

# Pour une évaluation scolaire source de progrès et d'innovation Contribution de Jean Cardinet

**Dany Laveault**

Université d'Ottawa, Faculté d'éducation  
[dany.laveault@uottawa.ca](mailto:dany.laveault@uottawa.ca)

## Résumé

Pour Cardinet, la valeur de l'évaluation scolaire s'exprime à travers le soutien à la prise de décisions et à l'anticipation des conséquences que l'introduction de changements et d'ajustements peuvent entraîner. À cet égard, les travaux récents dans le domaine de l'évaluation soutien d'apprentissage (« assessment for learning ») et des défis liés à son implantation dans les systèmes d'éducation révèlent toute l'actualité des travaux et de la pensée de Jean Cardinet. Enfin, ils font ressortir toute l'importance de la notion de régulation que Jean Cardinet a contribué à développer et à appliquer à l'étude de l'évaluation sous toutes ses facettes.

## Mots-clés

Jean Cardinet, évaluation formative, évaluation soutien d'apprentissage, régulation, évaluation-dialogue

**Pour citer cet article :** Laveault, D. (2017). Pour une évaluation scolaire source de progrès et d'innovation. Contribution de Jean Cardinet. *Evaluer. Journal international de Recherche en Education et Formation*, 3(3), 23-29.

## 1. Introduction

Selon Cardinet (1990), l'utilité de l'évaluation se trouve principalement dans sa capacité à produire du changement et à introduire des innovations qui améliorent le système d'éducation et font progresser ceux, élèves et enseignants, qui en font partie. La valeur de l'évaluation s'exprime à travers le soutien à la prise de décisions et à l'anticipation des conséquences que de tels changements et innovations peuvent entraîner.

C'est donc à une évaluation « majorante » que nous convie Cardinet, c'est-à-dire une évaluation qui veille à introduire une dynamique de changement et de progrès au niveau des individus, des groupes et des institutions (Cardinet et Laveault, 1996). À cet égard, les travaux récents dans le domaine de l'évaluation soutien d'apprentissage (« assessment for learning ») et des défis liés à son implantation réussie dans nos systèmes d'éducation (Laveault et Allal, 2016), révèlent toute l'actualité des travaux de Jean Cardinet et de la notion de régulation appliquée à l'évaluation dans son rôle de soutien à la progression des apprentissages.

À travers les principales publications de Jean Cardinet qui s'étalent sur plus d'une quarantaine d'année, je propose de faire ressortir les principales hypothèses qui l'ont amené à ouvrir un tout nouveau champ d'action pour l'évaluation scolaire : celui d'une évaluation formative qui favoriserait la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage, une évaluation scolaire où le dialogue maître-élève et l'autoévaluation joueraient un rôle central pour favoriser la prise de décision et la progression des élèves. Bien que l'idée d'évaluation formative eût déjà fait son chemin à travers les travaux de Bloom et de Scriven (Bloom, Hasting et Madaus, 1971; Scriven, 1967), Jean Cardinet – de concert avec de nombreux collaborateurs européens et plusieurs membres de l'ADMÉE – a contribué à développer une conception originale de l'évaluation formative, source de progrès et d'innovation tant dans le domaine de la recherche que de la pratique.

## 2. La notion de régulation

Le dialogue enseignant-élève est au cœur de la fonction de régulation de l'évaluation formative. Il permet d'apporter de part et d'autre les modifications et d'effectuer les ajustements nécessaires pour assurer la progression de l'élève : « Lorsque l'évaluation a une fonction de régulation, elle doit aider à comprendre la démarche de l'élève, et par là, à déceler l'origine de ses difficultés ». (Cardinet, 1977/1984, p. 92).

Cardinet est crédité comme étant à l'origine du concept de régulation en tant que fonction de l'évaluation (Allal, 2006, pp. 223-225). Dans le texte fondateur sur la régulation, Cardinet (1977/1984) fait le parallèle entre les moments du guidage d'une fusée et les moments de l'évaluation dans l'activité d'apprentissage. Les deux décrivent une action visant un but, le premier appliqué à un modèle astronautique et le second à un modèle didactique.

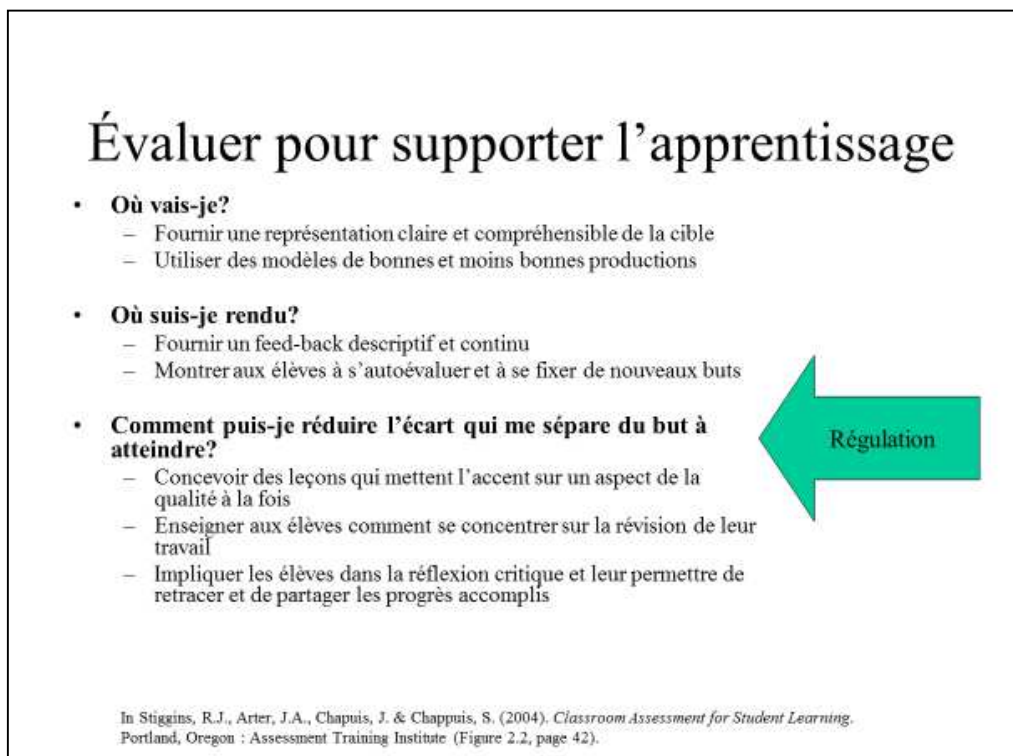


Figure 1. Trois questions à la base de la régulation (traduction de l'auteur)

Le feedback est appelé à jouer un rôle important dans la fonction de régulation de l'évaluation. Pour Cardinet (1977/1984), il ne suffit pas de situer l'élève par rapport à l'objectif final, « c'est l'activité d'apprentissage elle-même qu'il faut piloter » (p. 76). Ce pilotage se fait à partir « des éléments d'information nécessaires pour fonder les décisions pédagogiques en cours d'études » (p. 76). Ces éléments d'information portent notamment sur l'étude des erreurs de l'élève et sur son mode particulier de résolution de problème.

Le concept de régulation a été repris depuis et développé par de nombreux auteurs francophones (Allal, 2006; Perrenoud, 1998; Hadji, 2012) et anglo-saxons (Crooks, 2001; Sadler, 1989; Black et Wiliam, 2009.) dans des contextes théoriques variés. Stiggins, Arter, Chapuis et Chapuis (2004) reformulent le concept sous la forme de trois questions que l'élève doit se poser au regard de ses apprentissages : « Où vais-je? », « Où suis-je rendu? » et « Comment puis-je réduire l'écart qui me sépare du but à atteindre? » (Figure 1). Laveault (2012) décrit l'impact tant cognitif qu'émotionnel des réponses que l'élève apporte à ces questions. Dans l'entrée « Assessment and the regulation of learning » de la International Encyclopedia of Education, Allal (2010, p. 349) résume ainsi l'aboutissement de ce concept appliqué à l'évaluation : « la régulation comporte quatre processus principaux: l'établissement d'un but, le suivi de la progression vers le but, l'interprétation du feedback qui découle du suivi, et l'ajustement des actions en direction du but et/ou de la définition du but lui-même ». Allal (2010; 2016) étendra le concept à celui de « co-régulation », appliqué à un environnement éducatif.

### **3. Régulation et co-régulation : deux exemples d'apprentissage de l'autoévaluation**

Pour décrire cette progression dans l'apprentissage de l'autoévaluation et illustrer les mécanismes de co-régulation en jeu, deux séries d'exemples seront utilisés. D'abord, ceux auxquels Cardinet (1990, pp. 210-212) a eu recours et ceux qui proviennent d'études plus récentes (Laveault, 2012).

Cardinet (1990, p. 211) discerne essentiellement trois étapes dans la progression de l'apprentissage de l'autoévaluation :

- Étape 1. Le maître construit avec ses élèves une représentation correcte de ce qui est attendu d'eux. Les travaux de Nunziati (1984) sur l'utilisation de copies corrigées de compositions écrites des élèves pour illustrer les critères d'une bonne production écrite – ce que nous nommerions aujourd'hui des « copies types » (en anglais « exemplars ») ont servi de modèles à Cardinet : « [d]emander de réaliser des productions autonomes correctes n'aurait pas eu de sens, tant que les élèves ne savaient pas vraiment en quoi consistait un travail correct » (p. 211).
- Étape 2. L'étape suivante consiste à « repérer ensemble comment parvenir à ce résultat final satisfaisant ». Ici, Cardinet fait appel aux travaux de Bonniol (1984) : « Bonniol (1984) a montré, en effet, que c'étaient moins les critères de réussite (concernant le produit final) que les critères de réalisation (concernant l'activité de l'élève) qui devaient être explicités en détail ». Ici, les élèves réfléchissent en termes de « stratégie de construction à utiliser ».

- Étape 3. Pour cette troisième et dernière étape, Cardinet se réfère à une autre recherche inspirée des travaux de Nunziati (1984) : « Vial (1987) a fait établir par ses élèves une « carte d'étude » qui spécifie les étapes du travail et les critères de réussite à appliquer à chaque étape. Un plan de formation individualisé peut alors être établi par chaque élève, en fonction de ses difficultés particulières, puis discuté avec le maître ».

Ces trois étapes constituent une bonne illustration de co-régulation et de la série d'ajustements pouvant intervenir tant du côté de l'enseignant que de chaque élève, seul ou en collaboration avec ses pairs, pour favoriser le développement de la capacité à s'autoévaluer. Cette capacité intervient à toutes les étapes de l'apprentissage, que ce soit au moment de déterminer les cibles d'apprentissage, d'élaborer une démarche ou finalement d'en surveiller le bon déroulement. Pour Cardinet (1990, p. 211), « [o]n voit que l'accent se déplace progressivement du produit final à la démarche de production, puis à la démarche d'apprentissage elle-même ». Considérée dans cette perspective, la capacité de l'élève à s'autoévaluer va bien au-delà de la compréhension et de l'utilisation de critères élaborés par l'enseignant. Pour Vial (1997 in Scallon 2000, p. 266) « celle-ci [l'autoévaluation] doit s'inscrire dans une démarche de pleine autonomie, loin de toute conformité à des normes préétablies ». Pour Earl (2003), il ne suffit pas de faire de l'élève un collaborateur du processus d'évaluation, mais un acteur critique qui fait le lien entre évaluation et apprentissage.

Dans le cadre de recherches récentes visant à améliorer la qualité du feed-back que les élèves pouvaient se donner entre eux, nous avons suivi une démarche similaire à la précédente afin de développer le créneau « feedback » de la capacité de l'élève à s'autoévaluer. Plus précisément, l'objectif d'apprentissage était d'amener progressivement les élèves à formuler des feedbacks utiles et constructifs à leurs pairs et à utiliser les feedbacks de leurs pairs pour améliorer leurs productions écrites. Un travail de collaboration entre une équipe de recherche, des conseillers pédagogiques et des enseignants volontaires a permis de concevoir et de mettre au point une série d'activités progressives pour permettre à l'élève de développer et d'exercer sa capacité à formuler un feedback. Voici sommairement la liste de ces activités :

- Activité 1. L'élève différencie le « niveau de rendement » d'une série de six copies types de productions écrites de différente qualité.
- Activité 2. L'élève identifie les critères d'évaluation qui permettent de différencier des textes de différente qualité.
- Activité 3. L'élève choisit le feedback approprié pour différentes copies types parmi plusieurs (pratique individuelle). L'enseignant et les élèves identifient conjointement les caractéristiques d'un feedback constructif et modélisent des pratiques de feedback efficace (pratique guidée).
- Activité 4. L'élève produit des feedbacks efficaces sur des copies types de différents niveaux de rendement (pratique autonome)
- Activité 5. L'élève tient compte des critères d'évaluation d'une production écrite et se fixe une cible personnelle d'amélioration par rapport à ces critères.
- Activité 6. L'élève produit des feedbacks constructifs pour trois élèves et utilise les meilleurs feedbacks de trois autres élèves pour s'autoévaluer et améliorer son propre texte.

Cette série de six activités fournit à l'élève l'occasion de développer un certain nombre de prérequis nécessaires à la formulation et à l'utilisation de feedbacks constructifs. Cette

capacité doit d'abord pouvoir s'appuyer sur la reconnaissance de ce qui différencie des productions textuelles de plus ou moins grande qualité (Activités 1 et 2). Mais cela ne suffit pas. Il faut aussi que l'élève soit en mesure de faire la différence entre un feedback constructif et aidant et un autre qui ne ferait qu'exprimer un jugement de valeur ou une critique peu constructive sans plus (Activité 3). Reconnaître un feedback constructif d'un autre qui ne l'est pas n'assure pas que l'élève soit en mesure de formuler lui-même un feedback dans une situation nouvelle (Activités 4 et 5). C'est à ce transfert et à l'intégration de l'ensemble de ces capacités pré-requises que s'attarde la dernière activité (Activité 6) qui vise à consolider l'habileté à formuler et à utiliser un feedback dans une variété de situations et dans un contexte nouveau.

On pourrait croire que cette série d'activités, les unes pré-requises aux autres, constituent une échelle de progression immuable. Ce serait oublier tous les accidents de parcours et les retards qui peuvent se présenter en cours d'apprentissage. Dans la pratique, ces activités alternent entre travail individuel (activités 1, 3 et 6) et pratique guidée avec l'enseignant ou d'autres élèves (activités 2, 4). L'alternance se produit aussi entre activité de réflexion, autonome ou collective avec l'enseignant et/ou les autres élèves, et des activités d'exercice de ces habiletés. Ces différentes modalités d'apprentissage permettent de créer ce que j'appelle des « espaces de co-régulation » où des ajustements – des *correctifs* et non des *corrections* – peuvent être apportés. Après avoir fait l'exercice de discriminer un feedback constructif d'un qui ne l'est pas, il est important que les élèves réfléchissent seuls ou en équipes sur les critères qui leur permettent de les différencier dans une situation nouvelle. Il est également important qu'ils puissent rapidement utiliser et mettre en application de tels critères dans des situations nouvelles et authentiques : celle de leur projet de production écrite et celle de leurs paires.

Les espaces de co-régulation sont autant d'opportunités où l'évaluation permet, dans le cadre d'un dialogue entre enseignant et élève, de comprendre ce qui n'a pas été compris de part et d'autre, d'apporter les correctifs nécessaires pour assurer la continuité de la progression vers l'objectif final. Le rôle de l'enseignant dans ce contexte est de concevoir non seulement les activités qui stimuleront l'apprentissage, mais aussi de prévoir des espaces ou des moments de co-régulation qui permettront des rapprochements entre ses représentations et celles des élèves. Concevoir des objectifs ambitieux d'apprentissage et des activités qui leur correspondent ne suffit pas. Il faut aussi offrir des occasions de dialogue, d'échange et de réflexion, collective et individuelle, qui permettent de co-réguler tant l'apprentissage que l'enseignement.

Fournier et Laveault (1994) ainsi que Laveault et Miles (2008) ont démontré que la mise en place de telles pratiques de co-régulation conduit à améliorer la précision de l'autoévaluation des productions écrites et à accroître la concordance des jugements d'évaluation entre enseignants et élèves ainsi qu'entre élèves. De tels résultats confirment l'importance de l'évaluation-dialogue pour tous, enseignant et élèves, pour que se développe une compréhension partagée des critères de jugement d'une production écrite.

#### **4. Évaluer pour soutenir les apprentissages : des raisons d'être optimiste**

« Rien n'est simple, tout se complique » avons-nous conclu Jean Cardinet et moi en 1996. Ce serait si simple s'il existait des solutions toutes faites, prêtes à être utilisées. Mais ce n'est pas le cas. L'évaluation scolaire demeure source de nombreux défis et la mise en place de pratiques d'évaluation favorisant le soutien de l'apprentissage suppose la coordination d'initiatives de toute sorte, tant au plan des politiques, de la formation et du développement

professionnel continu du personnel enseignant que de la culture d'évaluation (Laveault et Allal, 2016).

Pour poursuivre l'analogie utilisée par Cardinet en 1977 avec le lancement d'une sonde vers Mars, il y a sans doute quelque chose d'aussi encourageant à voir un élève progresser et atteindre ses objectifs d'apprentissage que de réussir à poser une sonde spatiale sur une autre planète. L'un de moments critiques du lancement d'une sonde est lors du détachement de celle-ci de la fusée porteuse et de la première impulsion autonome vers la cible à atteindre. En évaluation scolaire, ce défi de détacher l'élève de l'impulsion que lui donne l'enseignant et de le rendre capable de continuer à se guider progressivement par lui-même vers la cible d'apprentissage est un accomplissement remarquable.

Des nombreux travaux et écrits de Jean Cardinet sur l'évaluation scolaire, je retiens non seulement sa grande confiance dans les possibilités de la science et de la recherche en évaluation, mais aussi son optimisme quant à la capacité des enseignants et des élèves à utiliser l'évaluation comme instrument de dialogue pour progresser et innover ensemble vers des apprentissages de plus en plus complexes et ce, en venant à bout de difficultés qui peuvent paraître, au départ, insurmontables.

## 5. Références

- Allal, L. (2006). La fonction de régulation de l'évaluation : constructions théoriques et limites empiriques. In G. Figari & L. Mottier Lopez (éd.), *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie* (pp. 223-230). Paris : L'Harmattan.
- Allal L. (2010). Assessment and the Regulation of Learning. In P. Peterson, E. Baker, & B. McGaw, (Eds), *International Encyclopedia of Education*, 3 (pp. 348-352). Oxford: Elsevier.
- Allal, L. (2016). The co-regulation of student learning in an assessment for learning culture. In D. Laveault & L. Allal (eds.). *Assessment for Learning: Meeting the challenge of implementation*. Cham, Switzerland: Springer.
- Black, P.; & William, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*. 21 (1), 5–31. [10.1007/s11092-008-9068-5](https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5)
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York : McGraw-Hill.
- Bonniol, J.-J. (1984). Régulation et bilan : les deux objectifs de l'évaluation en interaction. *Collège*, 2, 38-40.
- Cardinet, J. (1977). *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée* (2<sup>e</sup> éd.). Neuchâtel : Institut Romand de Recherches et de Documentation pédagogique.
- Cardinet, J. (1984). *Objectifs éducatifs et évaluation individualisée* (2<sup>e</sup> éd.). Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1986) *Évaluation scolaire et mesure*. Bruxelles : De Boeck.
- Cardinet, J. (1987). *Les contradictions de l'évaluation scolaire*. Neuchâtel : IRDP, Pratiques 87.204.
- Cardinet, J. (1990). Les contradictions de l'évaluation scolaire. In *Hommage à Jean Cardinet* (pp. 195-214). Neuchâtel : IRDP – Delval.
- Cardinet, J., & Laveault, D. (1996). Dix années de travaux européens et nord-américains sur l'évaluation : quelles lignes de force ? *Mesure et évaluation en éducation*, 18(3), 1-25.
- Crooks, T. (2001). The Validity of Formative Assessments. British Educational Research Association Annual Conference, University of Leeds, September 13–15, 2001.
- Earl, L. (2003) *Assessment as Learning: Using classroom assessment to maximize student learning*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Fournier, C., & Laveault, D. (1994). Liens entre anticipation, autoévaluation et le résultat à un examen de rendement scolaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 20(3), 427-442.

- Hadji, C. (2012). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. L'autorégulation, une voie pour la réussite scolaire. Issy-les-Moulineaux : Reed Elsevier France.
- Laveault, D., & Miles, C. (2008). Utilité des échelles descriptives et différences individuelles dans l'autoévaluation de l'écrit. *Mesure et évaluation en éducation*, 31(1), 1-29.
- Laveault, D. (2012) Autorégulation et évaluation-soutien d'apprentissage. In Mottier Lopez, L.& Figari, G. (Ed.), *Modélisations de l'évaluation en éducation* (pp. 115-130). Bruxelles : De Boeck.
- Laveault, D., & Allal, L. (Eds.) (2016). *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation*. Cham : Springer.
- Nunziati, G. (1984). Évaluation formative et réussite scolaire. *Collège*, 2, 18-37.
- Perrenoud, P. (1998). From formative evaluation to a controlled regulation of learning processes. Towards a wider conceptual field. *Assessment in Education. Principles, Policy & Practice*, 5(1), 85-102.
- Sadler, R. (1989). Formative assessment and the design of instructional systems. *Instructional Science*, 18, 119-144.
- Scallon, G. (2000). *L'évaluation formative*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Scriven, M. (1967). The methodology of evaluation. In R. E. Stake (Ed.). *Curriculum evaluation*. Chicago: Rand McNally. American Educational Research Association (monograph series on evaluation, no. 1).
- Stiggins, R. J., Arter, J. A., Chappuis, J., & Chappuis, S. (2004). *Classroom assessment for student learning. Doing it right – Using it well*. Portland, OR : Assessment Training Institute.
- Vial, M. (1987). *Un dispositif d'évaluation formatrice en expression écrite*. Marseille : Centre régional de documentation pédagogique, 79 p.