

L'évaluation *pour* l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers

Ce document vise à donner un aperçu des principaux points soulevés par le projet de l'Agence européenne consacré à l'application du concept d'évaluation *pour* l'apprentissage des élèves présentant des besoins éducatifs particuliers.

Lors des discussions avec les spécialistes impliqués dans ce projet, il est apparu que le concept de l'évaluation *pour* l'apprentissage est un des éléments fondamentaux de l'évaluation inclusive. Cette démarche est en effet évoquée dans la plupart des Rapports nationaux sur les systèmes d'évaluation élaborés par chaque pays participant au projet de l'Agence européenne (www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml). Les rapports nationaux montrent l'évaluation *pour* l'apprentissage comme un processus d'évaluation « qualitatif ». Ce type d'évaluation – également dite « formative » ou « continue » – est généralement appliqué en classe par les enseignants et les professionnels travaillant avec eux. Il s'agit communément de procédés d'évaluation permettant à l'enseignant de mieux connaître la progression de ses élèves, et qui l'aident à définir les prochaines étapes de son enseignement.

La deuxième phase du projet de l'Agence européenne a exploré plus en profondeur la notion d'évaluation *pour* l'apprentissage et son application possible à l'évaluation en milieu inclusif. Dans cette démarche, deux activités ont été menées à bien :

- un examen des publications et études consacrés à ce sujet, donnant lieu à une courte synthèse des documents disponibles en langue anglaise (se reporter aux références bibliographiques en fin de document).
- des débats avec l'ensemble des spécialistes prenant part au projet.

Les premiers résultats de l'examen des publications sur le sujet ont été soumis aux spécialistes participant au projet afin d'alimenter leurs débats. On a ensuite demandé aux spécialistes impliqués dans le projet de réfléchir aux différences entre l'évaluation *pour* l'apprentissage (évaluation formative, continue) et l'évaluation *des* apprentissages (évaluation sommative) selon les paramètres suivants :

| PARAMÈTRES | ÉVALUATION <i>POUR</i> L'APPRENTISSAGE | ÉVALUATION <i>DES</i> APPRENTISSAGES |
|------------|--|--|
| Fonction | Soutenir l'apprentissage | Contrôler (par rapport à des pré-requis) |
| Objectifs | Guide la démarche d'enseignement et d'apprentissage, Définit les prochaines étapes de l'apprentissage, Est axée sur les progrès, Développe la capacité de réflexion des élèves | Recueille des informations sur les résultats (ensemble de notes) Compare à des cibles préétablies Axée sur les résultats |

| PARAMÈTRES | ÉVALUATION POUR L'APPRENTISSAGE | ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES |
|------------|--|--|
| Acteurs | Enseignants, élèves, parents, camarades de classe et autres professionnels scolaires | Enseignants Acteurs externes de l'éducation |
| Quand | En continu | A intervalles fixes et choisis d'avance |
| Méthodes | Discussion, observation, autoévaluation, évaluation entre pairs, débats en classe, commentaires, dialogue, interrogation, rétroaction, absence de notes, portfolios, projet éducatif individualisé | Contrôles, exercices, notation, classement, interrogation, observation |

Inspiré de Harlen (2007a)

La principale différence entre l'évaluation *pour* l'apprentissage et l'évaluation *des* apprentissages s'inscrit au niveau du but dans lequel les enseignants et autres professionnels recueillent des informations sur l'apprentissage.

Bien que certaines méthodes (telles que l'interrogation) soient communes aux deux modalités, dans leurs conclusions les spécialistes impliqués ont rappelé l'importance des principes suivants :

- L'évaluation *pour* l'apprentissage vise à améliorer l'apprentissage, tandis que l'évaluation *des* apprentissages implique une certaine obligation de résultats de la part des écoles et des enseignants.

- L'évaluation *pour* l'apprentissage s'intéresse aux potentiels de l'apprentissage et trace le chemin à suivre en insistant sur la dynamique apprentissage/enseignement ; à l'inverse, l'évaluation *des* apprentissages met au jour ce qui a déjà été acquis, mémorisé et intégré, et donne un aperçu de la situation actuelle.

- Les acteurs de l'évaluation *pour* l'apprentissage peuvent rendre compte des progrès d'un élève et de la façon dont l'école y a contribué ; les acteurs de l'évaluation *des* apprentissages comprennent des professionnels externes (par exemple, des inspecteurs) qui peuvent certes mettre le doigt sur la situation d'une école à un moment précis, mais qui sont souvent trop peu familiers de l'environnement et de la vie de l'école pour pouvoir rendre compte de l'apprentissage des élèves.

L'évaluation *pour* l'apprentissage des élèves à besoins éducatifs particuliers ?

Le retour sur leur apprentissage donné aux élèves suite à leur évaluation est fondamental pour comprendre la différence potentielle entre l'utilisation par les éducateurs de la formule « évaluation *pour* l'apprentissage » – qui revient par exemple très souvent dans les rapports nationaux élaborés dans le cadre du projet – et son emploi dans un contexte de recherche.

Dans l'ensemble, l'évaluation *pour* l'apprentissage vise à recueillir des

informations sur l'apprentissage en vue d'ajuster la démarche d'enseignement et de planifier les prochaines étapes de l'apprentissage. Ces informations sont cruciales, car elles permettent d'identifier toute évolution (ou stagnation) dans la progression d'un élève, voire dans son processus d'apprentissage. A partir de ces données, les enseignants vont pouvoir formuler des objectifs et transmettre un retour aux élèves concernant leurs apprentissages (voir Hattie et Timperly, 2007), en leur indiquant clairement ce qu'ils ont appris mais aussi comment, et de quelle façon améliorer leur apprentissage à l'avenir. Ce retour, caractéristique de l'évaluation *pour* l'apprentissage, encourage les élèves à réfléchir à leur propre apprentissage.

La documentation passée en revue dans le cadre de cette étude décrit souvent l'évaluation *pour* l'apprentissage comme induisant cette forme d'autoréflexion, ou plus précisément comme un moyen permettant aux élèves de penser leur apprentissage en s'engageant dans un processus de « retour en boucle » en interaction avec leurs enseignants. La fonction première de ce retour en boucle dans le cadre de l'évaluation *pour* l'apprentissage est de favoriser chez les élèves une démarche métacognitive : l'élève comprend non seulement ce qu'il apprend, mais aussi comment il l'apprend et comment il devrait s'y prendre pour apprendre le mieux possible.

Ce principe a été clairement énoncé par le groupe de réforme de l'évaluation (« Assessment Reform Group », 2002), qui définit l'évaluation *pour* l'apprentissage comme

... un processus de recherche et d'interprétation des preuves permettant aux apprenants et à leurs enseignants de déterminer le chemin parcouru par l'apprenant dans son apprentissage, le chemin qu'il lui reste à parcourir, et le meilleur moyen d'y arriver.
(Assessment Reform Group, p. 2)

Dans cette optique, l'évaluation *pour* l'apprentissage fait entrer en jeu des notions d'autoréflexion et d'autoévaluation visant à rendre l'élève plus conscient du fonctionnement de son propre apprentissage et des moyens de l'optimiser. Une dimension d'autant plus pertinente que l'évaluation *pour* l'apprentissage insiste sur la nature métacognitive de l'évaluation (se référer, notamment, à l'idée d'évaluation *en tant qu'*apprentissage dans le Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien, 2006). Toutefois, il arrive que ces notions passent au second plan lorsque l'évaluation *pour* l'apprentissage est entendue plus largement (comme c'est le cas dans les Rapports nationaux).

Meijer (2003) soutient que *ce qui est bon pour les élèves à besoins éducatifs particuliers l'est aussi pour les autres*, une maxime qui a présidé à l'ensemble du projet de l'Agence européenne consacré à l'évaluation. Cependant, il faut reconnaître que la notion d'évaluation *pour* l'apprentissage telle que la conçoivent les chercheurs a été élaborée pour des élèves sans besoins éducatifs particuliers. Les travaux de recherche sur l'évaluation *pour* l'apprentissage repris dans la bibliographie (Lynn et al., 1997 ; Black et Wiliam, 1998) ne mentionnent que très rarement les besoins éducatifs particuliers.

Il a donc été décidé, dans le cadre du projet de l'Agence européenne, d'analyser la pertinence de l'évaluation *pour* l'apprentissage telle que définie par la recherche dans le cas des élèves à besoins éducatifs particuliers, ainsi que ses effets éventuels sur les méthodes d'évaluation mises en œuvre par les enseignants, les chefs d'établissement, les parents et jusqu'aux élèves eux-mêmes. La question au cœur des discussions menées dans le cadre du projet était donc : *Ce qui est bon pour la plupart des élèves est-il également bon pour les élèves à besoins éducatifs particuliers ?* Les échanges entre spécialistes visaient essentiellement à déterminer si la notion d' « évaluation *pour* l'apprentissage » dans le sens reconnu par la recherche valait également pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Les débats ont porté sur deux angles principaux :

1. L'évaluation *pour* l'apprentissage signifie-t-elle la même chose pour les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers ? Faut-il leur appliquer les mêmes principes ?
2. L'utilisation de l'évaluation *pour* l'apprentissage diffère-t-elle entre les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers ? Si oui, quelle est la nature de ces différences pour les élèves, les enseignants, les chefs d'établissements et les pratiques éducatives ?

L'évaluation *pour* l'apprentissage – une notion pertinente

Le principal résultat des discussions entre spécialistes qui se sont tenues dans le cadre du projet aura été l'affirmation unanime que *l'évaluation pour l'apprentissage constitue un élément de poids dans la réussite de l'enseignement et de l'apprentissage de tous les élèves, y compris ceux ayant des besoins éducatifs particuliers.*

En bref, la question essentielle à se poser n'est pas de savoir si l'évaluation *pour* l'apprentissage peut s'appliquer aux élèves à besoins éducatifs particuliers, mais plutôt *comment*.

Les spécialistes ont cependant reconnu les difficultés pouvant être rencontrées lors de l'application de l'évaluation *pour* l'apprentissage aux élèves ayant des besoins plus complexes. Ainsi la participation d'élèves ayant des difficultés d'apprentissage profondes ou multiples au processus de retour en boucle a été jugée particulièrement délicate.

Néanmoins, les réflexions des spécialistes sur cet obstacle possible peuvent être résumées comme suit :

... les élèves confrontés à de graves difficultés d'apprentissage n'ont pas besoin de systèmes d'évaluation différents, simplement de méthodes et d'outils d'évaluation différents.

L'évaluation pour l'apprentissage – méthodes et outils

En ce qui concerne les outils de l'évaluation pour l'apprentissage, les spécialistes impliqués dans le projet ont fait savoir que beaucoup de démarches relevant de cette modalité (observation individualisée, portfolios, journaux) étaient déjà largement employées dans le contexte des besoins éducatifs particuliers, et ce depuis longtemps.

Pour ce qui est des autres méthodes et outils envisageables, rappelons que ceux de l'évaluation pour l'apprentissage peuvent très bien être employés avec des élèves à besoins éducatifs particuliers, à condition d'être modifiés et adaptés (aménagés) en fonction des besoins de chaque élève.

Les spécialistes participant au projet ont estimé que l'observation par l'enseignant constituait la principale méthode de collecte d'informations dans une optique d'évaluation pour l'apprentissage. Cette démarche semble particulièrement adaptée aux élèves à besoins éducatifs particuliers, étant parfois le seul moyen d'obtenir des données sur l'apprentissage des élèves utilisant des formes de communication non verbales ou préverbales.

Cependant, les participants au projet ont aussi laissé entendre que les enseignants devaient être davantage conseillés par des spécialistes pour affiner leurs capacités d'observation. Plus précisément, ils ont estimé que les enseignants devaient être assistés dans l'élaboration de méthodes d'observation plus personnalisées des élèves à besoins éducatifs particuliers. L'usage de la vidéo a notamment été préconisé, en tant qu'outil efficace de collecte d'information sur les apprentissages des élèves se heurtant à de graves difficultés, et permettant en outre aux enseignants de réfléchir au mieux à leur évaluation et de débattre avec leurs collègues des preuves recueillies.

L'interrogation est souvent une composante essentielle de l'interaction enseignant/élève, constitutive du processus de retour propre à l'évaluation pour l'apprentissage. Les spécialistes impliqués dans le projet ont considéré qu'il était également possible – et même nécessaire – d'interroger les élèves présentant des besoins éducatifs particuliers, mais uniquement

... si les questions sont formulées de façon à laisser aux élèves suffisamment de temps pour y répondre (le « temps d'attente »), si différents stimuli accompagnent ces questions (par ex., stimuli visuels vs verbaux), et si plusieurs modes de réponse (par ex., contact visuel) sont envisagés ...

Les spécialistes ont par ailleurs estimé que le portfolio – à condition d'être complété par une autre source d'information, par exemple le projet éducatif individualisé de l'élève ou encore des programmes thérapeutiques spéciaux – pouvait faciliter le dialogue avec d'autres professionnels et avec les parents.

Enfin, les spécialistes ont été d'avis que toute démarche encourageant l'autoévaluation, mais surtout l'autoévaluation relevant de l'évaluation pour l'apprentissage, à condition d'être convenablement aménagée et adaptée aux

besoins de chaque élève. Le renforcement des capacités d'autoévaluation est apparu comme un objectif crucial pour les élèves confrontés à de graves difficultés d'apprentissage, et dont les objectifs d'apprentissage personnels comprennent bien souvent l'autonomie et l'indépendance. Il s'agit là de compétences fondamentales, nettement favorisées par le développement de l'autoréflexion et des aptitudes métacognitives (Porter *et al.*, 2000).

L'évaluation pour l'apprentissage – implications pour les chefs d'établissement

Les spécialistes participant au projet se sont montrés unanimes quant à l'importance du rôle des chefs d'établissement pour permettre aux enseignants de débattre et de réfléchir aux questions liées à l'évaluation, et pour associer les parents à la démarche d'évaluation de leur enfant. Il est essentiel que

... les proviseurs et proviseurs adjoints des écoles supervisent la planification et l'évaluation ... [et qu'il y ait] davantage de journaux maison/école, de conversations informelles, d'appels téléphoniques.

Les chefs d'établissement sont des acteurs essentiels de la création d'une philosophie collective qui place l'implication des élèves au premier plan (Porter, Robertson et Hayhoe, 2000). En l'absence de respect pour les désirs des élèves et d'un climat général favorable à leur participation, l'évaluation pour l'apprentissage a moins de chances de se développer.

Dans l'ensemble, les spécialistes des différents pays participant au projet de l'Agence européenne ont jugé impératif que les chefs d'établissement libèrent davantage d'espace dans l'emploi du temps des enseignants, pour leur permettre de réfléchir à leurs propres pratiques d'évaluation, et d'utiliser à bon escient l'évaluation pour l'apprentissage dans leurs classes.

Conclusions

Les contributions des spécialistes sont unanimes : les principes de l'évaluation pour l'apprentissage telle qu'entendue actuellement par les pays, mais aussi – et surtout, pour notre débat – telle que la décrivent les travaux de recherche, valent pour tous les apprenants, y compris ceux ayant des besoins éducatifs particuliers.

Les échanges entre spécialistes ont permis cependant d'aller encore plus loin dans cette affirmation, à savoir : l'évaluation pour l'apprentissage concerne tous les élèves. Dans une perspective d'inclusion, l'on ne devrait pas différencier entre les apprenants avec ou sans besoins particuliers, mais plutôt varier les pratiques de classe pour répondre aux besoins de tous.

Dans le même ordre d'idées, quatre grandes conclusions méritent d'être soulignées :

1. Les principes de l'évaluation pour l'apprentissage s'appliquent indifféremment aux élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers.

2. La seule différence entre les élèves avec ou sans besoins éducatifs particuliers dans ce type d'évaluation tient essentiellement aux outils et méthodes d'évaluation et de communication employés par les enseignants.

3. Une seule crainte demeure au sujet de l'évaluation *pour* l'apprentissage appliquée aux élèves à besoins éducatifs particuliers, lorsqu'on suppose qu'elle engage la réflexion des élèves sur leurs apprentissages (soit l'interaction élève/enseignant lors du processus de retour en boucle). Pour les élèves faisant appel à des modes alternatives de communication, cette rétroaction ne peut avoir lieu *via* le mode langagier « traditionnel ». Dans ce cas, une approche personnalisée, de nouveaux outils d'évaluation et un éventail de moyens permettant l'interaction élève/enseignant devront être envisagés et mis en œuvre – par exemple, une observation attentive dans un cadre structuré afin de déterminer les préférences des élèves, etc.

4. De nombreuses méthodes et outils d'évaluation *pour* l'apprentissage ont été mis au point dans le cadre d'établissements spécialisés, mais pourraient aussi bien s'appliquer aux milieux scolaires ordinaires au profit de tous les élèves.

En bref, l'évaluation *pour* l'apprentissage peut et doit être appliquée à tous les élèves, y compris ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers, à condition d'effectuer les changements et aménagements nécessaires pour s'assurer que chaque élève participe pleinement au processus d'évaluation.

Il est évident que les débats autour de la notion d'évaluation *pour* l'apprentissage dans le cadre du projet de l'Agence européenne ne sont qu'un point de départ. A l'avenir, un examen plus approfondi devra avoir lieu – sous forme de recherche, mais aussi en diffusant plus largement des exemples de bonne mise en œuvre de l'évaluation *pour* l'apprentissage d'élèves à besoins éducatifs particuliers.

Il est à espérer que les réflexions des spécialistes, tout comme leur affirmation de l'utilité de cette démarche pour accompagner les processus d'apprentissage de tous les élèves, pourront infléchir le travail et les décisions des auteurs des politiques éducatives et des acteurs de l'éducation à travers le monde.

Pour obtenir la version intégrale de ce document – comprenant des commentaires de spécialistes impliqués dans le projet –, se référer à :
<http://www.european-agency.org/site/themes/assessment/index.shtml>

Bibliographie

Assessment Reform Group (1999) *Assessment for Learning: Beyond the Black Box*. Cambridge : University of Cambridge School of Education.

Assessment Reform Group (2002) *Assessment for Learning: 10 principles. Research-based principles to guide classroom practice*. Nuffield Foundation : source électronique à consulter en ligne :http://www.qca.org.uk/libraryAssets/media/4031_afl_principles.pdf (dernière consultation en novembre 2008)

Black, P. et Wiliam, D. (1998) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* Phi Delta Kappan, 80, 139-148. source électronique à consulter en ligne : <http://www.pdkintl.org/kappan/kbla9810.htm> (dernière consultation en juillet 2008).

Black, P. et Wiliam, D. (2002) *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment* Londres : King's College.

Harlen, W. (2007a) *Assessment of Learning*. Londres : Sage.

Harlen, W. (2007b) *The Quality of Learning: assessment alternatives for primary education*. (Primary Review Research Survey 3/4). Cambridge : University of Cambridge.

Hattie, J. et Timperly, H. (2007) The power of feedback. *Review of Educational Research*, Vol. 77, n° 1, pp. 81-112.

Lynn, S. F. *et al.* (1997) « Effects of task-focused goals on low-achieving students with and without learning disabilities » *American Educational Research Journal*, 34, 513-543.

Meijer, C. J. W. (éd.) (2003) *Education inclusive and Classroom Practices*. Middelfart : Agence européenne pour le développement de l'éducation des personnes ayant des besoins particuliers.

Porter, J., Robertson, C. et Hayhoe, H. (éds.) (2000) *Classroom Assessment for Students with Learning Difficulties/Disabilities*. Birmingham : Qualifications & Curriculum Authority.

William, D. (2007) *Assessment for learning: why, what and how*. Londres : Institute of Education, University of London.

William, D. et Leahy, S. (2007) « A theoretical foundation for formative assessment ». Dans J. McMillan, H. (ed.) *Formative Classroom Assessment: Theory into Practice* (pp. 29-42). New York : Teachers College Press.

Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien (éd.) (2006) *Rethinking Classroom Assessment with Purpose in Mind*. Droit de la Couronne des gouvernements de l'Alberta, de la Colombie Britannique, du Manitoba, des Territoires du Nord-Ouest, du Nunavut, de la Saskatchewan, et du territoire du Yukon : Protocole de collaboration concernant l'éducation de base dans l'Ouest canadien.