

***LIGNES DIRECTRICES
POUR L'ÉVALUATION
DES APPRENTISSAGES
DES ÉLÈVES***

Cycles 1 - 2 - 3 de la scolarité obligatoire

Département de l'éducation et de la famille
SERVICE DE L'ENSEIGNEMENT OBLIGATOIRE

IMPRESSUM

République et Canton de Neuchâtel

Département de l'éducation et de la famille (DEF)

Service de l'enseignement obligatoire (SEO)

Membres du groupe de travail :

Romuald Babey

Jean-Michel Buschini

Annick Challet Jeanneret

Kim Desables

Christiane Droz Giglio (direction)

Marc-André Egger

Yvan Jourdain

Raphaël Lehmann

Conception et réalisation graphique :

Johana Couprie - Office de l'informatique scolaire et de l'organisation

Impression : Imprimerie Baillod SA - Boudry

Tirage : 3000 exemplaires

Crédit photographique : ©iStockphoto, nzphotonz, 1159276449

TABLE DES MATIÈRES

PRÉAMBULE.....	4
1. CADRE GÉNÉRAL	5
2. INTENTIONS.....	6
3. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DE L'ÉLÈVE	7
3.1. Définition.....	7
3.2. Politique évaluative	8
3.3. Finalités de l'évaluation	10
3.4. Fondements théoriques	11
3.4.1. Évaluation de qualité : informations pertinentes, valides et fiables	11
3.4.2. Fonctions de l'évaluation.....	12
3.4.3. Repères temporels des fonctions de l'évaluation dans le canton de Neuchâtel	13
3.4.4. Démarches de l'évaluation	14
3.4.5. Mise en œuvre de pratiques évaluatives	16
3.4.6. Interprétation des résultats.....	18
3.4.7. Rétroaction à l'élève.....	18
3.4.8. Information donnée aux parents	18
4. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	19
5. GLOSSAIRE.....	20
6. INDEX.....	22

PRÉAMBULE

Aujourd'hui, le monde de l'éducation démontre qu'il est nécessaire pour l'élève de développer des compétences tout au long de son parcours scolaire, en complément des connaissances et procédures habituellement abordées à l'école. Cette évolution, au cœur de la refonte du plan d'études romand (PER), appelle des changements, tant dans les apprentissages proposés aux élèves que dans la manière de les évaluer. Au-delà de l'acquisition de connaissances et de procédures, l'évaluation doit désormais s'assurer de la capacité de l'élève à mobiliser un ensemble de ressources pour répondre à des tâches complexes, voire même inédites.

Dans cette optique, le canton de Neuchâtel désire repositionner l'évaluation dans sa fonction pédagogique pour qu'elle soit un levier pour l'apprentissage et qu'elle contribue au développement global de l'élève, l'accompagnant dans sa progression de la première à la onzième année. En effet, « l'élève n'apprend pas pour être évalué ; il est évalué pour mieux apprendre »¹. Sa participation active dans le processus d'évaluation, en échangeant avec l'enseignant-e, avec ses pairs ou par l'autoévaluation, doit être encouragée pour favoriser ses apprentissages et accroître sa motivation. C'est sur ce principe que repose la politique d'évaluation des apprentissages des élèves des trois cycles d'enseignement que nous avons le plaisir de vous présenter dans ce document.

Apporter des précisions à la politique de l'évaluation des apprentissages me réjouit tout particulièrement. Conviant le corps enseignant à mieux exploiter les apprentissages pour les mettre au service de l'élève, cette politique encourage une évaluation plus intégrée à l'action pédagogique et participe au développement du potentiel de chaque élève en offrant une vision globale de son cheminement. Elle offre une vision commune de l'évaluation des apprentissages sur l'ensemble de la scolarité, tout en tenant compte des particularités propres à chaque cycle d'enseignement.

**« l'élève n'apprend pas
pour être évalué ;
il est évalué pour mieux
apprendre »**

Je vous invite, enseignantes, enseignants et toutes les personnes impliquées dans l'éducation, à vous approprier les lignes directrices pour l'évaluation des apprentissages de l'élève présentées ici. C'est à travers vous que cette dernière accomplira son rôle : être un point d'appui pour accompagner nos élèves dans leur scolarité et leur permettre de grandir.

La conseillère d'État, cheffe du département
Monika Maire-Hefti

¹ Gouvernement du Québec — Ministère de l'Éducation (2003). *Politique d'évaluation des apprentissages*, p. 4. http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/dpse/evaluation/13-4602-03.pdf Consulté le 15 janvier 2021.

1. CADRE GÉNÉRAL

Depuis l'entrée en vigueur du concordat HarmoS en août 2009, le paysage éducatif suisse a changé, tant au niveau des structures que des contenus de l'enseignement : nouveau découpage des cycles, instruction obligatoire dès l'âge de quatre ans, introduction de l'anglais en 7^e année, ou encore horaires bloc.

Avec l'adoption de la convention scolaire romande et l'introduction du Plan d'études romand (PER), les enseignant·e·s des trois cycles de la scolarité obligatoire proposent des situations d'apprentissage qui permettent aux élèves de développer des compétences dans les domaines disciplinaires, en formation générale et en capacités transversales. Des attentes fondamentales ont été fixées pour chaque cycle ; elles désignent des apprentissages que chaque élève devrait atteindre au cours, mais au plus tard à la fin d'un cycle. Des attentes complémentaires sont fournies pour certaines disciplines au cycle 3.

Dans le canton de Neuchâtel, les bases légales en termes d'évaluation des apprentissages de l'élève sont adaptées pour accompagner les changements. Les modifications apportées jusqu'à présent ont porté sur le cycle 1 (dès août 2014), puis se sont étendues en 5^e année (en 2015), en 6^e année (en 2016) et en 7^e année (en 2017). Ces bases légales définissent des démarches évaluatives consistant en l'observation de l'évolution des acquisitions de l'élève au cours de son parcours scolaire, en mettant un accent sur le recueil d'informations diverses (productions d'élèves, observations, etc.) en lien avec le PER. Non seulement les informations recueillies apportent un éclairage sur le développement des apprentissages de l'élève, mais elles permettent aussi à l'enseignant·e d'analyser son enseignement. De plus, elles servent à informer l'élève et sa famille sur la progression de ses apprentissages ainsi que sur ses acquis de connaissances et le développement de ses compétences.

2. INTENTIONS

Afin de répondre à sa mission d'éducation, le système scolaire du canton de Neuchâtel vise plusieurs intentions au travers des dispositifs d'évaluation en vigueur et en concordance avec le PER :

RÉUNIR

des informations sur les apprentissages réalisés par l'élève en utilisant régulièrement l'évaluation pour apprendre

TENIR COMPTE

de la progression des apprentissages de l'élève dans les domaines disciplinaires, les capacités transversales et la formation générale

PRENDRE

des décisions administratives sur la base d'informations pertinentes, valides et fiables (promotion, orientation, ...) dans le but d'éviter des échecs et des réussites abusives

DONNER

des informations sur la manière dont l'élève progresse et sur ses acquis en fonction des personnes concernées (parents, partenaires de l'école, institutions subséquentes...)

RENDRE

l'élève conscient·e de ses progressions

ADAPTER

les actions pédagogiques aux besoins observés chez les élèves

3. ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES DE L'ÉLÈVE

3.1. Définition

L'évaluation est un processus permettant d'/de :

- recueillir, de manière transparente, un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides, et fiables sur les apprentissages de l'élève ;
- interpréter les informations recueillies en fonction de critères définis selon les objectifs d'apprentissage visés ;
- prendre des décisions pédagogiques et administratives.

Comme le stipule la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP) dans sa déclaration de 2003¹, « l'École publique assume sa mission de formation en organisant l'action des enseignantes et enseignants et des établissements scolaires sur la base des principes suivants : »

- » le respect de la personne ;
- » les droits et devoirs de la personne humaine ainsi que les droits de l'enfant ;
- » le principe de l'éducabilité, qui suppose que chacun·e est en mesure d'apprendre si les conditions lui sont favorables et que l'enseignant·e, l'élève et l'environnement y contribuent ;
- » les principes de l'égalité et de l'équité, assurant à chaque élève les possibilités et moyens de formation correspondant à ses besoins.

Toute évaluation des apprentissages d'un·e élève fait appel aux principes ci-dessus.

¹ CIIP, 2003. *Déclaration de la Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin (CIIP), relative aux finalités et objectifs de l'École publique du 30 janvier 2003.* <https://www.ciip.ch/FileDownload/Get/148> consulté le 05.11.2020

3.2. Politique évaluative

Dans une perspective d'application des principes de l'École publique, les enseignant·e·s orientent leurs pratiques évaluatives selon cinq axes.

1

L'évaluation des apprentissages de l'élève relève d'actes professionnels éthiques

En matière d'évaluation, il est indispensable que les différent·e·s intervenant·e·s adoptent des comportements conformes à une éthique professionnelle en veillant notamment à :

- garantir la confidentialité des informations recueillies sur les apprentissages d'un·e élève ;
- utiliser des formes d'évaluation positives et bienveillantes envers chaque élève lors d'évaluations pour l'encourager dans ses apprentissages ;
- se rappeler que l'évaluation des apprentissages d'un·e élève conduit à des décisions administratives pouvant être lourdes de conséquences sur son parcours scolaire et professionnel lors d'évaluations certificatives et d'orientation.

2

L'évaluation des apprentissages de l'élève porte sur l'enseignement réalisé sur la base des contenus du plan d'études romand

L'évaluation des apprentissages de l'élève porte sur l'acquisition des connaissances et le développement de compétences dans les trois domaines que sont les domaines disciplinaires, les capacités transversales et la formation générale. Elle permet également de suivre la progression de ces apprentissages tout au long de chaque cycle d'enseignement.

Les attentes fondamentales du PER traduisent ce qui est attendu en termes d'apprentissages à la fin de chaque cycle. Ces balises servent de référence lors de prises de décisions administratives à l'évaluation des apprentissages. Au terme de la scolarité obligatoire, tous les élèves devraient avoir atteint au minimum les attentes fondamentales de fin de cycle ³.

³ Excepté tout·e élève au bénéfice d'un programme adapté.

L'évaluation des apprentissages de l'élève repose sur le jugement professionnel de l'enseignant·e

L'enseignant·e est responsable de l'évaluation des apprentissages dans son ou ses domaine-s d'enseignement. Son jugement professionnel repose sur des informations recueillies de manière instrumentée (grille critériée, portfolio, etc.) ou non-instrumentée (observations recueillies sur le vif).

La complémentarité de ces informations permet d'avoir une vision globale des apprentissages de l'élève.

L'évaluation des apprentissages de l'élève s'effectue dans le respect des différences

Les élèves ont des capacités et des façons d'apprendre différentes. Elles ou ils n'évoluent pas tous au même rythme ni de la même manière.

De ce fait, les enseignant·e-s veillent à :

- prévoir des situations d'évaluation à exigences communes à tous les élèves en adaptant les modalités de passation aux particularités de certain·e-s (voir exemples au point 3.4.5);
- s'autoriser à proposer des situations d'évaluation à visée certificative à des moments différents selon la progression des apprentissages des élèves;
- évaluer les élèves en fonction d'un programme adapté lorsque l'autorité compétente l'a décidé.

L'évaluation des apprentissages permet à l'enseignant·e d'identifier les acquisitions de l'élève et d'adapter son enseignement

L'évaluation des apprentissages permet d'identifier les acquis de connaissances et les compétences développées, spécifiques à chaque élève. À partir de l'analyse des informations recueillies, l'enseignant·e met en œuvre des démarches pédagogiques qu'elle ou il estime pertinentes pour que chaque élève progresse.

3.3. Finalités de l'évaluation

L'évaluation des apprentissages des élèves poursuit les finalités suivantes :

PRENDRE DES DÉCISIONS PÉDAGOGIQUES

Ajuster les activités en fonction des besoins des élèves et de la progression de leurs apprentissages.

COMMUNIQUER DES OBSERVATIONS PÉDAGOGIQUES

Aborder avec l'élève, ses parents et les partenaires éducatifs les progressions, les connaissances et les compétences, ainsi que les décisions pédagogiques à prendre et informer l'élève sur les prochains défis à relever pour apprendre.

PRENDRE DES DÉCISIONS ADMINISTRATIVES (PROMOTION, ORIENTATION)

Certifier que l'élève a démontré un degré de maîtrise suffisant du contenu du programme de formation.

NOTIFIER DES DÉCISIONS ADMINISTRATIVES

Informar l'élève, les parents, les partenaires de l'école et les institutions subséquentes des décisions administratives prises.

3.4. Fondements théoriques

3.4.1. Évaluation de qualité : informations pertinentes, valides et fiables

Les enjeux liés à l'évaluation sont importants : sa qualité est dépendante de plusieurs critères en lien avec les informations recueillies sur les apprentissages de l'élève.

	LA QUESTION À POSER	CE QUI EST EN JEU	SIGNIFICATION	PAR EXEMPLE
PERTINENCE	Est-ce que les informations que je choisis de recueillir sont les bonnes informations ?	Le choix du type d'informations à recueillir.	Les informations recueillies sont pertinentes lorsqu'elles sont conformes à l'objectif que l'enseignant-e s'est fixé pour l'évaluation. Les informations qu'elle ou il recueille lui permettent-elles de vérifier ce qu'elle ou il veut vérifier ?	Si la compétence à évaluer est « Écrire un texte qui raconte », il s'agira de proposer à l'élève une situation lui permettant en effet d'écrire « un texte qui raconte ».
VALIDITÉ	Est-ce que mon dispositif de recueil d'informations garantit que les informations que je recueille sont celles que je déclare vouloir recueillir ?	Le dispositif de recueil d'informations, les instruments de recueil, et plus largement la stratégie.	Les informations récoltées sont valides lorsqu'elles correspondent effectivement aux informations recherchées. La validité des informations implique que la combinaison entre différentes méthodes de recueil d'informations soit la bonne.	Si l'enseignant-e veut évaluer la qualité du dialogue enseignant-e - élève, elle ou il doit créer un climat de confiance pour que les élèves s'expriment librement ou bien recueillir les avis de manière anonyme afin que les élèves n'aient pas peur d'exprimer des avis négatifs.
FIABILITÉ	Est-ce que les conditions du recueil d'informations sont telles que les mêmes informations seraient recueillies à un autre endroit, par une autre personne, à un autre moment ?	Les conditions dans lesquelles se déroule le recueil d'informations.	Les informations prélevées sont considérées comme fiables lorsque les mêmes informations peuvent être recueillies par quelqu'un d'autre, à un autre moment, à un autre endroit, dans un autre contexte, dans d'autres conditions. La fiabilité tient surtout aux conditions dans lesquelles se déroule le recueil d'informations : quelles consignes l'enseignant-e donne-t-elle ou il lors de l'énoncé de la consigne ? Dans quelle mesure intervient-elle ou il pour aider un-e élève en difficulté ?	Lors d'une évaluation écrite, un-e enseignant-e remarque qu'un-e élève est en difficulté. En plus de lui lire la consigne, elle ou il lui souffle un cheminement. Dans une même situation, un-e autre enseignant-e pourrait s'en tenir à la lecture des consignes ou proposer à l'élève des relances ouvertes lui permettant de démontrer ses compétences.

3.4.2. Fonctions de l'évaluation

On peut distinguer trois fonctions principales de l'évaluation.

ÉVALUATION POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

Elle porte sur les « ressources » observées chez l'élève et celles qu'elle ou il devrait encore acquérir. Elle est centrée sur l'identification des erreurs, l'émission d'hypothèses explicatives sur la source de ces erreurs et les actions à mettre en œuvre pour y remédier. Elle permet de prendre des décisions pour améliorer les apprentissages des élèves et débouche sur des actions pédagogiques.

Dans sa fonction de soutien des apprentissages, l'évaluation peut prendre une dimension diagnostique.

Lorsque l'évaluation est formative, les informations recueillies sur les apprentissages de l'élève permettent à l'enseignant-e de percevoir la progression de l'élève et d'aménager des activités en conséquence.

Lorsque l'évaluation est formatrice, les informations recueillies permettent à l'enseignant-e de renseigner l'élève sur ses apprentissages.

ÉVALUATION POUR CERTIFIER

Elle consiste à dire que l'élève a acquis les connaissances et compétences attendues. Elle permet de prendre des décisions administratives telle que :
« Au terme du cycle, nous certifions que l'élève X est promu-e (ou non promu-e) ou qu'elle ou il a atteint le niveau d'acquisition suffisant pour... »

Pour qu'un-e élève soit promu-e, ses apprentissages doivent répondre aux conditions de promotion fixées par le canton. L'évaluation certificative doit se fonder sur des informations pertinentes, valides et fiables renseignant les connaissances et compétences attendues.

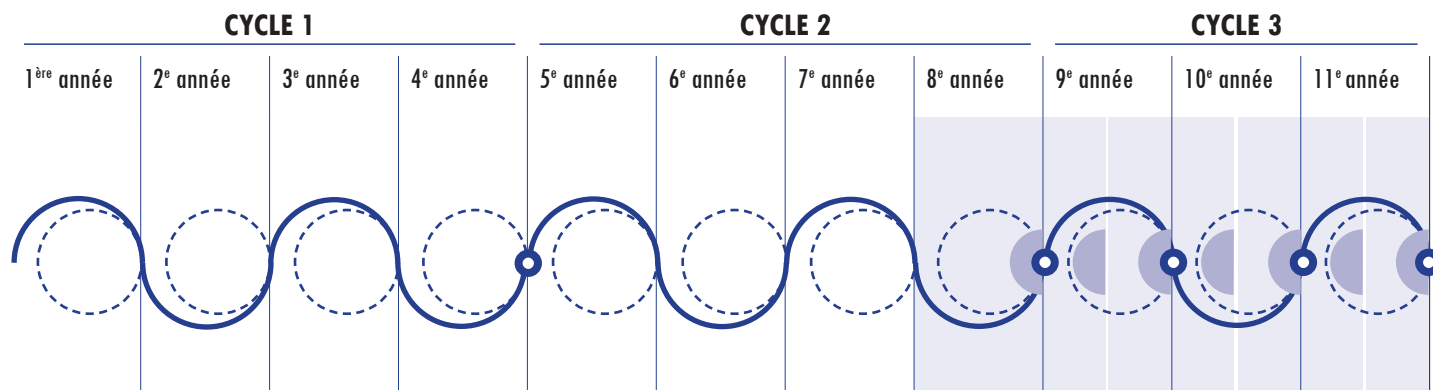
ÉVALUATION POUR ORIENTER

Elle consiste à prendre des décisions dans le but d'orienter l'élève (par exemple, passage d'un niveau d'étude à un autre, choix d'une option, etc.) sur la base des informations recueillies.

Une décision d'orientation postule que les apprentissages de l'élève évolueront plus favorablement dans tel groupe, ou dans telle formation.

Comme ce type d'évaluation repose sur un pronostic, si ce dernier ne s'avère pas favorable pour le développement optimal des apprentissages de l'élève, les décisions d'orientation peuvent être revues et adaptées.

3.4.3. Repères temporels des fonctions de l'évaluation dans le canton de Neuchâtel



ÉVALUATION POUR SOUTENIR LES APPRENTISSAGES

- » tout au long du cycle
- » prise en compte de tous les domaines du PER : domaines disciplinaires - capacités transversales - formation générale
- » débouche sur des décisions pédagogiques

● ÉVALUATION POUR CERTIFIER

- » à la fin du cycle 1, du cycle 2, de la 9^e année, de la 10^e année, et à la fin du cycle 3
- » prise en compte des domaines disciplinaires uniquement
- » débouche sur une décision administrative (promotion ou non-promotion)



ÉVALUATION POUR ORIENTER

- » dès la fin du cycle 2 pour une orientation dans les niveaux 1 ou 2 dans certains domaines disciplinaires (au semestre et à la fin de l'année)

3.4.4. Démarches de l'évaluation

Les trois fonctions de l'évaluation reposent sur différentes démarches possibles. La complémentarité des démarches utilisées, à travers les pratiques évaluatives individuelles de l'enseignant·e, enrichit le processus d'évaluation.

On peut distinguer principalement trois types de démarche :

La démarche
sommative

Articuler les démarches évaluatives aux fonctions de l'évaluation permet de bien cibler les outils utiles au but visé.

Apprendre

Améliorer une action en cours

Exemple : attribuer des points à une interrogation en vue de connaître ce que l'élève sait déjà pour lui faire une rétroaction et préparer les activités à venir.

Certifier

Certifier le résultat d'une action

Exemple : attribuer une note chiffrée à des productions d'élève ; ces notes auront une implication dans la décision de promotion ou de non-promotion.

Orienter

Préparer une nouvelle action

Exemple : attribuer une note à des productions d'élève ; ces notes sont utilisées pour prendre des décisions d'orientation.

La démarche descriptive

consiste à décrire avec des mots, des phrases les apprentissages de l'élève.

Exemple : rédiger des commentaires sur une production d'élève pour relever les points forts et les points à étudier.

Exemple : rédiger un certificat mentionnant et décrivant les compétences langagières acquises (comme le portfolio européen des langues).

Exemple : rédiger un préavis d'orientation sur la base d'observations.

La démarche herméneutique

consiste à recueillir et interpréter un ensemble d'informations varié sur les apprentissages de l'élève.

Exemple : observer les productions d'un-e élève, les résultats d'un test, son portfolio, la façon dont les apprentissages antérieurs ont été réalisés pour préparer les prochaines activités.

Exemple : certifier la promotion de fin d'année non seulement sur la base de notes chiffrées obtenues, mais en tenant compte d'autres indices pertinents (portfolio de productions significatives, observations, entretiens, etc.).

Exemple : sur la base de nombreux indices (acquisitions, portfolio, observations, entretiens, etc.), orienter un-e élève dans un groupe à niveau plutôt qu'un autre.

3.4.5. Mise en œuvre de pratiques évaluatives

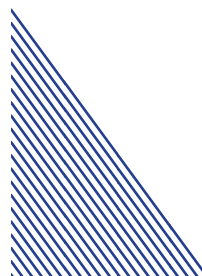
Conduire une évaluation pour soutenir des apprentissages ne nécessite pas forcément de mettre les élèves dans des situations d'évaluation (tests). Une évaluation pour soutenir des apprentissages peut aussi être conduite lors d'activités *in situ*, c'est-à-dire lors d'activités d'enseignement-apprentissages (par des observations, par la récolte de productions à l'état brut, etc.).

Lorsque les apprentissages de l'élève sont évalués à travers des activités prévues à cet effet, il est nécessaire de tenir compte des caractéristiques communes ou individuelles à certains groupes d'élèves. Cela est d'autant plus important lorsque le résultat du test est pris en compte lors de décisions administratives (évaluation pour certifier ou pour orienter).

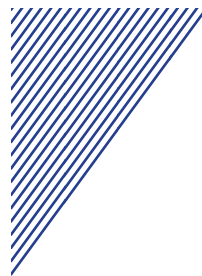
Pour que tous les élèves aient des chances égales de démontrer les apprentissages qu'elles ou ils ont réalisés, des exigences uniformes sont définies.

Les résultats attendus, ainsi que les critères d'évaluation des apprentissages, doivent être indiqués. Sur la base de ces références uniformes, il est alors possible de se conformer à la notion d'égalité, tant dans la façon de former les élèves que pour évaluer leurs apprentissages.

Il est aussi nécessaire de veiller à ce que les élèves soient traités équitablement. L'équité implique de prendre en compte des caractéristiques individuelles ou communes à certains groupes d'élèves. Il s'agit d'éviter que les pratiques évaluatives contribuent à accroître les différences existantes. Il ne s'agit pas pour autant de créer des situations évaluatives différentes pour chaque élève d'une classe, mais de proposer une même situation évaluative et d'en adapter les modalités.



**EXEMPLES
NON EXHAUSTIFS
D'ADAPTATION
DES MODALITÉS
D'ÉVALUATION**



» **EXEMPLE 1 :** les apprentissages d'un·e élève ayant des difficultés de compréhension de lecture sont évalués à leur juste valeur en histoire si elle ou il passe la même épreuve évaluative que ses camarades (égalité) et qu'elle ou il peut se faire aider pour lire les consignes, les objectifs n'étant pas liés au français (équité).

» **EXEMPLE 2 :** un·e élève a des difficultés de motricité, mais un diagnostic n'a pas encore été posé. Donner des réponses par écrit lui demandant un grand effort, l'élève ne peut pas écrire tout ce qu'elle ou il sait. Ses apprentissages sont évalués à leur juste valeur si elle ou il passe la même épreuve évaluative que ses camarades (égalité) et si elle ou il a la possibilité de donner ses réponses oralement ou en dictée à l'adulte (équité).

» **EXEMPLE 3 :** les apprentissages d'un·e élève ayant une déficience visuelle sont évalués à leur juste valeur si elle ou il passe la même épreuve évaluative que ses camarades (égalité) et si elle ou il dispose d'une lampe sur sa table et d'un exemplaire de l'épreuve en gros caractères (équité).

» **EXEMPLE 4 :** les apprentissages d'un·e élève dyslexique sont évalués à leur juste valeur si elle ou il passe la même épreuve évaluative que ses camarades (égalité) et qu'elle ou il se fait aider pour la lecture des tâches qu'elle ou il a à réaliser (équité). Le nombre d'items peut être diminué.

» **EXEMPLE 5 :** les apprentissages d'un·e élève allophone ne maîtrisant pas encore le français sont évalués à leur juste valeur si elle ou il passe une épreuve évaluative visant à recueillir les mêmes informations que ses camarades (égalité). Elle ou il se fait aider pour comprendre les tâches qu'elle ou il a à réaliser et les réponses erronées dues à une mauvaise utilisation de la langue ne comptent pas tant que l'élève n'a pas atteint une certaine maîtrise du français (équité).

» **EXEMPLE 6 :** un·e élève a des problèmes d'attention. Ses apprentissages sont évalués à leur juste valeur si elle ou il passe une épreuve évaluative visant à recueillir les mêmes informations que ses camarades (égalité) et si l'environnement de passation de l'épreuve est modifié (équité). Par exemple, en lui proposant

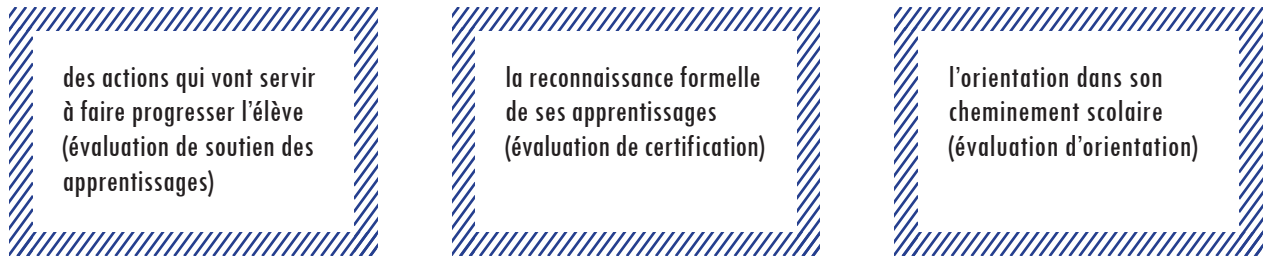
un casque anti-bruit ou une passation dans un endroit calme.

» **EXEMPLE 7 :** un·e élève a été longuement absent·e pour cause de maladie. Ses apprentissages sont évalués à leur juste valeur si elle ou il passe une épreuve évaluative visant à recueillir les mêmes informations que ses camarades pour autant que l'enseignement lui a été dispensé (égalité). Sinon, l'enseignement lui est dispensé à son retour en classe et une épreuve évaluative de même genre lui est proposée ensuite (équité).

» **EXEMPLE 8 :** il a été décidé par l'autorité compétente que le PER doit être adapté pour un·e élève. Ses apprentissages sont évalués à leur juste valeur si elle ou il passe une épreuve évaluative visant à recueillir des informations en lien avec son programme adapté (égalité) et que les tâches évaluatives proposées tiennent compte de ses besoins (équité).

3.4.6. Interprétation des résultats

Une évaluation rigoureuse basée sur des observations pertinentes, valides et fiables garantit :



des actions qui vont servir
à faire progresser l'élève
(évaluation de soutien des
apprentissages)

la reconnaissance formelle
de ses apprentissages
(évaluation de certification)

l'orientation dans son
cheminement scolaire
(évaluation d'orientation)

3.4.7. Rétroaction à l'élève

Que ce soit dans une perspective d'évaluation de soutien des apprentissages, de certification ou d'orientation, il est essentiel d'offrir un retour à l'élève qui soit un réel soutien à ses apprentissages. D'après les travaux d'Hattie (2009), les rétroactions de l'enseignant-e à l'élève sont l'un des facteurs les plus déterminants à l'amélioration de ses apprentissages.

3.4.8. Information donnée aux parents

Les enseignant-e-s effectuent également des démarches d'information auprès des parents à partir des évaluations qu'elles ou ils conduisent. Cette information mérite une attention particulière pour que chaque parent puisse prendre connaissance et suivre les apprentissages de son enfant durant toute sa scolarité.

4. RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allal, L. (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. In Allal, L. & Mottier Lopez, L. (Eds), *Régulations des apprentissages : orientations conceptuelles pour la recherche et la pratique en éducation* (pp. 7-23). Bruxelles : De Boeck Université.
- Allal, L. & Laveault, D. (2009). Assessment for learning : évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106.
- De Ketele, J.-M. (2010). *Ne pas se tromper d'évaluation*. Revue française de linguistique appliquée, 1(15), 25-37.
- Figari, G. et Mottier Lopez L. (Eds) (2006). *Recherche sur l'évaluation en éducation : problématiques, méthodologies et épistémologie*. Paris : L'Harmattan.
- Gérard, F.-M. (2009). *Évaluer des compétences : guide pratique*. Louvain-la-Neuve : De Boeck (Coll. Action!).
- Hadji, C. (2015). *L'évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*. Paris : Nathan.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London & New York : Routledge.
- Le Boterf, G. (2017). Agir en professionnel compétent et avec éthique. *Éthique publique*, 19, (1). [En ligne], consulté le 2 février 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ethiquepublique/2934>
- Mottier Lopez, L. (2015). *Évaluations formative et certificative des apprentissages. Enjeux pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck.
- Perrenoud, P. (1991). Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative. *Mesure et évaluation en éducation*, 13(4), 49-81.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A., & Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Roegiers, X. (2010). *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Saint-Laurent : Éditions du Renouveau pédagogique

5. GLOSSAIRE

Apprentissage : acquisition de connaissances, développement d'habiletés, d'attitudes et de valeurs par la perception, l'interaction et l'intégration d'un objet par un sujet. Ce processus, au cœur de l'action pédagogique, contribue au développement de la personne, en l'occurrence l'élève (PER, CIIP 2010-2016).

Attentes fondamentales : description des apprentissages minimaux qu'il s'agit d'atteindre. Dans le PER, les attentes fondamentales désignent les apprentissages que chaque élève devrait atteindre au cours, mais au plus tard à la fin d'un cycle. Des attentes complémentaires aux attentes fondamentales sont fournies pour certaines disciplines au cycle 3.

Compétence : capacité, pour un individu, de mobiliser, de mettre en œuvre de manière efficace dans un contexte donné un ensemble de ressources internes (savoirs, savoir-faire et savoir-être) et externes (dictionnaire, correcteur orthographique, Internet, etc.) en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.

Critère : qualité que l'on considère pour porter une appréciation. Un critère d'évaluation est un point de vue selon lequel on se place pour évaluer. Un critère de correction est une qualité attendue pour une production de l'élève.

Évaluation : processus permettant de recueillir, de manière transparente, un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, sur les apprentissages de l'élève, puis d'interpréter les informations recueillies en fonction de critères définis selon les objectifs d'apprentissage visés, pour prendre des décisions pédagogiques et administratives.

Évaluation diagnostique : l'une des formes d'évaluation pour soutenir les apprentissages de l'élève ayant pour but d'identifier les démarches et opérations qu'elle ou il choisit. Elle permet à l'enseignant·e de définir les conditions didactiques favorables à la poursuite des apprentissages de l'élève.

Évaluation formative : l'une des formes d'évaluation pour soutenir les apprentissages de l'élève ayant pour but, pour l'enseignant·e, de créer des activités pour permettre à l'élève de progresser.

Évaluation formatrice : l'une des formes d'évaluation pour soutenir les apprentissages de l'élève ayant pour but, pour l'élève, de connaître ses points forts et les défis à relever.

Indicateur : signe observable permettant d'opérationnaliser un critère. Un indicateur peut être qualitatif (une qualité à posséder) ou quantitatif (un seuil à atteindre).

Portfolio : dossier qui contient essentiellement un ensemble de productions personnelles, témoin de la progression des apprentissages, de l'acquisition des connaissances et du développement des compétences de l'élève. Un portfolio peut être exploité comme soutien à l'apprentissage, ou comme source d'informations dans le cadre d'une évaluation certificative ou d'une évaluation d'orientation.

Ressources : l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être que l'élève possède dans son répertoire personnel (ressources internes) et des moyens extrinsèques dont elle ou il dispose (ressources externes) pour résoudre une situation. Les ressources qu'un·e élève va mobiliser pour résoudre une situation-problème ne sont pas nécessairement les mêmes que celles que mobilisera un·e autre élève ; elles ne sont pas forcément mobilisées dans le même ordre.

Savoir : terme utilisé comme synonyme de «connaissance». Ensemble des connaissances acquises par l'apprentissage ou l'expérience.

Savoir-être : caractéristiques de comportement, de traits de personnalité. Par exemple, être aimable, conciliant, débrouillard, efficace, actif, courageux, logique, innovateur, autoritaire, charismatique, calme, confiant, etc.

Savoir-faire : l'exercice d'une activité sur un savoir, sur un contenu ; poser un geste précis, utiliser une technique de calcul, appliquer une règle, etc. Les savoir-faire constituent une des catégories de ressources que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation.

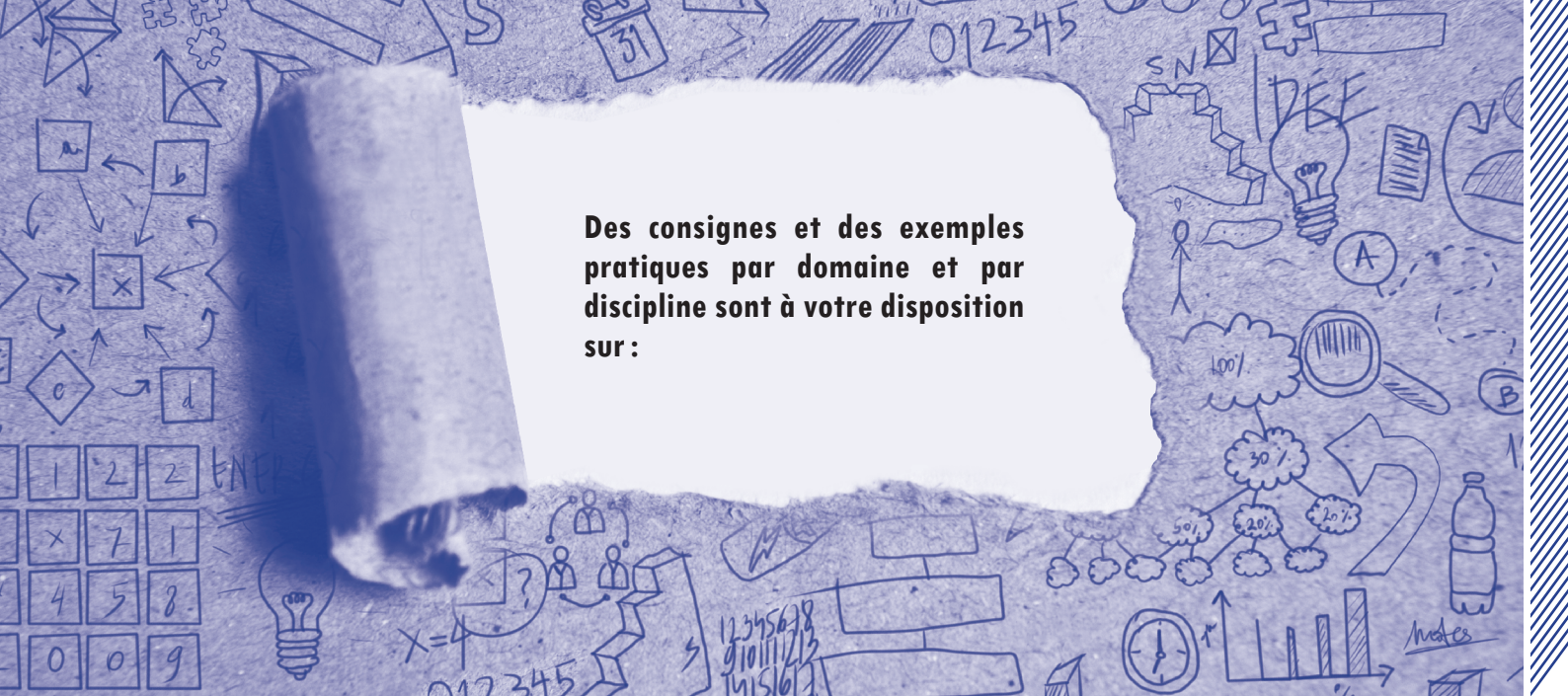
Situation évaluative : ensemble d'informations fournies à l'élève dans une ou plusieurs tâches lui donnant la possibilité de mobiliser et de combiner des ressources internes et externes pour démontrer ses acquis de connaissances et le développement de ses compétences.

Tâche complexe : tâche qui incite l'élève à mobiliser ses ressources internes et externes et qui permet l'expression d'une compétence au travers de productions créées en réponse à une situation donnée.

Tâche simple : tâche qui incite l'élève à reproduire des procédures (lire un tableau, construire un graphique, etc.) ou à réinvestir une connaissance simple. Elle laisse peu d'initiative à l'élève.

6. INDEX

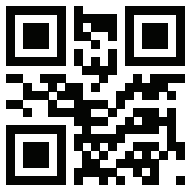
Attentes fondamentales	5, 8, 20
Compétences	4, 5, 8, 9, 10, 11, 12, 15, 19, 21
Critères	7, 11, 16, 20
Démarche	
descriptive	15
herméneutique	15
sommatrice	14
Évaluation	
formative	12, 19, 20
formatrice	12, 20
Fiabilité	11
Fonction	
certification	18
certifier	10, 12, 13, 14, 15, 16
orientation	6, 8, 10, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 21
orienter	12, 13, 14, 15, 16
Pertinence	11
Ressources	4, 12, 20, 21
Rétroaction	14, 18
Validité	11



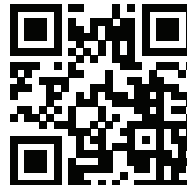
**Des consignes et des exemples
pratiques par domaine et par
discipline sont à votre disposition
sur :**

© iStockphoto

» le portail pédagogique rpn.ch



» la plateforme iClasse



» le blog dédié à l'évaluation

