

GUIDE DU FORMATEUR

La planification de l'évaluation d'une situation complexe

Collaboratrices : Marie-Ève DUPUIS et Marie-Josée DUBOIS
Coordination : Micheline Joanne DURAND et Pascal NDIINGA



LE PROGRAMME APPRENDRE

Le programme APPRENDRE a pour objectif de mobiliser de l'expertise dans le domaine pédagogique, didactique et universitaire. Il accompagne les ministères de l'Éducation de 26 pays francophones en matière de renforcement des capacités des enseignants du primaire et du secondaire. À la demande de ces pays, APPRENDRE mobilise un réseau d'experts et de partenaires (praticiens, cadres éducatifs, universitaires et chercheurs) pour des missions de formation, d'audit, de diagnostic et d'ingénierie.

Les appuis mis en place par APPRENDRE ciblent prioritairement les directions et institutions nationales en charge de la formation initiale et continue des enseignants dans les pays concernés. L'identification des actions à mener s'appuie sur le recueil des besoins des acteurs, dans une démarche partenariale fondée sur le dialogue et l'échange. Chaque pays définit son plan d'action (PTA) en étroite collaboration avec les experts du programme. Ensemble, ils établissent un diagnostic, mènent une réflexion et déterminent les actions à mettre en place.

APPRENDRE n'est pas un dispositif de formation. Il n'a pas vocation à se substituer aux financements sectoriels de l'éducation dans les pays éligibles. Ses appuis, ponctuels et ciblés, s'inscrivent en amont des projets nationaux conçus et pilotés par les pays et viennent renforcer les capacités de conception et de suivi des ministères.

CE GUIDE A ÉTÉ CONÇU PAR : le GTE 7 du programme APPRENDRE

CE GUIDE A ÉTÉ REVU ET FINALISÉ PAR : Micheline Joanne DURAND,
référente Conseil Scientifique APPRENDRE GTE 7

PHOTO DE COUVERTURE : Joannès DOGLO

ÉDITION ET CORRECTION : Sidonie HAN

CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE : Alexandre LOURDEL



Ce guide est placé sous la licence Creative Commons Attribution - Partage dans les Mêmes Conditions 4.0 International (CC BY-SA 4.0).

SOMMAIRE

Module 8 ► La planification de l'évaluation d'une situation complexe

Guide du formateur

Avant-propos	5
Introduction	7
1. Intention et objectifs	7
2. Matériel nécessaire à cette formation	7
Questionnaire de besoins	8
Structure de la formation	11
1 Appropriation : Préparation des apprentissages	12
Activité 1 : mise en situation	12
Activité 2 : identification des critères d'évaluation	13
Activité 3 : le critère de réussite	14
2 Accompagnement : Réalisation des apprentissages	17
Activité 4 : que proposer aux élèves en difficulté ?	17
Activité 5 : des dispositifs de différenciation pédagogique	20
Activité 6 : mise en place de dispositifs de différenciation pédagogique ...	22
3 Autonomie : Intégration des apprentissages	23
Activité 7 : rétroaction et autorégulation des apprentissages	23
Activité 8 : intégrer des pistes de régulation	26
Activité 9 : objectivation	27
ANNEXES	28
Annexe 1 : associer les critères aux disciplines appropriées (activité 2)	28
Annexe 2 : traces observables (activité 3)	29
Annexe 3 : dispositifs de différenciation pédagogique (activité 4)	31
RÉFÉRENCES	32



Avant-propos

Ce module de formation est le huitième d'une série de dix faisant partie du mandat de production de ressources pour les experts-formateurs de formateurs, soit les experts du **GTE 7 Promouvoir une culture de l'évaluation en soutien à l'apprentissage**. Des collaborateurs hors GTE 7 ont produit ces ressources en travaillant sous la coordination de Micheline Joanne Durand, référente du conseil scientifique du programme APPRENDRE et Pascal Ndinga, coordonnateur du GTE 7.

Le domaine de l'évaluation a connu de grands développements dans les dernières années et c'est la raison pour laquelle le GTE 7 souhaite actualiser les connaissances et les façons de pratiquer l'évaluation dans les vingt-six pays regroupés dans APPRENDRE, en favorisant une évaluation plus équitable pour tous, afin que celle-ci devienne un réel soutien à l'apprentissage.

Les dix modules de formation produits sont regroupés dans trois grandes catégories. Ils sont indépendants les uns des autres. Toutefois, certains devraient être réalisés en prérequis. Ils traitent des thèmes suivants :

Catégorie	Module	Thème
Le renouveau en éducation et en évaluation	1	L'approche par compétences et l'évaluation en contexte authentique
	2	L'évaluation en soutien à l'apprentissage
Les pratiques évaluatives à chaque étape de la démarche d'évaluation	3	La régulation des apprentissages
	4	Les pratiques inclusives de différenciation pédagogique et de la conception universelle de l'apprentissage
	5	La correction, les annotations et la remédiation
	6	Le jugement
L'instrumentation pour l'évaluation	7	La planification en trois temps de la démarche d'apprentissage
	8	La planification de l'évaluation d'une situation complexe
	9	La participation de l'apprenant à son évaluation
	10	L'interprétation et l'élaboration des grilles pour soutenir le jugement

Le thème surligné est celui traité dans ce guide.

Chaque module de formation est constitué de quatre documents supports qui portent sur des contenus relatifs au domaine de l'évaluation et qui sont transversaux aux différents pays, tout en demandant une certaine contextualisation de la part de l'expert-formateur :

- ❶ **Le guide du formateur** (format PDF) s'adresse directement à l'expert-formateur qui y trouve des inspirations pour sa prestation. Il contient la structure du module, la description de l'ensemble des activités selon les trois temps de la démarche d'apprentissage (**1. Appropriation** : préparation des apprentissages ; **2. Accompagnement** : réalisation des apprentissages et **3. Autonomie** : intégration des apprentissages). L'expert-formateur peut le contextualiser à sa guise.
- ❷ **Le carnet du participant** (document Word et PDF) s'adresse directement aux participants des formations. Il comprend un questionnaire d'analyse des besoins complété en amont de la formation, les consignes et le matériel-support pour les diverses activités, ainsi qu'un outil d'autoévaluation des apprentissages et un outil d'évaluation de la formation. L'expert-formateur peut le contextualiser à sa guise.
- ❸ **Le déroulement en trois diaporamas** (documents PPT) est divisé selon les trois phases de la démarche d'apprentissage. Les trois diaporamas présentent les principales activités relatives à chacun des thèmes abordés lors des formations. L'expert-formateur décide de leur utilisation, pour lui-même ou pour les participants, et peut les contextualiser à sa guise.
- ❹ **Les savoirs théoriques** (format MP4) sont narrés, favorisant ainsi une meilleure compréhension des sujets traités. L'expert-formateur décide de leur utilisation, pour lui-même ou pour les participants.

Nous souhaitons que ces ressources puissent avoir un réel impact sur les formations données par les experts-formateurs et nous demeurons ouverts à tous vos commentaires et suggestions en vue de les améliorer.

Micheline Joanne DURAND
Experte en évaluation
Référente scientifique du GTE 7

Pascal NDINGA
Expert en évaluation
Coordonnateur du GTE 7

Introduction

La planification de l'évaluation d'une situation complexe se fait de façon concomitante à la planification de l'apprentissage (voir module 7). Elle se réfère aux dispositifs de différenciation pédagogique mis en place et aux pistes de régulation tant interactives que rétroactives. Elle vise l'identification des critères d'évaluation pour chacune des compétences ciblées et la formulation des critères de réussite qui permettront l'élaboration, dans un deuxième temps, des outils de participation de l'élève (module 9) et, dans un troisième temps, de la grille descriptive critériée (module 10).

1. Intention et objectifs

Ce module de formation a pour but d'amener les formateurs à instrumenter une situation d'apprentissage en intégrant des pratiques d'évaluation-soutien d'apprentissage.

Les objectifs poursuivis sont :

- O1 :** Établir les critères d'évaluation et la façon dont les outils d'évaluation et de consignation seront utilisés.
- O2 :** Prévoir des dispositifs de différenciation pédagogique.
- O3 :** Intégrer des pistes de rétroaction à chaque étape de la démarche d'apprentissage.

2. Matériel nécessaire à cette formation

Le formateur pourra utiliser les différentes ressources mises à sa disposition telles que :

- ▶ le guide du formateur ;
- ▶ le carnet du participant ;
- ▶ le document et la capsule numérique narrée des savoirs théoriques ;
- ▶ des grands cartons et marqueurs pour créer des affiches (activités 5 et 6) ;
- ▶ facultatif : des petits cartons (autant que le nombre de participants) sur lesquels seront inscrites, à parts égales, les lettres C, PS, PN, S (activité 5) ;
- ▶ le référentiel pays pour les critères d'évaluation.

Questionnaire de besoins

Voici le questionnaire que les participants doivent compléter avant la formation. Une fois complété, vous ajustez la planification de votre formation au besoin et vous faites un retour en grand groupe en début de séance.

1. Planification de l'évaluation

Pour chacune des affirmations suivantes, indiquez votre degré d'accord.

Énoncés	Totalement en accord	Un peu en accord	Un peu en désaccord	Totalement en désaccord
a. L'évaluation se planifie en fin de parcours, après l'apprentissage.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
b. Les enseignants sont plus à l'aise pour planifier des leçons que des situations complexes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
c. La planification de l'évaluation commence par l'établissement des critères d'évaluation.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
d. L'enseignant devrait utiliser différents outils pouvant servir pour collecter les informations afin d'appuyer son jugement.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. La collecte de l'information

Quels sont les outils utilisés par les enseignants pour collecter l'information ?

- | | |
|---|---|
| <input type="checkbox"/> Portfolio | <input type="checkbox"/> Autoévaluation |
| <input type="checkbox"/> Observations dans un journal de bord | <input type="checkbox"/> Coévaluation |
| <input type="checkbox"/> Présentation orale | <input type="checkbox"/> Évaluation par les pairs |
| <input type="checkbox"/> Présentation visuelle | <input type="checkbox"/> Cahier de consignation |
| | <input type="checkbox"/> Autres : |

3. Différenciation pédagogique

- a. Parmi les deux cas ci-dessous, cochez ce qui s'applique à vous :
- J'ai suivi la formation du module 4 (« Les pratiques évaluatives inclusives : approches de la différenciation pédagogique et de la conception universelle de l'apprentissage »).
 - Le concept de différenciation pédagogique m'est familier.
- b. Parmi les deux énoncés ci-dessous, cochez l'affirmation qui vous paraît **la plus juste** :
- Lorsque les élèves sont évalués, l'enseignant doit tenir compte de ceux qui présentent des difficultés ou des différences.
 - Il est important d'évaluer tous les élèves de la même façon pour ne pas nuire à la validité de l'évaluation et à l'équité entre les élèves.

4. Pistes de rétroaction

- a. Associez les expressions à droite avec leur moment d'occurrence mentionné à gauche.

Avant la phase de réalisation •	• Régulation proactive
Durant les activités •	• Régulation rétroactive
Après la réalisation d'activités •	• Régulation interactive

- b. Puis, encerclez la forme de régulation que vous observez le plus souvent.
- c. Faites un **x** sur une forme de régulation si vous n'avez pas l'habitude de l'observer dans votre pratique.

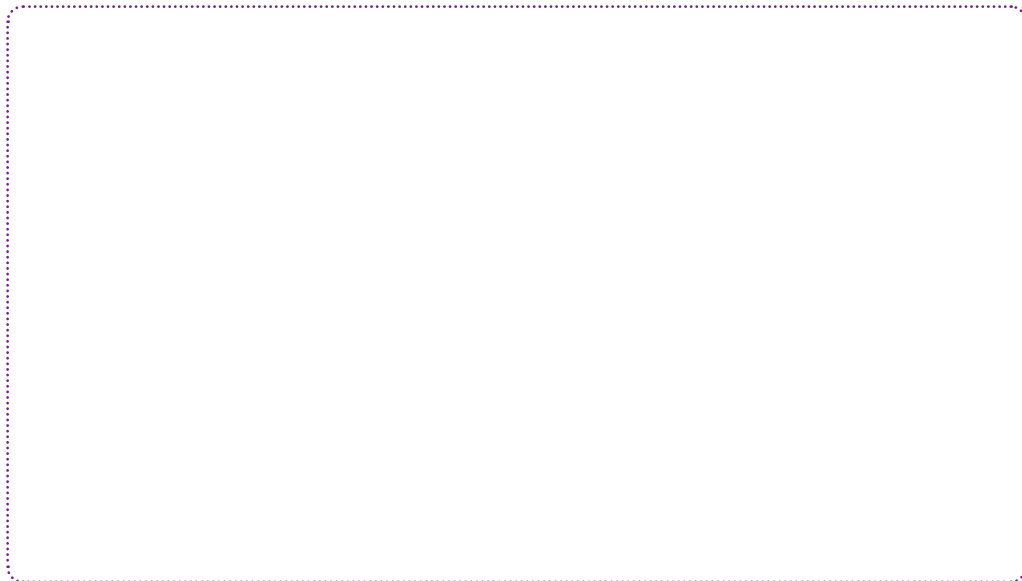
5. Notation

Lorsqu'on fournit de l'aide à un élève pendant la tâche, on doit forcément diminuer son résultat au bulletin.

- Vrai Faux

6. Attentes

Que souhaitez-vous apprendre sur les outils de planification de l'évaluation d'une situation d'apprentissage et d'évaluation ?



Structure de la formation

Chaque formation suit la structure de la démarche d'apprentissage d'un enseignement stratégique (voir module 7) : **appropriation** (préparation des apprentissages), **accompagnement** (réalisation des apprentissages) et **autonomie** (intégration des apprentissages). Le programme de chacune des étapes est synthétisé dans le tableau ci-dessous, puis les activités sont détaillées dans les sous-parties suivantes.

APPROPRIATION

Préparation des apprentissages

Activité 1

Mise en situation

- ▶ Intention et objectifs de la formation
- ▶ Questionnaire de besoins
- ▶ Pratiques évaluatives, résultats de recherche 1

Activité 2

Identification des critères d'évaluation

- ▶ Nature
- ▶ Caractéristiques
- ▶ Formulation

Activité 3

Le critère de réussite

- ▶ Pratiques évaluatives, résultats de recherche 2
- ▶ Ce qui est attendu

ACCOMPAGNEMENT

Réalisation des apprentissages

Activité 4

Que proposer aux élèves en difficulté ?

- ▶ Réflexion sur les élèves en difficulté
- ▶ Planification de pistes de différenciation pédagogique pour les élèves en difficulté (méthode Jigsaw)

Activité 5

Des dispositifs de différenciation pédagogique (DP)

- ▶ Création d'une affiche-résumé
- ▶ Présentation et confrontation des affiches

Activité 6

Mise en place de dispositifs de DP

Intégration de dispositifs de différenciation pédagogique à la SAE d'équipe

AUTONOMIE

Intégration des apprentissages

Activité 7

Rétroactions et autorégulation

- ▶ Retour en groupe sur les types de rétroactions
- ▶ Réflexion sur son autorégulation

Activité 8

Intégrer des pistes de rétroaction

Intégration de pistes de rétroaction à la SAE d'équipe

Activité 9

Objectivation

- ▶ Autoévaluation
- ▶ Évaluation de la formation

1

APPROPRIATION

Préparation des apprentissages



Activité 1 : mise en situation

- ❶ Expliquer les intentions de la formation à partir des objectifs fixés :
 - ❶01 : Établir les critères d'évaluation et la façon dont les outils d'évaluation et de consignation seront utilisés.
 - ❶02 : Intégrer des pistes de rétroaction à chaque étape de la démarche d'apprentissage.
 - ❶03 : Prévoir des dispositifs de différenciation pédagogique.
- ❷ Puis faire compléter ou revenir sur le questionnaire de besoins. Demander aux participants de partager leurs réponses et d'indiquer leurs besoins.
- ❸ Présenter ensuite les résultats de la recherche menée par Diallo *et al.* (2020, p. 65) auprès des enseignants guinéens concernant la communication des critères d'évaluation et discuter avec les participants de ce que ces derniers en pensent et de ce qu'ils observent dans leur milieu.

Résultats de la recherche

Une grande majorité des enseignants interrogés (95 %) déclare tenir leurs élèves au courant des critères d'évaluation. En effet, lorsque l'élève est au courant de critères d'évaluation, il sait mieux se préparer pour augmenter ses chances de réussite.

Tous les enseignants qui disent communiquer les critères d'évaluation à leurs élèves le font majoritairement durant l'administration des épreuves (59 %) ou la correction des travaux (25 %). Ils ne sont que 3 % à proposer d'autres réponses.

Les trois enseignants qui parlent d'autres moments pour communiquer les critères d'évaluation soutiennent que les critères sont à la discrétion de l'enseignant et donc ne devraient pas être communiqués aux élèves.

Les auteurs mentionnent que « pour que la communication des critères aux élèves serve à la fois l'évaluation et l'apprentissage, elle devrait précéder l'administration des épreuves. La culture du plan de cours ou syllabus devrait être ancrée dans les pratiques d'enseignement et d'évaluation. Si on remettait aux élèves un plan de cours à l'occasion de la première rencontre, celui-ci serait censé leur préciser à la fois les intentions du cours, les contenus à faire apprendre, les stratégies d'enseignement-apprentissage, les procédés d'évaluation, les critères d'évaluation et les pondérations qui leur sont affectées, ainsi que les échéanciers. Ainsi l'élève sait comment, quand et sur quoi il sera évalué ; il sait également quel est le poids spécifique de chaque évaluation sur sa note. »

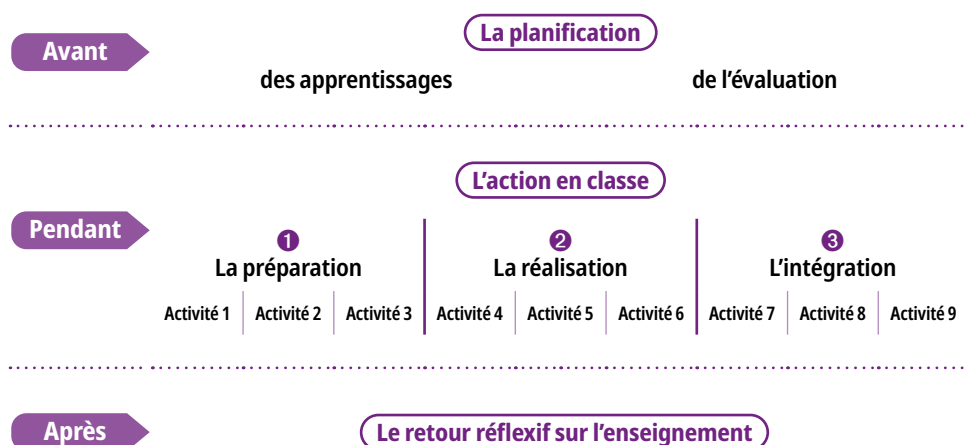
Quant à la réaction des trois autres enseignants : « cette perception n'est pas de nature à favoriser l'apprentissage. »



Activité 2 : identification des critères d'évaluation

- 1 Présenter la démarche de planification de l'évaluation qui débute par la définition des critères. Préciser ensuite à partir de quelles caractéristiques se font le choix des critères et la manière de les formuler pour que ceux-ci soient observables et mesurables.

De même que pour les apprentissages, l'évaluation se doit d'être planifiée. Elle comporte les mêmes phases (planification, action en classe, retour réflexif).



Selon Durand et Chouinard (2012), lors de la planification, l'enseignant doit :

► **Première étape** : identifier les critères d'évaluation

Cela veut dire que l'enseignant définit les aspects sur lesquels l'élève sera évalué. « Un critère est une qualité que l'on attend de la production d'un élève. C'est une norme à laquelle l'enseignant se réfère pour dire qu'un élève a pu [atteindre ce qui était visé ou développer la compétence ciblée] » (Fomba et Barry, 2022, p. 9).

Au Québec, le programme de formation propose quelques critères d'évaluation pour chaque compétence. Si vous ne disposez pas de programme avec une liste de critères, peut-être pourriez-vous vous inspirer des exemples fournis dans ce module pour en formuler qui conviennent à votre réalité. Puisque le critère « renvoie à la notion de concept, [qu']il est abstrait » (Fomba et Barry, 2022, p. 9), il revient ensuite à l'enseignant de le traduire en manifestations observables.

- 2 Regrouper les participants en cinq équipes et leur proposer d'associer les critères d'évaluation aux différentes disciplines puis revenir sur la formulation des critères utilisés. Se référer à l'annexe 1 pour le corrigé.
- 3 Puis demander à chaque équipe de SAE du module 7 de compléter leur canevas en identifiant les critères d'évaluation pour chacune des compétences ciblées. Apporter le soutien nécessaire en vérifiant le nombre et la formulation.
- 4 Retour en grand groupe et communication.



Activité 3 : le critère de réussite

- 1 Présenter ensuite les deux autres étapes de la démarche de planification.

► **Deuxième étape** : déterminer les outils d'évaluation et de consignation

À cette étape, l'enseignant doit déterminer quelles traces observables et quelles instrumentations seront utilisées pour poser son jugement à l'égard des critères choisis précédemment (Durand et Chouinard, 2012).

Expliquer que les tâches ne servent que de prétexte, que ce qui est important est la manière dont l'élève mobilise ses ressources pour réaliser celles-ci.

- 2 Présenter ensuite les résultats de la recherche menée par Diallo *et al.* (2020) auprès des enseignants guinéens concernant les tâches utilisées :

Résultats de la recherche

Le devoir de classe est le procédé d'évaluation le plus utilisé par les enseignants (93 %). Il est respectivement suivi par l'échange verbal (entendre interrogation orale ou questions-réponses) pour 72 % et le devoir de maison pour près de 59 %. L'observation de l'élève en activité est le plus rarement utilisé, avec environ 44 %.

Ces résultats semblent indiquer que les enseignants interrogés privilégient l'évaluation des connaissances, alors que dans le contexte d'une entrée par les compétences, l'évaluation doit valoriser également les techniques d'observation de la personne en activité, lorsqu'on devra évaluer cette dernière.

Au titre d'autres évaluations, les enseignants parlent de « travaux de groupe ». Cette réponse souffre d'un manque de pertinence au regard des réponses proposées. En effet les devoirs en classe ou à la maison peuvent prendre une forme individuelle ou de groupe.

- 3 Discuter de ces résultats avec les participants puis leur proposer d'associer les critères aux traces ou tâches d'évaluation. En cas de difficulté, leur indiquer que plus d'une trace pourrait permettre d'observer un même critère. Demander ensuite à un participant de fournir les réponses. N'intervenir qu'en cas d'erreurs ou de litiges. Le corrigé pour le primaire et le secondaire se trouve à l'annexe 2.
- 4 Présenter de nouveau le modèle de SAE avec traces puis demander ensuite aux équipes de SAE d'indiquer les traces ou tâches d'évaluation sur lesquelles l'enseignant peut se baser pour observer les critères d'observation.
- 5 **Présenter ensuite la troisième étape : identifier ce qui est attendu (le critère de réussite) et élaborer la grille d'appréciation pour chaque compétence.** Préciser que l'enseignant devra réfléchir au portrait qui témoigne d'un développement satisfaisant de la compétence, c'est-à-dire aux manifestations observables qui lui permettraient de juger qu'un élève a suffisamment développé la compétence pour avoir réussi. Il s'agit de formuler le critère de réussite pour la tâche évaluée.
- 6 Présenter alors l'exemple de la SAE, et préciser que le critère de réussite doit être en lien avec l'intention pédagogique.

Voici un exemple de critère de réussite (associé à la SAE-modèle du secondaire) :

« L'énergie solaire », 2^e cycle du secondaire

(Durand et Chouinard, 2012, p. 158-159)

- (C1) L'élève construit un four solaire utilisant au moins une famille de coniques et procède à des mises à l'essai. Le four créé doit respecter plusieurs contraintes. Le plan mathématique concorde avec le four construit.
- (C2) L'élève résout correctement deux problèmes différents sur les coniques. Il démontre qu'il peut mettre en œuvre une stratégie de résolution efficace dans des situations contextualisées et utilise les outils mathématiques adéquats.

- 7 Demander ensuite aux équipes de SAE de rédiger le critère de réussite pour chacune des compétences ciblées. Après cette étape, Il ne reste plus qu'à concevoir l'outil de participation de l'élève et la grille d'appréciation. Cela sera davantage approfondi dans les modules 9 et 10.
- 8 Questionner les participants : dans la recherche menée par Diallo *et al.* (2020), que suggèrent les enseignants guinéens pour réussir une formation qui soit au service de l'apprentissage ? Écouter quelques réponses puis présenter les résultats de la recherche :

Résultats de la recherche

- ▶ Donner des devoirs de maison et de classe (30,8 %) ;
- ▶ Évaluer fréquemment (19,2 %) ;
- ▶ Adapter les questions aux programmes d'enseignement (11,5 %) ;
- ▶ Observer la rigueur en évaluation (9,6 %) ;
- ▶ Promouvoir l'évaluation formative (7,7 %) ;
- ▶ Adapter l'évaluation au niveau des élèves (5,8 %) ;
- ▶ Respecter les critères d'évaluation (5,8 %).

Demander le point de vue des participants et faire le lien avec les interventions auprès des élèves en difficulté.



Activité 4 : que proposer aux élèves en difficulté ?

- 1 Demander ensuite aux participants de répondre spontanément à cette question :
« Que proposer aux élèves en difficulté dans ces SAE ? » Les participants pourraient suggérer la différenciation pédagogique ou des pistes de rétroaction mais ce n'est pas ce qu'ont répondu les enseignants guinéens de la recherche de Diallo *et al.* (2020).

Résultats de la recherche

L'explicitation des leçons (33 %), le tutorat par le maître (14 %) et le tutorat par les pairs (11 %) sont les principales actions des maîtres lorsqu'ils sont face à des difficultés particulières chez certains de leurs élèves. Ces propositions peuvent être des solutions lorsque les difficultés sont simplement d'ordre académique, mais lorsqu'elles sont liées à des troubles psychologiques, des déséquilibres socio-économiques ou même à certains handicaps physiques, les solutions proposées peuvent s'avérer inefficaces. En ce moment, il serait plus indiqué d'interroger des variables extrascolaires centrées sur la vie psychosociale de l'enfant, afin de trouver les solutions les plus appropriées pour qu'il parvienne à surmonter lesdites difficultés.

Toutefois, lorsque l'on questionne les élèves, on arrive à quelques réponses différentes :

Résultats de la recherche

Selon les élèves, les maîtres procèdent essentiellement à des encouragements (près de 36 %) ou à des exercices d'application (plus de 21 %) à l'attention de la majorité des faibles de la classe. Les cours de renforcement et la correction des productions des faibles sont également cités respectivement à 18 % et 14 %. Près de 4 % des élèves mentionnent que les parents sont informés, que des punitions peuvent être données et une possibilité de tutorat par les pairs.

- ② Discuter avec les participants des interventions suggérées pour aider les élèves en difficultés, de l'étude et des pratiques qu'ils ont observées dans leur milieu. Les amener aux pratiques évaluatives inclusives : la différenciation pédagogique, la conception universelle de l'apprentissage (CUA) ou la régulation des apprentissages.
- ③ Passer maintenant à la différenciation pédagogique. Il s'agit d'une façon de soutenir les élèves en difficulté.

Rappel

Fonction de la différenciation pédagogique : « [permettre] la participation de tous les élèves sans exception » (Durand et Chouinard, 2006, p. 171) en offrant des situations qui représentent « un défi raisonnable pour chacun des élèves » (Durand et Chouinard, 2012, p. 114).

Salvia *et al.* (2017) rappellent que lorsque des élèves présentent des différences qui les empêchent de vivre l'évaluation au même titre que les autres élèves (par exemple : handicap physique, non-maîtrise de la langue, etc.), on doit choisir des épreuves évaluatives qui seront plus appropriées en fonction de leurs caractéristiques, envisager des évaluations adaptées ou utiliser des méthodes évaluatives alternatives.

► À qui s'adresse la différenciation ?

Dodge (2017, Introduction) énonce différentes questions pour aider à déterminer quels élèves auront besoin de différenciation.

Les voici :

- « Qui a besoin de mon attention maintenant ? »
- « Quels élèves ont besoin d'une approche différente ? »
- « Quels élèves n'apprennent rien de nouveau parce que je ne les mets pas suffisamment au défi ? »

Lovett et Lewandowski (2015, p. 168), pour leur part, ajoutent qu'on ne devrait recourir à des adaptations ou à des modifications que lorsque l'élève est « incapable d'accéder à une évaluation dans des conditions d'administration standard » [traduction libre].

La planification des activités doit tenir compte du programme de formation en vigueur. De plus, « les pratiques efficaces et la flexibilité pédagogique doivent toujours être priorisées. Ce n'est que lorsque celles-ci ne répondent plus aux

besoins particuliers d'un élève que des adaptations doivent être mises en place. Le recours à des modifications surviendra seulement lorsque les adaptations ne suffiront plus » (services éducatifs de la CSSH, 2014, p. 7).

► Démarche de différenciation et dispositifs

« La différenciation en évaluation est donc une démarche de l'enseignant impliquant une action planifiée, et ce, dans le but de faire correspondre les situations d'apprentissage et d'évaluation aux besoins de l'élève et de favoriser sa réussite » (Fontaine *et al.*, 2020, p. 99). Lovett et Lewandowski (2015) précisent que la différenciation et l'intervention doivent être liées. En effet, les adaptations devraient être les mêmes tant au cours du processus d'apprentissage que de celui d'évaluation. Ainsi, par exemple, un élève qui dispose de temps supplémentaire pour faire les tâches d'apprentissage doit également en bénéficier lors des évaluations. À l'inverse, si l'élève a droit à une adaptation en évaluation, il doit y avoir été exposé et entraîné au cours des apprentissages. La différenciation pédagogique n'est donc pas quelque chose qui s'improvise à la dernière minute.

Selon Fontaine *et al.* (2020), cette démarche suit les trois temps de la SAE :

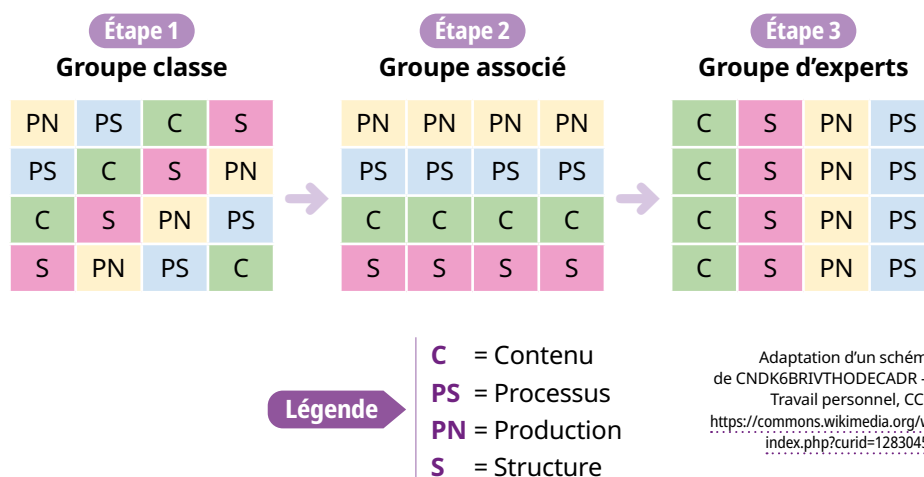
- ❶ Planification avant la mise en place
- ❷ Pilotage de la SAE en classe
- ❸ Retour réflexif

Cette planification de la différenciation se fait sur différents plans, ce qu'on appelle les dispositifs de la différenciation pédagogique, soit les :

- « contenus : connaissance du programme » ;
- « structures : formation des sous-groupes de travail » ;
- « processus : rythme des activités, fréquence des évaluations, matériel » ;
- « productions : moyens utilisés par l'élève pour laisser des traces de ses apprentissages ». (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2020, p. 111)

L'annexe 3 présente plusieurs exemples pour chaque dispositif de différenciation pédagogique (services des ressources éducatives de la CSMB, 2016, p. 22).

Cette activité est toujours en lien avec les deux SAE modèles du primaire et du secondaire (voir module 7). Pour cette activité, les participants tentent d'identifier des dispositifs de différenciation pour chacun selon la méthode Jigsaw (ou « classe en puzzle », ou « apprentissage coopératif avec décloisonnement en équipes d'experts »), représentée par les tableaux ci-dessous.



- 4 Dans un premier temps, attribuer à chaque participant un dispositif de différenciation pédagogique (soit le contenu, le processus, la production et la structure) et expliquer les consignes. Pour ce faire, distribuer aléatoirement à chaque participant un carton indiquant les lettres C, PS, PN ou S. Sinon, utiliser toute autre méthode (par exemple, diviser le groupe en quatre sections : à droite en avant, à gauche en avant, à droite en arrière, à gauche en arrière, chacune correspondant à un dispositif). Le participant identifie un dispositif de différenciation à la SAE selon son dispositif.
- 5 Dans un deuxième temps, tous les participants ayant le même dispositif se regroupent par équipes associées de quatre environ et prévoient des moyens pour rendre l'enseignement plus flexible, plus adapté ou pour le modifier. Ils énumèrent une liste de possibilités à partir des exemples de chacun.



Activité 5 : des dispositifs de différenciation pédagogique

- 1 Dans un troisième temps, tous les participants se regrouperont en équipes hétérogènes, comprenant au moins un expert représentant chaque dispositif. C'est alors qu'ils peuvent former un portrait global constitué de chaque type de dispositif.
- 2 Finalement, inviter des porte-parole volontaires à faire une présentation aux autres équipes. Ces dernières pourront compléter si leurs idées sont différentes. S'assurer que les exemples proposés consistent bien en des moyens ciblant le contenu, le processus, la production ou la structure, selon le cas. De plus, vérifier qu'ils tiennent compte du contexte des SAE.

- 3 Corriger ou confronter les participants si nécessaire.

Voici quelques exemples pour inspirer l'animation de la mise en commun :

Différenciation	SAE primaire	SAE secondaire
<p>Contenu</p> <ul style="list-style-type: none"> • N'exiger que la rédaction du conte modifié et non celle du résumé. • Fournir une idée de péripétie, de dénouement et de situation finale à un élève qui n'a pas d'idée. • Offrir un soutien constant pendant la tâche pour l'écriture de mots fréquents (correspondance phonèmes-graphèmes non acquise). • Fournir un canevas avec des débuts de phrase pour guider la rédaction du résumé du conte d'un autre élève. 	<ul style="list-style-type: none"> • En fonction de l'activation des connaissances antérieures, créer trois banques d'exercices de niveaux différents. • Fournir des sources d'information pour la conception du four au lieu de laisser la recherche libre à l'élève. • Offrir un soutien constant pendant la tâche de construction du four. 	
<p>Processus</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permettre à l'élève d'écrire son texte au propre au crayon à la mine ou au stylo. • Grossir les caractères d'impression du texte à lire pour un élève qui présente une déficience visuelle. • Autoriser l'élève à surligner la ponctuation en couleur dans son texte pour se souvenir de moduler son intonation à l'oral. 	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir différentes versions de l'examen de connaissance. • Adapter le texte de la mise en situation pour faciliter la lecture. 	
<p>Production</p> <ul style="list-style-type: none"> • Permettre à un élève très timide de présenter devant un plus petit groupe d'enfants. • Autoriser l'élève à porter un costume de son choix pour rendre sa communication orale plus vivante. 		<ul style="list-style-type: none"> • Fournir un journal de bord guidé par des titres et des sections.
<p>Structure</p> <ul style="list-style-type: none"> • Laisser les élèves former leur équipe de travail. • Permettre des pauses entre les pratiques de la lecture à voix haute. • Mettre en évidence la structure du texte à rédiger par des pictogrammes. • Laisser certains élèves travailler en équipe de 3 plutôt que de 2. • Autoriser l'élève à répéter son texte debout ou assis. 		<ul style="list-style-type: none"> • Créer des équipes hétérogènes par rapport aux connaissances acquises sur les coniques. • Permettre plusieurs mises à l'essai et ajustements.



Activité 6 : mise en place de dispositifs de différenciation pédagogique

- 1 Reprendre les équipes de la SAE du module 7 et demander maintenant aux participants d'intégrer des dispositifs de différenciation pédagogique dans leur SAE. Tenter d'utiliser un exemple de chaque dispositif.
- 2 Regrouper par la suite deux équipes ensemble et les faire échanger sur les dispositifs mis en place dans leur SAE respective.
- 3 Retour en grand groupe.



Activité 7 : rétroaction et autorégulation des apprentissages

- 1 Revenir sur les concepts pour assurer une bonne compréhension afin que les participants puissent intégrer des **pistes de rétroaction**. Vous pourrez vous rapporter aux savoirs théoriques des modules 3 et 5 pour plus de détails sur la rétroaction et ses critères d'efficacité.

La rétroaction peut être fournie à tout moment durant la SAE. On distingue trois types de régulation, dépendamment du moment auquel elle a lieu.

■ La régulation proactive : avant les activités

L'enseignant débute ici par une activation des connaissances antérieures. Il pourra ainsi cibler les connaissances erronées à ajuster et proposer des activités de « mise à niveau » avant de commencer la tâche.

À noter !

« Pour être efficace, la régulation proactive doit être planifiée et structurée selon les besoins de chaque groupe et pour chaque situation d'apprentissage » (Durand et Chouinard, 2012, p. 79).

■ La régulation interactive : durant les activités

Il s'agit ici des actions posées par l'enseignant en cours de tâche pour aider les élèves à s'ajuster. Cela implique que l'enseignant est aussi actif que les élèves pendant la réalisation des activités. Il observe, circule, questionne et soutient. C'est là que l'enseignant démontre sa capacité d'adaptation, car il doit proposer de l'aide de façon spontanée aux difficultés qui sont rencontrées par les élèves. L'enseignant peut, à l'avance, imaginer les difficultés probables de ses élèves et réfléchir aux façons d'y remédier.

■ La régulation rétroactive : après les activités

Cette rétroaction peut se dérouler après chaque activité, peu importe l'étape en cours. L'enseignant se servira des points forts et des défis

expérimentés pour amener ses élèves à aller plus loin, pour retirer des apprentissages de leurs erreurs. « Ce type de régulation s'apparente à l'objectivation » (Durand et Chouinard, 2012, p. 82).

L'enseignant pourrait observer chez ses élèves, après avoir rétroagi, trois types de réaction : la progression, la régression ou encore la neutralité (si aucun changement n'est constaté).

Une rétroaction efficace et régulière devrait favoriser la capacité de l'élève à gérer lui-même ses apprentissages. Ainsi, n'oublions pas que l'apprenant a une part de responsabilité dans sa régulation. En effet, l'élève aussi, par la métacognition, réfléchit à l'utilisation de ses stratégies, à l'état de ses connaissances et s'autorégule pour s'ajuster. Afin de favoriser l'émergence de cette autorégulation, l'enseignant a un rôle à jouer. C'est par sa façon de questionner, de favoriser l'autonomie et d'enseigner explicitement la manière de s'autoréguler qu'il y parviendra progressivement. (Durand et Chouinard, 2012)

- 2 Demander aux participants de formuler des rétroactions dans la SAE modèle du primaire et du secondaire. Corriger ou confronter les participants si nécessaire.

Voici quelques exemples pour inspirer l'animation de la mise en commun :

Régulation

Proactive

Avant que les élèves ne fassent la mise en texte, ciblez ceux qui nécessitent l'utilisation d'un plan déjà établi afin de s'assurer que toutes les étapes du récit sont identifiées.

- Référer l'élève à l'organisateur graphique avec les pictogrammes.
- Demander à l'élève de rappeler la signification des pictogrammes. S'il ne les connaît pas, les lui réexpliquer ou demander à un pair de le faire.
- Rappeler à l'élève les exigences de la situation d'écriture, puis lui demander s'il peut identifier chaque phase dans la planification et noter ses idées.

SAE primaire

SAE secondaire

- Prévoir, avant la réalisation de l'activité, une période de récupération pour reprendre les concepts enseignés explicitement.
- Faire du jumelage avec des élèves plus forts afin d'aider les plus faibles.

Régulation

Interactive

Pendant la planification ou la rédaction si un élève n'a pas d'idée :

- lui demander de dessiner ce qui pourrait se passer d'abord.
- lui demander de rappeler les personnages et de penser à un objet ou à un lieu. Puis, peut-être pourra-t-il plus facilement imaginer une péripétie à partir de ces éléments.
- l'inviter à réfléchir à un autre conte connu et à s'en inspirer.
- l'inviter à se mettre dans la peau du lièvre et à imaginer quel genre d'épreuve il aimerait relever.

SAE primaire

SAE secondaire

- Demander à l'élève de donner des titres pour identifier les étapes de sa démarche.
- Suggérer d'utiliser une règle pour créer des sections.
- Suggérer des mots-clés.
- Demander à l'élève de comparer son journal avec celui de son coéquipier.

Rétroactive

Après la vérification entre les pairs de la structure des textes, si vous remarquez que plusieurs élèves tentent de modifier le texte de leur ami plutôt que de fournir des conseils constructifs.

- Rappeler la façon de faire et modéliser par des exemples.
- Reprendre un commentaire entendu et demander aux élèves comment ils pourraient le reformuler de façon constructive.
- Inviter les élèves à imiter l'enseignant, car ce dernier ne donne pas les réponses, il donne plutôt des indices pour aider à trouver les réponses.

- Inviter l'élève à dresser une liste de ses suggestions respectives pour ensuite avoir une discussion.
- Jumeler deux équipes et discuter des pistes d'amélioration avec eux.

- 3 Mener une discussion en grand groupe. Partager les idées trouvées, les valider ou les commenter.
- 4 Faire un rapide retour sur les obstacles ou les difficultés rencontrées. Proposer des façons d'y remédier.



Activité 8 : intégrer des pistes de régulation

- 1 Présenter les résultats de la recherche de Diallo *et al.* (2020) concernant la place de l'évaluation dans le déroulement d'une leçon.

Résultats de la recherche

Tableau CLXIV
Place de l'évaluation dans le déroulement d'une leçon

Place de l'évaluation	Fréquence	%
À chacune des trois étapes	80	44,4
Au début seulement	26	14,4
À la fin seulement	26	14,4
Au milieu et à la fin	21	11,7
Au début et à la fin	19	10,6
Au milieu seulement	8	4,4
Au début et au milieu	0	0
Total	180	99,9

Insister sur le fait qu'afin de favoriser une évaluation en continu, « on peut espérer que les évaluations des enseignants, à ces différentes étapes de la leçon, puissent servir l'apprentissage, notamment lorsqu'elles aboutissent à des rétroactions formatives chaque fois que les performances des élèves le recommandent » (Diallo *et al.*, 2020, p. 115).

- 2 Reprendre les équipes de la SAE du module 7 et demander maintenant aux participants d'intégrer des pistes de régulation dans leur SAE. Tenter d'utiliser un exemple de chaque dispositif.
- 3 Regrouper par la suite deux équipes ensemble et les faire échanger sur les pistes mises en place dans leur SAE respective.

- 4 Retour en grand groupe.
- 5 Recueillir des exemples de rétroaction pour chaque temps de la démarche d'apprentissage (en préparation, réalisation et intégration).



Activité 9 : objectivation

- 1 Répondre aux dernières questions. Inviter les participants à enrichir leur pratique en tentant d'incorporer plus de moyens pour adapter leur enseignement et mieux soutenir les élèves en difficulté.
- 2 Procéder finalement à l'autoévaluation et à l'évaluation de la formation.

Annexe 1 : associer les critères aux disciplines appropriées (activité 2)

Le tableau suivant, extrait de Roegiers (2010, p. 182), fournit plusieurs exemples de critères à titre indicatif.

Critères	Langues	Maths	Sciences	Histoire- Géographie	Éducation civique
Qualité des éléments prosodiques	X				
Pertinence des idées	X		X	X	X
Interprétation correcte de la situation-problème		X			
Efficacité des outils et concepts utilisés		X	X	X	
Cohérence du texte	X				X
Respect de la syntaxe	X				X
Complétude de l'explication			X	X	X
Exactitude des calculs		X	X		
Originalité de la production	X	X		X	X
Précision des opérations		X			
Présentation soignée de la copie	X	X		X	X

Annexe 2 : traces observables (activité 3)

Corrigé de la SAE primaire

Traces observables ou tâches d'évaluation :

1. Notes de l'enseignant lorsqu'il assiste à la lecture du conte ou fichier vidéo.
2. Résumé de la péripétie, du dénouement et de la situation finale du texte d'un pair (activité 6).
3. Annotations par l'enseignant sur le canevas de planification pour valider ou ajuster la structure avant la mise en texte.
4. Grille d'évaluation de l'écriture par l'enseignant.
5. Autoévaluation des stratégies de lecture.
6. Pratiques orales en classe.
7. Version du conte modifié par l'élève.
8. Coévaluation élève/enseignant de la communication orale.

Critères d'évaluation	Traces ou outils d'évaluation
Efficacité des stratégies (préparation à la lecture)	5
Pertinence des éléments dégagés (lecture)	2
Respect de la situation d'écriture	4-7
Cohérence du texte (écriture)	3-4-7
Qualité des éléments prosodiques (production orale)	1-6-8

Corrigé de la SAE secondaire

Traces observables ou outils d'évaluation :

1. Annotations sur les copies des élèves.
2. Grille d'évaluation compétence : Résoudre une situation-problème.
3. Journal de bord.
4. Grille d'évaluation compétence : Déployer un raisonnement mathématique.
5. Autoévaluation.
6. Examen de connaissances.

Critères d'évaluation	Traces ou outils d'évaluation
Compréhension adéquate de la situation-problème	1-2-3
Exactitude des savoirs mathématiques	1-2-3
Efficacité de la solution proposée	1-2-3
Validation appropriée des étapes de la solution élaborée	1-2-3
Pertinence des méthodes choisies	1-2-4
Application correcte des concepts et processus	1-2-4-6
Structuration juste des étapes d'une démarche	1-2-4-5

Annexe 3 : dispositifs de différenciation pédagogique (activité 4)

Exemples de différenciation pour l'ensemble des disciplines

En cours d'apprentissage

Structures organisationnelles (environnement dans lequel se font les apprentissages et l'évaluation)

- Varier l'aménagement de la classe.
- Permettre des pauses.
- Permettre les pairs aidants.
- Placer les élèves à des endroits stratégiques dans la classe.
- Fournir à l'élève un lieu ou un espace de travail privilégié (isoloir, bureau adapté, autre local).
- Fournir du matériel adapté (feuilles à lignes surélevées, feuilles de couleur, 16 points, aération des documents, coquilles insonorisantes, balle anti-stress, coussin incliné, etc.).
- Donner une consigne à la fois.
- Donner des consignes courtes.
- Soutenir les consignes ou les étapes de réalisation avec un support visuel.
- Offrir un support pour gérer le temps (Time Timer, sablier, etc.).
- Proposer du travail individuel, en dyade, en équipe ou collectif.
- Fournir les notes de cours (notes prises par un autre élève, photocopie, enregistrement, notes trouées, communauté au portail, etc.).
- Offrir à l'élève du temps supplémentaire.

Productions d'élèves

(comment l'élève montre ce qu'il a appris)

- Offrir des choix aux élèves quant à la production demandée (affiche, présentation orale, texte, utilisation des TICS, enregistrement audio, etc.).
- Donner un choix de sujets différents pour une même compétence à développer.
- Répondre autrement que par l'écrit (oralement, scripteur ou enregistrement).



Contenus (ce que l'élève apprend)

- Présenter une activité d'apprentissage comportant une gradation de complexité de tâches en considérant la zone proximale¹ de développement des apprentissages.
- Varier le nombre de questions touchant le même concept.

Lorsque la flexibilité ne suffit pas, des adaptations doivent être mises en place lors de situations d'apprentissage et d'évaluation. L'adaptation est une modalité ciblée et déterminée par une équipe d'intervenants qui analyse les besoins de l'élève au regard de la réponse aux interventions mises en place.

1. Définition de zone proximale : distance existant entre ce que l'apprenant est capable de faire seul et ce qu'il est capable de faire avec une aide externe. (Vygotky, 1985).

Processus d'apprentissage (moyens avec lesquels se font les apprentissages et l'évaluation)

- Utiliser une synthèse vocale (ex. : WordQ, Balabolka).
- Mettre en place des structures d'échanges pour l'appropriation des concepts (discussions, débats, échanges).
- Permettre à l'élève de lire un texte à l'avance.
- Utiliser les organisateurs graphiques (cartes d'organisation d'idées, réseaux de concepts, idéateurs, etc.).
- Permettre l'utilisation de différents dictionnaires : *Eurêka (phonologique)*, *illustré, écrivain en herbe (occurrences)*, *Lexibook (électronique)*, *bilingue, etc.*
- Mettre des référentiels à la disposition des élèves (référentiels maison, lexique et aide-mémoire inclus).
- Permettre à l'élève de se lire à voix haute (ex. : utilisation du Toobaloo).
- Fournir du matériel de manipulation (jetons, syllabes découpées, lettres aimantées).
- Reformuler à l'oral ou à l'écrit.
- Permettre l'utilisation de l'ordinateur avec ou sans le correcteur (ex. : Word).
- Permettre l'utilisation d'un prédicteur de mots (ex. : WordQ).
- Développer et utiliser une liste de vérification.
- Fournir des déclencheurs variés (images, vidéos, objets, articles de journaux, etc.).
- Remettre une question à la fois.

Des exemples propres aux disciplines français, mathématique, science, anglais, univers social, arts, EPS ainsi qu'à l'éducation préscolaire sont disponibles sur le portail administratif de la CSMB.

Commission scolaire Marguerite-Bourgeoys – Novembre 2016

RÉFÉRENCES

- Diallo, M. C., Balde, D., Diallo, T. M., Blondiaux, M. et Conde, S.** (2020). De l'évaluation des apprentissages à l'évaluation pour l'apprentissage : État de la situation à travers les pratiques d'évaluation dans l'enseignement élémentaire guinéen. APP2-Projet transition école-collège. AUF, APPRENDRE.
- Dodge, J.** (2017). *25 activités d'évaluation pour la classe différenciée : pour vérifier rapidement la compréhension en cours d'apprentissage*. Chenelière éducation.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R.** (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats* (2^e éd.). Montréal, (Québec), édition MD.
- Fomba, C. O. et Barry, I.** (2022, février). Atelier de renforcement des capacités des formateurs de formateurs et des inspecteurs généraux en évaluation des apprentissages scolaires. Module 4 : élaboration d'épreuves d'évaluation des compétences [Dossier de formation, notes de cours non publiées].
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A.** (2020). *Évaluer les apprentissages : démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2^e éd.). Les Éditions CEC.
- Lovett, B. J. et Lewandowski, L. J.** (2015). *Testing Accommodations for Students with Disabilities: Research-Based Practice* (1^{re} éd.). American Psychological Association.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec** (2010). Progression des apprentissages. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/references/programmes-detudes>
- (2010). Programme de formation de l'école québécoise. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/enseignants/pfeq>
- (2011). Cadres d'évaluation des apprentissages. Repéré à : <http://www.education.gouv.qc.ca/index.php?id=39810>
- Roegiers, X.** (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves* (2^e éd.). De Boeck.
- Salvia, J., Witmer, S. et Ysseldyke, J. E.** (2017). *Assessment in special and inclusive education* (13^e éd.). Cengage Learning.
- Services des ressources éducatives de la commission scolaire Marguerite-Bourgeoys** (2016, novembre). *Outil de référence en matière de différenciation pédagogique*. Repéré à : <https://levisseauve.ecoleverdun.com/wp-content/uploads/2016/05/Outil-de-referance-CSMB-differenciation-pedagogique-version-finale.pdf>
- Services éducatifs de la commission scolaire de Saint-Hyacinthe** (2014, septembre). *Pratiques efficaces et interventions différenciées au primaire*, document de référence. <http://pedagogie.cssh.qc.ca/wp-content/uploads/2014/10/PEdiffprimaire.pdf>