général un premier entretien pour discuter de leurs objectifs et motivations et de l'usage qu'ils pensent faire de ces nouvelles compétences dans la vie courante. Ce premier entretien peut aussi comprendre une évaluation diagnostique afin de mettre à jour les atouts de l'apprenant et les obstacles éventuels à l'apprentissage (tels qu'un handicap) et l'affecter à une classe de niveau adapté. Formateurs et apprenants couchent ensuite les objectifs d'apprentissage par écrit (sous forme de projet individuel ou de contrat de formation). Ces premières étapes du parcours donnent le ton et l'orientation de la formation.

Relations au sein de la classe : dialogue et évaluation par les pairs

La deuxième étape, la deuxième marche de l'escalier de l'OCDE, souligne le caractère essentiel des relations au sein de la classe, notamment le dialogue et l'évaluation par les pairs, dans le contexte de la lutte contre l'illettrisme. Les études de cas de l'OCDE et les synthèses des publications internationales montrent que cinq principes sont importants pour un dialogue efficace dans ce cadre :

1. Instauration de bonnes relations et d'un environnement sécurisant ;
2. Utilisation du dialogue pour promouvoir l'apprentissage participatif et démocratique ;
3. Négociation des objectifs et méthodes d'apprentissage ;
4. Structuration du dialogue pour répondre aux objectifs d'apprentissage spécifiques ;
5. Utilisation du dialogue pour définir les acquis et les lacunes des apprenants et ajuster l'enseignement aux besoins ainsi diagnostiqués.

Appliqués ensemble, ces cinq principes enrichissent le processus d'apprentissage par le dialogue.

Techniques : feedback, questionnement et étayage

La troisième marche de l'escalier de l'OCDE examine trois techniques d'évaluation formative – le feedback, le questionnement et l'étayage – dans le contexte de la formation des adultes en situation d'illettrisme. Ces techniques servent à mettre à jour ce que comprend l'apprenant et aident le formateur à adapter son enseignement et les apprenants à développer progressivement leurs compétences.

Des recherches portant sur des études contrôlées réalisées en milieu scolaire et universitaire montrent que ces techniques permettent des gains d'apprentissage importants. Cependant, étant donné l'absence de ce type de recherche dans le secteur de la lutte contre l'illettrisme, on connaît mal l'effet de ces techniques d'évaluation formative sur les résultats des publics concernés et il n'a pas été possible non plus d'appréhender plus finement les ajustements qu'il conviendrait de leur apporter pour répondre aux besoins de ces publics.

Autonomisation de l'apprenant

La quatrième marche de l'escalier de l'OCDE examine l'autonomisation de l'apprenant. Pour permettre aux apprenants de gagner en autonomie, il faut d'abord les associer au processus d'évaluation et de formation. Les formateurs des études de cas de l'OCDE ont souligné qu'il est important d'aider les apprenants à « s'approprier » le processus d'évaluation et de formation et à prendre suffisamment confiance en eux pour juger eux-mêmes de la qualité de leur travail et déterminer leurs lacunes. Ces compétences sont également importantes lorsque les apprenants poursuivent des apprentissages non formels et informels.

Valorisation des progrès de l'apprenant

La valorisation des progrès de l'apprenant est la dernière des cinq marches de l'escalier de l'OCDE – même si bien sûr, elle ne marque pas la fin du parcours de formation. Les actions de lutte contre l'illettrisme décrites dans cette étude mettent l'accent sur la « mesure du chemin parcouru » tout au long du parcours de formation.

Les politiques relatives à l'évaluation sommative et à la certification varient d'un pays à l'autre. Les évaluations sommatives sont généralement critérielles – elles mesurent les progrès de l'apprenant par rapport à des normes plutôt que par rapport à ses pairs. Dans tous les pays, les apprenants ont la possibilité de passer des examens quand ils sont prêts ou de repasser un examen si nécessaire. Ils peuvent ainsi s'améliorer à partir de leurs résultats dans une démarche formative. Les évaluations sommatives elles-mêmes peuvent s'appuyer sur des examens standardisés ou permettre aux programmes d'évaluer les acquis des apprenants par rapport à leurs objectifs individuels.

CONCLUSIONS

Face à ces nouveaux constats, les dirigeants politiques ont réalisé de nouveaux investissements d'envergure et mis sur pied de nouveaux programmes. Les nouvelles politiques ont eu des effets positifs sur la transparence, la cohérence et le statut du secteur de la lutte contre l'illettrisme, mais les financements restent encore insuffisants pour répondre aux besoins et il n'est pas certain qu'ils soient maintenus, même à leur niveau actuel. Ces préoccupations se doublent d'un manque d'information sur l'efficacité de ces nouveaux systèmes pour promouvoir la formation de base pour adultes. Hormis le nombre de certificats délivrés, les données sur les résultats sont rares et comme nous l'avons dit, on s'intéresse peu à la manière dont les données pourraient être mises à profit pour améliorer les programmes et mieux répondre aux besoins des apprenants.

Afin de remédier à ces lacunes, notre étude a examiné des processus d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui produisent des résultats de qualité. Elle s'est interrogée sur les moyens qui s'offrent à l'action publique pour mieux encourager et soutenir les pratiques efficaces dans ce secteur. Son orientation initiale sur l'évaluation formative nous a également aidés à analyser comment les individus et les systèmes apprennent – à partir de ce qui marche, et de ce qui ne marche pas.

Nous recensons sept domaines imbriqués dans lesquels l'action publique peut contribuer à renforcer et à développer les pratiques efficaces et à améliorer les résultats. Ces sept principes servent de cadre général au renforcement des politiques et des pratiques et à l'enrichissement de la base de données factuelles.

1. Promouvoir un débat actif sur la nature de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation

Les pays ont mis en place plusieurs méthodes innovantes en matière de lutte contre l'illettrisme – évaluation diagnostique des besoins des apprenants, plans individuels de formation et outils de suivi pour mesurer les progrès par rapport aux objectifs. Les formateurs des programmes exemplaires décrits dans l'étude de l'OCDE se sont appuyés sur ces méthodes pour transformer les pratiques. Au sein des programmes, ce processus de transformation s'est accompagné de débats et de réflexions sur la nature de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation.

Les dirigeants politiques peuvent favoriser un débat plus général sur ces concepts fondamentaux dans l'ensemble du secteur. Un débat actif invite à l'échange entre les parties prenantes, à l'analyse critique des données et des idées et à l'innovation. Il dépasse la simple diffusion d'outils ou le partage des meilleures pratiques pour accorder une place plus importante à la transformation des pratiques et des cultures d'apprentissage. Ce processus est essentiel pour que les idées prennent réellement corps.

2. Renforcer le professionnalisme

L'efficacité de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation repose sur la qualité des interactions entre les formateurs et les apprenants. Des échanges de qualité supposent une alliance complexe de connaissances du sujet et de pédagogie, de compétences d'évaluation et de qualités relationnelles telles que l'humour, la patience, la souplesse et l'empathie.

Comment les systèmes peuvent-ils mieux aider les formateurs à acquérir cet ensemble subtil de compétences ? Les formateurs ont besoin de formations initiales et continues efficaces, et du soutien continu des directeurs de programmes et des réseaux de pairs. À mesure qu'ils développent ces compétences, ils acquièrent la capacité à penser et à agir de manière réflexive – en diagnostiquant les besoins et en élaborant les réponses adaptées.

Il est d'autre part essentiel, si l'on veut que l'enseignement et l'apprentissage dépassent les approches mécanistes où priment les aspects techniques de l'évaluation, de privilégier l'acquisition de compétences d'ordre supérieur chez les apprenants. Les apprenants doivent être sollicités et réellement associés au processus d'apprentissage et d'évaluation. Quant aux formateurs, ils doivent déterminer leurs valeurs et objectifs propres en matière d'enseignement et d'apprentissage, s'approprier les nouvelles méthodes et prêter attention à leur influence sur l'apprentissage.

Avec ces objectifs à l'esprit, les pays devront poursuivre sur la voie du renforcement des pratiques en instaurant des exigences plus rigoureuses en matière de formation initiale et continue. De nombreux pays font des efforts pour « rattraper » le secteur de l'enseignement obligatoire.

Aujourd'hui, les formateurs qui se spécialisent dans la lutte contre l'illettrisme le font essentiellement par le biais de la formation continue et non de la formation initiale. C'est une démarche importante qui doit être maintenue. Cependant, étant donné la nature ponctuelle et de courte durée de la formation continue, c'est insuffisant. Il faut un ensemble de démarches de formation continue et des parcours qui, à l'image des systèmes conçus pour les apprenants en situation d'illettrisme, permettent aux formateurs d'approfondir leurs compétences en suivant des cours de niveau gradué.

Les formateurs doivent aussi pouvoir trouver un soutien auprès de leurs pairs. Toutefois, nombreux sont ceux qui travaillent à temps partiel et il leur est difficile de dégager du temps pour se rencontrer et échanger des idées. Les réseaux (virtuels et physiques) donnent la possibilité aux responsables de programmes et aux formateurs de partager des expériences et des réflexions avec un grand nombre d'interlocuteurs et de leur poser des questions. Mais ces réseaux doivent venir en complément des échanges et du soutien au sein des programmes et non les remplacer.

3. Équilibrer structure et flexibilité : l'évaluation formative comme cadre de référence

Bien conçus, les outils et directives apportent une structure très utile et permettent aux formateurs de systématiser leurs pratiques. Cela dit, les formateurs doivent aussi disposer d'une importante latitude pour pouvoir s'adapter au contexte d'enseignement et aux besoins d'apprenants hétérogènes.

Idéalement, les cadres de référence de l'évaluation formative apporteront un juste équilibre entre structure et flexibilité. Les formateurs se servent des outils et des techniques d'évaluation formative pour mettre à jour les acquis des apprenants et les progrès par rapport aux objectifs. Ils adaptent ensuite leur enseignement aux besoins diagnostiqués en puisant dans un répertoire de tâches et d'exercices d'apprentissage afin d'aider les apprenants à résorber leurs lacunes. Cette méthode interactive d'évaluation et d'adaptation du processus d'enseignement et d'apprentissage mobilise les qualités de pédagogue du formateur et les connaissances qu'il a de la matière, mais elle demande aussi une forte dose de créativité et de souplesse.

Toutefois, des directives et des outils d'évaluation formative mal conçus (ou mal mis en œuvre) apporteront plus de rigidité que de flexibilité et n'aideront guère les apprenants à devenir autonomes et à apprendre à apprendre. Le risque est que les évaluations soient davantage considérées comme une méthode de suivi des progrès des apprenants vers des objectifs sommatifs (processus itératif) que comme un

dialogue avec les apprenants pour développer les compétences, les connaissances et la compréhension (un processus interactif).

Les politiques visant à structurer les pratiques de classe peuvent s'articuler autour d'objectifs d'apprentissage définis de façon générale, d'outils adaptables au contexte (par exemple des programmes associatifs ou en milieu professionnel) et de directives destinées à préciser le processus et les principes de l'évaluation formative. De plus, la formation initiale et continue à l'évaluation formative aidera les formateurs à acquérir des compétences permettant de guider les échanges en classe.

Le choix de l'évaluation formative comme cadre de référence de l'enseignement et de l'apprentissage touche aussi au débat sur la nature même de l'enseignement et de l'apprentissage. Comme nous l'avons souligné au début de cette étude, l'évaluation formative représente une transformation fondamentale de notre conception de l'évaluation, mais aussi de toute la démarche d'enseignement et d'apprentissage, et de la manière dont les formateurs et les apprenants travaillent à l'obtention de résultats satisfaisants. Les politiques devront assurer la cohérence des principes et des stratégies pour soutenir efficacement ce changement de culture.

4. Renforcer les démarches centrées sur l'apprenant

Les pays et les programmes qui ont participé à cette étude encouragent les démarches « centrées sur l'apprenant » dans le secteur de la lutte contre l'illettrisme. Bien que les méthodes varient d'un pays à l'autre et d'un programme à un autre, elles obéissent à des principes communs : diagnostiquer les besoins des apprenants et y répondre, intégrer les motivations, intérêts et objectifs individuels dans l'enseignement et laisser le choix aux apprenants de viser une qualification ou non. L'adaptation du contenu aux besoins individuels est une forte priorité dans tous les pays.

Pourtant, de nombreux aspects du dispositif de lutte contre l'illettrisme restent plus orientés sur les besoins des systèmes que sur ceux des apprenants. Les démarches suivantes permettent de donner une place plus centrale aux besoins de l'apprenant : une adaptation de l'enseignement aux modes de participation des apprenants, une amélioration des parcours de progression, des portfolios portables et bases de données nationales améliorées pour enregistrer les progrès des apprenants dans le temps et d'un programme à l'autre, et une plus grande priorité accordée à l'ancrage des évaluations formatives et sommatives dans les situations de la vie réelle liées aux objectifs de l'apprenant. En outre, les apprenants devraient être régulièrement consultés sur ce qu'ils pensent de la réponse apportée par les programmes à leurs besoins.

5. Diversifier et approfondir les méthodes d'évaluation des programmes aux fins de contrôle

L'attention accrue portée au secteur de la lutte contre l'illettrisme s'est accompagnée d'un renforcement des contrôles des performances des programmes. Il est indispensable de mesurer les performances pour comprendre la qualité d'exécution des programmes et garantir que l'argent public investi produit des résultats. Les informations recueillies sur les performances peuvent être également mises à profit pour améliorer l'exécution et l'enseignement.

Plusieurs difficultés se posent toutefois aux systèmes d'évaluation des programmes dans le secteur de la lutte contre l'illettrisme. Au niveau des systèmes, les principales parties prenantes – apprenants, militants associatifs, formateurs, directeurs de programmes, responsables politiques de différents organismes et employeurs – peuvent avoir des vues très différentes de ce qui compte comme une réussite et de la manière de la mesurer. Ainsi, s'il est légitime que les pays se préoccupent d'augmenter le nombre d'apprenants qui obtiennent un diplôme, les apprenants sont souvent plus enclins à mesurer leurs progrès

en termes de capacités d'exécution dans la vie réelle, de confiance en eux ou d'autonomie, que de qualifications obtenues.

Des données pratiques sont également nécessaires. Les données recueillies donnent-elles des informations permettant de déterminer si les systèmes de lutte contre l'illettrisme atteignent les objectifs ? Au niveau des programmes, les données comprennent-elles le contexte et les détails nécessaires pour déterminer les atouts du programme, les pratiques effectives et les aspects sur lesquels il peut s'améliorer ? Les systèmes de contrôle donnent-ils une marge de manœuvre aux programmes pour tirer les leçons de ce qui marche comme de ce qui ne marche pas ?

Les systèmes de contrôle actuels donnent peu d'informations sur l'aide effective que les programmes apportent à la préparation des apprenants à l'emploi, à l'insertion sociale ou au bien-être individuel et familial. Et nombre d'entre eux ne donnent aucune indication sur l'acquisition par les apprenants de compétences d'auto-évaluation, de capacités à transposer des connaissances et des compétences d'un domaine à l'autre ou sur l'intégration de nouvelles compétences dans leur vie quotidienne et professionnelle.

Étant donné la diversité des intérêts des apprenants, aucune démarche ne peut apporter une réponse universelle aux besoins. Les systèmes recourant à des mesures diversifiées et cohérentes des processus d'apprentissage et des résultats seront mieux à même de gérer des objectifs et des intérêts concurrents – et de recueillir des données utiles.

L'éventail des méthodes de mesure pourrait puiser dans les démarches actuelles, y compris : une orientation sur les résultats, des objectifs chiffrés, des systèmes d'information nationaux, et des inspections et auto-évaluation des programmes

6. Allouer les ressources nécessaires – humaines, temporelles et financières

Cette étude ne propose pas d'analyse approfondie du financement de la lutte contre l'illettrisme. Elle s'efforce néanmoins d'apporter des éclairages sur les pratiques efficaces afin de donner des pistes pour accroître l'efficacité des niveaux de ressources – humaines, temporelles et financières – déjà investis et de suggérer dans quels secteurs injecter des ressources supplémentaires pour augmenter la professionnalisation et améliorer les résultats.

Ressources humaines

Plusieurs pays et responsables de programmes ont évoqué le problème du taux de rotation élevé des formateurs (même si, au Danemark, il n'est pas rare que les formateurs aient au moins dix ans d'ancienneté dans une même structure). Plusieurs pays signalent en outre un nombre élevé de formateurs âgés de plus de 50 ans et donc proches de la retraite. Attirer de nouveaux formateurs et améliorer leurs conditions de travail pour les fidéliser constituent donc deux objectifs prioritaires.

Le moment est donc idéal pour toucher la nouvelle génération de formateurs qui entrera dans ce secteur. Il faudra du temps pour que les nouvelles obligations de qualifications fassent leur chemin. En outre, le type de formation initiale et continue évoqué plus haut (notamment dans le chapitre 4) est coûteux.

Les conditions d'emploi devront être également à la mesure du statut professionnel des formateurs. Le secteur de la lutte contre l'illettrisme est encore loin d'offrir des conditions équivalentes à celles de l'enseignement obligatoire, bien que les professionnels des deux secteurs effectuent un travail comparable. Les pays doivent se pencher sur les rémunérations et les avantages sociaux, ainsi que sur les structures d'évolution de carrière (et l'acquisition de compétences de « maître » instructeur).

Le recours excessif fait aujourd'hui au bénévolat ou au temps partiel est un sérieux handicap au développement de pratiques efficaces. Cela dit, il y a lieu de soutenir un noyau de bénévoles et de paraprofessionnels et de lui proposer une formation et des conditions de travail adaptées. En effet, faire travailler des bénévoles et des paraprofessionnels est une stratégie parfaitement adaptée aux classes qui s'efforcent de personnaliser l'offre de formation. Les bénévoles peuvent accorder plus de temps et d'attention aux apprenants et apportent aussi différents points de vue et connaissances pour expliquer de nouveaux concepts et idées.

Ressources temporelles

De nombreux formateurs notent que les méthodes d'évaluation formative telles que les outils de suivi, les séances individuelles avec les apprenants, etc., demandent beaucoup plus de temps. Étant donné la quantité de travail administratif que doivent souvent effectuer les formateurs, l'évaluation formative et les stratégies associées peuvent être perçues comme une charge supplémentaire. Les solutions pragmatiques telles que les programmes de formation sur ordinateur avec un feedback efficace (peu de programmes ont été jugés très performants sur ce point), un déploiement rationnel des formateurs bénévoles, l'apprentissage entre pairs et d'autres méthodes peuvent aider à réduire partiellement cette charge. Un examen approfondi des allègements administratifs possibles pourrait également être utile.

Les curriculums peuvent également insister sur l'aide à apporter aux apprenants pour les encourager à axer leurs efforts sur l'acquisition de quelques compétences fondamentales et de compétences utiles pour pratiquer l'auto-évaluation et apprendre à apprendre. Au fil de leurs progrès, les apprenants peuvent davantage prendre en charge leur apprentissage et leur auto-évaluation. En outre, les recherches soulignant l'influence des différentes méthodes et techniques d'évaluation formative peuvent aussi aider à convaincre les formateurs des bénéfices apportés par cet investissement de temps supplémentaire.

Ressources financières

Comme nous l'avons noté plus haut, nous n'avons pas effectué d'analyse approfondie des structures de financement de la lutte contre l'illettrisme, mais les rapports d'information nationaux préparés pour cette étude révèlent que les financements sont bien plus importants qu'auparavant... et qu'ils restent insuffisants pour répondre aux besoins. Aux États-Unis par exemple, la demande est sensiblement plus importante que l'offre dans de nombreux États. À New York, certains programmes ne tiennent pas de liste d'attente et sélectionnent les apprenants par tirage au sort.

À défaut d'une nouvelle injection conséquente de fonds, les pays devront choisir entre desservir autant d'apprenants que possible ou accroître la qualité du service rendu à un petit nombre d'apprenants. La seconde stratégie sera sans doute plus efficace pour démontrer la valeur des programmes et attirer de nouveaux investissements. Mais au mieux, cet arbitrage n'est qu'une solution à court terme aux problèmes de l'insuffisance du financement. En effet, il apparaît de plus en plus évident que les pays ne peuvent se permettre de sous-financer ce secteur. Les coûts sociaux et économiques engendrés par l'absence de prise en charge des besoins des adultes présentant un déficit de compétences de base sont simplement trop élevés.

7. Enrichir le corpus de connaissances

Les besoins énumérés ici sont vastes. Notre liste comprend des recommandations très précises pour le développement de pratiques d'enseignement et d'évaluation prometteuses et des recommandations plus générales sur les programmes d'action publique et leur mise en œuvre. Elle part du principe que les chercheurs dans ce domaine auront besoin d'élargir l'éventail des méthodologies retenues et, en particulier,

de s'intéresser davantage aux effets et d'engager un dialogue plus actif avec les dirigeants politiques et les praticiens.

Nous avons recensé les priorités suivantes : les recherches sur les relations en classe – qui sont au cœur même de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation ; les recherches sur les techniques – notamment le feedback, le questionnement et l'étayage ; instruments d'évaluation validés (et formation des évaluateurs) ; les recherches complémentaires sur les modes de progression des adultes en situation d'illettrisme des niveaux élémentaires de connaissances et d'autonomie aux niveaux plus complexes ; l'évaluation de la concordance entre les objectifs d'apprentissage spécifiques et les objectifs généraux de progression et d'autonomie des apprenants ; un complément de recherches sur la persévérance des apprenants ; des évaluations plus poussées des programmes prometteurs de formation sur ordinateur en complément de la formation traditionnelle ; des enquêtes à plus grande échelle sur les pratiques actuelles d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation ; les recherches sur la manière dont les formateurs adoptent et adaptent de nouvelles pratiques pour répondre aux besoins des apprenants ; un complément de recherches sur l'adaptation des financements et l'effet des investissements sur l'amélioration des pratiques et des résultats sociaux et économiques ; poursuite des recherches internationales ; une utilisation des données recueillies aux fins de contrôle pour mieux appréhender ce qui marche et pourquoi.

Conclusions

Notre étude de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation pour les adultes en situation d'illettrisme a mis à jour un vaste arsenal de politiques et de pratiques. Les pays ont adopté différentes démarches pour trouver un équilibre entre les besoins et objectifs concurrents des parties prenantes et peuvent apprendre beaucoup les uns des autres. En effet, si les approches politiques et les cultures sont diverses, de nombreux objectifs sont identiques. Le soutien politique apporté au complexe travail d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation a fortement contribué à l'amélioration de la qualité dans le secteur de la lutte contre l'illettrisme. Mais il y a encore du travail, tant au niveau conceptuel qu'au niveau empirique.

Le fait est qu'on connaît mal les effets des différentes méthodes d'enseignement et d'évaluation dans ce secteur. Faute d'une compréhension plus fine de ce qui marche (et ne marche pas), il sera difficile de recueillir les financements dont le besoin est pourtant pressant ou de mettre au point des pratiques efficaces dans l'ensemble du secteur. Point positif, les recherches déjà conduites (notamment les recherches sur les méthodes génériques d'évaluation formative et sur le bon sens des praticiens) offrent des pistes claires pour les futurs travaux de recherche et de développement. Ne pas relever ce défi serait lourd de conséquences pour les sociétés et pour les apprenants.

REFERENCES

- Ames, C. (1992), "Classrooms: Goals, Structures, and Student Motivation", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 84, pp. 261-271.
- Beaton, A.E. et al. (1996), *Mathematics Achievement in the Middle School Years*, Boston College, Boston, MA.
- Bishop, R. and T. Glynn (1999), "Culture Counts: Changing Power Relations in Education", Dunmore Press, Palmerston North, New Zealand.
- Black P. and D. Wiliam (1998), "Assessment and Classroom Learning", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, CARFAX, Oxfordshire, Vol. 5, No. 1, pp. 7-74.
- Bloom, B. et al. (1971), *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*, McGraw-Hill Book Co., New York.
- Boulet, M.M. et al. (1990), "Formative Evaluation Effects on Learning Music", *Journal of Educational Research*, Vol. 84, pp. 119-125.
- Bransford, J.D. et al. (eds.) (1999), *How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School*, National Academy of Sciences, National Academy Press, Washington D.C.
- Bruner, J. (1996), *The Culture of Education*, Harvard University Press, Cambridge, MA.
- Butler, D.L. and P.H. Winne (1995), "Feedback and Self-regulated Learning: A Theoretical Synthesis", *Review of Educational Research*, Vol. 65, No. 3, pp. 245-281.
- Cameron, J. and D.P. Pierce (1994), "Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-analysis", *Review of Educational Research*, Vol. 64, pp. 363-423.
- Crooks, T.J. (1988), "The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students", *Review of Educational Research*, 58, pp. 438-481.
- EPPI – Centre at the Institute of Education, University of London (2002), "A Systematic Review of the Impact of Summative Assessment and Tests on Students' Motivation for Learning", June.
- Heckhausen, H. (1989), *Motivation und Handeln*, Springer, Berlin.
- Kluger, A.N. and A. DeNisi (1996), "The Effects of Feedback Interventions on Performance: A Historical Review, a Meta-Analysis, and a Preliminary Feedback Intervention Theory", *Psychological Bulletin*, Vol. 119, pp. 254-284.
- Krampen, G. (1987), "Differential Effects of Teacher Comments", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 79, No. 2, pp. 137-146.

- Lander, R. and M. Ekholm (1998), "School Evaluation and Improvement: A Scandinavian view" in A. Hargreaves, A. Lieberman, M. Fullan and D. Hopkins (eds.), *International Handbook of Educational Change*, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht, the Netherlands, pp. 1119-1134.
- Mischo, C. and F. Rheinberg (1995), "Erziehungsziele von Lehrern und individuelle Bezugsnormen der Leistungsbewertung", *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Vol. 9, pp. 139-151.
- Monsen, L.I. (2002), "School-based Evaluation in Norway: Why is it so Difficult to Convince Teachers of its Usefulness?" in D. Nevo (ed.), *School-based Evaluation: An International Perspective*, JAI Press, Oxford, pp. 73-88.
- Natriello, G. (1987), "The Impact of Evaluation Process on Students", *Educational Psychologist*, 22, pp. 155-175.
- OECD (2001), *Knowledge and Skills for Life*, OECD, Paris.
- OECD (2002), *Understanding the Brain: Towards a New Learning Science*, OECD, Paris.
- OECD (2003), *Learners for Life: Student Approaches to Learning: Results from PISA 2000*, OECD, Paris.
- Pajares, F. (1996), "Self-efficacy Beliefs in Academic Settings", *Review of Educational Research*, Vol. 66, pp. 543-578.
- Perrenoud, P. (1998), "From Formative Evaluation to a Controlled Regulation of Learning Processes. Towards a Wider Conceptual Field", *Assessment in Education: Principles, Policy and Practice*, CARFAX, Oxfordshire, Vol. 5, No. 1, pp. 85-102.
- Rheinberg, F. and S. Krug (1999), *Motivationsförderung im Schulalltag* (2. Aufl.), Hogrefe, Göttingen, Germany.
- Schunk, D.H. (1996), "Goal and Self-evaluative Influences during Children's Cognitive Skill Learning", *American Educational Research Journal*, 33, pp. 359-382.
- Simmons, H. (2002), "School Self-evaluation in a Democracy", *School-Based Evaluation* in D. Nevo (ed.), *School-based Evaluation: An International Perspective*, JAI Press, Oxford, pp. 17-34.