

L'évaluation à interprétation critériée et dynamique des apprentissages : fondements théoriques et outils au service d'une évaluation personnalisée et valorisante

Résumé :

Cet article propose une réflexion sur l'évaluation des apprentissages envisagée comme un processus personnalisé, valorisant et objectif. Il s'appuie sur une conception critériée et dynamique de l'évaluation, où la progression de l'élève est interprétée par rapport à des critères de réussite explicites plutôt que par comparaison entre élèves. Cette perspective, ancrée dans une approche socioconstructiviste, place l'élève au cœur de sa démarche d'apprentissage et accorde une importance centrale à la rétroaction constructive.

Trois outils complémentaires sont présentés et articulés entre eux : l'échelle descriptive, qui précise et objective le jugement professionnel de l'enseignant en rendant les niveaux de maîtrise explicites ; la grille d'autoévaluation, qui développe la métacognition et l'autorégulation en amenant l'élève à porter un regard critique sur sa propre production, idéalement avant sa remise finale ; et la grille de coévaluation, qui mobilise le jugement critique et le dialogue entre pairs, à condition que l'élève maîtrise déjà l'autoévaluation.

L'article se termine par un tableau comparatif des trois outils et des recommandations concrètes pour les intégrer progressivement dans une pratique enseignante cohérente, structurée et orientée vers la réussite de chaque élève.

Mots-clés : Évaluation critériée · Évaluation dynamique · Échelle descriptive · Autoévaluation · Coévaluation · Jugement professionnel

Summary:

This article examines student assessment as a personalized, empowering, and objective process. It draws on a criterion-referenced and dynamic conception of evaluation, in which student progress is interpreted against explicit success criteria rather than through comparison among peers. Grounded in a socioconstructivist approach, this perspective positions the student as an active participant in the learning process and places strong emphasis on constructive feedback.

Three complementary tools are presented and linked together: the descriptive rating scale, which sharpens and objectifies the teacher's professional judgment by making levels of mastery explicit; the self-assessment grid, which fosters metacognition and self-regulation by prompting students to critically review their own work, ideally before final submission; and the peer-assessment grid, which mobilizes critical judgment and dialogue among students, provided they have already mastered self-assessment.

The article concludes with a comparative table of the three tools and practical recommendations for integrating them progressively into a coherent, structured teaching practice oriented toward the success of every student.

Keywords : *Criterion-referenced assessment · Dynamic assessment · Descriptive rating scale · Self-assessment · Peer assessment · Professional judgment*

45 Introduction

46 Interpréter avec justesse la progression de chaque élève suppose de tenir compte des différentes
47 étapes de son développement et de privilégier une interprétation critériée et dynamique de ses
48 apprentissages plutôt qu'une simple comparaison entre élèves. Cette manière de concevoir
49 l'évaluation n'est pas qu'une nuance méthodologique : elle transforme en profondeur le regard que
50 nous portons sur le travail des élèves et la fonction que nous attribuons à l'évaluation elle-même.
51 Plutôt que de chercher à classer les élèves les uns par rapport aux autres, l'enseignant qui adopte une
52 posture critériée cherche à décrire ce que l'élève sait faire, à quel niveau il le fait, et ce qui lui
53 permettrait de progresser encore. Pour Durand et Chouinard (2012) « *L'évaluation doit être*
54 *envisagée comme un processus dynamique qui permet d'observer les résultats et les stratégies de*
55 *l'élève à différents moments* » (p. 232). Cette citation résume bien l'esprit qui devrait animer toute
56 pratique évaluative actuelle : l'évaluation n'est plus un point final figé dans le temps, mais un
57 processus continu qui s'intéresse autant au résultat qu'à la démarche empruntée pour y arriver.
58 Observer les stratégies de l'élève, et pas seulement son produit fini, permet de mieux comprendre où
59 il en est dans sa progression et d'ajuster nos interventions en conséquence.

60 Cette évolution nous amène également à intégrer davantage l'élève dans sa propre démarche
61 d'évaluation, notamment par l'autoévaluation, afin qu'il développe sa capacité à réfléchir sur ses
62 apprentissages. Un élève qui participe activement à l'évaluation de son travail n'est plus seulement
63 un objet d'évaluation : il en devient un acteur, capable de reconnaître ses forces, de nommer ses
64 difficultés et de choisir des stratégies pour s'améliorer. C'est d'autant plus fondamental qu'il est
65 fréquent d'observer un décalage entre compréhension théorique et maîtrise opérationnelle.
66 Autrement dit, procéder à l'observation fine des stratégies des élèves, à l'ajustement de son
67 enseignement en temps réel ou à l'exploitation pédagogique des erreurs sont des gestes
68 professionnels complexes qui ne s'acquièrent que par la pratique et l'accompagnement (Allal, 1979 ;
69 Pastore, 2023).

70 Nous reconnaissons par ailleurs l'importance de nous appuyer sur des outils d'interprétation
71 rigoureux, tels que les échelles descriptives, afin de porter un jugement professionnel juste et
72 cohérent. Enfin, nous croyons qu'être compétent en évaluation implique d'offrir des rétroactions
73 constructives, précises et orientées vers les prochaines étapes d'apprentissage, puisque celles-ci
74 permettent à l'élève de progresser et guident nos interventions pédagogiques.

75 En somme, notre conception actuelle de l'évaluation s'inscrit dans une perspective
76 socioconstructiviste où l'élève, acteur de ses apprentissages, progresse dans sa compréhension grâce
77 à une évaluation orientée vers le plein développement de sa compétence. Le présent article propose
78 de présenter, dans cette perspective, trois outils complémentaires conçus pour soutenir en continu les
79 apprentissages des élèves : l'échelle descriptive, la grille d'autoévaluation et la grille de coévaluation.

80 Après un survol des fondements théoriques qui justifient le recours à une évaluation critériée et
81 dynamique, l'article présente chacun des trois outils : sa définition, ses fondements de recherche, ses
82 effets sur l'apprentissage et des pistes concrètes de mise en œuvre en salle de classe. Un tableau
83 comparatif synthétise ensuite les fonctions respectives de ces trois outils avant de proposer quelques
84 recommandations pratiques pour les articuler dans une même séquence d'enseignement.

85 1. Fondements d'une évaluation critériée, dynamique et formatrice

86 Avant de présenter les outils eux-mêmes, il importe de s'attarder aux principes qui les sous-tendent.
87 Trois idées structurent l'ensemble de la démarche proposée dans cet article : l'interprétation critériée
88 des apprentissages, le caractère dynamique et continu de l'évaluation, et la place accordée à l'élève
89 comme acteur de sa propre évaluation.

90 1.1 De la comparaison entre élèves à l'interprétation critériée

91 Traditionnellement, plusieurs pratiques évaluatives ont reposé sur une logique de comparaison : la
92 performance d'un élève était interprétée en fonction de celle de ses pairs, souvent par le biais d'une
93 courbe normale ou d'un classement implicite. L'interprétation normative est utilisée plus lors des
94 évaluations aux fins de sélection, mais elle peut également servir à identifier des besoins particuliers
95 chez un groupe d'élèves (Laurier et al., 2005). Cette approche, dite normative, présente des limites
96 importantes lorsqu'il s'agit de rendre compte des apprentissages réels d'un élève, puisqu'elle informe
97 davantage sur sa position relative dans un groupe que sur ce qu'il maîtrise effectivement.

98 L'interprétation critériée, à l'inverse, situe la performance de l'élève par rapport à des critères de
99 réussite définis à l'avance et indépendants des résultats des autres élèves. Un élève est ainsi évalué en
100 fonction de ce qu'il est capable de faire par rapport à une compétence donnée, et non en fonction de
101 sa position dans le groupe. Cette approche est particulièrement cohérente avec une évaluation qui se
102 veut personnalisée et valorisante, puisqu'elle permet de reconnaître la progression propre à chaque
103 élève, quel que soit le rythme auquel elle se produit.

104 1.2 Une évaluation envisagée comme processus dynamique

105 Concevoir l'évaluation comme un processus dynamique signifie qu'elle ne se limite pas à un moment
106 isolé — un examen, un travail final — mais qu'elle s'inscrit dans la durée. Elle permet d'observer
107 non seulement les résultats de l'élève, mais aussi les stratégies qu'il déploie à différents moments de
108 son parcours. Cette perspective invite l'enseignant à multiplier les occasions d'observation, à
109 documenter la progression plutôt qu'à se limiter à une seule mesure, et à considérer chaque
110 évaluation comme une étape parmi d'autres dans le développement de la compétence visée.

111 Cette vision dynamique de l'évaluation a des implications concrètes sur la planification de
112 l'enseignement. Elle suppose de prévoir plusieurs points de contact avec les apprentissages de
113 l'élève, d'alterner les moments d'évaluation formative et sommative, et de conserver des traces qui
114 permettent de comparer un élève à lui-même dans le temps plutôt qu'à ses camarades.

115 1.3 L'élève comme acteur de sa démarche d'évaluation

116 Un des changements les plus significatifs dans la conception actuelle de l'évaluation concerne la
117 place accordée à l'élève. Longtemps considéré comme le seul objet de l'évaluation, l'élève est
118 aujourd'hui invité à devenir un partenaire actif de cette démarche. L'autoévaluation et, dans une
119 certaine mesure, la coévaluation, s'inscrivent directement dans cette logique : elles donnent à l'élève
120 les moyens de porter un regard critique sur son propre travail ou sur celui de ses pairs, et de

développer ainsi des compétences réflexives qui dépassent largement le cadre de la tâche évaluée. Des travaux plus récents insistent également sur l'importance du feedback formatif et de l'engagement des élèves dans le processus évaluatif (Hattie, 2023 ; Panadero & Lipnevich, 2022). Dans la perspective d'Allal (1979, 1988), les processus de régulation peuvent être envisagés selon des modalités proactive, interactive et rétroactive.

Cette responsabilisation de l'élève ne diminue en rien le rôle de l'enseignant. Au contraire, elle exige de sa part un encadrement rigoureux : clarifier les critères, outiller l'élève pour qu'il puisse les utiliser, et accompagner la démarche réflexive afin qu'elle mène à des ajustements réels plutôt qu'à une simple formalité.

1.4 La rétroaction : le pivot de toute démarche évaluative

Aucun de ces outils ne produit d'effet sur l'apprentissage sans une rétroaction de qualité. Être compétent en évaluation implique d'offrir des rétroactions constructives, précises et orientées vers les prochaines étapes d'apprentissage, puisque celles-ci permettent à l'élève de progresser et guident nos interventions pédagogiques. Une rétroaction efficace se distingue par plusieurs caractéristiques : elle est descriptive plutôt que jugeante, elle porte sur la tâche et la stratégie plutôt que sur la personne, elle est formulée dans un langage accessible à l'élève, et surtout, elle propose une piste concrète pour progresser. (Parr et Timperley, 2010).

- Elle décrit ce que l'élève a réussi, en lien avec les critères observés.
- Elle nomme précisément ce qui reste à consolider, sans généralité vague.
- Elle propose une action ou une stratégie concrète pour la suite.
- Elle est communiquée dans un délai qui permet à l'élève de l'utiliser réellement.

Les trois outils présentés dans cet article — l'échelle descriptive, la grille d'autoévaluation et la grille de coévaluation — partagent cette même fonction : rendre les critères explicites afin que la rétroaction, qu'elle vienne de l'enseignant, de l'élève lui-même ou d'un pair, soit la plus utile possible à la poursuite des apprentissages.

2. L'échelle descriptive : préciser le jugement professionnel

La première grille proposée pour soutenir une évaluation critériée et dynamique est l'échelle descriptive. Ce type d'outil permet d'évaluer les apprentissages avec davantage de précision qu'une simple note chiffrée. Plutôt que de réduire la performance d'un élève à un pourcentage ou à une lettre, l'échelle descriptive rend les attentes explicites en décrivant, pour chaque critère d'évaluation, les différents niveaux de maîtrise possibles.

2.1 Une explicitation des attentes qui profite à tous

En rendant visibles les attentes et les critères, l'échelle descriptive aide les élèves à saisir leurs forces ainsi que les aspects à améliorer. Elle ne se contente pas d'indiquer si une réponse est bonne ou mauvaise ; elle situe la production de l'élève sur un continuum de développement de la compétence,

156 ce qui permet à l'élève de comprendre non seulement où il se situe, mais aussi ce qui distingue son
157 niveau actuel du niveau suivant.

158 Cette transparence des critères profite également à l'enseignant. Elle offre une rétroaction de qualité,
159 soutient l'autorégulation des apprentissages et assure une interprétation plus cohérente des critères
160 d'évaluation. En donnant à l'échelle un rôle de référence commune, elle réduit la part de subjectivité
161 qui peut se glisser dans la correction, particulièrement lorsque plusieurs enseignants évaluent une
162 même production ou lorsqu'un enseignant doit corriger un grand nombre de copies sur une période
163 prolongée. Selon Scallon (2004), cette échelle permet une concordance dans l'évaluation, peu
164 importe la personne qui en fait l'interprétation. Cette concordance inter juges constitue l'un des
165 principaux avantages de l'échelle descriptive. Deux enseignants qui utilisent la même échelle pour
166 évaluer un même travail devraient, en théorie, arriver à des jugements similaires, puisque les niveaux
167 de maîtrise sont décrits avec suffisamment de précision pour limiter les interprétations divergentes.
168 Cette rigueur est particulièrement précieuse dans les contextes où plusieurs personnes participent à
169 l'évaluation d'un même groupe d'élèves, comme lors d'épreuves communes ou de corrections
170 partagées.

171 **2.2 Un outil qui soutient le jugement professionnel**

172 La grille descriptive rend les attentes explicites en décrivant clairement les différents niveaux de
173 maîtrise pour chacun des critères d'évaluation. Elle favorise une évaluation plus transparente,
174 cohérente et équitable, tout en facilitant la rétroaction offerte aux élèves. Les recherches en
175 évaluation montrent que ce type de grille contribue à améliorer la qualité du jugement professionnel
176 de l'enseignant et aide les élèves à mieux comprendre les critères de réussite ainsi que les moyens de
177 progresser. Bélair (2015) fait remarquer que « *l'utilisation de critères explicites contribue à soutenir
178 le jugement évaluatif et permet de rendre les attentes plus transparentes pour les élèves* » (p. 103)

179 Ce constat rejoint une observation fréquente dans la pratique enseignante : une grille descriptive aide
180 à maintenir une constance dans les corrections. Elle oblige à revenir aux mêmes critères pour tous
181 les élèves plutôt qu'à se laisser influencer par une impression générale de la copie. Cette discipline,
182 exigeante au moment de la conception de la grille, devient au fil du temps un gain d'efficacité et de
183 justice pour l'ensemble du groupe évalué.

184 **2.3 Concevoir une échelle descriptive efficace**

185 La qualité d'une échelle descriptive repose sur plusieurs éléments de conception qui méritent une
186 attention particulière au moment de son élaboration.

- 187 • Des critères en nombre restreint, alignés directement sur les éléments essentiels de la compétence
188 visée.
- 189 • Des niveaux de maîtrise formulés de façon positive, qui décrivent ce que l'élève fait plutôt que ce
190 qu'il ne fait pas.
- 191 • Un langage clair, accessible aux élèves, qui évite le jargon disciplinaire non nécessaire.

192 • Une progression cohérente entre les niveaux, où chaque palier représente un pas identifiable vers le
193 suivant.

194 • Une validation auprès de collègues, pour vérifier que l'interprétation des niveaux demeure stable
195 d'une personne à l'autre.

196 Dans la pratique, la construction d'une échelle descriptive gagne à être un exercice collectif, mené
197 avec d'autres enseignants du même niveau ou de la même discipline (Hattié et Timperley, 2007). Ce
198 travail de coconstruction permet de vérifier que les descripteurs choisis traduisent effectivement des
199 différences de qualité observables dans les productions des élèves, et non de simples nuances
200 théoriques difficiles à départager en contexte réel de correction (Grangeat et Lepareur, 2019 et Hattié
201 et Timperley, 2007).

202 **2.4 Utiliser l'échelle descriptive comme outil de communication**

203 Au-delà de son rôle dans la correction, l'échelle descriptive constitue un précieux outil de
204 communication, tant avec les élèves qu'avec les parents. Présentée avant la réalisation d'une tâche,
205 elle permet à l'élève de savoir précisément ce qui sera observé et à quel niveau de qualité il doit
206 viser. Utilisée après la correction, elle rend la rétroaction plus concrète : plutôt que d'indiquer
207 simplement une note, l'enseignant peut surligner ou encercler le niveau atteint pour chaque critère, ce
208 qui donne à l'élève une image claire de sa performance et des étapes à franchir pour progresser.

209 **3. La grille d'autoévaluation : développer la métacognition et l'autonomie**

210 La deuxième grille proposée est la grille d'autoévaluation. Elle permet à l'élève de porter un regard
211 critique sur son propre travail, avant ou après sa remise. Contrairement à l'échelle descriptive, dont
212 l'usage premier revient à l'enseignant, la grille d'autoévaluation place l'élève au centre du processus
213 de jugement, en l'invitant à appliquer lui-même les critères de réussite à sa propre production.

214 **3.1 Un outil au service de la métacognition**

215 La grille d'autoévaluation favorise le développement de la métacognition, de l'autonomie et de la
216 responsabilisation face aux apprentissages. En demandant à l'élève de comparer sa production aux
217 critères attendus, elle l'amène à activer des processus de réflexion sur sa propre pensée et sur ses
218 propres stratégies, ce qui constitue le cœur même de la métacognition. Aussi, Perrenoud, rappelle-t-il
219 que : « *L'évaluation doit être envisagée dans une perspective de régulation des apprentissages, dans
220 laquelle l'élève est amené à porter un regard sur sa démarche et à ajuster ses stratégies en fonction
221 des difficultés rencontrées.* » (Perrenoud, 1998, p. 180)

222 Cette perspective de régulation place l'autoévaluation bien au-delà d'un simple exercice de
223 vérification. Il s'agit d'un véritable outil d'apprentissage, puisqu'il amène l'élève à s'arrêter sur sa
224 démarche, à identifier ce qui fonctionne et ce qui pose problème, et à choisir consciemment une
225 stratégie pour ajuster son travail.

226 Les recherches montrent que les élèves qui s'autoévaluent régulièrement développent une meilleure
227 compréhension des critères de réussite et sont davantage en mesure de réguler leurs apprentissages et
228 d'améliorer leurs productions (Grangeat et Lepareur, 2019 et Hattié et Timperley, 2007). Cet effet ne

229 se limite pas à la tâche en cours : à force de pratiquer l'autoévaluation, l'élève intériorise
230 progressivement les critères de qualité propres à une discipline, ce qui l'aide à mieux planifier ses
231 productions futures, avant même de les avoir amorcées.

232 **3.2 Le moment de l'autoévaluation : un choix pédagogique déterminant**

233 L'autoévaluation est un processus d'évaluation par lequel l'élève est invité à porter un jugement sur
234 ses propres compétences à travers l'établissement d'objectifs et de critères d'appréciation précis. Le
235 moment où l'on propose l'autoévaluation à l'élève influence directement son utilité. Utilisée avant la
236 remise finale du texte, plutôt qu'après, elle offre à l'élève la possibilité de relire sa production, de
237 constater qu'un élément manque et d'apporter une dernière modification avant de remettre son travail
238 à l'enseignant. Cette façon de faire transforme l'autoévaluation en véritable étape du processus de
239 production, et non en simple bilan a posteriori dont l'élève ne peut plus tirer profit.

240 Proposée après la remise du travail, l'autoévaluation conserve certes une valeur réflexive, notamment
241 pour préparer l'élève à recevoir la rétroaction de l'enseignant ou pour l'amener à comparer son propre
242 jugement à celui qui lui sera communiqué. Mais c'est bien en amont de la remise finale que son
243 potentiel formateur est le plus grand, puisque l'élève dispose encore de la possibilité d'agir sur sa
244 production.

245 **3.3 De la prise de conscience à l'autorégulation**

246 La grille d'autoévaluation permet une réflexion métacognitive en plusieurs étapes. L'élève peut, dans
247 un premier temps, prendre conscience de ses erreurs et développer des stratégies pour y remédier. À
248 l'aide d'un code de couleurs ou d'indicateurs simples, il peut réfléchir à ses erreurs et prendre une
249 décision d'autorégulation qui l'amènera à faire un choix pour se corriger.

250 Ce processus se déroule typiquement en trois temps : l'élève observe sa production à la lumière d'un
251 critère précis ; il compare ce qu'il constate au niveau attendu, souvent à l'aide d'un indicateur visuel
252 simple à interpréter ; puis il décide d'une action à poser — reformuler une phrase, vérifier une règle
253 grammaticale, ajouter un élément manquant (Durand et Chouinard, 2012; Hattié et Timperley,
254 2007). C'est cette dernière étape, souvent négligée, qui distingue une véritable autorégulation d'une
255 simple prise de conscience passive.

256 L'élève prend ainsi conscience de ses forces et des points qu'il doit améliorer. Cette démarche a pour
257 effet de développer la responsabilité de l'élève face à son apprentissage et renforce son autonomie
258 face à la tâche. À long terme, elle contribue à former des apprenants capables de superviser eux-
259 mêmes la qualité de leur travail, une compétence transférable bien au-delà du contexte scolaire.

260 **3.4 Des conditions de réussite pour l'autoévaluation en classe**

- 261 • Des critères identiques ou étroitement alignés sur ceux de l'échelle descriptive utilisée par
262 l'enseignant, afin d'éviter toute confusion.
- 263 • Un enseignement explicite de la démarche d'autoévaluation avant sa première utilisation autonome.

- 264 • Des indicateurs simples (codes de couleurs, symboles) qui allègent la charge cognitive de l'exercice.
- 265 • Un temps de classe dédié, pour éviter que l'autoévaluation ne soit reléguée à un geste superficiel
- 266 accompli à la hâte.
- 267 • Une valorisation explicite des ajustements effectués par l'élève à la suite de sa réflexion.

268 **4. La grille de coévaluation : apprendre par le regard des pairs**

269 La troisième grille proposée est la grille de coévaluation. Elle permet aux élèves d'évaluer le travail
270 d'un pair à partir de critères communs. Cette démarche favorise les échanges, le développement du
271 jugement critique et l'apprentissage par la rétroaction, en plaçant l'élève dans une posture différente
272 de celle qu'il occupe lors de l'autoévaluation : il ne juge plus sa propre production, mais celle d'un
273 camarade, ce qui exige d'appliquer les critères avec un regard extérieur et objectif. Cette perspective
274 trouve sa pertinence selon Monney et Rajotte (2024), par le fait que la rétroaction entre pairs offre
275 une information plus riche que l'évaluation traditionnelle et s'intègre directement aux activités
276 d'apprentissage. (Leclerc, 2013).

277 **4.1 Les bénéfices de l'apprentissage par les pairs**

278 Selon les recherches, la coévaluation améliore la compréhension des attentes, développe les
279 compétences de communication et contribue à l'engagement des élèves dans leurs apprentissages,
280 lorsqu'elle est accompagnée par l'enseignant. Le fait d'observer le travail d'un pair aide souvent
281 l'élève à mieux comprendre les critères qui s'appliquent également à sa propre production, dans un
282 mouvement de va-et-vient entre l'évaluation de l'autre et la réflexion sur soi. (Leclerc, 2013)

283 La grille de coévaluation permet d'impliquer l'apprenant et son enseignant, ou encore l'apprenant et
284 ses pairs, dans une démarche partagée. Elle stimule la coopération entre élèves, à condition que cette
285 démarche soit bien encadrée pour éviter les dérives et assurer un climat respectueux. Sans cet
286 encadrement, la coévaluation risque de glisser vers des jugements superficiels, voire blessants, qui
287 nuiraient à la fois à la qualité de la rétroaction et au climat de classe.

288 **4.2 Développer le jugement critique par le dialogue**

289 Bien encadrée, la coévaluation permet de développer le jugement critique et le dialogue entre élèves.
290 Les élèves peuvent confronter et justifier leurs choix et mieux comprendre les critères d'évaluation,
291 ce qui les amène à articuler verbalement ce qu'ils observent — une compétence exigeante qui va bien
292 au-delà de la simple application mécanique d'une grille. Justifier un jugement devant un pair oblige à
293 préciser sa pensée, à trouver des exemples concrets dans la production observée et à formuler une
294 rétroaction qui soit à la fois honnête et constructive.

295 Ce dialogue entre pairs constitue en soi une occasion d'apprentissage précieuse. Il permet aux élèves
296 de sortir d'un rapport uniquement descendant à l'évaluation — où seul l'enseignant détient l'autorité
297 du jugement — pour s'inscrire dans une communauté d'apprentissage où les critères de qualité sont
298 partagés et discutés collectivement.

299 4.3 Une compétence préalable : maîtriser d'abord l'autoévaluation

300 L'autoévaluation présente divers avantages, mais il faut que l'élève maîtrise d'abord
301 l'autoévaluation (Fournier Dubé, Hébert, et Aubin, 2024). Cette précision est essentielle sur le plan
302 pédagogique. Elle rappelle que la coévaluation ne devrait pas être introduite de façon isolée, mais
303 plutôt à la suite d'un travail préalable sur l'autoévaluation. Un élève qui n'a pas encore appris à
304 appliquer des critères à sa propre production aura plus de difficulté à le faire de manière juste et
305 nuancée pour celle d'un pair. La progression logique consiste donc à outiller d'abord l'élève pour
306 qu'il puisse s'autoévaluer, avant de lui confier la responsabilité d'évaluer le travail d'un camarade.

307 4.4 Encadrer la coévaluation en salle de classe

308 Pour encadrer le processus de coévaluation en salle de classe, l'enseignant se doit d'adopter une
309 posture flexible et aura à cœur d'appliquer les procédures que voici :

- 310 • Enseigner explicitement les comportements attendus : rétroaction respectueuse, formulée de façon
311 constructive et appuyée sur des observations précises.
- 312 • Utiliser des critères communs et clairement définis, idéalement les mêmes que ceux de l'échelle
313 descriptive.
- 314 • Prévoir un modelage initial, où l'enseignant illustre devant le groupe comment formuler une
315 rétroaction de pair constructive.
- 316 • Jumeler les élèves avec soin, en tenant compte du climat relationnel du groupe.
- 317 • Assurer un suivi de l'enseignant après la coévaluation, pour valider, nuancer ou compléter le
318 jugement des pairs au besoin.

319

320

321

322

323

324

325

326

327

328

329

330

331

332 5. Synthèse : trois outils, une même visée

333 Bien que distincts dans leur fonction et dans le rôle qu'ils confient à l'élève, l'échelle descriptive, la
 334 grille d'autoévaluation et la grille de coévaluation partagent une même finalité : rendre les critères
 335 d'évaluation explicites afin de soutenir, en continu, la progression des apprentissages. Le tableau
 336 suivant présente une synthèse comparative des trois outils.

337 Tableau 1 : Comparaison des outils

Outil	Fonction principale	Moment privilégié	Rôle de l'élève	Rôle de l'enseignant
Échelle descriptive	Porter un jugement rigoureux et cohérent sur le niveau de maîtrise	En cours et en fin d'apprentissage	Comprendre les attentes et se situer par rapport aux critères	Corriger avec constance et communiquer une rétroaction précise
Grille d'auto-évaluation	Développer la métacognition et l'autorégulation	Avant la remise finale de la production	Relire, comparer sa production aux critères, s'ajuster	Outiller la réflexion de l'élève et objectiver ses observations
Grille de co-évaluation	Développer le jugement critique par l'échange entre pairs	Après une première version, entre pairs	Observer le travail d'un pair, justifier son jugement	Encadrer la démarche et assurer un climat respectueux

338 5.1 Une progression logique dans l'année scolaire

339 Ces trois outils gagnent à être introduits de façon progressive plutôt que simultanément. L'échelle
 340 descriptive, dont l'usage relève d'abord de l'enseignant, peut être présentée dès le début de l'année
 341 afin d'établir une culture commune des critères de réussite. La grille d'autoévaluation peut ensuite
 342 être introduite une fois que les élèves se sont familiarisés avec ces critères, dans un contexte où
 343 l'enseignant modélise d'abord la démarche avant de la confier progressivement aux élèves. Enfin, la
 344 grille de coévaluation trouve naturellement sa place lorsque les élèves maîtrisent déjà
 345 l'autoévaluation, conformément à ce que suggèrent Richer, Mongeau, Lafortune, Deaudelin,
 346 Doudinet Dubé (2004).

347 5.2 Une même grille, des usages multiples

348 Dans la mesure du possible, il est avantageux de construire ces trois outils à partir d'une seule et
 349 même échelle descriptive de référence. Cette cohérence évite de multiplier les critères et les
 350 vocabulaires d'un outil à l'autre, ce qui allégerait la charge cognitive des élèves et faciliterait le
 351 transfert de leurs apprentissages d'un contexte d'évaluation à un autre. Une même échelle peut ainsi
 352 servir de base à la correction de l'enseignant, à la grille d'autoévaluation remise à l'élève avant la
 353 remise finale, et à la grille de coévaluation utilisée entre pairs.

355

356 **6. Recommandations pratiques pour la mise en œuvre**

357 Cette dernière section propose quelques recommandations concrètes pour intégrer ces trois outils
358 dans la pratique quotidienne, à partir des constats présentés précédemment.

359 *Planifier l'évaluation en amont de l'enseignement*

360 La conception de l'échelle descriptive devrait, dans la mesure du possible, précéder la planification
361 des activités d'enseignement plutôt que de la suivre. En déterminant d'abord les critères et les
362 niveaux de maîtrise attendus, l'enseignant s'assure que ses interventions pédagogiques sont
363 réellement orientées vers le développement de la compétence visée, plutôt que vers la simple
364 couverture d'un contenu.

365 *Communiquer les critères avant la réalisation de la tâche*

366 Que ce soit sous forme d'échelle descriptive ou de grille d'autoévaluation, les critères devraient être
367 présentés aux élèves avant qu'ils n'entreprennent la tâche évaluée, et non seulement au moment de la
368 correction. Cette transparence permet à l'élève d'orienter ses efforts dès le départ vers ce qui sera
369 réellement observé.

370 *Prévoir un temps structuré pour l'autoévaluation et la coévaluation*

371 L'autoévaluation et la coévaluation demandent du temps pour être menées avec sérieux. Les intégrer
372 à la planification, plutôt que de les proposer comme un ajout facultatif de dernière minute, en assure
373 une réalisation de meilleure qualité et signale aux élèves l'importance réelle que l'on accorde à cette
374 démarche réflexive.

375 *Outils progressivement l'autonomie des élèves*

376 Le passage d'une correction entièrement assumée par l'enseignant vers une plus grande implication
377 de l'élève, par l'autoévaluation puis la coévaluation, devrait se faire graduellement, avec un
378 enseignement explicite à chaque étape. Aucun de ces outils ne produit ses effets bénéfiques si l'élève
379 n'a pas d'abord été formé à les utiliser.

380 *Documenter la progression dans le temps*

381 Conformément à une vision dynamique de l'évaluation, il est utile de conserver des traces
382 successives du travail de l'élève — versions préliminaires, autoévaluations, rétroactions de pairs,
383 corrections de l'enseignant — afin de pouvoir observer, avec l'élève lui-même, l'évolution de ses
384 apprentissages dans le temps plutôt qu'une seule photographie isolée de sa performance.

385

386

387

388

389

390

391 **Conclusion**

392 Adopter une évaluation personnalisée, valorisante et objective suppose de repenser à la fois la
393 posture de l'enseignant et celle de l'élève face à l'évaluation. En privilégiant une interprétation
394 critériée et dynamique des apprentissages, en intégrant l'élève comme acteur de sa propre démarche
395 évaluative et en s'appuyant sur des outils d'interprétation rigoureux, il devient possible de porter un
396 jugement professionnel juste tout en soutenant réellement la progression de chaque élève.

397 L'échelle descriptive, la grille d'autoévaluation et la grille de coévaluation constituent trois leviers
398 complémentaires pour y parvenir. La première précise et objective le jugement de l'enseignant ; la
399 deuxième développe la métacognition et l'autonomie de l'élève face à sa propre production ; la
400 troisième enrichit cette démarche réflexive par le dialogue et le regard des pairs. Introduits
401 progressivement, articulés autour de critères communs et accompagnés d'un enseignement explicite,
402 ces trois outils permettent de faire de l'évaluation non pas une finalité, mais un véritable moteur des
403 apprentissages.

404 Cette perspective s'inscrit pleinement dans une approche socioconstructiviste de l'enseignement, où
405 l'élève, acteur de ses apprentissages, progresse dans sa compréhension grâce à une évaluation
406 orientée vers le plein développement de sa compétence — et où l'enseignant, outillé de repères
407 rigoureux et explicites, exerce un jugement professionnel à la fois juste, cohérent et résolument
408 tourné vers la réussite de chaque élève.

409 **Références bibliographiques**

410 Allal, L. (1979). Stratégies d'évaluation formative : conceptions psycho-pédagogiques et modalités d'application. Dans
411 L. Allal, J. Cardinet & P. Perrenoud (dir.), *L'évaluation formative dans un enseignement différencié* (pp. 130-
412 156). Berne : Peter Lang.

413 Bélair, L. (dir.) (2015). *Évaluation et autoévaluation : quels espaces de formation ?* Bruxelles : De Boeck Supérieur.
414 <https://doi.org/10.3917/dbu.ceon.2015.02>

415 Durand, M.-J. et Chouinard, R. (2012). *L'évaluation des apprentissages : de la planification de la démarche à la*
416 *communication des résultats* (édition revue et augmentée). Montréal : Éditions Marcel Didier, 400 p.

417 Fournier Dubé, N., Hébert, M.-H. et Aubin, A.-S. (2024). Vers une nouvelle politique ministérielle d'évaluation des
418 apprentissages au Québec ? *Canadian Journal for New Scholars in Education*, 15(1).

419 Grangeat, M. & Lepareur, C. (2019). Rôle du feedback enseignant sur l'autorégulation des apprentissages. *Évaluer.*
420 *Journal international de recherche en éducation et formation*, 5 (2), 5-28.

421 Hattie, J. (2023). *Visible learning: The sequel*. Routledge.

422 Hattie, J., & Timperley, H. (2007). The power of feedback. *Review of Educational Research*, *77*(1), 81-112.

423 Laurier, M., Tousignant, R. & Morissette, D. (2005). *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*.
424 Montréal, Qc : Gaëtan Morin.

- 425 Leclerc, K. (2013). Analyse comparative des politiques d'évaluation des apprentissages canadiennes francophones :
426 Manitoba, Nouveau-Brunswick, Ontario et Québec. Mémoire de maîtrise inédite. Québec : Université Laval,
427 Faculté des sciences de l'éducation.
- 428 Louis, R. (1999). L'évaluation des apprentissages en classe : théorie et pratique. Laval/Montréal : Éditions Études
429 Vivantes
- 430 Monney, N. & Rajotte, T. (2024). *Rendons l'évaluation plus inclusive : le cas de la compétence à résoudre une*
431 *situation-problème en mathématique*. Apprendre et enseigner aujourd'hui, 14(1), 17–21.
432 <https://doi.org/10.7202/1114680ar>
- 433 Panadero, E., & Lipnevich, A. A. (2022). A review of feedback models and typologies: Towards an integrative model of
434 feedback. *Educational Psychology Review*, 34(2), 1-35.
- 435 Parr, J. M. & Timperley, H. S. (2010). Feedback to writing, assessment for teaching and learning and student progress.
436 *Assessing Writing*, 15(2), 68–85. <https://doi.org/10.1016/j.asw.2010.05.004>
- 437 Pastore, S. (2023). Teacher assessment literacy: a systematic review. *Frontiers in Education*, 8, 1217167.
- 438 Perrenoud, P. (1998). L'évaluation des élèves : de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages.
439 Bruxelles/Paris : De Boeck Université, Collection « Pédagogies en développement », 219 p.
- 440 Richer, J., Mongeau, P., Lafortune, L., Deaudelin, C., Doudin, P.-A. et Martin, D. (2004). *Outil d'évaluation de la*
441 *métacognition : processus de validation et utilisation à des fins pédagogiques*. Dans R. Pallascio, M.-F. Daniel et
442 L. Lafortune (dir.), *Pensée et réflexivité : théories et pratiques* (p. 73-106). Québec : Presses de l'Université du
443 Québec.
- 444 Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. Montréal : Éditions du
445 Renouveau pédagogique (ERPI).

446