

Lucie Mottier Lopez

Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive

Résumé

L'article présente une réflexion sur les avancées conceptuelles dans la littérature francophone et anglophone à propos des évaluations en classe qui visent à soutenir positivement les apprentissages des élèves dans une perspective d'éducation et d'école inclusives. Une centration est proposée sur une modélisation actuelle, celle de l'évaluation continue pour apprendre durablement. Les fondements théoriques et les caractéristiques de cette modélisation sont exposés ainsi qu'un outil conceptuel susceptible d'orienter le développement des pratiques évaluatives dans le quotidien des classes pour tous les élèves.

Zusammenfassung

Der Artikel beleuchtet die konzeptuellen Fortschritte in der französisch- und englischsprachigen Literatur beim Thema Evaluationen im Unterricht. Mit diesen sollen Schülerinnen und Schüler im Sinne der inklusiven Bildung und Schule beim Lernen unterstützt werden. Vorgeschlagen wird dabei das Modell der fortlaufenden Evaluation für ein nachhaltiges Lernen. Der Beitrag stellt die theoretische Basis und die Hauptcharakteristika des Modells vor. Es wird ein Instrument präsentiert, das im Schulalltag die Evaluationspraxis für alle Lernenden in eine geeignete Richtung lenken soll.

Permalink: www.szh-csps.ch/r2021-12-01

Dans les textes spécialisés sur l'école inclusive et les élèves à besoins éducatifs particuliers consultés¹, l'évaluation est fréquemment pointée pour sa fonction² de repérage des élèves qui nécessitent un accompagnement ciblé et spécifique pour réussir à l'école, incluant l'évaluation des besoins et leur suivi. En ce qui concerne l'enseignement, la fonction *diagnostique* de l'évaluation est également problématisée, visant à fournir « les repères pédagogiques nécessaires à la prise en compte de la diversité

des profils lors de l'organisation des apprentissages » (Ebersold & Armagnague, 2021, p. 43). Dans les écrits anglophones, cette évaluation diagnostique est parfois appelée *pre-assessment*, considérée comme « un type d'évaluation formative qui a lieu avant l'enseignement pour soutenir la planification de l'enseignement et informer les élèves sur l'apprentissage à venir. » (Brookhart & Lazarus, 2020, p. 2 [trad. libre]). La fonction *sociale* de l'évaluation (gestion des parcours et des carrières scolaires des élèves, orientation vers des filières de formation et sélection) est souvent critiquée car pouvant générer une pression et des phénomènes défavorables aux apprentissages, en raison par exemple des classements produits et de la hiérarchisation, de l'exclusion, voire de l'humiliation qui en découlent. Les auteurs

¹ Notamment, l'ensemble du numéro 87 de la revue *Agora Débats Jeunesse* (2021/1) portant sur « La fabrique du besoin éducatif particulier », ainsi que le numéro 74 de *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation* (2016/2) sur le thème « Vers une évaluation scolaire inclusive ? ».

² La fonction de l'évaluation désigne son usage social dominant (Hadjji, 2012).

des revues consultées (voir note de bas de page 1) s'interrogent aussi, par exemple, sur les concordances et les discordances entre les pratiques d'évaluation et les enjeux sociétaux de l'inclusion, à propos entre autres des dimensions psychoaffectives en jeu, des adaptations réalisées et de la prégnance de la norme scolaire, des paradoxes entre différenciation et standardisation. Des études sont menées sur les systèmes de notation et de certification, et plus généralement sur les adaptations faites aux évaluations dans un contexte d'inclusion. Des dispositifs « innovants », ainsi que le développement d'outils d'aide à l'évaluation sont examinés. Globalement, les contributions témoignent des usages pluriels de l'évaluation susceptibles d'être un frein aux apprentissages des élèves ou, au contraire, de représenter un levier favorable à leur prise en charge et progressions scolaires.

Comment la littérature spécialisée en évaluation tend-elle à modéliser conceptuellement cette évaluation « positive » des apprentissages ?

Avec en arrière-fond ce bref état de la question, cet article cible les évaluations des apprentissages réalisées en classe par des enseignants ou équipes pluridisciplinaires qui suivent les élèves concernés. Le but est de présenter quelques éléments conceptuels visant à modéliser des évaluations qui soutiennent positivement les apprentissages dans une perspective d'éducation inclusive, c'est-à-dire soucieuse de la réussite scolaire de tous les élèves, capable de prendre en compte la diversité de leurs profils en proposant des régulations différenciées et situées adaptées, visant une égalité des acquis dans une perspective de justice correc-

tive et d'intégration sociale (p. ex. Crahay, 2012 ; Ebersold & Armagnague, 2021). Ou, comme l'écrit Pelgrims (2019) dans une approche située, « penser l'intégration ou l'école inclusive, non pas en termes de type de structure de scolarisation, mais comme conditions permettant à un enfant, à un adolescent, d'intégrer le rôle social d'élève et d'accéder aux savoirs » (p. 48). Comment la littérature spécialisée en évaluation tend-elle à modéliser conceptuellement cette évaluation « positive » des apprentissages ? La première partie du texte expose quelques développements à propos des différentes fonctions de l'évaluation des apprentissages, ainsi que quelques modélisations actuelles visant une approche plus systémique et intégrative entre ces fonctions. La deuxième partie décline quelques caractéristiques d'une évaluation potentiellement inclusive, en tant que cadre conceptuel susceptible d'orienter et d'objectiver les pratiques quotidiennes en classe.

Autour des fonctions et des modélisations de l'évaluation des apprentissages : avancées conceptuelles

Depuis les travaux de Bloom et al. (1971), une distinction est traditionnellement faite entre l'évaluation formative qui « vise l'adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage afin de favoriser la progression des apprenants vers les objectifs de formation » (Allal, 2008, p. 312) et l'évaluation sommative qui « établit un bilan certifiant les compétences et les connaissances acquises par l'apprenant à la fin d'une étape intermédiaire (ex., semestre) ou d'une étape finale (ex. année, cycle pluriannuel) d'un cursus de formation » (p. 312). Cette distinction a contribué à dépasser « la conviction qu'évaluer c'est mesurer [souligné par l'au-

teur] ... une évidence pour tout le monde jusqu'aux années 1930 » (Vial, 2012, p. 19). Cet héritage culturel de la mesure adossé à l'évaluation des apprentissages reste cependant souvent présent dans les modélisations implicites et les croyances³ des acteurs, quels qu'ils soient. L'évaluation est dans ce cas associée essentiellement au contrôle, à des vérifications de conformité, à un classement, à une sélection. « La rationalité, l'objectivité et la logique formelle sont les éléments qui (en) assurent la cohérence » (p. 45). Les travaux présentés ci-après se distancient explicitement de cette épistémologie de la mesure, en faveur de fonctions possiblement plurielles de l'évaluation en classe qui ont une finalité pédagogique, didactique et éducative.

Dans les travaux francophones, une tendance à spécifier les fonctions de l'évaluation

Les analyses de la littérature (p. ex. Hadji, 2012; Mottier Lopez, 2015; Vial, 2012) montrent qu'un grand nombre de travaux francophones se sont attelés à *spécifier* les différentes fonctions de l'évaluation, considérant que la distinction formative/sommative n'était pas suffisamment précise pour désigner ses différents usages sociaux (classer, adapter, réguler, guider, faciliter, situer, vérifier, certifier, orienter, prédire, etc.). Aujourd'hui encore, un consensus n'est pas atteint à propos de la définition de ces évaluations dites certificative, diagnostique, formatrice, informative, prédictive, pronostique, etc. Il ne s'agit pas de toutes les présenter ici, mais de souligner que, dans les travaux francophones, une certaine *surspécialisation* des fonctions a vu le

jour depuis les années 1980 au détriment d'une approche plus systémique et intégrative (Mottier Lopez, 2015). Conscients de cette dérive, certains auteurs appellent à différencier *trois* fonctions principales, celles de réguler, de certifier, d'orienter (p. ex. De Ketele, 2010) puis, si besoin, d'identifier des fonctions annexes ou secondaires.

Dans les travaux anglophones, une tendance à intégrer les fonctions de l'évaluation dans une approche plus globale

Les bilans des travaux anglophones dans les années 1990 et suivantes ont, quant à eux, mis en évidence que la différence entre évaluations formative et sommative avait eu peu de prise sur les pratiques en classe. Le modèle de la mesure, incluant l'usage de tests et de notes, reste la norme, y compris pour pratiquer une évaluation formative (p. ex. Black & Wiliam, 1998). De nouvelles modélisations ont alors été proposées visant à reconfigurer conceptuellement l'évaluation des apprentissages en classe. Plusieurs d'entre elles arguent une finalité éducative commune qui est celle d'être avant tout un levier d'action positif pour soutenir des apprentissages de qualité chez les élèves, intégrant à la fois les fonctions formative et sommative. Parmi les différentes propositions, deux modélisations conceptuelles sont intéressantes à citer compte tenu de leur impact sur les travaux internationaux actuels (y compris francophones) :

- *assessment for learning* (évaluation pour apprendre ou AfL⁴) : cette modélisation inclut toutes les formes d'évaluation (formative et sommative, formelles et informelles) qui encouragent les élèves à

³ Vial les associe au « sens commun », aux « théories profanes » ou encore à une « épistémologie ordinaire » (2012, p. 45)

⁴ Parfois aussi traduit en français « évaluation soutien d'apprentissage ».

s'engager dans des apprentissages à des fins de régulation et d'autorégulation; cette évaluation pour apprendre est fortement intégrée aux activités d'enseignement et d'apprentissage et fait partie des pratiques quotidiennes de la classe (Black, 1986⁵);

- *sustainable assessment* (évaluation durable ou évaluation pour apprendre durablement) : cette modélisation englobe toutes les fonctions de l'évaluation qui soutiennent activement les progressions d'apprentissage des élèves; elle insiste tout spécialement sur une dialectique à trouver entre des temporalités courtes et longues afin que les élèves acquièrent des compétences « durables » en matière d'évaluation, favorables à des apprentissages robustes; le but est que les élèves puissent notamment apprendre à

⁵ Sont cités ici les principaux textes à l'origine de ces modélisations. Depuis, de nombreux prolongements ont été réalisés.

s'(auto)évaluer et s'autoréguler de façon délibérée (compétences métacognitives) dans une perspective d'apprentissage tout au long de la vie (Boud, 2000).

Vers une évaluation continue pour apprendre durablement

À partir de ces propositions de la littérature, le tableau 1 présente plusieurs attributs qui fondent notre conception d'une évaluation continue pour apprendre durablement (ECPA; Mottier Lopez & Girardet, à paraître). Dans une perspective inclusive, celle-ci a pour finalité de permettre à tous les élèves, quels que soient leur profil scolaire et social, d'apprendre le mieux possible et de se développer en tant que personne (incluant des compétences transversales) à long terme. Cette évaluation nécessite la co-construction d'une communauté de pratique et d'une culture partagée entre l'ensemble des acteurs impliqués accordant de la valeur à l'ECPA.

Attributs	Descriptif
Dialogique	Intègre les différentes fonctions de l'évaluation dans un rapport dialogique (au sens de Morin, 2005) construisant ensemble du sens à la finalité commune de soutenir les apprentissages de tous les élèves de la classe
Située	N'est pas seulement centrée sur l'individu, mais considère une relation de co-constitution avec les contextes didactiques et leur ancrage socio-historique et culturel (Mottier Lopez, 2021)
Collaborative	Est partagée et coordonnée entre les professionnels co-responsables
Continue	Est intégrée aux situations didactiques et éducatives quotidiennes
Adaptée	Diversifie les évaluations et engage des régulations différenciées
Durable	Prépare les élèves à leurs besoins futurs d'apprentissage

Tableau 1 : Fondements théoriques d'une évaluation continue pour apprendre durablement

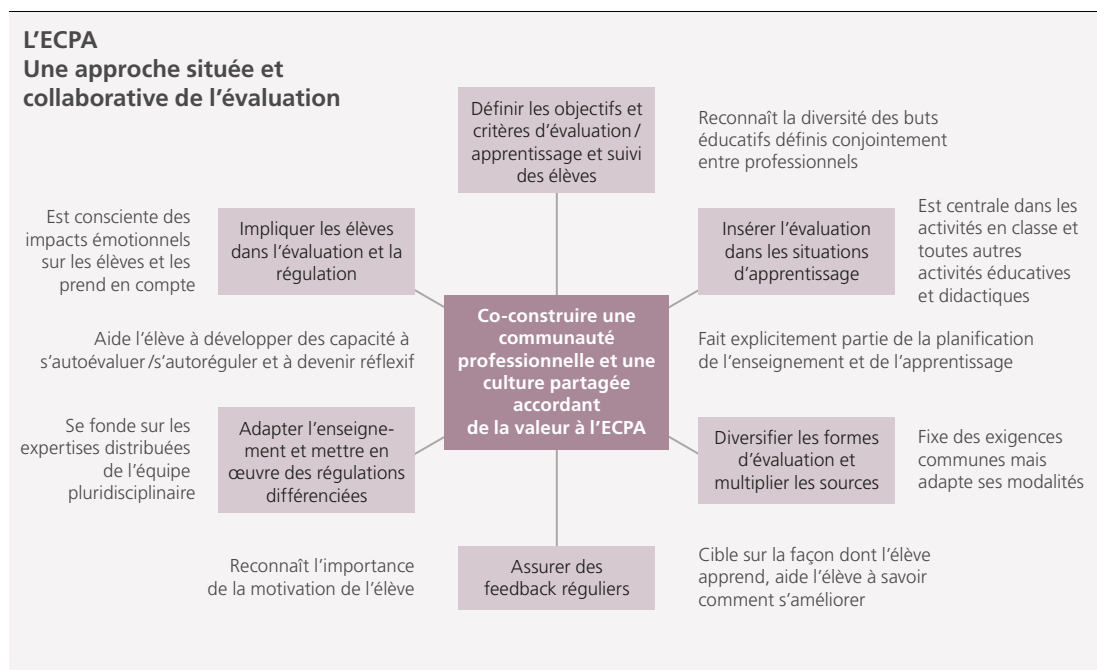


Figure 1 : L'AfLeur pour orienter les pratiques de l'ECPA

Ces fondements se déclinent en caractéristiques concrètes. Elles sont synthétisées dans la figure 1 nommée *L'AfLeur*⁶, en tant qu'outil conceptuel susceptible d'orienter le développement et l'objectivation des pratiques évaluatives dans les classes.

Les caractéristiques retenues dans *L'AfLeur* sont celles que les recherches ont montré qu'elles produisaient un impact positif sur les progressions d'apprentissage des élèves : explicitation du référentiel de l'évaluation (objectifs et critères d'évaluation notamment), multiplication des sources d'informations et diversification des formes

d'évaluations, production de feedbacks formatifs réguliers, adaptation de l'enseignement à des fins de régulations différenciées, etc. Ces pratiques de l'ECPA incluent des exigences communes pour tous les élèves dans des modalités adaptées qui se déclinent sur les plans individuels, interpersonnels et collectifs de la microculture de classe (Mottier Lopez, 2021), et au regard d'un contexte institutionnel plus large de collaboration professionnelle.

La littérature scientifique internationale souligne l'importance, à chaque fois que c'est possible et pertinent, d'impliquer l'élève/les élèves/le groupe classe dans les processus évaluatifs. La figure 2 donne à voir les différentes possibilités de cet engagement des élèves dans l'ECPA.

Les caractéristiques de l'ECPA demandent évidemment à être déclinées et spécifiées en fonction des différentes

⁶ « AfL » pour *Assessment for Learning* et « fleur » pour la forme de la figure. Nous profitons ici de remercier les membres du groupe de recherche ERd (évaluation, régulation et différenciation des apprentissages dans les systèmes d'enseignement) de l'Université de Genève, plus spécialement Mme Céline Girardet qui a contribué à cette élaboration.

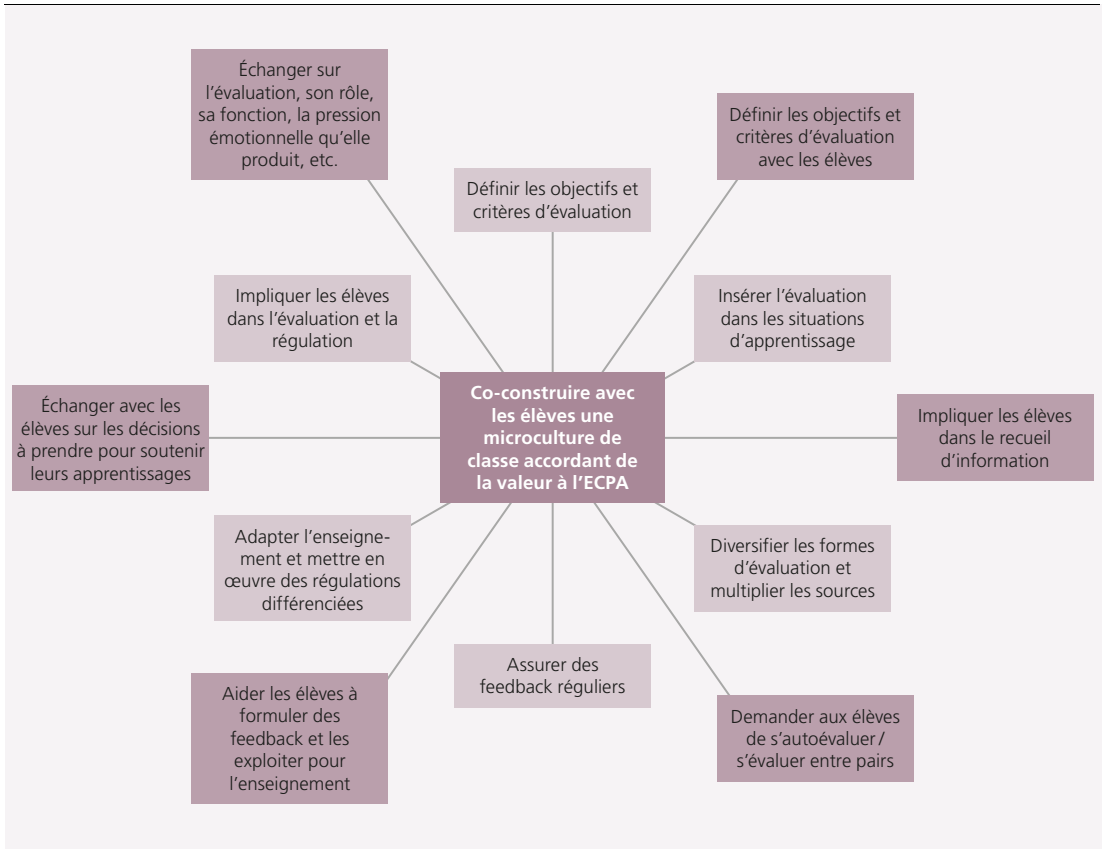


Figure 2 : L'AfLear et les formes possibles d'implication des élèves dans l'ECPA

didactiques et disciplines scolaires dans une visée inclusive. Si, a priori, elles peuvent apparaître relativement « convenues » en sciences de l'éducation, les constats de la recherche (p. ex. Mottier Lopez, 2015, 2021) tendent à montrer que les pratiques en classe sont encore éloignées de cette évaluation, formative et certificative, qui vise d'abord et avant tout le soutien des progressions d'apprentissage de tous les élèves. L'épistémologie ordinaire (au sens de Vial, 2012) de l'évaluation reste encore fortement celle d'une évaluation qui sanctionne, classe, note, sélectionne, inclut/exclut. Nos propres expériences (Mottier Lopez & Girardet, à paraître) montrent que la pratique d'une ECPA

introduit des transformations plus importantes qu'on pourrait le penser a priori. Elles sont susceptibles de mettre en question la forme scolaire et sa structuration notamment quand l'ECPA ne vise pas seulement les apprentissages disciplinaires, mais également le développement d'attitudes (par exemple de bienveillance, de vivre ensemble, etc.) et de compétences transversales à plus long terme et de façon continue.

En bref, il apparaît crucial de continuer de mener des recherches sur les leviers et les obstacles à la transformation des *cultures évaluatives* dans un contexte d'éducation et d'école inclusives, par exemple dans le cadre de recherches collaboratives,

ou dans un contexte de développement professionnel en milieu scolaire (*school-based professional development*) ou encore dans des réseaux interinstitutionnels, nationaux et internationaux⁷. Le but est d'inclure les acteurs directement concernés aux niveaux micro, méso et macro des systèmes scolaires et de formation afin de favoriser des échanges directs avec et entre eux, de prendre en considération les ressources et les contraintes propres aux différents contextes d'exercice professionnel. Une perspective est de co-construire des procédures et des outils d'évaluation cohérents et réellement praticables au quotidien, d'examiner attentivement les pratiques situées, ainsi que les phénomènes et effets positifs et potentiellement négatifs qu'elles engendrent, compte tenu notamment des défis considérables qui sont adressés aux professionnels par la mise en œuvre d'une école et d'une éducation inclusives.

Références

- Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. In A. van Zanten (Ed.), *Dictionnaire de l'éducation* (pp. 311-314). Presses Universitaires de France.
- Black, H. (1986). Assessment for learning. In D. L. Nuttall (Ed.), *Assessing educational achievement* (pp. 7-18). Falmer Press.
- Black, P., & William, D. (1998). *Inside the black box: raising standards through classroom assessment*. King's College London School of Education.
- Bloom, B. S., Hasting, J. T., & Madaus, G. F. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. McGraw-Hill.
- Boud, D. (2000). Sustainable Assessment: Rethinking assessment for the learning society. *Studies in Continuing Education*, 22(2), 151-167.
- Brookhart, S., & Lazarus, S. S. (2020). *Pre-assessment to plan instruction for students with disabilities during distance learning (NCEO Brief #21)*. National Center on Educational Outcomes.
- Crahay, M. (2012). *L'école peut-elle être juste et efficace ?* De Boeck.
- De Ketele, J. (2010). Ne pas se tromper d'évaluation. *Revue française de linguistique appliquée*, XV, 25-37. <https://doi.org/10.3917/rfla.151.0025>
- Ebersold, S., & Armagnague, M. (2021). De la fabrication du besoin éducatif: enjeux, travail d'institution et référentiels normatifs. *Agora débats/jeunesses*, 87, 39-49. <https://doi.org/10.3917/agora.087.0039>
- Hadji, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* De Boeck.
- Morin, E. (2005). *Introduction à la pensée complexe*. Seuil.
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative: enjeux pour l'enseignement*. De Boeck.
- Mottier Lopez, L. (2021). Évaluation située élargie: objectivation à partir de l'évaluation formative élargie, l'apprentissage situé et la référentialisation. In C. Barroso da Costa, I. Nizet & D. Leduc (Eds.), *Quarante ans de mesure et d'évaluation* (pp. 119-138). Presses Universitaires du Québec.
- Mottier Lopez, L., & Girardet, C. (à paraître). L'évaluation pour mieux soutenir les apprentissages: un exemple dans l'enseignement supérieur. In B. Albero & J. Thievenaz (Eds.), *Traité de méthodologie de la*

recherche en sciences de l'éducation et de la formation.

Pelgrims, G. (2019). Des élèves institutionnellement déclarés à besoins éducatifs particuliers: apports d'une approche centrée sur l'activité à la question des désignations. *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, 86, 43-63. <https://doi.org/10.3917/nresi.086.0043>

Vial, M. (2012). *Se repérer dans les modèles de l'évaluation*. De Boeck.



*Lucie Mottier Lopez
Professeure ordinaire
Université de Genève
Lucie.Mottier@unige.ch*