

ÉDITORIAL

Évaluation formative, différenciation et numérique : quelles reconfigurations ?

Stéphane Colognesi

Rédacteur européen de la revue MEE

Ce texte inaugure une nouvelle rubrique de la revue : à partir de ce numéro, un éditorial accompagnera chaque livraison de *Mesure et évaluation en éducation*. Rédigé à tour de rôle par un·ou une membre de l'équipe de rédaction avec la contribution du groupe, il visera à situer les numéros dans les débats contemporains sur l'évaluation.

Depuis plus de vingt ans, les travaux sur l'évaluation formative ont montré qu'elle constitue une composante centrale de la régulation des apprentissages (p.ex., Allal & Laveault, 2009 ; Lepareur & Grangeat, 2018 ; Morrissette, 2010), à condition d'être conçue comme un ensemble de pratiques qui produisent des informations sur les progrès des personnes apprenantes et qui les mobilisent pour réguler en continu l'enseignement (Black & Wiliam, 1998, 2009). Ces mêmes principes — suivi régulier des progrès, analyse des données issues des apprentissages et adaptation des situations d'enseignement — sont au cœur de l'enseignement différencié (Eikeland & Ohna, 2022 ; Van Geel et al., 2019), défini comme un cycle d'ajustements portant sur le contenu, le processus ou le produit en fonction des besoins des personnes apprenantes (Graham et al., 2021 ; Roy et al., 2013).

L'évaluation ne se réduit alors ni à une mesure des performances ni à un simple dispositif de rétroaction, mais devient un moment structurant de la gestion de la classe et de la construction des parcours : elle contribue à identifier des besoins, à négocier des attentes, à reconnaître des marges de progression différentes et à organiser, en conséquence, des



tâches, des supports et des formes d'accompagnement variés. Partant, articuler évaluation formative et différenciation, ce n'est donc pas juxtaposer deux registres de l'action enseignante, mais interroger la manière dont les informations produites par l'évaluation sont effectivement mobilisées pour organiser des parcours différenciés (Coertjens, 2023 ; Colognesi et Gouin, 2022) et contribuer à réduire les écarts scolaires (Deunk et al. 2018 ; Dietrichson et al., 2017).

Néanmoins, malgré ces constats et la connaissance des bénéfices liés à ces pratiques complémentaires, leur mise en œuvre reste difficile pour certaines personnes enseignantes (Francotte et al., 2023 ; Loughland & Alonzo, 2019 ; Ruminot, 2023), en particulier pour celles qui débutent (Colognesi et al., 2024). Dans ce contexte, les technologies numériques, désormais généralisées dans les systèmes éducatifs, peuvent être envisagées comme des ressources susceptibles de soutenir cette articulation entre évaluation formative et différenciation (Lauricella & Jacobson, 2022). Loin de constituer un simple ajout d'outils, le numérique modifie les temporalités et les formats de recueil d'informations sur les apprentissages, diversifie les supports et les modes de participation des élèves et offre de nouvelles possibilités de suivi individualisé.

C'est dans ce paysage que s'inscrit le présent numéro de *Mesure et évaluation en éducation*, en interrogeant, à partir de terrains et de méthodologies variés, ce que deviennent l'évaluation formative et la différenciation lorsque les pratiques d'enseignement et d'apprentissage sont médiatisées par le numérique.

Les contributions réunies dans ce numéro abordent cette question sur différents plans : décisions politiques d'équipement, organisation des dispositifs, construction des environnements personnels d'apprentissage, pratiques de classe et interactions ordinaires. Les terrains convoqués – école primaire inclusive, éducation à la citoyenneté numérique, formation à distance, enseignement supérieur, politiques d'éducation numérique – témoignent de la diffusion de ces défis bien au-delà de situations expérimentales ciblées. La diversité des cadres théoriques, des méthodes et des matériaux empiriques montre que le fait de penser conjointement évaluation, différenciation et numérique nécessite d'articuler plusieurs niveaux d'analyse, et pas seulement de mesurer les effets de dispositifs pris isolément.

L'introduction de ce numéro, rédigée par Çuko et Tadlaoui-Brahmi comme rédactrices invitées, propose une présentation détaillée de chacune des contributions qui le composent. L'éditorial se borne ici à en dégager quelques lignes de force qui montrent que le numérique n'est pas qu'un instrument : selon qu'il est configuré de manière prescrite ou coconstruite, il ouvre ou ferme des possibilités de différenciation et de régulation.

La première ligne de force concerne la manière dont le numérique reconfigure la place accordée aux personnes apprenantes dans la construction et la régulation de leurs environnements d'apprentissage. Les travaux de Mercier et al., de Ben Rebah et al. ou de Tahesse et Bouanani montrent, dans des contextes variés, que les environnements numériques d'apprentissage peuvent être conçus comme des dispositifs essentiellement prescrits, où les outils et les parcours sont définis en surplomb, ou comme des espaces plus personnels et flexibles, organisés à partir des besoins et des usages des élèves et des étudiants et étudiantes. Selon que le numérique sert principalement à équiper les personnes apprenantes d'outils standardisés ou à soutenir cette personnalisation des environnements d'apprentissage, l'évaluation formative et la différenciation prennent des formes très différentes, plus ou moins favorables à l'agentivité et aux trajectoires singulières.

La deuxième ligne de force tient aux cadrages politiques, économiques et idéologiques de l'éducation numérique. L'analyse des discours de décisionnaires proposée par Payn montre combien les politiques d'équipement sont d'abord guidées par des logiques de marché et des contraintes budgétaires, qui préconfigurent en amont ce qu'il sera possible, ou non, de différencier et d'évaluer. L'articulation entre évaluation formative, différenciation et numérique se joue ainsi aussi dans ces choix institutionnels, et pas seulement dans les dispositifs de classe.

La troisième ligne de force renvoie enfin aux promesses et aux limites du numérique en matière d'inclusion. En s'intéressant à l'éducation inclusive au et par le numérique, Fenoglio met en évidence les conditions, notamment en matière de ressources, de formation et de compétences enseignantes, pour que les dispositifs ne creusent pas davantage les écarts. Tadlaoui-Brahmi montre, de son côté, comment certaines pratiques différenciatrices en éducation à la citoyenneté numérique peuvent reconduire des rapports sociaux de sexe inégalitaires. Ensemble, ces contributions rappellent que l'évaluation et la différenciation médiatisées par le numérique ne sont jamais neutres du point de vue des inégalités.

Pour conclure, ce numéro invite à déplacer le regard : plutôt que de se demander seulement si le numérique permet de mieux différencier ou d'affiner l'évaluation, il s'agit d'examiner ce que les dispositifs numériques font, concrètement, aux possibilités de régulation des apprentissages, aux marges de manœuvre des personnes enseignantes et à l'agentivité des élèves. Les travaux rassemblés ici montrent que les mêmes technologies peuvent, selon les contextes, soutenir des pratiques d'évaluation formative attentives aux trajectoires singulières ou, au contraire, renforcer des logiques de standardisation, de tri et de mise à distance des publics.

LISTE DES RÉFÉRENCES

- Allal, L., & Laveault, D. (2009). *Assessment for Learning: évaluation-soutien d'Apprentissage. Mesure et évaluation en éducation*, 32(2), 99–106. <https://doi.org/10.7202/1024956ar>
- Black, P., & Wiliam, D. (1998). Assessment and Classroom Learning. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 5(1), 7–74. <https://doi.org/10.1080/0969595980050102>
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5–31. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9068-5>
- Coertjens, L. (2023). Comment peut-on mettre l'évaluation au service de la différenciation pédagogique? Un exemple de dispositif. Dans Cnesco (dir.), *Conférence de consensus du Cnesco : L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (p. 101-114). Cnesco-Cnam. <http://hdl.handle.net/2078.1/272576>
- Colognesi, S., Coppe, T., Leroux, L., & Wiertz, C. (2024). Does pedagogical metamorphosis exist? Exploring the practices of primary school teachers at different stages of their careers. *British Educational Research Journal*, 50, 2062–2090. <https://doi.org/10.1002/berj.4014>
- Colognesi, S., & Gouin, J. A. (2020). A typology of learner profiles to anticipate and guide differentiation in primary classes. *Research Papers in Education*, 37(4), 479–495. <https://doi.org/10.1080/02671522.2020.1849376>
- Deunk, M. I., Smale-Jacobse, A. E., de Boer, H., Doolaard, S., & Bosker, R. J. (2018). Effective differentiation Practices: A systematic review and meta-analysis of studies on the cognitive effects of differentiation practices in primary education. *Educational Research Review*, 24, 3154. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.02.002>
- Dietrichson, J., Bøg, M., Filges, T., & Klint Jørgensen, A.-M. (2017). Academic Interventions for Elementary and Middle School Students with Low Socioeconomic Status: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Review of Educational Research*, 87(2), 243282. <https://doi.org/10.3102/0034654316687036>
- Eikeland, I., & Ohna, S. E. (2022). Differentiation in education: a configurative review. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, 8(3), 157–170. <https://doi.org/10.180/20020317.2022.2039351>

- Francotte, E., Colognesi, S., & Coertjens, L. (2023). Co-creating tools to monitor first graders' progress in reading: A balancing act between perceived usefulness, flexibility, and workload. *Frontiers in Education*, 8. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/feduc.2023.1111420>
- Graham, L. J., de Bruin, K., Lassig, C., & Spandagou, I. (2021). A scoping review of 20 years of research on differentiation: investigating conceptualisation, characteristics, and methods used. *Rev Educ*, 9, 161-198. <https://doi.org/10.1002/rev3.3238>
- Lauricella, A. R., & Jacobson, M. (2022). *iPads in first grade classrooms: Teachers' intentions and the realities of use*. *Computers and Education Open*, 3, 100077. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2022.100077>
- Lepareur, C., & Grangeat, M. (2018). Évaluation formative et autorégulation des apprentissages des élèves : propositions méthodologiques pour l'analyse de processus *in situ*. *Mesure et évaluation en éducation*, 41(2), 131–162. <https://doi.org/10.7202/1059175ar>
- Loughland, T., & Alonzo, D. (2019). Teacher adaptive practices: A key factor in teachers' implementation of assessment for learning. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 44(7), 18-30.
- Morrisette, J. (2010). Un panorama de la recherche sur l'évaluation formative des apprentissages. *Mesure et évaluation en éducation*, 33(3), 1–27. <https://doi.org/10.7202/1024889ar>
- Roy, A., Guay, F., & Valois, P. (2013). Teaching to address diverse learning needs: Development and validation of a Differentiated Instruction Scale. *International Journal of Inclusive Education*, 17(11), 11861204. <https://doi.org/10.1080/13603116.2012.743604>
- Ruminot, C. (2023). L'évaluation formative : pratiques d'évaluation en classe et dilemmes du personnel enseignant dans la mise en œuvre. *Mesure et évaluation en éducation*, 46(3), 1–26. <https://doi.org/10.7202/1113331ar>
- Van Geel, M., Keuning, T., Frèrejean, J., Dolmans, D., van Merriënboer, J., & Visscher, A. J. (2019). Capturing the complexity of differentiated instruction. *School Effectiveness and School Improvement*, 30(1), 5167. <https://doi.org/10.1080/09243453.2018.1539013>