

L'évaluation des apprentissages : essai de typologie

Mohamed Fatih

Directeur des études et recherches

Conseil supérieur de l'enseignement

Introduction

Il est souvent dit que l'évaluation des apprentissages scolaires constitue le fil conducteur de la pratique pédagogique des enseignants, particulièrement pour ce qui est des activités de remédiation, de soutien et de renforcement des acquis des élèves. En effet, l'évaluation, dans ses diverses facettes et en tant qu'instrument de prise de décision, est indispensable au bon déroulement de l'enseignement et des apprentissages, de par les diverses fonctions qui peuvent lui être assignées.

Dans un contexte d'enseignement de qualité visant l'acquisition des habiletés de base et la maîtrise des compétences, l'évaluation doit en général répondre à plusieurs exigences d'ordre pédagogique, psychométrique et institutionnel, afin de mieux assumer ses principales fonctions en termes de :

1. vérification et reconnaissance des acquis scolaires des élèves à des paliers ou étapes bien définis d'enseignement et d'apprentissage;
2. régulation du cheminement individuel de chaque apprenant et du déroulement des activités d'éducation et de formation;
3. orientation et aiguillage, selon les aptitudes, des attitudes et des intérêts scolaires et professionnels des personnes en situation d'apprentissage et de formation ;
4. sanction ou reconnaissance sociale des études, par l'octroi de diplômes appropriés attestant des changements opérés chez les individus, au terme d'un processus d'enseignement-apprentissage.

Ces fonctions sont dites principales parce qu'elles sont associées à des situations de prises de décision du genre : amélioration des activités d'apprentissage ou des interventions pédagogiques, orientation ou classement des individus, passage à des paliers supérieurs du système éducatif ou entrée au marché du travail.

L'évaluation a également pour mission d'informer et de motiver les intervenants et les partenaires du système éducatif, à commencer par les étudiants eux-mêmes. Enfin, les résultats de l'évaluation servent également à apprécier la qualité du système éducatif, selon des cibles variées et les composantes du curriculum. Dans tous les cas, la responsabilité des acteurs de l'éducation d'assurer une bonne et adéquate évaluation est reconnue par tous comme étant la plus importante et la plus décisive, après celle d'assurer un enseignement efficace et de qualité.

1. Les principales typologies de l'évaluation

Le développement accéléré de la recherche en éducation et particulièrement au niveau de l'évaluation, a pour effet l'apparition de plusieurs typologies de l'évaluation des apprentissages. Afin de pouvoir mieux choisir le système d'évaluation le plus adéquat à l'enseignement et qui tient compte de la nature des compétences et des objectifs visés par les activités pédagogiques engagées à cet effet dans le cheminement du processus d'apprentissage et de formation, il est utile de connaître les principales approches de l'évaluation et leur typologie, dans ce qui les distingue les unes des autres.

1.1. La typologie de Scriven

Dans un article publié en 1967 Scriven distingue, dans le cadre d'un curriculum ou plan d'étude, entre deux types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Cette distinction première, considérée comme fondamentale, est basée sur la différence entre les buts et les rôles de l'évaluation, d'un côté et les types de décisions à prendre à l'encontre des personnes concernées par l'évaluation, de l'autre.

Notons que les buts de l'évaluation sont souvent d'ordre méthodologique et qu'ils peuvent se traduire par des questions relatives à certaines réalités scolaires et impliquer, entre autres, les notions d'adéquation, de faisabilité, d'efficacité et d'efficience. Alors que les rôles sont associés à des activités se déroulant dans un contexte pédagogique particulier ou de prise de décision et se rapportent de ce fait à deux catégories de rôles :

- (1) La régulation et l'amélioration d'une activité d'enseignement et d'apprentissage, tout au long de son élaboration; et
- (2) L'adoption et l'implantation de l'activité en question, après expérimentation, en vue de la généraliser, si nécessaire.

Par ailleurs, Scriven insiste pour que les personnes chargées de l'évaluation formative soient différentes de celles qui s'occupent de l'évaluation sommative, tout en affirmant la nécessité de faire appel à des professionnels en la matière. Sachant que l'évaluation formative intervient en cours de réalisation et dans le cadre d'une progression vers les objectifs d'enseignement fixés, alors que le moment opportun pour l'évaluation sommative correspond toujours au terme d'un processus qui débouche sur un résultat final.

1.2. La typologie de Bloom, Madaus et Hastings

Cette typologie est décrite dans deux ouvrages successifs de ces auteurs (1971, 1981) et se caractérise par la distinction entre trois types d'évaluation. En effet, partant des travaux de Scriven [1967] et d'autres chercheurs qui ont mis en évidence la mission et le rôle de l'évaluation dans l'amélioration des apprentissages, Bloom et al. [1981] adoptent une vision élargie de l'évaluation des apprentissages. Selon ces auteurs, l'évaluation doit faire appel à des procédures d'observation variées, tout en clarifiant les buts et les objectifs pédagogiques visés. Leurs travaux ont ainsi permis d'ajouter à l'évaluation formative et sommative un troisième type qui est l'évaluation diagnostique. Cet ajout fait appel, bien entendu à des clarifications quant à chacun des trois types d'évaluation.

L'évaluation diagnostique, selon Bloom et ses collaborateurs, ne se limite pas au dépistage des étudiants en difficulté et à l'appréciation du degré de préparation de chacun d'entre eux à entreprendre une nouvelle séquence d'apprentissage. Elle peut intervenir au début de la séquence d'enseignement et servir d'appui à des décisions de placement, en assignant à chaque élève/étudiant un point d'entrée dans la séquence d'apprentissage, selon ses pré requis ou préalables académiques. L'évaluation diagnostique intervient également pendant le déroulement même des activités d'enseignement et d'apprentissage pour déterminer les causes des difficultés d'apprentissage persistantes chez certains étudiants, et œuvrer en vue de leur permettre de surmonter ces difficultés, avant la fin du cours.

L'évaluation formative a pour rôles, en plus de celui d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage en cours d'évolution, comme cela a été bien souligné par Scriven [1967], de fournir une rétroaction (*feedback*) et de prescrire des correctifs aux étudiants en difficulté. Sa pratique, essentiellement centrée sur l'apprenant, suppose le découpage d'un cours en unités d'apprentissage dont chacune doit constituer un tout significatif, de sorte que les diverses unités correspondent à une segmentation logique de la matière enseignée, à l'image des chapitres d'un livre. Par la suite, l'unité d'enseignement et d'apprentissage est découpée en

éléments qui sont des croisements de niveaux de comportement à des catégories de contenus et qui peuvent être visualisés dans un tableau de spécifications. Ce dernier sert à bien planifier les activités d'enseignement et d'apprentissage et d'élaborer les instruments (tests) de diagnostic et les démarches et les outils de remédiation, de soutien et de renforcement nécessaires, selon les profils identifiés des apprenants concernés (Scallon, [1982]).

L'évaluation sommative qui a pour rôles : le classement, la certification et l'attestation des progrès réalisés par les étudiants, intervient en fin de séquence ou de programme, une fois que l'enseignement et les apprentissages ont eu lieu. Pour cela, elle se veut centrée sur l'étudiant ou sur le programme et se réalise donc en fin d'étape. Sa principale fonction est d'établir jusqu'à quel point les objectifs visés ont été atteints et les compétences considérées maîtrisées. Soulignons que Bloom et ses associés ne sont guère favorables à la tentation d'établir des instruments qui serviraient à la fois pour l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Leur position s'explique par le souci des de préserver la fonction d'aide, de soutien et de renforcement de l'évaluation formative des craintes et des attitudes négatives des étudiants associées souvent à l'évaluation sommative.

Notons que c'est le rôle ou la fonction qui fait la différence entre un type d'évaluation et un autre et qu'il existe un lien de complémentarité évident entre l'évaluation diagnostique et l'évaluation formative. A ce propos, Bloom et al. [1981] sont favorables à ce que des examens disséminés en cours du processus d'enseignement et d'apprentissage contribuent de manière cumulative à l'évaluation sommative de fin de cours ou de programme. Cependant, Scallon [1988] met en garde contre toute tentative d'association et souligne qu'il n'est pas facile d'harmoniser l'évaluation formative et l'évaluation sommative, car elles ne relèvent pas du même esprit et ne répondent pas aux mêmes demandes du système éducatif. D'où la nécessité d'examiner, en tant que pédagogues et praticiens, certaines caractéristiques de l'évaluation sommative, acquises avec le temps et qui risquent de contaminer les pratiques de l'évaluation formative, jusqu'à la priver de son essence et par la même de son véritable rôle.

2. L'appropriation de l'évaluation formative

Compte tenu de l'importance de l'évaluation formative dans la régulation des apprentissages et l'atteinte des objectifs de maîtrise visés dans une séquence d'enseignement, d'un côté et de l'institutionnalisation du contrôle continu comme modalité d'évaluation de l'autre, il devient impératif pour les enseignants d'opter

pour l'approche d'évaluation la plus adaptée aux exigences de la maîtrise des apprentissages et de la qualité du rendement de l'action pédagogique.

C'est dans ce sens qu'il est urgent de se pencher avec intérêt et concentration sur les difficultés et les conséquences pédagogiques des tentatives visant l'intégration des rôles et des fonctions respectifs de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative dans le cadre du contrôle continu, tel que cela semble être suggéré par certains auteurs. A ce propos, il est de plus en plus souligné dans l'ensemble de la littérature en évaluation que la meilleure solution réside dans l'appropriation de l'évaluation formative, associée à la vision de la pédagogie de maîtrise, et de sa démarche dans l'atteinte des objectifs d'un enseignement de qualité.

Adopter la démarche de l'évaluation formative dans le cadre de la pédagogie de maîtrise est d'autant plus réaliste et pertinent que l'enseignement vise, en fin de compte et dans le cadre des curricula actuels, l'acquisition et la maîtrise de compétences et non la mémorisation de savoirs factuels. Cette approche de la question du contrôle continu et de ses liens prouvés ou supposés avec l'évaluation formative et l'évaluation sommative semble être réaliste et prometteuse, d'autant plus que les différentes approches de l'évaluation formative présentées dans ce qui suit intègrent les notions de continuité et de ponctualité chères aux partisans du contrôle continu.

2.1. La typologie de Linda Allal

Le modèle d'évaluation formative proposé par Linda Allal [1980] est basé sur une profonde connaissance des mécanismes d'apprentissage et des différentes théories qui tentent de les expliquer. En effet, la démarche d'évaluation défendue par cet auteur donne une grande place à l'approche interactionnelle, d'un côté et l'approche cognitiviste et constructiviste, de l'autre. Cette démarche d'évaluation interactive est basée sur deux modalités d'évaluation formative qui peuvent se combiner selon les besoins pédagogiques des élèves/étudiants et de l'enseignant, dans une situation d'enseignement et d'apprentissage bien définie et planifiée. Ces deux modalités sont :

1. **L'évaluation formative ponctuelle** qui intervient à la fin d'une étape d'enseignement et d'apprentissage pour faire un constat des performances et des acquis des étudiants par rapport aux objectifs pédagogiques visés. Elle suppose que les difficultés n'ont pas été repérées en cours d'apprentissage et que la régulation qui suit cette évaluation se fera par un retour sur les objectifs non maîtrisés de la séquence d'enseignement,

d'où le nom de régulation rétroactive donné aux activités de soutien et de renforcement qui en résultent.

2. L'évaluation continue se réalise par l'observation systématique des étudiants en situation d'apprentissage relativement à un cours ou à une séquence de cours. Dans ce cas, les interactions entre élèves/étudiants, d'un côté et les interactions enseignant-élèves, de l'autre, sont des occasions d'évaluation riches en feedback et donc propices à la régulation et aux adaptations des activités d'enseignement et d'apprentissage qui en découlent. Ces adaptations intervenant pendant le déroulement du cours prennent alors la forme de régulations interactives pouvant contribuer de façon effective à l'atteinte des objectifs de maîtrise des compétences visées.

Rappelons ici, que l'évaluation formative interactive est basée selon Allal [1980] sur trois moments qui sont : (1) *le recueil de l'information*, (2) *l'interprétation des informations recueillies* et (3) *l'adaptation des activités pédagogiques aux exigences de l'atteinte des objectifs*. Par ailleurs, l'auteur insiste particulièrement sur l'importance de l'intuition de l'enseignant qui en général connaît bien ses élèves et peut donc facilement détecter leurs difficultés et leur proposer les activités de régulation appropriées (Scallon, [1988]).

2.2. La typologie de Cardinet

Se voulant plus systématique et plus efficace, le modèle d'évaluation formative proposé par Cardinet ([1983] et [1986]) distingue aussi deux formes d'évaluation formative : l'évaluation continue et l'évaluation ponctuelle, selon que la régulation est interactive ou différée. Ce qui donnerait quatre modalités d'évaluation formative. Du point de vue de l'auteur, la régulation est soit rétroactive, lorsqu'elle intervient après une phase d'enseignement et d'apprentissage, soit proactive lorsqu'elle a pour fonction d'anticiper les difficultés escomptées, dans une étape suivante d'enseignement, plutôt que l'action corrective à postériori. Partant de cette distinction, l'auteur met en évidence les moments d'évaluation formative suivants :

- 1. L'évaluation formative de départ**, destinée à vérifier les prérequis et les préalables et par conséquent le degré de préparation des étudiants à entreprendre un apprentissage donné;
- 2. L'évaluation formative interactive** qui intervient dans le cours même du processus d'enseignement-apprentissage;
- 3. L'évaluation formative ponctuelle** dont la cible est le résultat immédiat de

l'apprentissage et qui constitue une première occasion de contrôle et de soutien des acquis;

4. L'évaluation formative d'étape qui survient après une séquence relativement importante d'enseignement-apprentissage et qui cible un ensemble intégré d'objectifs intermédiaires;

5. L'évaluation formative diagnostique qui est un prolongement de l'évaluation formative d'étape et qui vise en particulier les élèves accusant de sérieuses difficultés d'apprentissage.

Notons que cette nomenclature a pour avantage d'articuler les divers moments d'évaluation formative où il est possible ou souhaitable d'intervenir par rapport à un processus d'enseignement et d'apprentissage. Par ailleurs, il convient de signaler qu'à chaque type d'évaluation formative correspondent un objet et un moyen particulier de régulation, à l'aide d'activités de soutien et de renforcement appropriées pour mieux cibler les difficultés et les lacunes. Ce qui nous ramène à la distinction fondamentale, selon la vision curriculaire, entre évaluation des entrants (prérequis), évaluation du processus (activités d'enseignement-apprentissage) et évaluation des extrants (résultats) à court et à moyen terme et ce, selon les objectifs pédagogiques visés. Enfin, notons que la démarche sous-jacente aux typologies d'évaluation formative présentées dans cet article intègre aussi bien la perspective behavioriste que les perspectives, constructiviste et cognitiviste.

2.3. Rôle de l'apprenant dans l'évaluation formative

Les recherches et les études expérimentales conduites à partir de la moitié du siècle dernier sur la participation des élèves à l'évaluation formative de leurs apprentissages ont toutes démontré l'existence d'effets positifs souvent significatifs d'une telle participation sur l'efficacité du feedback (rétroaction) et l'amélioration des acquis et des résultats scolaires. Ainsi, plusieurs facteurs ont été mis en évidence relativement aux effets bénéfiques de la participation des élèves à l'évaluation formative de leurs acquis, dont en particulier :

- 1) l'organisation pédagogique du lieu d'enseignement et d'apprentissage (classe, amphithéâtre, laboratoire etc.) ;
- 2) les finalités de la pédagogie et des méthodes d'enseignement adoptées par rapport aux différences individuelles des élèves/étudiants ;
- 3) le degré de structuration des objectifs et des contenus de l'unité d'apprentissage concernée par l'évaluation ;

4) les conceptions psychopédagogiques et particulièrement les théories d'apprentissage sous-jacentes à la démarche d'enseignement.

Compte tenu de ces faits le rôle de l'étudiant dans l'évaluation formative de ses apprentissages peut être, dans tous les cas, gradué en intensité, en passant de façon progressive et à des degrés variés de participation ou de collaboration, de la participation assistée à la prise en charge totale par l'élève des activités d'évaluation formative, dans le cadre d'une démarche appropriée de responsabilisation et d'autonomisation.

Ainsi, l'élève/étudiant peut, à un moment donné de son développement intellectuel, prendre en charge sa propre évaluation, dans le cadre de l'autoévaluation et participer ainsi activement à l'évaluation des autres étudiants, sous forme de coévaluations bien préparées ou dans le cadre d'une forme de tutorat bien définie et également négociée.

3. L'évaluation continue à fonction sommative

Plusieurs considérations entourant la pratique de l'évaluation sommative ont amené De Landsheere [1974] à introduire la notion d'évaluation continue, à travers des modalités d'évaluation sommative, sachant que d'autres auteurs et plusieurs praticiens y voient plutôt une modalité d'évaluation formative associée au soutien pédagogique des élèves en difficulté. La place de l'évaluation continue aussi bien que son rôle ou sa fonction font le sujet d'un débat entre chercheurs et praticiens de deux courants principaux : ceux qui défendent l'évaluation continue en tant qu'outil de contrôle des apprentissages et de motivation des élèves ; et ceux qui la considère comme étant un élément étranger au processus d'enseignement-apprentissage et perturbateur de sa continuité.

En fait, il s'agit de traiter des éléments bien précis d'une problématique complexe touchant à la représentativité des questions, à l'opportunité et la faisabilité des examens terminaux pour attester de l'atteinte des objectifs d'un cours ou d'un programme et à la pertinence des décisions prises sur la base de résultats obtenus à l'aide d'évaluations continues. Ce qui signifie que les décisions prises à la fin d'un cours ou en fin d'année ne doivent plus s'appuyer sur des résultats obtenus à un seul test, mais sur l'ensemble du travail des étudiants tout au long d'un processus d'enseignement et d'apprentissage, sachant que l'examen final est destiné à rendre compte d'un bilan final qui peut être positif ou négatif et que les notes de l'évaluation continue sont intermédiaires dans le cadre d'un bilan qui intègre une évolution, dans un sens comme dans l'autre.

Dans tous les cas d'évaluation servant à une fonction sommative on s'expose à des phénomènes de contamination, comme lorsque chaque acte d'évaluation débouche sur un bilan particulier intermédiaire inscrit dans le bulletin ou le fichier de l'étudiant. Et pour éviter que l'on tombe dans l'amalgame, il est suggéré de procéder à la division de l'année en un petit nombre d'étapes ou bien au découpage d'un cours en grandes unités thématiques dont la fin correspondrait à des moments d'évaluation sommative. A ce sujet, Scallon [1988] suggère l'utilisation de la notion «d'évaluations sommatives ponctuelles» qui portent en elles des effets de récompense de l'effort et de l'excellence du rendement et des effets de pénalisation de la négligence et des signes de paresse chez les élèves. L'instauration d'un tel mécanisme ne prend pas en compte les conditions de réalisation de certains devoirs qui ne sont pas comparables ni forcément bien contrôlés en ce qui concerne leur paternité.

4. L'évaluation sommative et la fonction bilan

L'évaluation sommative dont la fonction première est d'attester de l'atteinte des objectifs d'un cours ou d'un programme, en vue d'établir un bilan, a aussi pour fonction de classer les étudiants, de les comparer les uns aux autres et de délivrer des attestations de progression, appelées attestations de scolarité. Ainsi, l'évaluation sommative vise le plus souvent à établir un bilan provisoire d'étape ou un bilan définitif de fin de parcours et une reconnaissance institutionnelle et sociale des apprentissages acquis. Dans ces cas, les tableaux de spécification destinés à l'élaboration des tests sommatifs doivent porter sur l'ensemble des unités ou éléments d'un cours ou d'une tranche importante de la matière d'enseignement, tout en indiquant les pourcentages correspondants à l'importance de chaque «unité de croisement de comportements-contenus».

Qu'elle intervient en cours d'apprentissage ou en fin de parcours, l'évaluation sommative est associée à la notion de contrôle, aussi bien pédagogique qu'institutionnel et social. En effet, elle a pour mission de comparer «ce qui est» avec «ce qui devrait être» et en attester la véracité et l'exactitude. Associée à la notion de bilan, l'évaluation sommative des apprentissages ne s'accommode guère avec les opérations d'addition et de cumul de notes appliquées aux contrôles continus ou aux évaluations sommatives dites d'étapes.

En effet, les pratiques de calcul associées à l'utilisation du contrôle continu à des fins d'évaluation sommative, ne peuvent être admises pédagogiquement parlant, qu'en présence d'un bilan idéal bien défini et qui servirait de modèle de référence à la prise de décision. Il est plutôt conseillé de conserver les résultats

du contrôle continu, à titre d'évaluations sommatives d'étapes et de les consigner dans une feuille de route de chaque élève, en vue de rendre compte de sa progression vers les objectifs d'apprentissage visés.

Notons à ce sujet que le système de points accumulés en vue d'établir un bilan final ne résiste pas à l'examen du point de vue de l'évaluation sommative dont la fonction réelle est de faire état des acquis réalisés par les élèves/étudiants, tels qu'ils sont au terme d'une progression ou d'une séquence d'apprentissage données. En effet, le bilan en question ne doit pas être un résumé d'états successifs d'apprentissage, plus ou moins lointains par rapport au moment où l'évaluation sommative finale est réalisée ; mais plutôt un profil de constat des acquis relativement aux objectifs visés à la fin d'un parcours d'enseignement et d'apprentissage.

La notion de bilan d'étape qui a prévalu jusqu'ici dans notre système éducatif ne passe pas également l'examen du point de vue de l'évaluation formative qui se veut continue et interactive, car associer les deux conceptions ou les confondre serait un véritable contresens, comme l'a bien souligné Scallon [1988].

5. L'Évaluation pronostique et l'orientation

Dans le domaine de l'éducation, qu'il s'agisse du milieu scolaire ou de celui de la formation professionnelle, les responsables sont souvent amenés à prendre des décisions dont l'impact et les résultats ne prennent leur juste signification qu'à moyen ou long termes. C'est le cas des *décisions d'orientation scolaire ou professionnelle* qui s'intéressent au cheminement de l'apprenant et de son devenir scolaire et professionnel. Pour cela, toutes les décisions d'orientation doivent être basées sur des données psychologiques et pédagogiques valides et également fidèles quant aux chances de l'apprenant de réussir ou non dans une branche scolaire ou une filière de formation.

De telles décisions sont prises à la lumière de données qui sont à la fois globales et spécifiques et portent plus particulièrement sur les résultats scolaires actuels, les aptitudes générales et spécifiques, les attitudes envers les disciplines et les métiers et les préférences et intérêts du sujet. Ces données servent à prédire, à l'aide d'un schéma approprié de régression multiple, les performances futures de l'apprenant. Dans ce cas, toute imprécision dans la collecte et l'évaluation des données ou d'erreur d'aiguillage et d'orientation est toujours synonyme d'échec et de déperdition et par conséquent de manque d'efficacité pour l'ensemble du système éducatif.

Il est donc impératif de procéder à l'estimation des probabilités de réussite et d'échec d'un sujet à orienter vers telle section ou telle filière, compte tenu de ses résultats scolaires et de ses performances dans une batterie bien appropriée de *tests psychotechniques*. Sans cela, les intéressés et le système en entier s'exposent à faire les frais d'erreurs d'orientation dont les conséquences sont souvent difficiles à mesurer. D'où l'intérêt accordé à *l'évaluation pronostique* par les chercheurs et les praticiens de l'éducation en général et de l'orientation et l'évaluation en particulier.

Par ailleurs, le champ de l'évaluation pronostique ne se limite pas au domaine de l'orientation scolaire et professionnelle. En effet, les éducateurs (enseignants, directeurs d'écoles et autres responsables), les élèves et les parents et tuteurs d'élèves font souvent de l'évaluation pronostique, lorsqu'ils s'attendent à la réussite ou à l'échec de tel ou tel autre élève. C'est ainsi que les éducateurs délibèrent, en conseil de classe, et décident d'honorer ou féliciter certains élèves et d'avertir ou blâmer d'autres, en cours d'année scolaire. Les décisions de passage au niveau supérieur, d'ajournement et d'exclusion sont prises dans le cadre d'une évaluation pronostique formelle, plus ou moins bien conduite. Les attentes des élèves, leurs réactions et celles de leurs parents et tuteurs obéissent également à la même logique de pronostic mais cette fois basée sur des estimations informelles.

Compte tenu de ces observations, l'évaluation pronostique fait également partie de l'acte pédagogique quotidien et a un impact particulier sur ses divers acteurs et partenaires. Son importance oblige à lui accorder toute l'attention et le soin nécessaires afin que des informations pertinentes, valides et fidèles soient disponibles au moment de la prise de décision, pour chacun des acteurs intéressés. D'où la nécessité d'adopter une démarche appropriée, se doter d'instruments de collecte de données et de faire appel aux techniques d'analyse appropriées, capables de garantir des résultats valides et fiables pour la prise de décisions opportunes. Dans le cas contraire, les décisions d'orientation risquent de porter préjudice à l'efficacité de la démarche à atteindre les objectifs visés et contribuer ainsi à la réalisation des finalités du système éducatif.

6. Les fonctions de l'évaluation de placement

L'évaluation de placement, notamment dans les systèmes éducatifs qui mettent l'apprenant au centre des activités d'enseignement à travers l'adoption de pédagogies individualisées, a pour mission de placer les élèves dans les meilleures conditions d'enseignement-apprentissage possibles. Son apparition et

son développement sont liés à deux types d'enseignement qui impliquent, chacun à sa façon, le respect des rythmes d'apprentissage des élèves:

- l'enseignement collectif arborant la pédagogie de maîtrise basée sur l'individualisation des cheminements d'apprentissage des élèves; et
- l'enseignement spécialisé, où sont impliqués des élèves souffrant d'un handicap mineur, faible ou plus ou moins majeur, et faisant appel à une pédagogie différenciée.

Dans tous les cas, il s'agit d'établissements scolaires ou de formation avec des groupes-classes où la mobilité des élèves constitue une caractéristique de base, à cause de la recherche continuelle de la plus grande efficacité possible d'enseignement-apprentissage.

Quelle que soit la nature du groupe-classe, l'évaluation de placement vise à mettre en évidence les caractéristiques communes aux élèves, tout en veillant à ce que chacun des enseignants soit également doté d'une formation appropriée et de caractéristiques cohérentes avec celles des élèves/étudiants et convergentes vers un enseignement-apprentissage efficace. Ce qui ne peut être entièrement assuré que si des variables psychologiques (intérêts, attitudes et valeurs) et pédagogiques (styles de travail, méthodes d'enseignement et objectifs) sont effectivement partagées par l'ensemble des membres du groupe-classe, y compris l'enseignant. Dans ce cadre, il est également indispensables que les élèves qui suivent un même cours se situent à des niveaux d'aptitudes semblables et qu'ils aient les prérequis nécessaires pour aborder et suivent les enseignements programmés dans tel ou tel autre niveau scolaire.

En général, l'évaluation de placement a pour fonctions de produire un bilan sur les aptitudes des élèves, leurs intérêts et leurs prérequis, en vue de les placer dans le niveau et la classe d'enseignement qui leur offre les meilleures garanties de réussir leurs cheminements scolaires. Signalons ici qu'on n'est pas dans un cadre d'orientation, puisque le cheminement en question est de courte durée (une année au plus) et que les décisions ne sont pas toujours irrévocables. Autrement dit l'évaluation de placement se distingue bien de l'évaluation pronostique impliquant le moyen et le long terme. Elle se distingue aussi du diagnostic pédagogique, effectué dans le cadre de l'évaluation formative qui est interactive, puisque le placement, s'il y a lieu, est toujours provisoire et de courte durée (pas plus de quelques semaines).

Notons enfin que le champ d'action de l'évaluation de placement ne se limite

pas au domaine de la pédagogie de maîtrise et à celui de l'enseignement différencié pour handicapés, puisqu'elle est également très utile dans l'enseignement des enfants doués et dotés de capacités intellectuelles exceptionnelles. Par ailleurs, l'évaluation de placement peut contribuer à rendre plus efficace les activités de remédiation qui sont proposées à certaines catégories d'élèves, dans le cadre d'un processus d'évaluation formative. Mais, il convient de souligner, à ce propos, que chacune de ces deux évaluations conserve sa spécificité de fonction et de démarche, et poursuit ses propres objectifs.

Conclusion

Partant des considérations entourant les pratiques en classe de l'évaluation dans les systèmes éducatifs en général et le système éducatif marocain en particulier, cet article se propose de présenter les différents types d'évaluation pédagogique dans le cadre d'un essai de classification, en vue d'éclairer les praticiens et les motiver dans leur recherche des pistes de l'amélioration continue de l'efficacité et de la qualité de l'enseignement.

Loin de prétendre à une analyse typologique proprement dite, chose impossible ici et savamment conduite ailleurs par d'éminents chercheurs, cet article s'est contenté d'une présentation sommaire de chaque type d'évaluation, en accordant plus de temps et d'espace à l'évaluation formative, compte tenu de la part qui lui revient dans le processus d'enseignement-apprentissage, en tant qu'élément de régulation de ce processus.

Les autres types d'évaluation (sommativ, pronostique et de placement) ont été traités avec un minimum de détail, tout en soulignant leurs fonctions respectives et leur utilité indéniable dans tout système éducatif visant à améliorer ses attributs d'efficacité, d'excellence et de qualité des acquis.

Cette tentative de classification des différents types d'évaluation des apprentissages, intervient à un moment crucial de l'engagement des divers acteurs de notre système éducatif dans la mise en œuvre de la pédagogie d'intégration et l'approche par compétences, dont la réussite exige une bonne planification et un suivi continu des activités d'enseignement apprentissage.

Il va de soi que la pratique saine des différentes démarches d'évaluation associées à chaque type, dans une perspective de complémentarité et sans confusion des fonctions respectives, constitue un gage solide de promotion d'un enseignement de qualité et de l'efficacité interne et externe de tout système éducatif, celui du Maroc en particulier.

Référence

- **ALLAL, L.;** Stratégies d'évaluation formative : conceptions psychopédagogiques et modalités d'application. Dans «L'évaluation formative dans un enseignement différencié». Bernes, Peter Lang 1979.
 - **BERNARD, R. ;** La Nouvelle Culture de l'Évaluation : passage difficile de la modernité à la postmodernité. Revue Mesure et Evaluation, 19 (2), 99-111.
 - **CARDINET, J.;** (1) Pour Apprécier le Travail des Elèves. Pédagogie en Développement, De Boeck Université, 4^o édition, 1994.
(2) Evaluation Scolaire et Pratique. Pédagogie en Développement, De Boeck, 4^o édition, 1994.
(3) Des Instruments d'Évaluation pour Chaque Fonction. Mesure et Évaluation en Éducation, Vol. 8, nos 1 et 2,1985, pp. 45-118.
 - **DE LANDSHEERE, G.;** (1) Evaluation Continue et Examens: Précis de Docimologie. Editions Fernand Nathan, Paris, 1974.
(2) Dictionnaire de l'Évaluation et de la Recherche en Éducation. PUF, 2^o édition, 1992.
 - **GRÉGOIRE, J.;** Évaluer les apprentissages: les apports de la psychologie cognitive. De Boeck et Larcier, 1996.
 - **HADJI, C. ;** L'Évaluation Démystifiée. ESF éditeur, Paris, 1997.
 - **LEGENDRE, Rénauld, (1993);** Dictionnaire Actuel de l'Éducation. Éducation 2000, 2^o édition, Montréal : Guérin.
 - **MORISSETTE, D.;** (1) Les Examens de Rendement Scolaire. PUL, Sainte-Foy, 1993.
(2) Guide Pratique de l'Évaluation Sommative: gestion des épreuves et des examens. Editions du Renouveau Pédagogique Inc., Montréal. 1996.
 - **SCALLON, G.;** (1) Évaluation Formative des Apprentissages: tomes 1 et 2. PUL, Québec, 1988
(2) L'Évaluation Formative. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., Montréal, 2000.
(3) L'Évaluation des Apprentissages dans une Approche par Compétences. Éditions du Renouveau Pédagogique Inc., Montréal, 2004.
-