



L'évaluation au cours de français. Observer – adapter - soutenir



Table des matières

L'évaluation au cours de français. Observer – adapter - soutenir	1
Introduction : évaluation et approche évolutive	3
1. Des pratiques d'évaluation différentes pour des objectifs différents	4
1.1. L'évaluation au service des apprentissages : prendre de l'information sur l'apprentissage en cours pour réajuster et soutenir	4
1.2. L'évaluation de l'apprentissage : mesurer l'acquisition des compétences	6
2. L'évaluation au service des apprentissages (évaluation formative).....	8
2.1. Les balises générales pour pratiquer l'évaluation formative	8
2.2. Des exemples de dispositifs pour pratiquer l'évaluation formative	10
2.3. Des conseils et des pistes pour une rétroaction efficace.....	21
2.4. La note chiffrée en évaluation formative : une pratique à questionner.....	23
2.5. Le portfolio : un outil pour garder trace des preuves d'apprentissage.....	25
3. L'évaluation de l'apprentissage (évaluation sommative)	27
3.1. Les balises générales pour pratiquer l'évaluation sommative	27
3.2. L'évaluation sommative des compétences de production (écrire - parler).....	30
3.3. L'évaluation sommative des compétences de réception (lire - écouter).....	40
4. Déterminer le seuil de réussite : pistes.....	47
5. Organiser la communication de l'évaluation des apprentissages : pistes	48
5.1. La communication dans le bulletin.....	48
5.2. Un exemple de feuille de route pour communiquer les résultats des évaluations sommatives.....	48
5.3. La communication au conseil de classe	51
6. Annexes	52
6.1. Évaluer les productions finales prescrites de S1 : caractéristiques des genres et grilles d'évaluation sommative.....	52
6.2. Évaluer les productions finales prescrites de S2 : caractéristiques des genres et grilles d'évaluation sommative.....	53
Bibliographie	54

Introduction : évaluation et approche évolutive

Évaluer est une notion complexe qui recouvre des pratiques différentes en fonction de l'objectif poursuivi.

L'évaluation ne se limite pas à mesurer des acquis à un instant donné ; elle s'inscrit dans un processus continu qui accompagne l'élève tout au long de son parcours. Elle vise à rendre visibles les progrès, à identifier les besoins et à ajuster les pratiques pédagogiques en conséquence. Elle repose sur une **vision formative de l'évaluation**, dans laquelle les **rétroactions**, les **preuves d'apprentissage** et les **seuils de performance** agissent comme **leviers** d'orientation, de régulation et de progression, plutôt que de simples outils de mesure. Elle favorise l'autonomie, la motivation et la régulation des apprentissages, en plaçant l'élève au cœur de son développement.

Cette vision de l'évaluation rencontre la **dynamique de l'approche évolutive** centrée sur le développement progressif des apprentissages, dans lequel l'**observation continue**, l'**adaptation pédagogique**, le **soutien** structuré et la **collaboration** professionnelle convergent pour répondre aux besoins spécifiques de chaque élève.

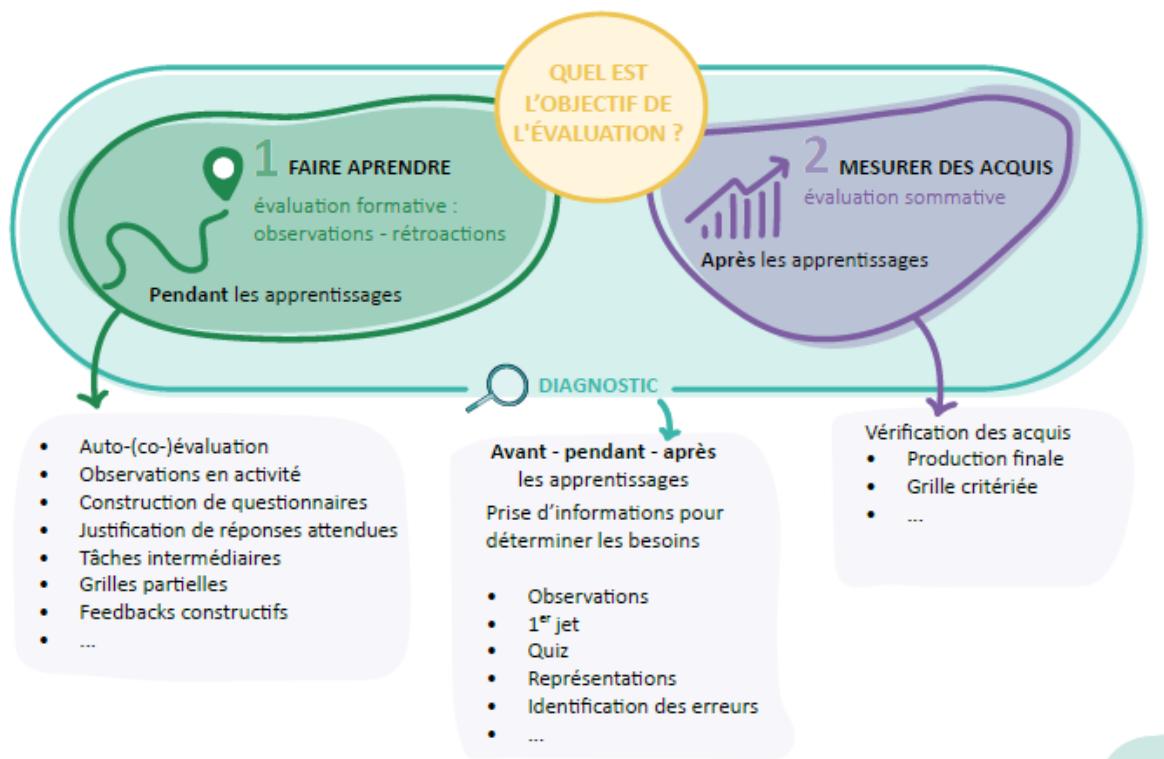


Cet outil pédagogique a pour objectif d'accompagner les enseignants dans leurs pratiques d'évaluations. Les différentes parties visent à

- clarifier les **notions** et les **objectifs** liés aux différentes pratiques d'évaluation ;
- proposer des **conseils** et des **outils** : des exemples d'activités, des dispositifs, des grilles d'évaluation pour
 - pratiquer l'évaluation formative au service des apprentissages,
 - pratiquer l'évaluation sommative des apprentissages,
- proposer des **pistes** pour enseigner, organiser et (auto)évaluer la **coopération** et les **productions sommatives collectives** ;
- proposer des **pistes** pour soutenir la réflexion des équipes relative au **seuil de réussite** du cours de français, à la **pondération** des tâches sommatives et à la **communication des apprentissages** dans le bulletin.

1. Des pratiques d'évaluation différentes pour des objectifs différents

Qu'elle soit formative ou sommative, chiffrée ou non, l'évaluation reste avant tout une occasion privilégiée pour **communiquer à l'élève un diagnostic de l'état de ses apprentissages à un moment donné** et pour pouvoir **observer et rendre compte de sa progression**. L'évaluation apparaît alors comme une opportunité d'identifier, de façon individuelle ou collective, les ressources et les besoins de l'élève, avant un nouvel apprentissage (diagnostic) ou après un ou plusieurs apprentissages (évaluation formative ou sommative).



1.1. L'évaluation au service des apprentissages : prendre de l'information sur l'apprentissage en cours pour réajuster et soutenir

L'évaluation au service des apprentissages est un levier puissant dans la réussite de l'élève. Quelle que soit la modalité choisie, elle cherche à répondre à la question : « **Les élèves sont-ils occupés à bien apprendre ?** ». Pour y répondre, **l'enseignant et l'élève sont partenaires** grâce à une variété de dispositifs pédagogiques. À ce stade, il ne suffit pas de savoir si les élèves donnent des réponses correctes, mais d'analyser leurs réponses en fonction de l'attenué de performance visé (F.-M. Gérard, 2020, p.80).

ÉVALUATION FORMATIVE

L'apprentissage avance par étapes qui se construisent de manière spirale. L'élève y joue un rôle actif : l'erreur fait naturellement partie du chemin de l'apprentissage. En montrant ses difficultés et en repérant ce dont il a besoin, il peut vraiment progresser.

Objectifs de cette modalité ?

Récolter des preuves d'apprentissage pour ajuster l'apprentissage.

Bénéfice pour l'élève :

Soutien à l'identification de ses connaissances et de ses besoins pour pouvoir ajuster son parcours d'apprentissage en fonction des compétences qu'il doit encore acquérir et des objectifs à atteindre.

Bénéfice pour l'enseignant :

Soutien à l'identification des acquis et des besoins des élèves pour réajuster le dispositif d'enseignement.

Évaluer pour soutenir l'apprentissage

Comment pratiquer l'évaluation formative ?

En amont de l'apprentissage : toute pratique pédagogique qui permet à l'enseignant d'identifier les points forts, les besoins et le niveau de préparation d'un élève en fonction des attentes et des contenus d'apprentissage (diagnostic).

Pendant ou après un apprentissage :

- des pratiques pour prendre de l'information sur le niveau d'acquisition des savoirs et des savoir-faire en cours d'apprentissages (via des supports papier ou numériques) :
 - questionnaires,
 - exercices ciblés,
 - tâches intermédiaires,
 - échanges avec/entre les élèves,
 - temps d'observation des élèves en activité,
 - temps de réactivation avec remédiation immédiate en fonction des besoins,
 - recours à des grilles partielles coconstruites avec les élèves,
 - rétroaction sur un indicateur précis,
 - ...
- des outils d'autorégulation :
 - grilles d'autoévaluation (questions à se poser, forces et points d'attention à identifier, qualité/critère rencontré à évaluer...),
 - activités d'autocorrection,
 - ...
- des pratiques d'évaluations par les pairs via des grilles partielles, des échanges entre élèves guidés par l'enseignant... ;
- ...

Sur quoi portent les dispositifs d'évaluation formative ?

Un ou plusieurs savoir(s) ou savoir-faire nécessaire(s) pour atteindre, progressivement, le niveau de performance attendu.

Évaluer des éléments ciblés

Démarche continue et spirale dans laquelle l'élève est acteur

1.2. L'évaluation de l'apprentissage : mesurer l'acquisition des compétences

Il s'agit d'une évaluation sommative qui permet d'effectuer la synthèse des apprentissages de l'élève, d'établir un bilan de ses acquis par rapport aux attendus des programmes à un moment précis dans le temps¹ (note du SeGEC « Évaluation de l'apprentissage et au service des apprentissages, 2021).

ÉVALUATION SOMMATIVE

Évaluation à la fin d'un apprentissage pour mesurer les acquis des élèves.

Objectifs de cette modalité ?

Évaluer une performance² consiste à mesurer la réalisation d'une tâche complexe définie par le programme. Cela permet de vérifier si l'élève a acquis les connaissances et les savoir-faire attendus et s'il est capable d'appliquer ses compétences et ses savoir-faire dans un contexte concret, à un moment défini.

Évaluer pour mesurer des acquis

Sur quoi porte l'évaluation sommative ?

Sur les compétences de

- production de textes³ (ÉCRIRE, PARLER) à l'aide de tâches prescrites par le programme qui s'inscrivent dans une intention de communication, une structure textuelle dominante et un genre spécifiques.
- réception de textes (LIRE, ÉCOUTER) à l'aide d'une modalité choisie (questionnaire, entretien oral, réalisation d'un dessin/schéma...) pour évaluer la maîtrise de l'élève dans les 3 niveaux de réception d'un texte : compréhension, interprétation et appréciation.

Évaluer une certaine maîtrise d'une tâche complexe signifiante

Comment pratiquer l'évaluation sommative ?

- Évaluer les **compétences de productions de textes** (cf. productions sommatives prescrites dans le programme) à l'aide d'une grille comprenant les 4 familles de critères obligatoires : lisibilité/audibilité ; recevabilité ; intelligibilité ; pertinence.
- Évaluer les **compétences de réception de textes**
 - à l'aide d'une grille avec les critères correspondant aux 3 niveaux du texte : compréhension, interprétation et appréciation du texte (cf. exemple au point 3.3.) ;
 - en tenant compte de la longueur du texte à lire/écouter en classe⁴ prescrit (cf. *programme de français de S1 du tronc commun*).

Temps d'arrêt sur une performance s'inscrivant dans un processus d'apprentissage spiralaire⁵ continu.

¹ Décret portant sur les livres 1er et 2 du Code de l'Enseignement fondamental et de l'Enseignement secondaire, et mettant en place le tronc commun, article 1.3.1-1., 37°.

² Le terme « performance » désigne le niveau observable et mesurable de réalisation d'une tâche ou d'une compétence, tel qu'il reflète la **maitrise des connaissances, des habiletés et des attitudes attendues par l'objectif pédagogique**.

³ Un texte, au sens large, désigne une série cohérente de mots, de signes ou d'idées, qu'elle soit orale, écrite ou transmise par un autre support.

⁴ Pour l'évaluation de la réception, la longueur moyenne des textes est prescrite par année scolaire : entre 1000 et 2000 mots en S1, entre 2000 et 3000 en S2 et plus ou moins 3000 mots en S3.

⁵ De la S1 à la S3, les mêmes savoirs et savoir-faire sont mobilisés selon une progression spiralaire : à chaque année, ils sont revisités et approfondis, avec des niveaux de performance attendus de plus en plus exigeants dans la production. Ils ne se réduisent donc pas à l'exécution d'une tâche sommative, mais s'inscrivent dans une montée en complexité et en maîtrise.

En ce qui concerne **l'évaluation certificative**, le mot « certification » est différent selon le contexte dans lequel il est utilisé². On parle de « **certification** » pour la **délivrance d'un certificat d'études**³, par le conseil de classe, à la fin d'un cycle ou en fin de parcours de l'enseignement secondaire. La décision collégiale du conseil de classe se fonde sur les résultats des **épreuves externes communes certificatives**⁴ et des épreuves internes (évaluations sommatives et toute autre preuve d'apprentissage recueillie dans chaque discipline). L'objectif est de déterminer une mesure d'un apprentissage réalisé, vérifier la capacité de l'élève à mobiliser des savoirs, des savoir-faire dans une tâche complexe, lors, par exemple, d'une épreuve externe certificative, accompagnée d'un guide de correction.

² Le mot « certification » est en effet différent dans le PEQ.

³ Il convient de différencier le CESS comme le Certificat Études Secondaires Supérieures et le CESS français comme l'épreuve externe certificative d'une compétence du programme.

⁴ Cf. Note sur l'évaluation du SeGEC, pp.27-28 ([consulter](#))

2. L'évaluation au service des apprentissages (évaluation formative)

L'évaluation formative permet d'identifier si l'élève maîtrise suffisamment ce qu'il vient d'apprendre pour poursuivre son cheminement vers l'objectif ciblé. Ce type d'évaluation fait partie de l'apprentissage : le dispositif proposé permet à l'élève **d'améliorer, de corriger et de réajuster ses apprentissages au regard du niveau de performance attendu à la fin du processus**. L'évaluation formative, du côté de l'enseignant, lui permet de récolter des informations (preuves d'apprentissage) pour l'aider à réajuster et adapter son enseignement en fonction des besoins réels des élèves (renforcement, consolidation, dépassement). Dans ce contexte, l'erreur constitue un indicateur précieux ; la différenciation, entendue comme un dispositif d'ajustement des pratiques en fonction des besoins effectivement constatés chez les élèves, est l'un des leviers majeurs d'apprentissage.

2.1. Les balises générales pour pratiquer l'évaluation formative

2.1.1. Sur quoi porte l'évaluation formative ?

L'évaluation formative ne porte pas d'emblée sur une performance⁵ (une tâche complexe). Elle **cible des savoirs/savoir-faire précis (2 ou 3 maximum)** qui contribuent à la réalisation d'une tâche complexe à venir⁶.



Dans cette perspective d'apprentissage, il est ainsi pertinent de demander aux élèves de **produire des textes courts de manière régulière** (quelques lignes ou une prise de parole courte qui se complexifient progressivement) en mettant l'accent sur **quelques objectifs d'apprentissage précis** (maximum trois), plutôt que de dispenser tous les apprentissages et de regrouper tous les attendus dans une production finale.

Associer une **phase d'oralisation des écrits** juste après la phase d'écriture participe également au développement des compétences (phase durant laquelle les élèves oralisent ce qu'ils ont écrit ce qui leur permet de distinguer plus facilement la différence entre le langage oral et le langage écrit, plus normé).

L'évaluation formative se focalise **sur une étape de l'apprentissage**. L'objectif étant d'amener l'élève à se questionner sur ses acquis, ses besoins (savoirs, savoir-faire et attitudes nécessaires) et ses stratégies d'apprentissage pour pouvoir, si nécessaire, se réajuster.

Ex. : Si l'attendu final de l'apprentissage est d'amener l'élève à être capable de rédiger un court texte de fiction (d'un genre choisi), il convient de lui enseigner d'abord la manière dont il va gérer le processus d'écriture : **que faut-il faire avant d'écrire (étape : orienter sa production écrite) ? de quoi a-t-on besoin ? ; quels savoir-faire mobiliser pendant cette**

⁵ La performance est l'action concrète réalisée par l'élève pour démontrer ce qu'il sait, ce qu'il comprend et ce qu'il est capable de faire. Elle est souvent évaluée dans des situations complexes, proches de la réalité, appelées productions finales.

⁶ Si toutefois l'évaluation formative porte sur une tâche complexe en fin d'apprentissage et amène l'élève à réaliser une **épreuve blanche de répétition**, celle-ci peut se transformer en évaluation sommative pour les élèves l'ayant réussie, à condition qu'elle coïncide avec la tâche complexe attendue et que son évaluation soit accompagnée d'une grille critériée.

phase d'écriture (étape : construire le sens du texte) ? ; tout au long de ces démarches, mais aussi après avoir écrit, (étape : apprécier, agir/réagir, réviser), à quoi faut-il être attentif, que faut-il réviser et comment et à l'aide de quel(s) outil(s) faut-il corriger le texte ?

→ Cf. étapes du processus itératif de la communication (*Programme S1*, p.45).

2.1.2. Quels sont les leviers de l'évaluation formative ? Engagement de l'élève dans le processus, verbalisation des apprentissages et rétroaction immédiate

- L'évaluation formative s'inscrit dans une **démarche interactive** qui réclame un **engagement important** de la part **de l'élève**. Le professeur n'est pas le seul correcteur/évaluateur. Plus **l'élève participe activement** au processus de l'évaluation formative, plus il est à même de comprendre comment il fonctionne, les stratégies qu'il peut continuer à investir ou qu'il doit réajuster... Pour être efficace, l'évaluation formative doit être **suivie d'un temps de régulation**, notamment à l'aide d'un travail d'autocorrection⁷. Plus l'évaluation formative est fréquente et ciblée, plus elle permet une remédiation immédiate et progressive, limitant la surcharge cognitive. En se concentrant sur des objectifs précis, elle offre la possibilité de **différencier** les modalités de régulation en fonction des acquis et des besoins des élèves.
- Quand l'évaluation formative se pratique **à l'oral**, elle est un temps de **verbalisation ou d'explicitation du processus d'apprentissage**, permettant à l'élève d'utiliser les mots nécessaires à la structuration de sa pensée⁸ (développement du « apprendre à apprendre »).
- **Plus qu'un résultat obtenu (chiffré ou non), c'est la rétroaction qui est importante pour l'élève** en évaluation formative (cf. point 2.6. *Pistes et conseils pour une bonne rétroaction*). Cette rétroaction porte autant sur les acquis que sur les points d'amélioration et elle gagne à fournir des pistes concrètes pour soutenir l'élève dans son processus d'apprentissage.

Pour communiquer sur les acquis et les difficultés de l'élève, en évaluation formative, on gagne à **privilégier** le recours à **des niveaux de la qualité attendue plutôt qu'à une moyenne chiffrée** avec une notation au ½ point près (cf. point 2.4. *Le portfolio : un outil pour garder trace des preuves d'apprentissage*). Par ailleurs, il n'est pas obligatoire de recourir à une grille critériée pour procéder à une évaluation formative, pour peu que les **critères de réussite soient explicites**. S'il y a recours à une grille, celle-ci gagne à être partielle et exprimée dans un **langage accessible** aux élèves.

Ex : Expliciter ce qui est attendu pour que l'exposé oral informatif soit cohérent (exposé divisé en trois parties distinctes : l'ouverture qui présente le sujet de l'exposé, le développement qui apporte les informations en lien avec la thématique, la clôture qui résume les idées principales, accueille les questions éventuelles et remercie le public).

⁷ L'autocorrection peut être de l'ordre d'un questionnement (l'élève évalue son travail à l'aide de questions ciblées) ou d'un travail de révision portant sur la correction d'un attendu d'apprentissage spécifique à l'aide d'un outil, d'un support.

⁸ Processus requis pour travailler la langue de scolarisation (FLSco).

2.2. Des exemples de dispositifs pour pratiquer l'évaluation formative

Les pistes proposées ci-dessous sont des **pratiques d'évaluation formative non chiffrées** qui engagent l'élève dans la **récolte des preuves d'apprentissage**.

Les activités d'évaluation formative proposées sont classées en différentes catégories, dans des fiches téléchargeables :

- activités d'autoévaluation et d'autocorrection formative (l'élève se regarde faire, se questionne, se corrige) ;
- activités d'évaluation formative par les pairs (l'élève regarde/questionne un pair et conseille) ;
- activités d'évaluation formative collective (la classe évalue ou réactive des apprentissages) ;
- activités d'évaluation formative à l'aide d'outils numériques ;
- pistes pour l'évaluation formative du travail de groupe ;
- exemples de grilles d'observation.

Ces activités sont autant d'exemples à adapter selon l'objectif poursuivi. L'enjeu est de **varier** autant que possible **les modalités** pour **recueillir des preuves d'apprentissage et réguler son enseignement**.



Quelle que soit la modalité choisie pour rendre compte des apprentissages, l'usage d'un **portfolio** est un outil intéressant à exploiter pour garder trace des écrits de travail (brouillons) et des écrits intermédiaires, des grilles d'autocorrection et d'autoévaluation, qui sont autant de preuves d'apprentissage (cf. *point 2.5.*).

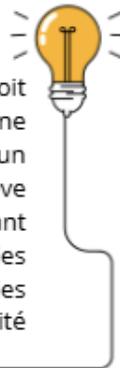
2.2.1. Autoévaluation et autocorrection : balises et exemples d'activités

L'**autoévaluation**⁹ et l'**autocorrection**¹⁰ sont des démarches dans lesquelles l'élève est acteur dans le processus d'évaluation formative de ses apprentissages. Ce ne sont pas des démarches faciles à réaliser pour l'élève. Les obstacles à franchir peuvent être nombreux : la peur de l'erreur ou du jugement, le manque de recul ou d'informations sur ses propres compétences, l'absence d'attendus clairs et explicites (formulés en verbes d'action¹¹) ou une vision peu claire des étapes à franchir pour atteindre cet attendu...

Apprendre à l'élève à s'autoévaluer et à s'autocorriger, c'est prendre le temps de :

- clarifier, avec lui, **les objectifs** et **les étapes** à réaliser ;
- intégrer, dans les activités d'apprentissage, des **outils** et des **stratégies** pour observer ce qu'il fait et comment il le fait, **l'aider à se poser des questions et à y répondre** en faisant appel aux savoirs et savoir-faire enseignés ;
- intégrer, dans les activités d'apprentissage, des outils et des stratégies pour **se corriger, seul et avec des pairs** ;
- ...

C'est en instaurant des **routines métacognitives** que l'élève apprend à s'autoréguler¹².



Pour que l'élève soit en mesure de réguler ses apprentissages, il doit pouvoir évaluer l'écart entre là où il se trouve et le but à atteindre. Il ne suffit pas de constater ou de demander de faire quelque chose par un verbe d'action pour que l'apprentissage se réalise. Encore faut-il que l'élève soit en mesure d'adapter son travail à l'attendu souhaité en ayant conscience des différentes étapes qui y mènent, des savoirs à maîtriser, des savoir-faire à mobiliser. (Lepareur & Grangeat, 2018). La connaissance des différentes étapes à mener soutient également son sentiment d'efficacité personnelle (Bandura, 1977-2023).



Avantages de l'autoévaluation :

- l'élève se situe par rapport au niveau de performance attendu ;
- il comprend les critères d'évaluation et peut y associer des indicateurs de réussite concrets pour lui.
- Cela lui offre aussi un temps de verbalisation des processus d'apprentissage, nécessaire à leur structuration.

⁹ Autoévaluation : « évaluation prise en charge par celui qui apprend » (Pougeoise, M., Dictionnaire de didactique de la langue française, 2016, p.30).

¹⁰ Autocorrection : « prise en charge par l'apprenant du processus d'amélioration et de remédiation de son travail à partir de sa propre évaluation ou de celle de l'enseignant » (*Dictionnaire de didactique du français*, p.29).

¹¹ Ex. d'une consigne avec un attendu peu clair : « Quel est le rôle du personnage principal ? ». Cette consigne n'est pas suffisamment explicite. En revanche, si on la transforme en « Rédige un paragraphe dans lequel tu décris le rôle du personnage principal en t'appuyant sur deux exemples issus du texte. », le verbe indique l'action attendue et les précisions permettent à l'élève de mieux construire sa réponse.

¹² Allal, L. et Mottier Lopez, L. (dir.). (2007). Régulation des apprentissages en situation scolaire et en formation. Bruxelles : De Boeck.

Des principes fondamentaux pour la mise en œuvre d'activités d'autoévaluation :

- Cibler précisément l'**objectif d'apprentissage final** à atteindre.

Ex. : *Produire un texte argumentatif pertinent exprimant un jugement de goût, en mobilisant trois arguments clairs, organisés et adaptés au destinataire.*

- Communiquer les **savoirs et savoir-faire nécessaires** (disciplinaires et transversaux).

Ex. :

Savoirs : être capable d'**identifier** ce qu'est une thèse, un argument et un exemple ; **connaître** les caractéristiques d'un texte argumentatif (comment il est structuré) ; connaître le vocabulaire de l'appréciation d'une œuvre (les mots pour exprimer son ressenti, ses émotions, des préférences...).

Savoir-faire : **formuler** une thèse explicite ; **choisir** et **organiser** les trois arguments ; rédiger son texte en respectant la structure ; relier les différentes parties du texte à l'aide de connecteurs ; adapter son niveau de langue au destinataire...

Visées transversales : développer une pensée complexe et critique ; apprendre à se connaître.

- Découper cet objectif en **indicateurs observables**.

Ex. :

Thèse : le texte contient une opinion personnelle en lien avec l'œuvre, clairement exprimée dans le 1^{er} paragraphe.

Organisation du texte : le texte est divisé en 5 paragraphes distincts (un paragraphe pour l'introduction, un paragraphe pour chacun des arguments et un paragraphe pour la conclusion).

Pertinence : les arguments exprimés sont en lien avec l'œuvre et avec l'opinion donnée au départ (pas de contradictions). Ils sont fondés sur des illustrations concrètes.

...

- Se référer à l'objectif et aux indicateurs pour **planifier** les activités d'apprentissage.



Avantages de l'autocorrection :

- développe l'autonomie et la responsabilisation de l'élève face à ses apprentissages ;
- renforce la compréhension des notions et développe une posture réflexive ;
- facilite l'engagement de l'élève dans la tâche.

Ex. : L'élève rédige sa thèse personnelle dans un premier paragraphe et révise son texte à l'aide d'une grille coconstruite préalablement.

Exemples d'activités pour soutenir et développer l'autoévaluation¹³

- Guider l'autoévaluation des élèves en leur donnant (ou en construisant avec eux), en début d'année, un **canevas général d'autoévaluation** qui leur servira de repère à chaque temps d'autoévaluation proposé par l'enseignant au fur et à mesure de l'année.
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- Coconstruire avec les élèves la **grille d'autoévaluation, avec un nombre limité de critères** exprimés dans un langage accessible.
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- Recourir à des **grilles d'autoévaluation progressives** (fournies par l'enseignant ou coconstruites avec la classe), permettant à l'élève de s'autoévaluer de façon rapide à plusieurs reprises dans la réalisation d'une tâche, les grilles portant alors sur des critères ciblés et évoluant au fur à mesure que l'élève progresse dans la tâche.
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- Rendre aux élèves leur copie, annotée par l'enseignant, et leur demander de compléter eux-mêmes la grille d'évaluation de la copie, en ciblant les éléments à améliorer et en réfléchissant à des pistes pour y arriver.
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- Fournir à l'élève, ou coconstruire avec lui, une **fiche d'autoréaction orale ou écrite** comprenant une série de questions auxquelles répondre après la réalisation d'une tâche (en ayant reçu ou non les commentaires de l'enseignant) et l'accompagner dans la formulation des réponses (phrases d'amorce, gabarits...)
Qu'as-tu appris pour réussir cette tâche ? Qu'as-tu fait qui a bien fonctionné ? Qu'as-tu fait qui a moins bien fonctionné ? Pourquoi ? Comment feras-tu la prochaine fois ? ...
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- ...

¹³ Plusieurs exemples sont inspirés de : Anne DAVIES, Ph.D. *L'évaluation en cours d'apprentissage*, Chenelière Éducation, 2008.

Exemples d'activités pour soutenir la métacognition des élèves

- **Antisèche vertueuse/copion d'intention :** à l'aide du cours ou d'une production formative corrigée par l'enseignant, inviter chaque élève à inscrire sur un post-it/carton les éléments qu'il doit personnellement garder en tête pour atteindre le niveau de performance visé dans la production sommative ; aider l'élève à sélectionner les éléments pertinents dans son cours en lui fixant un objectif précis (*Tu vas devoir réaliser telle tâche, de quoi as-tu besoin pour... ?*) ; lui permettre d'avoir cette antisèche avec lui au moment de l'évaluation.

Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).

- **Ticket d'entrée et ticket de sortie :** inviter chaque élève, au début (ticket d'entrée) et à la fin (ticket de sortie) d'une activité, d'une leçon, d'une séquence, d'une semaine... à répondre individuellement à une ou plusieurs consignes/questions relatives aux apprentissages menés. Exemples : pour le ticket d'entrée, chaque élève note en début de cours (ou prépare à la maison), une question qu'il se pose en lien avec le cours précédent, un élément dont il se souvient (consigne à préciser en fonction des objets travaillés), un point de matière qu'il est capable d'expliquer aux autres... ; pour le ticket de sortie, chaque élève note une question qu'il se pose, un élément qu'il a appris, un élément qu'il n'a pas compris... (un temps d'échange à deux ou de partage collectif de quelques tickets, avec possibilité de poser des questions, peut soutenir l'identification des besoins et la remédiation immédiate par l'enseignant).

Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).

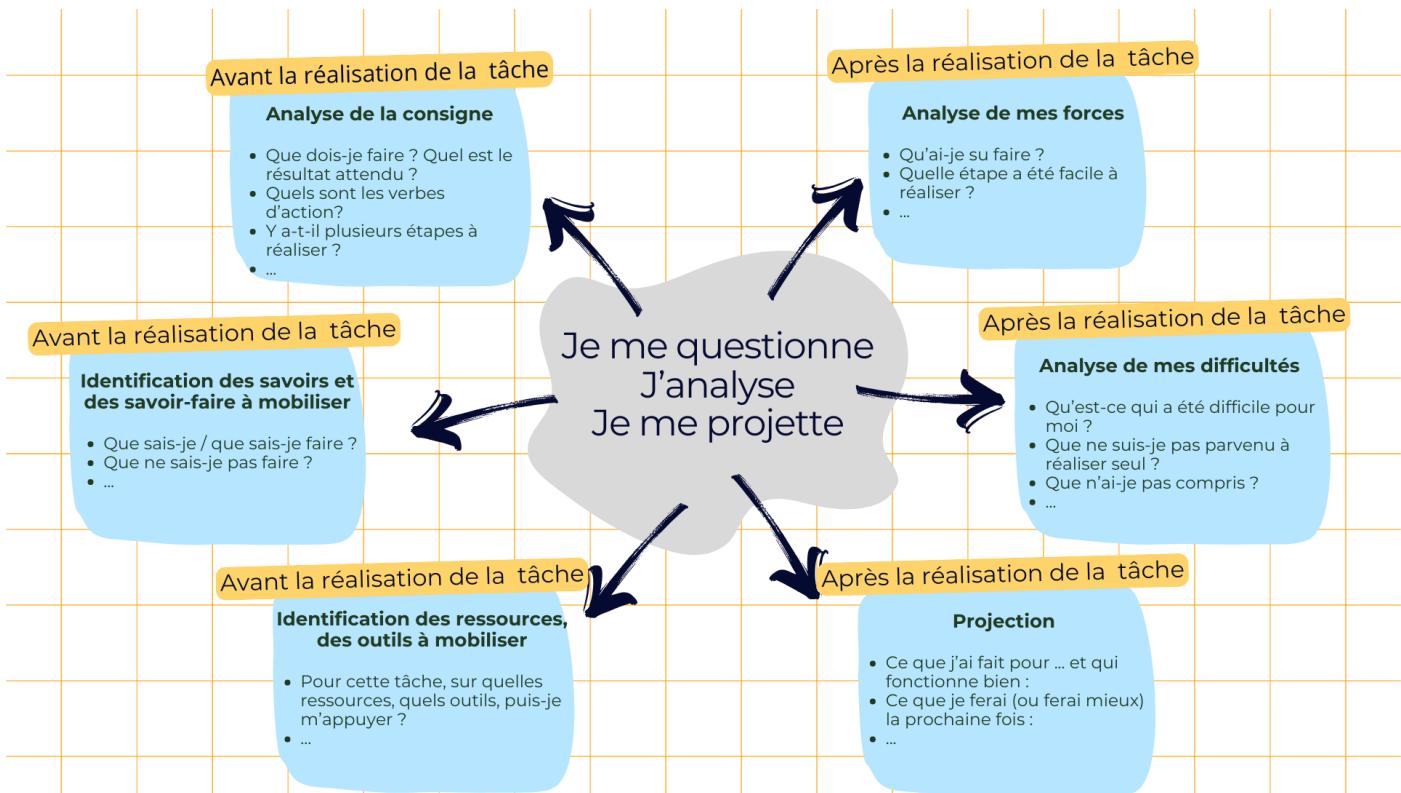
- **Matrice métacognitive :** après la réalisation d'un exercice, d'une tâche, inviter l'élève à réfléchir aux stratégies qu'il a mises en place en complétant une matrice en 4 parties :



- Inscrire sur des **bandelettes** les différents **commentaires** relatifs à une même production pour l'ensemble de la classe ; inviter chaque élève à choisir, parmi ces commentaires, ceux qu'il pense être en adéquation avec sa production personnelle (les éléments acquis et les éléments non acquis) et à justifier ses choix.

Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).

- **Carte mentale réflexive**: face à une tâche à réaliser, inviter l'élève à compléter une carte mentale comprenant les réponses personnelles aux questions suivantes :



Pour télécharger l'exemple, c'est [ici](#).

2.2.2. Évaluation formative par les pairs : balises et exemples d'activités

Apprendre à l'élève à évaluer un pair, c'est notamment prendre le temps de :

- ✓ s'assurer que le **climat de classe** est suffisamment sécurisé pour intégrer, dans les activités d'apprentissage, des dispositifs favorisant des échanges constructifs entre pairs ;
- ✓ valoriser, encourager et **enseigner la coopération** (cf. outil du secteur : [Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre](#)) ;
- ✓ cibler avec la classe **les critères de réussite** que les élèves se sentent en mesure d'observer dans la copie d'un pair (et sur lesquels ils sont invités à s'exprimer) et les expliciter dans leurs mots ;
- ✓ identifier avec eux les **indicateurs** qui permettront d'observer le respect de ces critères pour les aider à évaluer la copie d'un pair ;
- ✓ pratiquer **l'enseignement explicite de la stratégie de correction**, en leur montrant un exemple d'évaluation sur base d'un extrait (modelage), en les invitant ensuite à reproduire la démarche sur la copie d'un pair, à plusieurs (pratique guidée), puis seul (pratique autonome). Cf. Guide de correction dans la partie « autoévaluation ».
- ✓ **outiller** les élèves pour **les aider à formuler des rétroactions constructives** sur les indicateurs travaillés.

Cette démarche permet un enrichissement mutuel et une meilleure compréhension des attendus.

Exemples de dispositifs d'évaluation formative par les pairs

- Fournir aux élèves une grille d'évaluation avec un nombre limité de critères exprimés dans un langage accessible ; les inviter à indiquer, sur la copie d'un pair, si l'élève a respecté ou non le critère et à lui adresser un conseil pour s'améliorer, au regard du critère évalué ; au préalable, leur **fournir des exemples de commentaires, de conseils** pour que les élèves puissent s'en inspirer. Cette démarche enrichit les élèves mutuellement.
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- Guider les élèves dans la rétroaction à formuler à leurs pairs, en leur proposant des **phrases d'amorce et/ou en leur fournissant des conseils à partir desquels s'inspirer** pour adresser un commentaire à leurs pairs.

Ex. de phrases d'amorce :

- *Ton texte fonctionne parce que... ; À ta place, je...*
- *En tant que lecteur/auditeur, j'ai apprécié que... ; À ta place, je ...*

Ex. de propositions de conseils :

Pour une production écrite



- Divise le texte en paragraphes distincts en t'a aidant des éléments de la structure textuelle (Ex. : *Pour un texte de structure explicative, chaque partie du texte répond à une question : « De quoi/de qui parle le texte ? Pourquoi ? Comment cela fonctionne-t-il ?...»*).

- Vérifie si chacune des phrases exprime une seule idée. (*De quoi/de qui parle la phrase et qu'en dit-on ?*) Si elle contient deux idées différentes, rédige deux phrases. Vérifie que chaque phrase commence par une majuscule et se termine par un signe de ponctuation.
- ...

Pour une prestation orale



- Parle moins vite pour laisser le temps à l'auditoire de comprendre les informations transmises.
- Tiens-toi droit, les pieds ancrés dans le sol, pour donner une impression de maîtrise.
- ...

- Demander aux élèves de créer des questions et de fournir les réponses, de formuler des consignes d'évaluation formative à l'attention de leurs pairs (les besoins sont alors détectés, tant par les questions posées que par les réponses données).

2.2.3. Évaluation formative collective et activités de réactivation

À certains moments, l'évaluation formative a pour objectif d'identifier précisément les forces et les besoins de chaque élève. À d'autres, elle peut également être l'occasion **d'observer**, de manière plus globale, **les forces et les difficultés de la classe, pour pouvoir réguler la suite de l'enseignement**.

Deux modalités peuvent aider à pratiquer ce type d'évaluation formative impliquant toute la classe :

- des activités de **réactivation** ;
- des activités de **synthèse des apprentissages**.

Dans les deux cas, ces activités permettent d'identifier ce que la classe, de manière générale, maîtrise et ce qu'il s'agit de réguler avant de poursuivre les apprentissages.

Exemples d'activités de réactivation

- Recourir au **dé de réactivation** : associer à chaque facette d'un dé un concept clé du cours précédent ; lancer le dé et demander à l'élève qui le reçoit de dire à la classe tout ce dont il se souvient par rapport au concept qu'il a face à lui ; inviter la classe à venir en soutien pour compléter et relancer le dé une fois que tout a été dit et réajusté.
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- Organiser un **bingo** : demander aux élèves de dessiner une grille avec 9 cases, qu'ils numérotent de 1 à 9 de façon aléatoire ; associer à chaque numéro une question portant sur un point de matière dont on veut vérifier la maîtrise et poser ces questions les unes après les autres, de façon aléatoire ; demander aux élèves de noter les réponses aux questions dans la case correspondant au numéro de la question ; après chaque question, corriger la réponse et remédier au besoin ; le premier élève qui complète une ligne de trois bonnes réponses (à l'horizontale, à la verticale ou en diagonale) a gagné le bingo.
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- Faire **réagir la classe à des affirmations** : distribuer à chaque élève un carton vert et un carton rouge et formuler face à la classe quelques affirmations liées à des concepts clés du cours (*Exemple : Dans un roman policier, les personnages principaux sont souvent un détective, un criminel et une victime.*) La classe doit réagir à chaque affirmation : l'élève sort le carton vert s'il pense que l'affirmation est correcte et le rouge si ce n'est pas le cas. Il y a ensuite justification orale de la réponse et réajustement si nécessaire.
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- Quatre de plus** : inviter chaque élève à noter sur une feuille une idée essentielle qu'il a retenue du cours précédent ; demander à chaque élève de circuler dans la classe, à la rencontre des autres élèves, pour compléter sa feuille par 4 idées de plus ; proposer un temps de mise en commun collectif pour vérifier que les idées principales sont maîtrisées et réajuster au besoin.
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- Dessinez, c'est gagné** : préparer entre 4 et 10 cartes comprenant des notions importantes du/des cours précédent(s) ; répartir la classe en deux équipes ; inviter un membre de chaque équipe à venir au tableau et montrer à ces deux élèves une même carte avec une notion ; chacun des deux élèves doit dessiner la notion au tableau pour la faire deviner à son équipe ; la première équipe qui a deviné remporte le point ; répéter le processus jusqu'à avoir atteint l'objectif fixé pour la réactivation et l'évaluation formative des acquis ; réajuster au fur et à mesure de l'activité, en fonction des besoins observés.
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- ...

Exemples d'activités de synthèse des apprentissages

- **Coconstruire avec les élèves la grille d'évaluation finale d'une production**, avec les critères de réussite, sur base de **modèles** ; identifier les critères qui ont été bien intégrés et ceux qui ne sont pas ou sont mal exprimés par la classe ; proposer une remédiation immédiate en fonction des besoins rencontrés ; ...
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- **Écriture rapide** : à la moitié ou à la fin de la leçon, inviter chaque élève à prendre 2 à 3 minutes pour écrire quelque chose (un résumé de la matière, une liste d'étapes...) à propos de la leçon, contenant au maximum 7 informations ; demander à quelques élèves de partager aux autres ce qu'ils ont écrit ; répondre aux questions éventuelles et réajuster les apprentissages en fonction des besoins observés.
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- **Les cartes d'attention** : avant d'entamer une leçon, fournir une carte qui donne un projet d'écoute aux élèves pour soutenir leur attention et les aider à cibler les apprentissages importants (à l'aide de questions précises) ; leur demander de compléter la carte (avant ou après la leçon¹⁴), de préférence en classe (mais peut aussi être réalisé à la maison), individuellement ou collectivement ; utiliser les informations communiquées via les cartes pour réguler les apprentissages, en fonction des besoins des élèves.
Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).

2.2.4. Évaluation formative à l'aide d'outils numériques

Les outils numériques peuvent être des partenaires pour pratiquer l'évaluation formative. Il s'agit de choisir l'outil adapté à l'objectif que l'on poursuit.

Exemples d'outils numériques au service de l'évaluation formative

- Créer des **quiz numériques** avec correction des réponses. Pour les QCM, certains logiciels permettent de faire apparaître le pourcentage de réponses obtenu pour les différentes propositions, avant d'afficher la réponse correcte. Cela peut être l'occasion d'amener les élèves à échanger entre eux sur leurs réponses, justifier leurs choix et réguler leur compréhension.
Ex. : exploitation en classe de la plateforme *Elastic¹⁵* pour construire une argumentation à partir d'une démarche d'apprentissage par les pairs.
- Recourir à des **tableaux blancs collaboratifs** ou des logiciels de création de **nuages de mots** pour amener la classe à synthétiser les éléments essentiels d'une leçon, d'une séquence... et réajuster en fonction des besoins observés.
- Créer un **escape game numérique** sur la compréhension et l'interprétation d'un texte : chaque bonne réponse permet de débloquer la suivante.
- **Enregistrer une rétroaction** à l'aide d'un outil numérique et y associer un code QR à diffuser à l'élève (ex. d'outil : Vocaroo, mon oral.net, audacity...). Pour télécharger la fiche, c'est [ici](#).
- ...

¹⁴ Avant, pour réactiver ce qui a déjà été travaillé. Après, pour identifier les savoirs et/ou savoir-faire importants. Quelle que soit la modalité choisie, ces cartes sont sources d'informations précieuses en matière de diagnostic.

¹⁵ Plateforme pédagogique créée et développée par l'université de Toulouse.

2.2.5. Évaluation formative de la coopération (pour la production d'un travail de groupe)

Au cours des apprentissages, les élèves ont de nombreuses occasions de travailler en groupe et de mutualiser leurs forces et leurs ressources pour développer leurs compétences. Lorsque le travail de groupe est organisé, le **processus de coopération** lui-même, ou de collaboration¹⁶, peut faire l'objet d'une évaluation formative, de manière à faire percevoir ses **bénéfices** aux élèves, à leur apprendre à organiser la coopération/collaboration, à la réguler et l'améliorer, au fur et à mesure des occasions de travailler et d'apprendre ensemble.

Pour faire de la coopération/collaboration un objet d'apprentissage et d'évaluation formative, il est conseillé d'organiser en classe des moments pour :

- **contractualiser** l'objet de la coopération/collaboration, les engagements des membres du groupe et négocier les règles de fonctionnement du groupe ;
- **mettre en œuvre** la coopération/collaboration dans des temps dédiés ;
- **évaluer de façon formative le processus** de coopération/collaboration, individuellement et en groupe, de manière à le réguler (ces temps d'évaluation formatives peuvent avoir lieu à plusieurs reprises, au long du travail de groupe).

L'**évaluation formative d'un travail de groupe** peut porter, par exemple, sur les critères suivants (à construire avec les élèves) :

Critères	Indicateurs
Apprentissages personnels	<p>Sentiment d'efficacité Ex. : J'ai appris au contact des autres ; grâce au groupe, je me sens plus compétent. ...</p> <p>Émotions liées à la coopération Ex. : Le fait de devoir travailler ensemble a été stressant – motivant – ... Je me suis senti.e... en travaillant avec les autres. ...</p>
Processus de coopération, de collaboration	<p>Actions concrètes que les élèves posent en lien avec la coopération Ex. : <u>Participation</u> : J'ai participé de manière active (j'ai proposé des idées, j'ai organisé le travail...) ; <u>Écoute</u> : J'ai été à l'écoute des propositions de tous les membres du groupe ; <u>Gestion des conflits</u> : Quand il y avait un problème, j'ai cherché une solution qui convienne à tout le monde ; ...</p>
Tâches & rôle(s)	<p>Actions posées en lien avec les objectifs du travail : organisation du travail, répartition des tâches... Ex. : J'ai respecté mes engagements ; j'ai réalisé la tâche demandée au service de la production collective ; J'ai choisi un rôle et j'ai respecté sa mission ; ...</p>
Qualité de la production collective	<p>Appréciation de la qualité de la production finale par rapport à l'attendu Ex. : Je suis satisfait.e de la production collective ; La coopération/collaboration nous a permis de... La production collective aurait pu être améliorée si... ;...</p>
Apprentissages transversaux  Visées transversales	<p>Retours réflexifs sur les apprentissages et mise en perspective Ex. : Un point positif ou d'attention que je retiens pour un prochain travail de groupe, en français ou dans une autre discipline, c'est... ; Ai-je proposé des solutions nouvelles, innovantes, qui ont contribué à la réussite du travail de groupe ? (cf. Développer l'esprit d'entreprendre) ; Ai-je été un moteur pour le groupe (une personne respectueuse et constructive) ? (cf. Se connaître et s'ouvrir aux autres) ;...</p>

→ Pour d'autres pistes et pour des exemples concrets de l'évaluation formative et sommative, voir outil du secteur [Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre](#).

¹⁶ Pour la distinction entre ces deux processus, cf. outil du secteur : [Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre](#) ».

2.2.5. Évaluation formative : observer les élèves pour réajuster

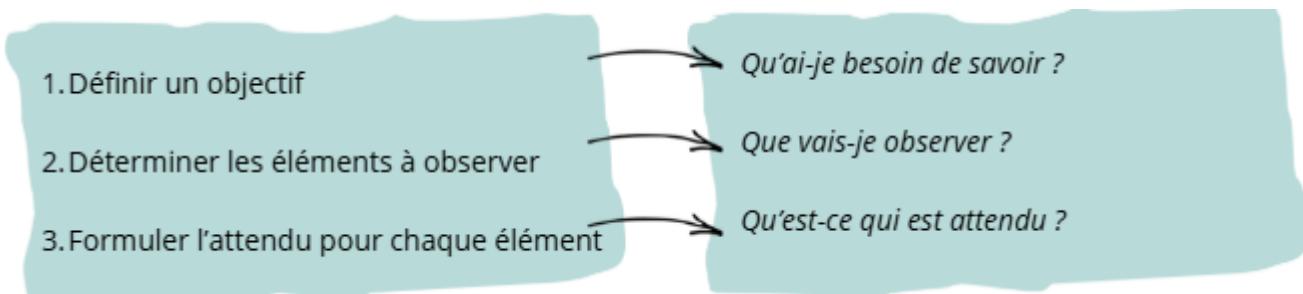
Observer c'est « construire une représentation réaliste des apprentissages ». (...) l'observation est formative en ce qu'elle permet de guider les apprentissages en cours » (Christine Philip, 2018, p.23).

L'observation vise à apporter des données qualitatives (et non quantitatives) : la qualité du travail, la manière dont l'élève s'y prend, comment il interagit avec les autres... Enseignant et élève visent le même objectif : ajuster, approfondir, réguler.

Il est irréaliste de vouloir tout observer chez tous les élèves. L'observation des élèves les plus fragilisés est à privilégier car ce sont ces élèves qui peinent à s'autoréguler. Plus que sur la réussite d'un exercice, les éléments à observer porteront sur **les stratégies** et **les processus**. *Malgré le fait que l'observation peut aussi être faite de manière spontanée et informelle, l'enseignant doit prévoir des moments précis dans sa planification de l'enseignement qui faciliteront la prise d'informations* (Hélène Meunier, p.19, 2015).

Les grilles d'observation proposées dans les fiches téléchargeables montrent des exemples pour garder des traces des observations réalisées en classe sans que cela ne soit chronophage pour l'enseignant.

Pour construire des grilles d'observation les plus objectives possibles, il importe d'anticiper :



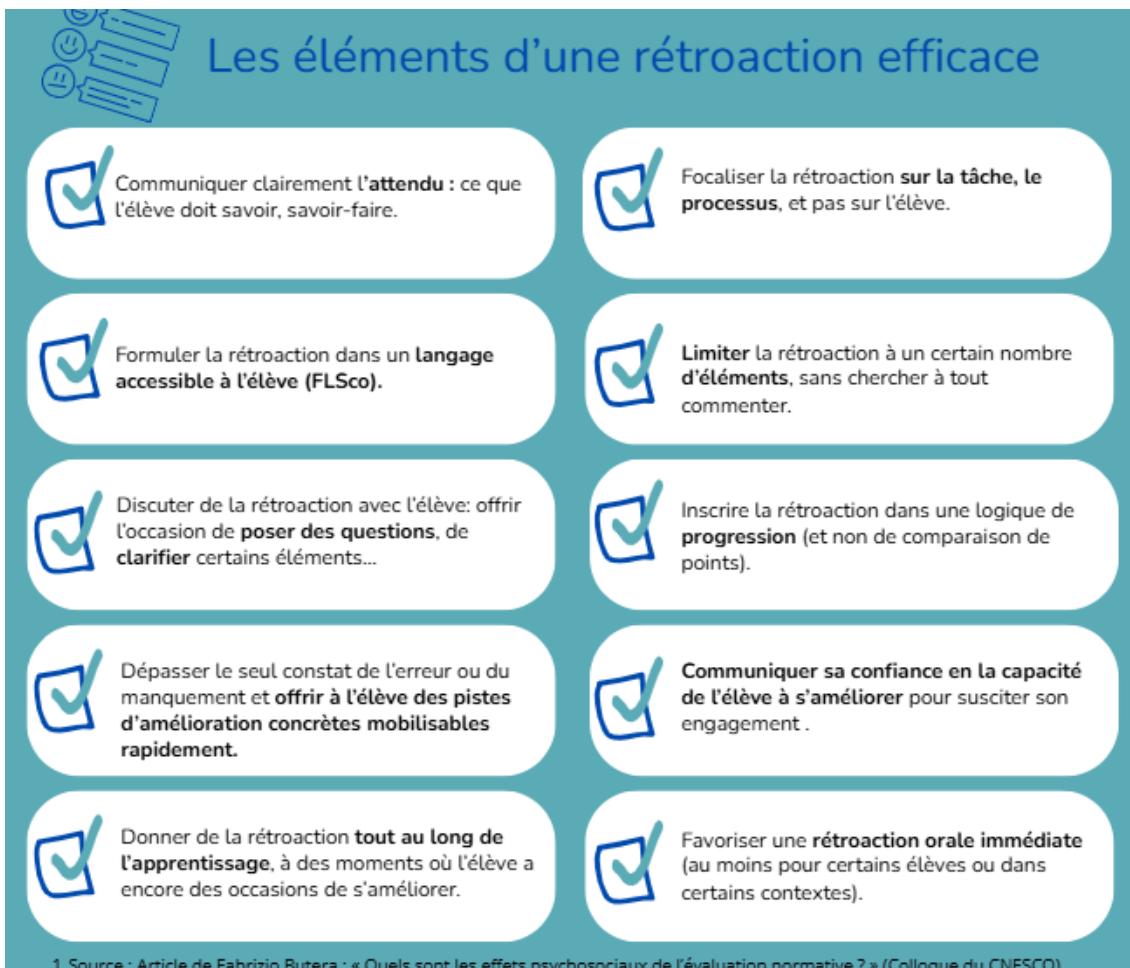
Pour télécharger les exemples de grilles d'observation, c'est [ici](#).

2.3. Des conseils et des pistes pour une rétroaction efficace

2.3.1. Les éléments d'une bonne rétroaction

Il ne suffit pas d'observer. Pour que l'évaluation devienne formative, il faut qu'elle soit suivie d'une intervention. (Christine Philip, 2018, p.24).

Voici les éléments essentiels pour fournir une rétroaction efficace à l'élève¹⁷ :



1. Source : Article de Fabrizio Butera : « Quels sont les effets psychosociaux de l'évaluation normative ? » (Colloque du CNESCO).

E

2.3.2. Des rétroactions différentes en fonction de l'objectif

Il existe **trois types de rétroaction**¹⁸ à choisir judicieusement en fonction des objectifs d'apprentissage que l'on poursuit. Dans la majorité des cas, une rétroaction est hybride.

1) La rétroaction de base ou de vérification

Dans quel contexte ? Pour quel objectif ?

En début d'apprentissage ou juste après l'apprentissage d'une notion pour vérifier un prérequis ou la bonne compréhension de la notion enseignée.

¹⁷ Source : « Comment donner une rétroaction efficace aux élèves ? » (Lu pour vous, par Isabelle Sénéchal), synthèse et traduction libre de Australian Society for Evidence Based Teaching, [s.d.]. HOW TO GIVE FEEDBACK TO STUDENTS

¹⁸ Idem.

Son intérêt se limite à indiquer une performance et dit à l'élève s'il a réussi ou non. En cas d'erreur ou de manquement, elle donne la réponse attendue à l'élève.

Ex. : *Bravo, tu maitrises le contenu ! Tu n'as que deux petites erreurs : pour la question 1, il fallait répondre A et pour la question 3, il fallait répondre C.*

2) La rétroaction directive ou élaborée

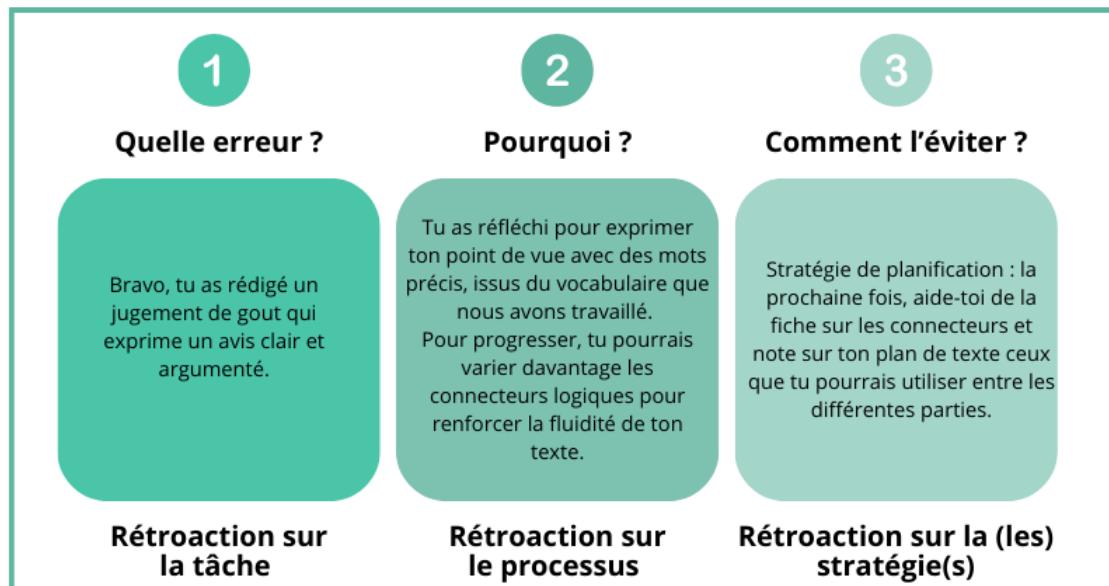
Dans quel contexte ? Pour quel objectif ?

Lors d'une tâche complexe (une production écrite ou orale, la lecture d'un texte...) pour amener l'élève à réfléchir à ses choix, comprendre ses erreurs et améliorer sa production.

Elle identifie les erreurs, les manquements et offre des outils, des stratégies à l'élève pour l'aider à progresser. La rétroaction se focalise sur un ou plusieurs aspects spécifiques et favorise une posture réflexive et critique.

Ex. : *Ta réponse est incomplète car tu ne justifies pas ta réponse à l'aide des connaissances apprises. Relis la partie du cours consacrée aux caractéristiques du récit policier pour trouver les éléments manquants. Note-les et justifie leur choix.*

Exemple de **modèle de rétroaction élaborée** :



3) La rétroaction de coaching ou d'entraînement

Dans quel contexte ? Pour quel objectif ?

En cours d'apprentissage, pendant les phases d'exercice pour aider l'élève à ajuster sa démarche, à identifier ce qui fonctionne bien ou moins bien, pour soutenir son autonomie.

Elle encourage l'élève à réfléchir à des façons d'améliorer sa démarche, lui pose des questions, sans pour autant lui dire explicitement quoi faire. Ces rétroactions sont différencierées selon les besoins des élèves.

Ex. : *Très bien : tu as réussi à accorder 6 participes passés sur 10 dans ta copie. C'est un très bon début. Comment peux-tu corriger tes erreurs ? Explique comment tu vas t'y prendre. De quelle ressource as-tu besoin pour le faire ?*



Outil numérique au service de sa pratique : **Enregistrer son commentaire pour le transmettre à l'élève via un code QR** → fiche à télécharger [ici](#).

2.4. La note chiffrée en évaluation formative : une pratique à questionner

Évaluer dans l'apprentissage, c'est **comparer ce qui est fait avec ce qu'il faudrait avoir fait**. S'il y a une différence entre les deux, l'évaluation doit donc porter ce message et fournir des repères de comparaison à l'élève.

Dans une **stratégie de réussite**, l'évaluation formative d'une tâche ne doit pas être nécessairement notée (Petitjean, 1984) ; elle doit **aider l'élève à se projeter vers la suite, donner une direction** (Sauret & Coudert, 2023, pp. 34-35).

En apprentissage, l'évaluation formative traditionnelle, chiffrée au ½ point près, qui construit progressivement une moyenne, peut brouiller ce message. L'élève ne travaille plus pour apprendre mais pour obtenir cette moyenne. Son attention est davantage portée sur la note plutôt que sur les commentaires.

2.4.1. Des exemples de pratiques gagnantes



- Privilégier les **évaluations formatives ciblées** (une ou plusieurs étapes de travail) plutôt que celles qui portent sur une performance (tâche complexe).
- Co-construire avec l'élève, durant les apprentissages, des **repères de progression** qui explicitent l'attendu — entendu ici comme le repère visé — afin de donner une direction claire et des repères de réussite.
- Fournir, dans un premier temps, une **grille critériée sans points** ; puis, quand le travail est bien abouti, communiquer des niveaux de performance chiffrés.
- Indiquer explicitement à l'élève le niveau de performance qu'il a atteint à ce moment de l'apprentissage (= un repère), sans nécessairement associer cela à une note chiffrée. Si une note est attribuée, elle illustre l'atteinte d'un niveau de performance ; elle est alors qualitative.
- Faire suivre l'évaluation formative d'un **nouveau temps d'apprentissage** pour permettre à l'élève de dépasser un constat et continuer d'apprendre¹⁹.
- **Associer à la note une rétroaction** qui porte sur les objectifs à atteindre, les obstacles à dépasser, les moyens d'y arriver. (Maulini, 2013).

2.4.2. Les raisons de mettre en perspective la note chiffrée et les repères de progression

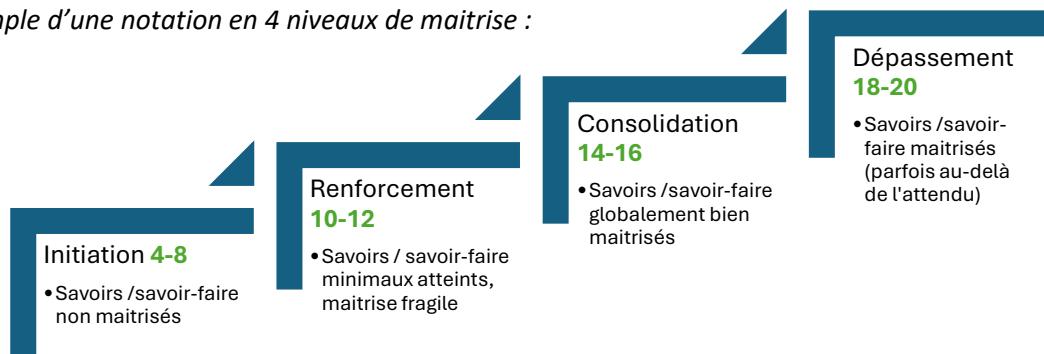
- ✓ Donner la **primauté à la rétroaction**. Réduire le poids des notes recentre l'attention sur des commentaires précis et actionnables, qui orientent réellement les apprentissages.
- ✓ Construire plutôt que classer. On ne vise pas immédiatement la « performance » ; on bâtit les apprentissages pas à pas en explicitant des **objectifs clairs** et les **étapes** qui guident l'élève dans sa progression.
- ✓ **Valoriser les progrès personnels**. Une évaluation formative appuyée sur des repères de progression met l'accent sur l'évolution de chacun plutôt que sur la compétition ; elle favorise un climat plus serein, réduit l'anxiété et augmente l'engagement (Bouiffror & Buruk, 2020).
- ✓ Alignement avec la *Note Bulletin* (juin 2024, pp. 7 et 10) :

¹⁹ Ainsi, un élève qui se situe entre 10 et 12 reste fragile dans son apprentissage. Les savoirs et/ou les savoir-faire sont encore à exercer et à consolider pour s'assurer qu'il poursuive son parcours sereinement.

- on apprécie la dynamique de l'élève au fil du temps, au lieu de figer son parcours dans une moyenne chiffrée ;
- les résultats inscrits au bulletin ne constituent pas l'intégralité du message : le conseil de classe est invité à enrichir ces résultats par des remarques collectives et individuelles, afin de rendre compte des acquis, des démarches, des efforts et des pistes de progression.

En somme, passer des notes à des repères de progression, à des paliers de maîtrise, permet de rendre **l'évaluation plus juste, lisible et formative**, en cohérence avec une appréciation dynamique des apprentissages et une communication plus complète aux élèves et à leurs représentants légaux. Les notes chiffrées ne sont pas les seuls indicateurs pour rendre compte des acquis de l'élève.

Un exemple d'une notation en 4 niveaux de maîtrise :



2.5. Le portfolio : un outil pour garder trace des preuves d'apprentissage

Quelle que soit la modalité utilisée pour récolter des **preuves d'apprentissage**, il est important que l'élève puisse en **garder une trace**. Le recours à un cahier personnel ou portfolio des apprentissages peut être un moyen intéressant pour permettre à l'élève de se souvenir de ses apprentissages et de mesurer ses progrès au cours d'une période, d'une année ou même sur un temps plus long.

2.5.1. Définition de l'outil « portfolio »

Un portfolio²⁰ est un **dossier évolutif** qui compile des preuves d'apprentissage, des réflexions personnelles, des productions concrètes... Il permet de mettre en valeur les compétences acquises, les progrès réalisés et les objectifs atteints.



La plus-value d'un portfolio ?

Le format « cahier » personnel (et à personnaliser) sert plusieurs objectifs :

- **Garder trace des apprentissages sous toutes leurs formes** : écrits de travail (brouillons), écrits intermédiaires, autoévaluation, réflexion personnelle, schéma, carte mentale, conseils... ;
- **Développer l'autonomie** : l'élève est invité à l'utiliser régulièrement, à revoir des productions antérieures pour identifier des pistes d'amélioration, des chefs-d'œuvre. Cela le responsabilise face à ses apprentissages ;
- **Suivre les progrès et développer les compétences métacognitives** : l'élève visualise son évolution grâce notamment aux productions écrites, aux grilles d'observation/d'autoévaluation, aux conseils compilés dans le cahier ; ces outils l'aident à prendre conscience de ce qu'il apprend, de comment il apprend et du chemin à parcourir ;
- **Soutenir la créativité et donner du sens au processus de la communication** : l'élève utilise ce cahier pour des étapes clés en lien avec la planification, la construction et la régulation du sens du texte à recevoir ou à produire ; il y insère des éléments visuels qui valorisent son travail (illustrations, citations, pictogrammes...).
- ...

Le cahier gagne à être utilisé comme un **outil interdisciplinaire** au service des apprentissages et des visées transversales (un seul outil au service de toutes les disciplines) :

- montrer expliciter les liens entre des apprentissages (soutien au **transfert**) ;
- valoriser les acquis, pointer les difficultés (**vision globale**).

²⁰ Cahier du LLL n° 4, sous la direction de Julie Lecocq (2018). Évaluer les compétences avec un (e)portfolio. UCLouvain.

2.5.2. Un choix d'un portfolio en fonction de l'objectif poursuivi

- **Portfolio réflexif** : il intègre les autoévaluations, les journaux de bord, des analyses personnelles, les évaluations formatives. L'élève y explique ce qu'il a appris, comment il s'y est pris pour progresser.
- **Portfolio de développement** : il est plus complet car il est utilisé sur plusieurs années²¹ ; il montre l'évolution de l'apprentissage avec des étapes, des erreurs, des réussites.
- **Portfolio de présentation** : il est l'objet de choix personnels qui présentent une sélection soignée des meilleurs travaux réalisés, des productions (si elles ne sont pas archivées).

2.5.3. Des points d'attention pour la mise en place d'un portfolio

Les documents présentés dans un portfolio doivent être présentés et classés selon les consignes de l'enseignant. Il s'agit de tenir compte de l'âge des élèves et de ne pas leur infliger une charge de travail démesurée. Pour structurer la métacognition de l'élève, il est donc plus pertinent de ne pas demander de revenir sur chaque texte lu ou produit, mais plutôt de poser un regard rétrospectif global sur les compétences acquises en lecture, en audition, en écriture et/ou en production d'un message oral. Cf. exemple d'activité d'autoréaction [ici](#).

²¹ On veillera alors à le relever en fin d'année scolaire pour éviter qu'il ne se perde.

3. L'évaluation de l'apprentissage (évaluation sommative)

L'évaluation sommative permet de déterminer une mesure d'un apprentissage réalisé **en production et en réception de textes**, vérifier les acquis de l'élève, sa capacité à mobiliser des savoirs, des savoir-faire au sein d'une tâche complexe.

3.1. Les balises générales pour pratiquer l'évaluation sommative



- ◆ Les évaluations sommatives répondent à des **prescrits** du référentiel et doivent porter sur des tâches complexes (cf. points suivants). Les savoirs et savoir-faire, y compris langagiers, figurant dans les **attendus d'apprentissage**, ne font donc **pas l'objet d'une évaluation sommative pour eux-mêmes**. Ils doivent faire l'objet d'un apprentissage pour être mis au service des tâches complexes à réaliser ; la maîtrise de ces savoirs et savoir-faire peut se vérifier en évaluation formative.
- ◆ **Toutes** les évaluations sommatives des compétences de production ont **le même poids**²². Pour les **évaluations sommatives de la réception de textes**, ce sont les besoins des élèves qui guideront le nombre et l'importance accordée à chaque évaluation. → Pour l'évaluation de la réception, cf. point 3.4.
- ◆ Comme il convient de rendre l'élève compétent en production comme en réception de textes, l'équipe pédagogique est invitée à **tendre vers un équilibre** dans la pondération des évaluations sommatives de production et de réception de textes. L'équipe définit le **seuil de réussite** en fonction de cet équilibrage.
- ◆ Les évaluations sommatives tiennent compte de **l'âge** des élèves, de leur **niveau d'apprentissage**, de leur parcours, de leur **avancée dans le cursus**.
- ◆ Pour une question **d'équité**, l'évaluation sommative **se réalise en classe**. Si toutefois le contexte de la classe impose la réalisation d'une partie de la production à domicile (par exemple, l'enregistrement d'une vidéo), il est conseillé de faire réaliser en classe tout ce qui peut l'être (par exemple, la planification par écrit de l'intervention qui fera l'objet de l'enregistrement).
- ◆ L'évaluation sommative se réalise **au moment opportun**. Si le bulletin se répartit en périodes, il n'est pas obligatoire de procéder à une évaluation sommative pour chaque période : inscrite dans une approche évolutive, l'évaluation sommative n'intervient qu'après un temps d'apprentissages suffisant, **ajusté aux besoins d'apprentissage** des élèves.

Ex. : Pour les évaluations sommatives orales, on peut organiser un calendrier pour les répartir au cours de l'année en fonction des apprentissages et/ou du niveau des élèves (différentes dates pour une même production).

- ◆ L'évaluation sommative **respecte les aménagements raisonnables** qui ont été décidés conjointement et mis en œuvre durant l'année scolaire. Les aménagements peuvent concerner : l'organisation du temps scolaire, les modalités d'enseignement, les modalités d'évaluation, l'environnement physique ou matériel (Décret du 7/12/2017, FWB).

²² Sauf cas exceptionnels, indépendants de la volonté de l'enseignant, qui empêcheraient de mener, de manière suffisante, les apprentissages nécessaires à la réussite d'une évaluation sommative.

- ◆ Certaines productions sommatives **peuvent être réalisées seul ou à plusieurs**. La coopération ne fait pas l'objet d'une évaluation sommative. En revanche, si elle aboutit à une production collective, celle-ci peut s'évaluer de façon sommative.

Dans ce cas, il est important de :

- **expliciter** aux élèves les **critères d'évaluation**, ceux qui feront l'objet d'une évaluation du groupe et ceux qui seront évalués de façon plus individuelle (cf. proposition dans les exemples de grilles d'évaluation sommative) ;
- organiser et mettre en œuvre en classe le travail de groupe, en veillant à **l'équilibre dans la répartition des rôles** et en assurant, en classe, des **moments de construction et de régulation du travail de groupe** (privilégier la coopération à la collaboration pour soutenir la validité de la note collective) ;
- expliciter aux élèves **la pondération éventuelle entre la note du travail de groupe et la note de la prestation individuelle** (par exemple, pour un exposé oral en groupe, le critère de pertinence pourrait faire l'objet d'une évaluation collective alors que les critères d'audibilité, de recevabilité et d'intelligibilité seraient davantage évalués de façon individuelle).

→ Plus de pistes, exemples et ressources pour organiser et évaluer la coopération :

[Apprendre à coopérer, coopérer pour apprendre.](#)

- ◆ L'évaluation sommative est toujours accompagnée d'une **grille de correction critériée** qui met en évidence ce qui est attendu de l'élève (cf. critères d'évaluation des productions écrites et orales et des compétences de réception).

En fonction des apprentissages menés en classe et des objectifs qu'il poursuit, l'enseignant décide s'il fournit ou non à l'élève la grille d'évaluation critériée au moment de la réalisation de l'évaluation sommative. **S'il ne fournit pas la grille**, il doit au préalable avoir enseigné aux élèves de façon **explicite** les indicateurs pour chacun des critères de l'évaluation sommative (**coconstruction des indicateurs** avec la classe, travail à partir de modèles...).

- ◆ Si l'enseignant constate, en cours ou en fin d'apprentissage, la **non-maitrise de certains attendus** par l'élève, il se repose sur ses observations pour cerner les ressources et les difficultés de l'élève et cibler des pistes de réajustement. Cela pourra permettre à l'enseignant de participer à la réflexion collégiale sur la **stratégie d'accompagnement personnalisé** la plus adéquate à proposer à l'élève. Par ailleurs, c'est tout au long de l'année scolaire, au fur et à mesure de ses observations (activités formatives), que l'enseignant va veiller à mettre en place des stratégies d'accompagnement personnalisé et, le cas échéant, des **dispositifs spécifiques**, dans le but de permettre à l'élève de surmonter ses difficultés en cours d'apprentissage et de poursuivre avec fruit son parcours, dans l'année suivante.

Évaluation sommative et aménagements raisonnables

Qu'il s'agisse d'élèves à besoins spécifiques ou d'élèves allophones, **en cours d'apprentissage de la langue**, c'est la question de **l'équité** entre tous les élèves qui prime. L'équité réside moins dans l'égalité de traitement (chaque élève doit répondre aux mêmes exigences) que dans la volonté de réduire les différences par des aménagements qui permettent de les lisser. Chaque membre de l'équipe est invité ainsi à adopter les mêmes dispositions d'évaluation.

- Pour les **élèves à besoins spécifiques**, la prise en compte des aménagements raisonnables (en réception et en production), utilisés en classe durant l'année, est une **obligation légale** lors des évaluations. Les aménagements raisonnables les plus courants²³ sont :
- un supplément de temps pour effectuer l'évaluation ;
 - l'utilisation d'une police de caractère et d'une taille de police adaptée ;
 - une gestion des R°/V° évitant à l'élève de devoir tourner la page entre le texte proposé et le questionnaire.

La **correction de l'orthographe et de la syntaxe** sont souvent sources de difficulté lors des évaluations. Il s'agit alors de mesurer l'ampleur des difficultés d'un élève sous A.R. et d'anticiper la manière de noter la recevabilité linguistique.

Ex. : *Certains élèves sont incapables de répondre à des attentes minimales. Le passage par l'oral peut être nécessaire. Dans ce cas, attribuer un zéro pour l'orthographe n'est pas « raisonnable » car la marge de progression est minime. Le plus souvent, on peut attribuer une note à la recevabilité linguistique en « contractualisant » avec l'élève qu'il sera, par exemple, noté sur les 5 premières lignes. On peut aussi le noter comme tous les élèves, en se réservant le droit de neutraliser la note si elle amène à l'échec de l'épreuve.*

- Pour les **élèves allophones**, il s'agit de prendre en compte que l'apprentissage de la langue se mesure sur plusieurs années et qu'il est important de **distinguer les compétences de compréhension (réception) des compétences de production** en adaptant les attendus de production aux capacités des élèves à un moment donné.

On peut assimiler ces élèves à des **élèves à besoins spécifiques évolutifs, transitoires et non permanents**. Dès lors, en fonction de leurs capacités, on leur proposera un aménagement raisonnable adapté :

- un dictionnaire électronique bilingue ;
- une liste de mots à insérer dans une réponse ;
- un gabarit de réponse (découpage en paragraphes proposant des débuts de phrases, structuration de la réponse, énonciation des connecteurs...).

²³ Dans les apprentissages, quand il s'agit d'évaluer les acquis et les besoins à partir d'un objectif commun, on peut aussi réduire le nombre de questions sans toutefois réduire l'exigence.

3.2. L'évaluation sommative des compétences de production (écrire - parler)

3.2.1. Les tâches prescrites par le référentiel (de la S1 à la S3)

Le référentiel prescrit les évaluations sommatives de productions de textes (écrites et orales) pour chaque année scolaire. Celles-ci ont toutes la même valeur. Elles ont pour objectif de vérifier l'acquisition de savoirs et de savoir-faire relatifs à la production écrite ou orale de textes relevant des différentes structures textuelles dominantes.

Le tableau ci-dessous²⁴ synthétise les tâches obligatoires en évaluation sommative des compétences de production.

Les pictogrammes sont là pour indiquer :

-  les productions à réaliser à l'écrit,
-  les productions à réaliser à l'oral.
- Sans pictogramme, l'enseignant choisit en fonction de ses élèves, du projet, de la réalité de sa classe...

²⁴ Ce tableau reprend les productions prescrites par le Référentiel sous réserve que les modifications de certaines incohérences relevées dans le référentiel soient validées par la FWB dans le courant de l'année scolaire 2025-2026.

Productions finales attendues en évaluation sommative, de la S1 à la S3

Structure textuelle dominante	S1	S2	S3
Explicative	<input type="checkbox"/> Présenter oralement, seul ou en groupe, un exposé informatif accompagné d'un support (numérique ou non) 	<input type="checkbox"/> Présenter oralement, seul ou en groupe, un sujet d'actualité accompagné d'un support (numérique ou non) 	<input type="checkbox"/> Réduire un texte informatif (en lien avec le cours de français ou une autre discipline) <input type="checkbox"/> Élaborer et expliciter oralement une procédure en vue de réaliser une tâche scolaire ⁴
Narrative	<input type="checkbox"/> Rédiger un court récit de fiction à partir d'une ou plusieurs illustration(s) <input type="checkbox"/> Résumer oralement un court texte narratif 	<input type="checkbox"/> Résumer par écrit un court texte narratif 	<input type="checkbox"/> Relater, oralement ou par écrit, une rencontre avec une oeuvre culturelle (littéraire ou non), en insérant une description
Argumentative	<input type="checkbox"/> Motiver, oralement ou par écrit, seul ou en groupe, un jugement de goût sur une oeuvre littéraire ou non littéraire, à l'aide d'une thèse explicite et de trois arguments illustrés	<input type="checkbox"/> Rédiger une lettre ou un courriel de demande <input type="checkbox"/> Justifier oralement une réponse scolaire (ex.:savoirs langagiers, genres...) 	<input type="checkbox"/> Prendre position et étayer son opinion (sur un fait d'actualité, un choix, une expérience...) oralement et/ou par écrit, en développant et illustrant trois arguments <input type="checkbox"/> Justifier par écrit une réponse scolaire (ex.: savoirs,langagiers, genres...) ⁵
Descriptive	<input type="checkbox"/> Rédiger et présenter une consigne	<input type="checkbox"/> Composer un texte poétique ou littéraire à partir d'oeuvres existantes (formes brèves, courts poèmes)	<input type="checkbox"/> Cf. structure textuelle narrative
Dialoguée	<input type="checkbox"/> Optionnel	<input type="checkbox"/> Mener une interview 	<input type="checkbox"/> Mettre en voix et en espace un texte de théâtre

4 Production à réaliser sous réserve d'approbation par la Fédération Wallonie-Bruxelles des modifications demandées dans le Référentiel.

5 Production à réaliser sous réserve d'approbation par la Fédération Wallonie-Bruxelles des modifications demandées dans le Référentiel.

3.2.2. Des balises et des pistes pour évaluer les *productions orales*



- ♦ Le référentiel prévoit des productions finales liées à la maîtrise du discours oral, dans des contextes variés. Néanmoins, **ces productions ne sont pas les seuls temps d'observation des habiletés de l'élève à l'oral**, dont le développement prend du temps. L'enjeu est de **placer les multiples occasions d'évaluation formative de l'oral dans un processus d'évaluation continue**, au sein duquel l'effort et l'apprentissage sont valorisés et reconnus.
Il s'agit dès lors de **garder trace de ces progrès**, par exemple via les grilles d'observation et le carnet des apprentissages (cf. modèles de grilles d'observation des apprentissages à télécharger [ici](#)).
- ♦ Pour accorder un temps d'apprentissage suffisant à l'élève, l'enseignant peut aussi faire le choix, lors de certaines évaluations sommatives, de mettre un **focus plus important sur un nombre limité d'indicateurs relatifs aux paramètres de l'oralité** (volume, débit, articulation, posture, gestuelle, regard...). Certains indicateurs, dont le développement demande plus de temps, peuvent ainsi être entraînés tout au long de l'année et évalués de manière significative en fin d'année scolaire. Cela nécessite alors d'intégrer la progression de ces apprentissages dans la planification annuelle.
- ♦ Une même production orale sommative ne doit pas nécessairement être réalisée en même temps par tous les élèves. Une fois les apprentissages dispensés pour tous, un calendrier peut être établi en collaboration avec les élèves pour permettre d'étaler les prestations orales et offrir ainsi un temps plus long d'appropriation aux élèves qui en auraient besoin.
- ♦ L'évaluation de l'oral peut se faire en **direct** ou en **différé** (via un enregistrement audio ou vidéo). Si l'oral est différé, il s'agit de veiller à mettre en place les apprentissages spécifiques au genre produit, mais également, par souci **d'équité**, de s'assurer que les élèves disposent du matériel adéquat et de consacrer un temps en classe pour orienter sa prestation orale et la construire d'abord à l'écrit (réalisation d'un plan, recherche et organisation des idées...).
- ♦ Si la production orale est accompagnée d'un **support de communication et/ou d'un aide-mémoire**, il peut être papier ou numérique, imposé par l'enseignant ou choisi par l'élève. Il fait lui aussi l'objet d'apprentissages.
- ♦ De la même manière qu'une production écrite, une production orale **se planifie, se construit et se régule**. Pour aider l'élève à réguler sa prestation orale, on peut articuler les visées disciplinaires et mettre l'écoute au service de la production orale : l'enseignant invite l'élève à s'enregistrer ou se filmer pour pouvoir ensuite s'autoévaluer, **s'autocorriger** (sur base de critères ciblés et explicites) et réguler sa production. Cette phase de régulation peut aussi se mener **entre pairs** : en groupe, les élèves se présentent mutuellement leurs productions orales et s'offrent des rétroactions, sur base de critères déterminés que les élèves sont en mesure d'observer chez leurs pairs.
- ♦ Certaines productions orales peuvent être **réalisées en groupe**. Si c'est le cas, il s'agit d'identifier la plus-value pédagogique, de mettre en œuvre en classe le travail coopératif et d'expliquer avec les élèves les **critères qui feront l'objet d'une évaluation du groupe et ceux qui seront évalués pour chaque participant** (cf. exemples de grilles et [Fiche apprendre à coopérer.docx](#)).
- ♦ Lors des évaluations orales, qu'elles soient formatives ou sommatives, les élèves faisant partie du **public** peuvent s'inscrire dans une démarche de **coévaluation**. Il s'agit alors de munir la classe d'une courte grille critériée (les mêmes critères d'observation pour tous et/ou des critères répartis en fonction des élèves) portant sur des éléments qu'ils sont capables d'observer chez leurs pairs. Leurs observations, travaillées en amont avec l'aide de l'enseignant, si elles sont justifiées, peuvent être prises en compte dans l'évaluation finale de l'enseignant (cf. exemples de grilles d'évaluation par les pairs des paramètres de l'oralité : [outil_Genres](#)).



3.2.3. Des balises et des pistes pour évaluer les *productions écrites*



- ♦ Le référentiel prévoit des productions finales liées à la maîtrise des compétences d'écriture, dans des contextes variés. Tout comme pour les productions orales, ces tâches complexes écrites ne sont pas les seuls temps d'observation des habiletés de l'élève, (dont le développement prend du temps.) L'enjeu est de placer les multiples occasions d'évaluation formative de l'écrit dans un **processus d'évaluation continue et progressive**, au sein duquel l'effort et l'apprentissage sont valorisés et reconnus. Il s'agit dès lors de **garder trace de ces progrès**, par exemple via les grilles d'observation.
- ♦ Pour accorder un temps suffisant à l'élève, l'enseignant peut aussi faire le choix, lors de certaines évaluations sommatives, de limiter dans la grille **le nombre d'indicateurs relatifs aux paramètres de l'écrit**. Certains indicateurs, dont le développement demande plus de temps, peuvent ainsi être entraînés tout au long de l'année et évalués de manière significative en fin d'année scolaire. Cela nécessite alors d'intégrer la progression de ces apprentissages dans la planification annuelle.
- ♦ Toute production écrite **se planifie** (orienter son texte), **se construit** (construire le sens du texte), **se régule puis se corrige** (apprécier, agir/réagir, réviser), selon les trois étapes du processus itératif de la communication. En apprentissage comme en évaluation sommative, il s'agit d'**accompagner** les élèves dans ces trois étapes et de les **outiller**. L'enjeu est que l'élève puisse les mettre en œuvre de façon toujours plus autonome, au fur et à mesure du tronc commun.



Par exemple, on peut demander aux élèves de passer par un temps de planification (réalisation d'un brouillon qui ne soit pas le texte déjà rédigé : schéma, carte mentale, liste...) avant de leur donner la copie permettant de rédiger leur texte. On peut aussi leur offrir un temps de régulation, soit au moment de la réalisation de la copie, soit à l'heure de cours suivante, afin qu'ils puissent se consacrer pleinement à la révision et à la correction de leur copie, à l'aide d'outils (grille d'autoévaluation avec les attendus principaux de la production ; stratégies de relecture pour identifier et corriger les erreurs de langue...).

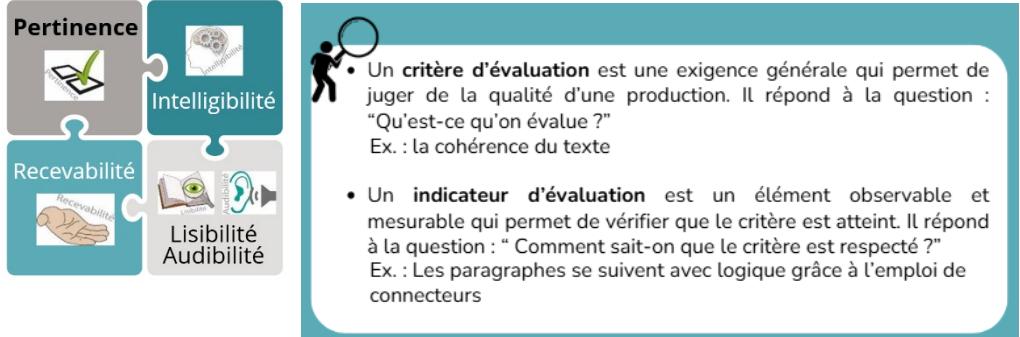
- ♦ Certaines productions écrites peuvent être **réalisées en groupe**. Si c'est le cas, il s'agit d'identifier la plus-value pédagogique²⁵, de mettre en œuvre en classe le travail coopératif et d'expliquer avec les élèves les **critères qui feront l'objet d'une évaluation du groupe et ceux qui seront évalués pour chaque participant** (cf. exemples de grilles et [Fiche apprendre à coopérer.docx](#)).

²⁵ Quels apprentissages les élèves vont-ils mener pour réaliser cette production finale à plusieurs ?

3.2.4. Des critères et des indicateurs pour évaluer les productions prescrites (écrites et orales)

4 familles de critères

L'évaluation sommative d'une production, écrite ou orale, est **obligatoirement** accompagnée d'une grille avec les 4 critères suivants :



Ces **4 critères d'évaluation sommative**²⁶ correspondent aux **qualités attendues de la production** et doivent systématiquement apparaître dans les grilles d'évaluation sommative.

- Les 4 critères doivent être **obligatoirement** présents dans chaque **grille d'évaluation sommative**, mais ils ne doivent **pas** être **pondérés de façon équivalente**. La **pertinence**, qui permet de déterminer si les attendus de la tâche sont atteints, demeure donc **le critère le plus important** à travailler avec les élèves. Il s'agit dès lors de nuancer le poids accordé aux différents critères en fonction de la tâche demandée dans une situation de communication spécifique.
- Les 4 critères, présentés dans la grille globale ci-dessous, sont indiqués dans l'ordre par lequel l'évaluateur va juger de la production finale réalisée (de sa lisibilité/audibilité à sa pertinence). Si l'enseignant souhaite faire de la grille un soutien permettant à l'élève de réajuster sa production, il gagne à **présenter ces critères en sens inverse, de la pertinence à la lisibilité/audibilité, pour correspondre davantage à la démarche de l'élève** (réfléchir à la pertinence du contenu de la production ; rendre le texte intelligible ; vérifier la recevabilité et s'assurer de la lisibilité/audibilité).
- Pour soutenir leur compréhension, l'enseignant veillera à expliciter les critères en classe ; il peut les assortir d'illustrations (cf. [propositions dans les exemples de grilles pour chaque production attendue](#) - voir sous l'onglet Outils d'évaluation).
- L'évaluation sommative ne recourt **pas** à des **critères d'exclusion**²⁷. En revanche, un élève qui ne respecte pas les valeurs démocratiques (usage de propos racistes, homophobes...) se voit attribuer la note de 0 pour le critère de pertinence ainsi que l'indicateur du respect des règles de la courtoisie²⁸.

²⁶ Les grilles d'évaluation de 4^e, 5^e, 6^e et 7^e reprennent les mêmes critères.

²⁷ Un **critère d'exclusion** désigne une condition ou une erreur qui entraîne automatiquement la non-validation de la production ou l'attribution d'une cote nulle, quel que soit le reste du contenu. Dans le cas d'une copie illisible, l'élève se voit contraint de repasser son éprouve.

²⁸ Décret du 24 juillet 1997 définissant les missions prioritaires de l'enseignement fondamental et de l'enseignement secondaire et organisant les structures propres à les atteindre, article 6, 3^e.

Des indicateurs à sélectionner et à pondérer

Chacun des 4 critères est associé à des **indicateurs de réussite** (éléments observables de la qualité attendue dans le critère).

- Les **indicateurs** sont à sélectionner **au regard des apprentissages** menés en classe, du **genre** et de la **situation de communication** dans lesquels s'inscrit la production finale proposée aux élèves. Les indicateurs sélectionnés peuvent également dépendre **du moment de l'année** auquel a lieu l'évaluation sommative. Par exemple, pour le travail de l'oralité, l'enseignant peut choisir de travailler un ou plusieurs indicateur(s) au fur et à mesure de l'année (ex. : le regard et la posture pour soutenir la compréhension du message), mais de l(les)évaluer uniquement à l'occasion de la dernière production orale prévue en évaluation sommative.

En fonction des apprentissages menés, **certains indicateurs** ont **plus ou moins de poids** dans la pondération de la grille.

- Pour chaque indicateur, dans la logique de progression, il convient de s'interroger sur **l'attendu minimal** de la qualité de la performance : quels sont les attendus de savoirs et de savoir-faire ? Si l'élève l'atteint, il est logique de lui accorder la totalité des points pour l'indicateur. Seuls les indicateurs reliés aux savoir-faire langagiers sont soumis à un prescrit (voir ci-dessous).

Ex. : pour la structure dominante argumentative, il est attendu en production finale que les élèves rédigent un texte avec 3 arguments illustrés. Dans la grille, si l'indicateur « illustration des arguments » (attendu du référentiel) est sur 6 points, un élève qui a illustré correctement les trois arguments aura la totalité des points. En fonction des apprentissages menés avec la classe et de la progression des élèves, il s'agit de déterminer à partir de combien d'arguments illustrés correctement l'élève aura la moitié (minimum attendu pour ma classe).

- Les **indicateurs** sont à formuler dans un **langage accessible aux élèves**. Ils peuvent aussi être transformés en **conseils de relecture** (Ex. : Conseils pour relire ta production : *As-tu respecté les caractéristiques du genre du conte : présentation d'un lieu indéterminé, présence d'un narrateur externe... ?*) → FLSco²⁹.

- Un même indicateur ne peut pas apparaître à deux endroits différents de la grille et ce pour **éviter la double sanction**.

Ex : Un élève qui a utilisé un temps verbal erroné ne peut être pénalisé deux fois (une fois en recevabilité linguistique et une fois en pertinence : c'est à l'enseignant de décider où l'évaluer).

- La correction de la langue est évaluée par le critère de recevabilité linguistique. La **recevabilité de l'orthographe lexicale et grammaticale** (à distinguer de la recevabilité de la syntaxe, de la ponctuation, du lexique...) est évaluée en fonction d'un **pourcentage de formes correctes**³⁰ attendues dans la copie.

Quand ?	% de formes correctes attendues	Seuil de réussite ³¹
Fin cycle 2 (P2)	50	La moitié des points pour cet indicateur
Fin cycle 4 (P6 – CEB)	80	
Fin du tronc commun (S3)	90	
Fin du DS (S6 – CESS)	97	
Fin des études supérieures	99	

²⁹ Le langage des grilles d'évaluation met certains élèves à distance par l'utilisation d'un langage trop académique. Si l'enseignant veut que les élèves s'emparent de cet outil, ils doivent pouvoir réellement le comprendre.

³⁰Plutôt que de comptabiliser les erreurs, on comptabilise le nombre de mots correctement orthographié proportionnellement au nombre de mots de la copie.

³¹ Le seuil de réussite déterminé ici est une position prise par le secteur du réseau.

- Le pourcentage de formes orthographiques correctes est à atteindre à l'aide **d'outils d'autocorrection et/ou d'ouvrages de référence** (papier et/ou numériques), tant en apprentissage qu'en évaluation sommative³². Il s'agit donc d'apprendre régulièrement à l'élève à recourir à des stratégies et à des outils de correction du texte, de créer des outils avec la classe et de permettre aux élèves de les utiliser pendant l'évaluation.
- **90% des formes orthographiques correctes** correspond au **seuil de réussite** à atteindre (la moitié des points) en **fin de S3**. Entre la P6 et la S3, l'équipe différencie les apprentissages et définit le seuil de réussite adapté à chaque élève en fonction de ses acquis et de ses besoins.
- Le calcul du pourcentage de formes correctes de la copie repose sur le nombre de mots effectivement produits par l'élève. On peut demander à l'élève d'inscrire systématiquement le nombre de mots sur sa copie. « Si un élève n'a pas compté ses mots, le professeur peut compter le nombre de mots des deux premières lignes et appliquer la formule suivante : diviser par 2 le nombre de mots des deux premières lignes et multiplier par le nombre total de lignes³³ ». On entend par mots tous les éléments séparés par une espace ou une apostrophe. Ex. : « J'ai calculé le nombre de mots » contient 7 mots.
- Si une **même erreur d'orthographe lexicale** apparaît plusieurs fois sur la copie (même avec des graphies différentes erronées), elle n'intervient qu'une seule fois dans le calcul du pourcentage des formes correctes.
Ex. : Un élève qui a mal orthographié le mot "mallette" plusieurs fois dans son texte, ne peut être pénalisé qu'une seule fois.
- Il en va de même pour un usage inappropriate d'un temps verbal qui se retrouve employé à chaque verbe. Cette erreur n'est comptabilisée qu'une seule fois (cf. grille de correction de l'épreuve externe CE1D).

Un exemple de grille globale pour l'évaluation sommative des compétences de production

La grille, proposée ici, regroupe les critères et indicateurs attendus pour une production écrite ou orale.

Pour chaque année scolaire, le référentiel prescrit des productions (écrites et orales) à réaliser en évaluation sommative.

- ♦ Les **4 familles de critères** doivent **obligatoirement** apparaître dans la grille. Cependant, il convient de sélectionner, parmi les **indicateurs** proposés, ceux qui sont **pertinents** au regard des apprentissages menés en classe, du genre travaillé et de la situation de communication dans laquelle s'inscrit la production finale proposée aux élèves. Les indicateurs sélectionnés dépendent également du moment de l'année auquel a lieu l'évaluation sommative.

Par exemple, pour le développement des compétences de prise de parole (visée disciplinaire : PARLER), l'enseignant peut choisir de travailler un ou plusieurs indicateur(s) au fur et à mesure de l'année (comme le travail sur la posture et le regard), mais de l'évaluer uniquement à l'occasion de la dernière production orale prévue en évaluation sommative.

- ♦ Les exemples de grilles sont avant tout à destination des enseignants. Il s'agit de **reformuler les indicateurs** de manière qu'ils soient compréhensibles pour les élèves.
- ♦ Associer les **indicateurs à des niveaux de performance** permet de réduire la part de subjectivité dans la correction, d'une copie à l'autre. Ces niveaux de performance ne sont pas donnés en exemple, étant donné qu'ils vont dépendre des apprentissages effectivement menés en classe et des objectifs poursuivis. En

³² A ce jour, le CE1D autorise l'usage d'outils d'autocorrection. Cette balise est à respecter si rien ne change pour le CESI (Certificat de l'Enseignement Secondaire Inférieur).

³³ Guide de correction du CE1D français.

revanche, l'enseignant peut les construire en se basant sur les grilles d'observation et les exemples de grilles d'autoévaluation et d'autocorrection de l'élève au point 2.3.

- ♦ **Équilibrer les critères :** l'enseignant est libre de **décider de la pondération des différents indicateurs de sa grille**, au regard des apprentissages menés en classe et des objectifs visés. Il s'agit de nuancer le poids accordé aux différents critères en fonction de la tâche demandée dans une situation de communication spécifique. Sans vouloir lui donner une valeur excessive, le critère de « **pertinence** » **demeure le plus important**. Le contenu du texte produit doit avant tout être en adéquation avec la consigne donnée. Il doit contenir des informations pertinentes correspondant au genre, à la thématique, à la situation de communication demandés.
- ♦ **Éviter la double sanction :** un même indicateur ne peut pas apparaître dans plusieurs familles de critères de la grille, au risque d'entrainer pour l'élève une double sanction.

Ex : « L'élève a utilisé le temps verbal adéquat » : cet indicateur ne peut pas apparaître à la fois dans le critère de « recevabilité linguistique » et dans le critère de « pertinence ». L'enseignant fait un choix en fonction de ce qu'il cherche prioritairement à observer.

On pourrait évaluer l'adéquation des normes orthographiques tant dans la recevabilité linguistique que dans la recevabilité sociale (cf. encadré ci-dessous). En fonction de la production attendue, il s'agit alors de choisir dans quel indicateur elle apparaîtra pour ne l'évaluer qu'une seule fois.

Le référentiel prescrit une approche réflexive sur la langue. Il est intéressant de faire **s'interroger les élèves sur l'usage des normes linguistiques** (écrite ou orales) qui, si elles nécessitent qu'on les partage et qu'on les respecte pour se comprendre, ne sont ni absolues ni immuables.

Nos pratiques linguistiques sont caractérisées par une grande variété d'usages qui coexistent (polygraphie, constructions syntaxiques variées, nouvelles pratiques numériques ...). De plus, les **normes orthographiques n'ont pas cessé d'évoluer** au fil de l'histoire et les rectifications orthographiques de 1990 constituent désormais la norme « prioritaire » de l'école depuis 2008. Enfin, toute forme de communication, qu'elle soit orale ou écrite, est une activité socialement située. **L'attention portée aux normes varie en fonction des situations de communication.**

Le degré de vigilance orthographique dépend par exemple du poids social accordé à la norme en vigueur par les partenaires de la communication. **Toute erreur orthographique n'est pas égale en toutes circonstances.** Ainsi, une lettre officielle de motivation pour un emploi ou de réclamation ne nécessite pas la même vigilance qu'un message privé ou un texte préparatoire destiné à un usage personnel. Le support utilisé et ses caractéristiques influenceront également la recevabilité du texte.

Aussi est-il indispensable d'aborder avec les élèves les savoirs de langue dans une perspective à la fois réflexive et critique. Aborder **l'histoire de la langue et de son orthographe** semble indispensable à cette mise à distance. Il est recommandé de **s'intéresser au « pourquoi » des formes autant qu'au « comment » les écrire**. Il sera également conseillé d'encourager un réflexion sur la nature des différents supports utilisés et sur les contextes de communication. L'utilisation intelligente et maîtrisée des logiciels de correction orthographique ou d'assistance à la rédaction est à encourager. Elle nécessite néanmoins qu'on y consacre du temps voire un apprentissage méthodique pour qu'ils soient bien utilisés (entretien avec A. Hoedt, 2025).

Critères	L'élève est capable de	Indicateurs à observer
 Lisibilité Audibilité	<p>Apprécier que son écrit/oral est lisible/audible/publiable et le réguler le cas échéant.</p> <p>Adapter la présentation matérielle de son document en fonction des consignes scolaires, par la mise en page globale (titre, marge, date... à l'appréciation de l'enseignant).</p>	<p>qui rendent le message lisible :</p> <ul style="list-style-type: none"> Respect des règles générales de calligraphie (écriture fluide et régulière, soignée...)/typographie (choix et taille de la police de caractère, espacement, justification du texte le cas échéant...); Usage raisonnable du correcteur en fonction du contexte de production (soin de la copie) ; ... <p>qui contribuent à rendre le message audible (à adapter en fonction de la forme du discours oral : en direct devant la classe, seul devant l'enseignant, en vidéo, en podcast...) :</p> <ul style="list-style-type: none"> Articulation, volume, débit, intonation, pauses signifiantes, Gestes, mimiques, regard, occupation de l'espace.
 Recevabilité	<p>Recevabilité sociale</p> <p>Orienter sa production écrite/orale en fonction du texte (intention, structure, genre).</p> <p>Recevabilité linguistique</p> <p>Apprécier/réguler (corriger) sa production écrite/orale pour qu'elle respecte les normes linguistiques (code)</p>	<ul style="list-style-type: none"> Registre adapté à la situation de communication Ton adapté à la situation de communication Règles de courtoisie respectées Prise en compte des propos d'autrui Enonciation adaptée à la situation de communication (recours ou non à des marques de subjectivité, à des modalisateurs* pour soutenir son discours – mots, expressions, marques d'intonation pour exprimer des nuances sur le degré de certitude, d'obligation, de possibilité dans son discours) Posture/gestuelle adaptées Respect des caractéristiques du genre (sur le plan du fond et de la forme) ... <ul style="list-style-type: none"> Orthographe correcte Syntaxe adaptée à l'écrit et à l'oral (respect des règles de construction de phrase, peu ou pas de confusion ou d'omission de mots...) Ponctuation correcte Lexique correct (mot correct/non inventé...), propre au genre travaillé Bon usage de la conjugaison (terminaisons) ...
 Intelligibilité	<p>Produire un texte autosuffisant</p> <p>Contenu suffisamment explicite au regard de la situation de communication, de la structure, du genre</p> <p>Assurer l'organisation du texte</p> <p>Assurer la cohérence du texte</p>	<ul style="list-style-type: none"> Production globalement compréhensible pour le destinataire (proportion acceptable d'implicite) ... <ul style="list-style-type: none"> Structure textuelle adéquate : la production de l'élève comprend bien les parties attendues pour la structure textuelle dominante ciblée (cf. note de bas de page) Progression logique (pas de contradiction interne) et/ou chronologique des informations ... <ul style="list-style-type: none"> Segmentation du texte en paragraphes/en parties (discours à l'oral) Anaphores adéquates/à l'oral, bon usage des répétitions Connecteurs/liens sémantiques adéquats Concordance et système des temps adéquats (modes et temps) ...
 Pertinence	<p>Elaborer un contenu adéquat par rapport à</p> <ul style="list-style-type: none"> -la thématique -la tâche -la production -la situation de communication... 	<p>en fonction de la production demandée :</p> <ul style="list-style-type: none"> Adéquation de la production à la consigne donnée (cf. note de bas de page) Adéquation de la sélection des informations par rapport à la tâche Fiabilité des informations Fidélité des informations (absence de contradiction par rapport au texte source...) Cohérence et complémentarité entre les supports de communication Adéquation des choix lexicaux (utilisation d'un métalangage pertinent, d'un champ lexical en adéquation avec la thématique développée, de vocabulaire appris en classe...) Richesse du lexique Développement des idées (informations, arguments...) ...

Deux remarques :

- L'indicateur permettant de mesurer l'adéquation à une structure textuelle est à distinguer de celui relatif à la segmentation. Par exemple, pour un texte de structure textuelle dominante argumentative, un élève pourrait très bien avoir respecté la structure attendue (il a fait une introduction, un développement argumenté et une conclusion), mais ne pas avoir segmenté son texte en paragraphe aux bons endroits.
- Dans le cas de certaines productions, l'adéquation à la consigne peut passer par le respect du nombre de mots imposé. On peut le valoriser dans la grille. Exemple pour la consigne indiquant une production minimale de 150 mots, l'élève qui rédige moins des 2/3 n'obtient pas de points et celui qui rédige moins de 125 mots n'obtient que la moitié des points en orthographe.

→ Pour des exemples de grilles d'évaluation sommative pour chacune des productions prescrites, cf. les différentes [fiches](#) (**voir sous l'onglet Outils d'évaluation**) dédiées sur le site.

3.3. L'évaluation sommative des compétences de réception (lire - écouter)

3.3.1. Des balises et des pistes pour évaluer la réception de textes



Un point d'attention préalable

La didactique du français plébiscite une **interaction forte entre la réception et la production** de textes³⁴. Pour rendre compte de sa lecture/de son écoute, l'élève est obligé de passer par une médiation³⁵ (qu'elle soit écrite ou orale). Évaluer cette médiation peut être très complexe. Un élève peut avoir parfaitement compris le texte mais ne pas maîtriser les codes de l'écrit/de l'oral pour en rendre compte de manière adéquate.

Il convient dès lors de **rester prudent quand il s'agit d'évaluer de manière sommative une tâche de réception.**

Le prescrit du référentiel

- ◆ L'évaluation de la réception de textes porte sur les **trois niveaux de compétence** de lecture et d'écoute que sont la **compréhension, l'interprétation et l'appréciation** du texte.
- ◆ Elle doit ainsi permettre d'observer l'acquisition par l'élève de différentes compétences, parmi lesquelles :
 - exprimer le sens global ;
 - expliciter ses modes et ses stratégies de lecture ou d'écoute ;
 - expliciter le lien entre un texte et une (des) image(s), une bande sonore, son vécu, ses connaissances antérieures, son système de valeurs... ;
 - appliquer une consigne ;
 - vérifier et valider/invalider une information ;
 - confronter ses hypothèses à celles des pairs pour les enrichir.
- ◆ En classe, **l'évaluation sommative** des visées LIRE, ÉCOUTER porte majoritairement sur des messages ou des textes papier ou numériques d'une **longueur moyenne imposée** (cf. illustration ci-dessous), pouvant relever de n'importe quelle structure textuelle dominante (cf. tableau des genres dans le programme).



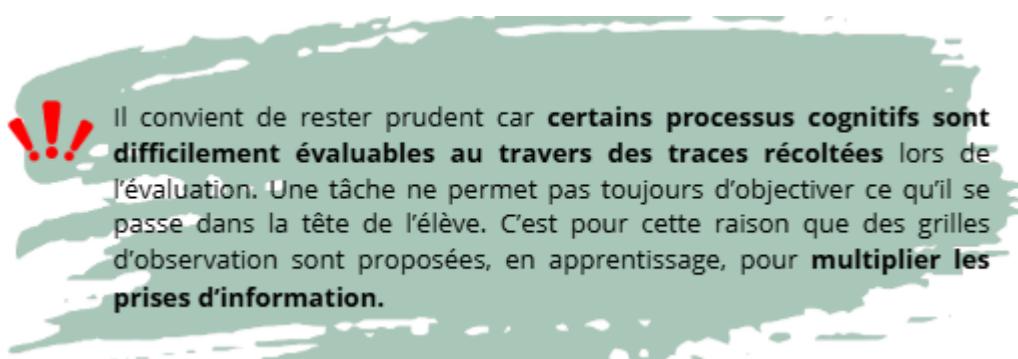
³⁴ Le Goff, F. & Larrivé, V. (2018). *Le temps de l'écriture. Écritures de la variation, écritures de la réception*. Grenoble : UGA Éditions.

³⁵ Les activités de médiation, qu'elles soient orales ou écrites, relèvent à la fois de la réception et de la production. Elles consistent à rendre un contenu accessible à un tiers qui n'y a pas directement accès, en passant par des pratiques comme l'interprétation, le résumé ou le compte rendu. En s'appuyant sur un texte existant, ces activités permettent de le reformuler ou de le transformer pour en faciliter la compréhension (CECR, 2016).

- ♦ L'élève est également tenu de réaliser des tâches d'apprentissage portant sur **4 à 5 lectures d'œuvres communes longues et complètes**³⁶ (à choisir parmi toutes les structures textuelles dominantes) qui sont, avant tout, des objets d'apprentissage. Il ne s'agit donc pas d'évaluer systématiquement ces lectures. L'objectif est davantage de poursuivre le développement de ses compétences lectorales, de lui donner accès à la culture d'ici et d'ailleurs, de lui faire découvrir des œuvres marquantes pour la jeunesse...

Évaluer la réception : les conseils du secteur

- ✓ Le référentiel ne prescrit pas un nombre d'évaluations sommatives en réception de textes. Il n'est **pas obligatoire d'évaluer la réception pour chaque structure** textuelle dominante travaillée mais de veiller à réaliser les évaluations sommatives de réception **au moment opportun**, quand l'élève aura eu suffisamment d'occasions pour apprendre et automatiser les stratégies de lecture et d'écoute.
- ✓ En fonction du texte choisi et de sa structure, on peut privilégier certains niveaux de compétence à travailler et/ou à évaluer. L'enjeu est d'évaluer de manière sommative les **trois niveaux de compétence**³⁷ **au moins une fois sur l'année scolaire** et ce au moment opportun (cf. outil du secteur : *Travailler et évaluer la réception de textes*).
- ✓ Quelle que soit la médiation choisie pour l'évaluation sommative, la grille d'évaluation veillera à recourir à des **critères et des indicateurs spécifiques** aux compétences de réception : indicateurs pour évaluer la compréhension, l'interprétation et l'appréciation du texte (qui sont à distinguer des critères et des indicateurs utilisés pour vérifier les compétences de production). → exemple de grille critériée pour l'évaluation d'une tâche de lecture proposé au point 3.4.2.



- ✓ **Trois modalités possibles** pour évaluer les compétences de réception : pour mesurer les compétences de réception de textes de l'élève (évaluation sommative), il est possible de recourir à des modalités différentes qui poursuivent chacune un objectif spécifique :

³⁶ Pour des pistes sur l'apprentissage et l'évaluation de la lecture, cf. outil du secteur *Apprendre et évaluer la réception de textes* (bientôt disponible).

³⁷ Par les « trois niveaux du texte », nous entendons la « compréhension », « l'interprétation » et « l'appréciation » du texte (cf. page 38). Si la compréhension et l'interprétation sont souvent travaillées et évaluées, le travail d'appréciation personnelle est moins sollicité en classe (cf. « Projet Gary », Dufays et al., 2020, p. 9)

Tâche intermédiaire à une production

Objectif: vérifier la compréhension et/ou l'interprétation et/ou l'appréciation du texte lu/entendu qui intervient ensuite dans la réalisation d'une production.

Ex. : évaluer la réception d'un roman sur lequel l'élève doit ensuite rédiger un jugement de goût ; évaluer la réception d'un texte explicatif à partir duquel l'élève construit ensuite un exposé oral informatif...



éviter de sanctionner dans une tâche de production des erreurs qui relèveraient de compétences de réception.

Tâche indépendante

Objectif : évaluer la compréhension et/ou l'interprétation et/ou l'appréciation d'un texte lu/entendu pour vérifier la capacité de l'élève à mettre en œuvre des compétences de réception.

Ex.: évaluer la capacité de l'élève à lire un texte informatif (papier ou numérique).



Formuler des questions en lien avec un ou plusieurs niveaux du texte et des questions qui mobilisent les stratégies et/ou postures choisies.

Tâche intégrée à la production

Objectif : évaluer la capacité de l'élève à mobiliser la réception du texte au service de la production demandée.

Ex. : lire/écouter un texte, sélectionner les informations essentielles pour les retranscrire de façon fidèle dans le résumé.



Dans le cas du résumé de texte, expliquer aux élèves que certains indicateurs de la grille d'évaluation de la production relèvent aussi des compétences de réception.

Evaluation sommative de la réception via une grille critériée spécifique

Cf. exemple de grille globale pour l'évaluation des compétences de réception au point 3.4.2.

Evaluation sommative de la réception intégrée dans la note de production

Quelle que soit la modalité choisie, l'objectif est de pouvoir rendre compte, au moment opportun, des apprentissages réalisés sur les savoirs et savoir-faire de réception de textes. L'équipe construit dès lors des apprentissages et des épreuves sommatives, en fonction des besoins des élèves, autour des **trois niveaux : la compréhension, l'interprétation et la réaction ou l'appréciation du texte** (cf. critères et indicateurs de la réception au point 3.3.2.).

- ✓ Il importe de **privilégier les évaluations sommatives intermédiaires** pour
 - rendre visible l'articulation entre la visée de production et la visée de réception (LIRE/ÉCOUTER pour ÉCRIRE/PARLER) ;
 - favoriser l'engagement des élèves dans la réception du texte (lire/écouter en vue de...) ;
 - cibler et réguler les difficultés rencontrées, en amont de la production, et éviter ainsi de sanctionner dans la production les erreurs qui relèvent de la réception ;
 - soutenir et rassurer les élèves avant la production demandée.
- ✓ Il n'est **pas recommandé de multiplier les évaluations au détriment des apprentissages**. Dans cette logique, il n'est pas souhaitable d'évaluer de manière sommative chaque structure textuelle dominante et chacune des 4 à 5 lectures d'œuvres longues et complètes obligatoires. En évaluation sommative en classe, ce sont les textes courts d'une longueur prescrite par le référentiel qui prévalent.
- ✓ L'équipe veille à **varier les lectures en fonction des années et du niveau des élèves, à déterminer le seuil de réussite attendu pour l'année en cours** en fonction des apprentissages menés et du nombre d'évaluations sommatives : l'équipe décide de la pondération entre les tâches de réception et celles de production en veillant à tendre le plus possible vers un équilibre entre les deux.

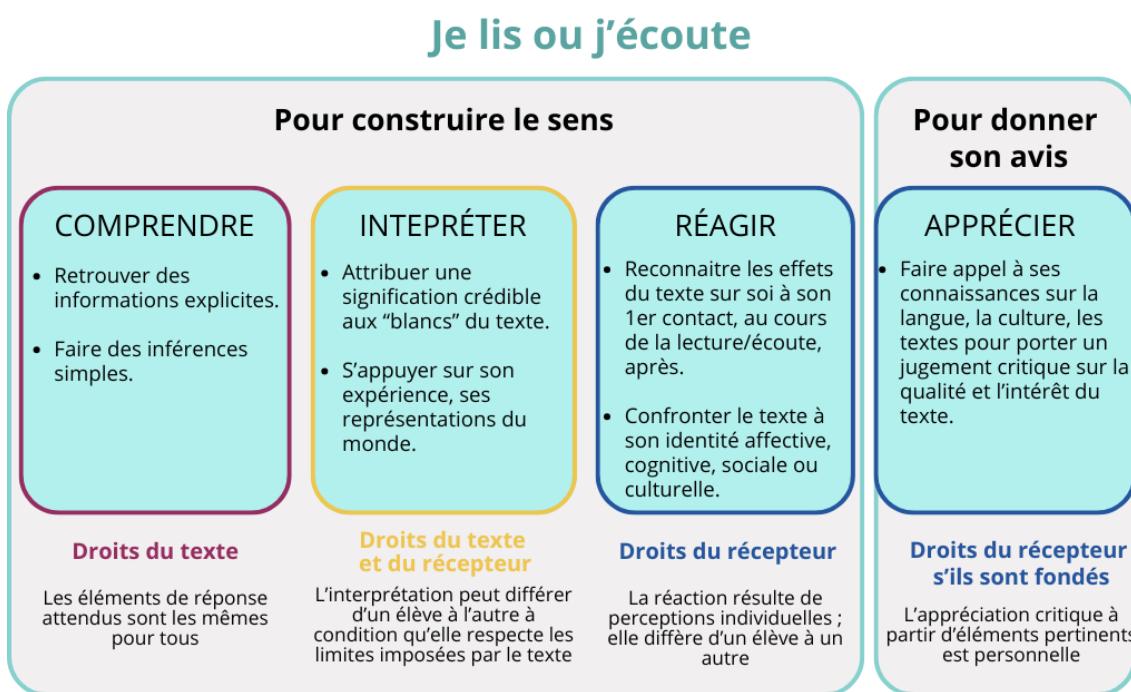
→ Pour des pistes concrètes de modalités d'évaluations de la réception, cf. outil du secteur à venir : **Travailler et évaluer la réception de textes**.

3.3.2. Des critères et des indicateurs³⁸ pour évaluer les compétences de réception

Les critères

La grille, présentée aux pages suivantes, détaille les critères pour rendre compte de l'**évaluation des compétences de lecture et d'écoute**³⁹ : la compréhension, l'interprétation, la réaction et l'appréciation du texte.

Ces niveaux de réception³⁵ peuvent être évalués séparément ou ensemble, en fonction de l'objectif d'apprentissage poursuivi :



Des indicateurs à adapter et à pondérer

Les **indicateurs** présentés sont à **adapter** en fonction de la modalité de réception choisie (questionnaire, boîte littéraire, signet, valise du personnage, playlist du texte⁴⁰...) et des apprentissages menés en classe. Ils ne doivent pas obligatoirement être tous évalués dans la grille. Ils servent à guider la formulation des questions ou des consignes pour la réalisation de la tâche, en fonction de ce que l'on cherche à évaluer, et guident la formulation des réponses pour les élèves.

Puisque la compréhension est au service de l'interprétation, qui elle-même soutient la réaction et l'appréciation, certaines questions peuvent être à la frontière entre deux niveaux de lecture.

³⁸ Les critères et les indicateurs proviennent des épreuves PIRLS.

³⁹ Inspiré du document des Conseillers pédagogiques de français au secondaire – CSDM et CSPI. (2015). *Français, langue d'enseignement du secondaire – Construction du sens et jugement critique : précisions pour l'enseignement et l'évaluation de la lecture*. Montréal : Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM).

⁴⁰ Pour des idées de médiations de lectures créatives, Christophe, V., Dozinel, J. et Retrouvey, C. (2023). 40 projets créatifs pour la classe de Français. Belin Éducation.

Un exemple de grille globale de l'évaluation sommative des compétences de réception

Critères	Indicateurs <i>L'élève montre qu'il est capable de...</i>	Exemples de questions à poser à l'élève
La médiation vérifie la capacité de l'élève à...	Rechercher de l'information explicite	
Comprendre le texte (Droits du texte)	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Trouver une information qui est exprimée explicitement dans le texte ; ✓ Trouver une information mise en évidence dans le paratexte (titre, illustration, chapeau...) ; ✓ Identifier les mots-clés du texte ; ✓ Rechercher des idées précises dans le texte qui permettent de répondre à des questions telles que <i>Qui ?, Quoi ?, Où ?, Quand ?, Comment ?</i> ; ✓ Déterminer l'idée principale (le thème, la thèse...) du texte pour peu qu'elle soit exprimée explicitement ; ✓ ... 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Écris deux éléments que le début du texte te dit à propos de...</i> - <i>En lisant les informations contenues dans le titre et les sous-titres, de quoi va parler ce texte ?</i> - <i>Qui/quand/quoi/comment/pourquoi...? (réponse explicite dans le texte)</i> - <i>Quelle information importante est donnée dans le chapeau de l'article ?</i>
	Faire des inférences simples	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Relier deux ou plusieurs idées/informations proches dans le texte (Les informations sont explicites mais le lien entre elles ne l'est pas) ; ✓ Comprendre le lien entre un paragraphe et le titre/sous-titre qui le précède, entre le texte et l'image... ; ✓ Comprendre et décoder les liens anaphoriques ; ✓ Déduire des liens de cause/conséquence entre les idées/les événements ; ✓ Tirer des conclusions quant à la thèse à partir d'une série d'arguments ; ✓ Mettre en évidence les généralisations formulées dans le texte ; ✓ ... 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quelles sont les idées principales et les idées secondaires dans le texte ? Indique-les sur le schéma proposé et note les éléments textuels/paratextuels qui t'ont permis de les identifier (si la réponse est explicite).</i> - <i>Qui/quoi/où...? (si la réponse est implicite)</i> - <i>Parmi les propositions suivantes, laquelle est expliquée dans le 1^{er} paragraphe ?</i> - <i>Pourquoi l'auteur dit-il/écrit-il que...?</i> - <i>Associe chaque sous-titre au contenu du paragraphe.</i> - <i>Dans le paragraphe..., l'auteur présente... Vrai ou faux ?</i> - <i>À quel mot renvoie l'anaphore « Ceux-ci » ?</i> - <i>Replace les événements dans l'ordre selon lequel ils se sont déroulés.</i>
Interpréter le texte (Droits du récepteur ⁴¹ sans contredire les droits du texte)	Interpréter et intégrer des informations	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Dégager le sens global, le thème général du texte (s'il n'est pas explicite) ; ✓ Identifier l'intention poursuivie par l'auteur du texte ; ✓ Comparer des informations contenues dans le texte pour mettre en évidence des points communs et des différences ; ✓ Interpréter le texte en faisant un lien avec son expérience personnelle, les savoirs appris en classe... ; ✓ Repérer et rassembler une série d'éléments communs, répartis à différents endroits du texte ; ✓ ... 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Explique une différence/un point commun entre... ?</i> - <i>Que crois-tu qu'il va se produire si... ?</i> - <i>Explique pourquoi... ?</i> - <i>Réagirais-tu comme le personnage quand... ? Sers-toi de ta lecture pour répondre à la question.</i> - <i>À qui s'adresse ce texte ? Qu'est-ce qui te fait dire cela ?</i> - <i>Pourquoi, à ton avis, l'auteur a-t-il choisi ce titre ?</i>

⁴¹ La littérature scientifique parle de « droits du lecteur ». Nous étendons ici ce concept à l'ensemble de textes reçus, qu'ils le soient à la lecture ou à l'écoute, et parlerons dès lors de « droits du récepteur ».

	Analyser les procédés et faire des liens	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Déterminer le point de vue d'un auteur sur le thème du texte ; ✓ Créer un lien entre une information lue dans le texte et une expérience personnelle ; ✓ Analyser des choix narratifs ou stylistiques de l'auteur ; ✓ ... 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Quel est le but principal de cet article ?</i> - <i>Comment l'illustration t'aide-t-elle à comprendre le texte ?</i> - <i>Quelle partie du texte t'apporte des informations sur... ?</i> - <i>Cite un exemple de..., autre que ceux cités par le texte.</i>
Réagir au texte (Droits du récepteur)	Réagir au texte	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Exprimer son avis/son ressenti par rapport au texte reçu ; ✓ Dégager les valeurs exprimées dans le texte et prendre position par rapport à celles-ci ; ✓ Faire des liens entre les procédés d'écriture utilisés et les effets produits sur soi ; ✓ Comparer sa réaction avec celles ressenties à la lecture/à l'écoute d'autres textes ; ✓ ... 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Es-tu d'accord avec... ?</i> - <i>Quel passage du texte t'a ému/choqué ? Pour quelle(s) raison(s) ?</i> - <i>Si tu étais à la place de..., aurais-tu agi de la même façon ? Explique.</i> - <i>L'auteur compare les cheveux de l'héroïne à de la soie. Pourquoi, selon toi, utilise-t-il cette comparaison ? Que recherche-t-il ?</i> - <i>Après l'écoute du podcast... Quelle avait été ta réaction à propos de... À la lecture/à l'écoute de ce texte, es-tu toujours d'accord avec... ? Explique.</i> - ...
Apprécier le texte Porter un jugement critique (Droits du récepteur fondé sur des éléments pertinents)	Apprécier le texte : évaluer les effets produits par les procédés stylistiques/techniques	
	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Évaluer le degré de fiabilité des informations reçues (en fonction du statut de l'énonciateur, du support, du genre, de la source...) ; ✓ Déterminer dans quelle mesure les informations présentées dans le texte sont vraies, complètes ou claires ; ✓ Evaluer en quoi la manière dont le contenu est présenté peut nous influencer⁴² ; ✓ Déterminer des caractéristiques communes à plusieurs textes ; ✓ Confronter son appréciation personnelle à celle d'autrui pour la nuancer et/ou l'enrichir ; ✓ ... 	<ul style="list-style-type: none"> - <i>Peux-tu te fier au message qui est transmis dans ce texte ? Justifie ta réponse en te basant sur le statut de l'énonciateur et le genre du texte.</i> - <i>Dans le texte, il y a deux sources d'informations sur... Laquelle trouves-tu la plus intéressante ? Pourquoi ?</i> - <i>Échangez votre appréciation sur l'originalité du texte : quels sont les éléments du texte qui participent à le rendre unique, intéressant... ?</i> - <i>Identifie les caractéristiques communes des textes proposés.</i> - ...

⁴² Cela relève notamment de l'éducation aux médias.

Un exemple de grille pondérée pour l'évaluation sommative de la réception

Critères d'évaluation	Indicateurs	Exemple de pondération ⁴³ À adapter en fonction de l'objectif visé et des apprentissages effectivement menés en classe
Compréhension du texte	Rechercher de l'information explicite Question... Question... Faire des inférences simples Question ... Question ... Question ...	20 % 30 %
Interprétation du texte	Interpréter et intégrer des idées et des informations Question ... Question ... Analyser les procédés, faire des liens Question...	30 %
Réaction au texte Appréciation du texte et/ou de l'acte de lecture/écoute	Réagir au texte Question ... Apprécier le texte : évaluer les effets produits par les procédés stylistiques/techniques Question ... Question ...	20 %

⁴³ Les % proposés correspondent aux % utilisés dans les épreuves de lecture PIRLS.

4. Déterminer le seuil de réussite : pistes

Pour déterminer le seuil de réussite, l'équipe veille à définir un cadre clair, équilibré et cohérent avec les objectifs d'apprentissage poursuivis. Elle peut s'aider des conseils suivants.

- Toutes les évaluations sommatives des compétences de production ont le même poids.
- Pour les évaluations sommatives de la réception de textes, ce sont les besoins des élèves qui guideront le nombre et l'importance accordés à chaque évaluation.
- La réussite de l'élève est ainsi définie en fonction de son évolution au fil de l'année (tant en production qu'en réception) → cf. exemple de *feuille de route* ci-dessous.
- Pour déterminer le seuil de réussite du cours, il s'agit de tendre le plus possible vers un équilibre dans la pondération des tâches de production et de réception.
- Le seuil de réussite, les productions attendues et les modalités d'évaluation sont communiqués dans le document d'intentions pédagogiques (dans un langage accessible à l'élève) → cf. Outil du secteur pour construire son DIP.

Si l'enseignant constate, en cours ou en fin d'apprentissage, la **non-maitrise de certains attendus** par l'élève, il se repose sur ses **observations pour cerner les ressources et les difficultés** de l'élève et cibler des pistes de réajustement. Cela pourra permettre à l'enseignant de participer à la **réflexion collégiale sur la stratégie d'accompagnement personnalisé** la plus adéquate à proposer à l'élève. Par ailleurs, c'est tout au long de l'année scolaire, au fur et à mesure de ses observations (activités ou évaluations diagnostiques et formatives), que l'enseignant va veiller à mettre en place des stratégies **d'accompagnement personnalisé** et, le cas échéant, des **dispositifs spécifiques**, dans le but de permettre à l'élève de surmonter ses difficultés en cours d'apprentissage et de poursuivre avec fruit son parcours, dans l'année suivante du tronc commun (FRALA, p.16).

5. Organiser la communication de l'évaluation des apprentissages : pistes

5.1. La communication dans le bulletin

Le **bulletin scolaire** demeure un outil essentiel de communication de l'évaluation. Son enjeu est d'assurer une compréhension claire et transparente des résultats par l'ensemble des acteurs (élèves, parents, enseignants) pour favoriser une progression efficace et une prise de décision éclairée lors du conseil de classe (Note Bulletin, juin 2024⁴⁴).

L'organisation du bulletin relève de chaque école dans ses spécificités. Néanmoins, les conseils suivants peuvent guider la réflexion des équipes quant à l'organisation du bulletin pour le cours de français :

- **distinguer clairement les notes sommatives** (qui traduisent de manière chiffrée, ou via des appréciations, le niveau atteint) **des commentaires** (qui offrent une vision qualitative du parcours de l'élève – cf. partie sur les rétroactions) **et des évaluations formatives**, si celles-ci font l'objet d'une note chiffrée ;
- **distinguer**, dans les colonnes ou dans les commentaires du bulletin, ce qui relève de l'évaluation des **tâches de production de celles de la réception** ;
- **privilégier**, pour les différents bulletins, **la note accordée aux évaluations sommatives spécifiques** (en production et, quand il y en a, en réception) **plutôt qu'une moyenne cumulative** des notes depuis le début de l'année, **de manière à rendre visibles les progrès des élèves** ;
- décider en équipe de la pondération accordée aux tâches de production et aux tâches de réception dans la réussite de l'année (cf. seuil de réussite) et communiquer en fin d'année la réussite ou l'échec du cours de français, en fonction de cette pondération,
- **en cas d'échec d'une ou de plusieurs évaluation(s) sommative(s), s'appuyer sur toutes les autres preuves d'apprentissage récoltées** au fur et à mesure de l'année pour envisager les chances de réussite de l'élève dans l'année supérieure (ex. : un élève échoue à une épreuve sommative écrite mais il a manifesté des progrès évidents dans une autre production et dans les apprentissages).

5.2. Un exemple de feuille de route pour communiquer les résultats des évaluations sommatives

La feuille de route de la page suivante illustre une manière de communiquer les résultats des évaluations sommatives, au fur et à mesure de l'année (l'exemple porte sur la S1). Ce n'est pas l'unique façon de procéder : libre à chaque équipe de penser un système qui lui conviendra et de l'expliquer aux élèves et à leurs parents dans le langage le plus accessible et compréhensible possible. En effet, dans un bulletin, beaucoup attendent des points, et ce, pour chaque période. Or comme nous l'avons précédemment mentionné, le programme laisse la liberté d'organiser les évaluations sommatives au moment où l'enseignant le juge opportun. Ce moment ne correspondra pas nécessairement aux périodicités choisies pour le bulletin.

Les évaluations formatives (chiffrées ou non) et les commentaires n'apparaissent pas dans cette feuille de route : cela ne signifie pas qu'ils ne sont pas communiqués aux élèves ou qu'ils n'interviennent pas dans la décision de réussite. *Les résultats qui figurent dans un bulletin ne constituent pas l'intégralité du message à transmettre aux élèves et à leurs parents. Il est souhaitable de faire figurer des commentaires* (Note Bulletin, juin 2024). En cas d'échec aux évaluations sommatives, l'enseignant appuie sa réflexion sur toutes les autres preuves d'apprentissage récoltées.

Cet exemple de feuille de route peut avoir plusieurs usages (à déterminer en fonction des besoins des équipes).

⁴⁴ [SeGEC Extranet : Tableau de bord](#)

- Il peut être un **outil pour l'enseignant** : pour garder trace des cotes des évaluations sommatives et organiser le bulletin.
- Il peut être aussi un **outil pour les élèves et leur famille** : pour accompagner, par exemple, le bulletin et servir de guide à la lecture des résultats.

Avant de mettre en œuvre une telle feuille de route, il s'agit de :

- déterminer le **nombre d'évaluations sommatives** portant sur les compétences de réception et les structures textuelles concernées (pour les tâches de production, le nombre et les structures sont déjà imposées par le référentiel) ;
- décider en équipe de la pondération accordée aux tâches de production et aux tâches de réception dans la réussite de l'année (cf. seuil de réussite) ;
- **planifier l'organisation des évaluations** au fur et à mesure des périodes de l'année : il n'y a pas d'obligation de réaliser de façon systématique, pour chaque période de cours, une évaluation sommative, qu'elle soit des compétences de production ou de réception ;
- **réfléchir en équipe aux modalités de remédiation en cas d'échec à une évaluation sommative** : si l'échec a lieu en cours d'année, est-il utile que l'élève représente l'épreuve dans son intégralité ? Peut-il manifester ses progrès via une nouvelle activité, une correction de l'épreuve ? Si c'est le cas, comment cela apparaîtra-t-il dans la feuille de route ? Avec quel poids ? ...



Ex. de feuille de route de l'élève pour l'année scolaire

Pour télécharger le document, c'est [ici](#).

Structure textuelle dominante	Évaluations sommatives des compétences de production Toutes les productions ont le même poids dans la réussite.	T 1 ⁴⁵	T 2	T 3	T 4	T 5
Explicative	Présenter oralement, seul ou en groupe, un exposé informatif, accompagné d'un support (numérique ou non)	/20				
Narrative	Résumer oralement un court texte de narratif		/20			
	Rédiger un court récit de fiction à partir d'une ou de plusieurs illustration(s)					/20
Argumentative	Motiver, oralement ou par écrit, seul ou en groupe, un jugement de goût sur une œuvre littéraire ou non littéraire à l'aide d'une thèse explicite et de 3 arguments illustrés				/20	
Descriptive	Rédiger et présenter une consigne			/20		
Dialoguée	Optionnelle					
Notes des évaluations des compétences de production réalisées sur l'année		/20	/20	/20	/20	/20
Structure textuelle dominante	Évaluations sommatives des compétences de réception ⁴⁶ Minimum une évaluation/an pour chaque niveau (compréhension, interprétation, appréciation)	T 1	T 2	T 3	T 4	T 5
.....	Évaluation des compétences ○ comprendre ○ interpréter ○ réagir ○ apprécier □ Lire □ Écouter		/20			
.....	Évaluation des compétences ○ comprendre ○ interpréter ○ réagir ○ apprécier □ Lire □ Écouter				/20	
.....	Évaluation des compétences ○ comprendre ○ interpréter ○ réagir ○ apprécier □ Lire □ Écouter				/20	
.....	...					/20
Notes des évaluations des compétences de réception réalisées sur l'année □ Lire □ Écouter		/20	/20	/20		/20
La réussite de l'élève est déterminée en fonction de son évolution et des critères inscrits dans le DIP.						

⁴⁵ T1, T2...correspondent aux périodes de cours en fonction des rythmes scolaires.

⁴⁶ Pour la réception, le nombre d'évaluations sommatives et les structures textuelles sur lesquelles ces évaluations portent sont à déterminer en fonction du niveau des élèves.

5.3. La communication au conseil de classe

Si le bulletin est un moyen pour communiquer avec les élèves et leurs parents, le conseil de classe est le lieu de communication entre collègues.

Le cours de français s'inscrit dans une dynamique de progression spirale des apprentissages. Il est dès lors d'autant plus intéressant de **garder trace des progrès et des besoins** des élèves et de pouvoir les communiquer (cf. garder copie des grilles d'évaluations sommatives, s'appuyer sur sa feuille de route et sur les observations cumulées durant l'année).

Dans l'espace commentaires, les éléments qui sont importants à communiquer pour la suite du parcours sont précisés. Ces éléments pourraient apporter des réponses aux exemples de questions suivantes :

- *L'élève a-t-il développé des compétences de production particulières ?*
- *S'il éprouve des difficultés, où se situent-elles ? À quelle étape du processus de la communication (orienter, construire, apprécier/réviser) ? Pour quel critère de production plus spécifique (lisibilité, recevabilité, intelligibilité, pertinence) ?*
- *S'il est en dépassement, par rapport à quel(s) attendu(s) ?*
- *L'élève a-t-il développé des compétences de réception (recherche d'informations explicites, implicites...) ?*
- *S'il éprouve des difficultés, où se situent-elles ? A-t-il plus de facilité/difficulté à comprendre, à interpréter et/ou à apprécier le texte ?*
- *S'il est en dépassement, par rapport à quel(s) attendu(s) ? ...*
- *Quelle structure textuelle est-elle plus compliquée à appréhender pour l'élève ?*
- *Au regard des différents indicateurs des grilles d'évaluation/d'autocorrection, quels sont les objectifs d'apprentissage essentiels qui sont à travailler ?*
- *En quoi le travail de l'élève se distingue-t-il positivement ?*
- *Quels savoirs et/ou savoir-faire serait-il utile de retravailler en début d'année prochaine ?*
- ...

6. Annexes

6.1. Évaluer les productions finales prescrites de S1 : caractéristiques des genres et grilles d'évaluation sommative

Comme indiqué précédemment, les grilles proposées dans les fiches téléchargeables sont des exemples à adapter en fonction des apprentissages menés, de la consigne proposée et de la production finale à réaliser.

Pour soutenir la construction de situations d'apprentissage, ces grilles sont accompagnées des

- **caractéristiques du genre à produire**, nécessaires à l'identification des savoirs et savoir-faire à enseigner et à travailler ;
- **questions préalables à se poser, en tant qu'enseignant, avant la conception de l'évaluation sommative**. Ces questions permettent d'identifier les attendus d'apprentissage (l'élève doit-il travailler seul ou à plusieurs ? l'élève doit-il préparer un support papier ou numérique ?...). Elles guident le choix des indicateurs qui seront exploités en apprentissage et lors de l'évaluation finale. **Les réponses à ces questions clarifient les attendus, tissent un fil rouge entre les activités pertinentes à mener, anticipent des besoins éventuels des élèves** et la manière dont le dispositif d'apprentissage pourrait y répondre.

Chaque fiche est téléchargeable indépendamment des autres :

Productions prescrites de S1

Structure textuelle	Production à évaluer	Lien vers la fiche
Explicative	<i>Exposé oral informatif accompagnée d'un support (seul ou à plusieurs)</i>	S1 grille évaluation exposé oral informatif.pdf
Narrative	<i>Rédaction d'un court récit de fiction à partir d'une ou de plusieurs</i>	S1 grille évaluation rédaction récit narratif court.pdf
	<i>Résumé oral d'un court récit narratif</i>	S1 grille évaluation résumé oral (1).pdf
Argumentative	<i>Jugement de goût sur une œuvre littéraire ou non littéraire (seul ou à plusieurs)</i>	S1 grille évaluation jugement de goût écrit et oral.pdf
Descriptive	<i>Rédaction et la présentation d'une consigne</i>	S1 grille évaluation consigne.pdf

6.2. Évaluer les productions finales prescrites de S2 : caractéristiques des genres et grilles d'évaluation sommative

Tout comme pour les productions prescrites de S1, chaque lien renvoie vers une fiche qui détaille

- les caractéristiques du genre à évaluer ;
- les questions que l'enseignant doit clarifier avant la réalisation de son épreuve finale,
- un exemple de grille d'évaluation à adapter.

Les productions prescrites de S2

Structure textuelle	Production à évaluer	Lien vers la fiche
Explicative	Présenter, seul ou en groupe, un sujet d'actualité accompagné d'un support (numérique ou non)	À venir
Narrative	Résumer par écrit un court texte narratif	À venir
Argumentative	Justifier, oralement ou par écrit, une réponse scolaire (ex. : savoirs langagiers, genres...)	À venir
	Rédiger une lettre ou un courriel de demande	À venir
Descriptive	Composer un texte poétique/littéraire à partir d'œuvres existantes (formes brèves, courts poèmes...)	À venir
Dialoguée	Mener une interview	À venir

Bibliographie

- BOUIFFOR, N. & BURUK, A. (2020). *Effets de l'évaluation par compétences ou sans notes sur l'expérience vécue par les élèves*. [Effets de l'évaluation par compétences ou sans notes sur l'expérience vécue par les élèves](#), consulté le 24 juin 2025.
- CHARTRAND, Suzanne-G., ÉMERY-BRUNEAU, J. et SÉNÉCHAL, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f.; en ligne : www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca, consulté le 16 mars 2024.
- CHRISTOPHE, V., DOZINEL, J. et RETROUVAY, C. (2023). *40 projets créatifs pour la classe de Français*. Belin Education.
- Conseillers pédagogiques de français au secondaire – CSDM et CSPI. (2015). *Français, langue d'enseignement du secondaire – Construction du sens et jugement critique : précisions pour l'enseignement et l'évaluation de la lecture*. Montréal : Centre de services scolaire de Montréal (CSSDM).
- DAVIES, A. (2008). *L'évaluation en cours d'apprentissage*. Chenelière Education, 48-49, 70.
- DODGE, J. (2017). *25 activités d'évaluation pour la classe différenciée – Pour vérifier rapidement la compréhension en cours d'apprentissage*. Ed La Chenelière Education.
- DORE, L., MICHAUD, N. &, MUKARUGAGI, L. (2021). *Le portfolio, évaluer pour apprendre*. Ed La Chenelière Education.
- DUFAYS, J.-L., BRUNEL, M., ÉMERY-BRUNEAU, J., BARTHÉLEMY, M., CAPT, V., BRUN-LACOUR, I., FLOREY, S. et LÉPINE, M. (2020). Quelle progression des compétences interprétatives des élèves de 12 à 15 ans et quelle prise en compte par leurs enseignants ? *Pratiques*, 187-188. <https://doi.org/10.4000/pratiques.9007> consulté le 31 octobre 2025.
- Fédération Wallonie-Bruxelles (2022). *Référentiel de Français et Langues Anciennes*. Bruxelles.
- HÉBERT-LOIZELET, S. et OUVRARD, E. (2019). *Les carnets aujourd'hui. Outils d'apprentissage et de recherche*. Université de Caen.
- MACCARIO, B. (1983). *Théorie et pratique de l'évaluation dans la pédagogie des APS*. Revue Française de Pédagogie, 65, 82-83.
- MAULINI, O. (2005). *Questionner pour enseigner et pour apprendre. Le rapport au savoir dans la classe*. Paris : ESF.
- MEUNIER, H. (2015). *L'observation au cœur de l'évaluation des apprentissages*. Québec français, (175), 18–19
- PETITJEAN, B. (1984). *Formes et fonctions des différents types d'évaluation*. Pratiques, 44, 5-20.
- PHILIP, C. (2005). Et si évaluer, c'était observer pour aider ? *Évaluation et observation en situation d'apprentissage. La nouvelle revue de l'AIS : adaptation et intégration scolaires*, (32), 19-34.
- POUGEJOISE, M. (2016). *Dictionnaire didactique de la langue française : grammaire, linguistique, rhétorique, narratologie, expression et stylistique, avec la conjugaison*. Paris : Armand Colin, Collection U.
- SAURET, O., & COUDERT, M.-C. (2023). *Évaluons mieux, corigeons moins : L'évaluation constructive pour développer la motivation et les compétences*. ESF Sciences Humaines.