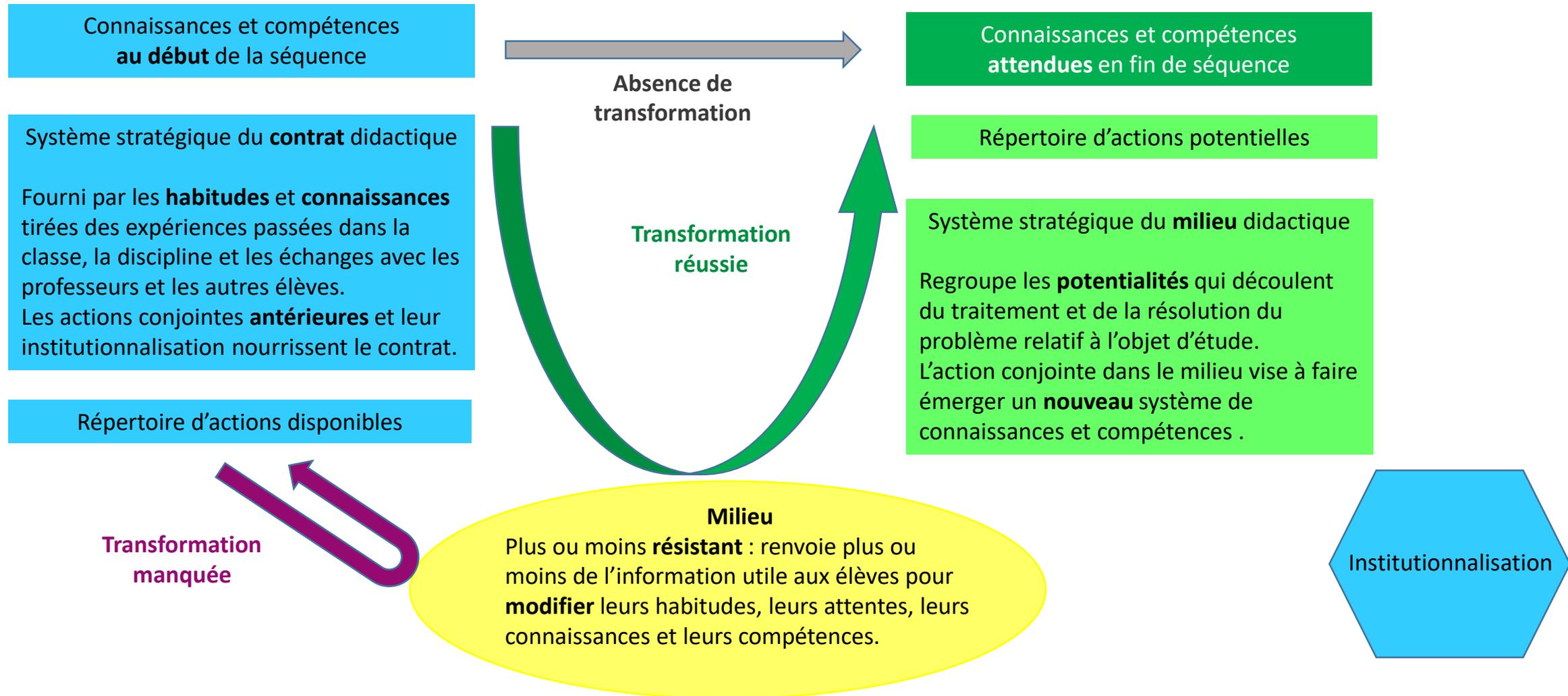


**Michel Grangeat**

Professeur émérite de Sciences de l'Éducation à l'Université Grenoble Alpes  
Laboratoire de Recherche sur les Apprentissages en Contexte (LaRAC – E.A. 602) - France  
[michel.grangeat@univ-grenoble-alpes.fr](mailto:michel.grangeat@univ-grenoble-alpes.fr)

# **Une évaluation formative pour soutenir les apprentissages des élèves dans les enseignements fondés sur l'investigation**

1. Les enseignements fondés sur l'investigation
2. L'évaluation fait partie de l'enseignement
3. Faire un retour efficace aux élèves à propos de leur travail personnel
4. Utiliser un tableau de progression pour évaluer les compétences
5. Préparer l'évaluation bilan périodique : lien entre formatif et sommatif



Pour une transformation réussie : **explicit**er le contrat de départ, **construire** un milieu compréhensible et résistant, **soutenir** tous les élèves dans la poursuite du parcours, et **institutionnaliser** le nouveau savoir.

**Centration sur les élèves**

Les élèves sont des acteurs

**Guidé par les activités**

Les savoirs sont transmis par les enseignants après que les élèves en aient compris le sens à travers des problèmes ouverts construits par les enseignants.

**Fondé sur l'investigation**

Les savoirs sont construits par les élèves à travers des recherches et des expérimentations dont ils sont responsables, au moins en partie.

**Centration sur les contenus**

Les savoirs sont transmis par des spécialistes

**Centration sur les recherches**

Les savoirs sont construits dans les recherches

**Guidé par les savoirs**

Les savoirs sont transmis par les enseignants en tant qu'ils sont des résultats de recherches conduites par des spécialistes. Les activités guidées permettent de maîtriser les savoirs.

**Orienté vers les recherches**

Les savoirs sont transmis par les enseignants puis ils sont mis en application par les élèves, dans des activités de recherche ou dans des projets.

**Centration sur l'enseignant**

Les élèves sont des auditeurs

Hudson, B. (2007). Comparing different traditions of teaching and learning: what can we learn about teaching and learning?

European Education Research Journal, 6(2), 135-146.



Un modèle à six dimensions pour décrire la variété des stratégies d'enseignement.

- 1- Origine du questionnement
- 2- Nature du problème
- 3- Responsabilisation des élèves dans la conduite de l'investigation
- 4- Prise en considération de la diversité des élèves
- 5- Rôle de l'argumentation
- 6- Explicitation des savoirs et stratégies à apprendre

Sur chaque dimension, on place **quatre modes** servant de repères.

Les deux premiers modes correspondent à des stratégies plutôt centrées sur le cœur du métier : **l'enseignant et les contenus**.

Les deux modes terminaux correspondent à des stratégies plus complexes, ouvertes à la variabilité : centrées sur **les apprenants et la maîtrise de connaissances et de compétences** mises en œuvre dans les ESFI.

Grangeat, M. (2013). Modéliser les enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation : développement des compétences professionnelles, apport du travail collectif.

In M. Grangeat (Ed.), Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation (p. 155-184). Grenoble : Presses Universitaires.

La première dimension concerne l'**origine** du questionnement, le choix du problème.  
Première étape de la démarche d'investigation ou du projet.

l'enseignant et les contenus

les apprenants et les compétences

L'**enseignant**  
apporte le  
questionnement  
initial tiré du  
**programme** ou de  
ses propres  
**ressources**  
**documentaires**



L'**enseignant**  
apporte un  
questionnement initial  
en lien avec  
l'**expérience** des  
élèves



Les **élèves**  
construisent un  
questionnement  
à partir d'une  
**situation**  
proposée par  
l'enseignant pour  
la séance



Les **élèves**  
construisent un  
questionnement  
à partir d'un  
**thème** qui  
dépassé la seule  
séance en cours



Qui est à l'origine du questionnement ?

Grangeat, M. (2013). Modéliser les enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation : développement des compétences professionnelles, apport du travail collectif.

In M. Grangeat (Ed.), Les enseignants de sciences face aux démarches d'investigation (p. 155-184). Grenoble : Presses Universitaires.

## Dimension 1 : Qui est à l'origine du questionnement ?

1.1 : L'enseignant apporte le questionnement initial

1.2 : L'enseignant propose un questionnement initial en lien avec l'expérience des élèves

1.3 : Les élèves construisent un questionnement à partir d'une situation proposée par l'enseignant

1.4 : Les élèves construisent un questionnement à partir d'un thème qui dépasse la seule séance en cours

## Dimension 2 : Quelle est la nature du problème ?

2.1 : L'enseignant propose un protocole à suivre étape par étape

2.2 : L'enseignant propose une situation connue permettant aux élèves de concevoir un protocole

2.3 : Les élèves disposent d'un matériel limité pour répondre à une consigne ouverte

2.4 : Les élèves disposent d'un matériel libre pour répondre à une consigne ouverte

## Dimension 3 : Quelle responsabilité ont les élèves ?

3.1 : L'enseignant met en place les étapes de la démarche d'investigation

3.2 : L'enseignant amène les élèves à concevoir plusieurs procédures

3.3 : Les élèves sont responsables du processus d'investigation

3.4 : Les élèves disposent d'outils d'auto-évaluation conçus par ou avec l'enseignant

## Dimension 4 : Que faire de la diversité des élèves ?

4.1 : L'enseignant gère le comportement de certains élèves pour les rendre actifs

4.2 : L'enseignant modifie la tâche pour maintenir l'engagement de certains élèves

4.3 : Chaque groupe ou un nombre significatif d'élèves bénéficie du guidage de l'enseignant

4.4 : Certains élèves, ayant des besoins spécifiques, bénéficient d'une adaptation de la situation

## Dimension 5 : Quelle est la place de l'argumentation ?

5.1 : L'enseignant facilite la communication entre les élèves dans les groupes ou dans la classe

5.2 : L'enseignant fait communiquer à la classe les propositions des élèves

5.3 : Les élèves sont encouragés à prendre en compte les arguments d'autrui

5.4 : Les élèves sont encouragés à justifier leurs réponses par des connaissances ou des résultats

## Dimension 6 : Quel niveau d'explicitation des savoirs visés par l'enseignant ?

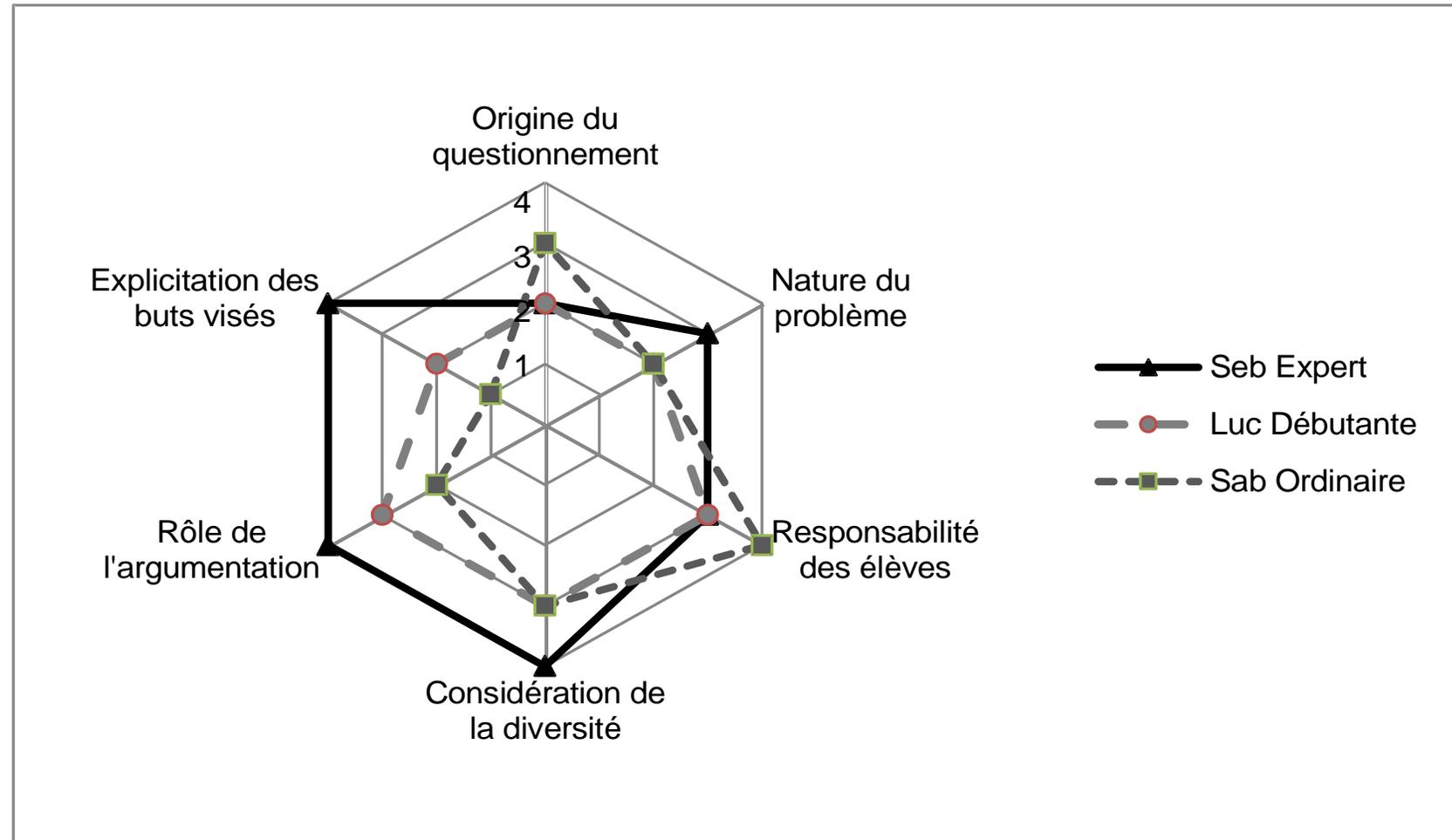
6.1 : L'enseignant énonce ses attentes pour la séance en cours

6.2 : L'enseignant fait le bilan de la séance à propos des savoirs

6.3 : Les élèves expliquent ce qu'ils ont appris durant la séance

6.4 : Les élèves disposent explicitement des savoirs nécessaires à un réinvestissement des acquis

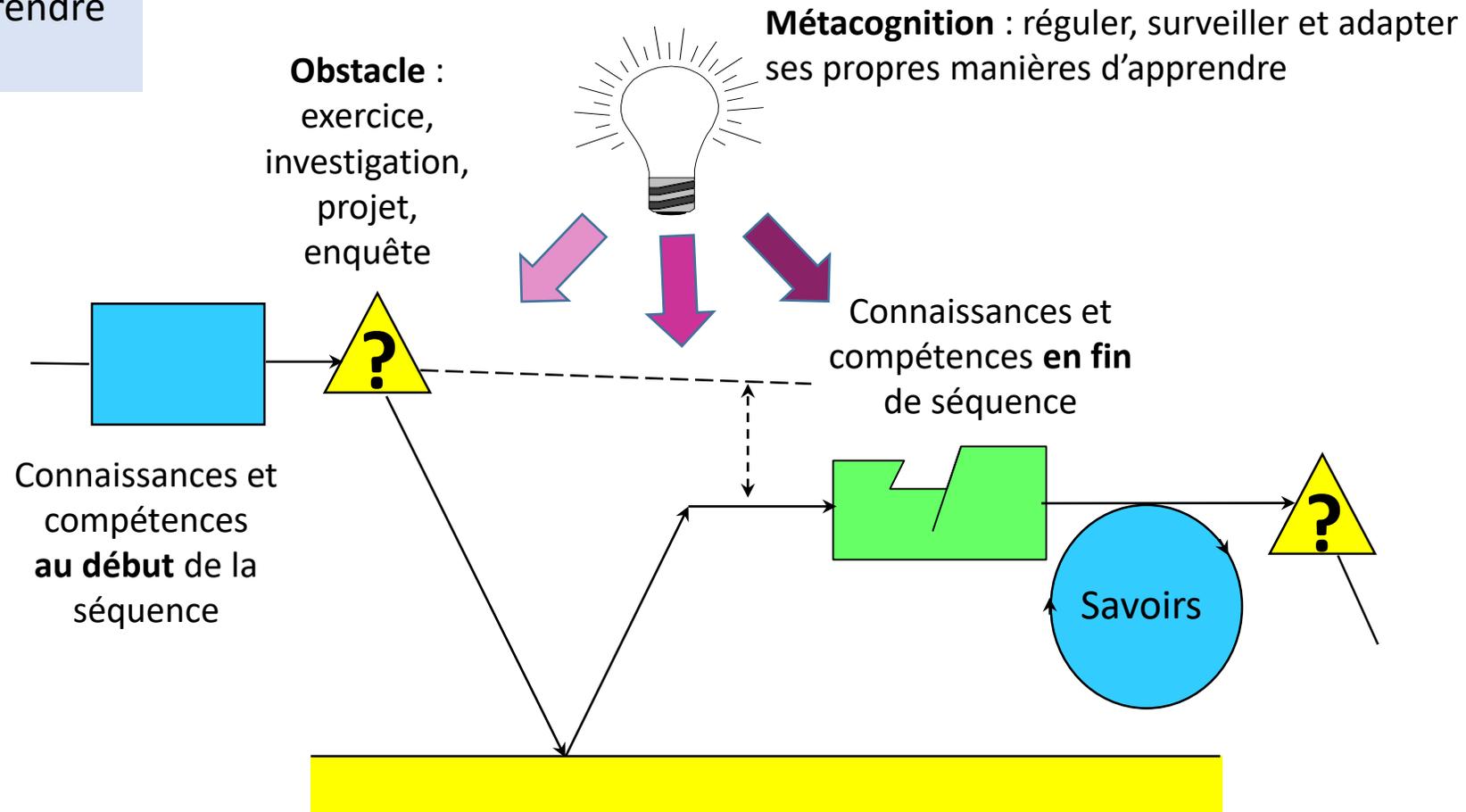
Aucun enseignant ne se situe au maximum pour toutes les dimensions. Ce graphe met en évidence les choix pédagogiques, plus ou moins conscients, des enseignants.



## Questions

Quelles modalités d'évaluation sont cohérentes avec les enseignements fondés sur l'investigation ?

Grangeat, M. (2016). Dimensions and Modalities of Inquiry-Based Teaching: Understanding the Variety of Practices. *Education Inquiry*, 7(4), 421-442. <https://doi.org/10.3402/edui.v7.29863>

Modèle enseigner/apprendre  
Vue du côté élève

**Milieu plus ou moins résistant et réactif :** réflexion sur ses propres connaissances, recherche de documentation et d'informations et recours aux autres apprenants ou à un expert compétent

Grangeat, M. (2018). La métacognition : un moyen pour renforcer l'enseignement et l'apprentissage.

European School Education Gateway.

<https://www.schooleducationgateway.eu/fr/pub/viewpoints/experts/metacognition-teaching.htm>

## Définition

## L'évaluation formative

### Evaluation

**Recueillir** des informations, des indices, sur l'état des connaissances  
**Interpréter** ces informations en comparaison à des règles ou à des objectifs définis à l'avance  
**Donner une appréciation** : une note, une lettre, un symbole, un commentaire  
**Prendre des décisions** en fonction de cette appréciation

### Evaluation formative

**Utiliser les indices**, les preuves des apprentissages des élèves  
pour faire un **retour d'information aux enseignants et aux élèves** afin de  
**déclencher des actions qui visent à améliorer les apprentissages**  
et qui auraient été **moins performantes** sans ces indices et ce retour.

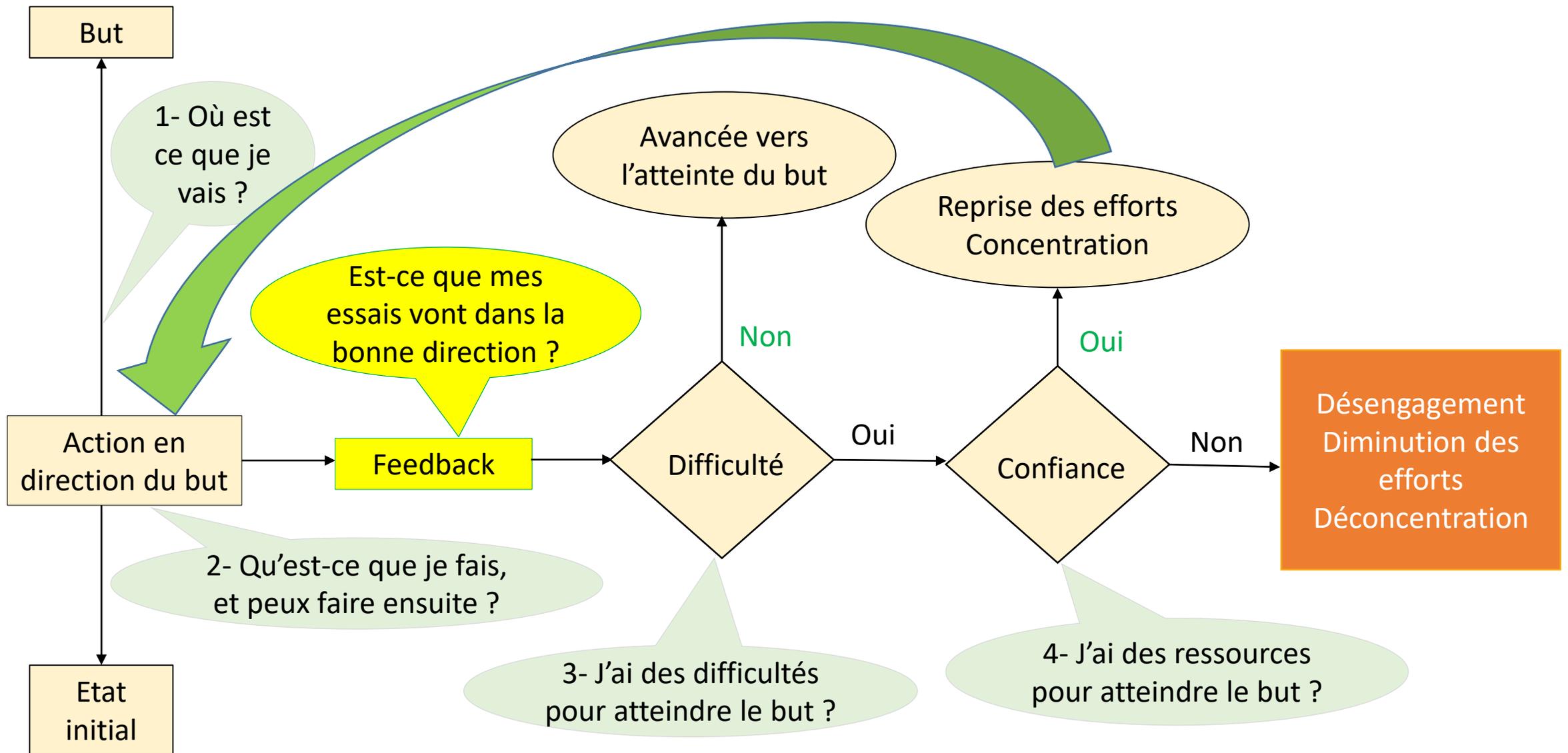
### Finalité

**Produire de l'information** que les enseignants et les élèves peuvent **utiliser en retour** pour :  
**anticiper** ce qu'ils doivent réussir et comprendre  
**situer, surveiller, contrôler** où ils en sont par rapport à ce but  
**adapter** les activités dans lesquelles ils sont engagés afin de pouvoir atteindre leur but

### Spécificité

La distinction entre sommatif et formatif est **une différence entre deux fonctions** :  
L'évaluation formative sert à **avancer dans la maîtrise des connaissances et compétences visées**.  
L'évaluation sommative sert à **rendre compte**, à catégoriser et à valider des compétences.

La **qualité du retour** sur le travail de l'élève est déterminante



- 1- Pour préparer la séquence, les enseignants-tes efficaces ont une idée claire des **compétences d'apprentissage visées** :
  - Vérifient **ce qui est attendu** dans les programmes
  - Se coordonnent **dans l'école et le réseau** pour clarifier ce que les élèves devront réussir en fin de séquence
  - Prévoient les **ressources** –éventuellement en ligne – qui seront mises à disposition des élèves
- 2- En préparant la séquence, déterminer les **critères de réussite** qui sont attendus et quand les élèves **devront faire preuve** de leur connaissances et compétences.
  - Préparent la séance en cherchant à **maximiser le temps de travail effectif individuel**
  - Décrivent précisément les compétences attendues** en fonction de plusieurs niveaux de maîtrise
  - Prévoient l'évaluation bilan** pour guider l'observation des progrès et des difficultés des élèves
  - Prévoient **des supports, des coups de pouce**, pour aider les élèves à adopter des méthodes efficaces
- 3- Pour les enseignants-tes efficaces, il est important de créer un **engagement** des élèves dans l'activité d'apprentissage.
  - Donnent **des consignes explicites**
  - Font expliciter les consignes **en faisant reformuler et en demandant qui est d'accord**
  - Communiquent aux élèves le répertoire **des compétences essentielles et leurs descripteurs**

La question est relative au comment faire ? L'élève cherche à piloter son action.  
Les enseignants-tes efficaces prodiguent des **retours immédiats et rapides**.

### **1- montrer les progrès et pointer les difficultés**

Mettre en œuvre des discussions et des activités qui mettent en valeur les progrès et les difficultés

Travailler sur des exercices résolus pour savoir lesquels sont corrects

Exemple

### **2- faire progresser les élèves et les tirer vers l'avant**

Fournir des informations de manière plutôt prospective (périscopes) et moins rétrospective (rétroviseurs).

Préparer le contenu l'évaluation bilan en classe

Le retour utile **montre aux élèves qu'ils sont responsables** de leurs propres apprentissages. Il reste **honnête** et ne laisse pas croire qu'un travail restreint et appauvri est attendu.

Les retours les plus efficaces portent sur la **tâche**, le traitement de la tâche et l'autorégulation.

Pour les élèves qui sont en difficulté, les retours efficaces font référence aux **méthodes de réalisation de l'activité** : que faut-il faire ? Qu'est-ce qui peut t'aider ? Comment commencer ? Que faire dans un deuxième temps ?

Les retours qui portent sur les efforts, la personne ou à la comparaison sociale peuvent susciter des **affects négatifs** (dépréciation de soi, anxiété, insécurité).

L'absence de retour est très négative aussi.

S'empêcher de féliciter sur les efforts

Hattie, J. (2012). Visible Learning for Teachers: Maximizing Impact on Learning. Routledge.

Ces questions sont relatives à **la confiance que les élèves ont dans le climat de classe.**

Les enseignants-tes efficaces font comprendre aux élèves que **le but de l'école c'est les progrès des apprentissages**, ce n'est ni le jugement ni le classement.

Le retour efficace porte sur **la manière de réaliser l'activité.**

### **1- viser la tâche à réaliser**

Tu devais produire un compte-rendu structuré. Le premier paragraphe relate ta première action réalisée et ensuite cela devient mélangé. Comment pourrais-tu améliorer? Est-ce que tu peux numéroter toutes les actions dans l'ordre où tu les as réalisées ?

Exemple

### **2- viser la méthode**

Tu devais comparer ces différentes idées. Tu as repéré ta difficulté et tu as attendu que je vienne te voir. Peux-tu trouver un moyen de te débrouiller seul ? Pourrais-tu faire un tableau avec ce qui est similaire, différent ?

### **3- viser l'autorégulation**

Tu as vérifié ta réponse avec la fiche d'autocorrection et tu as vu qu'elle était fausse. As-tu une idée de la raison pour laquelle ta réponse est erronée ? Quelle stratégie as-tu utilisée et peux-tu en essayer une autre ?

Ce climat de classe favorise :

- Les **enquêtes**, le **partage des idées**, la **prise de risques** et l'acceptation des **commentaires** sur son activité.
- La **collaboration** dans la classe, le **respect** mutuel et l'acceptation des **différences** entre élèves.

Georges, F. et Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires, Revue française de pédagogie, 176, 101-124.

Le retour efficace est **rarement collectif et uniforme**.

### 1- *différences de compétences et réussites des élèves*

Elèves en difficulté : retour immédiat et précis (« ta démarche est exacte mais ton résultat est faux »), de la confirmation d'être sur la bonne voie (« c'est exact, continue ») de l'attribution de la réussite et des progrès aux compétences (« tu vois, tu réussis quand tu prends le temps de vérifier la consigne et de relire ton compte-rendu en le contrôlant avec la fiche de critères »).

Exemple

### 2- *différences de niveau de la classe et d'âge des élèves*

Elèves jeunes : feedback bref, écrit ou oral, accent sur un petit nombre d'indicateurs de succès ou d'amélioration.

Elèves plus âgés : feedback argumenté et référé à des ressources méthodologiques pour pouvoir prendre des décisions sur la suite de leurs apprentissages.

**Se méfier des prophéties autorévélatrices** : si un élève ne reçoit que des retours simples et immédiats parce qu'il est en difficulté, alors il n'a pas l'opportunité d'avoir des informations sur les suites des apprentissages, donc il ne peut les améliorer, donc c'est un élève en difficulté.

Les activités complexes peuvent être **décomposées en étapes atteignables par les élèves en difficulté** de manière à ce qu'ils constatent leur progression par étapes plutôt que leur succès global qui reste aléatoire.

Privilégier les réussites partielles grâce à des « coups de pouce », des aides

Georges, F. et Pansu, P. (2011). Les feedbacks à l'école : un gage de régulation des comportements scolaires, Revue française de pédagogie, 176, 101-124.

Séquence

Séquence d'**investigation** en sciences, mathématiques ou technologies  
Production d'hypothèses, **argumentation** sur la validité des hypothèses, expérimentation, conclusion.  
Tableau de progression des **compétences critérié en 4 niveaux** avec commentaires écrits enseignants.

Questions

Le **tableau de progression** sous-tend-il la **mise en œuvre** d'une évaluation formative informelle ?

Variables

Enseignants-tes du **LéA EvaCoDICE** ( Groupe de Travail Local ASSIST-ME)  
Séquences construites sur une **structure commune** comprenant un moment d'**argumentation**  
**Tableau de progression** élaboré en commun  
Classes de **début de collège** fin de cycle 3 (5° SPC)  
  
Indicateurs de **pratiques d'évaluation formative** dans les séquences d'investigation

Méthodologie

**Observation** filmée des séquences  
**Entretien** structuré par des extraits vidéos  
**Analyse** des vidéos avec les indicateurs

But

L'enseignant explicite les **buts** de l'activité et les sous-buts intermédiaires, le déroulement de la tâche

Critères

L'enseignant explicite les **critères** de réussite, les compétences évaluées, les attentes

Avancée

L'enseignant prend des indices sur l'état d'**avancée du travail personnel** des élèves

Compréhension

L'enseignant questionne les élèves sur leur **compréhension** de ce qui est demandé

Connaissances

L'enseignant prend des indices sur les **connaissances** (préalables) des élèves

Autoévaluation

L'enseignant donne des **outils d'autoévaluation** et s'y réfère pour aider les élèves à se situer

Feedback

L'enseignant dispense un **retour** destiné à rendre explicite la progression des élèves dans les tâches et dans leurs connaissances. Le feedback porte sur ce qui reste à faire et comment le faire.

Responsabilisation

L'enseignant intègre les idées des élèves, suit leurs initiatives et autorise **une certaine autonomie** dans leur accès aux ressources

Lepareur, C. (2016). *L'évaluation dans les enseignements scientifiques fondés sur les démarches d'investigation : effets des différentes modalités d'évaluation formative sur l'autorégulation des apprentissages*. Thèse de doctorat. Université Grenoble Alpes

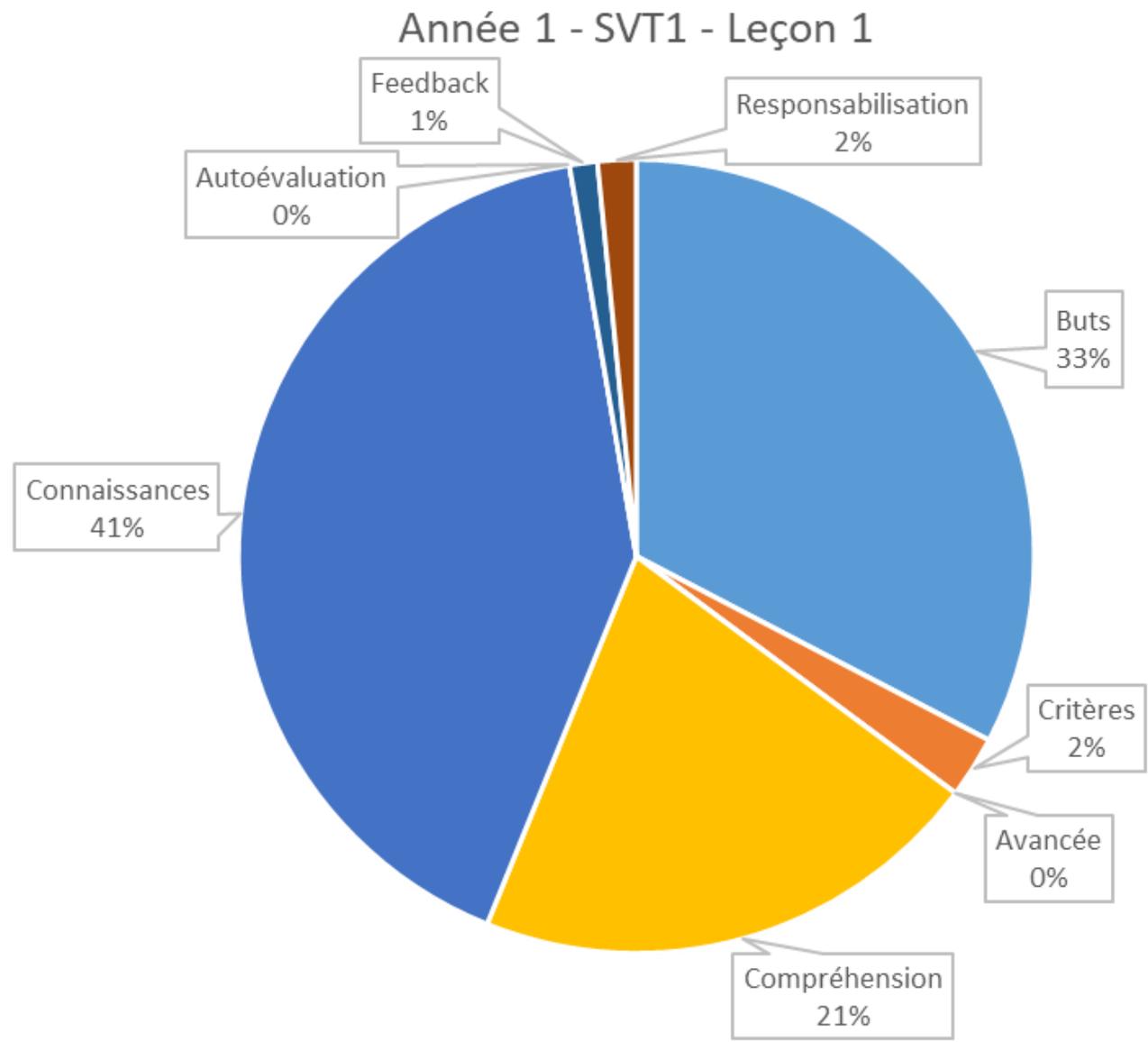
Situer les  
acquis

Grille d'évaluation			
compétences	Indicateurs de réussite	Auto-évaluation	Evaluation prof
Réaliser un dessin d'observation	J'ai sélectionné le matériel nécessaire (feuille blanche, crayon à papier, règle, gomme)	☺☹☹	
	J'ai positionné mon dessin au milieu à gauche de la feuille	☺☹☹	
	J'ai dessiné en grand ce que j'ai à observer	☺☹☹	
	J'ai vérifié si mon dessin était ressemblant à la réalité	☺☹☹	
	J'ai tracé à la règle les flèches pour les légendes pointes touchant le dessin	☺☹☹	
	J'ai relevé les mots de légendes dans le texte	☺☹☹	
	J'ai indiqué les légendes sans faute d'orthographe	☺☹☹	
Autonomie	J'ai indiqué un titre qui indique de quoi parle mon dessin	☺☹☹	
	J'ai utilisé fiche de méthode et anciens dessins d'observation pour m'aider à progresser	☺☹☹	
Savoir s'auto-évaluer	J'ai complété sérieusement la grille	☺☹☹	

Enoncer  
les buts

Adapter  
l'activité

But	33%
Critères	
Avancée	
Compréhension	21%
Connaissances	41%
Autoévaluation	
Feedback	
Responsabilisation	



Lepareur, C. & Grangeat, M. (2019). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus *in situ*, *Mesure et évaluation en éducation*, 41 (2), 130-162.

		Niveau expert ●●	Niveau apprenti ●	Niveau débutant ●	Non initié ●
Rai- sonner  	Prévision	J'ai choisi un graphique qui décrit ce que je pense et je justifie mon choix à l'aide de ce que...	J'ai choisi un graphique qui décrit ce que je pense et je justifie mon choix à l'aide de ce que...		Je n'ai pas choisi d'hypothèse
	Interprétation	Je commente le graphique et je trouve le graphique correspondant	Le graphique que j'ai choisi ne correspond pas au tableau mais je ne l'explique pas	Le graphique que j'ai choisi ne correspond pas aux valeurs du tableau	Je n'ai pas choisi de graphique
	Conclusion	Ma conclusion répond à la question posée. Je suis capable de dire si mon hypothèse est confirmée ou non en expliquant pourquoi	Ma conclusion répond à la question posée. Je suis capable de dire si mon hypothèse est confirmée ou non.	Conclusion sans lien avec les observations, avec la question ou avec l'hypothèse	Je n'ai pas écrit de conclusion
Autonomie 		Mon travail est efficace et je respecte les règles de vie collective	Je demande de l'aide après avoir cherché, Je respecte les règles de vie collective	J'ai besoin de rappels à la règle pour avancer mais je fournis le travail attendu	Ne fait rien ou dérange le groupe
Réaliser 		Graphique construit en respectant les conventions (axes, titre, graduations.)	Point placés correctement mais graphique incomplet	Points mal placés, graphique incomplet	Graphique absent

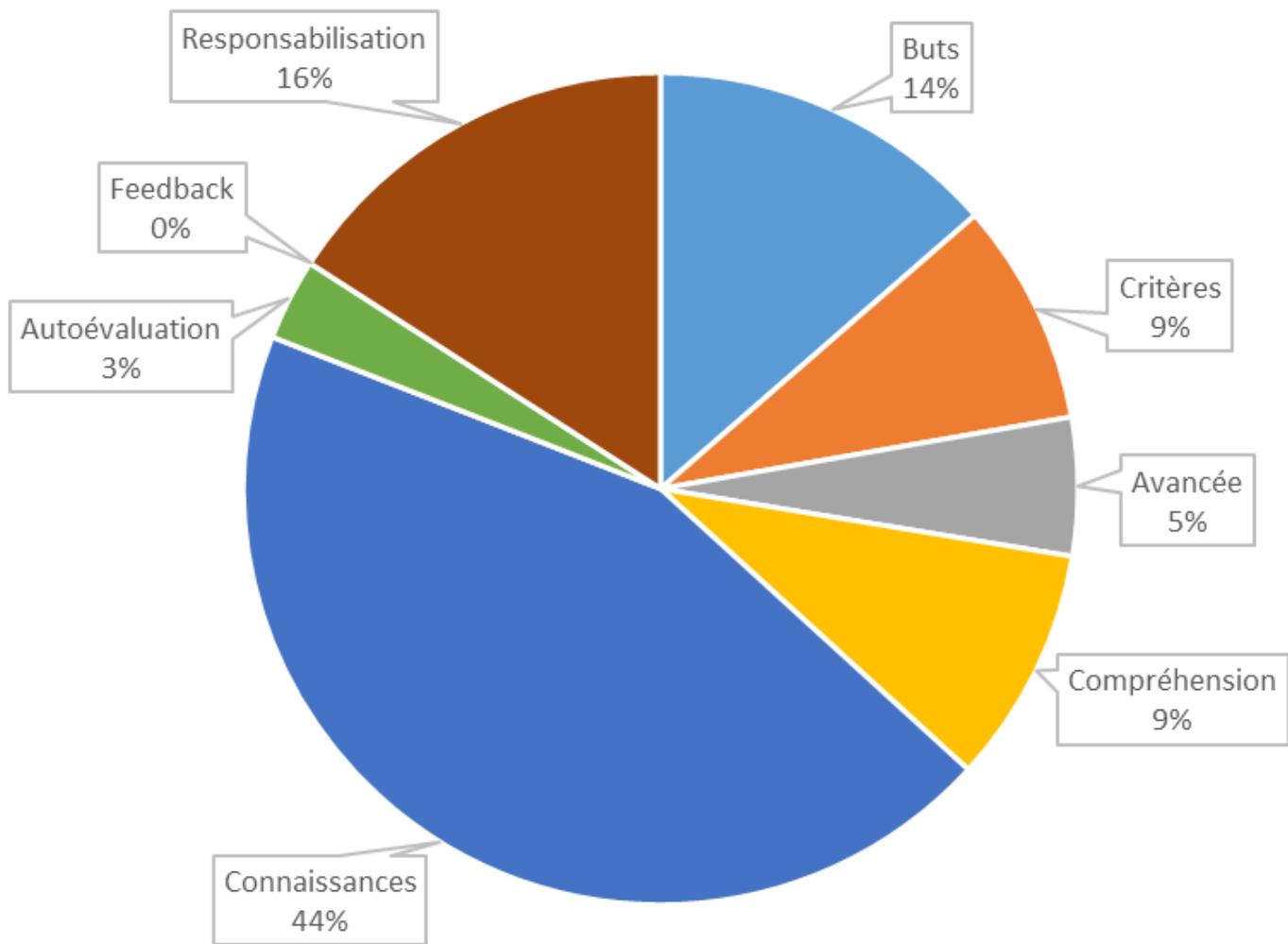
**Simplifier**

**Mettre l'attendu en évidence**

**Respecter le genre**

But	14 %
Critères	
Avancée	
Compréhension	
Connaissances	44 %
Autoévaluation	
Feedback	
Responsabilisation	16 %

Année 2 - SVT1 - Leçon 1



Lepareur, C. & Grangeat, M. (2019). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus *in situ*, *Mesure et évaluation en éducation*, 41 (2), 130-162.



e- **Anticipez** vos résultats: quels résultats attendez-vous pour l'expérience test et pour l'expérience témoin.

.....

.....

.....

Raisonner pour anticiper les résultats d'une expérimentation

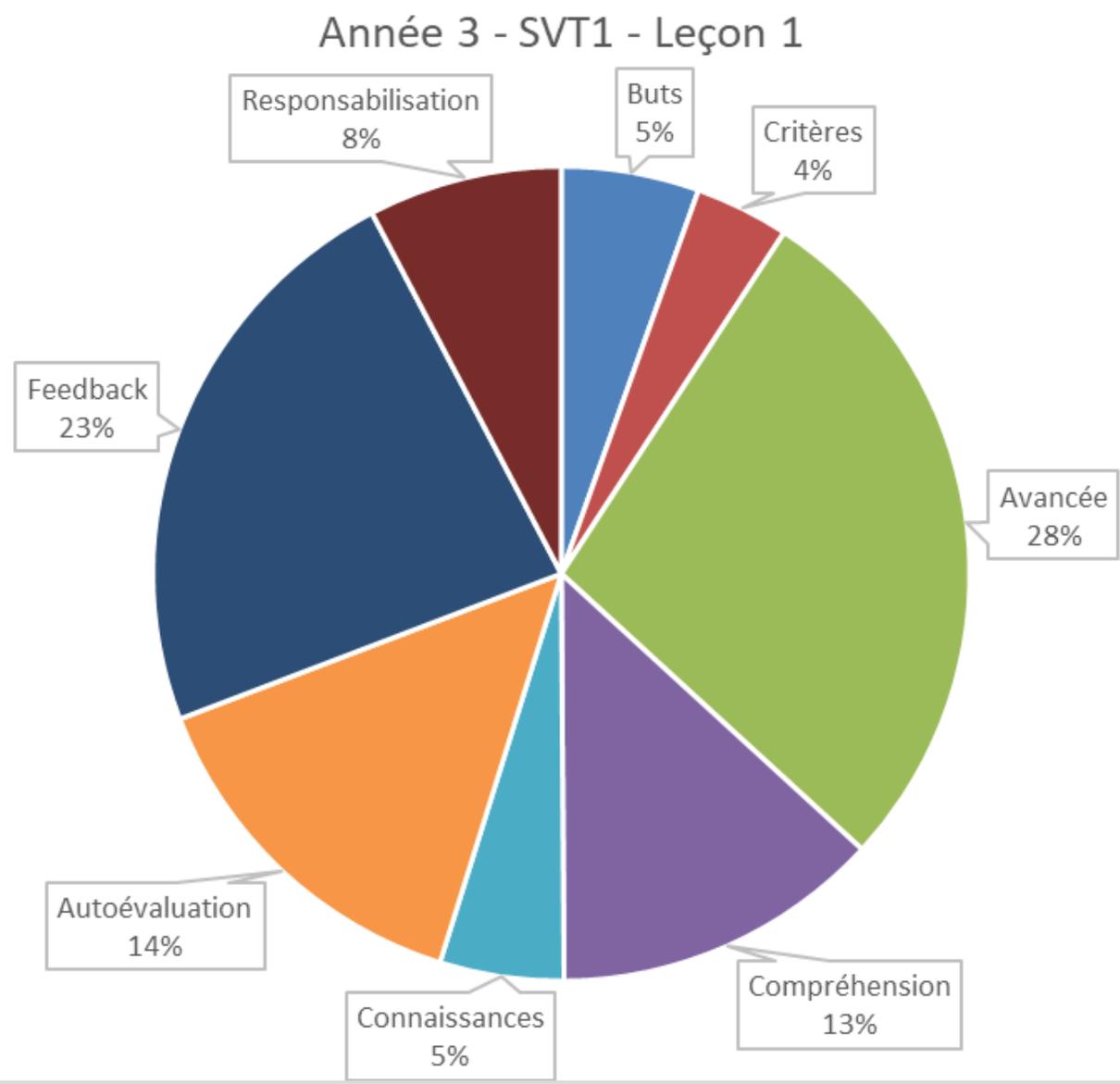


f- **Réalisez** votre expérimentation :

Réaliser des expériences



But	
Critères	
Avancée	<b>28 %</b>
Compréhension	<b>13 %</b>
Connaissances	
Autoévaluation	<b>14 %</b>
Feedback	<b>23 %</b>
Responsabilisation	



Evaluation formative

Produire de l'information que les enseignants et les élèves peuvent utiliser en retour pour :  
**situer** où ils en sont par rapport à ce but (**où en sommes-nous ?**)  
**anticiper** ce qu'ils doivent réussir et comprendre (**où aller ?**)  
**adapter** les activités en cours afin d'atteindre leur but (**comment progresser ?**)

Observation informelle

De manière **plutôt improvisée** et sans garder de traces formelles  
Structurée par des **instruments** : tableau de progression, évaluation entre pairs.

Tableau de progression critérié

L'action conjointe enseignant-te/élèves est **médiée par un tableau de progression critérié en 4 niveaux** qui permet de **préciser les buts**, de **situer les productions** des élèves et de **tracer la progression**.

**Aux cycles 3 et 4**, le tableau de progression permet de **décliner** les 4 niveaux de maîtrise du LSU et de les **contextualiser** pour chaque discipline, pour chaque période et chaque niveau du cycle.

Il est préférable de réaliser, **en équipe de cycle, de classe ou de réseau**, ce travail de description des compétences en 4 niveaux d'indicateurs.

## Débuter une séquence

Poser des questions pour aller plus loin (« pourquoi dis-tu cela? ») ou pour engager d'autres élèves (« est-ce que quelqu'un n'est pas d'accord, a une autre idée? »).

## Vérifier la compréhension

Les élèves ont un tableau de progrès.

Avec l'enseignant-e, les élèves l'utilisent pour indiquer leur degré de compréhension de la consigne et contrôler l'avancée de leur travail personnel

## Encourager les progrès

L'enseignant-e circule d'un groupe à l'autre

Le tableau de progrès est utilisé pour vérifier et valider le positionnement des élèves et, éventuellement, pour leur demander comment atteindre le niveau juste supérieur.

Pour les enseignants-tes efficaces, la **clôture** de la séance et de la séquence est une étape majeure pour :

- montrer aux élèves qu'ils ont atteint un point important de la séquence.
- aider les élèves à organiser leurs connaissances et à se faire une bonne image de ce qui a été appris.
- éliminer les dernières confusions et les éventuelles frustrations.
- renforcer le repérage et la compréhension des éléments essentiels à apprendre.

Prévoient des rendez-vous méthodologiques réguliers

Donnent des rôles aux groupes et des rôles dans les groupes

Gardent la possibilité de travailler sur des exercices résolus en plaçant les élèves dans le rôle d'évaluateurs

Prévoient un point méthodologique un peu avant la fin de l'activité : la consigne de départ est-elle respectée ?

Prennent quelques minutes pour rendre explicite ce qui a été réalisé : qu'as-tu appris dans la séance ?

Utilisent plusieurs langages pour garder trace des savoirs : texte, schéma, questionnaire, mime, etc.

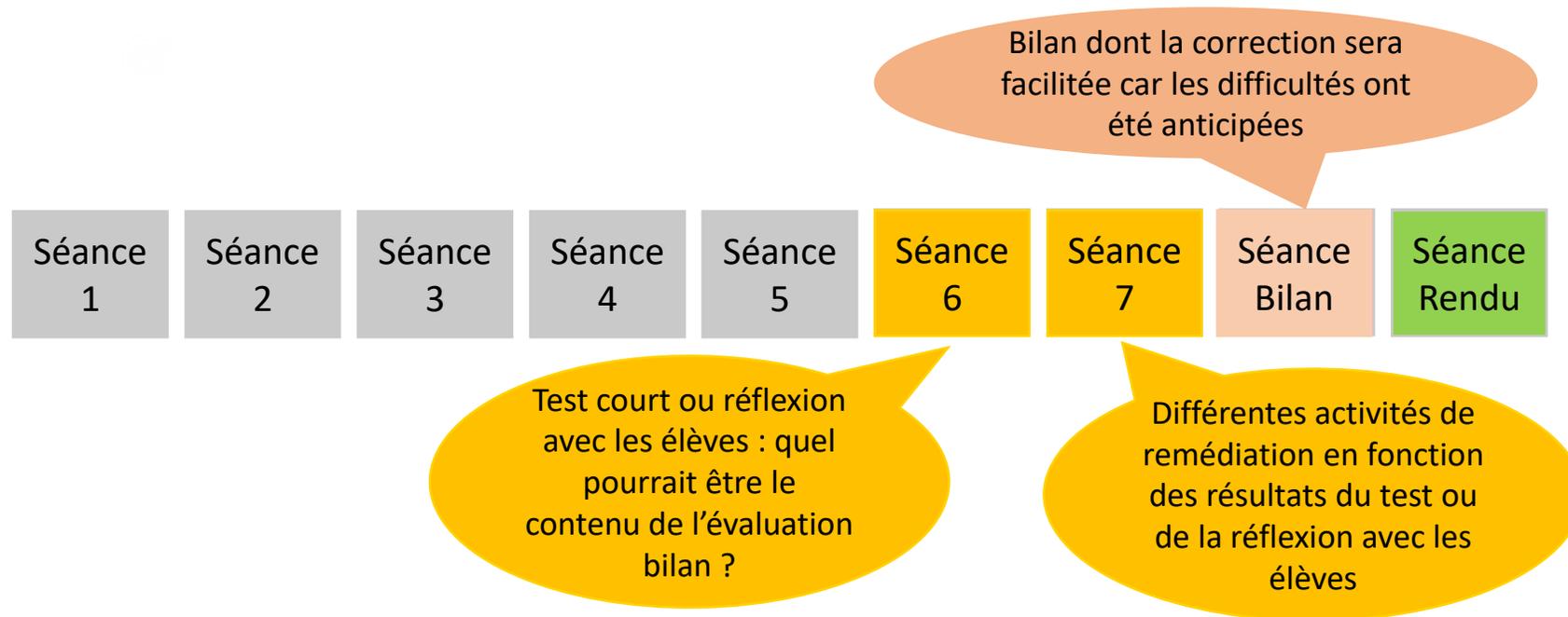
Préparent, en classe, la pratique indépendante, surtout si c'est un devoir individuel : quel contenu, comment réviser ?

Une séquence comporte environ 8 à 9 séances.

Les activités sur le contenu occupent surtout les 5 premières séances.

Ce qui laisse du temps pour un test court lors de la séance 6

et la possibilité d'utiliser la séance 7 pour reprendre les éléments qui n'ont pas été compris.

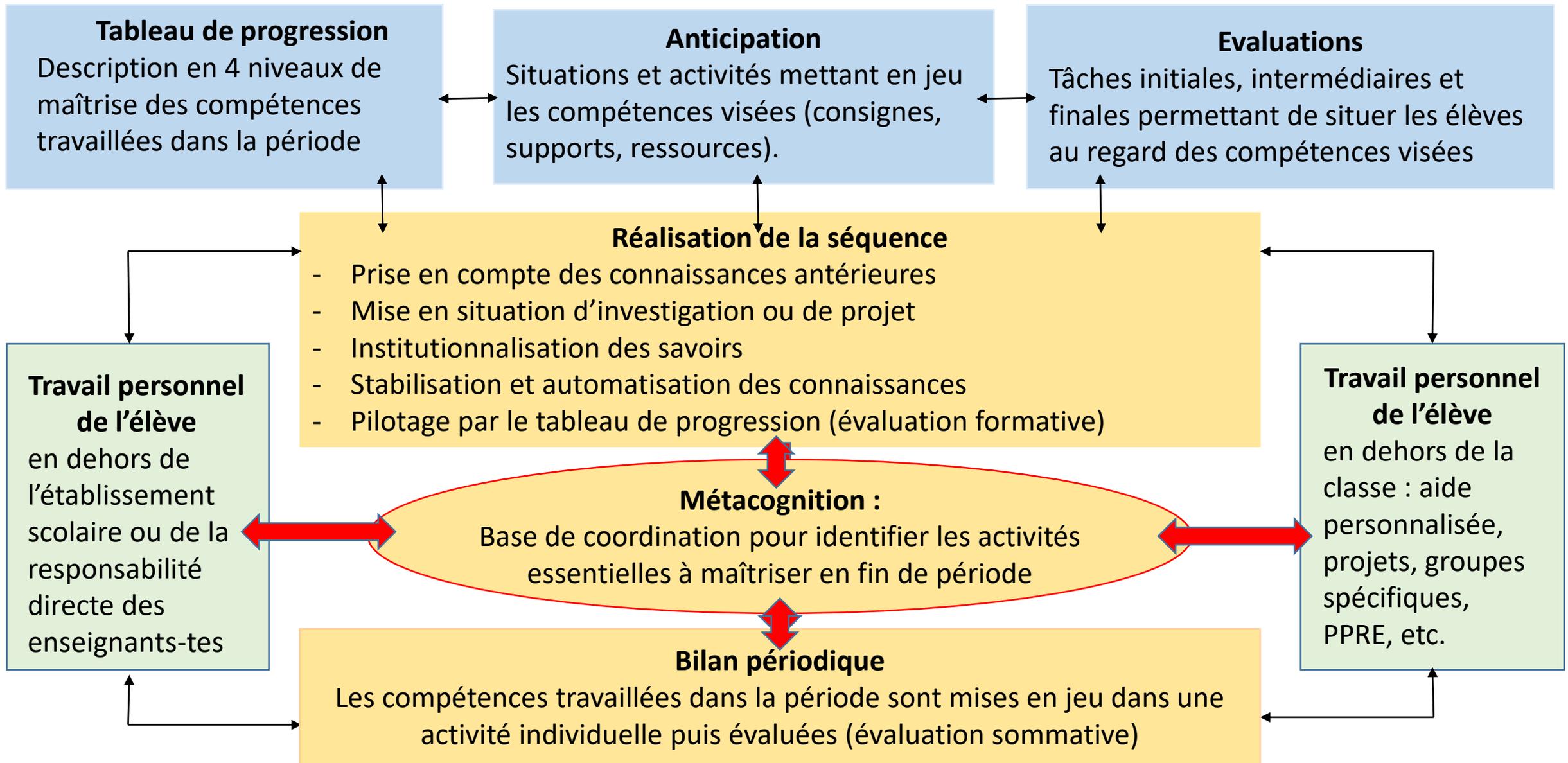


L'évaluation sommative est alors préparée de manière équitable pour tous les élèves.

Date du bilan périodique :

Compétences travaillées	Activités réalisées dans la période et qui sont essentielles pour réussir
C1 - Repérer et placer des fractions sur une demidroite graduée adaptée.	
C2 - Encadrer une fraction par deux nombres entiers consécutifs.	
C3 - Établir des égalités entre des fractions simples.	
C4 - Retrouver des formes géométriques et comprendre leur agencement dans une façade.	

Je pense réussir	Pas du tout	Un peu	Presque tout	Tout à fait
C1				
C2				
C3				
C4				



**Le commentaire oral ou les annotations écrites** sur le travail écrit de l'élève le guident pour améliorer sa production et celles qui suivent.

**Si plusieurs élèves ont les mêmes faiblesses**, un dialogue, un groupe de besoin ou un atelier spécifique peut être organisé dans la classe de manière à identifier et travailler cette difficulté.

**Les élèves peuvent regarder et comparer leurs écrits**, afin de discuter comment identifier et améliorer les points faibles. Ce dialogue, cette évaluation, entre pairs soutient l'autorégulation des apprentissages.

**Pour chaque bilan partiel ou périodique :**

Trouver une annotation **positive** pour chaque élève sur chaque copie

**D'un devoir à l'autre** : écrire les annotations, sur le devant d'une copie double, dans le but de :  
garder trace des annotations pour **réguler** les apprentissages et **éviter de répéter** sans cesse les mêmes conseils  
Utiliser cette copie double pour **garder la trace des évaluations par compétences**

**D'une production à l'autre** : demander aux élèves de sélectionner un travail qui montre leur réussite (ou leur difficulté) ou le faire avec eux. Les conserver dans un portfolio.

Utiliser ce portfolio pour **garder la trace des évaluations par compétences et raconter les progrès**

Evaluation  
formative et  
sommative

Produire de l'information que les enseignants et les élèves peuvent utiliser en retour pour :

- anticiper** ce qu'ils doivent réussir et comprendre (**où aller ?**)
- situer, surveiller, contrôler** où ils en sont par rapport à ce but (**où en sommes-nous ?**)
- adapter** les activités en cours afin d'atteindre leur but (**comment progresser ?**)

L'évaluation formative **soutient les progrès** dans la classe et l'établissement scolaire.  
L'évaluation sommative **sert à communiquer** avec l'extérieur de la classe.

**Faire passer les élèves en mode « réflexion »** en s'empêchant de valider tout de suite leurs réponses.

Régulation du  
travail personnel

Rendre **les élèves responsables** de leurs apprentissages.  
Leur donner les informations nécessaires pour **anticiper, surveiller et adapter leur travail personnel**.

**Préparer les bilans périodiques** (évaluation sommative) avec les élèves.