

**APPRENDRE**

# GUIDE PÉDAGOGIQUE

## Mise en œuvre de l'évaluation en soutien aux apprentissages

*Évaluer pour mieux apprendre*



---

## 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'expertise et de partenaires (personnes praticiennes, chercheuses, cadres éducatifs et universitaires) pour des mandats 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 personnels enseignants dans les pays concernés. L'identification des actions à mener s'appuie sur le recueil des besoins des actrices et 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 groupes d'expertise du programme. C'est ensemble qu'un diagnostic est effectué, qu'une réflexion est menée et que les actions à mettre en place sont déterminées.

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 :

**Marie-Félide FAFARD**, enseignante-chercheuse, Université de Guyane française.

**Marie-Aimée LAMARCHE**, professeure adjointe, faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal, Canada.

**Pascal NDINGA**, professeur agrégé en mesure et évaluation, faculté des sciences de l'éducation, Université du Québec à Montréal, Canada.

**Cyprienne Félicité OUEND-LAMITA / SAGNON**, enseignante à l'École normale supérieure, Koudougou, Burkina Faso.

**Ibrahima SAKHO**, enseignant-chercheur Fastef/Ucad, Dakar, Sénégal.

**Marie-Paule YAMEOGO-SAWADOGO**, inspectrice de l'Enseignement primaire et de l'Éducation non formelle, MA en mesure et évaluation en éducation, Burkina Faso.

---

## SOUS LA COORDINATION DE :

**Micheline Joanne DURAND**, référente scientifique du GTE 7, programme APPRENDRE.

**Myriam GIROUARD-GAGNÉ**, coordinatrice du GTE 7, programme APPRENDRE.

---

## ET LA COLLABORATION DE :

**Paul SAYAMBA**, master en pédagogie, ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion Civique, Tchad.

---

## PHOTO DE COUVERTURE :

Rindra RAMASOMANANA

---

## ÉDITION ET CORRECTION :

Sidonie HAN

---

## CONCEPTION GRAPHIQUE ET MISE EN PAGE :

Alexandre LOURDEL

Pour citer cet ouvrage : GIROUARD-GAGNÉ, M., & DURAND, M.J. (dir.) (2025). *Guide pédagogique : Mise en œuvre d'une évaluation en soutien aux apprentissages : évaluer pour mieux apprendre*. Programme APPRENDRE, Agence universitaire de la francophonie.



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

Paris, 2025.

7  
GROUPE  
THÉMATIQUE  
D'EXPERTISE

PROMOUVOIR UNE CULTURE  
DE L'ÉVALUATION EN SOUTIEN  
À L'APPRENTISSAGE

2025

**APPRENDRE**

# GUIDE PÉDAGOGIQUE

## Mise en œuvre de l'évaluation en soutien aux apprentissages

*Évaluer pour mieux apprendre*

**AUF**   
AGENCE UNIVERSITAIRE  
DE LA FRANCOPHONIE

  
**MINISTÈRE  
DE L'EUROPE  
ET DES AFFAIRES  
ÉTRANGÈRES**  
*Liberté  
Égalité  
Fraternité*

 **AFD**  
AGENCE FRANÇAISE  
DE DÉVELOPPEMENT

# Sommaire

# SOMMAIRE

## Évaluer pour mieux apprendre

### Guide pédagogique

Avant-propos .....	11
<b>INTRODUCTION</b> .....	<b>14</b>
<b>CHAPITRE 1   Les fondements de l'évaluation en soutien à l'apprentissage (EsA)</b> .....	<b>20</b>
1. Introduction .....	21
2. L'évaluation-soutien d'apprentissage (EsA) .....	21
2.1 L'évaluation authentique .....	23
2.2 Changement de paradigme .....	24
2.3 Les pratiques pédagogiques portant sur l'EsA et sur l'évaluation comme apprentissage .....	26
3. La démarche d'évaluation dans une visée d'EsA .....	27
3.1 La planification .....	28
3.2 La collecte d'informations .....	29
3.3 L'interprétation des données et les critères d'évaluation .....	29
3.4 Le jugement et la décision .....	30
3.5 La communication des résultats .....	31
4. L'EsA dans les approches centrées sur l'élève .....	32
4.1 L'approche par compétences (APC) .....	32
4.2 L'approche pédagogique intégratrice (API) .....	32
4.3 L'approche par compétence et pédagogie de l'intégration (APC/PI) .....	33
4.4 La pédagogie active participative (PAP) .....	33
5. Application de l'EsA dans les plans sectoriels des pays partenaires d'APPRENDRE : Maurice .....	34
6. Conclusion .....	37
7. Ressources complémentaires .....	38
8. Références bibliographiques .....	39

<b>CHAPITRE 2   La régulation des apprentissages</b> .....	<b>42</b>
1. Introduction .....	43
2. Nature et visées de la régulation .....	44
3. Les régulations menées par la personne enseignante .....	45
3.1 La régulation proactive .....	45
3.2 La régulation interactive .....	47
3.3 La régulation rétroactive .....	48
3.3.1 L'efficacité d'une rétroaction .....	49
3.3.2 Les rétroactions orales et écrites ou annotations .....	50
4. La remédiation .....	53
5. La régulation menée par la personne apprenante ou autorégulation .....	56
6. La régulation des pratiques pédagogiques ou régulation de l'enseignement .....	57
7. Conclusion .....	58
8. Ressources complémentaires .....	59
9. Références bibliographiques .....	60
<b>CHAPITRE 3   La planification de l'évaluation</b> .....	<b>62</b>
1. Introduction .....	63
2. L'alignement pédagogique et curriculaire .....	63
2.1 L'alignement pédagogique et curriculaire : une cohérence essentielle .....	64
2.2 La planification des enseignements-apprentissages .....	67
2.2.1 Les enjeux d'une planification globale et spécifique .....	67
2.2.2 Les étapes d'une planification .....	67
2.3 Les types d'apprentissages .....	68
2.3.1 La taxonomie de Bloom .....	68
2.3.2 Les niveaux de complexité de Scallon et l'échelle de Rey .....	70
3. La planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) .....	73
3.1 Nature et visée .....	73
3.2 Les étapes d'élaboration d'une SAE .....	74
4. La planification d'une situation d'évaluation (SE) .....	81
5. Conclusion .....	83
6. Ressources complémentaires .....	85
7. Références bibliographiques .....	86

<b>CHAPITRE 4   Les pratiques évaluatives inclusives et différenciées</b>	<b>88</b>
1. Introduction	89
2. La différenciation pédagogique... pour l'évaluation	91
2.1 Définition et visées	91
2.2 Les quatre dispositifs de différenciation	92
2.2.1 Les contenus	92
2.2.2 Les processus	93
2.2.3 Les productions	93
2.2.4 Les structures	93
2.3 Exemples contextualisés	94
3. La conception universelle de l'apprentissage intégrant l'évaluation (CUA)	97
3.1 Définition et visées	97
3.2 Les trois principes fondateurs	98
3.3 Application des principes de la CUA pour l'évaluation dans des classes des pays partenaires APPRENDRE	100
4. Conclusion	107
5. Ressources complémentaires	107
6. Références bibliographiques	108
<b>CHAPITRE 5   Les outils de collecte de données</b>	<b>112</b>
1. Introduction	113
2. À chaque contexte son outil	114
3. Les situations de connaissance et d'habiletés	115
3.1 La dictée	116
3.1.1 La dictée zéro faute	116
3.2 L'examen	117
3.2.1 Les questions de type « vrai ou faux »	117
3.2.2 Les questions à choix multiples	118
3.2.3 Les questions de réarrangement	119
3.2.4 Les questions à réponses construites ou à court développement	119
3.2.5 Les questions construites à long développement	120
4. Les situations complexes qui nécessitent une interprétation critériée	121
4.1 Les cartes conceptuelles	121
4.1.1 Le diagramme hiérarchique	122
4.1.2 Le diagramme de Venn	123
4.1.3 La carte conceptuelle	123

4.2	Les échanges verbaux .....	126
4.3	La collecte de traces à l'intérieur de la SAE .....	127
5.	La consignation des traces .....	129
6.	Conclusion .....	129
7.	Ressources complémentaires .....	130
8.	Références bibliographiques .....	131
<b>CHAPITRE 6   La participation de l'élève à l'évaluation .....</b>		<b>132</b>
1.	Introduction .....	133
2.	L'autoévaluation .....	134
2.1	Définitions .....	134
2.2	Objectifs .....	135
2.3	Caractéristiques .....	135
2.3.1	Étape 1 : une prise de conscience de ce que l'élève est en train de faire .....	135
2.3.2	Étape 2 : une réflexion critique .....	136
2.3.3	Étape 3 : une contribution à l'autorégulation des apprentissages ...	137
3.	La coévaluation entre l'élève et la personne enseignante .....	138
3.1	Définition .....	138
3.2	Objectifs .....	139
3.3	Caractéristiques .....	139
4.	L'évaluation par les pairs .....	142
4.1	Définition .....	142
4.2	Objectifs .....	142
4.3	Caractéristiques .....	142
5.	Caractéristiques des énoncés .....	145
5.1	Les règles de formulation pour les instruments d'évaluation par la personne apprenante .....	145
6.	Les stratégies favorables à la participation de l'élève à son évaluation .....	147
7.	Application des processus pour la participation de l'élève à l'évaluation dans des classes des pays partenaires .....	150
7.1	Au primaire .....	150
7.2	Au secondaire .....	152
8.	Conclusion .....	155
9.	Ressources complémentaires .....	156
10.	Références bibliographiques .....	157

<b>CHAPITRE 7   Les instruments d'interprétation</b>	<b>160</b>
1. Introduction	161
2. Les types d'interprétation	161
2.1 L'interprétation normative	161
2.2 L'interprétation critériée	162
2.3 L'interprétation dynamique	163
3. Les grilles d'évaluation	163
3.1 L'échelle dichotomique	164
3.2 L'échelle uniforme	165
3.2.1 L'échelle quantitative	165
3.2.2 L'échelle qualitative	165
3.3 Les échelles descriptives	166
3.3.1 Les échelles descriptives globales	168
4. Les étapes d'élaboration d'une grille descriptive	169
5. Exemple contextualisé d'utilisation de différentes grilles : « Une école à mon image »	170
5.1 Autoévaluation - après la rédaction	170
5.2 Évaluation critériée	171
6. Conclusion	173
7. Ressources complémentaires	174
8. Références bibliographiques	175
<b>CHAPITRE 8   Le jugement professionnel</b>	<b>176</b>
1. Introduction	177
2. Le jugement professionnel	178
2.1 Nature et visée	178
2.2 La formation du jugement professionnel	179
2.3 Éthique et jugement professionnel	180
3. Les différents biais en évaluation	180
3.1 Définition et caractéristiques des biais	181
4. Trois critères pour un jugement professionnel de qualité	184
5. Discussion autour de la notation comme outil de communication du jugement professionnel	187
6. Exemples contextualisés	189

7. Conclusion .....	193
8. Ressources complémentaires .....	194
9. Références bibliographiques .....	195
<b>CONCLUSION</b> .....	<b>198</b>

# Avant-propos

Le GTE 7 Promouvoir une culture de l'évaluation en soutien à l'apprentissage s'inscrit dans une culture plus vaste de l'agir professionnel tout en visant le développement des compétences de l'agir évaluatif. Pour un domaine aussi vaste que l'évaluation, cela implique de multiples dimensions et donc des choix, notamment celui de favoriser l'évaluation comme une action pragmatique et concrète, tout en s'inscrivant dans une démarche d'articulation entre théorie et pratique.

Cette façon de concevoir la culture de l'évaluation semble d'autant plus actuelle dans une école à visée inclusive ayant des pratiques évaluatives plus équitables. En effet, l'évaluation joue un rôle essentiel dans la façon dont les élèves apprennent et dans la façon dont les personnes enseignantes enseignent. L'évaluation-soutien d'apprentissage vise à aider les élèves à mieux apprendre, à les faire progresser dans les apprentissages et à reconnaître leurs acquis.

Des pratiques d'évaluation davantage orientées vers un soutien aux apprentissages consistent à garantir à tous les élèves la maîtrise d'un socle commun de compétences définies dans le référentiel. Elles tendent à valoriser les progrès de l'élève par une évaluation en continu et visent à effectuer, en fin de parcours, un bilan des apprentissages et non un relevé de notes produit par des connaissances mémorisées et restituées. Ce sont des pratiques d'évaluation qui s'inscrivent dans un processus de communication, et enfin, qui impliquent les élèves dans les démarches d'évaluation. Il est donc raisonnable de penser que l'évaluation-soutien d'apprentissage est l'une des finalités les plus importantes de l'évaluation scolaire du XXI<sup>e</sup> siècle.

Mettre en place des pratiques d'évaluation en soutien à l'apprentissage pose un réel défi à toute personne enseignante. Black et Wiliam (1998)<sup>1</sup> proposent des étapes d'implantation de changement de pratiques enseignantes pour améliorer celles-ci, soit les quatre étapes suivantes :

- ❶ **L'apprentissage à partir d'exemples en salle de classe** : les personnes enseignantes ont besoin d'exemples de pratiques gagnantes éprouvées et auxquelles elles peuvent s'identifier.
- ❷ **La diffusion dans les pratiques** : les personnes enseignantes doivent trouver leur propre façon d'incorporer les nouvelles façons de faire dans leurs pratiques habituelles.

<sup>1</sup> Black, P. et Wiliam, D. (1998). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551- 575.

- ③ **La réduction des obstacles** : il est nécessaire de prendre le temps d'analyser les impacts négatifs que peuvent avoir certaines pratiques en place pour réduire ces effets.
- ④ **L'utilisation de la recherche** : la lecture de recherches faites sur le sujet peut stimuler les changements de pratiques. Ces données sont primordiales pour que les personnes enseignantes puissent faire ressortir des pistes claires pour leurs changements de pratiques.

Ce guide pédagogique est un des leviers, parmi d'autres actions du GTE 7 (10 modules de formation, 3 webinaires), pour inspirer les responsables des curricula et des politiques éducatives des ministères, et accompagner les personnes de l'encadrement pédagogique dans la mise en œuvre de pratiques évaluatives plus inclusives dans les pays membres du programme APPRENDRE.

Merci à tous les membres du GTE 7, et particulièrement à la coordinatrice, qui ont participé à la rédaction de ce document, en partageant leur expertise et leurs expériences dans la mise en place de pratiques évaluatives en soutien à l'apprentissage dans les pays où ils ont effectué une vingtaine de missions.

**Micheline Joanne DURAND**

Membre du conseil scientifique  
du programme APPRENDRE

Référente scientifique du GTE 7  
Promouvoir une culture de l'évaluation  
en soutien à l'apprentissage



# Introduction

L'évaluation scolaire occupe une place centrale dans les systèmes éducatifs, mais sa mise en pratique reste souvent cantonnée à des usages limités : mesurer les acquis, identifier les lacunes ou statuer sur la progression. Si ces visées formatives, diagnostiques et sommatives sont nécessaires, elles n'offrent pas toujours une réponse complète aux besoins variés des personnes apprenantes, notamment dans des contextes où l'équité et l'inclusion doivent être renforcées. Dans les pays partenaires du programme APPRENDRE, où l'éducation se développe au milieu de défis structurels et socioculturels complexes, il est primordial d'adopter une vision renouvelée de l'évaluation.

Le GTE 7 du programme APPRENDRE propose une approche où l'évaluation est en soutien à l'apprentissage. Ce guide pédagogique, rédigé en collaboration avec des personnes praticiennes et expertes, appelle le personnel enseignant, les personnes formatrices et les instances décisionnelles à réfléchir aux fondements de l'évaluation et à orienter leurs pratiques vers cette approche d'évaluation en soutien à l'apprentissage. L'enjeu fondamental est de passer d'une logique d'évaluation centrée sur la performance de quelques-uns à une évaluation au service de l'apprentissage, capable de développer le potentiel de chaque élève.

Inspiré des clés d'une évaluation de qualité de Chappuis *et al.*<sup>1</sup> (2020), « Quoi évaluer ? » et « Pourquoi évaluer ? » avant de se demander « Comment évaluer ? » et « Comment communiquer ? », ce guide propose des outils et des stratégies pour une mise en œuvre concrète dans les classes. Il offre à la fois une base théorique solide et des exemples précis pour que les pratiques évaluatives soient à la fois cohérentes avec les réalités locales et adaptées aux besoins divers des élèves.

## Aperçu des chapitres

Le guide est composé de huit chapitres interdépendants, qui forment un parcours progressif pour comprendre et appliquer une démarche d'évaluation en soutien à l'apprentissage (EsA) :

### CHAPITRE 1

#### Les fondements de l'évaluation en soutien à l'apprentissage (EsA)

Ce chapitre introduit les principes théoriques de l'EsA en insistant sur son potentiel à transformer les pratiques enseignantes. Il présente la démarche complète d'évaluation, de la planification à la communication des résultats, tout en

<sup>1</sup> Chappuis, J., Stiggins, R.J., Chappuis, S., & Arter, J. (2020). *Classroom assessment for student learning: Doing it right--using it well* (p. 432). Pearson.

l'intégrant dans des approches centrées sur l'élève comme l'approche par compétence (APC) ou la pédagogie de l'intégration (PI). Il met en avant des exemples issus de pays partenaires, comme Maurice, pour illustrer les apports de l'EsA dans la politique nationale en évaluation des apprentissages.

### **CHAPITRE 2** La régulation des apprentissages

Ce chapitre explore les différentes formes de régulation qui permettent de maintenir une dynamique d'apprentissage efficace. La façon dont les personnes enseignantes peuvent ajuster leurs pratiques en temps réel est détaillée et aide les personnes apprenantes à développer leur autonomie à travers des stratégies comme la rétroaction et la remédiation. La régulation est illustrée comme un processus dynamique étroitement lié aux annotations formulées par la personne enseignante sur les productions des élèves.

### **CHAPITRE 3** La planification de l'évaluation

Ce chapitre propose l'alignement pédagogique comme principe fondamental pour une évaluation en soutien à l'apprentissage (EsA). La cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'enseignement et les stratégies d'évaluation est expliquée, tout en intégrant des contextes authentiques pour les personnes apprenantes. À travers des exemples concrets observés dans des pays partenaires, ce chapitre illustre comment planifier des situations d'apprentissage et d'évaluation, incluant l'élaboration de critères clairs et des outils adaptés pour maximiser l'impact pédagogique de l'évaluation intégrée à l'apprentissage.

### **CHAPITRE 4** Les pratiques évaluatives inclusives et différenciées

Ce chapitre traite de l'importance d'intégrer les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et les dispositifs de la différenciation pédagogique dans l'EsA. Des stratégies pour adapter les évaluations aux besoins variés des élèves sont présentées, notamment grâce à des exemples pratiques comme l'utilisation des grandes ardoises au Tchad et d'autres dispositifs innovants. Ces pratiques sont mises en avant pour leur capacité à créer un environnement d'apprentissage équitable et stimulant.

## CHAPITRE 5 Les outils de collecte de données

Ce chapitre présente une variété d'outils d'évaluation des connaissances, des habiletés et des compétences tels que les dictées, les questions ouvertes, les cartes conceptuelles et les échanges verbaux. En tenant compte des contextes locaux, des stratégies pour optimiser la pertinence et l'utilisation de ces outils sont proposées. La consignation des traces ou preuves d'apprentissage pour documenter les progrès des élèves y est plus particulièrement abordée.

## CHAPITRE 6 La participation de l'élève à l'évaluation

Rendre l'élève actif dans ses apprentissages et dans le processus d'évaluation est au cœur des nouvelles pratiques en évaluation. En favorisant des processus comme l'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation par les pairs, ce chapitre encourage l'engagement et la motivation des personnes apprenantes dans leur propre apprentissage. Des exemples concrets illustrent l'application de ces pratiques dans les pays partenaires.

## CHAPITRE 7 L'interprétation

L'interprétation des résultats est une étape clé du processus d'évaluation, reliant les preuves recueillies aux décisions pédagogiques. Ce chapitre met l'accent sur l'interprétation critériée comme levier pour une EsA. Des outils pratiques comme les grilles descriptives, conçues pour évaluer des tâches complexes, et des exemples d'utilisation en classe pour renforcer la précision et l'équité dans les jugements éducatifs sont détaillés.

## CHAPITRE 8 Le jugement professionnel

Le jugement professionnel est présenté comme une compétence professionnelle essentielle pour les personnes enseignantes, requérant une réflexion éthique et une pratique rigoureuse exempte de biais. Ce chapitre examine comment réduire les biais cognitifs, promouvoir la transparence et renforcer la fiabilité du jugement à travers des critères explicites et une documentation précise. En s'appuyant sur des études de cas dans les pays partenaires, il montre comment le jugement professionnel peut être exercé et soutenu pour noter ou annoter les productions des élèves et maximiser l'impact pédagogique tout en restant équitable et inclusif.

## Utilisation du guide

Ce guide est conçu comme un outil pédagogique pratique et accessible pour le personnel enseignant et les personnes formatrices. Chacun des chapitres combine des explications théoriques avec des exemples concrets issus des activités du GTE 7 dans les pays partenaires du programme APPRENDRE. Ces exemples permettent d'opérationnaliser les concepts d'EsA dans des contextes variés et réalistes. De plus, certains canevas sont proposés en annexe afin de fournir des outils pratiques à la mobilisation d'une approche évaluative en soutien à l'apprentissage dans les milieux de pratique.

La navigation entre les chapitres peut se faire librement en fonction des besoins. Par exemple, une personne qui souhaite améliorer sa pratique de la régulation trouvera dans le chapitre 2 des stratégies adaptées, tandis qu'une personne conseillère pédagogique ou inspectrice pourra s'appuyer sur les chapitres 7 et 8 pour organiser des ateliers pratiques sur l'interprétation et le jugement. En somme, ce guide est une ressource incontournable pour amorcer et soutenir une évaluation au service d'une éducation plus inclusive et équitable.

En outre, ce guide est accompagné de dix modules de formation à titre de ressources complémentaires. Chaque chapitre identifie les modules de formation qui peuvent soutenir l'appropriation des concepts qui y sont présentés. De surcroît, trois webinaires sont aussi rendus disponibles sur la plateforme APPRENDRE pour compléter le matériel.



# 1

CHAPITRE 1

# Les fondements de l'évaluation en soutien à l'apprentissage (EsA)

---

Cyprienne Félicité OUEND-LAMITA / SAGNON

À la fin de ce chapitre, vous serez en mesure :

- de cerner la nature et la visée de l'EsA ;
- de décrire la démarche d'évaluation dans une visée d'EsA ;
- d'apprécier l'implication de l'EsA dans des approches pédagogiques centrées sur l'apprentissage et dans la politique nationale en évaluation des apprentissages.

## 1 | Introduction

Ce chapitre présente les perspectives nouvelles de l'évaluation dans lesquelles la personne apprenante occupe un rôle central. Ainsi, parmi les trois visées de l'évaluation, l'évaluation en soutien à l'apprentissage ou évaluation-soutien d'apprentissage (EsA) est au cœur de la réussite de tous les élèves. Dans un premier temps, le concept d'EsA sera défini puis développé à travers la démarche d'évaluation qui comprend plusieurs étapes, de la planification à la communication des résultats. Étant donné que cette démarche s'intègre au processus d'enseignement et à la vie quotidienne de la classe dans des situations scolaires habituelles, des liens seront établis avec le concept d'évaluation authentique. Même si l'EsA peut s'intégrer à différentes approches pédagogiques, l'approche par les compétences (APC) sera privilégiée, et la pédagogie de l'intégration (PI) ainsi que l'approche pédagogique intégratrice (API) seront décrites. Puis, elles seront opérationnalisées par des exemples d'application dans des contextes d'enseignement primaire et secondaire au Burkina Faso, pays partenaires du programme APPRENDRE.

## 2 | L'évaluation-soutien d'apprentissage (EsA)

L'EsA appelée aussi « évaluation au service de l'apprentissage » ou « évaluation comme aide à l'apprentissage », vient de l'expression utilisée par Black et Wiliam (2009) d'« *assessment for learning* ». C'est une visée ou une intention de l'évaluation, contrairement à l'évaluation diagnostique ou formative, convoquées traditionnellement, qui sont davantage des types d'évaluation.

L'EsA est un processus qui permet l'identification des aspects pertinents de l'apprentissage au fur et à mesure de son développement, et ce, à travers divers moyens, qu'ils soient informels ou formels, dans le but de promouvoir l'apprentissage lui-même (Lafontaine et Toczec-Capelle, 2022). Ce processus de recueil d'informations cible les forces et les défis de la personne apprenante en vue de témoigner de sa progression ou de sa maîtrise des apprentissages.

La recherche portant sur l'évaluation efficace situe l'EsA dans un cadre composé de trois processus que le personnel enseignant et l'élève utilisent en collaboration pour favoriser l'apprentissage de celui-ci. Les trois processus identifiés dans Black et Wiliam (2009) servent à déterminer :

1. **Quoi?** Quel est l'objet d'apprentissage?
2. **Où?** Où se situe l'élève dans son apprentissage?
3. **Comment?** Qu'est-ce qui doit être fait pour que l'élève acquiert de nouveaux apprentissages?

L'EsA vise à rechercher, analyser et réfléchir sur l'information provenant des élèves eux-mêmes, de leurs pairs et du personnel enseignant. Elle a lieu en grande partie en temps réel pendant le déroulement des situations d'apprentissage et d'évaluation (SAE), mais peut résulter en partie de procédures d'évaluation plus formalisées. Ce qui caractérise l'EsA n'est pas à rechercher dans le format, ni dans les circonstances de la prise d'informations sur l'apprentissage de l'élève, mais plutôt dans l'effet positif qu'elle engendre pour la personne apprenante. Lorsqu'elle est bien intégrée dans des contextes d'enseignement-apprentissage, l'EsA prépare l'élève à un apprentissage en profondeur tout au long de la vie.

Figure 1.1

### L'EsA : composantes



Source : APPRENDRE (2024). GTE 7. Module 2.2 : Le paradigme centré sur l'apprenant et l'évaluation en soutien à l'apprentissage.

L'EsA favorise la motivation des personnes apprenantes et donne plus de sens aux apprentissages, lutte contre la simple mémorisation et la restitution dans l'évaluation des apprentissages. En prônant l'équité et l'égalité des chances pour chaque élève, elle permet ainsi de réduire l'échec scolaire. L'EsA se combine alors avec une évaluation dite « authentique ».

## 2.1 L'évaluation authentique

L'évaluation est authentique, ou en contexte authentique (*authentic assessment*) selon Wiggins (1998), lorsqu'elle examine directement les performances des élèves sur des tâches intellectuelles utiles, c'est-à-dire des situations signifiantes et motivantes qui font appel à leurs centres d'intérêt et qui stimulent leur engagement et leur persévérance. Les évaluations sont authentiques si elles sont réalistes, nécessitent du jugement et de l'innovation, et évaluent la capacité des élèves à mobiliser efficacement leurs ressources pour accomplir une tâche.

### Conséquences pédagogiques d'une évaluation authentique

L'évaluation authentique a plusieurs implications sur l'apprentissage. Elle va permettre de :

1. Planifier des activités d'apprentissage qui amènent l'élève à jouer un rôle de plus en plus actif en interaction avec ses pairs.
2. Présenter encore plus souvent des activités de résolution de « vrais problèmes ».
3. Intégrer aux activités une pratique soutenue de la prise de conscience de ce qu'on prévoit faire, de ce qu'on est en train de faire et de ce qu'on a réussi à faire (métacognition).
4. Inciter davantage les élèves à prendre la parole plutôt qu'à recevoir de l'information, à explorer des réponses possibles plutôt qu'à chercher la bonne réponse, à construire des cheminements plutôt qu'à appliquer des formules.
5. Intensifier le travail en équipe.
6. Faire émerger de façon explicite les conceptions des élèves, les faire se confronter (conflit cognitif) et travailler à partir de cela.

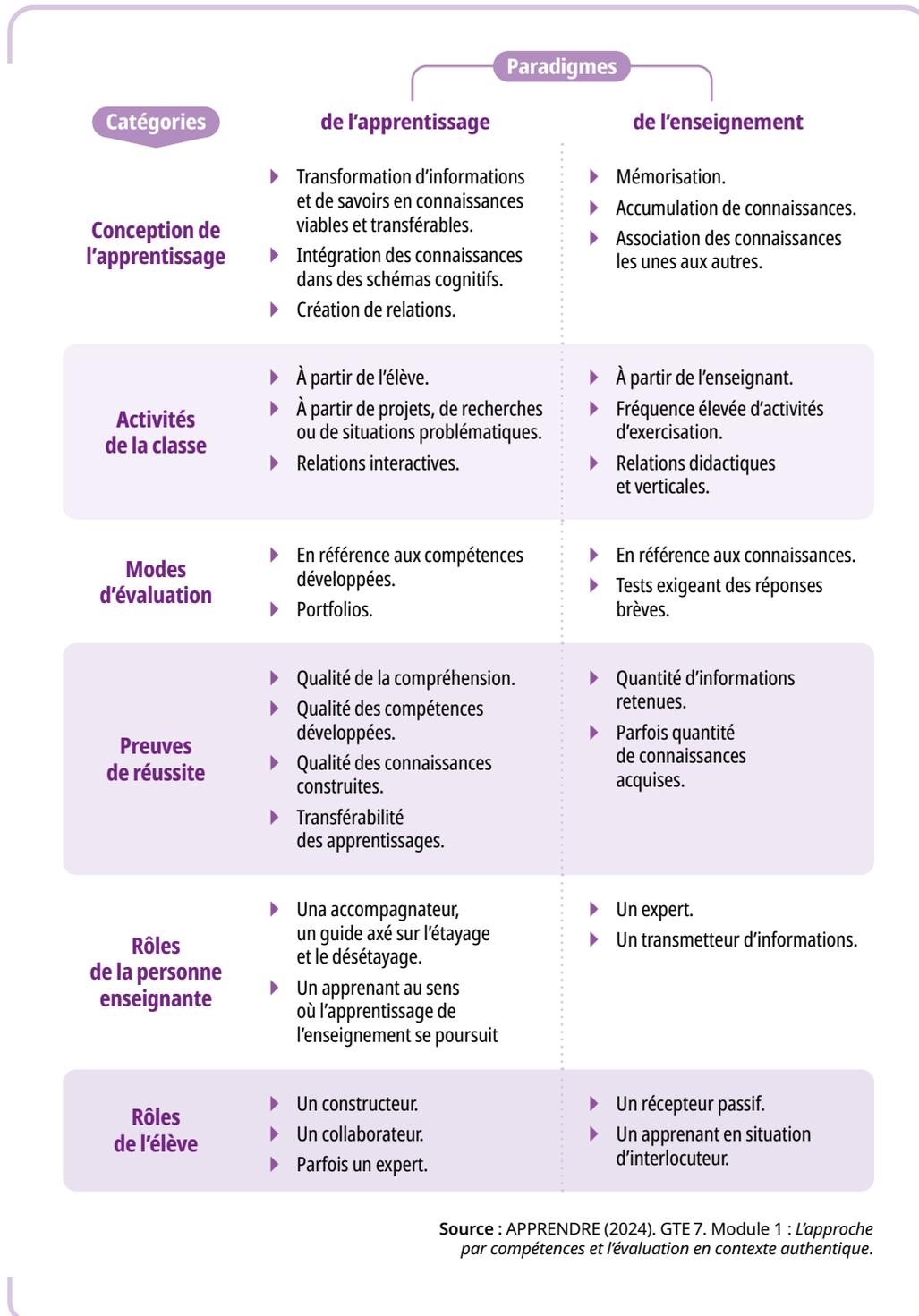
7. Amener les élèves à prendre en considération un grand nombre de facteurs à la fois dans une même situation. Ne pas leur proposer des activités stéréotypées qui n'existent pas dans la vraie vie, donc sans possibilités de transfert. Présenter aux élèves des activités globales, riches, intégrées, complexes et viables en dehors des murs de la classe.
8. Pratiquer l'évaluation en cours d'apprentissage aussi souvent que possible.
9. Évaluer la maîtrise des compétences dans un contexte de tâches complexes à accomplir.
10. Impliquer les élèves dans l'évaluation de leurs compétences en favorisant l'évaluation par les pairs, les bilans de savoirs, l'autoévaluation, le portfolio, etc.

Les implications de l'évaluation authentique, en termes d'enseignement-apprentissage, vont concourir à l'équité entre les personnes apprenantes et à la réussite du plus grand nombre. Les évaluations en contexte authentique demandent aux personnes apprenantes d'effectuer des tâches pertinentes et réelles, similaires à celles rencontrées dans la vie quotidienne. Elles aboutissent à la réalisation d'un résultat ou d'un produit de haute qualité, à la solution d'un problème ou à la justification d'idées, à une variété de réponses possibles (Wiggins, 2011). Elles laissent une certaine liberté aux personnes apprenantes de poursuivre des intérêts individuels ou collectifs. Les portfolios, l'évaluation par les pairs, l'autoévaluation et le journal de bord sont les outils les plus utilisés. Par ailleurs, la mise en place d'une évaluation authentique requiert un changement de paradigme.

## 2.2 Changement de paradigme

Le passage d'un paradigme axé sur l'enseignement à un paradigme axé sur l'apprentissage induit des changements tant dans la conception de l'apprentissage et de l'évaluation que dans les rôles assignés à la personne enseignante et à l'élève. Le tableau suivant donne la synthèse de ces changements.

Synthèse des changements d'un paradigme à l'autre



Black et Wiliam (2018) synthétisent certaines pratiques de l'EsA en cinq points essentiels :

1. Clarifier les intentions d'apprentissage et les critères de succès.
2. Encourager des discussions de classe efficaces et d'autres tâches d'apprentissage qui mettent en évidence la compréhension des étudiants et étudiantes.
3. Fournir de la rétroaction qui permet aux élèves d'avancer.
4. Engager les élèves à titre de ressources pour les autres.
5. Responsabiliser les élèves face à leurs apprentissages.

### 2.3 Les pratiques pédagogiques portant sur l'EsA et sur l'évaluation comme apprentissage

À l'exemple de la synthèse de Black et Wiliam, plusieurs auteurs et autrices se sont penchés sur les pratiques découlant de cette visée de l'évaluation. Un certain consensus s'établit autour des six pratiques suivantes :

#### Pratiques d'EsA

##### 1 Déterminer les résultats d'apprentissage (ce qui est attendu)

Les résultats d'apprentissage sont des énoncés brefs, concis et précis qui décrivent ce qui doit être maîtrisé à partir des contenus d'apprentissage du curriculum. Ils doivent être mesurables et observables.

##### 2 Déterminer les critères d'évaluation

Les critères d'évaluation décrivent clairement ce qui est requis pour satisfaire aux résultats d'apprentissage. Lors de la planification de l'évaluation, les critères utilisés pour évaluer l'apprentissage de l'élève sont établis et inspireront la grille d'évaluation de la matière ou de la SAE.

##### 3 Susciter des preuves d'apprentissage de l'élève

L'utilisation d'une variété de stratégies d'évaluation devrait permettre d'obtenir des preuves d'apprentissage par triangulation, c'est-à-dire par des observations, des conversations et des productions.

##### 4 Fournir une rétroaction descriptive

En fournissant une rétroaction descriptive, l'écart entre le niveau de préparation actuel de l'élève et le résultat d'apprentissage visé sera considérablement

réduit. La rétroaction descriptive fournit des renseignements précis aux élèves au sujet de leurs points forts, des améliorations requises et des étapes à franchir pour s'améliorer.

### 5 Développer chez l'élève des habiletés à s'autoévaluer et à évaluer ses pairs

L'élève s'engage dans ses apprentissages avec l'appui du personnel enseignant, apprend à déterminer, à décrire et à utiliser les critères d'évaluation relatifs aux résultats d'apprentissage ciblés, et peut alors évaluer son travail ainsi que celui de ses pairs.

### 6 Se fixer des objectifs d'apprentissage personnels

L'élève reconnaît précisément ce qu'il lui faut faire pour améliorer son apprentissage et planifier les prochaines étapes.

Source : Extrait de Curriculum, assessment and student Success Policy Branch (2010), p. 40.

Selon Girouard-Gagné (2023), l'EsA « optimise le temps passé en classe en permettant aux personnes étudiantes de poursuivre leurs apprentissages tout en étant évaluées. De plus, elle favoriserait un engagement accru des personnes étudiantes, et ce, indépendamment de leurs caractéristiques personnelles soutenant ainsi la réussite d'un plus grand nombre » (p. 3). Les études ont montré les avantages de l'EsA, c'est toutefois la façon dont elle est utilisée qui est fondamentalement importante. Par exemple, John Hattie (2009) souligne très clairement que plusieurs pratiques enseignantes n'ont pas les effets escomptés sur l'apprentissage des élèves. C'est dire la nécessité de bien former le personnel enseignant lorsqu'on veut implanter une telle visée de l'évaluation, et cela passe par une bonne appropriation de la démarche d'évaluation.

## 3 | La démarche d'évaluation dans une visée d'EsA

Dans le quotidien des classes, l'évaluation est une activité courante qui recouvre une grande diversité de situations plus ou moins visibles. Louis (2004) estime que l'évaluation peut être un processus formel ou informel et qu'elle est généralement réalisée suivant les étapes d'une démarche d'évaluation : la planification, la collecte des données, l'interprétation, le jugement et la communication des résultats.

Figure 1.2  
La démarche d'évaluation



Source : APPRENDRE (2024). GTE 7. Module 2.2 : *Le paradigme centré sur l'apprenant et l'évaluation en soutien à l'apprentissage.*

### 3.1 La planification

Lors de la planification, la personne enseignante établit l'intention d'apprentissage et identifie les ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) que l'élève mobilise en situation d'apprentissage, et pour lesquelles un enseignement et une modalité d'évaluation seront réfléchis de façon concomitante. La planification permet de savoir comment la compétence sera déployée dans chacune des activités et la manière dont l'information sera collectée (Lamarche, 2022 ; Stiggins *et al.*, 2004).

Quatre étapes encadrent la planification :

- ① le choix d'un contexte authentique de la situation en lien avec le programme d'études ;
- ② le choix de la ou des compétences disciplinaires ;
- ③ l'identification de l'intention et du contexte d'apprentissage (but) ; et
- ④ la détermination des ressources à mobiliser.

La planification de l'évaluation se fait de façon concomitante à la planification des apprentissages. Elle inclut :

- ▶ l'établissement des critères d'évaluation ;
- ▶ la formulation de ce qui est attendu ; et
- ▶ le choix des outils pour l'élève et la personne enseignante.

## 3.2 La collecte d'informations

L'étape de la collecte d'informations est rigoureusement préparée en sélectionnant parmi une variété d'instruments d'évaluation ceux qui sont appropriés. Une diversité de pratiques et de supports peut être mise en place à travers des SAE, propices à l'évaluation des compétences (Legendre, 2001 ; Scallon, 2004 ; Laurier *et al.*, 2005 ; Lamarche, 2022). En effet, les SAE, en plus de proposer des activités d'apprentissage, intègrent des instruments d'évaluation qui permettent de suivre l'évolution des élèves pendant une tâche complexe et signifiante. Selon Durand et Chouinard (2012), la personne enseignante communique dès la situation de départ les critères d'évaluation et intègre les outils d'évaluation tout en se questionnant sur la participation de l'élève à sa propre évaluation.

Tout au long de la SAE, des informations peuvent être collectées par différents instruments qui sont détaillés dans le **chapitre 5**.

## 3.3 L'interprétation des données et les critères d'évaluation

Pour établir le niveau de développement ou de maîtrise de la compétence d'un élève, la personne enseignante interprète les traces recueillies (Black et William, 2018) en s'appuyant sur différents types d'outils : l'interprétation normative, critériée ou dynamique (Laurier *et al.*, 2005). Dans une optique d'EsA, c'est l'interprétation critériée qui est favorisée.

Ce type d'interprétation permet de porter un jugement en comparant la production ou la performance d'un élève aux critères préétablis. Aussi, seules les productions complexes nécessitent une interprétation, car la solution ou la réponse proposée est ouverte. Ce n'est pas le cas pour les épreuves de connaissances qui exigent une seule bonne réponse, qui demandent simplement un corrigé.

L'interprétation critériée va se faire à travers des situations complexes pour lesquelles la production de l'élève sera analysée à l'aide des critères (minimaux et de perfectionnement) ou des standards. Ainsi, on prend en compte le processus cognitif que suit l'élève pour construire sa solution. C'est à partir de ces critères que les grilles d'évaluation sont conçues. Pour favoriser une évaluation efficace, chaque critère est accompagné d'un ou de plusieurs indicateurs qui correspondent à l'information précise à recueillir pour se prononcer sur le niveau de maîtrise.

Les critères sont composés d'un objet d'évaluation, soit ce que l'on observe (démarche, opération, structure, idées, phrases, etc.), et d'une dimension, soit la qualité que l'on souhaite pour l'objet observé. Le choix des critères est spécifique à chaque discipline. Ainsi, lors d'une rédaction, les critères « variété du vocabulaire », « richesse des idées », « cohérence de la structure du texte » pourraient être observés.

L'interprétation des données peut s'effectuer à l'aide de grilles d'évaluation qui font l'objet du **chapitre 7**.

### 3.4 Le jugement et la décision

Le jugement professionnel porté par la personne enseignante permet de tirer une conclusion en tenant compte du contexte, du temps et des ressources mises à la disposition de l'élève. Il traduit le mieux possible la progression et le niveau de l'élève et est toujours empreint de préoccupations pédagogiques. Il se porte à la suite de nombreuses occasions données aux élèves sans se limiter à comptabiliser les données (notes chiffrées ou pourcentages).

Comme il est difficile de rester complètement objectif au moment de rendre un jugement, la subjectivité du jugement global et professionnel sera minimisée si :

- l'évaluation est cohérente avec le programme ;
- l'élaboration de situations est rigoureuse ;
- les outils sont adéquats et les informations sont suffisantes ;
- les interprétations sont pertinentes.

Deux types de jugement sont utilisés selon le type de décisions :

1. En cours d'année (décision pédagogique) qui permet de juger de la progression de l'élève et de réguler l'enseignement. C'est un jugement informel.
2. En fin d'année (décision administrative) qui permet le classement et la sélection. C'est un jugement formel.

Le jugement est abordé en profondeur dans le **chapitre 8**.

### 3.5 La communication des résultats

La communication des résultats d'apprentissage documente le cheminement scolaire à plusieurs moments, et ce, tout au long de la démarche d'évaluation en prenant notamment la forme de rétroactions données aux élèves lors des activités d'apprentissage. La communication permet aussi de brosser le portrait des élèves à un moment précis (Lamarche, 2017 ; 2022).

De l'avis de Lamarche (2022), différents outils de communication informels, directs et spontanés (annotations, rétroactions verbales, notes dans l'agenda, portail Internet, appels téléphoniques, etc.) peuvent être utilisés. Pour elle, ces communications doivent toutefois être réalisées avec doigté, car une dissymétrie peut s'installer entre les familles et l'école (Weil-Barais, 2004, cité par Lamarche, 2022, p. 39) et ainsi causer des ruptures de compréhension dans la communication.

Lorsqu'il est temps de faire le portrait plus formel des apprentissages de leurs élèves, les personnes enseignantes utilisent le bulletin scolaire comme outil de communication. C'est le cas pour le Burkina Faso notamment, où le bulletin scolaire reste le moyen de communication le plus utilisé, car recommandé par l'institution scolaire. Il peut être trimestriel ou semestriel en fonction du découpage de l'année scolaire. Il demeure l'outil qui sert de lien entre l'école et les parents.

La démarche d'évaluation se prête aussi à d'autres visées de l'évaluation. Toutefois, dans le cadre de l'EsA, elle est intégrée à l'apprentissage quelle que soit l'approche ou le courant pédagogique privilégié. Elle se combine bien aux approches pédagogiques centrées sur la personne apprenante qui inspirent de nombreux plans sectoriels lors de réformes curriculaires. L'approche par les compétences, la pédagogie de l'intégration, ainsi que la pédagogie active de la participation ont toutes comme objectif de rendre l'élève plus actif et de contrer l'enseignement trop magistral qui n'a pas donné les résultats escomptés. Fichtner (2017) qui a consulté de nombreux auteurs et autrices, définit « les caractéristiques principales de ces approches qui se déclinent à travers :

- les curricula qui définissent les compétences que les élèves doivent acquérir à un niveau donné d'une matière spécifique et à travers des matières, plutôt que de définir le contenu à couvrir ;
- l'accent mis sur la mobilisation des compétences plutôt que sur la transmission des connaissances par l'enseignant ;
- l'élève principal acteur de son processus d'apprentissage actif, souvent basé sur des notions constructivistes et cognitives d'apprentissage expérientiel et sur des principes socioconstructivistes d'apprentissage par interaction sociale (en référence à Piaget et Vygotsky) ;
- la transformation du rôle de l'enseignant en médiateur, facilitateur, ou motivateur ;

- les liens entre les différents domaines d'enseignement, à travers des "situations d'apprentissage" et la résolution de problèmes et
- l'importance de l'évaluation formative et l'apprentissage par des erreurs » (p. 3).

## 4 | L'EsA dans les approches centrées sur l'élève

### 4.1 L'approche par compétences (APC)

L'APC se concentre sur le développement de compétences plutôt que sur l'acquisition ou l'accumulation de connaissances mémorisées. L'APC permet de mettre l'accent sur la mobilisation de ressources internes et externes que sont les savoirs (connaissances), savoir-faire (habiletés) et les savoir-être (attitudes). Pour ce faire, l'APC a pour objectif principal l'amélioration de la réussite des personnes apprenantes.

Pour Roegiers (cité par Gauthier et Tagne, 2015), l'APC doit être vue comme une nouvelle manière d'envisager un curriculum dans ses différentes composantes (profil, contenus, pratiques pédagogiques, évaluation, formation des personnes enseignantes, etc.), et dans la manière d'articuler ces différentes composantes entre elles. Dans ce cadre, une compétence est définie comme une capacité, une aptitude ou une possibilité d'utiliser des ressources (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) acquises à l'école ou hors de l'école en vue de résoudre des situations-problèmes proches de ce que la personne apprenante peut rencontrer dans sa vie quotidienne. De ce fait, pour exercer une compétence, l'élève doit analyser la situation, la comprendre et décider de la nature des ressources à mobiliser pour résoudre le problème. Dans les pays desservis par le programme APPRENDRE, diverses approches sont actuellement utilisées soit l'API, la PI au Burkina Faso, et pour d'autres, la pédagogie active et participative (PAP).

### 4.2 L'approche pédagogique intégratrice (API)

Cette approche vise à passer progressivement d'une pédagogie traditionnelle « de l'enseignement » et d'une pédagogie par objectifs (PPO) à une pédagogie active, centrée sur la personne apprenante, et ce, en demandant à la personne enseignante de ne plus se contenter de transmettre les connaissances. Il doit tenir compte de la complexité des situations d'enseignement-apprentissage.

L'API a pour fondements le socioconstructivisme qui induit le paradigme de l'apprentissage. Le socioconstructivisme est une théorie éducative qui met l'accent sur la construction du savoir par la personne apprenante elle-même, en relation avec ses pairs, le personnel enseignant et son environnement social. Il met l'accent sur l'aspect relationnel de l'apprentissage où l'élève élabore sa compréhension d'une réalité par la comparaison de ses perceptions avec celles des autres qui l'entourent.

En API, le paradigme de l'apprentissage place ce dernier au cœur des préoccupations de la personne enseignante. Dans son action, cette dernière met l'accent sur la personne apprenante. Elle essaie de lier la théorie et la pratique.

### 4.3 L'approche par compétence et pédagogie de l'intégration (APC/PI)

L'APC/PI se présente comme un courant pédagogique bâti autour du concept de compétence. Elle s'appuie sur le constructivisme, le socioconstructivisme et la cognition située.

Les principes de l'approche par compétence (APC) se résument en trois points clés :

- **Maîtrise des compétences avant l'intégration des connaissances** : les élèves doivent d'abord maîtriser des compétences pratiques, que ce soit de manière individuelle ou en groupe, avant de s'intégrer à des connaissances théoriques.
- **Soutien dans des tâches stimulantes et réfléchies** : les tâches assignées aux élèves devraient être à la fois stimulantes et réalisables, tout en encourageant une réflexion active sur leur progression et leur développement.
- **Engagement dans des tâches significatives** : les activités doivent être pertinentes pour la vie des élèves et de leur communauté et visent à apporter des changements positifs pour tous.

L'intégration suppose la mobilisation conjointe par la personne apprenante de différents acquis scolaires dans une situation significative. Elle permet alors de mettre en œuvre ce que l'élève apprend à l'école dans des situations réelles de la vie courante ou des situations scolaires similaires.

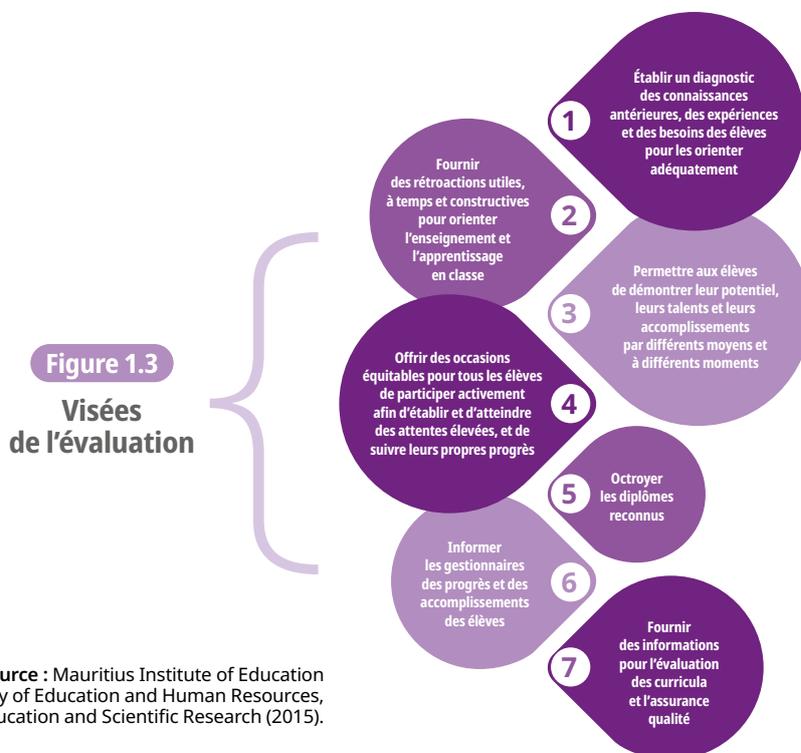
### 4.4 La pédagogie active participative (PAP)

Lebrun (2007 ; 2009) repère cinq indicateurs en interaction qui permettent de classer les contextes d'enseignement-apprentissage dans la sphère d'action de la pédagogie active : la nature des informations mises à disposition, la motivation, les interactions, la diversité et la complexité des compétences mobilisées, ainsi que les productions créatives. Ainsi,

les pédagogies modernes ou actives, dont celle véhiculée par la réforme de l'enseignement fondamental du Burundi, prônent des pratiques d'apprentissage centrées sur la personne apprenante (Nduwingoma, Ntwari et Ntahonkiriye, 2020).

## 5 Application de l'EsA dans les plans sectoriels des pays partenaires d'APPRENDRE : Maurice

Le nouveau curriculum de Maurice (Mauritius Institute, 2015) reconnaît l'évaluation en tant que partie intégrante du processus d'enseignement-apprentissage et comme outil pour diagnostiquer et répondre aux divers besoins éducatifs des personnes apprenantes. L'évaluation a pour but d'aider les personnes apprenantes à réussir en rendant compte de la nature de leurs réalisations et des progrès de leur apprentissage. Les objectifs de l'évaluation du NCF 2015 sont les suivants :



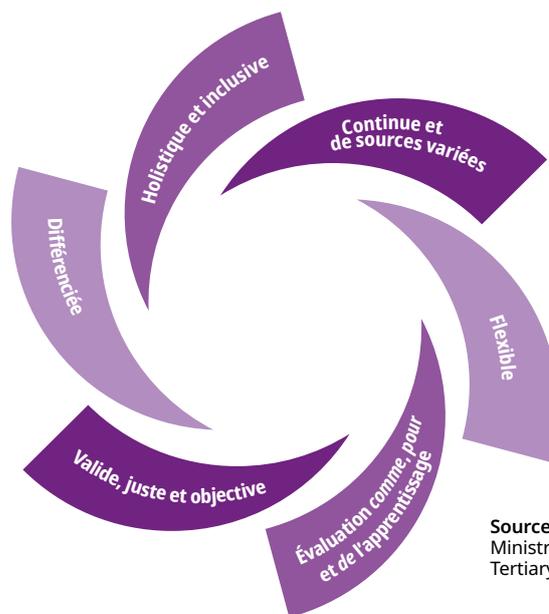
Source : Mauritius Institute of Education  
Ministry of Education and Human Resources,  
Tertiary Education and Scientific Research (2015).

1. Fournir une rétroaction utile, appropriée et corrective pour façonner l'enseignement et l'apprentissage en classe.
2. Diagnostiquer/évaluer les connaissances préalables, les expériences et les besoins des personnes apprenantes en vue d'un placement approprié, le cas échéant.
3. Permettre aux personnes apprenantes de démontrer leur potentiel, leurs talents et leurs réalisations par différents moyens et à différents moments.
4. Offrir à toutes les personnes apprenantes des chances égales de participer activement à la définition et à l'atteinte d'objectifs d'apprentissage élevés et au suivi de leurs propres progrès.
5. Décerner des certificats reconnus au niveau national.
6. Informer les parties prenantes sur les progrès et les réalisations des personnes apprenantes.
7. Fournir des informations pour l'évaluation des programmes d'études et l'assurance de la qualité.

On y préconise une approche globale (holistique) de l'évaluation par des activités à la fois significatives et utiles pour la personne apprenante, la personne enseignante, l'école et le pays en tenant compte de la politique et de la pratique de l'évaluation.

Figure 1.4

### Approche compréhensive de l'évaluation



Source : Mauritius Institute of Education  
Ministry of Education and Human Resources,  
Tertiary Education and Scientific Research (2015).

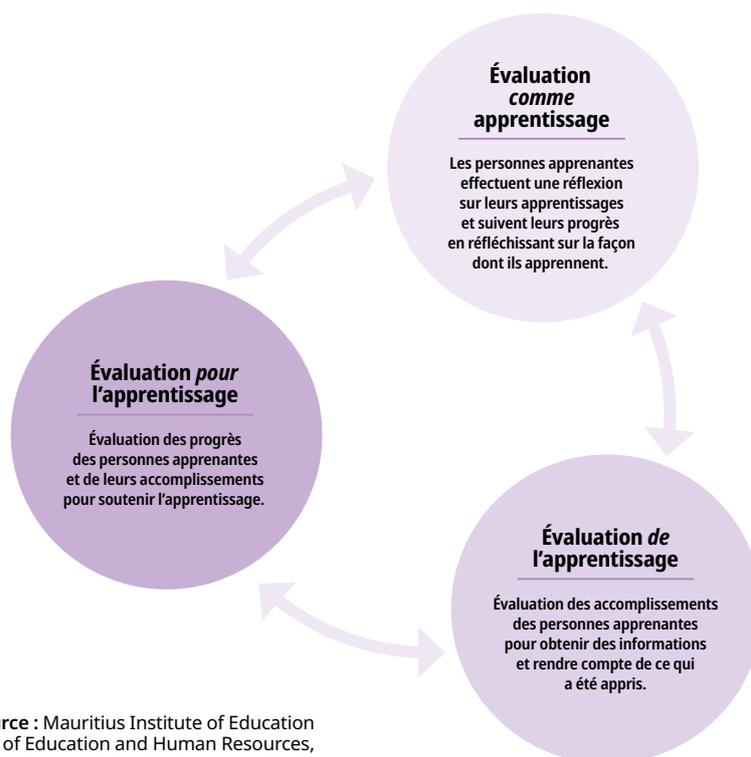
Cette approche de l'évaluation se distingue par une évaluation :

- en tant qu'apprentissage, pour l'apprentissage, et de l'apprentissage ;
- valide, équitable et objective ;
- différenciée et souple ;
- holistique et inclusive ;
- continue et multisources.

Le NCF 2015 préconise donc trois fonctions principales (stratégies) d'évaluation fondées sur des critères définis par les résultats d'apprentissage de la 1<sup>re</sup> à la 9<sup>e</sup> année : l'évaluation pour l'apprentissage, l'évaluation de l'apprentissage et l'évaluation comme apprentissage ou autoévaluation.

Figure 1.5

### Évaluation *comme*, *pour* et *de* l'apprentissage



Source : Mauritius Institute of Education  
Ministry of Education and Human Resources,  
Tertiary Education and Scientific Research (2015).

## 6 | Conclusion

Ancrée dans la politique nationale d'évaluation, l'EsA s'intègre alors au processus d'enseignement et à la vie quotidienne de la classe. Cette évaluation a lieu en grande partie en même temps que le déroulement des situations d'enseignement-apprentissage. Cependant, elle peut résulter en partie de procédures d'évaluation plus formalisées. Lorsqu'elle est bien utilisée dans des contextes d'enseignement-apprentissage, l'EsA prépare l'élève à un apprentissage large tout au long de la vie. Il convient d'accepter avec Mottier Lopez (2015, cité par Girouard-Gagné, 2023, p. 58) que :

« L'évaluation est un moyen d'enseignement, parmi d'autres, dans les mains du maître ; l'évaluation est un moyen pour apprendre, parmi d'autres, dans les mains de l'élève. L'évaluation est alors conçue comme une pratique pédagogique et didactique, tout en assumant une spécificité propre aux enjeux multiples et complexes qu'elle soulève. »

La question qu'on pourrait se poser au terme de ce chapitre est la suivante : comment utiliser au mieux l'évaluation pour faire progresser tous les élèves tout en étant en cohérence avec les épreuves ministérielles ? La pratique de l'EsA qui est une évaluation au cœur de l'apprentissage s'avère indispensable pour que l'élève développe ses compétences. Elle permet de déterminer les besoins des élèves et de leur proposer ainsi des pistes de régulation, processus qui les fait avancer dans leurs apprentissages et les amène à mieux réussir les épreuves ministérielles !

## 7 | Ressources complémentaires

Les personnes formatrices de formateurs pourront trouver des ressources complémentaires créées par le GTE 7 disponibles pour la communauté sur le site d'APPRENDRE. Pour ce chapitre, les modules 1 et 2 sont concernés. Le module 1 porte sur l'approche par compétence et l'évaluation en contexte authentique. Le module 2 quant à lui porte sur Le paradigme centré sur l'apprenant et l'évaluation en soutien à l'apprentissage.



↑ Première diapositive du diaporama 1.1 du module 1 créé par le GTE 7.



↑ Première diapositive du diaporama 2.2 du module 2 créé par le GTE 7.

Pour chacun des modules, le GTE 7 met à la disposition des personnes formatrices un guide du formateur et un carnet du participant qui comporte des exercices pratiques. Des diapositives et des capsules vidéo sont disponibles comme matériels d'aide à la formation mais aussi pour faciliter l'appropriation des différents concepts par les équipes enseignantes.

## 8 | Références bibliographiques

- APPRENDRE** (2024). GTE 7. Module 1 : L'approche par compétences et l'évaluation en contexte authentique.
- (2024). GTE 7. Module 2.2 : Le paradigme centré sur l'apprenant et l'évaluation en soutien à l'apprentissage
- Black, P. et Wiliam, D.** (2009). Developing the Theory of Formative Assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Curriculum, assessment and student Success Policy Branch** (2010). *Faire croître le succès : Évaluation et communication du rendement des élèves fréquentant les écoles de l'Ontario. Première édition, 1<sup>re</sup> – 12<sup>e</sup> année*, 2010. Ministère de l'Éducation de l'Ontario.
- Durand, M.-J. et Chouinard, R.** (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la communication des résultats* (2<sup>e</sup> éd). Marcel Didier.
- Fichtner, S.** (2017). *Enseigner autrement en Afrique. La formation à la pédagogie active et participative en République Démocratique du Congo*. <https://shs.hal.science/halshs-02536426v1>
- Gauthier, C. et Tagne, G.** (2015). L'approche par compétences en Afrique. *Formation et profession*, 23(1), 82-85. <http://dx.doi.org/10.18162/fp.2015.a54>
- Girouard-Gagné, M.** (2023). *Mise en œuvre de pratiques évaluatives inclusives et en soutien à l'apprentissage : étude de cas multiples participatives dans quatre facultés universitaires* [thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analysis relating to achievement*. Routledge.
- Lamarche, M.-A.** (2017, décembre). *Description des pratiques entourant l'utilisation du bulletin scolaire auprès d'élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage de niveau primaire au Québec* [mémoire, UQAM]. <http://archipel.uqam.ca/11351/1/M15367.pdf>
- (2022). *Appropriation de pratiques évaluatives au premier cycle du secondaire : trois cas d'enseignantes œuvrant auprès d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme* [thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Lafontaine, D. et Toczek-Capelle, M.-C.** (2022). *L'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves : rapport de synthèse*. <https://hal.science/hal-04646875/document>
- Laurier, M., Tousignant, R. et Morissette, D.** (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages* (3<sup>e</sup> éd.). Gaétan Morin.

- Legendre, M.-F.** (2001). Sens et portée de la notion de compétence dans le nouveau programme de formation. *Revue de l'AQEFLS*, 23(1), 12-30.
- Louis, R.** (2004). *L'évaluation des apprentissages, théorie et pratique* (2<sup>e</sup> éd.). Beauchemin.
- Mauritius Institute of Education Ministry of Education and Human Resources, Tertiary Education and Scientific Research** (2015). *National Curriculum Framework, Nine-Year Continuous Basic Education*. <http://online.fliphtml5.com/eisr/qkmt/index.html#p=1>
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. République française** (2015). *Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000030426718>
- Nduwingoma, P., Ntwari, I. et Ntahnkiriye, M.**, (2020). *Évaluation des apprentissages et analyse des pratiques de classe au Burundi*. Institut de pédagogie appliquée de l'université du Burundi, APPRENDRE.
- Scallon, G.** (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Renouveau pédagogique. <https://doi.org/10.7202/016293ar>
- Stiggins, R., Arter A., J., Chappuis, J., Chappuis, S.** (2004). *Classroom assessment for learning: doing it light*. Assessment Training Institute.
- Wiggins, G.** (1998). *Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance*. Jossey-Bass Publishers.
- (2011). A true test: Toward more authentic and equitable assessment. *Phi Delta Kappan*, 92(7), 81-93.



# 2

## CHAPITRE 2 **La régulation des apprentissages**

---

Pascal NDINGA

À la fin de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- définir les différents types de régulation des apprentissages ;
- explorer leurs caractéristiques et leurs impacts sur le processus éducatif ;
- mettre en lumière les pratiques pédagogiques de la rétroaction et de la remédiation.

## 1 | Introduction

Ce chapitre, consacré à la régulation dans le contexte éducatif, représente un enjeu central pour optimiser les processus d'enseignement-apprentissage. La régulation permet au personnel enseignant et aux élèves d'ajuster leurs stratégies et actions en fonction des résultats d'évaluation, assurant ainsi une dynamique d'apprentissage enrichissante et efficace. Cette notion, indissociable de l'évaluation en soutien à l'apprentissage (EsA), souligne l'importance de la communication et de la collaboration au sein de l'environnement éducatif. Dans cette optique, la régulation se décline en différentes formes – proactive, interactive et rétroactive – chacune jouant un rôle crucial dans le soutien et l'orientation des personnes apprenantes vers la réussite.

Concernant les fondements de l'EsA, Allal et Laveault (2009) ont souligné l'importance de la régulation des apprentissages en ces termes : « La régulation est la clé d'une évaluation de qualité. » Dès lors, comment la personne enseignante doit-elle s'y prendre pour réguler au mieux les apprentissages des élèves ?

Les différentes formes de régulations liées aux interventions du personnel enseignant et ses interactions avec les personnes apprenantes seront présentées dans ce chapitre. Ceci conduira à évoquer les stratégies que la personne enseignante met en place pour améliorer les apprentissages des élèves et soutenir leur progression vers l'atteinte des objectifs tels que la rétroaction et la remédiation.

D'abord, la nature et les visées de la régulation sont abordées, puis les différents types de régulation des apprentissages sont définis, en explorant leurs caractéristiques et leurs impacts sur le processus éducatif. Ensuite, la remédiation, l'autorégulation et la régulation de l'enseignement sont abordées en examinant comment ces régulations contribuent à l'engagement et à l'autonomie des élèves, tout en soulignant l'importance de l'EsA dans le développement des compétences des personnes apprenantes.

## 2 | Nature et visées de la régulation

La régulation désigne les processus par lesquels la personne enseignante et les élèves ajustent et adaptent leurs actions et stratégies en fonction des résultats d'évaluation. Ces ajustements sont au cœur de l'EsA, qui tire sa pertinence de sa fonction régulatrice. En d'autres termes, l'EsA ne peut être dissociée de la régulation : il n'existe pas d'évaluation qui contribue à l'apprentissage sans un certain degré de régulation.

La régulation des apprentissages permet d'orienter la progression des élèves vers des performances supérieures, favorisant ainsi une pédagogie axée sur le succès. La régulation apparaît donc comme un processus dynamique qui favorise la réflexion critique et l'autoévaluation chez les élèves, tout en permettant au personnel enseignant d'ajuster son approche pédagogique. La « décision action », c'est-à-dire la régulation, a pour objet soit la situation d'apprentissage, soit l'individu lui-même (Scallon, 2000, p. 21).

Cette notion repose également sur l'importance d'une communication claire et d'une collaboration étroite entre les personnes enseignantes et les élèves, deux principes essentiels à la création d'un environnement d'apprentissage efficace. Le modèle de corégulation des apprentissages en situation scolaire et en formation de Allal et Laveault (2009) présente trois niveaux d'organisation contextuelle des régulations :

1. Les régulations liées aux interventions de la personne enseignante avec les personnes apprenantes ou régulations de l'apprentissage menées par la personne enseignante. Ce sont les interventions qui visent à aider l'élève à ajuster sa démarche, à déployer de nouvelles stratégies ou qui amènent celui-ci à réfléchir sur les processus qu'il utilise.
2. Les régulations liées aux interactions entre personnes apprenantes ou régulations de l'apprentissage menées par l'élève ou les autres élèves. Elles sont de deux types :
  - ▶ **Autorégulation** : les élèves s'engagent graduellement dans la gestion ou la régulation de leurs propres apprentissages.
  - ▶ **Corégulation** : intervention auprès des autres élèves afin de développer son processus métacognitif.
3. Les régulations liées à la structure d'enseignement/apprentissage ou régulations de l'enseignement ou des actions pédagogiques afin d'amener la personne enseignante à réaliser un retour réflexif sur son enseignement et à y apporter les changements nécessaires.

Lambert, Rossier et Daele, (2009) définissent la rétroaction comme « une information que l'enseignant fournit à l'étudiant à propos de la réalisation des tâches d'apprentissage, cette rétroaction peut être réalisée dans un contexte formel ou informel ainsi qu'à différents moments du processus d'apprentissage. La rétroaction devient un soutien à l'apprentissage et permet à l'étudiant de progresser ou d'aller de l'avant (*feed-forward*) lorsqu'elle :

- donne l'occasion à l'étudiant de prendre du recul par rapport à un travail et qu'elle vise à l'améliorer ;
- aide à préparer une évaluation finale ou sommative ;
- fournit les clés à l'étudiant pour progresser par la suite de façon autonome ».

## 3 | Les régulations menées par la personne enseignante

Les régulations menées par la personne enseignante sont de trois types : proactives, interactives et rétroactives. Quel que soit le type de régulation, l'objectif demeure celui de soutenir les élèves dans leur processus d'apprentissage, en les aidant à progresser vers la réussite et en les encourageant à tirer des leçons de leurs erreurs.

### 3.1 La régulation proactive

La régulation proactive, dans le contexte de l'évaluation des apprentissages, représente un ensemble de stratégies que les personnes enseignantes utilisent en amont pour anticiper les difficultés susceptibles d'entraver le processus d'apprentissage des élèves et adapter conséquemment la tâche d'apprentissage. Cela implique une planification consciente des objectifs d'apprentissage, l'utilisation de ressources appropriées, et le suivi des progrès en vue d'ajuster les méthodes d'étude et de travail. Par exemple, pour un cours de langue, il est courant de faire un test diagnostique ou un test de classement avant de constituer des groupes. Le résultat de ce test sert à identifier le niveau de maîtrise par le candidat des prérequis ou préalables, mais aussi et surtout à planifier un cursus qui réponde aux besoins réels des personnes apprenantes.

La personne enseignante est celle qui régule de façon proactive, autant pour les élèves susceptibles d'éprouver des difficultés que pour celles et ceux qui réussissent aisément ces tests diagnostiques. Ces élèves peuvent alors aider les autres à apprendre (apprentissage par les pairs) ou faire du tutorat pour leurs camarades.

La régulation proactive s'oppose à une régulation réactive, avec laquelle les élèves agissent uniquement en réponse à des difficultés ou des échecs (apprentissage passif). L'approche proactive est particulièrement valorisée dans les environnements d'apprentissage contemporains, où l'autonomie et l'adaptabilité sont essentielles. Cette notion de régulation proactive est aussi liée à l'autonomie des élèves, à leur capacité à s'évaluer et à leur engagement dans des pratiques réflexives. En cultivant une attitude proactive, les élèves sont mieux préparés à faire face aux défis, ce qui peut améliorer leur performance et leur motivation.

### Exemples

#### Exemple 1 Difficultés prévues en communication

**Compétence ciblée** → Communiquer en utilisant les ressources de la langue

Activités de la SAE (étapes)	Difficulté(s) prévue(s)
<b>Réalisation - activité 1</b> Écouter, s'exprimer et participer à la discussion.	Certains élèves peuvent être gênés de participer à la discussion et d'exprimer leurs opinions, tandis que d'autres peuvent monopoliser la parole.
<b>Réalisation - activité 2</b> Écouter, s'exprimer, donner ses idées et participer à la création de l'histoire.	Certains élèves peuvent avoir de la difficulté à organiser leur pensée pour créer une histoire qui respecte le bon ordre des idées.

#### Exemple 2 Difficultés prévues en science et technologie

**Compétence ciblée** → Science et technologie

Activités de la SAE (étapes)	Difficulté(s) prévue(s)
<b>Préparation - activité 1</b> Lors de l'élément déclencheur (mise en situation de l'apprentissage)	Certains élèves ne connaissent pas le processus de croissance d'une plante et pourraient ne pas savoir ce qu'est une graine.
<b>Réalisation - activité 2</b> activité dessin à l'ordinateur	Certains élèves ne sauront pas se servir des outils technologiques ou ne se rappelleront pas l'utilité de certains boutons pour l'exécution du travail.
<b>Réalisation - activité 3</b> la comparaison entre la photo et le dessin	Certains élèves ne comprendront pas ce qu'ils doivent faire ou ne verront pas de différence, car ils ne sauront pas quoi regarder.

## 3.2 La régulation interactive

La notion de régulation interactive dans le domaine de l'évaluation des apprentissages fait référence à un processus dynamique et collaboratif qui implique à la fois les élèves et les personnes enseignantes. Elle englobe les interactions qui se produisent pendant l'apprentissage et l'évaluation, durant lesquelles les retours d'informations et les ajustements sont partagés et intégrés pour favoriser le progrès. La régulation interactive se réalise immédiatement, « à chaud », pendant le déroulement de l'activité de l'élève (Mottier Lopez, 2012, p. 27).

Dans la littérature récente (Tobola Couchepin *et al.*, 2024), la régulation interactive est souvent définie par plusieurs caractéristiques clés :

1. **Feed-back mutuel (collaboratif)** : les élèves et les personnes enseignantes échangent des informations sur les performances, permettant des ajustements en temps réel.
2. **Coconstruction des objectifs** : les deux parties participent à la définition des objectifs d'apprentissage, ce qui favorise l'engagement et la motivation des élèves.
3. **Adaptation des stratégies** : les élèves sont encouragés à réfléchir sur leur processus d'apprentissage et à adapter leurs stratégies en fonction des retours reçus.
4. **Encouragement à l'autonomie** : la régulation interactive vise à développer l'autonomie des élèves, en les incitant à prendre des initiatives dans leur propre apprentissage.

Cette approche met l'accent sur l'importance des interactions sociales et de la communication dans le processus d'évaluation, favorisant ainsi un apprentissage plus efficace et durable. Elle se distingue des modèles plus traditionnels, dans lesquels l'évaluation est souvent perçue comme un processus unidirectionnel.

### Exemples

#### Exemple 1

Au cours d'une situation d'enseignement-apprentissage qui sollicite la compétence « Écrire des textes variés », la personne enseignante veut vérifier si les élèves rédigent leur texte en ayant recours à des stratégies appropriées. Pendant que les élèves travaillent à la tâche, elle circule dans la classe et vérifie ce que chacun est en train de faire : relecture des textes, correction des fautes d'orthographe, concordance des temps, ajout ou remplacement de groupes de mots, vérification de la ponctuation, etc. La personne enseignante intervient immédiatement pour aider les élèves qui n'ont pas recours à des stratégies efficaces

**Exemple 2** Kadji demande à son enseignante ce que signifie un mot dans un texte à lire. Son enseignante lui répond : « Vérifie la définition et reviens me voir si tu ne comprends toujours pas. »

**Exemple 3** « Julie enseigne en 4<sup>e</sup> année du secondaire en sciences. Lors d'une activité qui se déroule au laboratoire, elle se rend compte que certains élèves manipulent le matériel de manière dangereuse. Elle demande aux élèves de s'arrêter quelques minutes pendant lesquelles elle procède à une démonstration sur la façon correcte de manipuler le matériel. Les élèves ajustent leur façon de manipuler le matériel en fonction de la démonstration de Julie. L'enseignante circule ensuite dans le laboratoire pour s'assurer que toutes les équipes ont bien compris ses explications et, si nécessaire, elle fait des ajustements » (Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013, p. 42).

### 3.3 La régulation rétroactive

La régulation rétroactive, dans le contexte de l'évaluation des apprentissages, désigne un processus dans lequel les résultats des évaluations influencent les apprentissages futurs des élèves. Cette notion implique que les rétroactions (feed-back) fournies à la suite d'une évaluation ne servent pas seulement à juger les performances, mais aussi à guider et à améliorer les pratiques d'apprentissage. Il est important de noter l'étymologie de « rétroaction » qui signifie littéralement « retour à l'action », c'est-à-dire à des tâches non maîtrisées. Il s'agit de l'information à partir de laquelle l'élève peut confirmer, ajouter, ajuster ou restructurer d'autres informations contenues dans sa mémoire.

Dans la littérature récente (Hattie, 2009), l'influence significative de la régulation rétroactive sur la performance et la réussite des élèves est décrite. La régulation rétroactive est étroitement liée à plusieurs éléments clés du processus de l'apprentissage, caractéristique de la fonction de l'ESA.

1. **Feed-back** : les commentaires reçus par les élèves après une évaluation doivent être constructifs et spécifiques pour les aider à identifier leurs forces et faiblesses.
2. **Autorégulation** : les élèves apprennent à analyser leurs propres performances, à se fixer des objectifs et à ajuster leurs stratégies d'apprentissage en conséquence.
3. **Adaptation pédagogique** : la personne enseignante utilise les résultats des évaluations pour adapter ses méthodes d'enseignement et répondre aux besoins spécifiques des élèves.
4. **Engagement** : un processus de régulation rétroactive efficace augmente l'engagement des élèves dans leur apprentissage, les incitant à prendre en main leur progression.

## Exemples

### Exemple 1

Un enseignant compare deux histoires rédigées par deux élèves de 6<sup>e</sup> année sur des royaumes africains d'avant la période coloniale. Il constate que dans les deux cas la narration est bien faite, mais que le second brosse un portrait incomplet du roi. L'enseignant décide d'aider le second élève à améliorer la description du roi de son histoire en s'inspirant des descriptions faites par les griots dans leurs chansons. Il l'invite ensuite à lire la nouvelle version aux autres élèves afin qu'ils apprécient la qualité de la description de son personnage.

### Exemple 2

Élège fait un retour en grand groupe sur un travail. « J'ai fini de tout corriger et vous avez bien travaillé. La seule chose, c'est que je vois que la conjugaison avec la 2<sup>e</sup> personne du pluriel est à travailler encore pour plusieurs élèves. »

### Exemple 3

En corrigeant l'examen de mathématiques, Mathieu réalise que plusieurs élèves n'ont pas compris la notion de fractions. Plutôt que de poursuivre avec de nouvelles notions, il choisit de reprendre ce concept de façon approfondie avec sa classe, afin de s'assurer que les bases sont bien comprises avant d'aller plus loin.

Source : exemples extraits de Fontaine, Savoie-Zajc et Cadieux, 2013.

### 3.3.1 L'efficacité d'une rétroaction

Au-delà de toutes ces variantes de la rétroaction, il importe d'observer les conditions de son efficacité (Louis, 1999, p. 112) :

- Fournir à l'élève des informations qui le confirment ou non dans la réalisation de la tâche tout en lui apportant le soutien nécessaire.
- Exprimer une comparaison entre la réalisation actuelle, l'orientation de la tâche et les résultats attendus.
- Être la plus immédiate possible, compréhensible et directement utilisable par l'élève.
- Évaluer le progrès de l'élève par rapport à la réalisation de la tâche.
- Être exprimée dans un langage descriptif.
- Offrir un diagnostic et des recommandations spécifiques à l'erreur observée.
- Permettre à l'élève de percevoir les effets tangibles de ses efforts.

Par ailleurs, Scallon (2000, pp. 37-38) identifie quatre questions inhérentes à une rétroaction de qualité :

- *Quelle est l'erreur centrale commise ?*
- *Quelles raisons peuvent amener l'élève à produire une telle erreur ?*
- *Comment puis-je amener l'élève à éviter de commettre cette erreur dans le futur ?*
- *Qu'est-ce que l'élève a fait de valable qu'il m'est possible de valoriser ?*

Ces questions s'apparentent aux trois autres soulevées par Hattie et Temperley (2007) quant aux caractéristiques inhérentes à une rétroaction efficace, à savoir :

- *Qu'est-ce que je veux améliorer chez mon élève ?*
- *Comment doit-il s'y prendre ?*
- *Comment pourra-t-il réinvestir dans une autre tâche ?*

En somme, la régulation rétroactive est un mécanisme dynamique qui favorise un cycle d'amélioration continue, tant pour les élèves que pour les personnels enseignants. S'effectuant après l'apprentissage, elle rejoint ainsi l'annotation et la remédiation qui amènent une action dans l'intervention de la personne enseignante.

### 3.3.2 Les rétroactions orales et écrites ou annotations

Dans la littérature récente en évaluation des apprentissages, l'annotation fait référence à l'ajout de commentaires, de notes ou de marques sur des travaux d'élèves ou des documents pédagogiques. Cela peut inclure des retours sur les réponses, des explications sur les erreurs ou des suggestions pour améliorer les compétences. L'annotation vise à fournir un feed-back constructif et personnalisé, facilitant ainsi la réflexion et la compréhension des élèves sur leur propre apprentissage (Durand et Chouinard, 2012). Annoter signifie commenter la production de l'élève en lui indiquant ce qui est réussi et en lui donnant des indications pour améliorer son travail et mieux réussir (Derdjim *et al.*, 2022).

Cette pratique peut aussi être intégrée dans des outils numériques, permettant aux personnes enseignantes de commenter directement des documents en ligne, favorisant une interaction plus dynamique entre la personne enseignante et l'élève (Girouard-Gagné et Durand, 2022). En somme, l'annotation est un moyen efficace de soutenir l'apprentissage en rendant le processus d'évaluation plus transparent et engageant.

Les travaux de Rodet (2000) et d'autres (Hattie et Timperley, 2007) ont permis de cerner l'efficacité de la rétroaction comme support à l'apprentissage, selon les visées, les formulations, les contenus et les changements chez l'élève.

### ► Les visées

- **Prescriptive** : indique de façon explicite une façon de faire ou une procédure à utiliser de façon plus efficace. Par exemple, l'enseignante corrige les erreurs conceptuelles de l'élève, indique des informations non présentes ou des stratégies à utiliser et leur pertinence.
- **Informative** : apporte un supplément d'informations qui peut prendre la forme d'une précision dans une stratégie, d'une nouvelle ressource à mobiliser, etc. Par exemple, l'enseignante transmet des informations supplémentaires ou indique à l'élève des stratégies cognitives ou des activités métacognitives qu'il pourrait utiliser.
- **Suggestive** : invite l'élève à poursuivre le dialogue, propose des alternatives, lui demande ses préférences, etc. Par exemple, l'enseignante invite l'élève à approfondir ses connaissances, à poursuivre le dialogue pédagogique ou à faire le point sur ses stratégies.
- **Explicative** : donne une explication pour amener une réflexion sur une information plus plausible ou plus complète.

### ► Les formulations

- **Les formulations positives** sont affirmatives ou interrogatives et parfois négatives, toutefois elles ont toutes une connotation positive. Une rétroaction ouvertement positive (qui souligne les forces du travail) a des répercussions non négligeables sur le plan affectif et favorise une meilleure appropriation cognitive de la rétroaction par la personne apprenante. Par exemple : « Tu connais bien la valeur des nombres. »
- **Les formulations négatives** sont celles qui présentent une connotation négative même si parfois elles sont composées d'une phrase affirmative (qui souligne les erreurs), et vont à l'encontre de l'établissement de conditions favorables à la réception de la rétroaction par la personne apprenante. Par exemple : « Tu n'as pas complété ton travail » ou « Tu es paresseux ! » Il est relativement facile de reformuler un commentaire négatif pour le transformer en suggestion positive et concrète.
- **Les formulations constructives** sont celles réputées avoir un meilleur impact sur l'apprentissage des élèves. Elles ont pour effet de motiver à relever des défis plus exigeants, de susciter l'approfondissement des connaissances, d'inviter au dialogue. Sa forme est suggestive. Par exemple : « Tu pourrais utiliser ta règle pour faire ton tracé... » ou « Attention ! Prends le temps de bien regarder ton déterminant dans le groupe du nom ! »

► **Les contenus**

- **Cognitif** : souligne la justesse du propos, corrige une notion ou une mauvaise compréhension. Il donne des suggestions pour corriger les erreurs conceptuelles, apporte des précisions, développe des arguments, souligne la justesse des propos ou la nuance. La rétroaction porte très fréquemment sur ce type de contenu. « As-tu compris ce qu'est une droite numérique ? Tu pourrais... »
- **Métacognitif** : porte sur les différentes stratégies mises en place afin de réaliser la tâche à accomplir, ainsi que sur la capacité de la personne apprenante à s'autoévaluer. Amène l'élève à ajuster les processus utilisés afin de les rendre plus efficaces. « Comment es-tu parvenu à ce résultat ? Quelles stratégies as-tu utilisées pour... »
- **Méthodologique** : réfère aux interventions qui renforcent la pertinence de l'organisation de la démarche utilisée. Cet aspect concerne les façons de faire, les méthodes de travail utilisées pour accomplir la tâche, la situation d'apprentissage ou le travail à remettre. Ces propos sont particulièrement pertinents en début de formation ou de parcours d'apprentissage. « Sais-tu comment procéder pour trouver l'auteur d'un livre ? Les tableaux illustrent bien les informations que tu as compilées... »
- **Affectif** : amène la personne apprenante à trouver des éléments de motivation et d'encouragement et augmente son sentiment de compétence, lorsque positif. « Wow ! Super beau travail ! »

## Exemples d'annotations

Exemple 1 Annotations en écriture

**Compétence ciblée** → Écrire des textes variés

Critères d'évaluation	Annotations
Idées liées à la vie de l'enfant	<i>Wow ! Tu as vécu des événements très intéressants.</i>
Organisation chronologique des idées	<i>Oups ! Tes idées ne sont pas placées dans l'ordre chronologique de ta naissance jusqu'à maintenant. Tu pourrais ajouter l'âge que tu avais lors de ces événements pour t'aider à les présenter dans le bon ordre.</i>

Continue en page suivante. →

Critères d'évaluation	Annotations
Phrases complètes ponctuées	<i>Bravo, tu construis de très belles phrases ! La prochaine fois, tu pourrais essayer d'ajouter des adjectifs pour enrichir ton texte !</i>
Orthographe des mots appris	<i>Génial ! Tu connais bien les mots que nous avons étudiés, ne lâche pas !</i>
Accord au féminin et au pluriel	<i>Super ! Tu fais bien la différence entre le féminin et le masculin dans les groupes du nom.</i>

**Exemple 2** Annotations en écriture

**Compétence ciblée** → Résoudre une situation-problème à l'aide d'un raisonnement mathématique

Critères d'évaluation	Annotations
Compréhension du problème à résoudre	<i>Tu as bien indiqué le nombre de livres pour chaque équipe.</i>
Pertinence des concepts et processus arithmétiques	<i>Tu pourrais vérifier ta réponse en utilisant les boîtes de dénombrement la prochaine fois.</i>
Efficacité des stratégies de résolution	<i>Bravo ! Tes tableaux de dénombrement sont très bien organisés.</i>
Exactitude dans les opérations	<i>Oups ! Comment es-tu arrivé à cette réponse ?</i>
Clarté des traces de sa démarche	<i>Attention de toujours regrouper tes unités avec dix bâtonnets pour former une dizaine.</i>

## 4 | La remédiation

La remédiation pédagogique est l'ensemble des moyens qu'on met en place pour aider un élève à dépasser ses difficultés d'apprentissage. Concrètement, cela commence par observer et repérer ce qui pose problème, pour ensuite proposer des activités ciblées afin de l'aider à mieux comprendre ou consolider ses acquis.

On distingue la remédiation du soutien pédagogique et du rattrapage :

- **La remédiation pédagogique** se fait souvent avec un petit groupe d'élèves et vise à répondre à des difficultés précises observées en cours de route. Elle fait partie de l'enseignement régulier.
- **Le soutien pédagogique** a lieu en dehors des heures de classe. Il vise à accompagner les élèves sur des besoins plus larges ou durables.
- **Le rattrapage**, quant à lui, est peu abordé dans les textes. Il est ponctuel et vise à faire reprendre à un élève un contenu qu'il a manqué ou mal compris à un moment donné.

La remédiation est donc une forme de régulation des apprentissages. Elle permet non seulement de corriger le tir, mais aussi de prévenir l'échec scolaire. En tant que personne enseignante, c'est un outil essentiel pour adapter son enseignement aux besoins réels des élèves, au fur et à mesure que ceux-ci apprennent (Ostad, 2022).

Généralement, la remédiation intervient à la fin de chaque tâche d'apprentissage. Son objectif est d'évaluer le niveau de maîtrise de l'élève tout en identifiant ses difficultés. Elle permet également de proposer des stratégies adaptées pour favoriser son progrès.

Les formes de remédiation sont variées : tutorat, exercices supplémentaires, modifications pédagogiques ou ressources adaptées. L'objectif commun est de garantir que tous les élèves, y compris ceux faisant face à des obstacles, puissent progresser et atteindre les objectifs d'apprentissage fixés.

### Les 4 phases de la remédiation

- 1 **Détermination des axes de remédiation** : identifier les principales difficultés à aborder et choisir une stratégie de remédiation, qu'elle soit collective, individuelle ou différenciée.
- 2 **Mise en place du dispositif de remédiation** : évaluer le niveau de remédiation nécessaire en fonction du diagnostic : s'agit-il d'une révision, d'une consolidation ou d'un réapprentissage ?
- 3 **Sélection des outils de remédiation** : choisir des ressources adaptées, telles que des fiches de travail individuel, des exercices ciblant les difficultés spécifiques, des supports pour le réapprentissage et des fiches d'autoévaluation pour suivre les acquis.
- 4 **Suivi et évaluation de la remédiation** : évaluer les résultats en utilisant les mêmes critères et indicateurs que lors de l'évaluation initiale, tout en notant que les exercices peuvent être adaptés.

## Exemple de remédiation

- **Objet : le son « eil »**
- **Objectif :** orthographier correctement les mots contenant le son « eil » en distinguant les noms masculins des noms féminins.
- **Étapes du diagnostic :**
  - ① Identifier les erreurs.
  - ② Identifier le critère concerné.
  - ③ Identifier la catégorie (connaissance, compétence).
  - ④ Identifier la source de l'erreur.

### Erreurs observées

Erreurs	Critère concerné	Catégorie	Sources de l'erreur
<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Le soleille brille.</li> <li>▶ La foreille est belle.</li> <li>▶ Un corbeille</li> </ul>	Correction orthographique	Orthographe d'usage	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Absence de repère syntaxique (genre des noms).</li> <li>▶ Confusion auditive « è/eil ».</li> </ul>

- **Stratégie de remédiation :** travail de réapprentissage
  - ▶ Activités orales
  - ▶ Reconnaissance auditive
  - ▶ Reconnaissance visuelle
  - ▶ Exercices écrits
  - ▶ Écoute et écrit (dictée de phrases)

Source : *Guide formation* (MEN, Sénégal, 2009).

## 5 | La régulation menée par la personne apprenante ou autorégulation

L'autorégulation, dans le cadre de l'évaluation des apprentissages, désigne la capacité des personnes apprenantes à gérer et à contrôler leur processus d'apprentissage. Selon Falardeau *et al.* (2023), cette notion inclut plusieurs dimensions clés décrites ci-dessous.

- ❶ **Planification** : les personnes apprenantes fixent des objectifs, élaborent des stratégies et identifient les ressources nécessaires pour les atteindre.
- ❷ **Surveillance** : les personnes apprenantes évaluent en continu leur compréhension et leur progression, ajustant leurs méthodes en fonction des résultats obtenus.
- ❸ **Régulation** : les personnes apprenantes prennent des mesures pour corriger leurs erreurs et améliorer leur performance, à partir des retours reçus et de leur propre réflexion.
- ❹ **Motivation** : la motivation personnelle joue un rôle crucial dans la persistance et l'engagement des personnes apprenantes.
- ❺ **Réflexion** : les personnes apprenantes analysent leurs expériences pour en tirer des leçons et optimiser leurs démarches futures.

Cette approche met en avant l'importance d'impliquer les personnes apprenantes dans leur propre apprentissage, favorisant des compétences utiles tout au long de leur vie. Les environnements d'apprentissage qui soutiennent l'autorégulation, en offrant des retours constructifs et des occasions de réflexion, sont souvent plus efficaces pour développer ces compétences.

Selon le Centre de transfert pour la réussite éducative du Québec (2024), l'apprentissage autorégulé permet à court terme d'acquérir des compétences, d'améliorer la disposition aux apprentissages, d'accroître la motivation, d'atteindre des objectifs spécifiques, de mieux gérer le stress et d'améliorer les relations sociales. Ainsi, un élève doté d'une bonne capacité d'autorégulation sera en mesure de travailler efficacement, même en présence de distractions.

Par ailleurs, dans sa thèse de doctorat, Chesnais (2022) a montré que les pauses actives – constituées de courts temps d'arrêt ludiques effectués entre des périodes d'instruction scolaire et visant à mettre les élèves du primaire en mouvement au sein de la classe à travers une activité d'intensité modérée à soutenue – auraient des effets positifs sur les trois dimensions de l'autorégulation, à savoir cognitive, comportementale et émotionnelle, et plus particulièrement sur ces deux dernières.

## Exemple d'autorégulation

### ► Questionnaire métacognitif (secondaire)

#### Eau secours !

Ton pays est riche en sources d'eau, pourtant l'accès à de l'eau potable représente un défi majeur pour de nombreuses communautés. Après avoir pris connaissance de ces différents défis, tu devras élaborer en équipe votre propre dispositif (prototype) de purification d'eau.

- Compare le prototype de ton équipe à ceux des autres équipes. Quel est, à votre avis, le meilleur prototype ? Pourquoi ?
- Qu'as-tu appris dans ce travail sur les défis d'accès à l'eau et les dispositifs de traitement de l'eau ?
- Es-tu satisfait du travail que tu as accompli (incluant la recherche d'informations et la construction du prototype) ? Pourquoi ?
- As-tu rencontré des difficultés dans la réalisation du travail ? Si oui, lesquelles et pourquoi ?
- Es-tu satisfait de la collaboration entre coéquipiers ? Pourquoi ?
- Si tu avais à recommencer, que ferais-tu de la même façon ? Et que ferais-tu différemment ?
- Quelles recommandations donnerais-tu à quelqu'un qui ferait un dispositif de traitement de l'eau pour la première fois ?

## 6 | La régulation des pratiques pédagogiques ou régulation de l'enseignement

La régulation des actions pédagogiques amène la personne enseignante à réaliser un retour réflexif sur son enseignement et à y apporter les changements nécessaires.

La personne enseignante se questionne sur les différents aspects de la démarche pédagogique, pour donner suite à sa réalisation :

- des bonnes idées à ne pas oublier ;
- ce qui a bien fonctionné, ce qu'il faut éviter ;
- ce dont je veux discuter avec les collègues ;
- des remarques d'élèves à retenir ;
- ce qui aurait été utile ;
- les résultats de ses élèves ;
- etc.

La personne enseignante peut être amenée à revoir la matière avec les élèves qui semblent avoir mal compris celle-ci, à réévaluer les apprentissages dans un autre contexte ou à modifier une SAE/activité si elle désire la reprendre l'année suivante.

## 7 | Conclusion

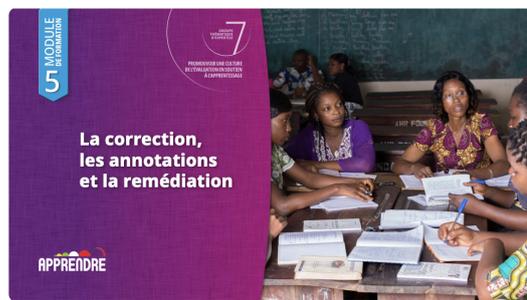
La régulation dans l'éducation englobe les processus par lesquels le personnel enseignant et les élèves ajustent leurs stratégies d'apprentissage en fonction des évaluations. Elle est essentielle à l'EsA, favorisant une pédagogie orientée vers le succès. Ces régulations soutiennent la progression des élèves, renforcent leur autonomie et encouragent la réflexion critique. Des pratiques telles que la remédiation, l'autorégulation, l'annotation sont également essentielles pour garantir un apprentissage efficace et engageant. Il est inutile de placer un élève dans une situation si l'on sait d'avance qu'il n'y apprendra pas grand-chose, faute de maîtriser les prérequis les plus élémentaires (Perrenoud, 1997). La personne enseignante utilise donc l'évaluation pour informer l'élève quant à ses difficultés ; elle lui fournit des commentaires pour que celui-ci comprenne ses erreurs, mais surtout pour qu'il soit en mesure d'apporter les changements nécessaires pour mieux réussir.

## 8 | Ressources complémentaires

Les personnes formatrices de formateurs pourront trouver des ressources complémentaires créées par le GTE 7, disponibles pour la communauté sur le site d'APPRENDRE. Pour ce chapitre, les modules 3 et 5 sont concernés. Le module 3 porte sur la régulation des apprentissages. Le module 5 quant à lui concerne la remédiation notamment.



↑ Première diapositive du diaporama 3.1 du module 3 créé par le GTE 7.



↑ Première diapositive du diaporama 5.1 du module 5 créé par le GTE 7.

Pour chacun des modules, le GTE 7 met à la disposition des personnes formatrices un guide du formateur et un carnet du participant qui comporte des exercices pratiques. Des diapositives et des capsules vidéo sont disponibles comme matériels d'aide à la formation mais aussi pour faciliter l'appropriation des différents concepts par les équipes enseignantes.

## 9 | Références bibliographiques

- Allal, L.** et **Laveault, D.** (2009). Assessment for learning : évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106.
- Chesnais, N.** (2022). Pauses actives à l'école primaire : effets sur l'autorégulation des élèves : focus sur les élèves présentant des difficultés comportementales [Thèse de doctorat de l'Université Rennes 2, France].
- CTEQ** (2024), Les composantes de l'apprentissage socioémotionnel : pistes d'action en contexte scolaire. <https://rire.ctreq.qc.ca/les-composantes-de-lapprentissage-socioemotionnel-pistes-daction-en-contexte-scolaire/> (consulté le 21/10/2024).
- Derdjim, A., Djenrentar, M., Djimtoingar, N., Dolfare, Y., Idris, A., Karifene, K., Mahamat, D. K., Ndebna, Y., Nguemadjibe, N., Noleh Nikolo, S., Samba, P., Vaibra, N., Zakaria, S., Ripoche, C.** et **Ripoche, J.-L.** (2022). *Guide à l'usage des enseignants du primaire au Tchad*. Ministère de l'Éducation nationale et de la Promotion civique.
- Durand, M.-J.** et **Chouinard, R.** (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats* (édition revue et augmentée). Marcel Didier.
- Falardeau, É., St-Onge, S., Lord, M.-A.** et **Giannetti, J.** (2023). Le recours à un devis de recherche mixte pour étudier le développement des capacités en écriture et en autorégulation d'élèves de 5<sup>e</sup> année du primaire. *Mesure et évaluation en éducation*, 46(1), 7-54. <https://doi.org/10.7202/1108126ar>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L.** et **Cadieux, A.** (2013). *Évaluer les apprentissages. Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Les éditions CEC.
- Girouard-Gagné, M.** et **Durand, M.-J.** (2022). Les modalités d'évaluation des apprentissages à l'enseignement supérieur : l'apport de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) dans un contexte inclusif d'enseignement à distance. *Médiations & médiatisations*, (9), 121-131.
- Hattie, J.** (2009). *Visible learning: a synthesis of meta-analysis relating to achievement*. Routledge.
- et **Timperley, H.** (2007). The Power of Feedback. *Review of educational research*, 77(1), 81-112. <https://doi.org/10.3102/003465430298487>
- Lambert, M., Rossier, A.** et **Daele, A.** (2009). Le feedback aux étudiant·e·s. Récupéré sur : [https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/08/memento\\_feedback\\_29juillet2009\\_vl.pdf](https://pedagogieuniversitaire.files.wordpress.com/2009/08/memento_feedback_29juillet2009_vl.pdf)

- Louis, R.** (1999). *L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique*. Études Vivantes.
- Mottier-Lopez, L.** (2012). *La régulation des apprentissages en classe*. De Boeck.
- Ostad** (2022, 2 février). La remédiation pédagogique au cycle primaire : objectifs et étapes. <https://fr.ostad.ma/2022/02/la-remediation-pedagogique-au-cycle-primaire-objectifs-etapes-html>
- Perrenoud, P.** (1997). *Construire des compétences dès l'école*. ESF éditeur.
- Rodet, J.** (2000). La rétroaction, support d'apprentissage. *DistanceS*. <https://edutice.hal.science/edutice-00000482v1>
- Scallon, G.** (2000). *L'évaluation formative*. Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Tobola Couchepin, C., Paccolat, A. et Michelet, V.** (2024). Soutien au langage scolaire par les régulations interactives. Soutenir l'apprentissage du langage scolaire : les régulations interactives comme révélateur d'espaces de différenciation. *Éducation & Formation* – e-323, Juin-Juillet, 165-179.
- Verger, J.** (2023). *L'art de la rétroaction efficace : approches et défis*. Presses universitaires de France.

# 3

CHAPITRE 3

## **La planification de l'évaluation**

---

Ibrahima SAKHO

À la fin de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- cerner l'importance de l'alignement pédagogique dans le processus d'enseignement-apprentissage ;
- planifier une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) ;
- planifier une situation d'évaluation (SE).

## 1 | Introduction

Ce chapitre, dans la même dynamique que les précédents, se veut pragmatique et poursuit un double objectif. Il vise à expliquer l'importance de l'alignement pédagogique dans le processus d'enseignement-apprentissage et, à travers des exemples pratiques mis en œuvre sur le terrain, à fournir des canevas de réalisation de la planification de l'évaluation, particulièrement dans une visée de soutien à l'apprentissage.

Ainsi, dans une première section, les fondements théoriques de l'alignement pédagogique sont définis en insistant sur son importance, ses différents niveaux et ses éléments clés. Dans une deuxième section, les types de situations sont examinés et les différentes étapes d'élaboration d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) sont développées, et des exemples sont fournis. Finalement, l'élaboration de l'évaluation d'une situation complexe dans une visée d'évaluation de l'apprentissage est décrite dans une troisième section, en partageant des exemples réalisés dans différents pays où ont eu lieu les interventions du GTE 7.

## 2 | L'alignement pédagogique et curriculaire

La question de l'alignement pédagogique a intéressé de nombreux chercheurs comme Biggs (1996, 1999), Poumay (2014), Pasquini (2018), Peraya et Peltier (2020), Charlier (2014) ou encore Peraya et Benetos (2014). L'analyse de ces recherches nous permet d'articuler cette section autour des fondements et enjeux de l'alignement pédagogique et curriculaire, ainsi que de la mise en œuvre de celui-ci par la planification en précisant ses étapes et ses outils.

## 2.1 L'alignement pédagogique et curriculaire : une cohérence essentielle

L'alignement pédagogique est la triple concordance d'un enseignement mettant en lien les objectifs d'apprentissage, les activités pédagogiques et les stratégies d'évaluation (Pasquini, 2018). Il souligne l'importance pour le personnel enseignant de guider efficacement les élèves vers l'apprentissage au niveau requis, en étant empathiques dans leurs interactions et évaluations (Biggs, 1999). À la question « Pourquoi aligner ? », la réponse pourrait se concevoir en quatre points :

- Cohérence et efficacité de la démarche d'apprentissage.
- Motivation accrue des personnes apprenantes.
- Amélioration des résultats.
- Facilitation de l'évaluation des apprentissages.

En effet, l'alignement pédagogique garantit la cohérence et l'efficacité, afin que chaque élément du processus d'apprentissage contribue :

- à l'atteinte des objectifs fixés ;
- à favoriser la motivation des élèves à apprendre ;
- à améliorer les résultats d'apprentissage des élèves ;
- à faciliter les modalités d'évaluation en les rendant plus pertinentes et efficaces ;
- à vérifier efficacement le niveau de progrès réalisés par les élèves.

Pour Poumay (2014), il y a six leviers essentiels pour garantir la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, les compétences à développer, les méthodes pédagogiques mises en œuvre et les modalités d'évaluation.

1. Amélioration de l'alignement pédagogique : il s'agit de s'assurer que les objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation sont étroitement liés et se renforcent mutuellement. Chaque élément doit contribuer directement à la maîtrise des compétences visées.
2. Participation active des élèves durant les cours : les méthodes pédagogiques doivent être conçues pour impliquer les élèves dans des activités variées et stimulantes, favorisant ainsi une meilleure appropriation des contenus et un développement plus profond des compétences.
3. Augmentation de la valeur des tâches à réaliser par les élèves : les tâches proposées aux élèves doivent être significatives et contribuer directement au développement des compétences visées. Elles doivent être perçues comme pertinentes et utiles par ceux-ci.

4. Augmentation du sentiment de maîtrise ou d'efficacité : il est important que les élèves aient le sentiment de progresser et de maîtriser les compétences visées. Un feed-back régulier et constructif de la part de la personne enseignante est essentiel pour renforcer ce sentiment de compétence.
5. Augmentation du contrôle qu'ont les élèves sur la tâche à accomplir : en leur laissant une certaine marge de manœuvre dans la réalisation des tâches, on favorise leur autonomie et leur engagement. Ils se sentent ainsi plus investis dans leur apprentissage.
6. Introduction des technologies dans les cours : les technologies peuvent être un levier puissant pour diversifier les méthodes pédagogiques et rendre l'apprentissage plus attractif. Elles peuvent également faciliter l'acquisition de certaines compétences spécifiques.

Ces six leviers visent à créer un environnement d'apprentissage où les élèves sont actifs, engagés et autonomes. Ils permettent de s'assurer que les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation sont bien adaptées aux objectifs d'apprentissage et contribuent au développement des compétences.

Peraya et Peltier (2020) mettent en exergue l'importance de l'alignement pédagogique dans l'ingénierie pédagogique. Cet alignement est important dans la mesure où il assure la qualité des formations, garantissant que le personnel enseignant sache comment guider les élèves vers un apprentissage efficace. En outre, la dimension systémique des dispositifs de formation permet, dans cette logique d'alignement, de mettre en lumière l'importance de la cohérence entre les moyens mis en œuvre et les résultats attendus (Charlier, 2014).

Par ailleurs, un dispositif pédagogique aligné prend également en compte de manière cohérente les besoins des élèves et s'adapte en fonction de leurs spécificités, s'inscrivant ainsi dans une approche inclusive et efficace de l'enseignement (Pasquini, 2019). Pour Pasquini (2019), les modalités d'évaluation ont peu de validité si elles ne sont pas en cohérence avec les processus d'enseignement-apprentissage et les pratiques évaluatives réelles du personnel enseignant, d'où l'importance de travailler cette cohérence. Ce propos fait écho à ceux de Biggs et Tang (2010) pour qui le rapport de cohérence entre les processus d'enseignement-apprentissage, idéalement référencés à un curriculum, et les pratiques évaluatives est essentiel. En définitive, le fait d'évaluer de la même manière que l'enseignement et l'apprentissage ont été effectués favorise la réussite.

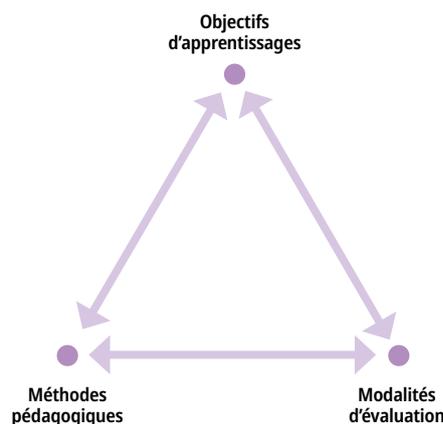
Il existe différents niveaux d'alignement :

1. celui qui concerne la cohérence entre les objectifs généraux d'un programme et les grands domaines d'apprentissage ;
2. celui qui porte sur la cohérence entre les unités d'enseignement, les séquences pédagogiques et les activités proposées ; et
3. celui qui se situe au niveau de chaque activité d'apprentissage et de chaque évaluation.

Trois éléments clés structurent l'alignement pédagogique et curriculaire. Il s'agit des objectifs d'apprentissage, des méthodes pédagogiques et des modalités d'évaluation.

Figure 3.1

### Éléments clés de l'alignement pédagogique (Biggs, 1996)



Les objectifs d'apprentissage sont formulés de façon claire, précise, ils sont mesurables et alignés sur les compétences recherchées. Ils visent des contenus pertinents, adaptés au niveau des élèves et en lien direct avec les objectifs. Les méthodes pédagogiques favorisent l'engagement actif des élèves et l'acquisition des compétences visées. Elles sont cohérentes avec les modalités d'évaluation planifiées et incluent des occasions fréquentes de fournir de la rétroaction sur les objectifs d'apprentissage. Les modalités d'évaluation sont variées, soutiennent l'apprentissage, et permettent de rendre compte des progrès réalisés par les élèves relativement aux objectifs d'apprentissage.

## 2.2 La planification des enseignements-apprentissages

La planification est un ensemble de décisions prises à propos de l'organisation et de la mise en œuvre des activités d'apprentissage et d'évaluation (Durand et Chouinard, 2012). Elle est une étape importante du processus d'enseignement-apprentissage et exige un effort de réflexion et d'organisation.

### 2.2.1 Les enjeux d'une planification globale et spécifique

Les enjeux de la planification peuvent se résumer par :

- la détermination des priorités, des attentes et des besoins des élèves;
- une vue d'ensemble du programme; et
- une recherche de la cohérence de la démarche pédagogique, soit l'alignement pédagogique.

Pour la personne enseignante, elle permet de s'approprier les éléments du programme, de faire l'inventaire des ressources disponibles, de connaître ses élèves en l'ajustant selon les besoins. Dans le souci de répondre aux besoins des élèves et de gérer leurs apprentissages, trois défis s'imposent :

- Donner une vue d'ensemble des apprentissages selon le programme;
- Sélectionner des méthodes pédagogiques qui appuient la mise en œuvre du cours;
- Répondre aux exigences d'intégration de l'évaluation à l'apprentissage où l'élève est évalué pour mieux apprendre.

Autrement dit, les résultats des évaluations deviennent le socle sur lequel s'appuient les nouveaux contenus et les stratégies à adopter.

### 2.2.2 Les étapes d'une planification

Dans la littérature spécialisée (Biggs, 2010; Durand et Chouinard, 2012; Pasquini, 2019), une planification peut se réaliser en quatre étapes.

- ❶ **Sélection des compétences** : quelles sont les compétences clés à développer à la fin de la séquence d'apprentissage? Est-ce que la situation proposée est disciplinaire ou interdisciplinaire? Est-elle complexe, signifiante et conforme au curriculum? Quels sont les objectifs d'apprentissage visés?
- ❷ **Organisation des contenus** : cette étape représente l'identification de l'objet d'évaluation et la sélection des ressources à mobiliser, c'est-à-dire préciser les contenus essentiels (savoirs, savoir-faire et savoir-être) pour développer les compétences. C'est

également le moment de leur structuration. Autrement dit, se demander comment organiser les contenus pour faciliter la progression des apprentissages.

- ③ **Choix des méthodes pédagogiques** : il existe une variété de méthodes. Dès lors, il faudra réfléchir à adapter les méthodes aux objectifs d'apprentissage ciblés et aux profils des élèves. C'est le lieu de penser également à l'intégration des dispositifs de différenciation pédagogique, des pistes de régulation et des technologies. En d'autres termes, se questionner sur la possibilité d'utiliser des approches inclusives et des outils numériques pour favoriser et enrichir les apprentissages.
- ④ **Élaboration des modalités d'évaluation** : pour que l'évaluation soutienne les apprentissages, il faut procéder au choix de stratégies efficaces pour suivre les progrès des élèves en continu, fournir des rétroactions constructives, les impliquer dans leur propre évaluation, et formuler des critères d'évaluation observables et mesurables. Pour l'évaluation de l'apprentissage, il faut plutôt adopter un ou des instruments d'évaluation pour déterminer le niveau de développement des compétences à la fin d'une séquence d'apprentissage.

Des exemples sont fournis au **chapitre 5**.

## 2.3 Les types d'apprentissages

Selon les activités demandées aux élèves, ces derniers mobilisent des habiletés cognitives particulières. Plusieurs auteurs ont établi des cadres appropriés pour identifier les types d'apprentissages demandés et mobilisés par les élèves.

La taxonomie de Bloom, la pyramide de Scallon, la catégorisation de Rey et la typologie de Roegiers permettent de discriminer le niveau de complexité d'une tâche afin de cerner le niveau de complexité de la tâche d'évaluation.

### 2.3.1 La taxonomie de Bloom

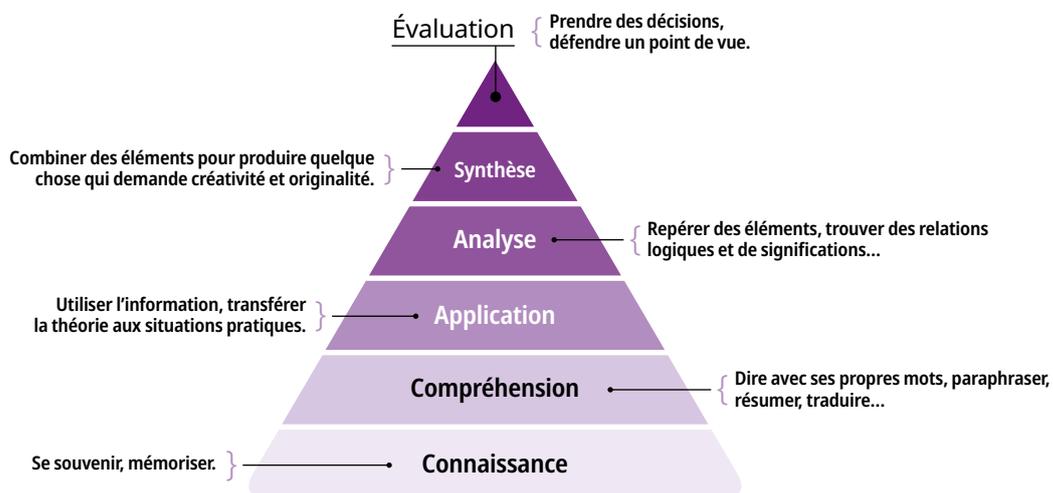
La taxonomie de Bloom permet d'identifier les processus cognitifs qui peuvent être mobilisés par les élèves. Six niveaux sont identifiés dans la taxonomie.

1. La connaissance est un niveau qui permet de mobiliser des processus de mémorisation et de reconnaissance de l'information. En ce sens, les activités qui suscitent ce niveau cognitif demandent principalement aux élèves de fournir une réponse identique à la notion mémorisée.

2. La compréhension mobilise des processus permettant de reformuler ou de paraphraser les connaissances acquises. Les élèves sont amenés à traduire ou interpréter l'information apprise.
3. L'application mobilise des processus permettant la mise à l'essai ou l'utilisation des connaissances acquises et comprises. Les élèves sont invités à sélectionner et utiliser les méthodes appropriées pour résoudre des problèmes ou réaliser certaines tâches.
4. L'analyse est un niveau qui demande de percevoir des tendances ou de dégager des régularités. Les élèves sont amenés à faire des liens et à expliquer leur réflexion en s'appuyant sur les différentes informations apprises.
5. L'évaluation permet de comparer et de distinguer des idées dans le but de faire des choix et de vérifier la valeur de leur postulat. L'élève est invité à présenter et appuyer la pertinence de ses choix par des faits ou des informations apprises.
6. La création est un niveau qui permet aux élèves d'utiliser les connaissances et idées apprises pour en créer de nouvelles. Ils sont amenés à concevoir, à inventer ou à proposer des solutions originales et uniques à leur propre raisonnement.

Figure 3.2

### La taxonomie de Bloom



Source : <https://apsss-consulting.fr/taxonomie-pyramide-bloom/>

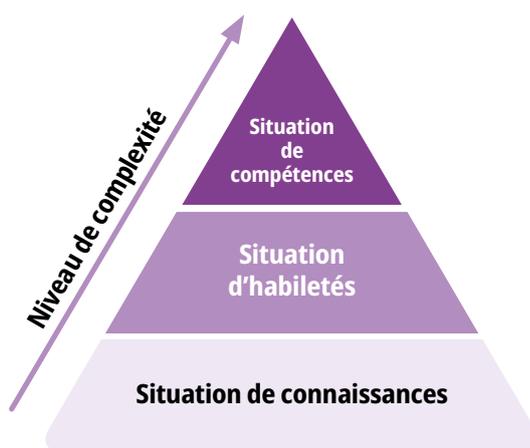
Les processus cognitifs provenant de la taxonomie de Bloom sont intimement liés aux niveaux de complexité des situations d'apprentissages de Scallon. Les situations de connaissances ne font pas appel aux mêmes types de processus cognitifs que les activités d'habiletés ou de compétences. En effet, plus les situations d'apprentissage deviennent complexes, plus les processus cognitifs mobilisés sont de niveau taxonomique supérieur.

### 2.3.2 Les niveaux de complexité de Scallon et l'échelle de Rey

Selon Scallon (2004), il existe trois types de situations explicitées comme suit, suivant la taxonomie de Bloom ou l'échelle de Rey.

Figure 3.3

#### Niveaux de complexité des situations de Scallon



Source : Scallon, 2004, p. 131.

#### Situation 1

**La situation de connaissances** se définit comme une situation de mémorisation d'un savoir qui ne demande aucun traitement : l'élève restitue les connaissances qu'il a apprises et mémorisées dans une question posée en faisant clairement référence à des exercices réalisés pour s'entraîner. La correction est objective car il n'y a qu'une seule bonne réponse. C'est une situation de 1<sup>er</sup> niveau selon Rey, ou qui exige les niveaux 1 « connaissance » et 2 « compréhension » dans la taxonomie de Bloom. Par exemple : les questions « vrai-faux », les questions d'association, les QCM, la récitation, etc.

**Situation 2**

**La situation d'habiletés**, ou situation d'application, représente les situations où l'élève doit appliquer des formules ou une règle pour résoudre un problème de difficulté modérée. La plupart du temps, une seule réponse est possible, mais le chemin pour parvenir à cette réponse peut différer d'un élève à l'autre. C'est une situation de niveau 2 (Rey) qui exige le niveau taxonomique 3 : application (taxonomie de Bloom). Par exemple : calculer l'aire d'une pelouse connaissant les dimensions, suivre les étapes pour réaliser une expérience scientifique, conjuguer correctement les verbes dans une phrase déjà écrite, etc.

**Situation 3**

**La situation de compétences** se définit comme une situation complexe et signifiante, dans laquelle l'élève mobilise une combinaison de ressources pour résoudre un problème ou réaliser une tâche personnelle dont la production est unique. Les productions seront différentes les unes des autres, plusieurs réponses sont possibles. Par exemple : établir le budget pour la confection d'un vêtement, faire la culture de fruits et de légumes selon les caractéristiques de son environnement, rédiger un feuillet touristique ou un conte traditionnel, etc.

Le tableau suivant présente les situations d'évaluation en fonction des cadres de l'évaluation de Roegiers (2010), Scallon (2004) et Rey *et al.* (2006).

**Typologie croisée des situations d'évaluation**  
selon Roegiers (2010), Scallon (2004) et Rey *et al.* (2006)

**Situation 1**

<b>Roegiers (2010)</b>	⋮	<b>Scallon (2004)</b>	⋮	<b>Rey <i>et al.</i> (2006)</b>
→ Problème fermé	⋮	→ Situation de connaissance	⋮	→ Compétence de 1 <sup>er</sup> degré

- Situation de restitution de ce qui est mémorisé.
- Un problème dans lequel toutes les informations sont disponibles.
- Une seule possibilité de réponse. Absence de démarche.
- Niveaux taxonomiques : 1, 2.

**Exemple**

**Histoire :** *en quelle année la Guinée est devenue indépendante ?*

Situation 2

→ **Roegiers (2010)** : Problème semi-ouvert → **Scallon (2004)** : Situation d'habiletés → **Rey et al. (2006)** : Compétence de 2<sup>e</sup> degré

- Situation d'application d'une procédure.
- Un problème dans lequel toutes les informations ne sont pas disponibles. Mais une seule réponse est possible. Habituellement, il y a une démarche en une étape.
- Niveau taxonomique : 3.

Exemple

**Mathématiques** : une pelouse rectangulaire fait 15 mètres de longueur. Sa largeur est de 5 mètres plus petite que sa longueur. Son propriétaire décide de la clôturer avec du grillage. S'il aménage une porte de 3 mètres, donne la longueur du grillage nécessaire pour la clôture.

Situation 3

→ **Roegiers (2010)** : Problème ouvert → **Scallon (2004)** : Situation de compétence → **Rey et al. (2006)** : Compétence de 3<sup>e</sup> degré

- Situation de création, d'invention.
- Un problème dans lequel toutes les informations ne sont pas disponibles. Plusieurs possibilités de solution.
- Niveaux taxonomiques : 4, 5, 6.

Exemple

Compétences en lecture et écriture

**TEXTE 1** : Mamadou détient une boutique au marché. Il vend des habits pour enfants, des chaussures de toutes marques et des casquettes. Ce jour-là, il a eu la visite de beaucoup de monde. Il répond aux différentes interpellations et tente de satisfaire ses clients.

**TEXTE 2** : De loin, on entend les bêlements de béliers mêlés aux voix des visiteurs de la grande place occupée par les vendeurs de bêtes. Les pas des passants soulèvent la poussière. De beaux béliers de différentes tailles et couleurs sont visibles partout. Papa a l'embarras du choix.

**TEXTE 3 :** *Abdou le tailleur a son atelier près de l'arrêt de l'autobus. Ce jour-là, il paraissait très fatigué comme s'il avait passé toute la nuit à travailler. Ma sœur et moi attendions qu'il termine de repasser nos habits. Quelques minutes après, le paquet était prêt et nous repartions heureux de recevoir nos habits à temps.*

- ❶ Après avoir lu les trois textes, donne un titre à chacun (→ *stratégies de compréhension*).
- ❷ Indique lequel des textes tu as préféré en mentionnant pourquoi (→ *stratégies d'appréciation*).
- ❸ Pour ton texte préféré, écris trois phrases pour continuer la suite de l'histoire (→ *stratégies de création*).
- ❹ Puis, illustre par un dessin l'idée générale du texte que tu viens de créer (→ *réinvestissement de la compréhension*).
- ❺ En dyade, demande à ton camarade ce qu'il comprend de ton dessin (→ *stratégies d'interprétation*).
- ❻ À l'aide de l'outil, évalue ta démarche de lecteur (→ *stratégies d'autoévaluation*).

Le parallèle réalisé entre ces trois cadres permet d'identifier en amont les actions cognitives posées par les élèves selon les tâches et les attentes prévues. En ce sens, le choix des instruments d'évaluation est réalisé et réfléchi selon les intentions pédagogiques envisagées.

## 3 | La planification d'une situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE)

### 3.1 Nature et visée

C'est dans un contexte situationnel que l'élève réalise des projets d'apprentissage ; c'est aussi dans le même contexte qu'il traduit, en termes de compétences, les ressources mobilisées. La situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE) consiste à planifier un ensemble d'activités permettant d'abord à l'élève d'acquérir des savoirs, de développer des savoir-faire et des savoir-être qu'il faudra mobiliser en situation. De ce fait, l'élève

est amené à manifester son niveau de progression ou de maîtrise de la ou des compétence(s) visée(s). En quelque sorte, une SAE amène l'élève à intégrer un ensemble de ressources dans une situation complexe. Cette phase d'intégration consiste en l'élaboration d'un produit final qui permet de vérifier que l'élève a effectivement acquis et déployé les ressources nécessaires. C'est aussi le moment de développer des habiletés métacognitives qui vont lui permettre de prendre conscience des difficultés rencontrées, d'identifier les erreurs et les réussites, et surtout de revenir sur la dimension méthodologique, soit comment accomplir la tâche.

### 3.2 Les étapes d'élaboration d'une SAE

L'élaboration d'examens de connaissances et d'habiletés est une façon habituelle de réaliser l'évaluation bien connue et utilisée par le personnel enseignant. Toutefois, les situations de compétences présentent un défi plus grand de par leur complexité.

Pour élaborer une situation de compétences où l'évaluation est intégrée à l'apprentissage (SAE), il est important de suivre les étapes suivantes après avoir identifié les destinataires.

- 1 **Identifier les compétences visées** pour déterminer ce que l'élève doit acquérir ou renforcer à travers cette SAE, et s'assurer que ces compétences sont en lien avec le curriculum scolaire.
- 2 **Définir le contexte et l'intention**, c'est-à-dire créer un contexte réaliste et motivant pour l'élève, et formuler une intention claire et ouverte qui suscite la réflexion et l'engagement. Trouver un titre accrocheur pour la SAE.
- 3 **Prévoir les ressources nécessaires**, soit le moment d'identifier les ressources matérielles, documentaires et humaines nécessaires à la réalisation de la SAE. S'assurer de leur disponibilité et de leur accessibilité.
- 4 **Définir les critères d'évaluation**, établir des critères clairs et précis pour évaluer les compétences visées. C'est également le lieu d'utiliser des outils d'évaluation variés (grilles d'évaluation, rubriques, etc.).
- 5 **Organiser le déroulement de la SAE**. Il s'agira de définir les différentes phases de la SAE – préparation, réalisation et intégration des apprentissages –, de prévoir les temps de travail individuel et collectif et d'organiser les espaces de travail.

Une SAE comprend une démarche d'apprentissage en trois phases :

1. **La préparation des apprentissages**, une phase d'appropriation par les élèves des nouvelles notions.
  2. **La réalisation des apprentissages** où la personne enseignante accompagne les élèves dans la collecte et le traitement de l'information.
  3. **L'intégration des apprentissages** où les élèves réinvestissent leurs apprentissages pour démontrer leur compétence.
- ⑥ **Élaborer les tâches et activités**, autrement dit concevoir des tâches diversifiées et progressives qui permettent à l'élève de construire ses connaissances et de développer ses compétences. C'est également le lieu de prévoir des activités de recherche, de manipulation, de création, de communication...

## Exemple

### Géographie : Guinée

- ▶ **Titre** : Un pays, quatre régions naturelles, Bienvenue chez nous !
- ▶ **Destinataire** : 6<sup>e</sup> année primaire
- ▶ **Contexte** : située sur la côte ouest de l'Afrique, la République de Guinée est un pays côtier à fort caractère touristique du fait de la diversité de sa topographie, de son climat et de sa culture. Elle apparaît comme une synthèse touristique de l'Afrique de l'Ouest, avec ses quatre (4) régions naturelles, auxquelles correspondent des types de reliefs, de climats, de faune et de flore bien distincts. Riche par ses marchés colorés, ses villages de pêcheurs au bord de l'Atlantique, ses paysages de savane, de montagne et de forêt, ce pays est une destination à ne surtout pas louper. À tous ceux qui aiment le balnéaire, l'écotourisme, la pêche, la chasse, l'aventure ou le tourisme culturel, nous lançons une invitation à la découverte des merveilles de la Guinée. À travers ces quatre régions naturelles, elle offre l'image d'un « paradis touristique », qui fera le bonheur de tout type de touristes !
- ▶ **Intention** : les élèves seront amenés à proposer un itinéraire pour les touristes européens souhaitant voyager en Guinée. Ils leur feront découvrir les différentes régions naturelles et les attraits touristiques de la région. Ils s'entraîneront à lire et à dessiner des cartes en se servant d'une légende et en respectant l'échelle. Ils développeront ainsi leur sens de l'orientation et une rigueur intellectuelle.
- ▶ **Compétence ciblée** : faire la représentation graphique d'un espace (carte).

► **Composantes de la compétence :**

1. Dessiner une carte
2. Lire une carte

► **Planification des ressources :** développer une compétence nécessite que les élèves mobilisent un ensemble de ressources, à la fois internes et externes.

► **Planification des ressources de la SAE « Bienvenue chez nous ! »**

### Les ressources internes

- Savoirs**
- La carte et les autres formes de représentation spatiale.
  - La définition de la notion de carte.
  - Les types de cartes.
  - L'échelle et la légende.
  - Les points cardinaux.

- Savoir-faire**
- Définir ce qu'est une carte en identifiant les différents types et en la distinguant des autres formes de représentation spatiale.
  - Exploiter la légende sur une carte géographique.
  - Calculer un trajet à l'échelle.
  - Utiliser la carte pour s'orienter et se repérer.
  - Planifier un itinéraire en plusieurs étapes en indiquant les attraits touristiques rencontrés.

- Savoir-être**
- Être collaboratif.
  - Avoir le sens de l'orientation.
  - Avoir le souci de la rigueur intellectuelle.

### Les ressources externes

- Personnes-ressources (personne enseignante, personnes du bureau du tourisme, etc.)
- Planisphère, globe terrestre, feuillets touristiques, etc.
- Carte de base (topographique), cartes géographiques et touristiques.

► **Planification de l'évaluation :** la planification de l'évaluation se fait de façon concomitante avec la planification des apprentissages.

► **Planification de l'évaluation de la SAE « Bienvenue chez nous ! »**

Critères d'évaluation	Preuves d'apprentissage
<b>Justesse de la légende</b>	La légende est bien représentée sur la carte créée par l'élève.
<b>Cohérence du trajet</b>	Le trajet proposé répond aux besoins exprimés par les touristes (tourisme balnéaire, tourisme culturel, tourisme sportif, tourisme de découvertes, tourisme de mémoire).
<b>Pertinence du choix de l'itinéraire</b>	L'itinéraire respecte la longueur et la durée attendue. Des propositions de moyens de déplacements sont prévues (en tenant compte des raccourcis possibles et de l'état de la route).
<b>Qualité de la justification du choix du trajet</b>	La découverte du paysage et des sites touristiques sur l'itinéraire proposé sont bien mis en évidence et sont représentatifs des merveilles de la Guinée.
<b>Efficacité du travail collaboratif</b>	Les élèves coévaluent la participation de chaque membre au travail d'équipe.

**Critère de réussite (production témoignant de l'atteinte des critères)**

→ En équipe de quatre, les élèves font une proposition d'itinéraire touristique en vue de découvrir au moins deux des régions naturelles pour un type de voyage spécifique (tourisme balnéaire, tourisme culturel, tourisme sportif, tourisme de découvertes, tourisme de mémoire). Ils créent un feuillet touristique accompagnant une carte où est tracé l'itinéraire (avec les arrêts) et où la légende est indiquée.

► **Les activités de préparation des apprentissages (appropriation) de la SAE « Bienvenue chez nous ! »**

**La préparation des apprentissages**

**Activité 1** ► **Mise en situation**

- ③ La personne enseignante montre différent(e)s feuillets/photos touristiques aux élèves et les questionne sur les différents types de voyages à effectuer au pays.
- ④ Les élèves racontent les voyages ou vacances qu'ils ont fait dans le pays, ce qu'ils ont vu, le moyen de transport utilisé, etc.
- ⑤ La personne enseignante informe les élèves de la production à réaliser et des critères d'évaluation.

### Activité 2 > Activation des connaissances antérieures

- 1 La personne enseignante demande aux élèves ce qu'ils doivent savoir pour voyager et ce dont ils ont besoin (carte, itinéraire, état des routes, etc.).
- 2 Les élèves nomment ce qu'ils savent en se référant à leurs connaissances et expériences antérieures.
- 3 La personne enseignante trace une carte d'exploration au tableau avec ce que nomment les élèves.

### Activité 3 > Enseignement explicite des notions de géographie

- **Carte** : la personne enseignante explique la nature et décrit les différents types de cartes en faisant la distinction avec les autres représentations spatiales.
- **Légende** : la personne enseignante explique ce qu'est une légende et les élèves l'identifient sur des cartes.
- **L'échelle** : la personne enseignante explique la façon de mesurer les trajets à l'aide de l'échelle de la carte puis les élèves s'entraînent.

→ **Évaluation des savoirs** : *Qu'est-ce qu'une carte ?*

→ **Évaluation des savoir-faire** : *À l'aide d'une carte à l'échelle 1:100 000, déterminez la distance réelle entre deux villes séparées de 12 cm sur la carte.*

#### Corrigé

Formule de la distance réelle :  $D_{\text{réelle}} = D_{\text{carte}} / \text{échelle}$

$$D_{\text{réelle}} = 12 \text{ cm} / 1:100\,000$$

$$D_{\text{réelle}} = 12 \text{ cm} \times 100\,000 = 1\,200\,000 \text{ cm}$$

$$D_{\text{réelle}} = 12 \text{ km}$$

→ La distance réelle entre ces deux villes est de 12 km.

### ► Les activités de réalisation des apprentissages (accompagnement) de la SAE « Bienvenue chez nous ! »

#### La réalisation des apprentissages

### Activité 4 > Collecte d'informations

- 1 La personne enseignante met à la disposition des élèves regroupés en équipe de quatre différent(e)s feuillets/photos touristiques.
- 2 Les élèves choisissent un type de voyage et recueillent leurs informations.
- 3 La personne enseignante valide le choix des élèves.

#### Activité 5 Traitement de l'information

- ① La personne enseignante circule entre les équipes et guide les sous-groupes qui planifient l'itinéraire qu'ils proposeront aux touristes.
- ② Les élèves sélectionnent un trajet en quatre étapes sur deux semaines comportant deux régions naturelles. Ils proposent des endroits à visiter et des lieux pour la nuit.
- ③ La personne enseignante valide la proposition et les élèves apportent les ajustements nécessaires.

#### Activité 6 Communication de l'information

- ① Les élèves indiquent la légende et l'échelle sur la carte puis tracent leur itinéraire.
- ② Chaque membre de l'équipe est responsable d'une étape du voyage et rédige une fiche explicative pour les touristes.
- ③ La personne enseignante valide la proposition et les élèves apportent les ajustements nécessaires avant de communiquer.

→ **Autoévaluation par l'équipe** : liste de vérification comprenant les consignes à suivre pour la réalisation du feuillet et de la carte.

→ **Évaluation par les pairs** : les élèves coévaluent la participation de chaque membre au travail d'équipe.

### ► Les activités d'intégration des apprentissages (autonomie) de la SAE « Bienvenue chez nous ! »

#### L'intégration des apprentissages

#### Activité 7 Objectivation des apprentissages

- ① Les élèves, regroupés en équipe de quatre, présentent leur proposition de voyage au groupe.
- ② Les élèves évaluent en groupe les critères d'évaluation de la compétence démontrée.
- ③ La personne enseignante valide l'évaluation des élèves.

#### Activité 8 Réinvestissement des acquis

- ① La personne enseignante présente une tâche d'évaluation aux élèves.
- ② Les élèves effectuent la tâche d'évaluation individuellement.
- ③ La personne enseignante apporte de l'aide aux élèves en difficulté en reformulant les consignes par exemple.

**Activité 9** Consolidation

- ① Les élèves indiquent, parmi les voyages présentés, quel type de voyage ou quel voyage ils aimeraient effectuer et justifient leur réponse.
- ② La personne enseignante peut organiser une sortie au bureau touristique de la région et y afficher quelques travaux excellents des élèves.
- ③ La personne enseignante peut demander à un guide touristique de venir parler de son métier et de ses aventures aux élèves de la classe.

→ **Évaluation de la compétence en géographie** : à partir de l'activité d'équipe où chaque membre était responsable d'une étape.

→ **Proposition d'une tâche évaluative pour l'activité 8** :

Un touriste européen désire visiter la Guinée. Il passe par Yomou pour se rendre à Conakry.

- Sur une carte, tracer un itinéraire. Indiquer le nombre de kilomètres à parcourir et proposer un moyen de transport. Justifier votre réponse.
- À l'aide des symboles, aider le touriste à reconnaître les préfectures, les régions traversées et la capitale sur la carte (légende).
- Indiquer deux visites à effectuer sur le trajet. Justifier votre réponse.

Le canevas complet de l'élaboration d'une SAE se trouve dans le carnet du participant du module 7, activité 8, créé par le GTE 7.

Contrairement à la SAE où l'évaluation est intégrée à l'apprentissage, la situation d'évaluation (SE) se situe à la fin d'une séquence d'activités d'apprentissage (un trimestre, un semestre, à la fin de l'année, à la fin d'un cycle de deux ans) et vise à ce que les élèves démontrent leur maîtrise de la compétence.

## 4 | La planification d'une situation d'évaluation (SE)

Les pratiques traditionnelles se distinguent par une évaluation sommative des connaissances qui peuvent servir à la certification. La préparation des épreuves exige alors que l'on élabore une table de spécification. Cette table de spécification précise le format de l'évaluation relativement au type d'épreuve et à son niveau de difficulté.

La situation de compétence, quant à elle, est une activité d'intégration, de synthèse. Son déroulement en est donc simplifié : mise en situation et activité d'intégration. Après avoir déterminé l'intention de l'évaluation et les contenus, il faut déterminer les outils nécessaires : épreuves, guide d'administration et guide de correction.

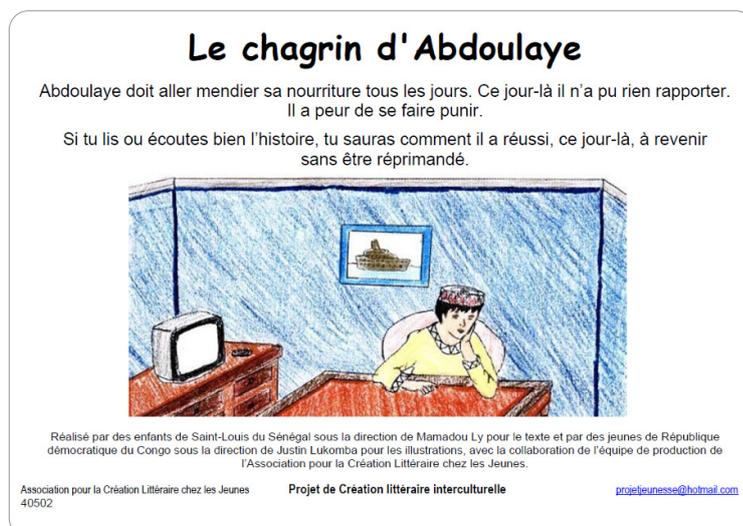
### Exemple

#### Sénégal : Lecture et écriture

- ▶ **Titre :** Le chagrin d'Abdoulaye
- ▶ **Destinataires :** élèves de la 6<sup>e</sup> année.

Figure 3.4

#### Couverture de la SE « Le chagrin d'Abdoulaye »



© Association pour la création littéraire chez les jeunes - RDC.

**Tâche 1** Lecture

- ▶ **Contexte** : les talibés sont des enfants confiés par leurs proches à des écoles coraniques (daaras) pour leur éducation religieuse. La majorité des talibés vivent dans des conditions très précaires. Ils sont logés en surnombre dans des maisons délabrées où l'accès à l'eau, l'électricité, la santé et la nourriture sont souvent difficiles. Les sévices corporels et abus sexuels sont courants et touchent aussi les filles.
- ▶ **Intention de lecture** : à partir du conte *Le chagrin d'Abdoulaye*, les élèves démontreront leur compréhension et illustreront par un organisateur graphique les conditions de vie des talibés. Ils rédigeront par la suite une lettre dans le but de sensibiliser l'opinion sur la situation de ces enfants.
- ▶ **La planification de l'évaluation en lecture de la SE « Le chagrin d'Abdoulaye »**

Critères d'évaluation	Preuves d'apprentissage
Justesse des informations	L'élève donne une réponse cohérente et logique. Il exploite de façon très intéressante les personnages, les lieux et le temps du récit.
Pertinence de l'interprétation	L'élève interprète l'histoire en ayant recours à des éléments du texte et à ses expériences personnelles. Il les justifie de façon judicieuse.
Qualité de l'appréciation	L'élève pose un regard critique sur l'histoire en émettant des commentaires personnels et justifie son appréciation.
Cohérence de la réaction	L'élève commente l'effet que le texte produit sur lui en s'identifiant, par exemple, à un personnage.
Efficacité du schéma	L'élève trace un organisateur graphique cohérent avec la structure du texte.

**Tâche 2** Écriture

- ▶ **Intention d'écriture** : écrire une lettre à une organisation de lutte contre la maltraitance des enfants pour lui expliquer quelques causes de la mendicité et proposer le type de soutien qu'il faut apporter aux enfants mendiants.
- ▶ **Contexte** : de plus en plus, les gens semblent insensibles aux conditions difficiles dans lesquelles vivent certains enfants talibés qui passent plus de temps dans la rue qu'à l'école. Au sein de votre école, vous décidez de faire un plaidoyer auprès des organisations de lutte contre la maltraitance des enfants. L'école décide de choisir la meilleure lettre qui sera produite par les élèves de CM2.

- ▶ **Évaluation de la tâche d'apprentissage** : pour les productions écrites, il faut élaborer une grille descriptive et analytique à partir des critères d'évaluation prévus (voir chapitre 7). Les critères d'évaluation de cette SE pourraient être les suivants.
- ▶ **La planification de l'évaluation en écriture de la SE « Le chagrin d'Abdoulaye »**

Critères d'évaluation	Preuves d'apprentissage
Pertinence des idées	L'élève décrit tout au long de sa lettre les conditions des talibés mendiants. Il utilise différents moyens pour maintenir le contact avec le destinataire.
Suffisance des idées	L'élève énonce clairement les raisons qui poussent les enfants talibés à mendier. Il présente pour chaque raison au moins une solution.
Respect de la structure	L'élève personnalise l'introduction de la lettre, précise l'objet et annonce les points qu'il va développer.
Cohérence du texte	L'élève fait progresser les idées aisément de façon logique ou chronologique. Elles sont judicieusement groupées en paragraphe. Des liens appropriés sont toujours établis entre les phrases et entre les paragraphes.
Structure des phrases	L'élève structure bien les phrases et elles sont bien ponctuées. Elles sont toutes bien élaborées.
Richesse du vocabulaire	L'élève utilise des expressions et des mots très précis et très variés.
Justesse de l'orthographe	L'élève présente moins de 5 % d'erreurs dans son texte.

## 5 | Conclusion

L'alignement pédagogique constitue un cadre théorique solide pour concevoir des SAE efficaces et motivantes. En reliant de manière cohérente les objectifs d'apprentissage, les méthodes pédagogiques et les modalités d'évaluation, les personnes enseignantes peuvent optimiser le développement des compétences visées et favoriser l'épanouissement de chaque élève.

Les six leviers proposés par Poumay (2014) mettent en lumière l'importance d'une approche centrée sur l'élève, où ce dernier est acteur de son apprentissage. En rendant les élèves plus actifs, en augmentant la valeur des tâches et leur sentiment de maîtrise, en leur accordant un certain contrôle sur leur parcours, les personnes enseignantes favorisent une implication plus profonde et durable.

Il est important de souligner que l'alignement pédagogique est un processus dynamique qui nécessite une réflexion constante et une adaptation aux besoins des élèves et aux évolutions des contextes d'enseignement. Il permet également d'assurer une intégration parfaite de l'évaluation à l'apprentissage que les personnes enseignantes pourront ajuster à leurs pratiques en fonction des résultats obtenus et des retours des élèves.

Pour accompagner le personnel enseignant dans l'élaboration des situations de compétences complexes et signifiantes, un aide-mémoire leur est proposé :

### Aide-Mémoire de la planification de l'évaluation

Critères	Indicateurs
<b>Pertinence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ L'intention pédagogique est-elle en lien avec un domaine de formation ?</li> <li>▶ Le contenu prévu est-il suffisant pour travailler la compétence ciblée ?</li> <li>▶ Les stratégies pédagogiques sont-elles adaptées aux élèves ?</li> </ul>
<b>Cohérence</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Les objectifs poursuivis permettent-ils aux élèves de percevoir les liens entre les différentes activités d'apprentissage prévues ?</li> <li>▶ Les stratégies pédagogiques sont-elles adaptées aux objectifs poursuivis ?</li> <li>▶ Les modalités d'évaluation sont-elles en lien avec les objectifs annoncés aux élèves ?</li> </ul>
<b>Applicabilité</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Les objectifs poursuivis sont-ils réalisables dans l'environnement d'apprentissage où le cours se déroule ?</li> <li>▶ Les moyens prévus sont-ils disponibles ?</li> <li>▶ Le temps alloué ou prévu est-il réaliste ?</li> </ul>
<b>Concertation pédagogique</b>	<p>Même si chaque personne enseignante est libre de choisir les stratégies pédagogiques qui lui semblent les plus pertinentes pour son groupe classe, la concertation pédagogique demeure tout de même particulièrement importante, surtout pour ce qui concerne les modalités d'évaluation de l'apprentissage.</p>

Les SAE ainsi élaborées présentent un défi cognitif raisonnable aux élèves et favorisent leur participation. Le personnel enseignant joue un rôle de guide, de facilitateur en adoptant une posture d'enseignant régulateur. De ce fait, un climat propice à l'apprentissage est créé dans lequel l'erreur est acceptée, car la personne enseignante a pour mission d'intervenir dans le processus d'apprentissage de l'élève pour l'aider à réaliser sa tâche d'apprentissage.

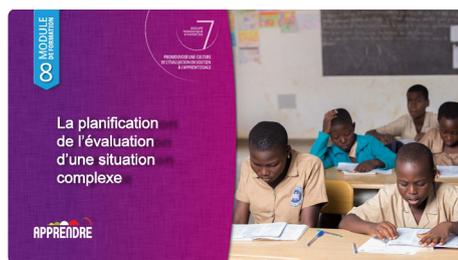
L'intégration des technologies numériques dans les activités d'apprentissage représente également un levier essentiel pour diversifier les méthodes pédagogiques et répondre aux attentes des nouvelles générations. Les outils numériques peuvent faciliter la collaboration, la personnalisation des apprentissages et l'accès à des ressources variées. Considérant la population nombreuse et très diversifiée des élèves, des dispositifs de différenciation pédagogique et des principes de la CUA pourraient contribuer à un meilleur développement des apprentissages de tous.

## 6 | Ressources complémentaires

Les personnes formatrices de formateurs pourront trouver des ressources complémentaires créées par le GTE 7 disponibles à la communauté sur le site d'APPRENDRE. Pour ce chapitre, les modules 7 et 8 sont concernés. Le module 7 porte sur la planification d'une SAE. Le module 8, quant à lui, porte sur la planification de l'évaluation d'une situation complexe.



↑ Première diapositive du diaporama 7.1 du module 7 créé par le GTE 7.



↑ Première diapositive du diaporama 8.1 du module 8 créé par le GTE 7.

Pour chacun des modules, le GTE 7 met à la disposition des personnes formatrices un guide du formateur et un carnet du participant qui comporte des exercices pratiques. Des diapositives et des capsules vidéos sont disponibles comme matériels d'aide à la formation, mais aussi pour faciliter l'appropriation des différents concepts par les équipes enseignantes.

## 7 | Références bibliographiques

- Biggs, J.** (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher Education*, 32(3), 347-364.
- (1999). What the student does : Teaching for enhanced learning. *Higher education research & development*, 18(1), 57-75.
  - et Tang, C. (2010). Applying constructive alignment to outcomes-based teaching and learning. In *Training material for "quality teaching for learning in higher education" workshop for master trainers*. Ministry of Higher Education, Kuala Lumpur, 53(9), 23-25.
- Charlier, B.** (2014). *Les systèmes éducatifs en réseau : une approche systémique*. Éditions de l'École des Mines.
- Durand, M.-J., Chouinard, R.** (2012). *L'évaluation des apprentissages. De la planification de la démarche à la communication des résultats* (édition revue et augmentée). Marcel Didier.
- Pasquini, R.** (2018). Le modèle de l'alignement curriculaire élargi pour étudier les pratiques évaluatives sommatives d'enseignants de mathématiques et de français du secondaire : enjeux conceptuels et pragmatiques [Thèse de doctorat en sciences de l'éducation, Université de Genève]. <https://orfee.hepl.ch/handle/20.500.12162/1603>
- Pasquini, R.** (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63-92. <https://www.erudit.org/fr/revues/mee/2019-v42-n1-mee05062/1066598ar/>
- Peraya, D. et Peltier, C.** (2020). Ce que la pandémie fait à l'ingénierie pédagogique et ce que la rubrique peut en conter. Distances et médiations des savoirs. *Distance and Mediation of Knowledge*, (30).

- Peraya, D.** et **Benetos, K.** (2014). Accompagner des projets professionnels en formation continue : le cas d'un certificat de formation hybride et immersive. In C. Potvin, T. M. Power et A. Ronchi (dir.), *La formation en ligne. Les conseillers et ingénieurs pédagogiques : 20 études de cas* (p. 110-117), Presses de l'Université de Laval.
- Poumay, M.** (2014). Six leviers pour améliorer l'apprentissage des étudiants du supérieur. *Revue internationale de pédagogie de l'enseignement supérieur*, 30(1), 55-72.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A.** et **Kahn, S.** (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation (2<sup>e</sup> ed.)*. De Boeck.
- Roegiers, X.** (2010). *L'école et l'évaluation*. De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.roegis.2010.01>
- Scallon, G.** (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. apses.org. [http://www.apses.org/IMG/doc/18\\_-\\_Scallon.doc](http://www.apses.org/IMG/doc/18_-_Scallon.doc)



# 4

CHAPITRE 4

## **Les pratiques évaluatives inclusives et différenciées**

---

Myriam GIROUARD-GAGNÉ

À la fin de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- définir la nature et la visée d'une évaluation inclusive et différenciée ;
- planifier différents dispositifs de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et de la différenciation pédagogique pour répondre aux besoins variés de vos élèves ;
- analyser les différents leviers à mobiliser pour rendre des situations d'évaluation plus inclusives ou différenciées.

## 1 | Introduction

De nombreux pays d'Afrique francophone s'engagent activement à offrir une éducation de qualité à tous les enfants en réponse aux objectifs globaux d'inclusion et d'équité éducative. Selon l'Unesco, ces pays ont intensifié leurs efforts pour atteindre les objectifs de développement durable, notamment l'ODD 4, qui vise à garantir une éducation inclusive et équitable pour tous d'ici à 2030. Ces efforts pour démocratiser l'enseignement amènent une augmentation des groupes avec des effectifs pléthoriques ainsi qu'une diversité d'élèves qui fréquentent les classes. Cette diversité se traduit par de multiples caractéristiques chez les élèves, dont des troubles ou des difficultés d'apprentissage et d'adaptation, des intérêts variés, des contextes socio-économiques divers, etc.

L'évaluation inclusive s'insère dans le concept plus large de l'éducation inclusive, et même de l'inclusion sociale. Un large champ lexical est employé lorsqu'il est question d'éducation inclusive : inclusion, inclusion scolaire, pédagogie inclusive, pédagogie universelle, etc. Ainsi, un flou conceptuel persiste lorsqu'il est question d'éducation inclusive (Stentiford et Koutsouris, 2020). Notamment, l'inclusion est un terme associé aux politiques et aux perspectives d'équité, de diversité et d'inclusion (EDI) visant à assurer l'inclusion des personnes en situation de vulnérabilité ou marginalisées (Magnan *et al.*, 2018 ; OFDE, 2018 ; Wolbring et Lillywhite, 2021 ; Bélec et Doutreloux, 2022 ; Wolbring et Nguyen, 2023). Plus largement, l'inclusion vise à réduire les obstacles à l'apprentissage pour les élèves (Tremblay, 2020).

De ce fait, les pratiques enseignantes, et particulièrement les pratiques évaluatives, sont appelées à se transformer afin d'offrir une alternative à l'échec ou à l'abandon scolaire et de soutenir la réussite de toutes et tous. Le personnel enseignant doit tenir compte de cette réalité et rompre avec une pédagogie frontale, où toutes et tous font la même

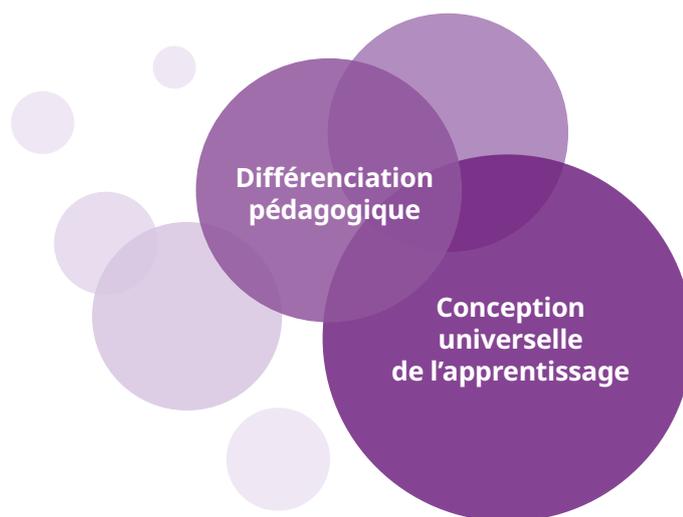
chose au même moment, afin de placer les élèves dans une situation optimale d'apprentissage (Perrenoud cité dans Derdjim *et al.*, 2022) et ce, à toutes les étapes du processus : planifier, mettre en œuvre, évaluer et réguler les apprentissages. En outre, d'après les postulats de Burns (cité dans Derdjim *et al.*, 2022), il n'y a pas deux élèves qui apprennent de la même manière ou au même rythme.

L'objectif de ce chapitre est donc de présenter des façons d'aborder l'évaluation afin que cette dernière s'inscrive dans une pédagogie inclusive visant à soutenir la réussite d'un plus grand nombre d'élèves. Pour ce faire, la différenciation pédagogique et la conception universelle de l'apprentissage (CUA) sont définies comme des approches favorisant l'inclusion, puis sont opérationnalisées par des exemples d'application dans des contextes d'enseignement primaire et secondaire des pays partenaires d'APPRENDRE.

Par ailleurs, il est à noter que ces deux approches proposent des outils pour observer et analyser les pratiques évaluatives dans une perspective inclusive, mais qui ne sont pas exhaustives. Il s'agit d'une base solide pour planifier et mettre en œuvre des pratiques évaluatives plus inclusives et différenciées.

Figure 4.1

### Deux approches complémentaires pour soutenir la définition de pratiques évaluatives inclusives



## 2 | La différenciation pédagogique... pour l'évaluation

La différenciation pédagogique ou pédagogie différenciée permet de mieux répondre à la diversité des profils et des besoins des élèves. Les jeunes gens présentent des rythmes, des styles d'apprentissage et des niveaux de compréhension différents, nécessitant ainsi une approche pédagogique flexible. Cette approche permet de valoriser les forces de chaque élève, tout en identifiant les obstacles à leur progression (Eysink et Schildkamp, 2021). De plus, l'évaluation différenciée contribue à une meilleure inclusion, en évitant de stigmatiser les élèves en difficulté et en leur donnant des moyens adaptés pour démontrer leur apprentissage (Johnson *et al.*, 2022 ; Watermeyer et Tomlinson, 2018). À cet égard, plusieurs mettent en évidence l'intérêt des pratiques différenciées pour favoriser la réussite scolaire d'un plus grand nombre d'élèves (Girouard-Gagné *et al.*, 2022).

### 2.1 Définition et visées

Certains associent la différenciation pédagogique à l'individualisation de l'enseignement, une approche ayant de nombreuses limites (Connac, 2021). Ce guide s'inscrit plutôt dans une approche qui encourage la mise en place d'un environnement propice à l'apprentissage par l'utilisation d'une variété de pratiques et la collaboration pour toucher un plus grand nombre d'élèves (Girouard-Gagné *et al.*, 2022 ; Prud'Homme *et al.*, 2016). Les fondements de la différenciation pédagogique sont constitués de la croyance en l'éducabilité de chacun, de l'importance du vivre-ensemble et de l'idéal d'égalité des chances pour tous et toutes dans le respect de l'individu. En effet, l'hétérogénéité présente dans les classes témoigne de l'unicité des élèves et requiert ainsi la mobilisation d'une variété de stratégies originales pour répondre aux besoins de chacun et leur permettre d'apprendre à leur rythme tout en utilisant les forces de tous (Girouard-Gagné, 2016). En ce sens, plusieurs personnes enseignantes différencient leurs pratiques afin de répondre, dans la mesure du possible, aux rythmes d'apprentissages, aux besoins particuliers ou aux intérêts variés des élèves (Girouard-Gagné, 2016). Pour ce faire, une connaissance solide de son groupe d'élèves et de la mobilisation d'un ensemble de stratégies choisies pour atteindre les intentions d'apprentissage est bénéfique.

Pour opérationnaliser la différenciation pédagogique « un éventail de démarches, s'opposant ainsi au mythe identitaire de l'uniformité, faussement démocratique, selon lequel tous doivent travailler au même rythme, dans la même durée, et par les mêmes

itinéraires » (Przesmycki, 2008, p. 10, cité dans Girouard-Gagné, 2016) est proposé. En résumé, la différenciation pédagogique est composée de toutes les mesures qu'une personne enseignante peut mettre en place afin de tenir compte des différences entre les élèves.

Pour Przesmycki (2008, P. 13, cité dans Girouard-Gagné, 2016), « la finalité de la pédagogie différenciée est la lutte contre l'échec scolaire ». Dans cette perspective, les pratiques d'évaluation des apprentissages doivent s'inscrire dans les pratiques différenciées de façon à demeurer cohérentes avec les pratiques pédagogiques et à soutenir cette visée de réussite du plus grand nombre d'élèves possible. Pour réaliser cette différenciation, le personnel enseignant recourt à divers leviers qui permettent de considérer la diversité des caractéristiques. Pour ce faire, quatre dispositifs de différenciation sont reconnus dans la documentation scientifique et offrent un cadre pour observer et analyser les pratiques (Feyfant, 2016).

## 2.2 Les quatre dispositifs de différenciation

Quatre dispositifs de différenciation peuvent être mobilisés simultanément ou non dans les activités d'apprentissage et d'évaluation, soit les contenus, les processus, les productions et les structures.

### 2.2.1 Les contenus

Le contenu désigne ce qui est à faire apprendre, c'est-à-dire les savoirs essentiels liés aux disciplines scolaires. Il s'agit d'adapter les contenus en fonction des besoins des élèves, en maintenant les mêmes objectifs d'apprentissage pour tous et toutes, tout en précisant des niveaux d'atteinte et en s'assurant « que les élèves puissent avoir un certain contrôle sur le niveau de complexité de la tâche en situant ses exigences dans leur zone proximale de développement » (Durand et Chouinard, 2012, p. 119). Cela peut se faire en ajustant le niveau de difficulté de la tâche, en proposant des ressources variées (vidéos, textes simplifiés ou approfondis), ou en permettant différents sujets qui rejoignent les intérêts de l'élève.

Lors d'une situation d'évaluation des apprentissages, la différenciation des contenus peut se traduire, par exemple, en donnant le choix de la thématique pour rédiger un texte ou proposer des lectures de difficultés différentes selon les capacités des élèves.

### 2.2.2 Les processus

Le processus renvoie à la manière dont les élèves apprennent. Il s'agit ici d'encourager les élèves à utiliser une variété de stratégies d'apprentissage et, pour la personne enseignante, de varier les méthodes d'enseignement, la façon de donner les consignes et les types d'activités. La différenciation des processus permet de moduler la diversité des rythmes d'apprentissage, des supports, des démarches, ou de fournir un accompagnement et un étayage différenciés en fonction des besoins.

Par exemple, lors des situations d'évaluation des apprentissages, une personne enseignante pourrait morceler une tâche, ou encore faire un suivi plus régulier avec certains élèves. Les consignes d'un travail pourraient aussi être données de façon plus adaptative en les rendant disponibles sur des supports variés (vidéo, écrit, pictogrammes, etc.) afin de soutenir la réalisation de celui-ci par les élèves.

### 2.2.3 Les productions

Les productions font référence aux travaux que les élèves réalisent pour démontrer leur compréhension et leur compétence. Il s'agit ici d'offrir diverses options pour que les élèves communiquent ce qu'ils ont appris de la manière qui leur convient le mieux (présentations orales, travaux écrits, créations visuelles, projets numériques, etc.).

Par exemple, pour évaluer la compréhension d'un événement historique, un élève pourrait utiliser la parole (réaliser une entrevue ou une saynète), l'écriture (choisir de rédiger un essai ou produire une affiche), l'image (créer une vidéo explicative ou une carte géographique).

### 2.2.4 Les structures

Les structures concernent l'organisation de la classe, les regroupements et la gestion du temps. La différenciation structurelle peut inclure des aménagements comme des groupes de travail hétérogènes ou homogènes, la flexibilité des temps d'apprentissage, ou encore l'utilisation d'espaces différents (classe inversée, tutorat, coin lecture, etc.). Par exemple, certains élèves peuvent utiliser différentes ressources matérielles (matériel recyclé, ressources de la nature, etc.) pour appliquer ce qu'ils ont appris, tandis que d'autres reçoivent plus d'encadrement en classe pour explorer le sujet.

En évaluation, la différenciation des structures peut se traduire par un choix offert quant au moment de passation d'une situation d'évaluation, ou encore de la flexibilité quant aux endroits physiques pour réaliser une tâche (à l'extérieur, dans la cour, dans le couloir ou dans un endroit calme, etc.).

## 2.3 Exemples contextualisés

### Exemple 1 : apprentissage de la lecture au primaire - Burkina Faso

La situation suivante provient de l'analyse d'une vidéo d'enseignante au primaire du Burkina Faso qui accompagne ses 83 élèves de CP2 dans l'apprentissage de la lecture (<https://www.youtube.com/watch?v=da0QQagVRT0>).

#### ► Déroulement de l'activité

**Étape 1** Constitution des groupes et rappel des rôles.

**Étape 2** Rappel des consignes :

1. Lire le texte.
2. Écrire les mots difficiles sur l'ardoise individuellement.
3. Noter sur les ardoises géantes en équipe les réponses aux questions posées.  
→ Le groupe vert répondra aux questions oralement.  
→ Les groupes jaune et rouge répondront aux questions à l'écrit sur les ardoises.

**Étape 3** ► Travail individuel (lire le texte ; écrire les mots difficiles sur l'ardoise individuellement).  
► L'enseignant(e) circule et observe les mots que les élèves écrivent.

**Étape 4** 1. Retour en groupe sur les mots notés. Les élèves montrent leur ardoise bien haut et l'enseignant(e) écrit les mots au tableau.  
2. Il/Elle fait lire les mots à plusieurs élèves.

**Étape 5** Travail en équipe sur les questions : les élèves répondent par écrit ou oralement selon le groupe identifié au début.

**Étape 6** Retour en groupe sur les réponses aux questions : l'enseignant(e) pose d'abord les questions au groupe vert puis demande aux autres groupes de montrer leur réponse.

**Étape 7** L'enseignant(e) lit le texte aux élèves.

**Étape 8** Les élèves vont pratiquer leur lecture en sous-groupe. Le groupe vert reste à l'intérieur avec l'enseignant(e) alors que les autres vont à l'extérieur lire chacun leur tour de manière autonome. Durant ce temps, l'enseignant(e) offre un enseignement plus soutenu aux élèves du groupe vert.

**Étape 9** Retour en grand groupe, lecture par les élèves, conclusion.

► **Dispositifs de différenciation présents dans cette activité**

■ **Contenus**

Aucun. Tous ont le même texte et les mêmes questions.

■ **Processus**

- L'enseignant(e) accompagne davantage le sous-groupe vert lors de la lecture à l'intérieur permettant de rétroagir et d'intervenir rapidement pour corriger certaines difficultés.
- Travailler en sous-groupe permet aux élèves d'être soutenus par leurs pairs dans leur lecture.

■ **Productions**

Certains élèves répondent à l'écrit alors que d'autres le font oralement.

■ **Structures**

- Les élèves sont répartis en sous-groupes homogènes pour faire des groupes de besoin.
- Les sous-groupes iront travailler à l'extérieur dans un aménagement plus flexible.

## Exemple 2 : apprentissage du théorème de Pythagore au secondaire - Maurice

*L'exemple suivant reprend les travaux de personnes participantes à un atelier de formation du programme APPRENDRE portant sur l'évaluation des apprentissages ayant eu lieu à l'île Maurice en mars 2024.*

**Durée** 2 x 35 min.

**Objectif** Identifier la trigonométrie

**Regroupement** 6 groupes de 5 élèves

**Matériel requis** Manuel, tableau, feutres, bristol, ciseaux, crayons de couleur

**Niveau** Grade 8

**Contexte** 70 % des élèves n'ont pas maîtrisé l'explication du théorème de Pythagore. La personne enseignante reprend l'explication en utilisant une approche déductive (explicite) comme ce fut le cas lors de l'explication précédente. Elle prend quelques exemples du manuel pour faire pratiquer les personnes apprenantes.

► **Dispositifs de différenciation proposés pour cette leçon**

■ **Contenus**

- Proposer six problèmes différents et laisser la possibilité aux équipes d'en choisir trois.
- Proposer un problème plus complexe intégrant la notion pour les équipes qui sont prêtes à relever le défi.

■ **Processus**

- ① Fournir des triangles découpés dans du carton comme support pour concrétiser le problème.
- ② Utiliser une capsule vidéo pour attirer l'attention des élèves et favoriser l'engagement autrement. <https://www.youtube.com/watch?v=K6qjemwNH6o>
- ③ Fournir un aide-mémoire concernant la somme des angles d'un triangle.
- ④ Permettre aux équipes en difficulté de faire le problème avec la personne enseignante qui les guide en leur posant des questions.

■ **Productions**

Permettre aux élèves de fournir leur raisonnement selon différentes modalités :

- en s'enregistrant à l'audio ou par vidéo avec un appareil mobile ;
- en répondant oralement aux questions avec la personne enseignante ;
- en écrivant directement sur le triangle en carton ;
- etc.

■ **Structures**

Former des sous-groupes d'élèves hétérogènes. Les élèves qui ont compris le concept seront les « experts » des groupes.

## 3 | La conception universelle de l'apprentissage intégrant l'évaluation (CUA)

### 3.1 Définition et visées

Les principes de la CUA ont d'abord vu le jour pour inclure les personnes présentant un handicap physique, puis ont vite été appliqués dans le monde scolaire pour favoriser l'accès à l'apprentissage pour tous et toutes. Ainsi, ils visent à permettre à l'ensemble des élèves de démontrer leurs apprentissages de la manière la plus optimale en fonction de leurs caractéristiques.

Pour mettre en œuvre une pédagogie inclusive, le cadre de la CUA est largement accepté et utilisé, particulièrement aux États-Unis, pour traiter de pédagogie inclusive dans différents ordres d'enseignement (Stentiford et Koutsouris, 2020). La CUA est un cadre élaboré par Rose et Meyer (2000, 2002) qui fournit des chances égales indépendamment des caractéristiques uniques en diminuant le recours aux mesures d'individualisation (Desmarais *et al.*, 2020). En effet, la diversité chez les élèves est reconnue et la planification de modalités flexibles est susceptible de permettre à un plus grand nombre d'apprendre selon leurs besoins et leurs préférences. De ce fait, l'engagement et la motivation en seraient améliorés (Desmarais *et al.*, 2020), conduisant ultimement à développer ce que Rose et ses collègues (2018) appellent des « *expert learners* », soit des individus stratégiques dans leurs choix pour atteindre leurs objectifs et motivés de manière intrinsèque. Rose et ses collègues (2018) ajoutent qu'une approche universelle de l'évaluation permettrait d'observer comment les personnes apprenantes évoluent et interagissent à travers les séquences et les objectifs d'apprentissage afin de favoriser des succès en identifiant rapidement et fréquemment les défis avant que ces derniers ne deviennent des échecs.

L'évaluation inscrite dans le cadre de la CUA consiste à articuler des situations d'évaluation de manière compréhensive et fréquente afin de guider l'enseignement pour toutes et tous (Girouard-Gagné, 2023). Pour ce faire, la focale doit être mise sur les objectifs communs plutôt que sur les moyens de réalisation, afin de ne pas réduire les exigences, en fournissant un environnement et des ressources flexibles. Nieminen (2022) ajoute que l'évaluation authentique offre des occasions de flexibilité cohérentes avec les situations réelles dans lesquelles les compétences développées visent à être mobilisées. En élargissant les moyens pour accommoder la variabilité des individus, l'évaluation

inclusive, selon les principes de la CUA, réduit les obstacles pour une évaluation juste des savoirs, des habiletés et de l'engagement.

Sanger (2020) note que les élèves sont susceptibles de performer différemment dans des évaluations en fonction de leur bagage éducationnel ou culturel, ce qui fait qu'une situation d'évaluation unique et rigide engendrerait des biais dans l'évaluation. Ainsi, elle propose sept pratiques pour une évaluation inclusive :

- varier les formats d'évaluation ;
- offrir des rétroactions directes et constructives ;
- reconnaître les possibles barrières à la communication interculturelle ;
- considérer des évaluations sans limite de temps (ou temps universel) ;
- donner la chance de se reprendre ;
- minimiser les biais par des copies anonymisées et des grilles descriptives ;
- réfléchir à l'alignement pédagogique des évaluations : évaluer ce qui a été enseigné et non les connaissances antérieures.

Elle mentionne aussi l'importance de la transparence quant aux attentes et aux stratégies pour réussir afin de minimiser les risques que des repères culturels et éducationnels différents de ceux de la personne enseignante influencent négativement la réussite. Il est essentiel de s'assurer d'exprimer clairement ce qui doit être réalisé, la raison de la tâche et comment elle sera évaluée. Il est également recommandé de fournir des exemples de travaux réussis et de processus pouvant être employés pour la réalisation de la tâche, ainsi que d'encourager les élèves à utiliser toutes les ressources à leur disposition, y compris leurs camarades de classe, la personne enseignante, les livres, etc.

### 3.2 Les trois principes fondateurs

Pour mettre en œuvre une pédagogie inclusive correspondant à la CUA, trois principes de flexibilité sont proposés dans le tableau ci-dessous (Cast, 2011, cité dans Girouard-Gagné, 2023).

Le premier principe, les représentations, concerne le « quoi », soit les moyens pour présenter et recevoir les contenus d'apprentissage. Il s'agit des réseaux de reconnaissance du cerveau qui recueillent et classent les informations reçues par les sens.

Le deuxième principe, les actions et les expressions, traite du « comment », soit des façons dont les tâches sont exécutées, accomplies ou réalisées, en mobilisant de manière efficace les fonctions exécutives, cognitives et motrices.

Le troisième principe, l'engagement, concerne le « pourquoi », la raison de s'engager dans les tâches. Il sollicite les réseaux affectifs par l'utilisation appropriée de l'espace, le climat propice à l'apprentissage et le recours aux communautés d'apprentissage.

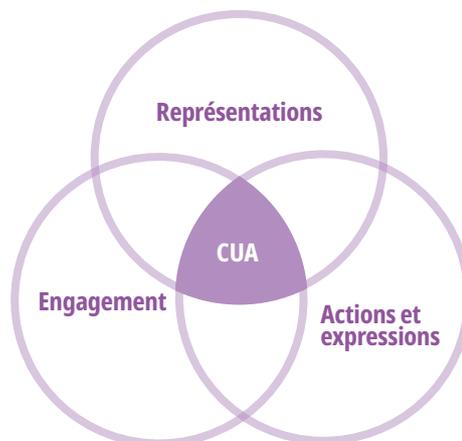
### Lignes directrices de la CUA

Principes	Orientations
<b>Représentations</b> <i>(Quoi)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Le plan de la perception</li> <li>▶ Les plans de la langue, des expressions mathématiques et des symboles</li> <li>▶ Le plan de la compréhension</li> </ul>
<b>Actions et expressions</b> <i>(Comment)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Le plan des actions physiques</li> <li>▶ Les plans de l'expression et de la communication</li> <li>▶ Le plan des fonctions exécutives</li> </ul>
<b>Engagement</b> <i>(Pourquoi)</i>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Pour éveiller l'intérêt</li> <li>▶ Pour soutenir l'effort et la persévérance</li> <li>▶ Le plan de l'autorégulation</li> </ul>

Source : Cast, 2011.

Figure 4.2

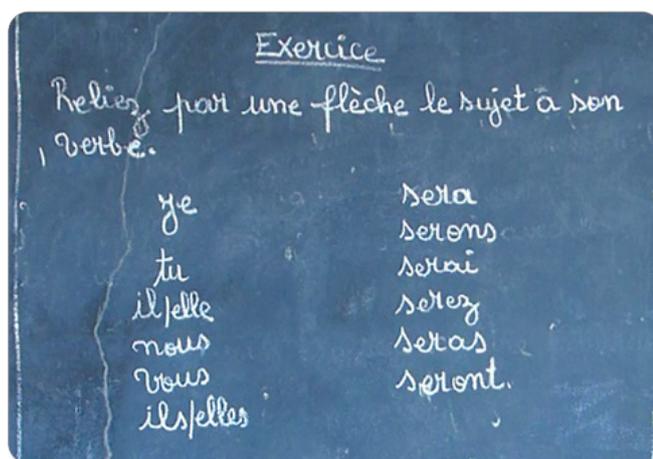
### Les trois principes de la CUA



### 3.3 Application des principes de la CUA pour l'évaluation dans des classes des pays partenaires APPRENDRE

#### Exemple 1 : le travail sur les grandes ardoises au primaire - Tchad

La situation didactique ci-dessous est reprise du Guide pédagogique à l'usage des enseignants du primaire élaboré au Tchad par Derdjim et al. (2022, p. 103-107).



† Photo extraite du Guide pédagogique à l'usage des enseignants du primaire élaboré au Tchad de Derdjim et al. (2022), © AFD.

- ▶ **Niveau** : adapté à tous les niveaux.
- ▶ **Classe témoin** : CE1.
- ▶ **Effectif** : 87 élèves.
- ▶ **Enjeu pour la différenciation**

Cet aménagement permet les interactions entre élèves au sein de chaque groupe. Les échanges, les prises de parole y sont nombreux. Beaucoup d'enfants qui ne disent mot habituellement en situation collective s'expriment et justifient leurs propositions.

Dans ces discussions, les élèves sont amenés à écouter, analyser et évaluer les propositions de leurs camarades. Il s'agit là d'une activité intellectuelle très formatrice.

Lorsque les habitudes de travail en groupe sont bien rodées, les élèves se respectent et s'entraident. Les erreurs ne sont pas stigmatisées. Elles font, en général, l'objet d'une réponse argumentée.

► **Déroulement pas à pas, appuyé sur la séance observée**

**Objectif de la séance :** connaître les terminaisons du verbe « être » conjugué au futur simple de l'indicatif à toutes les personnes.

La classe ne dispose pas de tables-bancs. Des allées sont aménagées entre les élèves assis à même le sol. De grandes ardoises (40 cm x 70 cm) sont disponibles dans un coin de la salle de classe.

Progression	Activités de l'enseignant(e)	Activités des élèves	Observations
<b>Introduction</b>	1. L'enseignant(e) présente un texte écrit au tableau : « Les touristes seront contents de leur accueil. Un cabri sera égorgé pour l'anniversaire de Migo. Demain, nous serons tous à table avec les invités. »	→ Plusieurs élèves lisent à haute voix.	► Pour gagner du temps, le texte a été copié au tableau avant l'entrée des élèves et caché par un drap.
	2. L'enseignant(e) pose plusieurs questions de compréhension sur ce texte.	→ Les élèves répondent aux questions.	
<b>Découverte</b>	1. L'enseignant(e) demande aux élèves de relever tous les verbes du texte.	→ Les élèves proposent des réponses.	
	2. L'enseignant(e) inscrit les réponses : « seront, sera, serons ».		
	3. L'enseignant(e) demande quel est ce verbe et à quel temps il est conjugué.	→ Des élèves proposent des réponses.	► Laisser le temps de la réflexion avant d'interroger oralement les enfants.
	4. L'enseignant(e) sollicite la classe pour valider les différentes propositions.		► Interroger plusieurs enfants avant de valider les réponses.
	5. L'enseignant(e) inscrit au tableau la conjugaison complète du verbe « être » sous la dictée des élèves.	→ Plusieurs élèves énoncent les réponses tour à tour.	► L'enseignant(e) s'appuie sur les connaissances de certains, notamment des élèves redoublants.
	6. L'enseignant(e) met en forme ce savoir sous forme de « Retenons... »	→ Les élèves copient ce résumé dans leur cahier.	► Les enfants savent utiliser ce verbe « être » au futur à l'oral. Il s'agit donc de formaliser cette connaissance et maintenant d'en user à l'écrit.

Continue en page suivante. →

## Chapitre 4 > Les pratiques évaluatives inclusives et différenciées

Progression	Activités de l'enseignant(e)	Activités des élèves	Observations
<b>Application</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'enseignant(e) inscrit au tableau les pronoms personnels en colonne dans l'ordre (je, tu, il...).</li> <li>2. En face elle inscrit les six conjugaisons du verbe « être » dans le désordre (sera, seront, serai...).</li> <li>3. L'enseignant(e) présente l'activité (relier pronoms et formes conjuguées) et annonce un travail par groupe.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Les élèves écoutent puis se mettent en groupe selon les modalités instituées.</li> <li>→ Le secrétaire de chaque groupe va chercher une grande ardoise.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Les élèves ont pris l'habitude de travailler ainsi.</li> <li>▶ La mise en place des groupes est maintenant rapide.</li> </ul>
<b>Travail en groupes</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. L'enseignant(e) observe et veille au bon fonctionnement des groupes.</li> <li>2. Elle écoute les échanges et note ce qui fait débat, par exemple « serons » et « seront ».</li> </ol>	<p>Les élèves échangent, argumentent, cherchent un accord avant que le secrétaire trace chaque trait.</p> <p>Parfois, il doit effacer...</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Les traces des traits effacés sont de bons indicateurs des obstacles rencontrés par les élèves.</li> </ul>
<b>Correction</b>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Lorsque tous les groupes ont achevé l'exercice, l'enseignant(e) arrête le travail.</li> <li>2. L'enseignant(e) lit les ardoises et repère rapidement les erreurs.</li> <li>3. Il construit sa correction sur les différences qu'il met en évidence.</li> <li>4. Il demande aux élèves de se référer au « Retenons... » pour départager les réponses.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>→ Les élèves rapporteurs viennent se placer au tableau avec leur ardoise.</li> <li>→ Tous les autres enfants regagnent leur place.</li> <li>→ Les élèves suivent et écoutent.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ L'enseignant(e) n'a pas pressé les élèves afin qu'ils aient le temps de se mettre d'accord et d'inscrire proprement leurs réponses.</li> <li>▶ Sur beaucoup de grandes ardoises, l'exercice est réussi mais il y apparaît un bon nombre de traces de traits effacés, signe que les réponses ont donné lieu à des débats.</li> <li>▶ L'enseignant(e) part des difficultés des élèves pour mener sa correction.</li> <li>▶ Il montre comment utiliser le « Retenons... »</li> </ul>
<b>Conclusion</b>	L'enseignant(e) fait inscrire la correction par six élèves sur l'exercice au tableau de la classe.	→ Les élèves recopient dans leur cahier.	



↑ Photo extraite du *Guide pédagogique à l'usage des enseignants du primaire élaboré au Tchad* de Derdjim et al. (2022), © AFD.

► **Mise en exergue des trois principes de la CUA**

**Représentation** L'utilisation de la dictée puis d'un exercice permet de varier les modalités de représentation.

**Action et expression** Permettre aux élèves de réaliser l'activité sur une ardoise géante afin de varier les moyens d'exprimer sa compréhension. Certains s'expriment oralement en sous-groupe, l'élève secrétaire passe par l'écrit sur l'ardoise alors que l'élève rapporteur utilise l'oral devant le groupe.

**Engagement** Varier les regroupements des élèves (en grand groupe puis en sous-groupes) permet de varier les moyens de s'engager avec la notion.

► **Pistes pour aller plus loin**

- Donner le choix aux élèves de faire l'activité seul ou en équipe permettrait d'aller plus loin dans la variété des moyens d'engagement.
- Permettre aux élèves qui le souhaitent de copier l'exercice dans leur cahier afin qu'ils aient une trace permanente du travail. Ainsi, même si tous et toutes ne peuvent pas être le secrétaire, de cette façon ils ont une option pour s'appropriier l'exercice à l'écrit.
- Ajouter un rôle d'élève « espion » qui pourrait aller voir les résultats des autres équipes pour susciter la discussion et le débat, ce qui engendrerait une variété dans les moyens d'engagement.



† Photo extraite du *Guide pédagogique à l'usage des enseignants du primaire élaboré au Tchad* de Derdjim et al. (2022), © AFD.

## Exemple 2 : apprentissage au secondaire de la digestion dans le petit intestin - Maurice

*L'exemple suivant reprend les travaux de personnes participantes à un atelier de formation du programme APPRENDRE portant sur l'évaluation des apprentissages ayant eu lieu à l'île Maurice en mars 2024.*

- ▶ **Concept :** Le rôle du petit intestin dans le processus de la digestion.
- ▶ **Contexte :** grade 10 (classe de 3<sup>e</sup>).

L'enseignant(e) explique la digestion dans le petit intestin (*ileum*) en s'appuyant sur les notes et les dessins se trouvant dans le manuel de l'élève. Pendant l'explication, la personne enseignante écrit les points importants au tableau. Toutefois, au cours de l'explication, les élèves adoptent plutôt une posture passive. Ils ne sont pas engagés et ne participent pas à la construction de la connaissance. Aussi, certains peinent à suivre le rythme car l'explication comporte beaucoup d'informations et de mots techniques. Après l'explication, les élèves ont des exercices à travailler dans leur manuel.

## Principe 1 – lien CUA : représentation

### ① Enseignement du concept

#### → Utiliser du matériel varié :

- Manuel de l'élève.
- Modèle avec les parties détachables du système digestif pour situer et nommer les organes du système et identifier le lieu de la digestion.
- Démonstration.
- Matériel concret (ficelle de 6 mètres).
- Vidéo appropriée.
- Photomicrographies de la section interne du petit intestin.

### ② Évaluation

#### → Utiliser des moyens de représentation multiples pour évaluer la compréhension des élèves :

- Demander à placer les autocollants sur les organes respectifs.
- Démanteler le système et demander aux élèves de le reconstruire.
- Schéma.
- Carte conceptuelle.

## Principe 2 – lien CUA : action et expression

### ① Enseignement du concept

#### → Durant l'apprentissage, proposer différentes façons d'apprendre.

- Demander aux enfants de nommer les organes du modèle à l'oral (pour les élèves en difficulté) et à l'écrit sur du papier autocollant.
- Demander à placer les autocollants sur les organes respectifs.
- Démanteler le système et demander aux élèves de le reconstruire.

### ② Évaluation du concept

#### → Donner le choix pour l'évaluation parmi les options suivantes :

- Compléter une carte conceptuelle.
- Expliquer la digestion des nutriments par le biais de la carte conceptuelle.

- Demander aux élèves en groupes hétérogènes de créer un schéma (*flowchart*) du système et surligner le petit intestin.
- Évaluer la compréhension oralement.

### Principe 3 – lien CUA : engagement

#### ① Enseignement du concept

##### → Varier les regroupements

- Enseignement en groupe.
- Discussion de groupe.
- Discussion en sous-groupe.
- Travaux pratiques collaboratifs.
- Équipes de travail hétérogènes.

##### → Varier les moyens de valider sa compréhension

- Corrigé en utilisation autonome.
- Correction par les pairs.
- Autoévaluation.
- Etc.

#### ② Évaluation du concept

##### → Varier les regroupements

- Certaines parties se font en groupe, d'autres se font individuellement.

##### → Varier les personnes qui évaluent

- Utilisation de l'autoévaluation et de l'évaluation par les pairs.

## 5 | Conclusion

L'EsA consiste à mettre en place des pratiques évaluatives inclusives afin de collecter des données sur les apprentissages des élèves et de les interpréter pour poser un jugement. Or, ces données se doivent d'être multiples afin de trianguler les observations. De plus, afin de s'assurer que les élèves ont la possibilité de démontrer leurs apprentissages dans des conditions optimales selon leurs caractéristiques, une évaluation inclusive s'assurera de donner des choix et de proposer des modalités variées (oral, écrit, dessiné, schématisé, seul, en groupe, etc.). Dans cette perspective, la préoccupation selon laquelle l'évaluation doit se faire de manière individuelle, sans aide et de façon identique pour toutes et tous est caduque. Il s'agit plutôt d'une évaluation en continu en multipliant les observations dans des conditions variables, et de porter un jugement sur l'ensemble. Cette nouvelle façon de voir l'évaluation, une évaluation qui soutient l'apprentissage, permet que chaque activité devienne un moment d'apprentissage tout en fournissant des données pertinentes sur le niveau d'acquisition des apprentissages. Ainsi, une évaluation inclusive requiert principalement de faire preuve de flexibilité et d'utiliser son jugement professionnel.

## 6 | Ressources complémentaires

Des modules de formation pour les personnes susceptibles de former le personnel enseignant ont été créés par le GTE 7 et sont disponibles à la communauté sur le site d'APPRENDRE. Le module 4 portant sur « Les pratiques inclusives de différenciation pédagogique et de la conception universelle de l'apprentissage » comporte un guide du formateur, un carnet du participant, des diapositives ainsi que des capsules vidéo permettant de véhiculer cette thématique dans les systèmes éducatifs.



↑ Première diapositive du diaporama 4.1 du module 4 créé par le GTE 7.

## 7 | Références bibliographiques

- Bélec, C.** et **Doutreloux, É.** (2022). Paroles croisées sur l'inclusion et les biais cognitifs : pourquoi encore parler d'inclusion? *Pédagogie collégiale*, 35(2). [https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38281/Belec-Doutreloux\\_35-2-22.pdf?sequence=2](https://educ.info/xmlui/bitstream/handle/11515/38281/Belec-Doutreloux_35-2-22.pdf?sequence=2)
- Cast** (2011). *What is UDL?*. UDL Resource. <https://www.udlresource.com/udl.html>
- Connac, S.** (2021). Pour différencier : individualiser ou personnaliser?. *Éducation et socialisation*, (59). <https://doi.org/10.4000/edso.13683>
- Derdjim, A., Djenrentar, M., Djimtoingar, N., Dolfare, Y., Idris, A., Karifene, K., Mahamat, D. K., Ndebna, Y., Nguemadjibe, N., Noleh Nikolo, S., Samba, P., Vaibra, N., Zakaria, S., Ripoché, C.** et **Ripoché, J.-L.** (2022). *Guide à l'usage des enseignants du primaire au Tchad*. Ministère de l'Éducation nationale et de la promotion civique.
- Desmarais, M.-É., Rousseau, N.** et **Stanké, B.** (2020). La mise en œuvre des principes de flexibilité de la pédagogie universelle : une étude de cas en contexte universitaire québécois. *Canadian journal of education*, 43(4), 918-952. <https://www.jstor.org/stable/27089207>
- Durand, M. J.** et **Chouinard, R.** (2012). *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats* (2<sup>e</sup> éd.). Marcel Didier.
- Équipe du Rapport mondial de suivi sur l'éducation** (2021). *Rapport mondial de suivi sur l'éducation 2021-2022*. Unesco.
- Eysink, T. H. S.** et **Schildkamp, K.** (2021). A conceptual framework for Assessment-Informed Differentiation (AID) in the classroom. *Educational Research; a Review for Teachers and All Concerned with Progress in Education*, 63(3), 261-278. <https://doi.org/10.1080/00131881.2021.1942118>
- Feyfant, A.** (2016). La différenciation pédagogique en classe. *Dossier de veille de l'IFÉ*, (113). <http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/113-novembre-2016.pdf>
- Girouard-Gagné, M.** (2016). *Interactions entre le sentiment d'efficacité personnelle à gérer la classe et les pratiques de différenciation pédagogique d'enseignants au primaire à Montréal* [mémoire de maîtrise, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/18356>
- , **Cuerrier, M.** et **Paré, M.** (2022). La relation avec les élèves : une dimension clé de la gestion de classe pour la planification d'un enseignement différencié. *Didactique*, 3(3), 164-189. <https://doi.org/10.37571/2022.0308>
- Girouard-Gagné, M.** (2023). *Mise en œuvre de pratiques évaluatives inclusives et en soutien à l'apprentissage : étude de cas multiples participative dans quatre facultés universitaires* [thèse de doctorat]. Université de Montréal.

- Johnson, M., Venkateswaran, U., Hinds, F., Ferrara, S. et Bairstow, M.** (2022). Centering all students in their assessment: Advances in eAssessment (special series). *eLearn* (8). <https://doi.org/10.1145/3563889.3514256>
- Magnan, M.-O., Gosselin-Gagné, J., Charrette, J. et Larochelle-Audet, J.** (2018). Questionnaires et diversité ethnoculturelle en milieu scolaire : une recherche-action/formation en contexte montréalais. *Éducation et francophonie*, 46(2), 125-145. <https://www.erudit.org/en/journals/ef/1900-v1-n1-ef04236/1055565ar/abstract/>
- Nieminen, J. H.** (2022). Assessment for Inclusion: rethinking inclusive assessment in higher education. *Teaching in Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13562517.2021.2021395>
- OFDE** (2018). *Les compétences des directions en matière d'équité et de diversité : pistes pour les cadres de référence et la formation*. Groupe de travail sur les compétences et la formation des directions en matière d'équité et de diversité. [https://ofde.ugam.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions\\_rapport\\_fev2018.compressed.pdf](https://ofde.ugam.ca/wp-content/uploads/2018/03/Groupe-directions_rapport_fev2018.compressed.pdf)
- Prud'Homme, L., Duchesne, H., Bonvin, P. et Vienneau, R.** (2016). *L'inclusion scolaire : ses fondements ses acteurs et ses pratiques*. De Boeck Supérieur.
- Rose, D. H. et Meyer, A.** (2000). Universal Design for Learning. *Journal of Special Education Technology*, 15(4), 47-51. <https://doi.org/10.1177/016264340001500407>
- (2002). *Teaching Every Student in the Digital Age: Universal Design for Learning*. Association for Supervision and Curriculum Development. <https://eric.ed.gov/?id=ED466086>
- Rose, D. H., Robinson, K. H., Hall, T. E., Coyne, P., Jackson, R. M., Stahl, W. M. et Wilcauskas, S. L.** (2018). Accurate and Informative for All: Universal Design for Learning (UDL) and the Future of Assessment. Dans S. N. Elliott, R. J. Kettler, P. A. Beddow et A. Kurz (dir.), *Handbook of Accessible Instruction and Testing Practices: Issues, Innovations, and Applications* (p. 167-180). Springer International Publishing. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3\\_11](https://doi.org/10.1007/978-3-319-71126-3_11)
- Sanger, C. S.** (2020). Inclusive Pedagogy and Universal Design Approaches for Diverse Learning Environments. Dans C. S. Sanger et N. W. Gleason (dir.), *Diversity and Inclusion in Global Higher Education: Lessons from Across Asia* (p. 31-72). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-981-15-1628-3>
- Stentiford, L. et Koutsouris, G.** (2020). What are inclusive pedagogies in higher education? A systematic scoping review. *Studies in Higher Education*, 46(11), 2245-2261. <https://doi.org/10.1080/03075079.2020.1716322>
- Tremblay, P.** (2020). *L'École inclusive : conditions et application*. Academia-L'Harmattan. <https://umontreal.on.worldcat.org/oclc/1198227178>

- Watermeyer, R.** et **Tomlinson, M.** (2018). The marketization of pedagogy and the problem of 'competitive accountability'. *Pedagogical Peculiarities*, 87-98. [https://doi.org/10.1163/9789463512541\\_006](https://doi.org/10.1163/9789463512541_006)
- Wolbring, G.** et **Lillywhite, A.** (2021). Equity/Equality, Diversity, and Inclusion (EDI) in Universities: The Case of Disabled People. *Societies*, 11(2), 49. <https://doi.org/10.3390/soc11020049>
- (2023). Equity/Equality, Diversity and Inclusion, and Other EDI Phrases and EDI Policy Frameworks: A Scoping Review. *Trends in Higher Education*, 2(1), 168-237. <https://doi.org/10.3390/higheredu2010011>



# 5

## CHAPITRE 5

# Les outils de collecte de données

---

Marie-Aimée LAMARCHE

À la fin de ce chapitre, vous serez en mesure :

- d'identifier les outils de collecte de données et leurs caractéristiques dans le processus d'évaluation ;
- d'associer les critères d'évaluation et les preuves d'apprentissage dans le choix d'un outil de collecte spécifique ;
- de consigner les preuves d'apprentissage pertinentes au processus d'évaluation ;
- d'élaborer un instrument de collecte de données en fonction de vos intentions pédagogiques.

## 1 | Introduction

La collecte de données est la première étape active du processus d'évaluation (Lamarche, 2022). C'est le moment pour le personnel enseignant de mettre les élèves en action afin de collecter des preuves d'apprentissage illustrant leur niveau de compétences, soit les apprentissages acquis. Pour ce faire, les élèves réalisent différentes productions ou performances autour desquelles les personnes enseignantes sont amenées à consigner des traces d'apprentissage liées aux indices montrant leur niveau de progression dans la compétence. Les traces d'apprentissage consignées documentent ainsi le jugement (voir chapitre 8) que le personnel enseignant établit après les avoir interprétées (voir chapitre 7). Elles peuvent être recueillies à l'aide de différents outils dont il sera question dans le présent chapitre. Les prochaines sections présentent :

- l'importance du choix de l'outil de collecte en lien avec l'intention pédagogique prévue ;
- quatre outils de collecte précis soit l'examen, les réseaux de concepts, les échanges verbaux et la situation d'apprentissage et d'évaluation (SAE), présentés dans les deux sections nommées « Les situations de connaissance et d'habiletés » et « Les situations complexes qui nécessitent une interprétation critériée » ;
- des conseils entourant la consignation des preuves d'apprentissage, traces utiles pour documenter le jugement évaluatif.

Plusieurs exemples contextualisés permettront d'illustrer l'utilisation des outils de collecte tout au long du texte.

## 2 | À chaque contexte son outil

La collecte de preuves d'apprentissage permet au personnel enseignant de réaliser différentes activités programmées lors de la planification. Ces activités sont réfléchies en fonction des intentions pédagogiques établies et sont choisies en fonction des apprentissages à acquérir ou des compétences à développer.

La planification de l'évaluation a permis d'identifier, en amont, le type d'apprentissages que la personne enseignante veut saisir pour sélectionner ensuite l'outil de collecte le plus approprié.

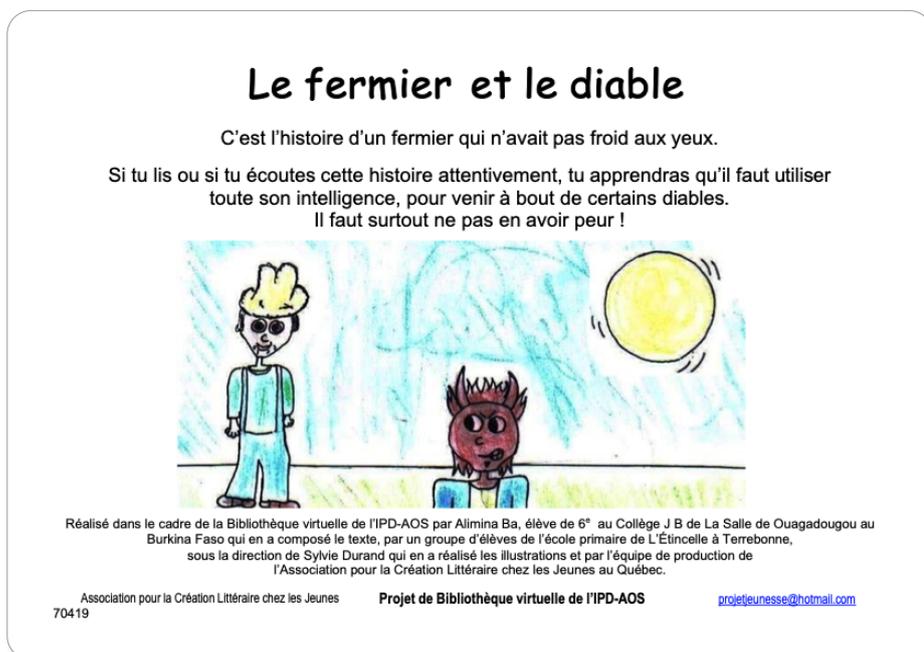
Pour que la collecte de données soit alignée avec les différentes intentions pédagogiques, il est essentiel de réfléchir aux apprentissages mobilisés et, de ce fait, aux types de situations vécues par les élèves. Ainsi, une situation de connaissances ne sollicitera pas le même outil d'évaluation qu'une situation d'habileté ou de compétences (voir le chapitre 3 pour la taxonomie de Bloom et la pyramide de Scallon).

### Exemple : *Le fermier et le diable*

*Fatou est enseignante de français, en début d'année elle prévoit dans sa planification globale différentes situations d'apprentissage. Elle veut assurer une certaine diversité quant aux types d'apprentissage réalisés dans ses différentes activités afin de garder ses élèves motivés en classe. Elle propose d'abord le conte Le fermier et le diable pour une lecture en sous-groupe de quatre élèves, un rappel de la structure du récit, des ateliers de vocabulaire pour les mots nouveaux, et des capsules de grammaire afin d'appliquer des stratégies de correction adéquates. Elle analyse ses activités en réfléchissant sur les actions cognitives que ses élèves poseront pendant lesdites activités.*

*Lors de la lecture en dyade, ses élèves sont amenés à tracer le schéma du récit. Pour les ateliers de vocabulaire, elle leur demande de relever les mots nouveaux et d'utiliser la bonne stratégie pour les décoder et reconnaître leur signification. Ceux-ci seront ainsi dans une activité qui exige le niveau de la compréhension dans la taxonomie de Bloom. Dans le cadre des capsules de grammaire, Fatou propose des phrases et demande aux élèves d'utiliser les différentes règles de grammaire pour les corriger. Cette utilisation des connaissances apprises renvoie à des processus d'application selon la taxonomie de Bloom qui sont intimement liés à des situations d'habiletés de la pyramide de Scallon. Ainsi, pour ces trois activités de français, Fatou propose des situations de connaissances et d'habiletés qui représentent l'étape de préparation d'une SAE. Pour l'étape de réalisation, elle les invite*

à rédiger un conte en ajoutant deux nouveaux personnages, puis à s'autocorriger en suivant la fiche de coévaluation. Finalement, pour l'étape d'intégration des apprentissages, les élèves sont amenés à lire leur conte devant le groupe qui choisira le conte servant au montage d'un théâtre masqué sonorisé dans une prochaine SAE. Ainsi, elle permet à ses élèves de vivre une situation de compétences.



↑ Couverture de la SAE *Le fermier et le diable*. © Association pour la création littéraire chez les jeunes au Québec.

### 3 | Les situations de connaissance et d'habiletés

Pour évaluer une situation de connaissances, dans laquelle les élèves mobilisent principalement des niveaux cognitifs de type connaissance, compréhension ou application, **la dictée**, ainsi que **le quiz** et **l'examen** sont des outils tout indiqués. Ces outils nécessitent une correction et sont accompagnés de leur corrigé.

## 3.1 La dictée

La dictée est un outil permettant de valider l'acquisition de différentes notions mémorisées. Lors des dictées, le personnel enseignant évoque à voix haute des mots ou des phrases que les élèves sont amenés à rédiger. Cet outil permet « d'enseigner l'orthographe, il s'agirait de présenter les règles, de les faire mémoriser, d'en vérifier l'application par des exercices et des dictées qu'on corrige, et d'escompter qu'un transfert s'opérera ensuite dans les textes que les élèves écrivent » (Cogis *et al.*, 2015). Selon le niveau scolaire des élèves, les dictées peuvent être de longueur variable et mobiliser des connaissances variées. Cet outil vise donc à valider la connaissance de différentes règles grammaticales ainsi que l'orthographe des mots à l'étude. Lorsque la dictée est terminée, à l'aide d'un corrigé présentant les phrases ou les mots bien écrits, la personne enseignante corrige les rédactions des élèves.

### Exemple

*Chaque semaine, Fatou demande à ses élèves d'apprendre dix mots de vocabulaire qu'ils ont identifiés dans leur conte. Le vendredi matin, c'est la période de la dictée. Les élèves sont assis à leur place et écoutent attentivement les mots, puis deux phrases. À la fin de la dictée, Fatou corrige les copies avec les élèves. Ces derniers échantent leur copie avec un camarade qui effectuera la correction sur la feuille en même temps que Fatou au tableau.*

### 3.1.1 La dictée zéro faute

Dans une perspective de soutien à l'apprentissage, différentes pratiques entourant la dictée peuvent être mises en place. C'est le cas de la dictée zéro faute qui ajoute un aspect dialogué lors de la correction. Ainsi, plutôt que de laisser la tâche de correction au corps enseignant, la correction devient un moment où les règles de grammaire et d'orthographe sont discutées en groupe. Tout au long des discussions, les élèves peuvent rectifier leur rédaction pour atteindre un texte présentant zéro faute (Cogis *et al.*, 2015).

« La dictée zéro faute peut se réaliser comme suit :

- ① Un texte, de longueur limitée, est d'abord lu par la personne enseignante qui dicte ensuite la première phrase.
- ② Elle laisse aux élèves un temps de réflexion, puis ceux-ci peuvent poser des questions à propos des graphies dont ils doutent.
- ③ [...] Le rôle de la personne enseignante n'est pas de fournir la réponse aux problèmes soulevés, mais bien d'amener les élèves à trouver eux-mêmes les moyens de les résoudre.
- ④ Lorsque les élèves n'ont plus de question, une deuxième phrase est dictée et la même démarche reprend » (Cogis *et al.*, 2015, p. 72).

## 3.2 L'examen

L'examen est un outil qui permet de valider différentes connaissances à l'aide de questions pouvant atteindre des niveaux taxonomiques variés. Selon les questions posées dans le cadre d'un examen, il est possible d'atteindre des niveaux de connaissance, de compréhension et d'application. Pour y parvenir, différentes formulations de questions sont possibles, notamment les questions de type « vrai ou faux », les questions à choix multiples, les questions de réarrangement et les questions à réponses construites (Fontaine, 2020).

### 3.2.1 Les questions de type « vrai ou faux »

Les questions de type « vrai ou faux » demandent aux élèves de valider ou d'infirmer une information. Une seule réponse est possible et la formulation de la question doit être sans ambiguïté.

#### Exemples

*Encerle le V si l'énoncé est vrai ou le F si l'énoncé est faux.*

Le diable a reçu beaucoup d'œufs lors de sa seconde visite. **V** ou **F**

■ **Vrai ou faux multiples :**

*Parmi les énoncés suivants, encercle le V si l'énoncé est vrai ou le F si l'énoncé est faux :*

- Le fermier savait que le domaine ne lui appartenait pas. **V** ou **F**
- Le fermier a joué un sale tour au diable. **V** ou **F**
- Le fermier est très rusé. **V** ou **F**
- Le diable a reçu beaucoup d'œufs lors de sa seconde visite. **V** ou **F**

### 3.2.2 Les questions à choix multiples

Les questions à choix multiples proposent aux élèves différentes options de réponse. Ainsi, les élèves sont amenés à sélectionner la bonne réponse parmi un nombre d'énoncés. Selon la question posée, il est possible que les élèves aient à reformuler ou à mettre en pratique une méthode atteignant ainsi des niveaux taxonomiques plus élevés que la connaissance. Cela dit, une seule bonne réponse est possible et cette dernière doit être identifiée par les élèves.

#### Exemples

*Encerle la lettre correspondant à la bonne orthographe du mot manquant :*

Le fermier a plusieurs ..... dans sa ferme.

- a.** poule **b.** poules **c.** boule **d.** boules

*Encerle la lettre correspondant à la bonne réponse :*

Où se déroule l'histoire ?

- a.** Dans la forêt. **b.** Dans une contrée lointaine.  
**c.** Dans un village. **d.** Sur le bord d'un cours d'eau.

### 3.2.3 Les questions de réarrangement

Les questions de réarrangement permettent aux élèves de démontrer leur compréhension en établissant des liens entre certains éléments. Que ce soit pour remettre en ordre ou pour associer une prémisse avec sa suite, les élèves sont amenés à associer des énoncés afin de démontrer leur compréhension.

#### Exemple

*Remplace les phrases suivantes en suivant l'ordre logique de l'histoire.*

1. Le diable lui dit que cette ferme est son domaine.
2. Le fermier dépose tous les œufs dans la bassine.
3. Un fermier vivait heureux avec sa famille.
4. Le diable disparut pour toujours de la vie du fermier.
5. Le fermier laisse tous les œufs sous les poules.

### 3.2.4 Les questions à réponses construites ou à court développement

Les questions à réponses construites ou à court développement proposent deux types de réponses, des réponses courtes ou longues. Les réponses courtes demandent aux élèves de fournir une expression ou un seul mot en réponse à la question de départ. En ce sens, il est possible d'avoir un corrigé indiquant précisément la réponse attendue ou une banque de mots acceptés comme bonne réponse.

Les questions nécessitant des réponses construites à court développement sont tout indiquées pour permettre aux élèves d'atteindre des niveaux taxonomiques plus élevés.

#### Exemple

*Remplis le tableau qui suit pour démontrer ta compréhension du conte.*

Dans le conte	Indices	Ta réponse
Quand?	C'est le début.	
Qui?	Ce sont les personnages.	

*Continue en page suivante. →*

Dans le conte	Indices	Ta réponse
Où?	C'est l'endroit où se passe l'histoire.	
Voulaît?	Ce que le personnage veut (son intention).	
Mais...	C'est le problème.	
Alors...	C'est la solution.	
Finalement	C'est la fin.	

### 3.2.5 Les questions construites à long développement

Pour les réponses aux questions à long développement, il est préférable de se munir d'une grille d'évaluation pour juger convenablement de la réponse obtenue. Il est ainsi possible d'atteindre des niveaux taxonomiques supérieurs tels que l'analyse, l'évaluation et la création. Pour ce faire, les questions doivent être formulées de façon rigoureuse : tout d'abord avoir une mise en situation, présenter clairement la question et indiquer les caractéristiques de la réponse attendue. En lecture par exemple, ce sont des questions ouvertes qui visent la réaction et l'appréciation de l'élève.

#### Exemples

- ▶ *Qu'est-ce que tu as le plus aimé dans le conte ? Explique pourquoi en faisant des liens avec le conte.*

.....

.....

.....

- ▶ *Qu'aurais-tu fait à la place du fermier ? Exprime tes idées ou ton opinion en donnant des détails.*

.....

.....

.....

Bien que l'examen ou le quiz puissent renfermer différents types de questions, certaines lignes directrices de rédaction de questions sont à garder en tête. Pour tout type de question, il est préférable :

- d'éviter les pièges, l'objectif n'est pas de piéger les élèves mais bien de valider les acquis ;
- d'utiliser des formulations positives, un vocabulaire accessible aux destinataires et de préciser à ces derniers la forme de réponse attendue ;
- de penser à laisser un espace pour que les élèves répondent aux questions ;
- de prévoir un corrigé ou un barème de correction qui accompagne l'examen ou le quiz.

## 4 | Les situations complexes qui nécessitent une interprétation critériée

Pour évaluer des situations complexes, comme les SAE ou des situations de compétences pour lesquelles des niveaux cognitifs de type analyse, création ou évaluation sont sollicités, les cartes conceptuelles, les échanges verbaux et les productions complexes notamment sont des outils à privilégier. Comme ces outils encouragent les élèves à réaliser des productions ou des performances variées et uniques, un seul corrigé n'est pas suffisant pour évaluer les différents critères et il est préférable de se munir d'instruments d'interprétation critériée (voir chapitre 7).

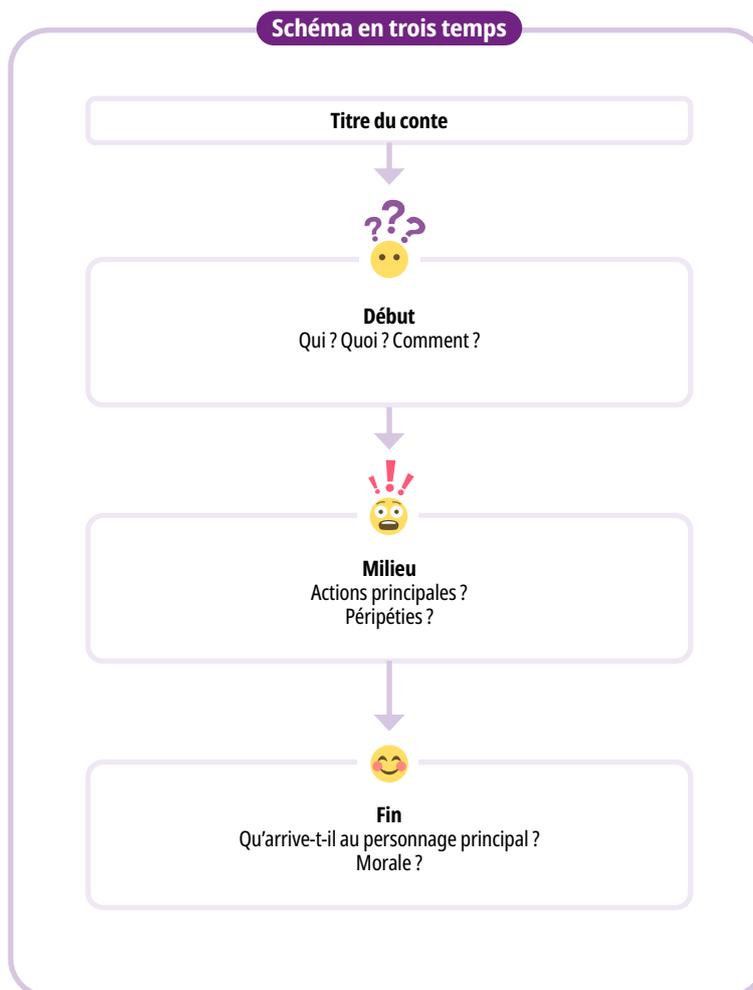
### 4.1 Les cartes conceptuelles

Les réseaux de concepts peuvent présenter différents niveaux de complexité et prendre différentes formes. Selon la forme choisie, le niveau de complexité augmente et celle-ci est intimement liée aux nombres de liens réalisés entre les concepts ainsi que la clarté des liens établis. L'objectif des réseaux de concepts est d'organiser différents concepts ou connaissances selon une logique propre à la personne qui réalise le réseau, et de mettre en évidence les liens ou les relations qui existent entre eux. Pour ce faire, les élèves peuvent réaliser différents types de diagrammes (hiérarchique, de Venn) ou de cartes (d'exploration, conceptuelle, etc.)

### 4.1.1 Le diagramme hiérarchique

Le diagramme hiérarchique permet aux élèves de créer différentes catégories provenant d'un tout commun. À partir d'une idée générale, les élèves sont invités à déconstruire ladite idée en suivant le principe des poupées russes : évoquer des sous-catégories, diviser ces sous-catégories en idées plus précises, décortiquer ces idées davantage, et ainsi de suite. Le diagramme hiérarchique prend ainsi une forme arborescente ou de type pyramidale. Les liens créés entre les concepts sont perceptibles selon leur emplacement dans le diagramme, toutefois les liens ne sont pas accompagnés d'une explication narrative, il n'y a pas de mots associés aux différents liens.

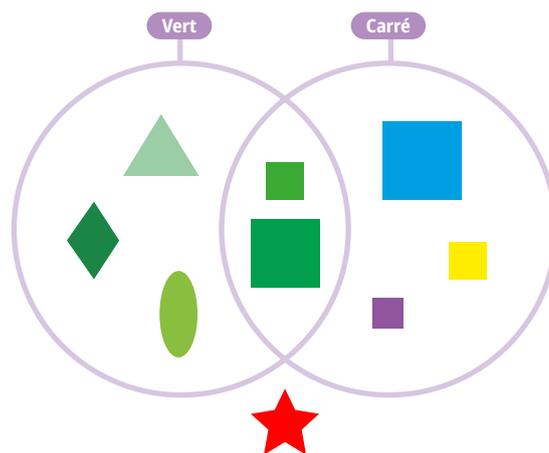
#### Exemple de schéma narratif (primaire)



### 4.1.2 Le diagramme de Venn

Le diagramme de Venn permet de mettre en relief les éléments communs de différents concepts ou idées. C'est à l'aide de croisement entre les zones que les élèves sont invités à montrer la relation entre deux ou trois concepts. Le diagramme de Venn est construit à l'aide de cercles qui se chevauchent, créant des intersections. L'information placée dans les intersections permet de mettre en lumière les relations perçues entre les idées ou les concepts proposés aux élèves (Andry *et al.*, 2022). La justesse, la précision ou l'exactitude des relations établies dans un diagramme de Venn permet de comprendre certains processus cognitifs des élèves et d'en évaluer la pertinence.

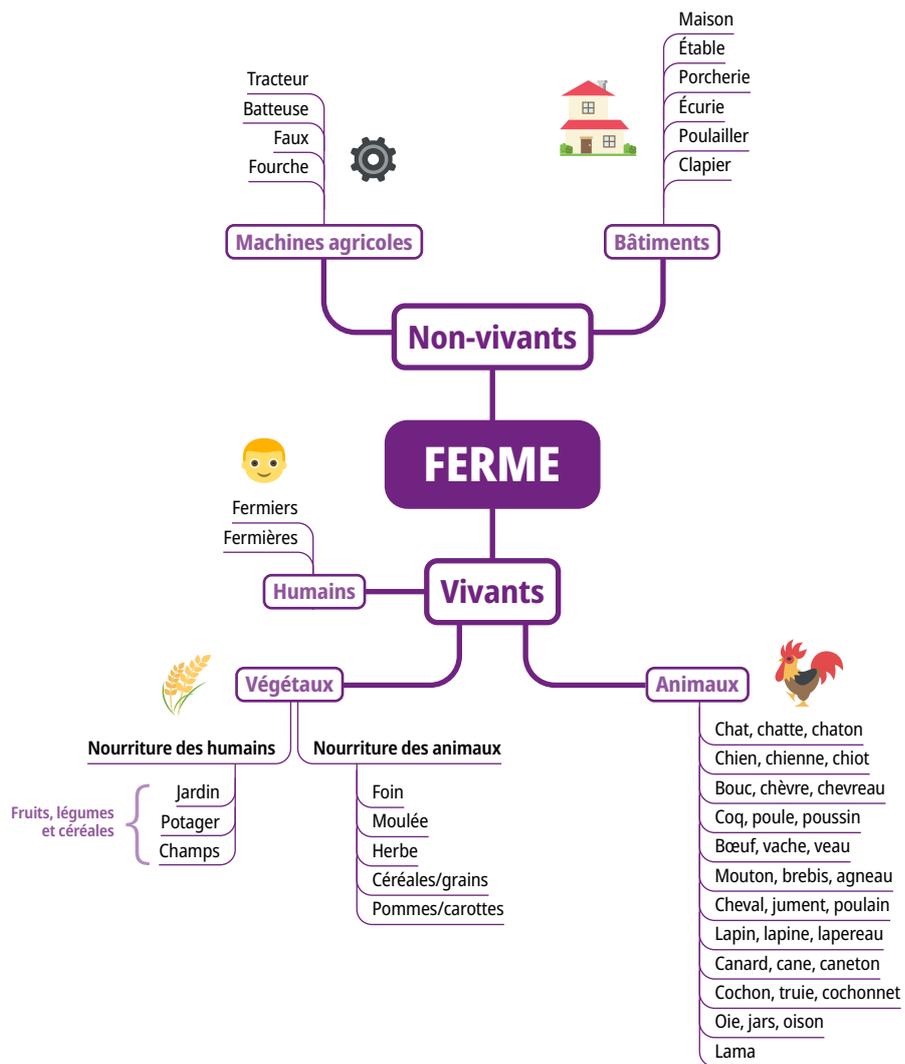
#### Exemple



### 4.1.3 La carte conceptuelle

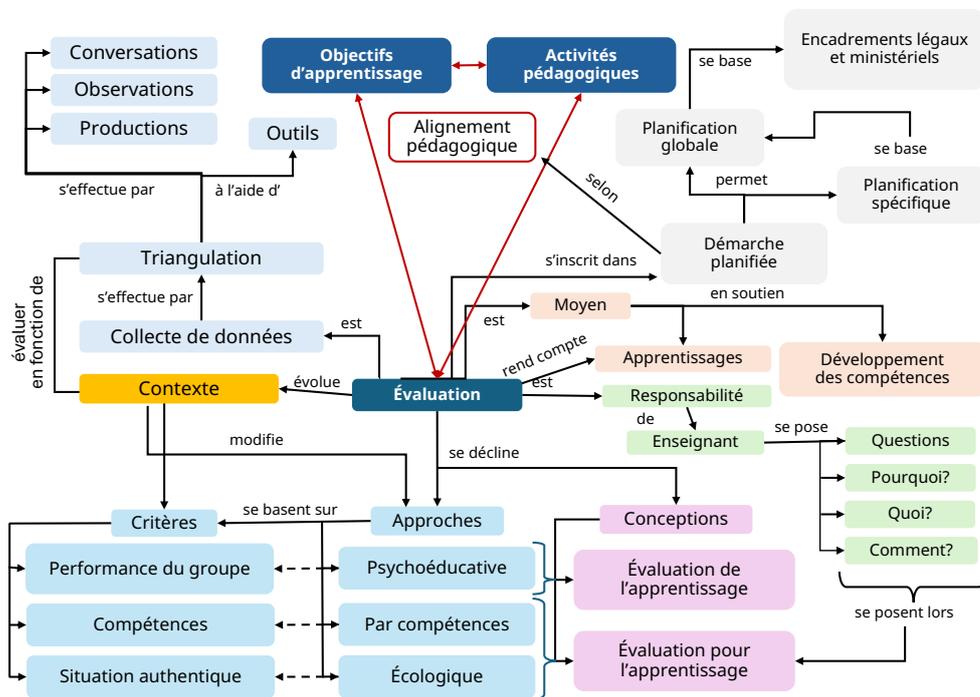
La carte conceptuelle est un schéma constitué de concepts et de liens qui représente les relations entre les concepts. Les liens sont illustrés par des flèches qui indiquent le sens de la relation et cette flèche est accompagnée d'un mot de liaison qui qualifie cette relation (Morin, 2018). La carte conceptuelle est un outil qui permet aux élèves d'illustrer leur compréhension d'une idée ou d'un concept de façon visuelle et en mettant l'accent sur les liens qui caractérisent leur pensée. Plus une carte présente de liens, plus la production devient complexe. En ce sens, la carte conceptuelle permet des productions uniques et propres au fonctionnement cognitif des élèves.

## Exemple de carte d'exploration de la ferme



Exemple de carte conceptuelle

Évaluation des apprentissages  
par Sarah Ferragne dans le cadre du cours ETA6045 –  
Évaluation au postsecondaire (Université de Montréal)



## 4.2 Les échanges verbaux

Les échanges verbaux sont des moments privilégiés qui permettent au personnel enseignant de constater le niveau de compétence de leurs élèves grâce à un entretien portant sur un ou des thèmes, précis ou plus larges. Ces entretiens d'évaluation (Fontaine, 2020) sont planifiés par le personnel enseignant et un lien direct entre les questions d'entretien et les critères d'évaluation de la discipline concernée est fait. Ainsi, il y a une intention précise lorsque la personne enseignante décide de mener un entretien d'évaluation. Les entretiens peuvent prendre différentes formes, soit des entretiens ouverts, semi-dirigés ou dirigés. Suivant la conceptualisation de l'entretien comme instrument de collecte de données en recherche, les entretiens d'évaluation ouverts n'ont pas de thème préétabli. Les élèves sont libres de s'exprimer selon leur pensée et d'orienter leur discours à leur guise. L'entretien semi-dirigé propose des thèmes choisis en amont et laisse la discussion suivre son cours, tout en respectant le plan prévu. L'entretien dirigé propose un canevas strict d'entretien et certaines réponses sont attendues de la personne qui dirige l'entretien (Savoie-Zajc, 2021).

Auprès des classes de niveau primaire, les entretiens de lecture sont des pratiques étudiées par la recherche et appréciées par les personnes enseignantes. Ces entretiens permettent non seulement de faire état du niveau de compétence pour la discipline scolaire français langue d'enseignement, mais également d'avoir un regard diagnostique sur les différents processus de lecture permettant le bon développement de la compétence. Les entretiens de lecture permettent, en plus d'observer les mécanismes de lecture, de questionner les élèves sur leur compréhension de texte et ainsi de documenter différents critères d'évaluation de la compétence (Brind'Amour, 2018).

### Exemple de fiche de l'entretien semi-dirigé au primaire

#### Fiche de l'entretien individuel à propos de l'organisateur graphique

❶ **Question 1** : Est-ce que tu peux me présenter les informations importantes sur ton animal à l'aide de ton organisateur graphique ?

→ **Réponse de l'élève** : .....

.....  
.....  
.....

② **Question 2 :** Est-ce que tu peux me parler davantage de .....  
 [nom de la catégorie - par ex. : alimentation, habitat, apparence] de ton animal ?

→ Réponse de l'élève : .....  
 .....  
 .....

③ **Question 3 :** Pourquoi as-tu choisi cette catégorie pour organiser les informations sur ton animal ?

→ Réponse de l'élève : .....  
 .....  
 .....

④ **Question 4 :** Pourquoi as-tu classé cette information .....  
 [nom de l'information] dans la catégorie ..... [nom de la catégorie] ?

→ Réponse de l'élève : .....  
 .....  
 .....

⑤ **Question 5 :** Quelles stratégies de lecture as-tu utilisées? Lesquelles as-tu utilisées pour repérer les informations importantes dans ton texte ?

→ Réponse de l'élève : .....  
 .....  
 .....

### 4.3 La collecte de traces à l'intérieur de la SAE

La SAE est un dispositif qui permet de regrouper différentes tâches dans un tout cohérent en invitant les élèves à réaliser des productions complexes et à contextualiser. Les SAE permettent au corps enseignant d'organiser différentes tâches selon un canevas

préétabli, tâches qui sont toutes des opportunités pour documenter le niveau de compétence des élèves. Lorsque bien réfléchi et planifié en fonction des intentions pédagogiques et des critères d'évaluation, chacune des traces réalisées dans le cadre d'une SAE peut être utilisée pour documenter le jugement du personnel enseignant.

Ainsi, la SAE est une structure qui permet de rallier, grâce à un thème commun ou une intention pédagogique précise, des activités de tout ordre comme le quiz, le réseau de concept, l'échange verbal, etc. Ces différentes activités sont des traces de qualité permettant la documentation de différentes compétences.

### Exemple de preuves d'apprentissage en mathématiques : le livre de comptabilité

*Nadia planifie une situation-problème pour ses élèves du secondaire qui consistera à réaliser le livre de comptabilité d'une petite entreprise pour les trois derniers mois. Pour préparer les apprentissages, elle prévoit un examen de mathématiques portant sur les opérations en arithmétique dans un contexte financier, qu'elle corrigera afin de bien cerner si ses élèves ont les prérequis pour effectuer la tâche. Si ce n'est pas le cas, elle pourra faire un enseignement explicite sur ces concepts. Pendant le travail, Nadia a prévu deux rencontres (entretiens semi-dirigés) avec chacun de ses élèves pour qu'ils lui expliquent les différentes étapes de réalisation de leur livre de comptabilité. Lors de ces entretiens, ils pourront justifier leur raisonnement et les différentes actions mathématiques posées. Les élèves présenteront ensuite leur livre de comptabilité aux camarades de la classe sous forme de présentation professionnelle, comme s'ils étaient devant un cabinet de comptables. Pendant cette présentation, Nadia évaluera les processus mathématiques utilisés.*

## 5 | La consignation des traces

Un enjeu important lors de l'évaluation du niveau de compétence des élèves est la consignation des traces. Différents outils viennent d'être présentés et les productions qui en découlent peuvent être très variées. Lorsque les SAE permettent une tâche écrite, il devient intéressant de regrouper les traces à un endroit commun et d'y joindre des traces d'évaluation. Ces traces peuvent prendre la forme d'annotations ou de grilles d'observation ou d'évaluation annexées aux productions. La consignation des traces écrites en un seul endroit permet d'avoir une vue d'ensemble de l'évolution des compétences des élèves. Cela dit, lors des échanges verbaux ou lors de la présentation d'une pièce de théâtre, par exemple, l'utilisation des outils numériques peut être d'une grande aide. On peut capter l'information par une vidéo ou prendre des photos à l'aide de son téléphone. Les informations numériques collectées, tout comme les traces écrites, doivent être consignées dans un endroit sûr, et partagées avec les élèves. Différentes plateformes numériques permettent un partage facile avec les élèves, les parents et les membres de la communauté scolaire (Teams, Google Classroom, Seesaw, Classe Dojo, etc.).

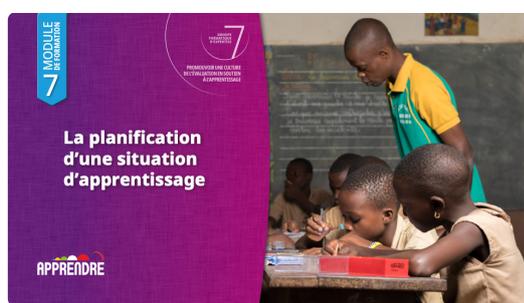
Pour que les traces soient pertinentes, il est essentiel de démontrer le lien entre la production et les critères d'évaluation et de joindre la grille d'évaluation ou le corrigé en complément des annotations sur les travaux. C'est avec une consignation de traces soucieuses du lien avec les intentions pédagogiques et les modalités d'évaluation que l'interprétation et l'établissement du jugement évaluatif sera plus représentatif du niveau de compétence des élèves.

## 6 | Conclusion

La collecte de données constitue une étape clé du processus évaluatif, car elle permet de rendre visibles les apprentissages des élèves en les mettant en action à travers diverses tâches signifiantes. En choisissant judicieusement les outils de collecte en fonction des intentions pédagogiques et des critères d'évaluation, le personnel enseignant est mieux outillé pour recueillir des preuves d'apprentissage pertinentes et variées. Que ce soit par le biais d'examen, de réseaux de concepts, d'échanges verbaux ou de SAE, chaque outil offre un regard complémentaire sur la progression des compétences. La consignation rigoureuse de ces traces d'apprentissage soutient ensuite un jugement éclairé et équitable. Ainsi, le développement d'un instrument de collecte cohérent, aligné sur les intentions pédagogiques, renforce la validité et l'équité du processus d'évaluation.

## 7 | Ressources complémentaires

Les personnes formatrices de formateurs pourront trouver des ressources complémentaires créées par le GTE 7, disponibles à la communauté sur le site d'APPRENDRE. Pour ce chapitre, le module 7 portant sur la planification d'une situation d'apprentissage permet d'en connaître plus sur la structuration d'une SAE.



↑ Première diapositive du diaporama 7.1 du module 7 créé par le GTE 7.

Pour chacun des modules, le GTE 7 met à la disposition des personnes formatrices un guide du formateur et un carnet du participant qui comporte des exercices pratiques. Des diapositives et des capsules vidéo sont disponibles comme matériels d'aide à la formation mais aussi pour faciliter l'appropriation des différents concepts par les équipes enseignantes.

On trouvera par ailleurs une liste des verbes d'action issue de la taxonomie de Bloom du domaine cognitif à cette adresse : <https://afeseo.ca/wp-content/uploads/2021/02/Taxonomie-cognitif-et-socio-affectif.pdf>

## 8 | Références bibliographiques

- Andry, T., Kieffer, S. et Lambotte, F.** (2022). *Les fondamentaux de la visualisation de données*. De Boeck Supérieur.
- Brind'Amour, A.** (2018). *Les pratiques évaluatives d'enseignantes de 1<sup>re</sup> année du primaire à l'égard de la compétence en lecture : Portrait d'une commission scolaire québécoise* [maîtrise, Université du Québec à Rimouski]. <https://semaphore.uqar.ca/id/eprint/1473/>
- Cogis, D., Fisher, C. et Nadeau, M.** (2015). Quand la dictée devient un dispositif d'apprentissage. *Glottopol*, 26, 69-91. [http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero\\_26/gpl26\\_04cogis\\_fisher\\_nadeau.pdf](http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_26/gpl26_04cogis_fisher_nadeau.pdf)
- Fontaine, S.** (2020). Les outils d'évaluation. Dans L. Fontaine, L. Savoie-Zajc, et A. Cadieux (dir.), *Évaluer les apprentissages, démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2<sup>e</sup> éd., p. 49-80), Les éditions CEC.
- Lamarche, M.-A.** (2022). *Appropriation de pratiques évaluatives au premier cycle du secondaire : trois cas d'enseignantes œuvrant auprès d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/28222/Lamarche\\_Marie-Aimee\\_2022\\_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/28222/Lamarche_Marie-Aimee_2022_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- Morin, M.** (2018). *Expérimentation de la cartographie conceptuelle comme dispositif de collecte de données en vue de l'évaluation des apprentissages* [Thèse de doctorat, Université de Montréal]. <https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/handle/1866/21830>
- Savoie-Zajc, L.** (2021). L'entrevue semi-dirigée. Dans I. Bourgeois (dir.), *Recherche sociale de la problématique à la collecte de données* (7<sup>e</sup> éd., p. 273-296), Presses de l'Université du Québec.

# 6

## CHAPITRE 6

# La participation de l'élève à l'évaluation

---

Marie-Paule YAMEOGO

À la fin de ce chapitre, vous serez en mesure :

- de vous familiariser avec les enjeux de la participation de l'élève à son évaluation ;
- de vous approprier les modalités d'évaluation accessibles aux élèves selon la nouvelle donne ;
- de faire une analyse critique des outils de participation de l'élève à son évaluation ;
- d'élaborer et d'utiliser efficacement les différents outils de participation de l'élève en contexte.

## 1 | Introduction

Les courants pédagogiques les plus récents donnent une part active à l'élève dans les activités d'enseignement-apprentissage ainsi que dans les modalités d'évaluation. La participation de l'élève à son évaluation s'insère dès lors dans le paradigme de l'évaluation comme apprentissage, l'« *Assessment as Learning* » (Lam, 2016).

En cohérence avec une perspective d'enseignement et d'évaluation centrée sur l'apprentissage, la participation de l'élève à son évaluation est de plus en plus documentée dans la littérature scientifique. Merle (2018) justifie ce changement de paradigme en soutenant que le caractère unidirectionnel et normatif de l'évaluation (évaluation traditionnelle) constitue une source importante de stress et d'anxiété scolaires défavorables aux processus d'apprentissage et à la réussite scolaire.

Dans cette nouvelle dynamique, Jorro et Droyer (2019), traitant de l'évaluation qui implique l'élève comme d'un levier pour l'enseignement, citent les travaux de Raulin et Lebeaume (2019) qui relèvent que les élèves dont la conscience évaluative est proche des intentions de la personne enseignante réussissent mieux leurs contrôles que les autres. Cela souligne la nécessité et l'intérêt d'une interaction et d'une collaboration entre la personne enseignante et l'élève dans le processus d'évaluation.

Considérant que l'évaluation est une occasion de régulation et de remédiation, Laveault et Allal (2016) estiment qu'elle doit permettre au personnel enseignant et aux élèves d'agir de manière individuelle ou interactive, afin de prendre des décisions ayant un impact positif sur l'enseignement et l'apprentissage. Dans la même visée, Morales

Villabona (2024) et Mottier Lopez (2015) soutiennent qu'il est nécessaire de concevoir un partage de la responsabilité du processus évaluatif entre la personne enseignante et les élèves, afin que l'évaluation ne soit plus seulement l'affaire de celle-ci. Le rôle actif de l'élève en tant que personne évaluatrice de son propre travail ou du travail d'autrui lui donne des occasions d'apprentissage, de consolidation de ses acquis et de développement de sa personnalité. Au regard de la place prépondérante que doit occuper l'élève dans son évaluation, il est important que des modalités lui soient accessibles.

Ce chapitre vise le développement de la problématique relative à la participation de l'élève à son évaluation dans le contexte de l'approche par compétences (APC), de l'approche pédagogique intégratrice (API) ou des projets d'apprentissage pédagogiques (PAP). Il s'agit d'identifier, d'une part, les modalités d'évaluation accessibles à la personne apprenante, leurs visées et leurs caractéristiques, et, d'autre part, les outils à utiliser et les préalables pour la mise en œuvre réussie de chacune de ces modalités. Dans une perspective d'EsA, il existe diverses formules pour faire participer les élèves à leur évaluation. Dans le présent guide, trois processus ont été retenus :

1. l'autoévaluation,
2. la coévaluation : élève-personne enseignante, et
3. l'évaluation mutuelle ou par les pairs.

## 2 | L'autoévaluation

### 2.1 Définitions

Il existe plusieurs définitions de l'autoévaluation. Pour Fontaine *et al.* (2020, p. 44) elle est « la démarche par laquelle l'élève porte un jugement sur la qualité de son travail, ou de son cheminement, au regard des objectifs d'apprentissage ciblés au départ et en fonction d'évaluation proposés par l'enseignant ». Elle est aussi considérée comme une occasion donnée à l'élève d'évaluer son propre travail tout en posant un regard critique sur celui-ci (Hadji, 2012). Ces auteurs sont unanimes : l'autoévaluation est un processus par lequel l'élève évalue ses propres progrès en matière de connaissances, de compétences, de processus ou de comportements en vue de s'améliorer.

Ainsi, l'autoévaluation n'est ni une autosatisfaction (sentiment de bien-être à la suite d'une activité), ni un autoquestionnement (stratégie d'étude où l'élève se pose des questions pour retenir le contenu), ni une notation (attribution d'une note par l'élève), ni un

autobilan (constat de ce qui a été réalisé à l'aide d'une grille), et encore moins une auto-correction (correction par l'élève de sa propre copie) (Durand et Chouinard, 2012).

## 2.2 Objectifs

L'autoévaluation a des visées multiples. Il s'agit entre autres d'amener l'élève à :

- collecter des données sur son propre travail ;
- porter un jugement sur la qualité de son travail, ou de son cheminement, au regard des objectifs d'apprentissage ciblés au départ et en fonction des critères d'évaluation ;
- développer ses habiletés cognitives, métacognitives et conatives ;
- développer ses capacités à s'autoréguler ;
- développer la confiance en soi, voire l'estime de soi ;
- prendre conscience de ce qu'il est en train de faire ;
- être responsable de ses apprentissages ;
- maintenir son engagement et sa motivation ;
- etc. (Fontaine, *et al.*, 2020 ; Black et Wiliam, 1998, cités dans Barde, 2020).

## 2.3 Caractéristiques

Le processus de l'autoévaluation est un moment d'arrêt durant l'apprentissage qui se fait en trois étapes essentielles : la prise de conscience, la démarche réflexive et l'autorégulation.

### 2.3.1 Étape 1 : une prise de conscience de ce que l'élève est en train de faire

Cette prise de conscience touche les caractéristiques de l'élève, les apprentissages réalisés, les étapes de sa démarche d'apprentissage, les difficultés rencontrées, les améliorations apportées, etc. À l'occasion, des données recueillies lui permettent de réfléchir à son propre apprentissage. Cette étape est une stratégie qui donne à l'élève une conscience et une compréhension accrue de lui-même ou d'elle-même en tant que personne apprenante.

### Exemple : énoncés visant une prise de conscience

► **Quand je réalise une recette...**

*Coche l'échelon correspondant le mieux à ta démarche.*

	Toujours	Parfois	Jamais
Je m'assure d'avoir tous les ingrédients à l'avance.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je lis la démarche de préparation proposée.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je sors tout ce dont j'ai besoin avant de débiter.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
J'utilise les ustensiles appropriés.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je tiens compte des proportions mentionnées.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je respecte le temps de cuisson.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Je laisse la cuisine dans un état convenable.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Source : APPRENDRE (2024). GTE 7, module 9.

Cette prise de conscience suscite chez l'élève des réflexions sur ses apprentissages.

### 2.3.2 Étape 2 : une réflexion critique

L'élève fait un constat ou un jugement de valeur sur ses actions, ses attitudes, ses processus et ses réalisations, etc. Il est amené à faire une analyse critique de ses processus d'apprentissage en lien avec les objectifs visés afin d'améliorer ses stratégies et de consolider ses acquis. Pour une réflexion critique conséquente, l'élève doit être juste, rigoureux et cohérent face à sa propre évaluation.

### Exemple : questions visant la réflexion critique

► **Es-tu satisfait du résultat ?**

► **Qu'as-tu appris en faisant cette recette ?**

.....  
.....  
.....

► **Cette recette était-elle appropriée pour le nombre de personnes prévu ?**

.....  
.....  
.....

► **Quelles difficultés as-tu rencontrées durant la réalisation de ta recette ?**

.....  
.....  
.....

Source : APPRENDRE (2024). GTE 7, module 9.

Après une prise de conscience et un regard critique sur ses actions, ses attitudes, ses processus et ses réalisations, l'élève devrait être en mesure de s'autoréguler.

### 2.3.3 Étape 3 : une contribution à l'autorégulation des apprentissages

L'élève développe, d'une part, sa capacité à porter un jugement sur sa propre efficacité et, d'autre part, son habileté à définir ses forces, ses faiblesses, ses défis, les prochaines étapes de son apprentissage et à les partager avec ses pairs, la personne enseignante ou une tierce personne.

Le processus d'autorégulation amène l'élève à : faire des constats (l'inventaire de ses intérêts en lien avec les objectifs visés); poser un regard critique sur sa production (réfléchir à son apprentissage en lien avec les critères d'évaluation); et identifier les pistes d'amélioration (autorégulation par rapport à ses apprentissages, recherche de meilleures stratégies de mobilisation des ressources et de démarches appropriées à la situation). Cette démarche développe chez lui la métacognition.

### Exemple : questions visant l'autorégulation

- ▶ **Si tu avais à refaire cette recette, que ferais-tu différemment ?**

.....  
.....  
.....

- ▶ **Quelles recommandations donnerais-tu à quelqu'un qui ferait une recette pour la première fois ?**

.....  
.....  
.....

Source : APPRENDRE (2024). GTE 7, module 9.

En somme, l'autoévaluation est une stratégie qui favorise le développement de l'esprit critique chez l'élève tout en l'engageant dans un processus d'autorégulation, d'auto-surveillance continue et partant, dans l'acquisition d'une certaine autonomie dans le processus d'apprentissage. Ainsi, l'élève développe sa responsabilité dans ses succès et ses échecs.

L'autoévaluation vient en amont de la coévaluation. On distingue deux types de coévaluation : la coévaluation entre l'élève et la personne enseignante et l'évaluation par les pairs.

## 3 | La coévaluation entre l'élève et la personne enseignante

### 3.1 Définition

« La coévaluation est une forme d'évaluation intégrant l'élève dans un processus interactif évaluatif et participatif. Elle vise à permettre les échanges entre l'enseignant et l'élève afin de confronter les points de vue sur le produit. » (Fontaine *et al.*, 2020, p. 45). Pour

Jorro et Droyer (2019, p. 34), elle est « une évaluation conjointe entre un étudiant et le(s) formateur(s) en vue d'engager un dialogue entre eux sur les écarts d'appréciation par rapport à une production particulière ou à un bilan plus global, sur la base ou non d'un référentiel externe. »

La coévaluation serait donc un processus d'évaluation qui amène l'élève à interagir avec la personne enseignante pour une meilleure mobilisation des ressources ou pour le développement de ses compétences.

## 3.2 Objectifs

Au-delà des visées de l'autoévaluation, la coévaluation (élève-personne enseignante) vise les objectifs suivants :

- fournir à l'élève une rétroaction afin de lui donner des pistes pour s'améliorer ;
- s'approprier sa propre progression, ses acquisitions et lui permettre d'avoir un recul et un regard critique sur son travail ;
- permettre les échanges entre la personne enseignante et l'élève afin de confronter les points de vue sur le produit ;
- aider l'élève à développer ses habiletés sociales ;
- développer les habiletés à communiquer chez l'élève ;
- amener l'élève à faire confiance à son enseignant(e) ;
- aider l'élève à comprendre ses processus d'apprentissage ;
- etc. (Fontaine *et al.*, 2020).

La coévaluation vise donc le renforcement des attitudes réflexives entre l'élève et la personne enseignante, installant ainsi un climat de confiance entre eux. La personne enseignante quitte sa posture de transmetteur de connaissances et adopte celle de guide, de facilitateur pour l'élève. Cette nouvelle posture marque le passage du pôle magistrocentré vers le pôle pédocentré (Sambell *et al.*, 2013 ; Stiggins, 2005 cités dans Girouard-Gagné, 2023).

## 3.3 Caractéristiques

Le processus de coévaluation (élève-personne enseignante) se caractérise par une confrontation de points de vue entre la personne enseignante et l'élève lors d'échanges ou à travers l'utilisation d'une grille de vérification. L'élève exprime son point de vue par rapport à ses performances et le confronte avec celui de la personne enseignante (Durand et Chouinard, 2012).

Elle se caractérise aussi par le fait que l'élève s'autoévalue à partir de critères spécifiques et reçoit une rétroaction sur sa réalisation, ses stratégies ou sa compétence de la part de la personne enseignante à partir des mêmes critères. Le caractère interactif entre l'élève et la personne enseignante est une des principales caractéristiques de cette modalité d'évaluation.

L'exemple ci-dessous présente une grille de coévaluation (élève-personne enseignante) en écriture, permettant de confronter les points de vue sur la présence ou l'absence des indicateurs.

### Exemple : grille de coévaluation en écriture

- ▶ **Date :** .....
- ▶ **Nom et prénom(s) :** .....
- ▶ **Niveau :** .....
- ▶ **Quel type de scripteur es-tu ? Comment s'est déroulée ta tâche d'écriture ?**

Coche la case « oui » de la colonne « élève » lorsque l'action est réalisée. La personne enseignante confirme ton appréciation, si non, elle indique la modification à apporter.

Indicateurs	Élève Oui	Enseignant(e) Oui	Non, je modifie
J'ai utilisé les éléments qui m'entourent (illustrations, paroles) pour m'inspirer.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
J'ai respecté le nom des personnages et leurs caractéristiques physiques et psychologiques.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
J'ai rédigé une fin cohérente à l'histoire originale.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
J'ai utilisé des dialogues directs pour faire parler mes personnages.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
J'ai regroupé mes idées par paragraphe.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

Continue en page suivante. →

Indicateurs	Élève Oui	Enseignant(e) Oui	Non, je modifie
J'ai complété mon aide-mémoire pour corriger mes fautes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
J'ai présenté une copie soignée et une écriture lisible.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

▶ **Quelles sont tes faiblesses ?**

.....

.....

.....

▶ **Quels sont tes points forts ?**

.....

.....

.....

▶ **Une stratégie que tu maîtrises :**

.....

.....

.....

▶ **Un défi que tu veux réaliser :**

.....

.....

.....

**Conseils de la personne enseignante :**

.....

.....

.....

## 4 | L'évaluation par les pairs

### 4.1 Définition

Aussi appelée « évaluation par autrui », « hétéroévaluation », « évaluation mutuelle », « interévaluation », l'évaluation par les pairs consiste en une « interaction entre des individus appelés à évaluer la quantité, la valeur, la qualité et le succès des productions ou de l'apprentissage de leurs pairs » (Fontaine *et al.*, 2020, p. 45). Ces auteurs renchérissent en soutenant qu'elle est un processus qui « intègre l'élève dans un processus interactif évolutif et participatif ». C'est un processus évaluatif fait en coopération avec un ou plusieurs pairs, destiné aux élèves entre eux.

### 4.2 Objectifs

L'évaluation par les pairs, tout en bénéficiant des acquis des formules développées précédemment, vise entre autres les objectifs suivants :

- développer les habiletés d'empathie des élèves ;
- rendre l'élève coévaluateur de ses pairs ;
- développer les habiletés socio-affectives chez l'élève ;
- amener l'élève à considérer les conflits cognitifs comme des sources possibles de solutions à ses difficultés ;
- minimiser les préjugés que l'élève peut avoir sur l'évaluation et ses échecs ;
- favoriser la motivation et l'engagement de l'élève ;
- faciliter la compréhension des critères par l'élève ;
- développer les capacités à collaborer chez l'élève ;
- etc.

### 4.3 Caractéristiques

Ce processus d'évaluation est surtout utilisé lors d'un travail en équipe ou d'une présentation, mais aussi pour des performances, des affiches, des vidéos, etc. C'est l'occasion pour les pairs de juger la qualité, la quantité, la valeur et le succès des productions et de l'apprentissage d'un élève.

L'élève s'autoévalue à partir de critères spécifiques et il reçoit une rétroaction sur sa réalisation, ses stratégies ou de sa compétence de la part d'un pair ou de plusieurs pairs à partir des mêmes critères. Cette méthode centrée sur l'élève permet un feed-back formatif en vue de favoriser la progression des apprentissages ou d'attester la reconnaissance des apprentissages, tout en développant l'esprit d'entraide, de collaboration et d'émulation saine entre les élèves.

L'exemple ci-dessous présente une grille de coévaluation (élève-élève) en communication orale permettant de confronter les points de vue sur la présence ou l'absence des indicateurs.

### Exemple : grille d'évaluation par les pairs en communication orale

- ▶ **Classe :** .....
- ▶ **Nom et prénom(s) de l'élève :** .....
- ▶ **Nom et prénom(s)**
  - Camarade 1 : .....
  - Camarade 2 : .....
  - Camarade 3 : .....

**Légende :** + pour « oui » ; - pour « non ».

*Quel type de locuteur est ton camarade ? Comment s'est déroulée sa présentation orale ? À l'aide des questions suivantes, évalue sa démarche.*

Indicateurs	Camarades		
	1	2	3
Il a utilisé les éléments qui l'entourent, comme des illustrations ou des paroles, pour s'inspirer.			
Il a respecté le nom des personnages et leurs caractéristiques physiques et psychologiques.			
Il a ajouté une fin cohérente à l'histoire originale.			
Il a eu recours à des dialogues directs pour faire parler ses personnages.			
Il a utilisé un volume et un débit adéquats.			
Il s'est exprimé avec une intonation et avec des gestes appropriés.			
Il avait une bonne présence et a regardé son public.			

- ▶ **Quels conseils pourrais-tu donner à tes camarades pour qu'ils (elles) puissent s'améliorer ?**

.....  
.....  
.....

- ▶ **Je réfléchis sur mon travail. Es-tu d'accord avec l'évaluation de tes partenaires ? Justifie ta réponse :**

.....  
.....  
.....

- ▶ **Que penses-tu des conseils de tes camarades pour t'améliorer ?**

.....  
.....  
.....

- ▶ **Mon prochain défi sera :**

.....  
.....  
.....

- ▶ **Ce que je modifierai la prochaine fois :**

.....  
.....  
.....

La coévaluation ne peut être réalisée efficacement que si l'élève est capable d'auto-évaluation. Ces différentes formules présentent de multiples avantages tant sur le plan pédagogique que sur la praticité pour la personne enseignante. Cependant, une mise en œuvre réussie dépend de la qualité des instruments utilisés.

## 5 | Caractéristiques des énoncés

Pour garantir la qualité des instruments d'évaluation, Fagnant (2023) préconise de s'appuyer sur des critères clairs, de s'assurer de leur compréhension par les élèves et d'apprendre à ces derniers à évaluer et à structurer leurs commentaires, leurs rétroactions. En effet, l'interprétation pertinente des résultats et le jugement objectif des capacités de l'élève sont tributaires du bon choix et de la formulation adéquate des critères d'évaluation. Les outils doivent donc répondre à certaines caractéristiques pour être fiables et valides. En adoptant le schéma du réseau du Comité d'aide au développement (CAD) de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) sur l'évaluation du développement (OCDE, 2019), quelques caractéristiques des critères ont été retenues.

- **La pertinence** : l'énoncé évoque-t-il des compétences authentiques ?
- **La cohérence** : est-il en lien avec les objectifs d'apprentissage ?
- **L'efficacité** : dans quelle mesure permet-il de vérifier l'atteinte de l'objectif visé ?
- **L'efficience** : permet-il l'utilisation optimale des ressources ?
- **L'impact** : permet-il de désigner des changements significatifs ou importants ?
- **La validité** : permet-il de distinguer les personnes entre elles sur des variables pertinentes ?

### 5.1 Les règles de formulation pour les instruments d'évaluation par la personne apprenante

Pour aider l'élève à s'autoévaluer, la personne enseignante traduit les critères d'évaluation en manifestations observables en se servant de mots compréhensibles pour les élèves et en prêtant une attention particulière aux règles de rédaction décrites ci-dessous. L'élève peut compléter son outil tout au long du processus, en différents temps ou à la fin de sa démarche. La personne enseignante peut lire les énoncés avec les élèves, un à la fois, et leur demander de réagir selon l'échelon retenu. Cette façon de faire peut aussi être exécutée à l'oral avec toute la classe. On distribue des cartons verts (appréciation positive), jaunes (appréciation moyenne) et rouges (appréciation minimale) aux élèves. Puis, la personne enseignante lit l'énoncé et demande aux élèves de lever le carton correspondant à leur appréciation.

### Formulation des critères dans un outil de participation de l'élève à son évaluation

1. Les énoncés sont formulés en respectant la forme positive.
2. Les énoncés comprennent un verbe qui indique l'action à accomplir ou la trace à laisser. Exemple : *j'ai encerclé le verbe d'action*.
3. Les énoncés s'adressent directement à l'élève. Ils sont alors formulés avec le pronom « je » dans le contexte de l'autoévaluation et en utilisant l'expression « cet élève » ou les pronoms « il/elle » ou « tu » dans un contexte de coévaluation.
4. Les énoncés ne sont pas trop vagues. Ils sont mesurables et observables.
5. Les énoncés sont indépendants les uns des autres.
6. Les énoncés correspondent à la compétence que l'on désire faire développer.
7. Les énoncés sont rédigés dans un langage accessible aux élèves.
8. Les énoncés reprennent les trois caractéristiques importantes, soit la prise de conscience, la démarche réflexive et l'ajustement par des pistes d'autorégulation.
9. L'outil utilisé est adéquat à l'information recherchée.
10. L'outil utilisé est adéquat au contexte d'apprentissage.

Source : APPRENDRE (2024). GTE 7, module 9.

De plus, le changement de paradigme constituant un changement de posture tant pour les personnes enseignantes que pour les élèves, il requiert la mise en œuvre de stratégies appropriées.

## 6 Les stratégies favorables à la participation de l'élève à son évaluation

Lison et St-Laurent (2015, cité dans Rousel, 2019) préconisent les stratégies présentées dans le tableau suivant pour favoriser l'autoévaluation et l'autorégulation.

**Stratégies favorables à la participation de l'élève à son évaluation**

Étapes	Stratégies de la personne enseignante	Stratégies de l'élève
S'approprier la nature et les cibles d'apprentissage	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présenter les objectifs d'apprentissage en relation avec la tâche à accomplir.</li> <li>2. Présenter les exigences de la tâche (temps, modalités d'organisation et critères d'évaluation).</li> <li>3. Vérifier la compréhension des élèves en posant des questions sur ce qui est attendu en cours de route.</li> </ol>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Valider sa compréhension des objectifs à atteindre et de la tâche d'apprentissage.</li> </ul>
Analyser des exemples pour en dégager les qualités, les caractéristiques et les manifestations	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Poser des questions, confronter les points de vue au sujet de l'action en cours.</li> <li>2. Proposer des stratégies d'organisation des apprentissages.</li> <li>3. Valider la compréhension des étudiants en cours de route.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analyser les éléments travaillés (se questionner, juger de son niveau d'efficacité personnelle, etc.).</li> <li>2. Concevoir des schémas organisateurs des éléments de la tâche. Tisser des liens avec une tâche antérieure pouvant s'approcher de celle en cours.</li> <li>3. Identifier les éléments du processus ou certains contenus d'apprentissage moins bien compris.</li> </ol>

*Continue en page suivante. →*

Étapes	Stratégies de la personne enseignante	Stratégies de l'élève
Formulation ou appropriation de critères, d'indicateurs et d'échelles d'appréciation pour soutenir la réflexion	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Présenter et expliquer les outils et les éléments d'évaluation de la tâche réalisée ou de la production attendue.</li> <li>2. Vérifier le niveau de compréhension des élèves par rapport aux éléments d'évaluation proposés.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Participer à l'élaboration ou à la réflexion critique sur les critères et les indicateurs d'évaluation utilisés.</li> <li>2. Comprendre et analyser les éléments d'évaluation identifiés. Comprendre le sens des critères et des indicateurs et les relier à la tâche à produire.</li> </ol>
Exécution de la tâche en relevant des indices sur la qualité	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Questionner les élèves sur le travail réalisé et les soutenir pour relever des indices de qualité.</li> <li>2. Modéliser en exerçant une analyse à voix haute à partir des énoncés.</li> <li>3. Questionner les élèves sur les stratégies qu'ils utilisent et en proposer de nouvelles, plus complexes.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Apprécier les éléments travaillés.</li> <li>2. Identifier certains contenus d'apprentissage moins bien compris.</li> </ol>
Comparaison des indices de qualité aux critères	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Fournir une rétroaction objective et positive permettant aux élèves d'améliorer le sentiment de confiance qu'ils ont en leur compétence.</li> <li>2. Valider et confirmer la capacité des élèves à faire preuve de jugement sur leurs apprentissages.</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Identifier ses forces et ses défis à partir d'observations et d'indices.</li> <li>2. Demander de la rétroaction, questionner la personne enseignante au moment où la réalisation est ralentie ou compromise.</li> </ol>
Réflexion critique et jugement	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Donner une appréciation formative en utilisant des indices de qualité pour juger.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Établir un jugement appréciatif et octroyer une valeur à sa production.</li> </ul>
Autorégulation	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Valider les décisions et les interventions futures de l'élève.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▶ Prendre des décisions et intervenir sur le déroulement de sa propre activité à la suite de l'autoévaluation.</li> </ul>

Source : Adapté de Lison et St-Laurent (2015, cité dans Rousel, 2019).

Pour la mise en œuvre efficace de ces stratégies, l'implantation des modalités suivantes par la personne enseignante est recommandée :

### ► **Collaboration, transparence et entraînement**

- S'assurer qu'un climat de confiance, de calme et de respect règne dans la salle de classe entre les élèves et la personne enseignante.
- Présenter à la classe la modalité d'évaluation à mettre en place.
- Prendre le temps d'expliquer la modalité, et ses étapes, en répondant aux questions des élèves afin d'éviter, entre autres, toute résistance de leur part dans le processus d'évaluation.
- Donner des précisions sur l'objectif de l'utilisation de cette modalité d'évaluation.
- S'assurer que les élèves comprennent l'utilité de la modalité utilisée.
- Entraîner l'élève à l'autoévaluation avant d'utiliser l'évaluation par les pairs.
- Amener l'élève à tendre vers l'objectivité et à avoir confiance en son jugement.
- Fournir les critères d'évaluation auxquels les élèves peuvent se référer et s'assurer qu'ils comprennent et adhèrent à ceux-ci.
- Offrir la possibilité aux élèves d'en créer.
- Etc.

(Durand et Chouinard, 2012; St-Pierre, 2004; Orsmond *et al.*, 2000; Tomas *et al.*, 2011; Lison et St-Laurent, 2015; Hadji, 2012; Leroux, 2014 cité dans Roy et Michaud, 2018)

### ► **Confidentialité et commentaires constructifs dans le cadre de l'évaluation par les pairs**

Cette disposition est fondamentale pour l'adhésion de l'élève à son évaluation. Pour la mettre en œuvre, la personne enseignante doit :

- privilégier l'anonymat;
- vérifier la liste des commentaires et supprimer certains éléments trop négatifs, voire blessants;
- présenter les consignes en plus d'indiquer que les commentaires doivent porter sur les forces et les ajustements à apporter;
- privilégier une évaluation de nature descriptive;
- etc.

(Durand et Chouinard, 2012; Rudy *et al.*, 2001; Tomas *et al.*, 2011 cité dans Roy et Michaud, 2018).

### ► Planification de l'évaluation

La planification est un facteur important dans toute activité conséquente. Afin d'éviter toute improvisation, la personne enseignante doit :

- réfléchir au degré d'importance qu'elle souhaite accorder à ces modalités et au moment où il peut être pertinent de les utiliser ;
- établir au départ son but, les objets à évaluer et déterminer les tâches et les outils qui lui permettront de mieux juger du développement de la compétence visée ;
- déterminer la responsabilité de chaque protagoniste dans le processus d'évaluation ;
- prévoir des activités d'évaluation différentes selon la situation de l'élève dans le développement de sa ou ses compétences ;
- etc.

(Roy et Michaud, 2018)

Ces formules, bien que présentant de nombreux avantages, ne sont pas toujours effectives dans toutes les structures éducatives. Si certains pays sont très avancés en la matière, d'autres en ont fait des innovations majeures de leur système. La section suivante présente quelques exemples contextualisés dans les pays partenaires du programme APPRENDRE présentant les procédés utilisés.

## 7 Application des processus pour la participation de l'élève à l'évaluation dans des classes des pays partenaires

### 7.1 Au primaire



#### Évaluation en lecture orale d'une activité vécue au Sénégal

L'activité suivante provient d'un accompagnement vécu avec un enseignant au Sénégal. Ce dernier accompagne ses élèves au cours d'une évaluation par les pairs en lecture. Cette activité n'est ni complexe ni signifiante, mais représente une bonne modélisation en ce qui concerne l'évaluation de la lecture à voix haute par les pairs.

### Déroulement de l'activité

**Étape 1** L'enseignant propose une lecture à voix haute aux élèves en leur indiquant les critères qui déterminent leur performance.

**Étape 2** **Rappel des consignes :**

1. Ouvrir le livre de lecture à la page indiquée.
2. Écouter attentivement le camarade qui va lire le texte à voix haute.
3. Apprécier sa prestation collectivement.
4. Évaluer en binôme par la suite.

**Étape 3** L'élève lit le texte à voix haute.

**Étape 4**

1. L'enseignant se prononce sur l'existence ou l'absence de chaque indicateur : l'élève a-t-il respecté la ponctuation ? L'articulation des mots ? Le détachement par rapport au texte ? Etc.
2. L'enseignant coche la case correspondant à l'appréciation de l'ensemble de la classe. Il clarifie certains critères ou indicateurs pour un meilleur jugement de la qualité de la prestation de leur camarade.
3. Les élèves répondent par oui ou par non aux questions suivantes :
  - Est-ce qu'elle s'est arrêtée aux ponctuations en baissant la voix ?
  - Est-ce qu'elle s'est arrêtée aux virgules sans baisser la voix ?
  - Est-ce que les pauses ont été respectées dans les groupes de souffle ?
  - Est-ce qu'elle a articulé distinctement les syllabes des mots lus ? Sinon, lesquels ?
  - Dans sa lecture, a-t-elle regardé l'auditoire au moins trois fois ?

Ensemble, ils visualisent les performances de la lectrice.

**Étape 5** À l'instar de cet exemple, l'enseignant invite les élèves à poursuivre l'activité de lecture en binôme et à s'évaluer avec la même grille et la même rigueur.

**Consigne :** par binôme, chacun lit et son camarade l'évalue.

## 7.2 Au secondaire



### Situation d'apprentissage en mathématiques

Résolution de problème en travail collaboratif à l'aide d'une ardoise géante inspirée d'une activité réalisée au Tchad : le tangram

La personne enseignante prend le temps d'expliquer aux élèves qu'ils vont aménager différemment la classe afin de pouvoir travailler par petits groupes et qu'elle puisse accéder à tous les élèves. Elle précise qu'elle va demander une production commune et qu'elle attend une solution par groupe et non une de chaque élève. Elle insiste sur le fait qu'à plusieurs ils devront échanger et s'aider mutuellement pour trouver une solution à la tâche attendue.

Cette SAE est une activité synthèse pour réinvestir les notions de géométrie en mathématiques. Le but de la SAE est de dessiner les 8 figures géométriques (pièces) selon les consignes et de les insérer dans un carré de 20 cm. Toutes les pièces du tangram doivent être utilisées et posées à plat; elles doivent se toucher mais ne peuvent pas se chevaucher. Elles doivent être réorganisées pour former une image complète.

#### Déroulement de l'activité

- Étape 1**
1. Constitution des groupes : groupes de 4 enfants.
  2. Remise d'une ardoise géante à chaque sous-groupe.
  3. Rappel des consignes du travail collaboratif :
    - Les élèves doivent se mettre d'accord avant de dessiner la forme géométrique sur l'ardoise géante.
    - À chaque forme, l'élève qui écrit avec la craie change.
  4. Présentation de quelques tangrams et de leurs applications quand ils sont utilisés comme jeu pour reproduire des modèles d'animaux ou de personnages par exemple.
- 
- Étape 2**
1. La personne enseignante présente l'intention, la tâche à réaliser et les critères d'évaluation. Rappel des connaissances antérieures et vérification par des questions orales sur les différentes caractéristiques des figures géométriques.
  2. Les élèves vont les dessiner au tableau en indiquant leur nom et leurs caractéristiques. Les figures ainsi dessinées serviront de référence pour la réalisation de la tâche d'apprentissage.

- Étape 3**
1. La personne enseignante donne la consigne suivante.
    - *Tracer 8 figures géométriques dans un carré de 20 cm dont :*
      - *un quadrilatère avec un angle aigu ;*
      - *un trapèze ;*
      - *un parallélogramme ;*
      - *un polygone convexe avec un angle droit ;*
      - *un polygone non convexe ;*
      - *un triangle ayant un angle obtus ;*
      - *une figure ayant deux droites parallèles ;*
      - *un polygone au choix.*
  2. Elle circule, écoute, prend de l'information sur ce que les élèves ont compris ; identifie les élèves qui doivent être sollicités à nouveau pour s'approprier la compétence ; écoute attentivement la description des procédures de mesure ; et repère les derniers obstacles.
  3. Les élèves identifient les différentes étapes. Ils tracent leurs 8 figures en respectant les consignes demandées. Ils apportent les modifications nécessaires. Ils complètent leur autoévaluation en équipe.

**Étape 4** Lorsqu'ils sont prêts, les élèves écoutent un premier groupe présenter la solution trouvée. La personne enseignante invite les autres groupes à identifier les forces et les lacunes du tangram présenté puis modélise une correction collective en s'appuyant sur les critères d'évaluation.

Les autres groupes se placent deux par deux et réalisent l'évaluation par les pairs en suivant le modèle réalisé par la personne enseignante. Celle-ci circule entre les groupes et les assiste dans leur démarche évaluative.

**Étape 5** La personne enseignante fait ensuite un retour en grand groupe et demande à un porte-parole de l'équipe de faire part de la discussion à propos de leur tangram. Elle relève les difficultés rencontrées. Elle ramasse toutes les ardoises et valide l'appréciation faite par les élèves.

**Étape 6** Les élèves font part des forces et des difficultés du travail d'équipe et réfléchissent sur la façon de s'y prendre une prochaine fois.

Outils d'autoévaluation et de coévaluation

- ▶ **Évalue ton travail d'équipe d'abord dans la première colonne, puis évalue le travail de tes pairs dans la deuxième.**

**Légende :** + pour « oui » ; - pour « non ».

Plan du jeu	Équipe	2 <sup>e</sup> équipe	Personne enseignante
1. Nous avons tracé un carré de 20 cm de côté.			
2. Nous avons tracé un parallélogramme.			
3. Nous avons tracé un trapèze.			
4. Nous avons tracé un polygone convexe avec un angle droit.			
5. Nous avons tracé un polygone non convexe.			
6. Nous avons tracé une figure avec deux paires de segments parallèles.			
7. Nous avons tracé un triangle avec un angle obtus.			
8. Nous avons tracé un quadrilatère avec un angle aigu.			
9. Nous avons tracé un polygone de notre choix.			
10. Nous avons écrit le nom des figures sur le plan.			
11. Nous avons utilisé avec précision la règle.			

- ▶ **Quelles sont les difficultés rencontrées dans la conception du tangram ?**

.....

.....

.....

- ▶ **Quels sont les avantages à travailler en équipe pour résoudre une situation-problème ?**

.....

.....

.....

► **Que pourrions-nous améliorer la prochaine fois ?**

.....

.....

.....

## 8 | Conclusion

La participation de l'élève à son évaluation répond aux besoins d'une éducation moderne fondée sur des théories telles que le constructivisme et le socioconstructivisme et met en évidence les nouveaux enjeux d'une EsA. Les théories développées montrent que la coévaluation, quelle que soit sa forme, ne peut se réaliser efficacement que si l'élève est capable de s'autoévaluer, et ce, dans un climat propice à l'apprentissage où le droit à l'erreur est favorisé.

Cette nouvelle donne s'inscrit dans une démarche progressive de développement d'habiletés cognitives, métacognitives, conatives et socio-affectives. Dans ce contexte, l'évaluation devient, d'une part, formative, équitable, gratifiante et constructive pour l'élève tout en augmentant sa responsabilité dans le processus d'apprentissage et, d'autre part, source de réduction des échecs, voire d'anéantissement de la résignation ou de la phobie scolaire chez certains élèves. Aussi, l'implication de l'élève dans son processus évaluatif lui confère une posture évaluatrice de ses productions. Apprenant de ses erreurs, il devient plus responsable dans la mobilisation de ses connaissances et dans le développement de ses habiletés et de ses compétences. En effet, à travers les régulations tout au long du processus évaluatif, l'élève entretient en lui une motivation accrue pour des apprentissages significatifs, favorisant sa réussite scolaire.

## 9 | Ressources complémentaires

Des modules de formation pour les personnes susceptibles de former le personnel enseignant ont été créés par le GTE 7 et sont disponibles à la communauté sur le site d'APPRENDRE.

Le module 9 portant sur la participation de l'élève à son apprentissage comporte un guide du formateur, un carnet du participant, des diapositives ainsi que des capsules vidéo permettant de véhiculer cette thématique dans les systèmes éducatifs.



↑ Première diapositive du diaporama 9.1 du module 9 créé par le GTE 7.

## 10 | Références bibliographiques

- Barde, M.** (2020) *L'autoévaluation des élèves*. Académie d'Aix-Marseille [en ligne] [https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-04/article\\_auto-évaluation.pdf](https://www.pedagogie.ac-aix-marseille.fr/upload/docs/application/pdf/2020-04/article_auto-évaluation.pdf)
- Durand, M.J.** et **Chouinard, R.** (2012). *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel Didier.
- Fagnant, A.** (2023). *Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam. [https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/08/Cnesco-CC-Eval\\_FAGNANT.pdf](https://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2023/08/Cnesco-CC-Eval_FAGNANT.pdf)
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L. et Cadieux, A.** (2020). *Évaluer les apprentissages : Démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire* (2<sup>e</sup> éd.). Les éditions CEC.
- Girouard-Gagné, M.** (2023). *Mise en œuvre de pratiques évaluatives inclusives et en soutien à l'apprentissage : étude de cas multiples participative dans quatre facultés universitaires* [Thèse de doctorat]. Université de Montréal.
- Hadji, C.** (2012). Comment impliquer l'élève dans ses apprentissages. Issy-les-Moulineaux : ESF Éditeur. <http://dx.doi.org/10.14375/np.9782710124344>
- Jorro, A., Droyer, N.** (2019). *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation*. De Boeck supérieur.
- Lam, R.** (2016). Assessment as learning: examining a cycle of teaching, learning, and assessment of writing in the portfolio-based classroom. *Studies in Higher Education*, 41(11), 19001917. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.999317>
- Laveault, D. et Allal, L.** (2016). Implementing Assessment for Learning: Theoretical et Practical Issues. Dans D. Laveault et L. Allal (dir.), *Assessment for Learning: Meeting the Challenge of Implementation* (vol. 4, p. 118). Springer.
- Lison, C. et St-Laurent, C.** (2015). Développer la pratique réflexive des étudiants pour soutenir leur autoévaluation. Dans J.-L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 311-334). Association québécoise de pédagogie collégiale (AQPC).
- Merle, P.** (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire: Historique, difficultés, perspectives*. Presses universitaires de France.
- Morales Villabona, F., Lepareur, C., et Ducrey Monnier, M.** (2024). Évaluer dans une perspective inclusive : mais est-ce si simple d'impliquer les élèves ? étude de cas d'une recherche collaborative sur l'enseignement de l'anglais au primaire. *La Revue LFeE*, 9. <https://doi.org/10.48325/rleee.009.01>
- Mottier Lopez, L.** (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages*. Bruxelles : De Boeck.

- OECD** (2019). *Better Criteria for Better Evaluation: Revised Evaluation Criteria – Definitions and Principles for Use*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/15a9c26b-en>
- Orsmond, P., Merry, S. et Reiling, K.** (2000). The use of student derived marking criteria in peer and self-assessment. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 25(1), 23-38. <http://dx.doi.org/10.1080/02602930050025006>
- Raulin, D. et Lebeaume, J.** (2019). Chapitre 6. Pour un élève, acteur de l'évaluation. In *L'évaluation, levier pour l'enseignement et la formation* (pp. 85-101). De Boeck Supérieur.
- Roussel, C.** (2019). Autoévaluation et autorégulation : deux habiletés favorables aux apprentissages en profondeur. *Pédagogie universitaire*, 8(1). <https://pedagogie.usherbrooke.ca/le-tableau/autoevaluation-et-autoregulation-deux-habiletés-favorables-aux-apprentissages-en>
- Roy, M. et Michaud, N.** (2018). L'autoévaluation et l'évaluation par les pairs en enseignement supérieur : promesses et défis. *Formation et profession*, 26(2), 54-65. [https://formation-profession.org/files/numeros/20/v26\\_n02\\_458.pdf](https://formation-profession.org/files/numeros/20/v26_n02_458.pdf)
- Rudy, D. W., Fejfar, M. C., Giffith, C. H., et Wilson, J. F.** (2001). Self- and peer assessment in a first-year communication and interviewing course. *Evaluation and the Health Professions*, 24(4), 436-445. <http://dx.doi.org/10.1177/016327870102400405>
- Sambell, K., McDowell, L. et Montgomery, C.** (2013). *Assessment for Learning in Higher Education*. Routledge.
- St-Pierre, L.** (2004). L'habileté d'autoévaluation : pourquoi et comment la développer? *Pédagogie collégiale*, 18(1), 33-38.





CHAPITRE 7

# Les instruments d'interprétation

---

Marie-Aimée LAMARCHE

À la fin de ce chapitre, vous serez en mesure de :

- reconnaître les types d'interprétation ;
- décrire les types d'échelle ;
- utiliser les différentes étapes dans l'élaboration d'instruments d'interprétation.

## 1 | Introduction

L'interprétation est une étape importante de la démarche d'évaluation. Lorsque des preuves d'apprentissage variées ont été collectées à l'aide de différents instruments (voir chapitre 5), le personnel enseignant est amené à donner du sens à l'information recueillie (Black et Wiliam, 2018 ; Lamarche, 2022). Cette étape essentielle est intimement liée au jugement et aux décisions prises par les personnes enseignantes. Pour y parvenir, une réflexion sur le type d'interprétation et le choix des instruments d'interprétation s'avère nécessaire. Ce chapitre présente les différents types d'interprétation et présente en profondeur la grille d'évaluation descriptive, qui est un instrument d'interprétation polyvalent permettant l'évaluation de tâches scolaires complexes dans les différentes disciplines.

## 2 | Les types d'interprétation

Le type d'interprétation découle des intentions pédagogiques prévues pour les différentes tâches d'apprentissage mises en avant par le personnel enseignant. Trois types d'interprétation sont principalement utilisés : normative, critériée et dynamique.

### 2.1 L'interprétation normative

L'interprétation normative est associée aux instruments d'évaluation qui se basent sur la correction de tâches d'évaluation amenant l'obtention de scores chiffrés (notes ou pourcentage) d'un grand groupe d'élèves. Ces scores permettent de comparer les résultats des élèves en calculant des moyennes ou en créant des catégories de réussite telles que

le rang cinquième ou le rang centile. L'objectif est de savoir quels sont les élèves qui performant le mieux par rapport aux autres élèves d'un même groupe.

L'interprétation normative est utilisée dans le cadre d'examens à grande échelle ou dans une optique de sélection, comme les examens d'entrée pour les grandes écoles. Les fonctions de cette interprétation sont principalement certificatives, de sanction ou de sélection. On retrouve souvent dans ce type d'interprétation un souci d'utiliser la courbe normale de Gauss de sorte que les élèves soient performants à différents niveaux.

### Exemple

*Luna est enseignante en sciences naturelles. À la fin de chaque trimestre, elle compile les différentes tâches d'évaluation réalisées auprès de ses élèves. Elle cumule les résultats chiffrés en pourcentage et, pour chacun de ses élèves, elle calcule la moyenne. Cette moyenne sera le résultat final qui apparaîtra dans le bulletin scolaire. De plus, elle calcule la moyenne du groupe. Cette moyenne permet d'identifier les élèves qui ont le mieux réussi dans le groupe et de les distinguer de ceux qui ont moins bien réussi comparativement à leurs camarades.*

## 2.2 L'interprétation critériée

L'interprétation critériée amène le personnel enseignant à cibler des critères lors de la planification de l'évaluation. La personne enseignante analyse la production de l'élève à l'aide des critères d'évaluation et compare sa performance aux preuves d'apprentissage attendues. Ces critères sont habituellement déployés dans une grille d'évaluation descriptive critériée qui devient l'instrument tout indiqué pour soutenir le jugement de la personne enseignante (Lamarche et Durand, 2022).

### Exemple d'évaluation des stratégies de lecture

#### Critères et preuves d'apprentissage en lecture

##### Critère

**Efficacité des stratégies de compréhension utilisées**

##### Preuves d'apprentissage

- ▶ Utilise le sens de la phrase, les différents indices, les lettres et les syllabes pour décoder les mots.
- ▶ Reconnaît globalement les mots.

## 2.3 L'interprétation dynamique

L'interprétation dynamique conduit à la prise en compte d'une diversité d'informations provenant du contexte dans lequel évoluent les élèves. Elle amène à situer la progression d'un élève depuis la dernière observation réalisée. En ce sens, le processus d'interprétation considère le contexte familial, personnel et scolaire des élèves. Plusieurs personnes professionnelles peuvent être mises à profit pour réaliser une évaluation en partageant leur interprétation de différentes situations (Myara, 2021). C'est un type d'interprétation qui est principalement réalisé par l'observation et qui permet d'évaluer des situations plus larges que les compétences scolaires. L'interprétation dynamique peut être pertinente pour la réalisation de dossiers de type plan d'intervention adapté ou individualisé (Tremblay, 2017 ; Bélanger et St-Pierre, 2019).

# 3 | Les grilles d'évaluation

La grille d'évaluation est un instrument qui permet à la personne enseignante de juger de la qualité et du niveau de compétences à partir de critères et d'indicateurs précis (Brookhart, 2018 ; Panadero et Jonsson, 2020).

Différents types de grilles peuvent venir instrumenter l'interprétation par la personne enseignante. Selon l'intention pédagogique, un choix peut s'effectuer entre la grille d'appréciation, la grille d'observation et la grille d'évaluation.

1. **La grille d'appréciation** vise à relever la qualité d'une production ou d'une prestation. Elle comprend des critères ciblant des éléments parfois subjectifs comme la créativité ou l'originalité. C'est un type de grille qui permet de faire un retour constructif en lien avec les critères d'appréciation choisis.
2. **La grille d'observation** propose des critères précis et objectifs axés sur le comportement ou des actions spécifiques lors d'une activité. La personne enseignante cible ainsi ses observations sur des éléments succincts et peut avoir recours à des échelles dichotomiques pour y parvenir (voir exemple en page suivante.)
3. **La grille d'évaluation** tente de refléter le niveau de maîtrise d'une compétence. Elle comprend des critères clairs, observables et mesurables et propose des niveaux de performances (descripteurs associés aux échelons). C'est également un instrument qui permet d'attribuer un résultat final à la suite d'une production ou d'une prestation.

Le choix de la grille d'évaluation utilisée est basé sur le type d'échelle sélectionnée. Les échelles peuvent être dichotomique, uniformes ou descriptives.

## Exemple de grille d'observation pour la SAE « Les bienfaits du soleil »

SAE « Les bienfaits du soleil »				
Grille d'observation en science et technologie				
Légende	++ : L'élève le fait très bien, de façon autonome.			
	+ : L'élève le fait généralement bien mais pourrait améliorer un ou deux éléments.			
	+/- : L'élève le fait bien, mais devrait améliorer certains éléments.			
	- : L'élève doit le refaire.			
Élèves	A Formule des hypothèses	B Utilise ou invente des instruments, des outils et des techniques	C Décrit l'univers matériel et vivant, la terre et l'espace	D Propose des explications en utilisant un vocabulaire approprié
1				
2				
3				
4				

Source : Durand *et al.*, 2005.

### 3.1 L'échelle dichotomique

L'échelle dichotomique offre deux échelons, souvent représentés par la présence de l'élément « oui ou non ». Ainsi, pour chacun des critères identifiés, la personne enseignante indique si oui ou non l'élève a réussi le critère. Bien que cette échelle soit simple, rapide et facile à utiliser, elle permet une communication faible du niveau de la réussite ou de l'échec. Elle n'apporte pas de rétroaction sur les productions des élèves ni de nuance dans la performance (Vernette, 1991). La qualité du jugement basé uniquement sur des échelles dichotomiques est peu documentée, donc peu fiable.

## Exemple d'échelle dichotomique sous forme de liste de vérification

### Échelle dichotomique en écriture

Critères d'évaluation en écriture	Oui	Non
J'ai écrit des phrases complètes.	X	
J'ai bien orthographié les mots.		X
J'ai utilisé la bonne ponctuation.		X

## 3.2 L'échelle uniforme

L'échelle uniforme présente les critères d'évaluation à l'aide d'un continuum quantitatif ou qualitatif.

### 3.2.1 L'échelle quantitative

La personne enseignante peut utiliser une échelle numérique (1, 2, 3, 4), alphabétique (A, B, C, D) ou graphique (😊 😐 😞) pour apprécier un critère sur un continuum quantitatif. La gradation permet de porter un jugement plus nuancé sur la performance. Pour bien comprendre la signification d'un niveau attribué, une légende permet de qualifier ladite échelle.

### 3.2.2 L'échelle qualitative

La personne enseignante peut utiliser une échelle qualitative sur le continuum en conservant toutefois toujours le même registre (très satisfaisant, satisfaisant, peu satisfaisant, insatisfaisant ou encore toujours, souvent, parfois, jamais). L'élève qui reçoit sa tâche d'évaluation a accès à une rétroaction un peu plus précise sur son niveau de performance. Néanmoins, la seule communication offerte par cette échelle est le niveau d'atteinte fourni par la personne qui évalue, la rétroaction offerte étant limitée. La qualité du jugement est plus nuancée qu'avec les échelles dichotomiques mais peu fiable car la mention « satisfaisant », par exemple, ne représente pas la même idée pour deux personnes enseignantes par rapport à une même performance.

## Exemple d'échelle uniforme quantitative/qualitative

### Échelle uniforme en science et technologie

Les critères	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insatisfaisant
	4	3	2	1
Identification juste de la plantule et de ses petites feuilles.				
Mesure exacte de la longueur de la tige.				
Représentation cohérente de la tigelle et de la radicule sur un semis.				
Ordonnancement logique des différentes étapes de la germination.				

### 3.3 Les échelles descriptives

Les échelles descriptives peuvent prendre deux formes : analytiques ou globales. Ce type d'échelle présente les preuves d'apprentissage ou les attentes pour chacun des critères selon différents échelons (3 à 5 habituellement). Ainsi, ces échelles présentent un continuum d'échelons formulés en descripteurs pour chacun des différents niveaux de performance d'une compétence (Lamarche et Durand, 2022). Elles permettent ainsi de combler les lacunes des deux premiers types car elles favorisent un jugement bien documenté.

#### Exemple de situation d'évaluation en mathématiques

- ▶ **Classe :** 3<sup>e</sup> année secondaire
- ▶ **Compétence :** mathématiques - activités numériques
- ▶ **Ressources mobilisées :** les équations, les systèmes et les calculs
- ▶ **Compétence de base :** résoudre des problèmes de vie courante en utilisant ses connaissances en calcul.

Ahmed, un commerçant de tissus, a dépensé 5 250 MRU pour acheter 22 mètres de tissu de première qualité et 32,5 mètres de tissu de deuxième qualité. Il fait transporter sa marchandise dans sa boutique par un taxi à 200 MRU. Cependant, il a oublié de noter le prix du mètre de chaque qualité. Il lui est donc impossible de revendre sa marchandise en espérant en tirer bénéfice.

Son fils Sidi, en 3<sup>e</sup> AS, le voyant tout attristé, lui demande de lui fournir une donnée de plus pour pouvoir déterminer le prix unitaire.

Ahmed dit : « Je sais que 2 mètres de la première qualité valent 5 mètres de la deuxième. »

Effectuez les consignes suivantes en laissant des traces de votre démarche.

- **Consigne 1** : aide Sidi à calculer le prix unitaire de chaque qualité.
- **Consigne 2** : calcule le prix de revient de la marchandise.
- **Consigne 3** : s'il revend chaque tissu au double du prix d'achat, calcule son bénéfice pour chaque tissu.

### Grille d'évaluation descriptive critériée en mathématiques

Critères	Très bien	Bien	Acceptable	Faible
<b>1</b> <b>Pertinence des opérations</b>	L'élève choisit judicieusement la formule de l'inconnue, du prix de revient et du bénéfice.	L'élève choisit deux bonnes formules parmi celles de l'inconnue, du prix de revient, du bénéfice.	L'élève choisit une bonne formule soit celle de l'inconnue ou du prix de revient ou du bénéfice.	L'élève ne fait aucun bon choix de formules.
<b>2</b> <b>Utilisation adéquate des outils mathématiques</b>	L'élève applique des variables et une bonne mise en équation dans toutes les étapes de la résolution.	L'élève applique des variables et une mise en équation généralement appropriée à toutes les étapes.	L'élève applique certaines variables et une mise en équation plus ou moins appropriée selon l'étape de résolution.	L'élève applique des variables de façon incorrecte et une mise en équation inappropriée à toutes les étapes de résolution.
<b>3</b> <b>Rigueur de la démarche</b>	L'élève met en œuvre, dans toutes les étapes, les outils et la méthode de résolution du système d'équations obtenues et un raisonnement de façon rigoureuse.	L'élève met généralement en œuvre une démarche de résolution du système d'équations selon un bon raisonnement.	L'élève met en œuvre une démarche de résolution du système d'équations présentant un raisonnement parfois décousu.	L'élève met en œuvre une démarche décousue de résolution du système d'équation et sans raisonnement logique.

Continue en page suivante. →

Critères	Très bien	Bien	Acceptable	Faible
<b>4</b> <b>Exactitude de la solution</b>	L'élève propose une résolution sans erreur du prix unitaire et de revient de chaque tissu et du bénéfice.	L'élève propose généralement une résolution correcte pour le prix unitaire et de revient de chaque tissu et du bénéfice.	L'élève propose une résolution incorrecte du prix unitaire, du prix de vente ou du prix du bénéfice de chaque tissu.	L'élève propose une résolution incorrecte du prix unitaire, du prix de vente et du bénéfice de chaque tissu.
<b>5</b> <b>Qualité de la copie</b>	L'élève s'exprime de façon très claire et emploie judicieusement les symboles qui conviennent sur une copie bien organisée et sans aucune rature.	L'élève s'exprime de façon claire et emploie les symboles appropriés sur une copie bien organisée avec peu de ratures.	L'élève s'exprime de façon assez simple et emploie les symboles de façon acceptable sur une copie assez bien organisée avec quelques ratures.	L'élève s'exprime de façon imprécise et emploie les symboles de façon confuse sur une copie peu organisée avec beaucoup de ratures.

Source : production réalisée dans le cadre du programme APPRENDRE en Mauritanie.

### 3.3.1 Les échelles descriptives globales

Les grilles descriptives globales présentent plutôt un descripteur général par échelon, comprenant tous les critères d'évaluation et prenant la forme d'un bilan. Ce type de grille permet d'avoir une vision plus large du développement d'une compétence.

#### Exemple

#### Grille d'évaluation descriptive globale en mathématiques

##### Compétences disciplinaires

##### Résoudre des situations-problèmes en mathématiques

Description du niveau de compétence atteint	Niveau atteint par l'élève en fin de cycle
<p><b>Votre enfant répond aux attentes.</b> Il résout des situations-problèmes variées en utilisant des stratégies appropriées et communique sa solution à l'aide du langage mathématique. Il réalise les tâches demandées en utilisant généralement les démarches et concepts mathématiques appris.</p>	

Continue en page suivante. →

Description du niveau de compétence atteint	Niveau atteint par l'élève en fin de cycle
<p><b>Votre enfant répond en partie aux attentes.</b> Il résout des situations-problèmes simples et parfois complexes en utilisant certaines stratégies. Il a parfois besoin d'aide pour réaliser les tâches demandées. Il utilise quelques démarches et concepts mathématiques appris. Il communique à l'occasion à l'aide du langage mathématique.</p>	
<p><b>Votre enfant ne répond pas aux attentes.</b> Il résout des situations-problèmes simples en utilisant généralement une seule stratégie. Il a régulièrement besoin d'aide pour comprendre la tâche et appliquer les démarches et les concepts mathématiques enseignés.</p>	

Source : Durand *et al.* (2005).

## 4 | Les étapes d'élaboration d'une grille descriptive

Les grilles descriptives analytiques et globales comprennent des descripteurs qui permettent de donner de la rétroaction sur les productions et les performances réalisées. En ce sens, certaines lignes directrices permettent de rédiger adéquatement les descripteurs. En effet, les descripteurs doivent être « formulés de façon positive, exhaustive, juste et univoque » (Lamarche et Durand, 2022, p. 103). Dans le même ordre d'idée, le vocabulaire utilisé dans de tels outils se doit d'être concis, précis et compréhensible par les destinataires (élèves et leurs parents). La rédaction d'échelles demande une attention particulière à la structure des phrases et à la modulation des manifestations observables qui constituent les descripteurs.

La conception d'une grille descriptive ne se limite pas à la rédaction des descripteurs, elle se réalise grâce à un processus rédactionnel complet (Durand et Chouinard, 2012 ; Stevens et Levi, 2012, cités dans Lamarche et Durand, 2022) :

- ❶ Définir la tâche d'apprentissage à évaluer.
- ❷ Formuler les critères d'évaluation avec une dimension et un objet à évaluer.
- ❸ Sélectionner le nombre d'échelons et définir un seuil de réussite.
- ❹ Rédiger les descripteurs pour définir chaque échelon.

- 5 Identifier les traces qui permettront d'observer les descripteurs énoncés.
- 6 Réaliser la tâche et recueillir les preuves d'apprentissage.
- 7 Utiliser la grille d'évaluation pour l'interprétation et apporter les ajustements si nécessaire.

## 5 Exemple contextualisé d'utilisation de différentes grilles : « Une école à mon image »

Riad propose à ses élèves de réaliser une production écrite d'envergure portant sur le fonctionnement de leur école. Les élèves sont invités à décrire tout le personnel de l'école, à présenter les règles de leur établissement, à les analyser en fonction de leurs besoins d'enfant et à proposer des pistes pour faire certains changements et améliorations au fonctionnement de leur milieu d'apprentissage. En appui à cette tâche, Riad propose tout d'abord une grille uniforme pour permettre aux élèves de faire une autoévaluation de leur rédaction.

### 5.1 Autoévaluation - après la rédaction

► Coche dans la bonne colonne du tableau ci-dessous en suivant la légende :

😊😊😊 → Très bien    😊😊 → Assez bien    😊 → Bien

#### Grille d'autoévaluation d'une production écrite

Preuves d'apprentissage	😊😊😊	😊😊	😊
1. J'ai décrit le personnel de l'école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. J'ai décrit chacune des règles de mon école.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. J'ai expliqué en quoi les règles répondent à mes besoins.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. J'ai proposé des pistes d'amélioration.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Continue en page suivante. →

Preuves d'apprentissage	😊😊😊	😊😊	😊
5. J'utilise des verbes au présent.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. J'ai vérifié si mes phrases étaient complètes.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. J'ai vérifié si mes phrases commencent par une majuscule.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. J'ai vérifié si mes phrases se terminent par un point.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. J'ai révisé l'orthographe des mots.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. J'ai corrigé les fautes s'il y en a.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Source : Production d'un atelier de formation du GTE 7 - APPRENDRE à Maurice.

## 5.2 Évaluation critériée

La grille d'évaluation descriptive critériée que Riad décide d'utiliser lui permet d'évaluer les différentes productions écrites de ses élèves.

### Grille d'évaluation descriptive d'une production écrite

Critères	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insatisfaisant
<b>Pertinence des idées</b>	L'élève présente le personnel et les règles clairement, des arguments convaincants et des pistes d'amélioration efficaces.	L'élève présente le personnel et les règles clairement, des arguments bien formulés et des pistes d'amélioration précises.	L'élève présente le personnel et les règles avec quelques détails en émettant des arguments et une piste d'amélioration peu soutenus.	L'élève présente le personnel et les règles brièvement sans mentionner d'arguments ou d'améliorations possibles.
<b>Suffisance des idées</b>	L'élève développe très bien ses idées (250 mots et plus).	L'élève développe bien ses idées (200-249 mots).	L'élève développe peu ses idées (150-199 mots).	L'élève ne développe pas ses idées (moins de 150 mots).
<b>Cohérence du texte</b>	L'élève enchaîne ses idées dans un ordre logique en faisant des liens appropriés entre les phrases tout en suivant le plan qu'il a proposé.	L'élève enchaîne en général ses idées dans un ordre logique, en établissant quelques liens entre les phrases et en suivant le plan qu'il a proposé.	L'élève enchaîne ses idées dans un ordre assez décousu malgré la présence d'une certaine organisation.	L'élève enchaîne ses idées de façon décousue et en l'absence de plan.

Continue en page suivante. →

## Chapitre 7 > Les instruments d'interprétation

Critères	Très satisfaisant	Satisfaisant	Peu satisfaisant	Insatisfaisant
<b>Richesse du vocabulaire</b>	L'élève emploie des expressions et des mots précis et variés, le contenu est d'une grande richesse.	L'élève emploie des expressions appropriées et des mots variés.	L'élève emploie des expressions et des mots parfois imprécis.	L'élève emploie un langage familier.
<b>Structure des phrases</b>	L'élève construit des phrases élaborées bien structurées et bien ponctuées.	L'élève construit des phrases simples bien structurées et ponctuées.	L'élève construit des phrases parfois mal formulées et mal ponctuées.	L'élève construit plusieurs phrases mal formulées et mal ponctuées.
<b>Respect de l'orthographe d'usage</b>	L'élève écrit son texte avec moins de 4 % d'erreurs.	L'élève écrit son texte avec 4 % à 7 % d'erreurs.	L'élève écrit son texte avec 8 % à 10 % d'erreurs.	L'élève écrit son texte avec plus de 10 % d'erreurs.
<b>Respect des règles de conjugaison</b>	L'élève utilise l'imparfait ou le passé composé à bon escient (moins de 4 % d'erreurs).	L'élève utilise le bon temps des verbes malgré quelques maladresses (4 % à 7 % d'erreurs).	L'élève utilise les temps des verbes avec 8 % à 10 % d'erreurs.	L'élève utilise mal les temps des verbes (plus de 10 % d'erreurs).
<b>Soin de la copie</b>	L'élève présente une copie très propre et l'écriture est d'une grande lisibilité.	L'élève présente une copie propre et bien lisible.	L'élève présente une copie avec des ratures, ce qui la rend un peu illisible par endroits.	L'élève présente une copie raturée ou peu lisible.

Source : Production d'un atelier de formation du GTE 7 - APPRENDRE en Mauritanie.

## 6 | Conclusion

Ce chapitre a permis de mettre en lumière le rôle central que joue l'interprétation dans le processus évaluatif. À partir des données recueillies lors des évaluations, l'interprétation devient l'étape charnière où ces données prennent sens et orientent les jugements professionnels. Trois grands types d'interprétation (normative, critériée et dynamique) ont été présentés, chacun répondant à des intentions pédagogiques différentes. Alors que l'interprétation normative s'inscrit dans une logique de comparaison entre élèves, l'interprétation critériée s'appuie sur des critères préétablis pour évaluer les productions selon des attentes précises. L'interprétation dynamique, pour sa part, intègre le contexte global de l'élève et vise à suivre sa progression de manière plus individualisée.

Les instruments d'interprétation, notamment les grilles d'évaluation, viennent soutenir ces jugements. En détaillant les différents types de grilles (appréciation, observation et évaluation), ce chapitre illustre leur complémentarité selon les situations d'apprentissage. L'analyse des types d'échelles (dichotomiques, uniformes et descriptives) permet quant à elle de mieux comprendre les nuances qu'offre chaque outil et les effets qu'ils peuvent avoir sur la qualité du jugement professionnel et la rétroaction offerte aux élèves.

Enfin, une attention particulière a été portée aux étapes d'élaboration des grilles descriptives, qui, bien conçues, favorisent une interprétation juste, équitable et formative. Ces étapes structurées rappellent que l'évaluation est un acte professionnel rigoureux nécessitant des outils clairs, bien pensés et adaptés aux objectifs pédagogiques.

Ainsi, l'interprétation ne se réduit pas à une lecture automatique de résultats : elle s'inscrit dans un processus réfléchi dans lequel le personnel enseignant joue un rôle actif dans la valorisation des apprentissages des élèves.

## 7 | Ressources complémentaires

Les personnes formatrices de formateurs pourront trouver des ressources complémentaires créées par le GTE 7 disponibles à la communauté sur le site d'APPRENDRE. Pour ce chapitre, le module 10 est concerné. Il porte sur l'interprétation et l'élaboration des grilles pour soutenir le jugement.



↑ Première diapositive du diaporama 10.1 du module 10 créé par le GTE 7.

Pour chacun des modules, le GTE 7 met à la disposition des personnes formatrices un guide du formateur et un carnet du participant qui comporte des exercices pratiques. Des diapositives et des capsules vidéo sont disponibles comme matériels d'aide à la formation mais aussi pour faciliter l'appropriation des différents concepts par les équipes enseignantes.

## 8 | Références bibliographiques

- Bélanger, N.** et **St-Pierre, J.** (2019). Enjeux de collaboration entourant le plan d'enseignement individualisé. Entre processus d'inclusion et d'exclusion. *McGill Journal of Education*, 54(2), 349-368. <https://www.erudit.org/en/journals/mje/2019-v54-n2-mje04953/1065662ar/abstract/>
- Black, P.** et **William, D.** (2018). Classroom assessment and pedagogy. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 25(6), 551-575. <https://doi.org/10.1080/0969594X.2018.1441807>
- Brookhart, S. M.** (2018). Appropriate Criteria: Key to Effective Rubrics. *Frontiers in Education*, 3. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2018.00022>
- Durand, M. J.** et al. (2005) *Comment utiliser le bulletin et le bilan de fin de cycle dans le cadre de l'évaluation par compétences ? Guide de supervision et de gestion, Bulletin et bilan 1<sup>er</sup> cycle primaire*, C. S. des Affluents, document inédit.
- et **Chouinard, R.** (2012) *L'évaluation des apprentissages, de la planification de la démarche à la communication des résultats (2<sup>e</sup> éd)*. Marcel Didier.
- Lamarche, M.-A.** (2022). *Appropriation de pratiques évaluatives au premier cycle du secondaire : trois cas d'enseignantes œuvrant auprès d'élèves présentant un trouble du spectre de l'autisme* [thèse de doctorat, Université de Montréal]. [https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/28222/Lamarche\\_Marie-Aimee\\_2022\\_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y](https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/28222/Lamarche_Marie-Aimee_2022_these.pdf?sequence=4&isAllowed=y)
- et **Durand, M.-J.** (2022). Description du processus d'élaboration d'une grille d'évaluation spécifique à une situation d'apprentissage et d'évaluation en contexte de modification des contenus d'apprentissage auprès d'élèves du secondaire présentant un trouble du spectre de l'autisme. *Mesure et évaluation en éducation*, 45(3), 95-133. <https://doi.org/10.7202/1107235ar>
- Myara, N.** (2021). *Le plan d'intervention ou de transition, 2<sup>e</sup> édition : un processus et des ententes*. Éditions JFD.
- Panadero, E.** et **Jonsson, A.** (2020). A critical review of the arguments against the use of rubrics. *Educational Research Review*, 30, 1-19.
- Tremblay, G.** (2017). L'élaboration du plan d'intervention. Dans D. Turcotte et J.-P. Deslauriers (dir.), *Méthodologie de l'intervention sociale personnelle (2<sup>e</sup> éd., p. 83-105)*. Presses de l'Université Laval. <https://books.google.com/books?hl=fr&lr=&id=ttgoEAAAQB-AJ&oi=fnd&pg=PA83&dq=plan+d%27intervention+individualis%C3%A9&ots=ZGi1d25kwj&sig=yE5J9XSIKOFJJ550-0McEMnBuUw>
- Vernette, É.** (1991). L'efficacité des instruments d'études : évaluation des échelles de mesure. *Recherche et applications en marketing (French Edition)*, 6(2), 43-65. <https://doi.org/10.1177/076737019100600203>



# 8

CHAPITRE 8

# Le jugement professionnel

---

Marie Félide FAFARD

À la fin de ce chapitre, vous serez en mesure :

- de définir le concept de jugement professionnel ;
- d'identifier les différents biais qui l'influencent ;
- de réaliser une analyse objective de vos pratiques de notation.

## 1 | Introduction

L'expression « jugement professionnel » est utilisée par le personnel enseignant sans qu'il en saisisse toujours véritablement le sens. Pourtant, la pratique du jugement professionnel fait partie intégrante du processus d'évaluation des performances scolaires des élèves. À cet égard, il doit être un objet de la formation des professionnels de l'enseignement.

L'évaluation des acquis des élèves s'impose aux équipes pédagogiques qui doivent choisir des démarches et des instruments adéquats ou utiliser ceux en usage dans leur contexte d'exercice. En effet, si les évaluations internationales constituent depuis plusieurs années une référence en matière de mesure de l'efficacité des systèmes éducatifs, l'évaluation en soutien à l'apprentissage (EsA) demeure une préoccupation constante des équipes enseignantes, des familles, des élèves et des institutions au niveau local.

Les questions de l'équité, de la partialité, de la transparence et plus largement de l'efficacité des modalités et des outils d'évaluation se posent. En réalité, la pertinence de ces derniers est régulièrement l'objet d'interrogations et de réflexions au sein de toutes les communautés éducatives (Lafortune et Allal, 2008). À l'instar de Rey (2008), rappelons que l'évaluation quelle qu'elle soit est une référence à une valeur, et qu'il y a dans le fait d'évaluer une dimension éthique, une part de subjectivité dépendante des valeurs auxquelles la personne évaluatrice se réfère. Ainsi, indubitablement, les résultats des évaluations des apprentissages sont affectés par des biais dont il faut absolument tenir compte, notamment, quand il s'agit d'attribuer et d'analyser les notes des élèves.

Selon Jarraud (2018), la notation traditionnelle est injuste car, outre l'aléa de la note, il existe des « biais » de notation, c'est-à-dire des erreurs systématiques d'appréciation liées notamment aux effets d'attente et stéréotypes inconscients des personnes correctrices. Que faut-il changer dans les démarches, les instruments, les postures pour faire évoluer les pratiques évaluatives et peut-être tout simplement l'école ?

Le présent chapitre a pour objet, d'une part, de clarifier le concept de jugement professionnel dans la démarche d'évaluation. Plus précisément, la place qu'occupe l'éthique dans ce processus sera interrogée. D'autre part, les biais en matière d'évaluation seront définis, tout en mettant en évidence l'influence de ceux-ci sur les résultats des élèves.

Puisque les notes restent encore l'un des moyens les plus utilisés pour traduire les performances des élèves, nous essaierons de répondre aux questions suivantes : comment le jugement professionnel s'exerce-t-il dans la procédure de notation ? S'il est prouvé que des solutions d'évolution des pratiques sont possibles, comment former le jugement professionnel du personnel enseignant pour qu'il soit au service de l'EsA ? Des exemples d'expériences mises en œuvre dans des pays partenaires illustreront ce processus.

## 2 | Le jugement professionnel

### 2.1 Nature et visée

En prenant appui sur les travaux de Fontaine *et al.* (2020), le jugement professionnel peut être défini comme étant un processus qui amène la personne enseignante à effectuer des choix, à adopter des stratégies à partir de ses expériences dans le but de prendre une décision. Cette décision pourra être de nature certificative et servir à la promotion des élèves, mais aussi être dans une visée de soutien à l'apprentissage, en déterminant si la planification de l'enseignement doit être réajustée ou si des élèves ont besoin de soutien supplémentaire.

À cet égard, la personne enseignante doit être humble et faire preuve de flexibilité pour prendre en compte de nouvelles données en cours de progression. Autrement dit, en tant qu'expert de la pédagogie, la personne enseignante dispose d'une autonomie et d'une liberté d'action et elle doit assumer les responsabilités découlant de ses choix et de ses décisions.

En effet, toute personne enseignante doit adopter une posture réflexive pour exercer honnêtement son jugement professionnel dans le cadre de l'évaluation scolaire. De toute évidence, il s'agit d'une compétence à développer chez le personnel enseignant, puisque le jugement professionnel affecte l'évaluation, qui est une composante essentielle de l'acte d'enseigner. Or, à en croire plusieurs auteurs, malgré les recherches nombreuses et variées, il existe encore peu d'outils dédiés au développement du jugement du corps enseignant. Qu'en est-il précisément ?

## 2.2 La formation du jugement professionnel

Pour Lafortune (2007, cité par Lafortune et Allal, 2008), le jugement professionnel exige une démarche de pratique réflexive qui se développe par des interactions avec les autres et avec l'exercice de ce jugement dans différents contextes. Dans cet ordre d'idée, le jugement professionnel s'appuie sur l'expérience et l'expertise de la personne qui évalue, de sorte qu'il ne peut être objectif : une part de subjectivité demeurera toujours présente. À cet égard, une démarche rigoureuse, cohérente et transparente est nécessaire afin d'assurer un jugement valide et exempt de biais (Fontaine *et al.*, 2020). En effet, la conscience de ses limites, de ses valeurs, de ses biais aide la personne enseignante à prendre des décisions qui tendent vers une forme d'objectivité. De plus, elle doit se conformer aux valeurs éthiques et déontologiques de leur profession et de l'institution afin de ne pas porter préjudice aux élèves.

Dans le cadre de l'EsA, le personnel enseignant exerce son jugement à partir de plusieurs éléments. Dans un premier temps, il évalue les compétences après avoir pris le soin d'instaurer une relation pédagogique de confiance avec ses élèves, laquelle se construit entre autres par l'observation de ceux-ci, et par l'interaction avec eux. De plus, le jugement doit s'effectuer de manière planifiée, dans un cadre où l'objet d'évaluation, la méthodologie utilisée, les critères et les indicateurs, ainsi que les outils qui seront utilisés sont établis. Cette phase préalable à la mise en œuvre de l'évaluation permet d'anticiper les éventuels biais afin de s'en prémunir.

Dans un second temps, il s'agit de procéder à la collecte, à l'analyse et à l'interprétation de données en vue d'apprécier les progrès des élèves. Dès lors se manifeste la capacité de la personne enseignante à évaluer et à commenter les informations de manière critique, fondée sur les attentes établies, en tenant compte des contextes et des situations. Le jugement professionnel s'exerce alors à travers son aptitude à être souple dans la décision prise. La personne enseignante doit pouvoir recourir à des ressources matérielles et procédurales pour forger son jugement professionnel. Qu'il s'agisse de l'observation des productions des élèves, de leur analyse, de la rédaction des résultats scolaires et des dossiers d'orientation, des supports fiables doivent être employés. À partir des attendus des programmes, « il doit procéder à la pondération des variables entrant dans l'appréciation des productions de l'élève », comme le soulignent Durand et Chouinard (2012) qui relèvent que « le jugement n'est pas la moyenne ou la somme des travaux d'un élève ».

## 2.3 Éthique et jugement professionnel

Pour rappel, dans le domaine de l'enseignement, « le jugement professionnel fonde sa légitimité sur les principes déontologiques et éthiques de la profession enseignante » (Lavault 2005, cité par Leroux et Bélair, 2015, p. 85). Naturellement, dès lors que le jugement que l'on porte sur quelqu'un, a fortiori sur un élève, a des répercussions sur son existence, son avenir scolaire ou social, la question de l'éthique est déterminante.

En rappelant que toute évaluation est une référence à une valeur, Rey (2008) pose la question suivante : « Qu'est-ce qui donne autorité à quelqu'un pour émettre un jugement sur les actes de quelqu'un d'autre ? Quelle est la légitimité de ses jugements ? » Ainsi pose-t-il le postulat de la morale, de l'éthique de l'évaluation. En effet, certains écrits (Kamanzi, 2021 ; Finefter-Rosenbluh et Levinson, 2015) soulignent la propension des systèmes scolaires à reproduire les classes sociales au sein des établissements, soulevant ainsi des enjeux éthiques par rapport à l'évaluation par la notation qui contribue à catégoriser, trier et hiérarchiser les élèves.

Dans le cadre de l'EsA, la validité du jugement s'avère non seulement affectée par le caractère subjectif du processus, mais elle est aussi marquée par la présence de plusieurs biais cognitifs chez la personne qui évalue. Historiquement, les biais cognitifs sont des sujets d'études qui ont préoccupé principalement les psychologues. Pourquoi ? Parce qu'ils touchent essentiellement au jugement souvent porté inconsciemment par un individu sur un de ses semblables. Partant de ce principe, la prise de décision dans quelque domaine que ce soit est affectée par ces biais cognitifs.

## 3 | Les différents biais en évaluation

Évaluer, pour Gérard et ses collègues (2009), est un processus de recueil d'informations pertinentes, valides et fiables, l'examen du degré d'adéquation entre ces informations et des critères ou des objectifs, puis la prise de décision en conséquence (le jugement). Pour Fontaine *et al.* (2020), l'évaluation est influencée par les particularités de la personne enseignante : son caractère, son identité, son expérience, sa formation, ses valeurs sont autant d'éléments qui peuvent influencer sur le jugement. De ce fait, l'évaluation est sujette aux biais cognitifs présents chez la personne qui procède à l'évaluation. Elle ajoute (2013, citée par Chaumont et Leroux, 2018) que les biais cognitifs renvoient « au système de croyances et de valeurs propres à chaque professeur, qui teinte ses réflexions et ses décisions » (p. 29).

### 3.1 Définition et caractéristiques des biais

En effet, les biais cognitifs, tout comme la subjectivité, constituent des écueils inévitables à l'exercice d'un jugement juste et valide. À partir des recherches qu'elles ont effectuées, Chaumont et Leroux (2018) concluent : « Tout comme nous ne pouvons pas éviter la subjectivité, il est difficile d'échapper complètement aux biais cognitifs entravant le processus d'évaluation. » Elles poursuivent en soulignant « qu'un professeur peut toutefois tenter de limiter les effets de ces biais affectant parfois son jugement évaluatif » (p. 28).

La documentation permet d'identifier généralement sept biais mis à en œuvre au moment de l'évaluation :



Source : Durand et Chouinard (2012), p. 312.

Ces biais sont illustrés par quelques exemples extraits du module 6, « Le jugement », produit par le GTE 7 du programme APPRENDRE.

#### ❶ L'effet de contamination

Il résulte de la connaissance antérieure des notes ou du dossier de l'élève. Les critères peuvent fluctuer de manière positive ou non en fonction de ce critère.

### Exemple

Raoul est un nouvel enseignant à l'école primaire de la Dune. Il ne connaît pas les élèves et décide de consulter les dossiers scolaires de chacun d'eux. Il peut ainsi avoir une idée des notes qui ont été obtenues dans leurs précédents bulletins scolaires et il peut également observer si certains élèves ont des besoins particuliers. En conséquence, lors de son évaluation, Raoul pourrait avoir tendance à mettre de bons résultats aux élèves ayant généralement eu de bons bulletins.

### ② L'effet de contraste

Cet effet amène la personne correctrice à s'appuyer non plus sur des critères objectifs, notamment les attendus des programmes ou des examens, mais sur une comparaison entre les productions des élèves.

### ③ L'effet de halo

Cet effet influence la personne correctrice qui a tendance à être généreuse par rapport aux notes antérieures de l'élève évoquant des éléments subjectifs extérieurs à la situation d'évaluation.

### Exemple

Hervé enseigne dans une classe de maternelle. Depuis quelque temps, il remarque que certains élèves ne respectent pas les règles d'hygiène à l'école. Leurs vêtements sont sales, et leurs souliers usés. D'autres, cependant, sont toujours bien mis et leur matériel est en ordre. Ainsi, Hervé pourrait davantage remarquer que les copies de ces élèves qui sont moins bien mis ont des lacunes esthétiques et pénaliser ces élèves.

### ④ L'effet de l'ordre

La position de la production de l'élève dans le tas de copies agit sur le jugement de la personne enseignante. Le degré de sévérité pourrait augmenter au fur et à mesure de la correction.

### Exemple

Wassim est un enseignant de chimie pour les classes de terminale. Il a plus d'une centaine d'élèves répartis en cinq groupes. Dans les dernières semaines, tous les groupes ont complété des protocoles d'expériences et c'est maintenant à Wassim de les corriger. Il repart donc avec toutes les copies d'élèves et veut les corriger le plus rapidement possible. De ce fait, la correction intensive pourrait faire que le jugement de Wassim est de plus en plus sévère au fur et à mesure qu'il progresse dans sa correction.

#### 5 L'effet de la fatigue

L'effet de la fatigue de la personne correctrice pourrait affecter sa précision et son humeur s'en trouverait affectée.

#### 6 L'effet de la personnalité, de la posture

L'effet de la personnalité, de la posture de la personne correctrice se traduit par une prédisposition à la générosité, à l'indulgence ou a contrario à la sévérité, à l'intolérance. En conséquence, elle pourrait noter de manière subjective les copies de ses élèves.

#### 7 L'effet des attentes et des critères émergents

Celui-ci se manifeste essentiellement dans les changements de critères (ajout ou suppression) au fil de la correction.

### Exemple

Rama est enseignante de musique. Elle adore lorsque les élèves jouent d'un instrument. Tout au long de l'étape scolaire, elle collecte des observations et des enregistrements lors de leurs prestations musicales. Maintenant, elle doit poser un jugement final et, pour ce faire, elle utilise une grille qu'elle a elle-même construite. Alors qu'elle est arrivée au dixième élève, elle réalise que ce dernier a une énergie contagieuse lorsqu'il joue de la musique et cela vient grandement teinter son appréciation de la prestation, alors que l'énergie n'est pas un critère d'évaluation. Dans ce cas, l'enseignante s'appuie sur un critère d'évaluation non répertorié préalablement. Son jugement est donc altéré de manière inévitabile, puisqu'il est favorable à un seul élève.

S'il est incontestable que la posture de la personne enseignante en évaluation doit évoluer vers un jugement professionnel de qualité, il doit être instrumenté tant dans le recueil des données que dans leur interprétation comme cela a déjà été évoqué précédemment. En effet, une bonne instrumentation pour soutenir le jugement professionnel contribuera à la diminution des risques que les biais l'influencent.

En somme, toute personne enseignante doit fonder ses décisions sur des critères d'évaluation concrets et une analyse des données provenant de sources fiables et différentes. Elle doit aussi s'engager dans une démarche réflexive, interactive et collaborative afin d'atténuer l'impact des biais, des préjugés, des stéréotypes, etc. En outre, elle doit s'appuyer sur des principes élémentaires : la rigueur, la cohérence et la transparence qui seront abordés dans la prochaine section.

## 4 | Trois critères pour un jugement professionnel de qualité

Dans le contexte des évaluations des acquis des élèves, qu'ils soient intentionnels ou non, les biais peuvent influencer les résultats de certains d'entre eux en conduisant à des décisions injustes. La personne enseignante doit avoir conscience des biais qui peuvent influencer son jugement dans l'attribution et l'exploitation des résultats des élèves. Par exemple, des études de Schmader, Johns et Barquissau (2004), ont montré que les filles ont tendance à avoir de moins bons résultats en mathématiques lorsqu'on leur rappelle le stéréotype selon lequel les filles ne sont pas aussi performantes en mathématiques que les garçons. Une personne enseignante qui a en tête – même inconsciemment – ce stéréotype aura tendance à ne pas apprécier de la même façon la copie faite par une fille et celle réalisée par un garçon. Cela montre à quel point les préjugés peuvent nuire à l'exactitude et à l'équité des évaluations.

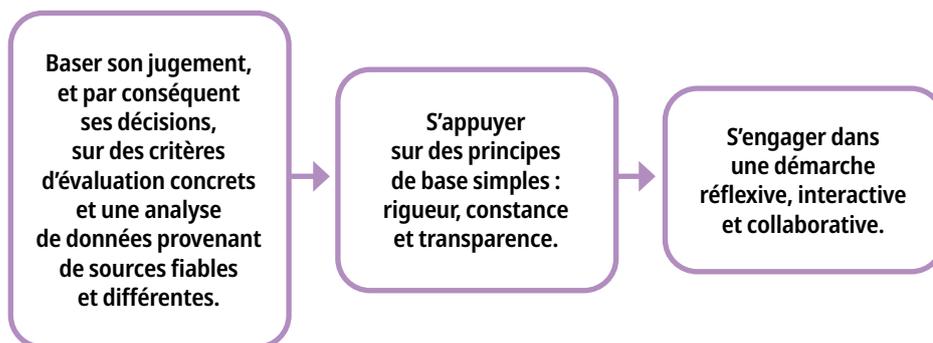
Par ailleurs, une EsA doit permettre d'élaborer des enseignements et de prévoir des réponses en fonction des besoins des élèves. Comme les chapitres précédents l'ont relevé, elle est synonyme de différenciation pédagogique, d'adaptation des variables didactiques et d'étayage. Elle est un indicateur des acquis de l'élève : ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas encore faire. C'est une évaluation positive dans la mesure où elle met en avant les progrès par rapport à des critères bien définis, des indices de réussite explicites. Elle doit impérativement s'appuyer sur les trois critères suivants.

- **La rigueur** : assure la crédibilité, la fiabilité, la fidélité et la validité des résultats de l'élève.
- **La cohérence** : exprime l'adéquation entre les résultats et le niveau de développement réel de l'élève.
- **La transparence** : l'enseignement doit être explicite. C'est-à-dire que les élèves ont connaissance du contenu des cours, des compétences à développer, des connaissances à acquérir, des activités d'apprentissage et d'évaluation.

Ces trois critères se matérialisent par les actions présentées ci-dessous.

Figure 8.2

### Les critères d'un jugement professionnel de qualité



Source : APPRENDRE (2024). Module 6.2. Ressources de formation GTE 7.

Très concrètement, il s'agit pour la personne enseignante de collecter des écrits, des preuves fiables, diverses et variées qui justifient l'acquisition des compétences des élèves. D'autre part, il est non seulement nécessaire mais primordial que ces éléments constitutifs du dossier de l'élève fassent l'objet d'une coanalyse, d'une étude partagée à l'aide d'instruments éprouvés et approuvés.

Chaumont et Leroux (2018, p. 28) rappellent qu'en « acceptant que la subjectivité se manifeste inéluctablement à travers son jugement évaluatif, le professeur s'efforcera de l'encadrer, plutôt que de tenter de l'éradiquer ». Cet encadrement se concrétise dans la définition de critères de notation et d'indicateurs de performance explicites et précis. En somme, il revient à dire que le jugement professionnel doit être instrumenté.

La question qui découle de cette affirmation est toute simple : quelles pratiques pour instrumenter le jugement professionnel des enseignants ? Savoie-Zajc (2018) propose plusieurs pistes de réflexion. Tout d'abord, la **pratique de la triangulation**, soit le fait d'observer les apprentissages de différentes façons pour corroborer le jugement :

- **entre les prises de données** : la personne enseignante définit des critères d'évaluation qu'elle réutilise dans différentes situations pour observer la progression de l'élève.
- **entre les méthodes** : dans ce cadre, la personne enseignante recueille des informations dans des contextes variés sur le comportement de l'élève et sur ses productions.
- **entre les personnes** : les pairs et les partenaires sont associés aux échanges d'informations.
- **entre les théories** : la personne enseignante positionne sa pratique évaluative dans le cadre réglementaire en vigueur.

Puis, les **pratiques de concertation** seraient l'occasion pour les personnes enseignantes de mutualiser la correction, d'anonymiser certaines copies qui seraient évaluées par des collègues pour tendre vers une validité entre les personnes évaluatrices.

Enfin, les **pratiques d'explicitation** consistent à informer les élèves des critères d'évaluation préalablement à la correction. Cette façon de rendre transparente l'évaluation permet de rendre compte de manière plus explicite du processus de jugement professionnel. À cet égard, il convient non seulement de communiquer les critères d'évaluation en amont, mais de garder des traces des observations et des commentaires formulés lors de l'analyse des données afin de pouvoir restituer aux élèves et à leurs parents des éléments précis et objectivés sur lesquels se fondent le jugement et le cheminement du jugement.

Pour Fontaine *et al.* (2020), la pratique de ces trois actes pédagogiques combinés augmenterait significativement la fiabilité du jugement professionnel.

## 5 Discussion autour de la notation comme outil de communication du jugement professionnel

Au sein de nombreux systèmes éducatifs, aujourd'hui encore, la notation chiffrée est habituellement reconnue comme le meilleur moyen de situer les élèves les uns par rapport aux autres. Elle sert à classer l'élève, à indiquer son niveau dans le groupe, la classe, la cohorte, l'établissement. Toutefois, la fiabilité et la justesse de la notation sont remises en question par les chercheurs en docimologie. À l'instar de Merle (2018), Maulini (2017) reconnaît, d'une part, l'arbitraire des notes puisque ces dernières varient en fonction de la personne qui corrige, et d'autre part le fait que celles-ci puissent être démotivantes et favoriser l'abandon scolaire. Plusieurs expériences corroborent ces allégations. En effet, il a été démontré qu'une copie pouvait obtenir autant de notes différentes qu'il y avait de personnes correctrices.

Merle (2015) s'interroge sur la suppression des notes à l'école ou sur la redéfinition de leur finalité. Pasquini répond (2021) qu'il faudrait considérer la notation comme un simple repère et en faire un indicateur constructif.

En 2016, le CNRS (Centre national de la recherche scientifique en France) recommandait de renoncer aux notes (Arama, 2016 ; Testard-Vaillant, 2016). Les mentions « très bien acquises », « acquises », « pas acquises », « en cours d'acquisition » permettraient, d'après la communauté de recherche, d'apprécier les compétences des élèves. Par ailleurs, les tentatives d'éradication de la note chiffrée dans les pratiques évaluatives sont plutôt vaines. Elles sont remplacées par des codes couleurs, des lettres (A à F avec des nuances + et -), ou des codes en chiffres, puis par des annotations, le personnel enseignant éprouve des scrupules à abandonner les notes chiffrées plébiscitées par les parents et par les élèves eux-mêmes. Souvent, plusieurs types de notation se côtoient au sein d'un même établissement, voire dans une même copie.

Howe (2018) affirme que la note donne un ordre de grandeur du degré d'atteinte des objectifs d'apprentissage, et qu'elle ne peut pas être d'une précision arithmétique. Selon lui, si l'usage de la note doit perdurer, il faudrait qu'il soit au plus près du jugement professionnel du corps enseignant puisqu'en réalité la note n'est qu'un symbole qui correspond au jugement professionnel. Par ailleurs, Pasquini (2021) pense que ce jugement serait influencé par le bagage de chaque personne enseignante.

Il existe une pluralité de points de vue convergents ou divergents à propos de l'usage de la note en tant que telle. Quel est l'impact du jugement professionnel sur la note des élèves ? Les habitudes en termes de pratiques de notation sont-elles immuables ? Selon Pasquini (2021), nul ne peut nier que « les notes font partie de la vie scolaire de manière incontournable ». Les notes n'ont pas été conçues pour favoriser l'amélioration des acquis et portent l'accent sur la comparaison entre élèves. Les notes n'apportent aucune aide à l'élève. Elles ne donnent pas non plus d'informations sur les points d'incompréhension et donc ne peuvent aider la personne enseignante à réguler son enseignement. De ce fait, puisque l'objectif de l'évaluation est de fournir des éléments d'appréciation et d'amélioration, une approche de l'évaluation qui se doit d'être descriptive et critériée est adoptée pour relever le plus fidèlement les forces et les lacunes, de façon à soutenir l'apprentissage des élèves.

Afin de garantir un jugement de qualité, il convient de s'interroger sur la finalité de l'acte d'EsA : « évaluer pour juger ou pour faire progresser ? » (Meirieu, 2023).

L'important n'est pas simplement de noter – même très « justement » –, l'important est d'aider l'élève à progresser. Et, au-delà de la procédure d'évaluation – aussi parfaite soit-elle –, l'essentiel est de lui faire intérioriser l'exigence de précision, de justesse, de rigueur et de vérité qui lui permettra de s'améliorer en permanence, de se dépasser sans cesse et de poursuivre, de manière toujours plus autonome, sa scolarité, comme sa vie personnelle et professionnelle (Meirieu, 2023).

Comment dépasser les biais qui émanent de la subjectivité des enseignants et arriver à une prise de décision la plus objective possible ? Quels sont les moyens à mettre en place pour soutenir un jugement de qualité ? « La personne enseignante doit inscrire sa pratique évaluative dans la visée d'une approche par compétences. Elle ne peut se contenter de placer un curseur sur une ligne, mais elle doit aider chacune et chacun à se demander en permanence : comment pourrai-je faire mieux ? Et le soutenir dans ses remises en chantier successives jusqu'à ce qu'il puisse être fier du résultat » (Meirieu, 2023).

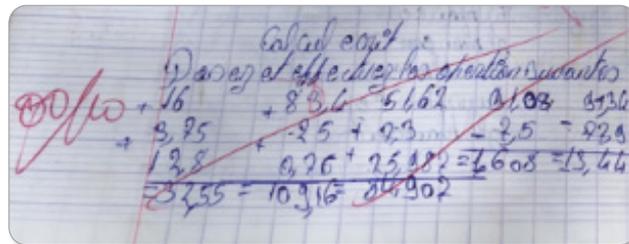
## 6 | Exemples contextualisés

À titre d'exemple, l'expérience menée au Tchad illustre l'évolution du jugement professionnel de la personne enseignante après une formation. En effet, à l'issue d'une session de formation portant sur les modalités d'évaluation d'une évaluation positive, les personnels enseignants ont eu à s'entraîner régulièrement à remplacer les notes par des commentaires. Ils se sont obligés à adopter cette approche positive, constructive.

D'une copie (voir copie n° 1 ci-dessous) dont la note est très insuffisante, voire décourageante (0/20), on arrive à une copie (voir copie n° 2 ci-dessous) comportant, d'une part, des félicitations (« assez bon travail ») et des annotations indiquant à l'élève où il devra améliorer sa production (« n'oublie pas d'extraire les unités plus grandes que 60 »).

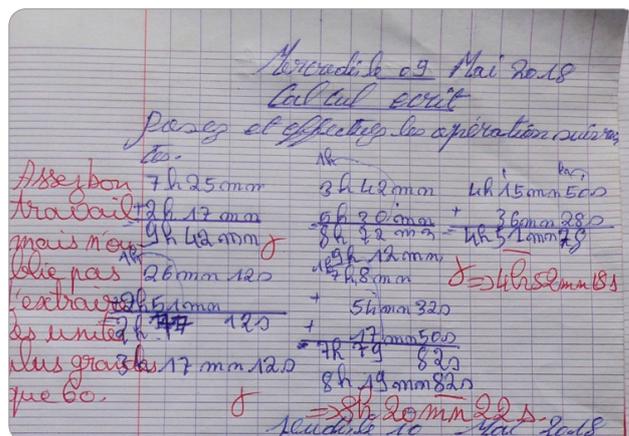
### Exemples de notation et d'annotation des copies

Copie n° 1



↑ Exemple de notation et d'annotation non constructive qui ne permettent pas à l'élève de comprendre la source de ses erreurs et de s'améliorer.

Copie n° 2



↑ Exemple d'annotation plus constructive incluant une piste d'amélioration pour soutenir l'apprentissage de l'élève.

Source : Guide à l'usage des enseignants du primaire au Tchad (2022).

Au quotidien, les remarques de la personne enseignante sur les productions de l'élève portent sur ses réussites, mêmes partielles, les obstacles rencontrés, et elles doivent surtout apporter à l'élève un élément qui l'aide à progresser.

### Exemple d'exercice d'un jugement instrumenté : établir un jugement ou une notation qualitative lorsque les critères ont une pondération variable

#### Barème pour porter un jugement

- A :** Le travail est très réussi. L'élève obtient A pour les trois premiers critères et au moins B aux autres critères.
- B :** Le travail est réussi. L'élève obtient au moins B pour les trois premiers critères et au moins C aux deux derniers.
- C :** Le travail est partiellement réussi. L'élève obtient au moins C pour les trois premiers critères et D aux autres critères.
- D :** Le travail n'est pas réussi. L'élève obtient D à au moins un des trois premiers critères.

#### Grille d'évaluation descriptive avec jugement qualitatif de la SAE « Mon animal farfelu »

Indicateurs	L'élève réussit très bien (A)	L'élève réussit bien (B)	L'élève réussit partiellement (C)	L'élève ne réussit pas (D)
<b>Pertinence des idées</b>	L'élève décrit rigoureusement son animal farfelu.	L'élève décrit correctement son animal farfelu.	L'élève décrit brièvement son animal farfelu.	L'élève énonce quelques idées en lien avec son animal farfelu.
<b>Efficacité de la structure du texte</b>	L'élève utilise la structure du texte descriptif à l'intérieur de quelques paragraphes en utilisant plusieurs connecteurs dans ses phrases.	L'élève utilise la structure du texte descriptif à l'intérieur de quelques paragraphes en utilisant quelques connecteurs dans ses phrases.	L'élève utilise la structure du texte descriptif à l'intérieur de quelques paragraphes en ordonnant ses idées de façon parfois confuse.	L'élève présente des idées dont la logique est difficile à cerner OU à l'intérieur d'un seul paragraphe.
<b>Qualité des phrases</b>	L'élève construit des phrases élaborées, variées, bien structurées et ponctuées.	L'élève construit des phrases longues, structurées et ponctuées correctement.	L'élève construit des phrases globalement bien structurées dont la ponctuation est parfois lacunaire.	L'élève construit des phrases simples et incomplètes sans égard pour la ponctuation.

Continue en page suivante. →

Indicateurs	L'élève réussit très bien (A)	L'élève réussit bien (B)	L'élève réussit partiellement (C)	L'élève ne réussit pas (D)
<b>Richesse du vocabulaire</b>	L'élève emploie un vocabulaire varié, juste et précis.	<b>L'élève emploie un vocabulaire varié et juste.</b>	L'élève emploie un vocabulaire simple et généralement juste.	L'élève emploie un vocabulaire courant ou lié
<b>Respect de l'orthographe</b>	L'élève commet moins de 4 % d'erreurs.	L'élève commet de 4 % à 7 % d'erreurs.	<b>L'élève commet de 8 % à 10 % d'erreurs.</b>	L'élève commet 11 % et plus d'erreurs.

Jugement global :

**C**

### Exemple d'exercice d'un jugement instrumenté : établir un jugement ou une notation quantitative lorsque les critères ont la même pondération

#### Barème pour porter un jugement

- A :** Le travail est très réussi. → 12 points
- B :** Le travail est réussi. → 9 points
- C :** Le travail est partiellement réussi. → 6 points
- D :** Le travail n'est pas réussi. → 3 points

#### Grille d'évaluation descriptive avec jugement quantitatif de la SAE « Mon animal farfelu »

Indicateurs	L'élève réussit très bien (A)	L'élève réussit bien (B)	L'élève réussit partiellement (C)	L'élève ne réussit pas (D)
<b>Pertinence des idées</b>	<b>L'élève décrit rigoureusement son animal farfelu.</b> 12	L'élève décrit correctement son animal farfelu. 9	L'élève décrit brièvement son animal farfelu. 6	L'élève énonce quelques idées en lien avec son animal farfelu. 3
<b>Efficacité de la structure du texte</b>	L'élève utilise la structure du texte descriptif à l'intérieur de quelques paragraphes en utilisant plusieurs connecteurs dans ses phrases. 12	<b>L'élève utilise la structure du texte descriptif à l'intérieur de quelques paragraphes en utilisant quelques connecteurs dans ses phrases.</b> 9	L'élève utilise la structure du texte descriptif à l'intérieur de quelques paragraphes en ordonnant ses idées de façon parfois confuse. 6	L'élève présente des idées dont la logique est difficile à cerner à l'intérieur d'un seul paragraphe. 3

Continue en page suivante. →

Indicateurs	L'élève réussit très bien (A)	L'élève réussit bien (B)	L'élève réussit partiellement (C)	L'élève ne réussit pas (D)
<b>Qualité des phrases</b>	L'élève construit des phrases élaborées, variées, bien structurées et ponctuées. 12	L'élève construit des phrases longues, structurées et ponctuées correctement. 9	<b>L'élève construit des phrases globalement bien structurées dont la ponctuation est parfois lacunaire.</b> 6	L'élève construit des phrases simples et incomplètes sans égard pour la ponctuation. 3
<b>Richesse du vocabulaire</b>	L'élève emploie un vocabulaire varié, juste et précis. 12	<b>L'élève emploie un vocabulaire varié et juste.</b> 9	L'élève emploie un vocabulaire simple et généralement juste. 6	L'élève emploie un vocabulaire courant ou limité. 3
<b>Respect de l'orthographe</b>	L'élève commet moins de 4 % d'erreurs. 12	L'élève commet de 4 à 7 % d'erreurs. 9	<b>L'élève commet de 8 à 10 % d'erreurs.</b> 6	L'élève commet 11 % ou plus d'erreurs. 3

Jugement global :  
**42/60**

D'autres exemples de notation sont disponibles dans les **ressources complémentaires**.

## 7 | Conclusion

La formation du jugement professionnel des personnes enseignantes est nécessairement habitée par leurs croyances, leurs convictions et leurs expériences, lesquelles contribuent à certains des biais cognitifs (Ndinga, 2011 ; Durand et Chouinard, 2012 ; Chaumont et Leroux, 2018). Pour diminuer l'impact de ces biais et assurer un jugement de qualité, la personne enseignante doit développer une posture de praticienne réflexive, prendre conscience de sa subjectivité dans l'exercice de ses gestes pédagogiques et de ses biais cognitifs. Elle va devoir faire preuve de rigueur pour que l'évaluation soit au service des apprentissages des élèves.

Pour assurer un jugement de qualité, l'évaluation doit alors être cohérente, rigoureuse et transparente (Fontaine *et al.*, 2020). La personne enseignante doit s'appliquer à évaluer des contenus d'apprentissage qui ont été réellement enseignés et auxquels les élèves ont été confrontés. Quant à la rigueur, elle suppose que l'évaluation doit être instrumentée avec des outils de qualité, gages d'exactitude et de précision. Enfin, la transparence requiert que les normes et modalités de l'évaluation soient portées à la connaissance des élèves et de leurs familles.

Comme mentionné précédemment, pour assurer la qualité du jugement, la collégialité est nécessaire au sein de l'établissement scolaire. La collaboration et les échanges entre pairs est primordiale afin que les normes et les modalités d'évaluation soient inscrites dans les règles de fonctionnement de l'établissement et connues de tous. Allal et Mottier Lopez (2008, p. 466) défendent ce point de vue : « Le jugement professionnel ne s'exerce pas seul ; il se réalise en interaction plus ou moins directe avec les personnes impliquées par les décisions qui en résultent (l'enfant et sa famille), avec le groupe professionnel de proximité de l'enseignant (ses collègues et autres professionnels avec qui il travaille) et toujours dans une relation à l'institution scolaire et plus largement à la société. » Leroux et Bélair (2015, p. 89) reprennent à leur compte cette assertion pour qualifier le jugement professionnel : « Il s'agit donc à la fois d'un processus cognitif individuel et d'une pratique sociale située. »

## 8 | Ressources complémentaires

Les personnes formatrices de formateurs pourront trouver des ressources complémentaires créées par le GTE 7 disponibles à la communauté sur le site d'APPRENDRE. Pour ce chapitre, le module 6 est concerné. Il porte sur le jugement.



↑ Première diapositive du diaporama 6.1 du module 6 créé par le GTE 7.

Pour chacun des modules, le GTE 7 met à la disposition des personnes formatrices un guide du formateur et un carnet du participant qui comporte des exercices pratiques. Des diapositives et des capsules vidéo sont disponibles comme matériels d'aide à la formation mais aussi pour faciliter l'appropriation des différents concepts par les équipes enseignantes.

## 9 | Références bibliographiques

- Allal, L.** et **Mottier Lopez, L.** (2008). Le jugement professionnel en évaluation : un acte cognitif et une pratique sociale située. *Revue suisse des Sciences de l'Éducation*, 465-482. [https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4229/pdf/SZBW\\_2008\\_H3\\_S465\\_Mottier\\_D\\_A.pdf](https://www.pedocs.de/volltexte/2011/4229/pdf/SZBW_2008_H3_S465_Mottier_D_A.pdf)
- Arama, V.** (2016, 16 mars). Une étude du CNRS préconise de renoncer aux notes à l'école. *Le Figaro*. <https://www.lefigaro.fr/actualite-france/2016/03/16/01016-20160316ARTFIG00257-une-etude-du-cnrs-preconise-de-renoncer-aux-notes-a-l-ecole.php>
- Chaumont, M.** et **Leroux, J. L.** (2018). Le jugement évaluatif. Subjectivité, biais cognitifs et postures du professeur. *Pédagogie collégiale, AQPC*, 31(3). <https://mobile.education.fr/xmlui/bitstream/handle/11515/37430/chaumont-leroux-31-3-2018.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Durand, M. J.** et **Chouinard, R.** (2012). *L'évaluation des apprentissages – De la planification de la démarche à la communication des résultats*. Marcel Didier.
- Finefter-Rosenbluh, I.** et **Levinson, M.** (2015). What Is Wrong With Grade Inflation (if Anything)? *Philosophical Inquiry in Education*, 23(1), 321. <https://doi.org/10.7202/1070362ar>
- Fontaine, S., Savoie-Zajc, L., Cadieux, A., Monney, N.** et **Smith, J.** (2020). *Évaluer les apprentissages : démarche et outils d'évaluation pour le primaire et le secondaire*. Les éditions CEC.
- Gérard, F. M., Lannoye, C.** et **De Ketele, J. M.** (2009). *Évaluer des compétences : guide pratique*. De Boeck.
- Howe, R.** (2018). Reflecting on the what and why of whole number arithmetic: A commentary on Chapter 5. *Building the Foundation: Whole Numbers in the Primary Grades: The 23rd ICMI Study*, 125-135.
- Jarraud, F.** (2004). Le café pédagogique n'intéresse pas le ministère. *Cahiers pédagogiques*, 426, septembre-octobre, 6-7. <https://www.snuipp.fr/system/resources/W1siZiIsIjIwMTcvMTAvMTYvMXEzd3IybTh4Z19jYWwhZXJzX3BfZGEucGRmIl1d/cahiers%20péda.pdf>
- Kamanzi, P. C.** (2021). School market and the democratization of education: one step forward, two steps back. The case of the Canadian Province of Quebec. *International Review of Sociology*, 32(1), 107127. <https://doi.org/10.1080/03906701.2021.2015933>
- Lafortune, L.** et **Allal, L.** (2008). *Jugement professionnel en évaluation. Pratiques enseignantes au Québec et à Genève, Québec*. Presses de l'Université du Québec. [https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1645\\_9782760519633.pdf](https://extranet.puq.ca/media/produits/documents/1645_9782760519633.pdf)
- Leroux, J. L.** et **Bélaïr, L.** (2015). Exercer son jugement professionnel en enseignement supérieur. Dans J. L. Leroux (dir.), *Évaluer les compétences au collégial et à l'université : un guide pratique* (p. 85-89), Chenelière Éducation/AQPC.

- Maulini, O.** (2017). Chapitre 1. Mesurer ou classer? Histoire et avenir de la notation, chiffrée ou non. Dans M. Neumayer, E. Vellas, avec la coopération de C. Charlet, M. Khouadja et P. Lassablière-Hilhorst (dir.), *Évaluer sans noter Éduquer sans exclure*. (2<sup>e</sup> éd., p. 22-32), Chronique sociale. <https://shs.cairn.info/evaluer-sans-noter--9782367171432-page-22?lang=fr>
- Meirieu, P.** (2023). Évaluer pour juger ou pour faire progresser? *École des parents et éducateurs*, 4. [https://www.meirieu.com/TEXTESDECIRCONSTANCE/EPE\\_4.pdf](https://www.meirieu.com/TEXTESDECIRCONSTANCE/EPE_4.pdf)
- Merle, P.** (2018). *Les pratiques d'évaluation scolaire. Historique, difficultés, perspectives*. Presses universitaires de France.
- (2012). 14. L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes? *Regards croisés sur l'économie*, n° 12(2), 218-230.
- Ndinga, P.** (2011). Validité du jugement professionnel des enseignants du primaire dans un contexte d'approche par compétences. Dans G. Raïche, K. Paquette-Côté et D. Magis (dir.), *Des mécanismes pour assurer la validité de l'interprétation de la mesure en éducation* (Vol. 2 – L'évaluation, p. 121-138), Presses de l'Université du Québec.
- Pasquini, R.** (2021). *Quand la note devient constructive - Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'université Laval.
- Rey, B.** (2008). Chapitre 4. Quelques aspects éthiques de l'évaluation. Dans : *Évaluer pour former Outils, dispositifs et acteurs* (p. 57 à 67). De Boeck.
- Savoie-Zajc, L.** (2018). La recherche qualitative/interprétative. Dans T. Karsenti et L. Savoie-Zajc (dir.), *La recherche en éducation : étapes et approches* (4<sup>e</sup> éd., p. 191-217). Les Presses de l'Université de Montréal.
- Schmader, T., Johns, M. et Barquissau, M.** (2004). The costs of accepting gender differences: The role of stereotype endorsement in women's experience in the math domain. *Sex Roles*, 50, 835-850.
- Testard-Vaillant, P.** (2016). Comment mieux évaluer le travail des élèves? *CNRS Le journal*. <https://lejournale.cnr.fr/articles/comment-mieux-evaluer-le-travail-des-eleves>



# Conclusion

L'évaluation ne devrait pas être le point final de l'apprentissage, mais plutôt le point de départ d'une nouvelle compréhension. L'évaluation en soutien à l'apprentissage (EsA) constitue bien plus qu'une simple révision des pratiques évaluatives : elle représente un changement de paradigme au service de l'équité, de la qualité et de la réussite éducative. En plaçant l'élève au cœur du processus, elle transforme l'évaluation en un levier d'apprentissage et d'émancipation.

Tout au long de ce guide, des repères théoriques, des exemples issus de pratiques contextualisées et des outils concrets ont été proposés pour soutenir cette transition. Les huit chapitres ont permis de baliser les différentes dimensions de l'EsA, depuis la planification jusqu'au jugement professionnel, en passant par la régulation, la participation des élèves et l'interprétation des résultats.

Le premier chapitre a posé les fondements théoriques de l'EsA, en l'articulant aux approches pédagogiques centrées sur l'élève, telles que l'approche par compétence (APC) et la pédagogie de l'intégration (PI). Cette base conceptuelle permet de situer l'évaluation comme une composante essentielle du processus d'enseignement-apprentissage, cohérente avec les finalités éducatives contemporaines.

Le chapitre 2 a mis en lumière l'importance de la régulation des apprentissages, soulignant que l'évaluation n'est pas un événement ponctuel, mais bien un processus continu d'ajustement. Les stratégies de rétroaction, de remédiation et d'annotation formative y sont décrites comme des moyens concrets d'accompagner les élèves dans leur progression, en renforçant leur autonomie et leur motivation.

La planification de l'évaluation, abordée dans le chapitre 3, constitue un préalable indispensable à la cohérence des démarches pédagogiques. En insistant sur l'alignement pédagogique, ce chapitre offre des pistes pour relier de manière explicite les objectifs, les activités et les outils d'évaluation, tout en tenant compte des contextes réels dans lesquels évoluent les élèves.

Le chapitre 4 nous a rappelé que l'évaluation ne peut être véritablement au service de l'apprentissage que si elle est inclusive et différenciée. En s'appuyant sur les principes de la conception universelle de l'apprentissage (CUA) et de la différenciation pédagogique, il propose des adaptations concrètes pour tenir compte des besoins variés des élèves, notamment ceux en situation de vulnérabilité.

Dans le chapitre 5, l'accent est mis sur les outils de collecte de données, qui doivent être diversifiés, contextualisés et adaptés aux finalités visées. La consignation rigoureuse des traces d'apprentissage y est valorisée comme moyen de documenter les progrès et d'éclairer les décisions pédagogiques.

La participation active des élèves, développée dans le chapitre 6, constitue un pilier de l'EsA. L'autoévaluation, la coévaluation et l'évaluation entre pairs sont présentées comme des pratiques qui renforcent l'engagement cognitif et affectif des personnes apprenantes, tout en développant leur capacité à porter un regard réflexif sur leurs apprentissages.

L'interprétation des résultats, traitée au chapitre 7, est essentielle pour donner un sens pédagogique aux informations recueillies. L'utilisation d'outils critériés comme les grilles descriptives contribue à des jugements plus justes et à une communication plus transparente des acquis.

Enfin, le chapitre 8 souligne que le jugement professionnel ne se réduit pas à une décision subjective : il est un acte professionnel qui demande rigueur, éthique et réflexivité. En renforçant la capacité à exercer ce jugement de manière informée et équitable, les personnes enseignantes contribuent à une évaluation porteuse de sens pour les élèves.

Au fil de ces chapitres, ce guide propose une démarche ancrée dans les pratiques, contextualisée dans les pays partenaires du programme APPRENDRE, et portée par une vision commune : faire de l'évaluation un moteur d'apprentissage, de justice éducative et de transformation des systèmes. Ce guide s'inscrit dans une dynamique d'accompagnement et de dialogue professionnel. Il vise à soutenir les personnes enseignantes, formatrices et décideuses dans leur réflexion et leur action quotidienne, en leur offrant des ressources pratiques adaptées à leurs contextes. Loin d'être une recette unique, l'EsA appelle à une appropriation critique et progressive, dans un esprit d'expérimentation, de collaboration et de développement professionnel continu.

Pour finir, en conjuguant les expertises locales et internationales, les voix des savoirs expérimentiels et les apports de la recherche, ce guide contribue à faire de l'évaluation un outil puissant pour bâtir une école plus juste, plus inclusive et plus engageante pour toutes et tous.



**[www.apprendre.auf.org](http://www.apprendre.auf.org)**

---

 <https://www.facebook.com/ProgrammeAPPRENDRE>

 <https://www.linkedin.com/company/programme-apprendre>

 <https://www.youtube.com/c/programmeapprendre>