

Grille d'évaluation

Questions	Évaluation et Remarques	Pistes/ suggestions d'amélioration
1. L'activité permet-elle de s'attaquer à un défi réel ?		
2. L'activité ouvre-t-elle sur des résultats utiles ?		
3. L'activité proposée a-t-elle du sens pour les bénéficiaires ?		
4. L'activité est-elle complexe		
4.1. L'activité ouvre-t-elle sur des démarches variées ?		
4.2. L'activité ouvre-t-elle sur des résultats variés ?		
5. L'activité proposée est-elle à la portée des bénéficiaires (ni trop simple, ni trop compliquée) ?		
6. Les usages d'outils numériques permettent-ils de mieux réaliser l'activité ?		
7. L'activité alterne-t-elle des apprentissages simples et complexes ?		
8. L'activité alterne-t-elle des moments - où l'apprenant est guidé - et d'autres où il prend des décisions ?		
9. L'activité alterne-t-elle des moments - où l'apprenant agit seul - et où il collabore ?		
10. L'activité nécessite-t-elle d'être à plusieurs ? (si elle peut être réalisée par une seule personne, la collaboration n'a pas de sens)		
11. L'activité alterne-t-elle des moments - d'auto-évaluation - d'évaluation par les pairs - d'évaluation par le formateur - d'évaluation par le commanditaire		
12. L'activité prévoit-elle des moments - de planification - d' ajustement - d' analyse des démarches et des résultats		
13. L'activité prévoit-elle d' évaluer des performances simples (DigComp) ?		
14. Les évaluations sont-elles adaptées à l'évaluation de performances simples ?		
15. L'activité prévoit-elle d' évaluer des performances complexes (projet) ?		
16. Les évaluations sont-elles adaptées à l'évaluation de performances complexes ?		

Explicitation des fondements de la grille

Une grille orientée “situations complexes et authentiques”

Cette grille part d'un principe fort : **pour apprendre durablement, les apprenants doivent être confrontés à des situations de formation qui ressemblent à la vraie vie** (Kaider, Hains-Wesson et Young, 2017).

C'est pourquoi les premières questions portent sur :

- **le défi réel** : l'activité doit s'inscrire dans une finalité visible et crédible (produire un article réellement publié, contribuer à un projet collectif...).
- **les résultats utiles** : l'apprenant doit percevoir que ce qu'il réalise a un impact, peut être valorisé ou utilisé par d'autres.
- **le sens** : l'activité doit résonner avec ses besoins, son identité, ses intérêts et ses projets.

Ces éléments permettent d'enraciner l'activité dans un **monde réel**, ce qui renforce :

- la motivation (Viau, 1994 ; Deci & Ryan, 2000),
- le sentiment d'efficacité (Bandura, 2001),
- et la construction de compétences adaptables.

L'activité doit être authentique... mais surtout complexe

Une situation authentique n'est pas suffisante. *Pour qu'une compétence se développe, la tâche doit aussi exiger la mobilisation et la coordination de plusieurs ressources.*

D'où les questions sur :

- la **complexité de la tâche**,
- la **variété des démarches possibles** (Campbell, 1988),
- la **variété des résultats** acceptables (Campbell, 1988).

Ces critères permettent de vérifier que l'activité ne se limite pas à “faire une jolie production”, mais qu'elle oblige l'apprenant à :

- chercher, comparer, choisir, justifier, essayer, ajuster,
- exercer son jugement critique,
- résoudre des problèmes non routiniers.

Ce sont précisément ces démarches qui construisent les compétences de haut niveau.

Une activité complexe, oui... mais qui reste accessible

Dans cette grille, la complexité n'est jamais une fin en soi. Elle n'a de valeur que si elle reste à la **portée des bénéficiaires**, qui sont des adultes faiblement qualifiés.

L'objectif est donc de s'assurer que l'activité :

- **n'est pas trop simple**, pour éviter l'ennui, la démobilitation ou l'impression de “faire des choses pour faire des choses” ;

- **n'est pas trop complexe**, pour éviter la surcharge cognitive, le sentiment d'incompétence, le découragement ou l'abandon ;
- **est calibrée avec précision**, en tenant compte des capacités réelles du groupe, de leur vécu et de leurs ressources.

Cette démarche s'appuie notamment sur les travaux de Campbell (1998) sur la complexité de la tâche : une tâche complexe doit proposer des chemins possibles, des décisions, des résultats variés...

... **mais cette ouverture doit rester ajustée au niveau des apprenants.**

⇒ *Une activité complexe mais accessible est celle qui invite à se dépasser sans se sentir dépassé.*

Le numérique : un outil qui doit faire sens

Comme la formation s'inscrit dans un parcours numérique, la grille interroge spécifiquement :

- la **valeur ajoutée** réelle du numérique (Depover, Karsenti, Komis, 2007) ;
- son rôle dans la réalisation, la recherche, la communication, la production.

Le numérique doit être :

- **au service de l'apprentissage,**
- **au service de l'activité,**
- et non un gadget ou un obstacle technique.

Des conditions pédagogiques propices à l'apprentissage

Une activité, même authentique et complexe, **ne garantit pas automatiquement l'apprentissage**. Pour que les apprenants s'engagent, progressent et construisent durablement des compétences, l'activité doit être **organisée de façon à créer un climat pédagogique favorable** (Ames, 1992), dans lequel chacun peut agir, comprendre, essayer, se tromper, ajuster et réussir.

C'est dans ce sens que la grille explore plusieurs **conditions structurantes** :

- **La tâche** : l'alternance entre tâches simples et tâches complexes permet d'éviter à la fois l'ennui et la surcharge cognitive. Cette progressivité soutient la confiance, la motivation et la construction progressive des compétences.
- **L'autonomie** : alterner entre des moments guidés et des moments où l'apprenant prend des décisions favorise la responsabilisation, le sentiment d'efficacité et l'engagement. C'est le principe du **désétayage progressif**.
- **Le regroupement** : alterner travail individuel et travail de groupe permet à la fois l'appropriation personnelle (indispensable pour chacun) et la coopération, source de soutien, d'échanges et de co-construction des savoirs.
- **L'évaluation** : varier les modalités d'évaluation (auto-évaluation, pairs, formateur, éventuel commanditaire) développe progressivement la capacité à porter un jugement de qualité sur son propre travail et celui des autres — ce que Boud et Tai (2018) nomment l'« evaluative judgement ».

Ces éléments reprennent les dimensions du modèle **TARGET** (Ames, 1992, , Epstein, 1989), qui montre comment ces facteurs — **Tâche, Autonomie, Regroupement, Évaluation** — structurent un **climat motivationnel propice** à l'engagement et à la persévérance, en particulier chez des publics fragiles. Ils s'articulent aussi :

- avec Zimmerman (2000), qui souligne que l'**autorégulation** nécessite des conditions permettant de planifier, d'agir, de recevoir du feedback et d'ajuster ;
- avec Biggs, pour qui l'apprentissage dépend de la **cohérence** entre ce que l'on demande, ce que l'on accompagne et ce que l'on évalue.

L'évaluation : cohérente, multiple, alignée

La dernière partie de la grille se concentre sur l'évaluation :

- **performances simples** : outils précis, ciblés, isolant un savoir-faire (Scallon, 2015 ; Biggs, 1996) ;
- **performances complexes** : outils holistiques, contextualisés, centrés sur la démarche et la posture.

L'enjeu est double :

1. **S'assurer que ce qui est évalué correspond aux objectifs visés** (alignement pédagogique).
2. **Soutenir l'apprentissage** grâce à des retours variés et concrets.

Grille construite à partir des travaux de ...

AMES C. (1992a). « Achievement goals and the classroom climate ». In D. H. Schunk & J. L. Meece (éd.), *Student Perceptions in the Classroom*. Hillsdale : L.Erlbaum, p. 327-308.

AMES C. (1992b). « Classrooms : Goals, structures, and student motivation ». *Journal of Educational Psychology*, vol. 84, p. 261-271.

Bandura, A. (2001). Social cognitive theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52, 1-26. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.1>

Biggs, J. (1996). *Enhancing teaching through constructive alignment*. *Higher Education*, 32(3), 347-364.

Boud, D., Ajjawi, R., Dawson, P., & Tai, J. (Eds.). (2018). *Developing evaluative judgement in higher education: Assessment for knowing and producing quality work*. Routledge.

Campbell, D. J. (1988). Task Complexity: A Review and Analysis. *Academy of Management Review* 13, no 1 : 40-52. <https://doi.org/10.5465/amr.1988.4306775> .

Depover, C., Karsenti, T., & Komis, V. (2007). *Enseigner avec les technologies : Favoriser les apprentissages, développer des compétences*. Presses de l'Université du Québec.

Epstein, J. L. (1989). Family structures and student motivation: A developmental perspective. In C. Ames & R. Ames (Eds.), *Research on motivation in education* (Vol. 3, pp. 259-295). Academic Press.

Kaider, F., Hains-Wesson, R., Young, K. (2017). Practical Typology of Authentic Work-Integrated Learning Activities and Assessments In *Asia-Pacific Journal of Cooperative Education*, v18 n2 p153-165.

Puentedura, R. R. (2006). *Transformation, technology, and education* [Présentation]. <http://hippasus.com/resources/tte/>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>

Scallon, G. (2015). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. De Boeck.

Tai, J., Ajjawi, R., Boud, D., Dawson, P., & Panadero, E. (2018). Developing evaluative judgement: enabling students to make decisions about the quality of work. *Higher education*, 76(3), 467-481.

Viau, R. (1994). *La motivation en contexte scolaire*. De Boeck Université.

Zimmerman, B. J., Bonner, S., & Kovach, R. (2000). *Des apprenants autonomes : autorégulation des apprentissages*. De Boeck Université.