

CONDITIONS DE RÉUSSITE

COMMENT FORMER LES ENSEIGNANTS À L'ÉVALUATION AU SERVICE DE LA DIFFÉRENCIATION PÉDAGOGIQUE?



Linda ALLAL

Professeure émérite de l'université de Genève, Suisse

1. La formation des enseignants

Les publications sur la formation initiale et continue des enseignants (e.g., Etienne & Zamarone, 2005 ; Steiner, 2004) présentent, en référence aux recherches dans le domaine, des principes visant à assurer la qualité de la formation. Je retiendrai, pour ma part, une courte liste de cinq principes clé :

1. Favoriser l'intégration des différents contenus (didactiques, transversaux) de la formation
2. Développer une alternance dynamique entre apports conceptuels et expériences de terrain
3. Promouvoir la réflexion des participants sur leurs pratiques et leurs parcours
4. Développer la collaboration entre enseignants et avec d'autres professionnels
5. Mettre en œuvre des pratiques de formation en cohérence avec les contenus de la formation.

Dans une formation guidée par ces principes, quelle place accorder à la « différenciation pédagogique » ? Plutôt que de traiter la différenciation comme un contenu de formation en soi, je pense qu'il faudrait la voir comme une dimension à intégrer dans chaque domaine de formation. Voici deux exemples :

- Didactique des mathématiques et différenciation : quelle démarches de différenciation introduire dans le processus de dévolution? dans le passage à l'institutionnalisation, comment assurer la maîtrise des objectifs par tous les élèves ?
- Évaluation et différenciation: en quoi l'évaluation (au sens large) fournit-elle des informations indispensables à la différenciation de l'enseignement ? quelles sont les relations entre les fonctions de l'évaluation et les visées de la différenciation ?

Quelles soient les références (valeurs, cadres didactiques, choix en matière de gestion de classe, etc.) qui orientent la différenciation pédagogique, sa mise en œuvre effective doit se baser sur des informations concernant l'avancement des apprentissages des élèves, en tenant compte aussi de leurs besoins et de leurs intérêts. Ce sont les pratiques d'évaluation — formelles (épreuves, appréciations de productions écrites, etc.) et informelles (observations, interactions enseignants-élèves, etc.) — qui fournissent les informations nécessaires à la différenciation. Par ailleurs, lorsque les élèves participent activement aux processus d'évaluation (par des démarches d'autoévaluation, de co-évaluation, d'évaluation mutuelle entre élèves), la différenciation peut mieux s'ajuster aux compétences et aux motivations de chacun.

La formation des enseignants à l'évaluation, et plus particulièrement à l'évaluation formative, est donc un des fondements du développement de la différenciation pédagogique à l'école. L'impact de la formation dans ce domaine sera renforcé lorsque les (futurs) enseignants ont l'occasion de participer, sous une forme qui convient à l'apprentissage professionnel d'adultes, à des évaluations formatives permettant la différenciation de leurs propres conditions de formation.

2. Différenciation et évaluation

Il faut distinguer deux formes de différenciation qui sont parfois confondues ou mal définies: différenciation structurelle et différenciation pédagogique. Les caractéristiques de chacune et les fonctions d'évaluation correspondantes sont résumées dans le Tableau 1 (que j'ai souvent utilisé dans des actions de formation destinées aux enseignants et aux responsables scolaires).

Dans le cas de la **différenciation structurelle** :

le système scolaire établit des structures différenciées et les enseignants ont pour tâche (en concertation avec les directeurs, collègues, parents d'élève, élèves) d'orienter les élèves vers les structures qui paraissent les plus adaptées aux besoins et projets de chacun;
des exemples de structures sont les filières ou sections (hiérarchisées sur le plan scolaire), les classes à niveau, la distinction entre secteurs ordinaire, spécialisé, ou pour élèves « précoces », ainsi que les décisions de promotion/redoublement ;
cette forme de différenciation comporte, pour l'élève, une forte probabilité d'étiquetage social ;
les décisions d'orientation s'appuient sur la fonction pronostique de l'évaluation qui régule les passages de l'élève à travers les structures du système.

Tableau 1. Différenciation structurelle et différenciation pédagogique

Caractéristiques	Différenciation structurelle	Différenciation pédagogique
Définition	Orientation des élèves vers des structures préétablies par le système scolaire	Création par l'enseignant de dispositifs et d'activités qui répondent aux besoins des élèves
Exemples	Filières, sections Classes à niveau	Ateliers, travaux de groupe Activités à option

	Secteurs (ordinaire/spécialisé/précoce) Redoublement	Dispositifs individualisés Projets personnalisés
Etiquetage social de l'élève	Fort	Faible
Fonction de l'évaluation	Evaluation pronostique : régulation des passages au sein du système	Evaluation formative : régulation des activités d'enseignement et d'apprentissage
Cas variables (exemples)	Cours à option Dispositifs d'appui pédagogique	

Dans le cas de la **différenciation pédagogique** :

l'enseignant crée au sein de sa classe, ou un groupe d'enseignants créent au sein de leur école, des dispositifs de différenciation qui répondent aux besoins de leurs élèves ;

ces dispositifs prennent des formes variables, d'une classe ou d'une école à une autre : par exemple, divers types d'ateliers et de travaux de groupe ; des activités comprenant des possibilités de choix pour les élèves ; des dispositifs basés sur des tâches ou matériaux individualisés ; des projets personnalisés ;

le risque d'étiquetage social, pour l'élève, est relativement faible ;

cette forme de différenciation s'appuie sur la fonction formative de l'évaluation qui assure la régulation des activités d'enseignement et d'apprentissage.

Il existe aussi des dispositifs qui « oscillent » entre différenciation structurelle et pédagogique. Par exemple : des cours à option (e.g., choix du latin ou de l'allemand) qui deviennent des « filières » sélectifs ; des dispositifs d'appui pédagogique qui justifient, dans certains cas, des décisions de différenciation structurelle (e.g., on recommande le redoublement d'un élève car il est « en appui » depuis 2 ans).

3. Recherches sur l'évaluation formative au service de la différenciation pédagogique

Dans un court article publié en 1968, Bloom a esquissé son projet de pédagogie de maîtrise (*mastery learning*) ayant pour but d'adapter les conditions d'enseignement et assurer la maîtrise des objectifs fondamentaux par tous les élèves. Il a proposé d'utiliser les résultats de « tests formatifs » afin de mettre en place des moyens d'aide et de remédiation qui tiennent compte des différences entre élèves et les préparer ainsi à réussir aux évaluations « sommatives » finales.

Une dizaine d'années plus tard, des chercheurs francophones ont proposé d'élargir la manière de concevoir la différenciation pédagogique, en tenant compte notamment des apports de la psychologie cognitive et constructiviste et des analyses sociologiques des inégalités de réussite scolaire (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1979). Ces auteurs ont aussi prôné la diversification des démarches d'évaluation formative, en donnant un rôle clé à l'observation et à l'interaction comme

sources d'information permettant d'assurer la régulation des activités d'enseignement et d'apprentissage.

L'évolution des travaux de langue française a fait l'objet d'une revue effectuée pour un projet de l'OCDE (Allal & Mottier Lopez, 2005). La revue a porté sur 105 articles parus entre 1978 et 2002 dans la revue *Mesure et évaluation en éducation* et sur de nombreux chapitres et ouvrages publiés par des chercheurs belges, français, québécois et suisses en rapport avec l'évaluation formative. Cette revue a mis en évidence la richesse conceptuelle des publications francophones et la diversité des approches empiriques, mais aussi le fait que des études expérimentales contrôlées étaient peu nombreuses.

L'apport positif de l'évaluation formative à l'enseignement et à l'apprentissage est très largement reconnu (voir à ce propos la synthèse de Rey & Feyfant, 2014). Mais qu'en est-il plus spécifiquement des *effets* attribuables à la différenciation pédagogique ? Etant donné la diversité des démarches possibles de différenciation, l'étude des effets « en général » paraît illusoire. Il existe néanmoins un nombre important de publications (surtout en anglais) qui présentent des revues et méta-analyses portant sur les effets de certaines variantes ou de certaines composantes de la différenciation pédagogique. Les effets sur les apprentissages des élèves et, dans certaines cas, sur leurs motivations et/ou compétences sociales, sont attestés par des études expérimentales contrôlées notamment dans les domaines suivants :

effets positifs de l'évaluation formative (Black & William, 1998) et des dispositifs de la pédagogie de maîtrise comprenant l'évaluation formative (Kulik, Kulik & Bangert-Drowns, 1990) ;

effets différentiels du feedback, en tant que composante clé de l'évaluation (Hattie & Timperley, 2007) ;

effets positifs des dispositifs d'apprentissage coopératif (*cooperative learning*), qui comportent plusieurs procédés susceptibles de favoriser la différenciation pédagogique (Johnson, Maruyama, Johnson, Nelson & Skon, 1981) ;

effets positifs des situations d'apprentissage autorégulé (*self-regulated learning*), qui favorisent l'engagement actif de l'élève dans la gestion des activités d'apprentissage (Dignath, Buettner & Langfeldt, 2008), notamment par des démarches d'autoévaluation et d'évaluation mutuelle entre pairs (Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke & Bohuizen, 2016).

Les résultats empiriques des revues et méta-analyses, comme celles citées ici, constituent des repères importants pour le développement des pratiques d'évaluation formative au service de la différenciation pédagogique. L'utilité des méta-analyses réside moins dans l'estimation de la taille de l'effet (*effect size*) moyenne que dans les informations fournies concernant les variations des effets selon différentes conditions d'application des dispositifs étudiés. Il faut être attentif aux limites de ces analyses et aux critiques formulées à leur égard, notamment par les experts qui les effectuent. Le développement de stratégies de différenciation efficaces exige en outre la prise en compte des nombreuses études qualitatives, publiées en anglais et en français, qui éclairent les processus (de régulation, d'interaction enseignant-élève(s), d'interaction entre élèves, d'appropriation d'outils, etc.) qui seraient sous-jacents aux effets observés dans les études expérimentales.

4. Formation des enseignants à l'évaluation formative au service de la différenciation pédagogique

La formation des enseignants est une des thématiques étudiées par les chercheurs appartenant au réseau international *Assessment for learning (AfL)*, créé en 2001. L'expression AfL désigne les formes d'évaluation qui soutiennent la progression des apprentissages par l'adaptation et la différenciation des activités pédagogiques en classe et au sein de l'école. L'évaluation formative est au cœur du concept AfL, notamment lorsqu'elle encourage la participation active de l'élève, mais AfL comprend aussi certaines formes d'évaluation sommative aptes à soutenir l'apprentissage (e.g., évaluation par portfolio). Un ouvrage récent (Laveault & Allal, 2016) présente les implications de recherches conduites dans divers pays (Angleterre, Australie, Canada, Écosse, Espagne, États-Unis, Israël, Norvège, Nouvelle Zélande, Pays Bas, Philippines, Suède, Suisse) pour la formation des enseignants dans le champ AfL. Dans cet ouvrage, chaque auteur analyse les défis qui se présentent lorsqu'on cherche à mettre en œuvre l'AfL et les démarches pour surmonter ces défis. Les recherches présentées font état de données bien documentées provenant d'entretiens, d'observations, d'enquêtes, d'interventions sur le terrain, d'analyses documentaires, ainsi que de résultats de méta-analyses basées sur des recherches expérimentales.

Sont résumées ci-dessous les propositions formulées ; elles concernent principalement la formation continue des enseignants (*professional development*), mais donnent des pistes qui pourraient orienter aussi certaines activités de la formation initiale. Pour chaque proposition, le ou les chapitres concernés (dans l'ouvrage précité) figurent entre parenthèses

1. Tout en offrant aux enseignants (futurs et en fonction) des séminaires qui exposent les principes de l'AfL (la fonction formative de l'évaluation, le rôle de l'auto-évaluation et de la co-évaluation, etc.), l'impact de la formation est renforcé lorsqu'elle s'adresse à des équipes d'enseignants qui planifient et conduisent des expériences ensemble (ch. 11). Afin de développer une « culture d'évaluation » propice à l'évaluation formative et à la différenciation pédagogique, il conviendrait de privilégier des actions de formation organisées au niveau de l'école, ce qui n'exclût pas la prise en compte de différences entre les enseignants et la création d'espaces pour des pratiques professionnelles différenciées (ch. 16, ch. 20). L'aménagement de temps de dialogue informel entre enseignants et de possibilités d'observation mutuelle devrait compléter les moments de formation plus formelle (ch. 3, ch. 9).
2. Des activités de formation menées en petits groupes sont préconisées en raison de leur impact accru sur la pratique professionnelle. Exemples :
 - analyse de tâches d'évaluation en rapport aux objectifs du curriculum ; analyse et évaluation d'échantillons de travaux d'élèves ; analyse d'exemples de feedback fournis aux élèves (ch. 13, ch. 16, ch. 17, ch. 18) ;
 - production collaborative d'outils d'évaluation et de projets d'exploitation des résultats en vue de la différenciation pédagogique (ch. 16, ch. 17, ch. 18, ch. 20) ;
 - analyse d'exemples de dialogues entre enseignant et élèves afin d'identifier les dimensions informelles de l'évaluation formative et de la différenciation (ch. 19).

De manière générale, les chercheurs insistent sur l'importance du *modeling* (mise en actes) par les formateurs des pratiques d'évaluation et de différenciation que les enseignants sont censés mettre en œuvre dans leurs classes.

3. La conduite d'activités de formation en diverses situations de collaboration peut renforcer la pérennité des nouvelles pratiques:
 - collaboration entre enseignants au sein d'un établissement ou au sein d'une équipe ou secteur d'un établissement (ch. 9, ch. 10, ch. 11, ch.16) ;
 - collaboration entre enseignants d'ordres d'enseignement différents : par exemple, une recherche en Angleterre a étudié la collaboration entre les enseignants de sept écoles primaires et les enseignants d'une école secondaire qui reçoit les élèves des écoles primaires ; les résultats ont montré comment les principes d'AfL ont favorisé la formulation d'une culture commune en matière d'évaluation et ont facilité ainsi la transition des élèves entre primaire et secondaire (ch. 12) ;
 - collaboration entre enseignants et autres partenaires : recherches collaboratives menées par des chercheurs et des enseignants (ch. 10) ; projets de formation et recherches-action impliquant enseignants, universitaires, responsables scolaires. (ch. 7, ch. 11).

4. Il est important de développer des supports qui soutiennent les pratiques d'évaluation formative et de différenciation pédagogique. Par exemple :
 - des outils reliant les tâches d'évaluation aux objectifs du curriculum ; des grilles d'appréciation (*rubrics*) et scénarios (*scripts*) assortis de travaux d'élèves illustratifs (ch. 13, ch. 16, ch. 17, ch. 18) ;
 - des guides qui donnent des suggestions concrètes concernant les étapes successives de l'évaluation formative, qui incitent les enseignants à essayer de nouvelles pratiques et augmentent ainsi la probabilité d'adoption de ces pratiques (ch. 20).

5. Les chercheurs s'accordent pour dire que les mesures précitées n'auront que peu d'effets sans le soutien actif des responsables scolaires (directeurs d'établissement, inspecteurs, conseillers pédagogiques, etc.). En outre, pour promouvoir les pratiques AfL au niveau des classes, il faudrait que ces pratiques soient appliquées par les chefs d'établissement dans leurs évaluations des enseignants, ainsi que dans les formations et supervisions destinées aux chefs d'établissement et autres responsables scolaires (ch. 9, ch. 14).

Plusieurs chapitres de l'ouvrage ont souligné par ailleurs l'importance de la formulation de politiques d'éducation et d'évaluation (*policy making*) aptes à soutenir la formation continue des enseignants en matière d'évaluation formative et de différenciation pédagogique. Une interrogation récurrente : comment réduire ou mieux consolider l'évaluation sommative (bilans de fin de période établis par les enseignants, auxquels s'ajoutent les évaluations externes nationales et internationales) afin de créer un espace viable pour l'évaluation formative et la différenciation pédagogique ?

5. Formation des enseignants en rapport avec la différenciation structurelle

Tous les systèmes scolaires introduisent tôt ou tard des formes de différenciation structurelle et des exigences d'évaluation correspondantes. On ne peut donc pas former les enseignants à l'évaluation formative au service de la différenciation pédagogique en ignorant la réalité des fonctions de l'évaluation qui interviennent dans la différenciation structurelle. Dès les premières années de l'école, les enseignants sont confrontés à des questions d'une éventuelle prise en charge spécialisée de certains élèves. Même lorsque le redoublement est officiellement découragé, les parents évoquent parfois la possibilité avec l'enseignant, dans une perspective de « moindre mal ». Les élèves eux-mêmes veulent souvent discuter de leur future orientation avec l'enseignant, bien avant le moment définitif de prise de décision.

Les décisions d'orientation des élèves vers les différentes structures du système se réfèrent en général à des éléments quantitatifs issus d'évaluations sommatives antérieures (e.g., notes de fin d'année exigées pour entrer dans telle ou telle filière), mais aussi à des éléments qualitatifs : l'avis de l'enseignant concernant la filière qui « conviendrait le mieux » pour tel élève, le souhait de l'élève lui-même, la demande des parents, l'avis d'autres professionnels (directeur, collègues, psychologue scolaire, etc.). L'évaluation pronostique dépend donc plus de la formulation d'un « jugement professionnel » que de l'application d'un algorithme. Le jugement professionnel s'exerce parfois individuellement (e.g., avis d'orientation exprimé par un enseignant), parfois collectivement (e.g., délibération du conseil de classe). Dans le deux cas, il implique la mise en relation (« triangulation ») de plusieurs types d'informations (quantitatives et qualitatives) provenant de sources différentes (Allal & Mottier Lopez, 2009). Il est donc important que la formation des enseignants en matière d'évaluation aborde le concept de jugement professionnel, son élaboration, sa validation, les biais qui peuvent l'entacher, etc.

Je n'ai pas connaissance de recherches portant spécifiquement sur la formation des enseignants à l'évaluation pronostique en relation avec la différenciation structurelle. Il existe néanmoins quelques études descriptives du fonctionnement du jugement professionnel des enseignants dans le cadre de l'évaluation pronostique : par exemple, l'analyse de Tessaro et Favre Marmet (2008) des décisions d'orientation et de promotion à la fin de l'école primaire à Genève.

En extrapolant à partir de ce genre d'études, on peut mentionner plusieurs pistes possibles pour la formation des enseignants.

Une formation aux techniques de construction d'outils d'évaluation sommative est souhaitable (compte tenu du poids de ces outils dans l'orientation), mais il serait utile aussi que la formation aborde des questions telles que : comment conduire des entretiens avec les élèves et leur parents au sujet de l'avenir scolaire de l'élève ? quand convient-il de solliciter un avis externe (e.g., du psychologue scolaire) ?

Dans le cadre de la formation continue, il serait utile que le corps enseignant d'une école puisse recevoir et discuter d'informations sur le devenir scolaire des élèves (dans l'ordre d'enseignement suivant) pour lesquels des avis d'orientation avaient été émis.

Des formations conjointes entre enseignants de secteurs scolaires différents (e.g., primaire/secondaire, collège/lycée, classes ordinaires/spécialisées) pourraient également être bénéfiques pour le développement de jugements professionnels aussi valides que possible en matière d'évaluation pronostique.

En conclusion : dans une formation des enseignants à l'évaluation au service de la différenciation, il serait utile d'identifier des thèmes fédérateurs entre différenciation pédagogique et différenciation structurelle, notamment sur le plan des dialogues à contenu évaluatif que l'enseignant doit mener avec les élèves et leurs parents, avec les collègues et avec les responsables scolaires.

Références

- Allal, L., Cardinet, J. & Perrenoud, P. (Eds.) (1979). *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*. Berne: Lang. (1995 - 7e édition).
- Allal, L. & Laveault, D. (2009). Assessment for learning/Evaluation-soutien d'apprentissage, *Mesure et évaluation en éducation*, 32, 99-106.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2005). L'évaluation formative : Revue de publications en langue française. In OCDE (Ed.), *L'évaluation formative : Pour un meilleur apprentissage dans les classes secondaires* (pp. 265-290). Paris: OCDE.
- Allal, L. & Mottier Lopez, L. (2009). Au cœur du jugement professionnel en évaluation, des démarches de triangulation. *Les Dossiers des Sciences de l'Éducation*, 22, 25-40.
- Black, P. & William, D. (1998). Assessment and classroom learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5, 7-74.
- Bloom, B.S. (1968), Learning for mastery. *Evaluation Comment (UCLA/CSEIP)*, 1(2), 1-12.
- Dignath, C. , Buettner, G, & Langfeldt, H.-P. (2008). How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes. *Educational Research Review*, 3, 101-129.
- Etienne, R. & Zamaron, A. (Eds.). (2005). Dossier « Enseignant, un métier qui s'apprend ». *Cahiers pédagogiques*, N° 435.
- Hattie, J. & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, 77, 81-112.
- Johnson, D.W., Maruyama, G., Johnson, R. T., Nelson, D., & Skon, L. (1981) Effects of cooperative, competitive and individualistic goal structures on achievement : A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 89, 47-62.
- Kulik, C-L. C, Kulik, J. A., & Bangert-Drowns, R. L. (1990). Effectiveness of mastery learning programs: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 60, 265 – 299.
- Laveault, D. & Allal, L. (Eds.). (2016). *Assessment for learning: Meeting the challenge of implementation*. Cham : Springer International.
- Meusen-Beekman, K. D., Joosten-ten Brinke, D., & Boshuizen, H. P. A. (2016). Effects of formative assessments to develop self-regulation among sixth grade students: Results from a randomized controlled intervention. *Studies in Educational Evaluation*, 51, 126-136.

Rey, O. & Feyfant, A. (2014). *Evaluer pour (mieux) faire apprendre*. Dossier de veille de l'UFE no. 94. Lyon: Institut français de l'éducation.

Steiner, L. (2004). *Designing effective professional development experiences : What do we know?* Napierville, IL: Learning Point Associates.

Tessaro, W. & Favre Marmet, A. (2008). Envisager l'avenir de l'élève: Le jugement professionnel dans les décisions d'orientation et de promotion. In L. Lafortune, L. & Allal, L. (Eds.), *Jugement professionnel en évaluation: Pratiques enseignantes au Québec et à Genève* (pp. 203-221). Québec: Presses de l'Université du Québec.

Nota bene 1: La variation terminologique est présente dans les écrits sur l'évaluation, comme dans les autres domaines de l'éducation. Je signale ici les expressions retenues dans ma présentation, en les situant très brièvement par rapport à d'autres usages. (1) L'évaluation « formative » comprend une démarche de diagnostic mais aussi une phase d'adaptation/différenciation pédagogique basée sur le diagnostic; elle propose dès lors une perspective plus large que le concept d'évaluation « diagnostique ». (2) Je retiens l'expression évaluation « sommative » en raison de son usage généralisé sur le plan international ; je la considère comme synonyme d'évaluation « certificative » (expression souvent préférée dans des écrits francophones). (3) L'évaluation « pronostique » exige la formulation d'un jugement concernant la situation scolaire de l'élève dans l'avenir mais n'est pas une démarche de « prédiction » statistique.

Il existe deux manières de traduire l'expression « *Assessment for Learning (AFL)* » : « Evaluation pour l'apprentissage » et « Evaluation-soutien d'apprentissage » (Allal & Laveault, 2009).

Nota bene 2 : Les méta-analyses sont basées sur des études expérimentales contrôlées, c'est-à-dire qui comparent un dispositif expérimental à un dispositif de contrôle, ou qui comparent plusieurs dispositifs expérimentaux entre eux. Elles fournissent une estimation de la « taille de l'effet » (*effect size*) attribuable aux dispositifs étudiés. Elles examinent aussi les variations des effets selon différentes conditions d'application (e.g., âge des élèves, discipline scolaire, durée de l'intervention).