



Vers une évaluation plus inclusive : repenser les pratiques à travers une formation de formateurs

<https://doi.org/10.52358/mm.vi21.464>

Anna Clavel, chargée d'études
Institut français de l'Éducation (IFÉ) – ENS de Lyon, France
anna.clavel@ens-lyon.fr

Sylvie Catoire, chargée d'études
Institut français de l'Éducation (IFÉ) – ENS de Lyon, France
sylvie.catoire@ens-lyon.fr, sylvie.catoire@free.fr

RÉSUMÉ

Cette contribution présente une formation de formateurs à l'Institut français de l'Éducation (IFÉ – ENS de Lyon) visant à penser les pratiques évaluatives dans une perspective d'inclusion et d'équité. L'objectif principal de la formation est d'accompagner les formateurs d'enseignants, de la maternelle à l'enseignement supérieur, dans le développement de pratiques évaluatives sommatives plus inclusives en interrogeant les principes d'usage du numérique et de différenciation pédagogique. Les pratiques évaluatives sommatives actuelles confrontent souvent les enseignants à un dilemme professionnel : comment concilier des conceptions traditionnelles de l'évaluation fondées sur l'égalité avec des approches inclusives basées sur l'équité (Yerly *et al.*, 2024)? Alors que le numérique est fréquemment perçu comme une réponse immédiate aux défis d'adaptation des apprentissages, nous choisissons ici de l'aborder dans une perspective inclusive (Benoit et Feuilladieu, 2017). Cette contribution défend une approche qui ne se limite pas au numérique comme outil, mais au numérique comme un outil au service d'une réflexion approfondie sur les objectifs pédagogiques et les obstacles à l'apprentissage. Cette démarche s'inscrit dans le cadre de l'alignement curriculaire élargi (Pasquini, 2019, 2021) et de la conception universelle des apprentissages (CUA) (CAST, 2024), qui favorisent une vision systémique de l'inclusion.

Mots-clés : formation, évaluation, inclusion, alignement pédagogique



Introduction

Dans un contexte éducatif où l'inclusion devient un principe fondamental, la question de l'évaluation inclusive se pose. Si l'éducation inclusive concerne le « renforcement de la capacité du système éducatif à toucher tous/tes les apprenant-es », l'inclusion scolaire renvoie quant à elle au « processus qui aide à surmonter les obstacles qui limitent la présence, la participation et la réussite d'apprenants » (UNESCO, 2017, p. 7). Mais comment concilier exigence évaluative et accessibilité pédagogique afin de permettre à tous les élèves d'exprimer leur plein potentiel (Rousseau et Prud'homme, 2010, p. 10)?

À cet égard, les avancées sur les questions de numérique éducatif sont parfois présentées comme de nouvelles perspectives d'accessibilité pour une évaluation plus équitable. Nous pouvons définir l'accessibilité numérique comme le « comment faire » (Hatot, 2023) de l'obligation d'inclusion pour les systèmes digitaux. Au-delà de l'équipement et de la formation aux outils visant à favoriser l'accessibilité numérique, il nous faut remettre en question leur intégration dans les pratiques pédagogiques et plus précisément dans les pratiques évaluatives (Benoît *et al.*, 2017). L'enjeu est alors de mettre en capacité les enseignants à adapter leurs gestes professionnels pour faire de l'acte d'évaluation sommative un véritable levier d'inclusion.

Cet article de praticiens concerne un dispositif de formation proposé par les équipes FARE et I-Sup¹ de l'Institut français de l'Éducation (ENS de Lyon) visant à accompagner les formateurs d'enseignants à relever ce défi. Cette formation accueille des formateurs d'enseignants du premier et du second degré ainsi que des ingénieurs pédagogiques de l'enseignement supérieur. Ces professionnels partagent la même intention de mettre en œuvre des formations et des accompagnements d'enseignants pour développer des pratiques plus inclusives.

La réflexion qui guide la conception de l'ingénierie de notre formation s'appuie sur l'identification de dilemmes professionnels chez les enseignants, auxquels les formateurs que nous accueillons sont susceptibles d'être confrontés dans leur contexte professionnel. Le métier d'enseignant – complexe et contraignant – est source de dilemmes professionnels, qui peuvent être définis, appréhendés comme « des situations perçues par l'enseignant comme étant problématiques et dans lesquelles des convictions, des buts ou des indices contradictoires entrent en compétition » (Wanlin, 2010, p. 2, cité par Castany-Owhadi, 2023). Ils constituent des points d'appui pour la formation des enseignants et une entrée permettant de problématiser le sujet de l'évaluation sommative inclusive, avant d'envisager des pistes d'actions. Notre formation visera à outiller les formateurs non pas pour qu'ils offrent des solutions clés en main, mais qu'ils accompagnent une réflexion pédagogique étayée, problématisée par des apports issus des recherches et d'expériences de praticiens, et inscrite dans des situations de travail réelles.

Dans quelle mesure une formation de formateurs adossée à une approche pédagogique systémique intégrant les principes de la conception universelle des apprentissages (CUA) (CAST, 2024) et de l'alignement curriculaire élargi (ACE) (Pasquini, 2021) peut-elle constituer un levier pour accompagner les enseignants dans la transformation de leurs pratiques évaluatives sur la voie d'une évaluation plus inclusive, dépassant le recours aux seules compensations destinées aux élèves en situation de handicap?

Avant de présenter la formation de formateurs que nous proposons, nous expliciterons dans un premier temps le dilemme professionnel enseignant sur lequel s'appuie notre réflexion, véritable défi à relever pour les formateurs qui participent à notre formation. Enfin, nous discuterons de l'apport de cadres théoriques structurants, de la nécessité d'une appropriation contextualisée et accompagnée, et de la place encore marginale de l'apprenant dans son évaluation, tout en soulignant le potentiel du numérique comme levier d'accessibilité.

¹ Équipes Formation avec et par la Recherche (FARe) <https://ife.ens-lyon.fr/presentation/equipes/equipe-formation-et-accompagnement-avec-et-par-la-recherche-fare> et Interfaces du Supérieur (I-Sup) <https://ife.ens-lyon.fr/presentation/equipes/interfasup-i-sup> de l'IFé-ENS de Lyon.



L'évaluation sommative inclusive : une question vive, un dilemme professionnel éducatif au cœur de la formation

À la suite de la conférence de consensus sur l'évaluation de novembre 2022, le rapport du CNESEO préconise de « Prendre en compte les obstacles potentiels liés à une situation évaluative et de modifier cette dernière en conséquence pour tous les élèves » (Florin *et al.*, 2023). Cette recommandation interroge les enseignants : est-il possible de modifier, de différencier l'évaluation, notamment sommative, sans compromettre sa rigueur et sa fiabilité? Si la différenciation est une stratégie d'enseignement communément acceptée par les acteurs de terrain (Khamzina *et al.*, 2023), il semble que celle-ci soit moins mise en œuvre quand elle concerne l'évaluation sommative. Cette dernière se définit comme un processus de recueil, d'interprétation d'information et de prise de décision, qui s'appuie sur l'addition ou la soustraction d'éléments. Pour Pasquini (2019), elle est une démarche dont l'objet est un inventaire qui a pour usage de vérifier et pour fonction de principale de certifier, mais aussi de classer ou d'informer.

Qu'est-ce qui explique cette tension dans l'évaluation sommative? Selon l'étude de Yerly *et al.* (2024), une majorité d'enseignants a une vision de l'évaluation comme outil de certification. Cette vision amène les enseignants à rechercher l'égalité entre tous, alors que leur conception de l'inclusion vise l'équité pour répondre aux besoins divers des apprenants. Ainsi, différentes acceptions de la justice scolaire (Luisoni et Monnard, 2020) se confrontent : égalité de traitement, des chances ou des acquis? En quoi l'évaluation sommative inclusive peut constituer un cadre de réflexion pour interroger les principes d'égalité?

Ces interrogations s'expriment concrètement chez les enseignants. À la suite d'une réunion de concertation pour un élève présentant des difficultés d'apprentissage, un enseignant du premier degré formule deux questionnements professionnels représentatifs de ce dilemme : lors d'une évaluation en conjugaison, l'enseignant envisage de réduire le nombre de verbes à utiliser dans une production écrite pour un élève en difficulté (trois au lieu de six). Il s'interroge : si cet élève réussit parfaitement la tâche simplifiée tandis qu'un autre, avec l'évaluation standard, ne parvient à conjuguer correctement que trois verbes sur six, peut-on considérer qu'ils ont acquis la même compétence? Ce questionnement met en lumière la tension entre une approche équitable, qui adapte la situation, et une approche égalitaire, qui applique les mêmes critères pour tous.

Toujours à propos de la même situation, dans un autre exercice de l'évaluation, les élèves doivent repérer les verbes conjugués au futur dans un texte. L'enseignant envisage des modalités de simplification (réduction du texte, suppression des distracteurs, etc.), mais se demande si, en les mettant en œuvre, il pourra considérer les résultats comme équivalents à ceux issus de la version initiale. Cela remet en question la nature des adaptations et de leur impact sur la comparabilité et la validité de l'évaluation. Ces exemples, issus d'une situation réelle, nourrissent la réflexion sur les tensions que soulève l'évaluation sommative inclusive. Ils constituent des points d'appui précieux pour le travail de formation que nous menons auprès des formateurs.

Face à ce dilemme professionnel, nous pensons que l'usage du numérique, fréquemment mobilisé pour apporter des pistes de flexibilisation, demeure insuffisant pour engager les enseignants dans une évolution durable de leurs pratiques en faveur d'une évaluation plus inclusive s'il n'est pas intégré à une réflexion pédagogique systémique. Il pourrait même contribuer à accentuer cette tension, son usage pouvant être perçu comme rendant l'évaluation plus facile pour certains. C'est pourquoi nous faisons le choix de replacer la question de l'évaluation inclusive dans une dimension avant tout pédagogique, préalable indispensable avant de s'intéresser au design des tâches évaluatives et aux usages du numérique. La difficulté pour les formateurs réside dans la nécessité de dépasser les attentes des enseignants en quête de solutions immédiates afin de les accompagner dans une perspective de réflexion plus holistique et plus approfondie, un défi supplémentaire qui complexifie leur mission de formateurs.



Avant de présenter la formation proposée aux formateurs, au regard des questionnements professionnels soulevés, il nous semble important de formuler des préoccupations de formateurs qui constitueront les points d'ancrage de la conception de notre formation :

1. Comment amener les enseignants à élargir leur vision de l'évaluation et de l'inclusion en les incitant à reconnaître l'existence d'approches alternatives? Comment favoriser une prise de recul réflexive et inclusive vis-à-vis de leurs pratiques évaluatives?
2. Comment les aider à proposer une évaluation inclusive rigoureuse, qui soit à la fois un moyen d'attester de l'atteinte des objectifs d'apprentissage et qui concilie égalité et équité?
3. Comment concevoir une formation qui ne répond pas uniquement à des attentes immédiates de solutions concrètes, mais qui offre aux enseignants une réflexion pédagogique préalable et approfondie?

Dans cette perspective, notre démarche de conception de formation s'inspire du processus de référentialisation tel que défini par Figari *et al.* (2014), initialement conçu pour désigner la dynamique de construction de référentiels. Cette approche offre la possibilité d'identifier des dimensions clés pour concevoir une ingénierie de formation, dans une visée de transformation des représentations et des pratiques évaluatives. Au regard de ces enjeux, nous présentons ci-après les éléments structurants de notre formation, en explicitant les choix méthodologiques et conceptuels qui les sous-tendent.

Former à accompagner les dilemmes professionnels

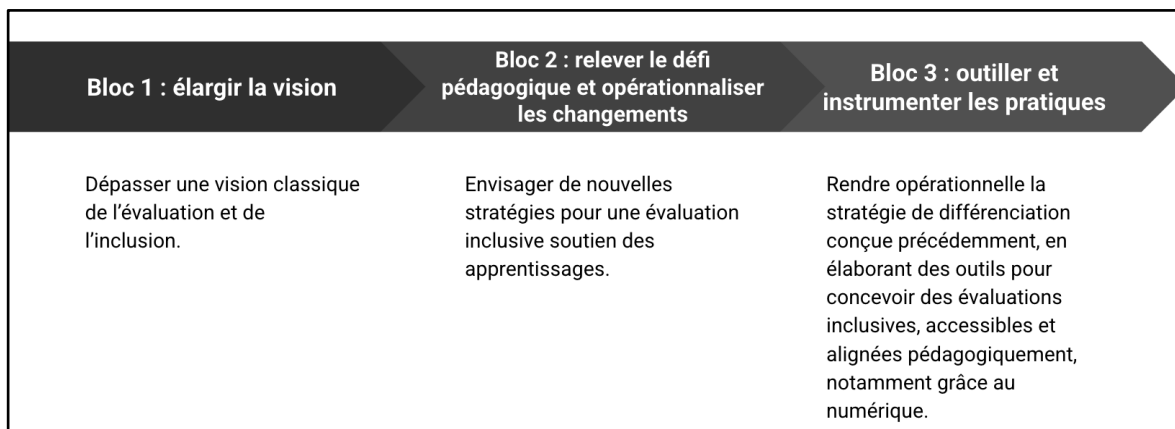
Le processus de référentialisation modélisé par Figari *et al.* (2014) permet d'organiser notre proposition de formation en différents temps que nous nommerons blocs (figure 1). Selon les auteurs, il existe chez les enseignants un lien logique entre référés et référents, opérationnalisé par la formulation de critères et d'indicateurs. Cette logique s'inscrit dans une enquête évaluative permettant de structurer la démarche d'évaluation, d'attribuer du sens aux informations recueillies et de construire un jugement évaluatif pertinent au regard des objectifs à évaluer. La référentialisation s'organise autour de trois dimensions. La première, la conceptualisation, cherche à porter un certain regard sur l'évaluation. La deuxième, la modélisation, invite à choisir les stratégies évaluatives pertinentes en fonction de l'objectif d'évaluation. Enfin, la troisième dimension, l'instrumentation, consiste à élaborer de l'évaluation par la formalisation de critères et d'indicateurs. Pour un formateur, la cohérence entre ces trois dimensions est un levier pour accompagner un enseignant dans la transformation de ses pratiques évaluatives.

Dans le contexte de notre formation, ce processus permet aux formateurs d'inscrire leur action dans un processus en trois phases pour accompagner les enseignants en tenant compte de leur contexte spécifique. Concrètement, trois objectifs (schématisés ci-dessous) sont progressivement fixés : la conceptualisation pour favoriser un nouveau regard sur l'évaluation et l'inclusion (bloc 1); la modélisation pour envisager de nouvelles stratégies en mobilisant l'alignement curriculaire élargi (bloc 2) et l'instrumentation pour outiller les pratiques en mobilisant par exemple les principes de la CUA et de l'usage du numérique (bloc 3).



Figure 1

Structuration d'une ingénierie de formation



Note. Source : © Autrices. Schématisation inspirée du processus de référentialisation de Figari *et al.* (2014).

Ce cadre méthodologique outille les formateurs pour la conception de dispositifs de formation ou d'accompagnement, mais aussi structure notre propre ingénierie de formation, en assurant une cohérence entre les intentions pédagogiques et les modalités de mise en œuvre.

Bloc 1 : Élargir la vision de l'évaluation et de l'inclusion

Ce premier bloc vise à amener les enseignants à dépasser une vision de l'évaluation ayant pour fonction principale de certifier pour aller vers une évaluation continue plus inclusive, un soutien aux apprentissages, une évaluation continue pour apprendre (ECPA) (Allal et Laveault, 2009; Mottier-Lopez, 2021) intégrée à l'apprentissage. Mais il cherche aussi à permettre aux formateurs d'élargir la perception qu'ont les enseignants de l'inclusion pour les faire passer d'une approche centrée sur les difficultés individuelles à une vision situationnelle. L'objectif de ce bloc est de partager un langage et une culture communs et de changer la direction du regard (Pelletier, 2020) des enseignants (mais aussi des formateurs). Pour cela, nous proposons d'analyser les obstacles environnementaux potentiels rencontrés par les apprenants dans les situations évaluatives proposées par les enseignants et leurs besoins génériques identifiables dans ces situations.

Concrètement, dans ce premier bloc, l'analyse des évaluations sommatives données par des enseignants amène à identifier d'éventuels obstacles pour les apprenants, propres à la situation, en mobilisant des catégories d'obstacles issus du guide de l'Université Laval (Bureau de soutien à l'enseignement, 2017). Ils remettent en question, dans une perspective inclusive, les situations d'évaluations. Cette étape nous semble être déterminante pour que les enseignants prennent conscience de la nécessité de repenser leurs stratégies évaluatives tout en les amenant à développer une vision de l'inclusion moins centrée sur la compensation de difficultés individuelles.

Dans ce bloc, les formateurs définissent leur périmètre d'action au moyen de leviers conceptuels pour orienter les pratiques et les réflexions des enseignants vers une approche inclusive de l'évaluation. Il favorise une prise de conscience des conditions pour rendre l'évaluation sommative et l'inclusion compatibles, dans une perspective d'accessibilité universelle. Après un temps de présentation des concepts d'obstacles et de besoins des apprenants, des temps d'échanges sont organisés pour permettre aux participants d'envisager les modalités de mobilisation de ces concepts dans leurs contextes professionnels respectifs. Il revient alors aux formateurs d'accompagner les enseignants vers de nouvelles stratégies d'évaluation, en adéquation avec cette vision élargie.



Bloc 2 : Relever le défi pédagogique et opérationnaliser les changements pour une évaluation sommative inclusive robuste

L'objectif de ce deuxième bloc est de répondre aux préoccupations des formateurs concernant les résistances relatives à la rigueur d'une évaluation sommative inclusive. Il nourrit la réflexion des formateurs pour accompagner le développement de nouvelles stratégies d'évaluation inclusive. Pour ce faire, le modèle de l'alignement curriculaire élargi (ACE) (Pasquini, 2019, 2021) leur est présenté. Il inscrit la réflexion dans une dimension pédagogique holistique. L'ACE, qui s'appuie sur le concept d'alignement pédagogique développée par Biggs (2007), désigne la nécessaire cohérence entre les objectifs évalués par une référentialisation restreinte, le design des tâches évaluatives, les points et/ou les critères attribués, et l'échelle de notation (Morales Villabona *et al.*, 2023). Si le modèle est initialement conçu pour comprendre et détailler la question de l'alignement, nous le mobilisons ici comme clé de lecture de situations évaluatives pour les formateurs, à l'image d'une boussole pédagogique pour accompagner et former à une démarche évaluative plus inclusive.

Ainsi, la flexibilisation de l'évaluation sommative peut se concevoir sur l'une ou sur plusieurs des composantes identifiées dans l'ACE, elles aussi alignées : les objectifs d'évaluation, les critères, les tâches évaluatives et enfin la pondération donnée aux différents critères. Ces apports théoriques offrent un cadre de compréhension des pratiques pédagogiques, mais aussi potentiellement de transformation pour l'enseignant. Elle peut, par exemple, être envisagée en définissant un seuil de réussite garantissant que le résultat de l'évaluation atteste effectivement de la validation du critère, tout en accordant moins de poids aux critères considérés comme non essentiels pour valider cet objectif. Ceci nécessite donc au préalable une hiérarchisation des critères par l'enseignant.

Cette phase, articulée au modèle de planification à rebours (Tomlinson, 2010) invite à une réflexion qui fixe dans un premier temps les objectifs finaux pour construire une progressivité pédagogique. Elle outille – selon nous – les formateurs, car elle leur permet d'identifier les composantes de l'évaluation sommative pour repérer des leviers de flexibilisation, tout en garantissant sa fiabilité et sa rigueur. Les questions formalisées entre les composantes de l'ACE explicitent les liens qui assurent une évaluation robuste, offrant aux enseignants la possibilité d'aménager l'environnement tout en maintenant des objectifs clairs et partagés pour tous les apprenants. Cette phase invite à centrer la situation évaluative sur des objectifs d'évaluation essentiels en lien direct avec la séquence d'enseignement et de laisser à la marge ceux qui ne s'alignent pas directement. Ainsi, pour une évaluation sur une production de texte à la suite d'une séance d'enseignement sur l'utilisation de la description pour étayer la trame narrative, l'évaluation portera sur ces critères et indicateurs qui attestent de l'atteinte de l'objectif, et laissera à la marge les questions relatives au respect des normes orthographiques. Il s'agit ici, pour l'enseignant, de renoncer à tout évaluer en ciblant les objectifs prioritaires à évaluer et en éliminant les objectifs périphériques (parfois obstacles) non essentiels pour les apprentissages. De plus, ce modèle permet d'ouvrir le champ des possibles des stratégies évaluatives pour penser différentes modalités de recueil de l'information dans l'objectif d'une différenciation de l'évaluation.

Pour les formateurs, il est nécessaire de s'appropriier ce concept, mais aussi d'envisager la balance bénéfice/risque pour les enseignants. Ce que nous proposons alors aux formateurs est de s'appuyer sur l'ACE pour guider les enseignants dans une analyse réfléchie de leurs pratiques évaluatives, notamment grâce aux questions formulées dans le modèle : « les objectifs sont-ils évalués au travers des tâches ? » ou encore « les critères décrivent-ils les objectifs évalués ? » (Morales *et al.*, 2023).

Dans le cadre de notre formation de formateurs, le travail autour de ce bloc est structuré en plusieurs phases afin de favoriser une appropriation approfondie du modèle théorique et de permettre aux formateurs d'envisager les potentiels usages dans leurs contextes professionnels. Une présentation



détaillée est effectuée afin d'en expliciter les fondements et les applications. Puis, un exemple concret illustre ces concepts pour faciliter leur compréhension. Les participants sont ensuite amenés à analyser une séquence d'évaluation, ce qui leur offre l'opportunité de manipuler les notions abordées et de mettre au travail leur compréhension de l'ACE et de ses composantes (critères et tâches par exemple). Enfin, un temps d'échange entre pairs est proposé afin d'apporter des éclaircissements et de lever d'éventuels points de blocage rencontrés, mais surtout de permettre aux participants de projeter d'éventuelles adaptations pour les mobiliser dans leurs contextes professionnels.

Bloc 3 : Outiller et instrumenter les pratiques d'évaluation

Ce dernier bloc opère une bascule dans une dimension opérationnelle pour concevoir des outils de différenciation cohérents avec la stratégie de différenciation envisagée dans la phase précédente. Il correspond à l'instrumentation issue du processus de référentialisation (Figari *et al.*, 2014). L'enjeu est d'outiller les pistes d'actions efficaces, notamment de nature numérique – ressources, outils et interfaces – qui encadrent et déterminent les performances des apprenants en matière d'apprentissage (Hatot, 2023) pour permettre à l'évaluation sommative d'être plus inclusive. Ce dernier bloc se centre sur le design des tâches évaluatives, ces dernières devant non seulement refléter fidèlement les objectifs évalués (Pasquini, 2021), mais aussi permettre de recueillir des informations pertinentes attestant la présence des critères attendus. Les apports mobilisés issus de la CUA, de pistes d'actions proposées par des acteurs de terrain, mais également d'apports théoriques facilitent l'accessibilité, la compréhension et l'utilisabilité des outils au service de l'évaluation sommative.

C'est dans ce bloc que pourront être exploitées toutes les possibilités de l'accessibilité numérique. En effet, cette dernière offre un nombre précieux de ressources aux enseignants pour différencier le design des tâches évaluatives pour les apprenants, leur laissant le choix de sélectionner celle qui leur convient le mieux. À ce stade, il s'agira pour le formateur d'être en mesure de proposer un certain nombre d'outils – numériques ou non – pour laisser aux enseignants le choix d'opérationnaliser leurs stratégies évaluatives.

Les formateurs ont à disposition un ensemble d'éléments de flexibilisation. L'objectif est de les conduire à identifier les besoins des enseignants afin de proposer une démarche d'accompagnement adaptée. Le travail de diagnostic et d'analyse joue un rôle essentiel dans la problématisation de l'accompagnement et l'élaboration par le formateur d'outils contextualisés, voire personnalisés. Plus que l'outil d'accompagnement lui-même, nous visons, par la mise à disposition de ressources (pendant et après la formation), à enrichir le processus d'analyse et de décision réflexive et à renforcer leur capacité d'agir dans leurs contextes.

Comme nous l'avons déjà évoqué, il ne s'agit pas seulement ici non plus de proposer uniquement des pistes d'actions, mais également de doter les formateurs d'outils d'accompagnement adaptés prenant en considération leurs contextes spécifiques et leurs intentions. En fonction des problématiques singulières, ils peuvent choisir de concevoir des outils de diagnostic et d'accompagnement qui, en s'appuyant sur une entrée par composantes, offrent une mise en perspective efficace et opérationnelle. Cette phase, très importante, demande un travail au plus près des contextes professionnels. Elle doit permettre de donner des moyens d'action aux formateurs pour accompagner la flexibilisation pédagogique dans des contextes professionnels. Ce travail de construction d'outils ne doit pas être laissé à la charge des enseignants, hors du temps de la formation, mais faire l'objet d'un suivi du formateur de manière itérative.

Enfin, notre vigilance porte lors de cette phase sur le maintien d'une inscription cohérente de ces pistes d'actions dans une démarche alignée pédagogiquement, articulant les différentes composantes du modèle. Ces actions doivent être pensées en accord avec le chapeau dominant de l'ACE, la définition des objectifs et des critères d'évaluation.



Discussion

Le cadre théorique de la référentialisation (Figari *et al.*, 2014) présenté dans cet article nous paraît structurant à un double niveau : il nous guide dans la conception pour notre formation, mais il outille aussi les formateurs dans la conception de leurs dispositifs de formation et d'accompagnement. La mobilisation de ce cadre dans l'ingénierie de formation permet d'engager une réflexion non figée, évolutive sur les deux journées des formateurs, qui vont progressivement comprendre le modèle en acceptant d'adopter un autre point de vue, avant de permettre – avec l'aide de l'ACE – d'élaborer une stratégie d'action et de l'instrumenter dans une troisième phase. C'est pourquoi un dernier temps de la formation reprend les différentes propositions des blocs (outils conceptuels, propositions de mise en œuvre) pour permettre aux formateurs de se projeter dans leur contexte professionnel.

C'est aussi ce cadre qui nous amène à articuler la question des usages du numérique et de l'accessibilité numérique, solution aux dilemmes enseignants, dans une réflexion pédagogique sur l'évaluation. Ils s'inscrivent ainsi comme moyen pour faciliter la flexibilisation des tâches évaluatives et leur accessibilité.

Par cette démarche d'ingénierie de formation, nous cherchons à mettre en capacité les formateurs à aider les enseignants à réfléchir et à décider de leurs pratiques en matière d'évaluation sommative inclusive. C'est un levier d'action essentiel, car il constitue un facteur de liberté individuelle et d'autonomie des formateurs dans le parcours de formation proposé. Enfin, la mise en place d'un cadre à la fois commun à tous les niveaux d'enseignement, de la maternelle à l'enseignement supérieur, tout en restant adaptable aux contextes spécifiques et aux différentes étapes de la formation, permet d'assurer une cohérence et une continuité favorables à l'inclusion éducative à tous les moments de la scolarité. Cependant, nous sommes conscientes que le temps de la formation n'est pas suffisant pour une appropriation, mais nécessiterait un accompagnement des formés à la suite de ces journées.

Le modèle de l'ACE permet de s'interroger différemment et de façon plus riche sur la question de l'évaluation sommative inclusive : il a pour fonction d'être un outil conceptuel, mis au travail dans la formation. Ce modèle n'est pas, selon nous, un moyen d'action direct, il n'est pas utilisable en l'état. Un des enjeux de la formation est de permettre aux participants des temps d'analyse pour penser l'adaptation et son opérationnalisation dans leurs contextes.

Pour limiter le risque d'en faire un outil prescriptif de bonnes pratiques, nous amenons également les formateurs à prendre conscience de ce que cela demande à l'enseignant en termes de transformation, mais aussi leur coût. Cette étape a pour objectif d'identifier de potentiels contraintes et leviers dans l'accompagnement. Ce questionnement contribue à l'élaboration d'un véritable outil conceptuel du formateur utile, utilisable et acceptable (Tricot *et al.*, 2003), ce qui est l'objectif de la formation.

Cet article évoque de manière empirique une formation de formateurs. Il décrit les éléments constitutifs de cette formation ainsi que la cohérence dans laquelle ils s'inscrivent pour permettre d'en comprendre les logiques et les articulations. Nous nous appuyons sur notre travail de formatrices et sommes conscientes de la limite, pour l'instant, de la portée de notre contribution qui ne mesure pas les effets produits. Pour poursuivre ce travail d'enquête sur notre pratique, nous avons l'intention de remettre en question à moyen terme, dans une dynamique de conception itérative, son impact sur l'activité des participants. Si la formation analysée dans cet article en est à ses débuts, nous envisageons de la faire évoluer et de l'enrichir, notamment par des retours d'expériences d'anciens stagiaires. Cela nous permettra de comprendre comment ils s'approprient des propositions et quelles adaptations ils font des outils conceptuels dans leurs contextes professionnels.



Nous chercherons aussi à explorer un autre enjeu : la place de l'apprenant dans l'évaluation inclusive (Mottier-Lopez, 2021). Dans le cadre de la réflexion menée ici, l'évaluation demeure principalement sous le contrôle de l'enseignant, avec une marge de choix souvent restreinte pour l'apprenant. Il serait pertinent d'aller plus loin en rendant l'apprenant plus acteur dans la définition des modalités d'évaluation.

Conclusion

La question des tensions éducatives profondes entre les notions d'équité et d'égalité, de fiabilité et d'exigence est un « point d'appui au développement d'une école plus inclusive » (Noël et Ogay, 2017). Pour répondre à ce dilemme, nous inscrivons dans cette contribution la question de l'évaluation sommative inclusive dans une dimension pédagogique structurée tout en l'instrumentant de manière efficace. Le numérique apparaît ici comme un levier permettant d'élargir l'accès et de favoriser une approche pédagogique plus universelle. L'accessibilité numérique est un élément intégré dans une dynamique et un processus de réflexion pédagogique.

L'approche décrite dans cette contribution implique une conscientisation des leviers dont dispose l'enseignant et des effets potentiels de ses choix sur l'ensemble des composantes de l'évaluation. Structurer cette réflexion permet de concilier égalité et équité, en déplaçant la question de la justice éducative : l'égalité ne réside plus uniquement dans les conditions de passation, mais dans les objectifs d'apprentissage à atteindre. En nous appuyant sur les principes de l'équité, diversité et inclusion (EDI), l'évaluation doit ainsi accueillir la diversité des publics pour proposer des mesures d'équité offrant à chacun un environnement plus capacitant, réduisant les obstacles à l'apprentissage.

Bien que nous n'ayons pas pu développer cet aspect, il est essentiel de souligner que l'ingénierie sous-jacente repose sur une démarche centrée sur le sujet en formation. Cette approche interroge la place et l'implication de l'individu dans son propre parcours, renforçant ainsi la cohérence entre l'évaluation, l'accessibilité et l'apprentissage.

Liste de références

- Allal, L., et Laveault, D. (2009). Assessment for learning : évaluation-soutien d'apprentissage. *Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99-106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Benoit, H., et Feuilladiou, S. (2017). De la typologie des outils numériques dans le champ des EIAH à leur opérationnalité inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 25-45. <https://doi.org/10.3917/nras.078.0025>
- Biggs, J., et Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. Open University Press.
- Bureau de soutien à l'enseignement (2017). *Adopter une approche pédagogique inclusive, guide pratique*. Version 1. Université Laval. <https://www.enseigner.ulaval.ca/...>
- CAST (2024). *UDL Tips for Fostering Expert Learners*. Wakefield, MA: Author. <https://www.cast.org/products-services/resources/2017/udl-tips-fostering-expert-learners>
- Castany-Owhadi, H. (2023). Dilemmes professionnels de l'enseignant en contexte de révision-réécriture collective d'écrits sur un tableau blanc interactif dans les premiers apprentissages de l'écrit, *Repères* [Online], 67. <https://doi.org/10.4000/reperes.5716>
- Figari, G., Remaud, D., et Tourmen, C. (contributeur). (2014). Chapitre 7. Méthodologie d'évaluation par la référentialisation. Dans *Méthodologie d'évaluation en éducation et formation ou l'enquête évaluative* (p. 71-103). De Boeck Supérieur. <https://shs.cairn.info/methodologie-d-evaluation-en-education-et-formatio--9782804184773-page-71>



- Florin, A., Tricot, A., Chesné, J.-F., Piedfer-Quêney, L., et Simonin-Kunerth, M. (2023). *Dossier de synthèse : l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam. <https://www.cnesco.fr/fr/evaluation-en-classe/>
- Hatot, F. (2023). *Vocabulaire de l'ingénierie pédagogique*. Presses Universitaires François-Rabelais. <https://pufr-editions.fr/produit/vocabulaire-de-ingenierie-pedagogique/>
- Khamzina, K., Desombre, C., et Jury, M. (2023). French teachers' intentions to use accommodated materials in learning and assessment. *European Journal of Education*, 58, 209-220. <https://doi.org/10.1111/ejed.12553>
- Luisoni, M., Monnard, I. (2020). Prescriptions dans la construction d'évaluations sommatives et conceptions de la justice de l'école. *Schweizerische Zeitschrift für Bildungswissenschaften*, 42(2), 439-460. <https://doi.org/10.25656/01:21466>
- Morales Villabona, F., Pasquini, R., et Strehmel, B. (2023). Mettre en œuvre des pratiques d'évaluation sommative notée au service des apprentissages de tous les élèves : une étude de cas à l'école secondaire. *Évaluer. Journal international de recherche en éducation et formation*, 9(2), 1-26. <https://journal.admee.org/index.php/ejiref/article/view/194/178>
- Mottier Lopez, L. (2021). Une évaluation continue pour apprendre durablement, une évaluation à visée inclusive. *Revue suisse de pédagogie spécialisée*, 4, 9-16.
- Noël, I. et Ogay, T. (2017). Penser et gérer la tension entre les valeurs d'égalité et de diversité : point d'appui au développement d'une école plus inclusive. *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 78(2), 211-228. <https://doi.org/10.3917/nras.078.0211>
- Pasquini, R. (2019). Élargir conceptuellement le modèle de l'alignement curriculaire pour comprendre la cohérence des pratiques évaluatives sommatives notées des enseignants : enjeux et perspectives. *Mesure et évaluation en éducation*, 42(1), 63-92. <https://doi.org/10.7202/1066598ar>
- Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive : évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université Laval. <http://hdl.handle.net/20.500.12162/4900>
- Pelletier, L. (2020). Le concept d'inclusion et ses défis : réflexions autour de l'inclusion et des nécessités de penser autrement l'École. *Ressources*, 22, 10-29. <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-02569543>
- Rousseau, D., et Prud'homme, M. (2010). La pédagogie universelle : au cœur de la planification de l'inclusion scolaire. *Éducation et francophonie*, 39(2), 87-104. <https://doi.org/10.7202/1007729ar>
- Tomlinson, C.A., Demers, D., et Villeneuve-Asselin, C. (traducteur) (2010). *Vivre la différenciation en classe*. Chenelières Didactique.
- Tricot, A., Plébat-Soutjis, F., Camps, J. F., Amiel, A., Lutz, G., et Morcillo, A. (2003). Utilité, utilisabilité, acceptabilité : interpréter les relations entre trois dimensions de l'évaluation des EIAH. Dans *Environnements Informatiques pour l'Apprentissage Humain 2003* (p. 391-402). ATIEF/INRP. <https://edutice.hal.science/edutice-00000154v1>
- UNESCO (2017). *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259389>
- Wanlin, P. (2010). Quels dilemmes les enseignants doivent-ils gérer? *Actes du congrès de l'AREF*, Genève.
- Yerly, G., Gey, N., Villos, C., et Zambelli, L. (2024). Différencier mes évaluations sommatives? Analyse des perceptions d'enseignant-es du primaire. *La Revue LEeE*, 9. <https://doi.org/10.48325/rleee.009.03>



Abstract / Resumen / Resumo

Towards More Inclusive Assessment: Rethinking Practices Through Training for Trainers

ABSTRACT

This contribution presents a training course for trainers at the Institut français de l'Éducation (IFÉ-ENS Lyon) aimed at reflecting on assessment practices from an inclusion and equity perspective. The main aim of the course is to support teacher trainers, from nursery school to higher education, in developing more inclusive summative assessment practices by examining the principles of digital use and pedagogical differentiation. Current summative assessment practices often confront teachers with a professional dilemma: how to reconcile traditional conceptions of assessment based on equality with inclusive approaches based on equity (Yerly et al., 2024)? While digital technology is frequently perceived as an immediate response to the challenges of adapting learning, we choose to approach it from an inclusive perspective (Benoit et Feuilladiou, 2017). This contribution supports an approach that does not limit digital technology to a mere tool, but rather positions it as a tool in the service of an in-depth reflection on pedagogical objectives and barriers to learning. This approach is in line with Broad Curricular Alignment (Pasquini, 2019, 2021) and Universal Design for Learning (UDL) (CAST, 2024), which promote a systemic view of inclusion.

Keywords: training, assessment, inclusion, pedagogical alignment

Hacia una evaluación más inclusiva: repensar las prácticas mediante la formación de formadores

RESUMEN

Esta contribución presenta un curso de formación para formadores en el Institut français de l'Éducation (IFÉ-ENS Lyon), destinado a reflexionar sobre las prácticas de evaluación desde la perspectiva de la inclusión y la equidad. El objetivo principal del curso es apoyar a los formadores de docentes, desde la escuela infantil hasta la educación superior, en el desarrollo de prácticas de evaluación sumativa más inclusivas mediante el examen de los principios del uso digital y la diferenciación pedagógica. Las prácticas actuales de evaluación sumativa a menudo enfrentan a los profesores a un dilema profesional: ¿cómo conciliar las concepciones tradicionales de la evaluación basadas en la igualdad con los enfoques inclusivos basados en la equidad (Yerly *et al.*, 2024)? Aunque la tecnología digital se percibe con frecuencia como una respuesta inmediata a los retos de adaptación del aprendizaje, aquí optamos por abordarla desde una perspectiva inclusiva (Benoit et Feuilladiou, 2017). Esta contribución defiende un enfoque que no se limita a lo digital como herramienta, sino a lo digital como herramienta al servicio de una reflexión profunda sobre los objetivos pedagógicos y las barreras al aprendizaje. Este enfoque está en línea con la Alineación Curricular Amplia (Pasquini, 2019, 2021) y el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) (CAST, 2024), que promueven una visión sistémica de la inclusión.

Palabras clave: formación, evaluación, inclusión, alineación pedagógica



© Auteurs. Cette œuvre est distribuée sous licence [Creative Commons 4.0 International](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/).

revue-mediations.telug.ca | N° 21, automne 2025



Para uma avaliação mais inclusiva: repensar as práticas através da formação de formadores

RESUMO

Esta contribuição apresenta um curso de formação para formadores do Institut français de l'Éducation (IFÉ-ENS Lyon) que visa refletir sobre as práticas de avaliação na perspectiva da inclusão e da equidade. O principal objetivo do curso é apoiar os formadores de professores, desde o ensino pré-escolar ao ensino superior, no desenvolvimento de práticas de avaliação somativa mais inclusivas, examinando os princípios da utilização digital e da diferenciação pedagógica. As práticas atuais de avaliação somativa confrontam frequentemente os professores com um dilema profissional: como conciliar as concepções tradicionais de avaliação baseadas na igualdade com abordagens inclusivas baseadas na equidade (Yerly *et al.*, 2024)? Embora a tecnologia digital seja frequentemente vista como uma resposta imediata aos desafios da adaptação da aprendizagem, optamos aqui por abordá-la numa perspectiva inclusiva (Benoit et Feuilladieu, 2017). Esta contribuição defende uma abordagem que não reduz o digital a um instrumento, mas sim o utiliza como um recurso para incentivar uma reflexão aprofundada sobre os objetivos pedagógicos e as barreiras à aprendizagem. Esta abordagem se insere no contexto do Alinhamento Curricular Amplo (Pasquini, 2019, 2021) e do Desenho Universal para a Aprendizagem (UDL) (CAST, 2024), que promovem uma visão sistémica da inclusão.

Palavras-chaves: formação, avaliação, inclusão, alinhamento pedagógico