

COMMENT METTRE EN PLACE UNE ÉVALUATION FORMATIVE CONTINUE ?

FONDEMENTS PEDAGOGIQUES



Service DidaNum (Unifr)
et Centre DevPro (HES-SO)

(c) 2026

L'EVALUATION FORMATIVE

DANS L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR

L'évaluation formative prend forme sur la base des informations qu'elle génère sur la progression de l'apprentissage pendant tout le déroulement d'un cours. Avec ses activités, elle a pour but central de créer un dialogue, dirigé d'abord vers les étudiant·e·s, dont la finalité est d'améliorer le cours. Des discussions en début de cours clarifient les objectifs. Des feedbacks sur des travaux, montrent aux étudiant·e·s leur progression et leurs besoins d'amélioration. Un sondage court répété renseigne sur les adaptations souhaitables dans le cours. Ajoutons que l'intelligence artificielle générative facilite pour l'enseignant·e, même avec beaucoup d'étudiant·e·s, le feedback immédiat et continu voulu par l'évaluation formative.

EVALUATION SOMMATIVE ET EVALUATION FORMATIVE

Il y a deux approches distinctes principales de l'évaluation en éducation. Une bonne approche pédagogique combine souvent les deux.

L'évaluation formative s'intègre tout au long du processus d'apprentissage pour améliorer l'apprentissage. Elle va donc d'abord vers les étudiant·e·s. Une telle évaluation dans un cours se construit par un dialogue continu entre l'enseignant·e et les étudiant·e·s au travers de discussions en classe, d'auto-évaluations, de questionnaires courts, etc. Dans cet échange, le feedback est la clé pour ajuster les stratégies d'enseignement et d'apprentissage et améliorer l'apprentissage.

L'approche sommative a pour but d'évaluer les acquis des étudiant·e·s à la fin d'une période d'apprentissage (cours, module, etc.). Bien souvent, elle sert aussi à certifier les acquis pour permettre à l'étudiant·e de valider sa progression dans son cursus. Elle se déroule sous la forme d'activités comme des examens finaux, des projets, des présentations.

POURQUOI MENER UNE ÉVALUATION FORMATIVE ?

L'évaluation formative est essentielle à l'étudiant·e et l'enseignant·e pour avoir de l'information sur la progression qui s'opère pendant le déroulement du cours. Elle permet à l'étudiant·e de savoir où elle·il se situe dans le développement de son apprentissage, tandis que l'enseignant·e peut accumuler des preuves du développement de chaque compétence visée (Tardif et al., 2006).

« Formative assessment is an important educational activity, because this gives learners feedback **while their learning is still taking place.** »
(Yang et al., 2023)

De plus, avec l'évaluation formative, l'enseignant·e peut être mieux informé·e sur les conditions qui favorisent ou bloquent l'apprentissage de ses étudiant·e·s. Ainsi, elle·il peut dialoguer avec ses étudiant·e·s et/ou adapter son cours en continu pour faciliter leur apprentissage. Au contraire, cela n'est pas possible avec une évaluation sommative, laquelle n'intervient qu'à la fin du cours.

L'évaluation formative se déroule **en suivant la progression des apprentissages** des étudiants (Scallon, 2004).

Ainsi, les étudiant·e·s ont une plus grande motivation pour leur cursus puisqu'elles·ils développent une plus grande conscience et une plus grande satisfaction vis-à-vis de leur processus d'apprentissage avec l'évaluation formative (Yang et al., 2023). Concrètement, les étudiant·e·s s'engagent plus activement durant le cours (Yang et al., 2023 ; Rao & Banerjee, 2023). Cet engagement favorise chez les étudiant·e·s le développement des compétences d'apprentissage (métacognitives), une plus grande performance lors des examens et un sentiment de responsabilité plus grand envers leur succès académique (Haddad & Kalaani, 2014).

Autrement dit, un processus d'évaluation formative mené dans un cours prend véritablement son sens lorsqu'on parvient, avec les informations générées, à créer une action chez les étudiant·e·s :

« **Information becomes feedback only when students act on it to improve work or learning strategies.** » (Carless and Boud in Race & Brown, 2025, p. 110)

« ... dialogic approaches are much more likely to succeed in helping students make optimal use of feedback, taking the learnings forward into their next stages of learning » (Race & Brown, 2025, p. 113)

On retrouve ici une des grandes différences avec l'évaluation sommative. Celle-ci constitue un point final pour un cours. Au contraire, avec les informations qu'elle apporte sur la progression au cours du semestre, l'évaluation formative a pour but de suggérer des choses pertinentes à faire dans l'avenir, dans la suite immédiate du cours et à plus long terme, dans d'autres situations d'apprentissage. Une partie des résultats de l'évaluation formative peut aussi être intégrée à l'évaluation finale comme un pourcentage des points qui comptent dans celle-ci.

Dans cette optique, la pratique de l'évaluation formative et du feedback doit aussi s'accompagner du développement, aussi bien pour les enseignant·e·s que les étudiant·e·s, d'une pensée critique sur l'évaluation, ses méthodes et outils. Par exemple, Steiss et ses collègues montrent que l'utilisation d'outils d'IA pour générer des feedbacks sur des travaux écrits fait réaliser aux usagers les forces et limites de cette pratique avec l'IA (2024). De même, pour Race et Brown, l'usage du feedback critique doit être constructif, en proposant des solutions et pas des jugements, afin de ne pas devenir une cause de démotivation (2025).

COMMENT METTRE EN PLACE UNE EVALUATION FORMATIVE ?

Ce sont les activités de l'évaluation formative (sondages, quiz récapitulatifs, tests pratiques, versions intermédiaires de travaux écrits, etc.) qui instituent le dialogue recherché entre étudiant·e·s et enseignant·e·s, au travers des questions posées, des réponses apportées sous forme d'un feedback, comme dans les deux exemples ci-dessous :

- Situation 1 :
 - étudiant·e·s : « Nous ne comprenons pas bien si la règle ... s'applique... ? » ; « Vous avez été vite tout à l'heure, pouvez-vous svp réexpliquer... ? »
 - enseignant·e : « Dans le cas..., oui. Sinon, il faut utiliser... » ; « Vous avez raison et ce point est très important. Je vais aller plus lentement... »
- Situation 2 :
 - enseignant·e : « Voulez-vous que nous fassions une discussion questions/réponses la semaine prochaine ? » ; « Des points particuliers vous posent problème ? »
 - étudiant·e·s : « Oui, merci. Peut-on revoir le modèle de... » ; « Et aussi les grandes lignes de la pensée de Durand-Schmidt ? »

Avec ce dialogue, les étudiant·e·s peuvent prendre conscience de leur progression, identifier leurs besoins d'amélioration et ajuster leurs stratégies d'apprentissage en continu (Arend, 2007 ; Yang et al., 2023). L'enseignant·e peut apporter des précisions, et clarifier au fur et à mesure le cheminement à venir de ses étudiant·e·s. La prise d'information et le feedback doivent être faits en continu pour entretenir le dialogue et permettre que l'évaluation formative soit continue (ie. opère sur toutes les phases d'apprentissage). De plus, la démarche et l'intérêt du processus doivent être explicités pour déboucher sur une action des étudiant·e·s.

POUR UN FEEDBACK FORMATIF DEBOUCHANT SUR L'ACTION

Pour être efficace, le feedback doit être fréquent et régulier (continu), mais aussi adapté aux étudiant·e·s et au moment où il opère. Les nombreux adjectifs associés au feedback dans la littérature montrent ce besoin d'adaptation : structuré, précis, automatique, immédiat, rapide, constructif, exploitable, (cf. toutes les références).

Pour favoriser l'engagement des étudiant·e·s et déboucher sur une action, le feedback et l'évaluation doivent :

- proposer des améliorations aux étudiant·e·s, pas donner l'impression d'un jugement final (Race & Brown, 2025), c'est-à-dire relever tant les aspects positifs que les points à améliorer et en visant la remédiation concrète ;
- prendre en compte les compétences qu'ont les étudiant·e·s pour améliorer leurs stratégies d'apprentissage en s'aidant du feedback : « appreciating feedback; making judgments; managing affect; and taking action » (Carless & Boud, 2018, p. 1315) ;
- favoriser des méthodes individuelles pour que les étudiant·e·s deviennent stratégiques (Arend, 2007).

Pour que l'évaluation formative aille le plus possible dans le sens « enseignant·e vers étudiant·e·s», on multipliera les occasions d'apporter des feedbacks sur les avancées des étudiant·e·s (journaux de bord, posters, séminaires, présentations orales). De nombreux moyens permettent cela sans surcharger l'enseignant·e :

- des technologies numériques en ligne (questionnaires, sondages, exercices, etc.) peuvent traiter les réponses des étudiant·e·s automatiquement et individuellement (Haddad & Kalaani, 2014)
- l'auto-évaluation, avec accompagnement (scaffolding) pour maximiser l'efficacité surtout pour les étudiant·e·s ayant un niveau intermédiaire d'évaluation (J. Liu, 2022)
- l'évaluation par les pairs en utilisant des critères prédéfinis (N.-F. Liu & Carless, 2006)

Ajoutons que l'intelligence artificielle générative :

- rend possible à l'enseignant·e, même avec beaucoup d'étudiant·e·s, un feedback immédiat basé sur des critères (pour un travail écrit d'un·e étudiant·e et pour un feedback fréquent) (Steiss et al., 2024 ; Hopfenbeck et al., 2023) ;
- peut guider l'étudiant·e faisant sa propre évaluation ou celle d'un·e collègue lors d'une évaluation par les pairs (Steiss et al., 2024) ;
- permet une analyse personnalisée des performances d'un·e étudiant·e et identifier les manques dans son apprentissage (Shin et al., 2022 ; Hopfenbeck et al., 2023 ; Liao et al., 2024) ;
- facilite une analyse continue de la progression d'apprentissage des étudiant·e·s (Shin et al., 2022), notamment en créant des rapports visuels (Liao et al., 2024).

PRINCIPES POUR UN FEEDBACK AIDANT L'APPRENTISSAGE

On peut se reporter au document synthétique de Lambert et ses collègues (2009) qui proposent sept actions, avec des pistes pratiques et de brefs témoignages, pour donner un feedback centré sur l'apprentissage :

- Définir des critères pour clarifier les exigences attendues
- Utiliser des stratégies pour améliorer la prise en compte du feedback par les étudiant·e·s
- Délivrer une information de qualité
- Soutenir la motivation des étudiant·e·s par le feedback
- Comprendre le feedback comme un dialogue
- Donner l'occasion à l'étudiant·e de s'auto-évaluer
- Réguler son enseignement à l'aide du feedback

Au travers des sept principes qu'ils ont élaborés, Nicol et McFarlane nous font percevoir ce qu'est un bon feedback (in Race & Brown, 2025, p. 119) :

- it helps clarify what good performance is (goals, criteria, expected standards);
- it facilitates the development of self-assessment (reflection) in learning;
- it delivers high-quality information to students about their learning;
- it encourages teacher and peer dialogue around learning;
- it encourages positive motivational beliefs and self-esteem;
- it provides opportunities to close the gap between current and desired performance;
- it provides information to teachers that can be used to help shape the teaching.

PRATIQUES PEDAGOGIQUES

POUR METTRE EN PLACE UNE EVALUATION FORMATIVE

Recueillir des informations en continu sur la progression des étudiant·e·s est une activité phare de l'évaluation formative. Son but principal : améliorer le cours. Pour cela, créer un dialogue avec les étudiant·e·s en utilisant ces informations et en leur donnant un feedback constructif.



EVALUER EN CONTINU LA PROGRESSION

Avec des grilles d'évaluation ayant des niveaux de performance pour chaque objectif du cours, l'enseignant·e peut créer des questions de tests, ou des problèmes, proposés aux étudiant·e·s régulièrement. Leurs réponses servent de base au feedback donné pour améliorer l'apprentissage. Les versions intermédiaires de travaux écrits peuvent aussi servir à cette évaluation continue. Pour une évaluation de compétences, les objectifs de cours sont les compétences à démontrer, les évaluations sont des situations-problèmes contextualisés (lien théorie et pratiques).



EVALUER EN CONTINU LE COURS

Un questionnaire simple (2-3 min) et proposé régulièrement (à la fin du cours) par l'enseignant·e à ses étudiant·e·s permet d'évaluer leur appréciation globale du cours et de son déroulement (clarté des objectifs et des contenus, utilité des ressources et des activités, la gestion du temps, sentiment d'avoir appris ou non, etc.). Les résultats obtenus débouchent sur une adaptation. On devrait voir la satisfaction augmenter au fur et à mesure où les étudiant·e·s comprennent mieux comment apprendre dans le cours.



AIDER LE FEEDBACK AVEC L'IA GENERATIVE

La littérature montre qu'un grand impact de l'IA générative est vu dans des tâches comme le feedback automatique. L'humain produit un feedback de meilleure qualité que ChatGPT (Steiss et al., 2024). Mais, le feedback généré par l'IA (analyse critériée de travaux écrits et conseil des améliorations), facile et rapide, est conseillé en évaluation formative, sur les éléments de base ou répétitifs (ex. analyse de versions intermédiaires de travaux avec une supervision humaine). L'enseignant·e peut ainsi réserver ses forces pour compléter le feedback et en discuter avec les étudiant·e·s.



VISUALISER EN CONTINU LA PROGRESSION

Dans un cours Moodle, on peut voir la progression des étudiant·e·s (suivi d'achèvement, rapport d'activités). Chaque étudiant·e peut ainsi se rendre compte facilement de ce qu'elle·il a fait ou pas dans le cours. L'enseignant·e peut aussi visualiser régulièrement les ressources et activités accédées ou pas par l'ensemble de ses étudiant·e·s ou par l'un·e d'entre elles·eux.

BIBLIOGRAPHIE

Arend, B. D. (2007). Course assessment practices and student learning strategies in online courses. *Online Learning*, 11(4), Article 4. <https://doi.org/10.24059/olj.v11i4.1712>

Carless, D., & Boud, D. (2018). The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315-1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>

Haddad, R. J., & Kalaani, Y. (2014). Google Forms: A Real-Time Formative Feedback Process for Adaptive Learning. 24.649.1-24.649.14. <https://peer.asee.org/google-forms-a-real-time-formative-feedback-process-for-adaptive-learning>

Hopfenbeck, T., Zhang, Z., Sun, S., Robertson, P., & McGrane, J. (2023). Challenges and opportunities for classroom- based formative assessment and AI: a perspective article. *Frontiers in Education*, 8, 1270700. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1270700>

Lambert, M., Rossier, A., & Daele, A. (2009). Le feedback aux étudiant-e-s [Document d'aide à l'enseignement]. Université de Fribourg et Université de Lausanne.

Liao, X., Zhang, X., Wang, Z., & Luo, H. (2024). Design and implementation of an AI-enabled visual report tool as formative assessment to promote learning achievement and self-regulated learning: An experimental study. *British Journal of Educational Technology*, 55(3), 1253-1276. <https://doi.org/10.1111/bjet.13424>

Liu, J. (2022). Exploring the dynamic self-assessment process of students across different competency groups. *Studies in Educational Evaluation*, 75, 101215.

Liu, N.-F., & Carless, D. (2006). Peer feedback: The learning element of peer assessment. *Teaching in Higher education*, 11(3), 279-290.

Race, P., & Brown, S. (2025). The lecturer's toolkit: A practical guide to assessment, learning and teaching (6th éd.). Routledge.

Rao, N. J., & Banerjee, S. (2023). Classroom Assessment in Higher Education. *Higher Education for the Future*, 10(1), 11-30. <https://doi.org/10.1177/23476311221143231>

Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. De Boeck.

Shin, J., Chen, F., Lu, C., & Bulut, O. (2022). Analyzing students' performance in computerized formative assessments to optimize teachers' test administration decisions using deep learning frameworks. *Journal of Computers in Education*, 9(1), 71-91. <https://doi.org/10.1007/s40692-021-00196-7>

Steiss, J., Tate, T., Graham, S., Cruz, J., Hebert, M., Wang, J., Moon, Y., Tseng, W., Warschauer, M., & Olson, C. B. (2024). Comparing the quality of human and ChatGPT feedback of students' writing. *Learning and Instruction*, 91, 101894. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2024.101894>

Tardif, J., Fortier, G., & Préfontaine, C. (2006). L'évaluation des compétences: Documenter le parcours de développement. Chênelière Education.

Yang, W., Ruan, M., Gong, J., Peng, M., Wang, Z., Xia, W., Liu, X., & Yang, G. (2023). Motivational simulated teaching of clinical skills using formative assessment methods for medical undergraduate students: Between-group evaluation of a simulated course in a Chinese medical college. *BMJ Open*, 13(9), e069782. <https://doi.org/10.1136/bmjopen-2022-069782>