



L'ÉVALUATION SCOLAIRE ET SES INFLUENCES SUR LE PROCESSUS D'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE

ARTICLE DE REVUE

ROSA, Nelma Simone Santana¹, PIRES, Jorge da Silva²

ROSA, Nelma Simone Santana. PIRES, Jorge da Silva. **L'évaluation scolaire et ses influences sur le processus d'enseignement-apprentissage.** Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Année. 07, éd. 02, Vol. 03, p. 186 à 206. Février 2022. ISSN: 2448-0959, Lien d'accès: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/evaluation-scolaire>

RÉSUMÉ

L'évaluation scolaire doit être considérée comme une activité de suivi et de transformation du processus d'enseignement-apprentissage et ne peut donc pas être générée comme un acte préfabriqué ou restreint ou uniquement par des examens et des tests qui définiront la capacité intellectuelle des élèves. Ainsi, compte tenu des implications que l'évaluation présente dans le processus éducatif, elle émerge comme une question guide: quelle est l'influence de l'évaluation scolaire sur le processus d'enseignement et d'apprentissage? L'objectif principal de l'étude est d'inciter à l'évaluation et à ce qu'elle peut influencer dans le processus d'enseignement-apprentissage dans l'environnement scolaire. Il s'agit d'une recherche qualitative, qui a pour approche la méthode dialectique, qui prescrit les différents changements dans le processus d'évaluation, puisque l'analyse du matériel est approfondie dans une perspective interprétative et sociale, afin de produire des informations, des découvertes et de nouvelles questions sur le sujet.

¹ Master en sciences de l'éducation de l'Université Três Fronteiras - Asunción-PY, troisième cycle en gestion et enseignement à EAD - Faculdade do Leste Mineiro, troisième cycle en enseignement supérieur - META College, spécialiste en sciences de l'éducation - Current College, diplômé en pédagogie - UNIFAP / AP. ORCID : 000-0001-7305-2870.

² Conseiller. ORCID : 0000-0002-0572-2577.



Les résultats et les conclusions présentés mettent l'accent sur l'idée que l'évaluation, lorsqu'elle est bien travaillée et comprise, de manière continue et intégrée lors de l'enseignement à l'enseignant, sert de base et contribue à l'ingérence efficace de l'enseignant dans l'apprentissage des élèves.

Mots-clés : Évaluation; Tests; Processus; Enseignement-apprentissage.

1. INTRODUCTION

L'évaluation est un phénomène qui implique de multiples facteurs, à la fois conceptuels et méthodologiques, car depuis longtemps, il est passé par plusieurs définitions jusqu'à atteindre le domaine de l'éducation. C'est une activité complexe qui fait partie du quotidien de l'élève, de l'enseignant et des relations scolaires. De l'étudiant, car lui seul devient la cible du système en étant considéré comme apte ou non à ses capacités intellectuelles et à son niveau d'étude. L'enseignant, parce qu'il imprègne ses pratiques d'enseignement et ses compétences curriculaires. Et enfin, les relations qui sont générées entre ces matières pendant et après chaque cycle d'application des instruments d'évaluation les plus variés établis par le système éducatif, en considérant que « (...) aide l'élève à apprendre et l'enseignant à enseigner » (PERRENOUD, 1993, p. 173)

Par conséquent, l'évaluation est essentielle pour le processus éducatif, en particulier pour l'enseignant « (...) réfléchir et analyser sur (...) l'efficacité de leur travail (...) » (LUCKESI, 2003, p. 83). Pendant longtemps, on a cru que l'évaluation était née pour analyser l'apprentissage des élèves dans les écoles, cependant, elle est apparue comme un système de contrôle socio-intellectuel et est passée par plusieurs concepts tels que: examens, tests, tests, jusqu'à atteindre la définition que nous avons aujourd'hui.

Selon Hoffmann (1996), il est important que les élèves aient « l'accompagnement (...) à tout moment, d'observer leurs résultats individuels étape par étape » (HOFFMAN, 1996, p. 55). Cependant, au milieu de ce parcours, l'évaluation a été



considérée comme un processus d'exclusion face à l'éducation inclusive. En effet, il n'a pas encore atteint un niveau d'excellence en ce qui concerne les pratiques d'évaluation, tant des étudiants, qui sont évalués, que des enseignants, qui sont responsables de l'exécution de cette tâche. Compte tenu de cette prémisse, cette étude a pour objectif principal d'inciter à l'évaluation et à ses influences sur le processus d'enseignement-apprentissage dans le milieu scolaire avec la question suivante: quelle est l'influence de l'évaluation scolaire sur le processus d'enseignement et d'apprentissage?

Ainsi, les discussions ont repris tout au long des travaux sur le sujet, afin de réfléchir sur le développement de l'apprentissage de l'élève avec les enseignants à travers le processus d'évaluation. En outre, il vise à comprendre que l'évaluation a souvent été utilisée comme un moyen de conserver ou d'approuver au sens classificatoire et qu'une partie des enseignants continue d'utiliser les mêmes procédures. Il est important de considérer que l'acte d'évaluation fait partie du processus d'enseignement-apprentissage et, par conséquent, de la vie scolaire des élèves. Il s'agit d'une recherche qualitative, qui a comme approche la méthode dialectique, basée sur les contributions théoriques de Hoffmann, Luckesi, Perrenoud et d'autres chercheurs du sujet.

2.BREF RAPPORT HISTORIQUE DE L'ÉVALUATION

Selon Santos (2008), tout au long de l'histoire, la pratique évaluative a été réalisée sur la base d'un seul objectif: le contrôle. Cela s'est fait à la fois par l'examen, le test ou l'évaluation (SANTOS, 2008, p. 02). En Chine, en 2205 av. J.-C., l'empereur chinois Shun a examiné ses officiers pour l'armée en utilisant des critères pour les sélectionner, afin de les promouvoir ou de les licencier au moyen d'examens de classification (CHUERI, 2008, p. 54). D'autres informations similaires ont été apportées par Weber dans le 1 200 av. J.-C., où l'évaluation a été utilisée pour « sélectionner, parmi les sujets masculins, ceux qui seraient admis dans la fonction publique » (ESTEBAN, 2003, p. 30) ou ceux qui avaient la possibilité d'accéder à des postes de prestige et de pouvoir. L'intention d'utiliser cette méthode était de



maintenir le contrôle et le maintien social des individus, ne pas être utilisé comme un instrument d'action éducative.

Comme décrit par Luckesi (2003), l'examen a été effectué par des épreuves orales ou écrites, tant au début du XVI^e siècle, avec la pédagogie des jésuites pour la diffusion de la foi et par l'éducation, qu'à la fin du 17^{ème} siècle, où l'évêque protestant John Amos Comenius, en 1657, a publié la *Didactica Magna*[3] et a commencé à défendre l'examen comme un espace d'apprentissage, toujours dans l'intention de la pratique de la mémorisation, dans laquelle les étudiants devaient reproduire leurs résultats.

(...) tem a função de exame, pois valoriza os aspectos cognitivos com ênfase na memorização; a verificação dos resultados se dá através de provas orais ou escritas, nos quais, os alunos devem reproduzir exatamente aquilo que lhe foi ensinado. A tradição dos exames escolares que conhecemos hoje, em nossas escolas, foi sistematizada nos séculos XVI e XVII, com as configurações da atividade pedagógica produzida pelos padres Jesuítas (séc. XVI) e pelo Bispo John Amós Comênio (fim do séc. XVI e primeira metade do séc. XVII). (LUCKESI, 2003, p. 16).

Le terme évaluation de l'éducation est apparu dans les années 1940 avec Ralph Tyler. Dans la conception de Tyler (1976), l'évaluation de l'apprentissage vise à générer des changements de comportement chez les élèves et devrait être liée à l'élaboration d'un programme d'études avec un contrôle de planification. Cependant, la conséquence pédagogique de ce modèle se résume uniquement à la vérification des changements intervenus et établis par le programme, sans aucun lien avec le développement éducatif et sans signification des propositions pédagogiques et de la qualité de l'enseignement, où Vasconcelos (1995) fait observer que « la pratique de l'évaluation scolaire atteint un degré effrayant de pression sur les élèves, conduisant à des troubles physiques et émotionnels : malaise, maux de tête, « blanc », peur, angoisse, insomnie, anxiété, déception, introjection négative de l'image de soi » (VASCONCELOS, 1995, p. 37)

Le terme évaluation a émergé et est devenu obligatoire pour tous les programmes sociaux et éducatifs, faisant partie d'autres domaines de connaissances. Cependant,



la pratique des tests et des examens n'a pas changé depuis le 16ème siècle, étant considérée comme un instrument de vérification et de mesure.

Avaliar o aluno deixa de significar fazer um julgamento sobre a aprendizagem do aluno, para servir como momento capaz de revelar o que o aluno já sabe os caminhos que percorreu para alcançar o conhecimento demonstrado, seu processo de construção de conhecimentos, o que o aluno não sabe o que pode vir, a saber, o que é potencialmente revelado em seu processo, suas possibilidades de avanço e suas necessidades para que a superação, sempre transitória, do não saber, possa ocorrer. (ESTEBAN, 2003, p. 19).

Selon Luckesi (2005, p. 93), « l'école brésilienne fonctionne avec la vérification et non avec l'évaluation de l'apprentissage ». Ainsi, il est entendu que l'idée d'évaluation formative en relation avec les programmes d'études a émergé à travers Scrive en 1967 et a été élargie par Bloom en 1971 par la pensée positiviste, apportant une conception de l'évaluation par des décisions et des techniques pédagogiques visant les objectifs cognitifs et affectifs des étudiants (FERRAZ; BELHOT, 2010). Cependant, l'évaluation a continué à mesurer les connaissances et à soulever de nombreuses discussions sur la pratique pédagogique.

Au Brésil, dans les décennies de 60 à 80 Freire est à l'origine de la pédagogie libératrice et a proposé une évaluation avec une vision démocratique avec la participation de l'étudiant dans le processus en tant qu'agent de transformation. Freire (1991) affirme qu'« un espace d'enseignement-apprentissage sera alors un centre de débats d'idées, de solutions, de réflexions, où l'organisation populaire systématise sa propre expérience » (FREIRE, 1991, p. 16). Tous ces faits historiques ont façonné le domaine de l'évaluation et, à ce jour, sont discutés. Il y a encore ses influences, créant un conflit entre les méthodes quantitatives ou qualitatives dans la discussion réelle sur l'évaluation. Lima (2004, p. 109) considère que « la situation de l'examen est présentée par Ferrer comme un tribunal inflexible, où l'étudiant subit d'énormes interrogatoires ».



2.1 LES DIMENSIONS DE L'ACTION D'ÉVALUATION ET SA LÉGALITÉ

Lors de l'évaluation, l'enseignant doit examiner les différentes techniques et instruments pour permettre le diagnostic en classe. Il est nécessaire de comprendre ce à quoi l'élève répond et comment il réagit, étant donné que la moyenne finale ne suffit pas à définir ses connaissances. Il est essentiel de travailler à la recherche de nouveaux instruments qui peuvent « caractériser » l'apprentissage de cet élève et réfléchir dans quelle mesure cela collabore avec sa performance, c'est-à-dire ce qu'il sait ou ne sait pas sur un sujet donné. Considérant que l'évaluation fait partie du processus et l'implique, elle reste l'instrument utilisé par l'enseignant, qui doit changer de posture à la recherche de nouveaux dilemmes pour l'évaluer en classe, sans rendre l'apprentissage sélectif.

As práticas rotineiras da avaliação, a superficialidade teórica no tratamento dessas questões e as críticas de subjetividade possíveis inerentes ao próprio processo provocaram, na maioria das escolas, o retorno ao uso das notas nos sistemas de classificação do estudante. (HOFFMANN, 2001, p. 49).

Il est important de considérer que les écoles ne peuvent toujours pas voir les élèves face aux connaissances et à la capacité d'apprendre proportionnellement à leurs compétences - connaissances acquises dans leur vie sociale et scolaire et, leurs compétences - comment ces compétences peuvent être travaillées pour enrichir l'apprentissage.

Selon Perrenoud (1999), l'évaluation devrait avoir lieu tout au long du processus d'enseignement et d'apprentissage, et pas seulement à la fin des tests. Pour l'auteur « l'évaluation lorsqu'elle est continue fournit un investissement important à la fois à l'école et aux élèves et, il est possible d'atteindre l'excellence ». (PERRENOUD, 1999, p. 43). Ainsi, l'évaluation doit être comprise et a sa signification dans deux aspects importants: un instrument qui cherche à savoir combien l'élève a appris (ou non) au vu des contenus travaillés en classe et pendant sa période de scolarité et, d'autre part, un instrument qui devrait soutenir l'enseignant avec des éléments de



réflexion sur sa pratique et ainsi définir des priorités face à des actions éducatives qui nécessitent une plus grande attention, parce qu'à partir de l'évaluation, l'enseignant peut déterminer les besoins des élèves individuellement et ainsi promouvoir les interventions pédagogiques nécessaires, pas comme un moyen de classification, ce qui a longtemps été fait, puisque l'école n'est pas la même qu'autrefois, après tout, les étudiants font déjà partie du processus, participant à des actions pédagogiques.

Compte tenu des aspects juridiques, la LDB[4] 9 394/96, qui établit les principes et les objectifs de l'éducation brésilienne, examine les questions d'éducation au sens large en ce qui concerne les détails du fonctionnement du système éducatif. Et de cette façon, l'article 24 du point V concerne l'évaluation en ce qui concerne les points qualitatifs de la performance de l'élève et ses progrès dans l'apprentissage.

Art. 24. A educação básica, nos níveis fundamental e médio, será organizada de acordo com as seguintes regras comuns:

...

V – A verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:

- a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre os de eventuais provas finais;
- b) possibilidade de aceleração de estudos para alunos com atraso escolar;
- c) possibilidade de avanço nos cursos e nas séries mediante verificação do aprendizado;
- d) aproveitamento de estudos concluídos com êxito;
- e) obrigatoriedade de estudos de recuperação, de preferência paralelos ao período letivo, para os casos de baixo rendimento escolar, a serem disciplinados pelas instituições de ensino em seus regimentos. (BRASIL, 2005, p. 15).

Sur la base des propositions proposées par les Paramètres du Curriculum National (PCNs), il est nécessaire de surmonter la conception traditionnelle qui a longtemps



persisté dans l'histoire, comme restreinte « ... au jugement sur les réussites ou les échecs de l'élève », et aujourd'hui, vise à le comprendre comme une partie intégrante et intrinsèque du processus éducatif », « ... qui a pour fonction d'alimenter, de soutenir et d'orienter l'intervention pédagogique... » (BRASIL, MEC, 1997, p. 55), dans les variantes les plus diverses de l'apprentissage.

Quant aux critères d'évaluation, ils élèvent aux attentes d'apprentissage, étant basés sur les objectifs et l'organisation de contenus cohérents avec la discipline ou pour le cours ou pour le cycle, avec ses particularités à chaque étape du processus et selon une situation donnée, prévoyant l'établissement de conditions structurelles et cognitives, dans lesquelles les étudiants peuvent avoir de bonnes expériences à conduire à la progression de la socialisation dans le contexte de leurs capacités.

Par conséquent, il convient de mentionner que l'évaluation ne peut être efficace que si elle est conforme ou liée à « ... des situations didactiques proposées aux connaissances antérieures des élèves et aux défis auxquels ils sont capables de faire face » (BRASIL, 1999, p. 81), visant à apprendre les enjeux sociaux, cognitifs et intellectuels de cette matière en milieu scolaire et à garantir leur droit d'apprendre tel que régi par la loi.

3. L'OBJECTIF ET LES TYPES D'ÉVALUATION DANS LE CONTEXTE SCOLAIRE

La nécessité d'évaluer sera toujours présente dans l'espace scolaire, bien qu'elle puisse, avec effet efficace dans ce qui peut être proposé, l'amélioration de l'ensemble du processus éducatif. Perrenoud (1993) considère que l'évaluation est un processus réciproque entre l'élève et l'enseignant, où il enseigne et apprend, et « (...) l'apprentissage n'est jamais linéaire, ils procèdent par essais, par essais et erreurs, hypothèses, revers et avancées. (PERRENOUD, 1993, p. 173). Cependant, Luckesi (2005) souligne que « l'action éducative centrée sur la personne de l'enseignant était le fondement de la pédagogie traditionnelle ». (LUCKESI, 2005, p.



22). Selon l'auteur, dans la pédagogie traditionnelle, l'enseignement est centré sur le rôle de l'enseignant, et c'est à l'élève d'être le récepteur passif de l'information.

Cette relation établie depuis de nombreuses années a toujours placé l'enseignant comme responsable de la transmission des contenus et de la classification des élèves en fonction de leurs performances dans les tests, tests ou évaluations. « Une caractéristique assez commune de l'enseignement est l'utilisation et l'abus de la mémorisation. Les écoles avec cette caractéristique sont souvent appelées traditionnelles. (MORETTO, 2005, p. 13). L'évaluation n'est donc pas une question prête et terminée, elle devrait être orientée vers l'apprentissage et la réalisation, et vice versa.

Pour Haydt (2004) :

A avaliação é um processo contínuo e sistemático, portanto, ela não pode ser esporádica nem improvisada, mas, ao contrário, deve ser constante e planejada. Nessa perspectiva, a avaliação faz parte de um processo mais amplo que é o processo ensino-aprendizagem. (HAYDT, 2004, p. 13)

En ce sens, ce qui est souligné, c'est que l'évaluation doit assumer un rôle de réflexion, où l'enseignant a la possibilité de revenir à ce qui a été accompli, d'opportunité de nouvelles dimensions pour ressortir les aspects essentiels de l'efficacité et de l'efficacé. Cependant, si ce n'est pas bien planifié, cela peut être efficace, mais pas efficace. Ainsi, déclare Moretto (2005) :

A avaliação é eficaz quando o objetivo proposto pelo professor foi alcançado. A eficiência está relacionada ao objetivo e ao processo desenvolvido para alcançá-lo. Diremos que a avaliação é eficiente quando o objetivo proposto é relevante e o processo para alcançá-lo é racional, econômico e útil. Portanto, para que a avaliação seja eficiente, é preciso que seja também eficaz. (MORETTO, 2005, p. 100).

Malgré tant de changements dans la société, on peut observer, au sein des écoles, des postures latentes d'une éducation traditionnelle vue au XVI^e siècle, dans laquelle l'évaluation est utilisée comme instrument de punition, de classification et



d'exclusion, où la pratique de l'enseignant dans cette opinion assume un rôle décisif. Tout comme l'école, les élèves ne sont plus les mêmes qu'autrefois. Aujourd'hui, ils ont la liberté d'exposer des opinions, le pouvoir de la parole, de soulever des hypothèses et de construire des chemins qui les amènent à remettre en question leurs connaissances, c'est-à-dire à changer une posture au sein du paradigme éducatif, c'est concevoir un processus dialectique de construction et surtout social, dans lequel l'élève fait partie. Luckesi (2004) précise :

O ato de avaliar a aprendizagem implica em acompanhamento e reorientação permanente da aprendizagem. Ela se realiza através de um ato rigoroso de diagnóstico e reorientação da aprendizagem tendo em vista a obtenção dos melhores resultados possíveis, frente aos objetivos que se tenha à frente. E, assim sendo, a avaliação exige um ritual de procedimentos, que inclui desde o estabelecimento de momentos no tempo, construção, aplicação e contestação dos resultados expressos nos instrumentos; devolução e reorientação das aprendizagens ainda não efetuadas. Para tanto, podemos nos servir de todos os instrumentos técnicos hoje disponíveis, contanto que a leitura e interpretação dos dados seja feita sob a ótica da avaliação, que é de diagnóstico e não de classificação. (LUCKESI, 2004, p. 4).

De cette façon, il est rappelé qu'il est nécessaire d'être ouvert aux changements qui se sont produits dans le monde et par conséquent dans le contexte éducatif. Au milieu de toute cette transformation, il y a des sujets capables de promouvoir et d'établir des relations d'apprentissage.

L'attention à la qualité de l'enseignement nécessite de connaître les types d'évaluation et dans quelle mesure ils influencent principalement l'action pédagogique, ce qui est un point crucial dans le processus éducatif.

3.1 ÉVALUATION SOMMATIVE

Le système éducatif a souvent été retenu dans l'évaluation « (...) disciplinaire, punitive et discriminatoire, résultant essentiellement de l'action corrective de l'enseignante » (HOFFMANN, 1998, p. 87), puisqu'elle prétend vérifier ce que l'élève a appris pendant sa période scolaire. Ainsi, on suppose que l'étudiant apprend de la



même manière, en même temps et acquiert suffisamment de connaissances pour affronter les années suivantes, sinon il sera désapprouvé pour la prochaine étape de l'enseignement, répétant ainsi une série jusqu'à ce qu'il récupère ce qui est enseigné dans la salle. L'influence de cette conception sommative comprend les contenus, les objectifs et les notes attribuées qui déterminent l'approbation de l'élève pour l'apprentissage étudié. Ce type d'évaluation est également appelé classificatoire, est basé sur deux aspects: la classification, qui détermine à quel niveau de connaissance l'étudiant a atteint jusqu'au stade final de ses études avec ses notes et, l'approbation, qui détermine s'il est capable ou non d'avancer dans son niveau d'utilisation.

A avaliação escolar, nessa perspectiva excludente, seleciona as pessoas, suas culturas e seus processos de conhecimento, desvalorizando saberes; fortalece a hierarquia que está posta contribuindo para que diversos saberes sejam apagados, percam sua existência e se confirmem com a ausência do conhecimento. (ESTEBAN, 2003, p. 15).

Hoffmann (1996) n'est pas d'accord avec le fait que l'évaluation soit classificatoire et critique la façon dont cette façon d'évaluer, considérant que « beaucoup plus a été enseigné sur la façon de passer des tests et d'attribuer des moyennes, que si nous travaillions avec le sens de cette pratique au profit de l'étudiant et de notre propre travail » (HOFFMANN, 1996, p. 185). Suivant le même aspect, Luckesi (2005) note également qu'« au lieu de l'évaluation par sommative, nous devrions utiliser l'expression « résultats finaux », étant donné que ces résultats seront toujours positifs s'ils ont été efficacement construits comme les résultats souhaités » (LUCKESI, 2005, p. 1).

Par conséquent, il convient de noter que pendant plus d'une journée, il n'y a pas de note ou de concept, il est important de comprendre que l'évaluation est nécessaire et est une exigence formelle du système éducatif et qu'il sera toujours nécessaire de continuer à exister pour permettre des voies de développement et atténuer les problèmes existant dans le milieu scolaire.



3.2 ÉVALUATION FORMATIVE

Selon LDB 9.394/96, à l'art. 23, Point V, les élèves doivent être évalués en permanence, en tenant compte de leurs aspects qualitatifs tout au long de la période scolaire et c'est à l'enseignant de les accompagner. Par conséquent, les étudiants sont maintenant assistés en fonction de leurs échecs d'apprentissage, qui sont coupés pour leur performance individuelle. Cette attitude est cohérente avec l'évaluation formative et a l'influence de « (...) des informations sur ses progrès dans l'apprentissage en lui faisant connaître ses avances, ainsi que ses difficultés, afin de les surmonter (...) » (HAYDT, 1997, p. 292-293), où nous recherchons ce qui reste à apprendre et ce qui doit être amélioré, en fonction des erreurs et des succès acquis dans le processus.

Du point de vue de Villas Boas (2006), l'évaluation formative est la trajectoire de construction de l'apprentissage, tant de l'élève que de l'enseignant, par la possibilité d'analyser les progrès des élèves ainsi que leur apprentissage.

Já a avaliação na concepção formativa consiste no ato de avaliar tanto a trajetória de construção das aprendizagens e dos conhecimentos dos educandos, como também o trabalho do professor, por permitir analisar (...), de maneira frequente e interativa, o progresso dos alunos, (...) e (...) para identificar o que eles aprenderam e o que ainda não aprenderam, para que venham a aprender e para que reorganizem o trabalho pedagógico. (VILLAS BOAS, 2006, p. 4-5).

Compte tenu de ce que l'auteur mentionne, il est important que l'enseignant comprenne qu'à travers ce type d'évaluation, il peut détecter et identifier les lacunes présentées au cours de l'année scolaire des élèves, car cela se produit tout au long du processus d'enseignement. Haydt (2004) précise que cette évaluation remplit une fonction de contrôle qui « vise fondamentalement à déterminer si l'élève domine progressivement et hiérarchiquement chaque étape de l'enseignement » et offre « (...) des informations sur ses progrès dans l'apprentissage lui faisant connaître ses avancées, ainsi que ses difficultés, afin de les surmonter » (HAYDT, 2004, p. 17), ce qui permet également à l'enseignant de restructurer et d'améliorer son travail



didactique. Il convient de rappeler que, selon Sant'anna (2001), la modalité d'évaluation formative a pour fonction d'informer et de ne pas classer comme la précédente, car elle informe l'élève et l'enseignant des résultats qu'ils obtiennent au cours de la progression des activités, en plus de signaler, de localiser, de discriminer les lacunes et les lacunes, de les éliminer et de fournir un retour d'information sur l'action.

Formativa tem como função informar o aluno e o professor sobre os resultados que estão sendo alcançados durante o desenvolvimento das atividades; melhorar o ensino e a aprendizagem; localizar, apontar, discriminar deficiências, insuficiências, no desenvolvimento do ensino-aprendizagem para eliminá-las; proporcionar feedback de ação (leitura, explicações, exercícios) (SANT'ANNA, 2001, p. 34).

De cette façon, il est essentiel que l'enseignant revoie sa pratique et comprenne que l'élève est capable d'améliorer ses « erreurs » à travers ses orientations pédagogiques. L'évaluation nécessite de renoncer aux anciens paradigmes et de concevoir des alternatives pour récupérer les échecs qui ont grandement affecté le processus éducatif. Pour cela, il doit être planifié afin d'atteindre pleinement les objectifs proposés depuis le début de l'année scolaire.

3.3 ÉVALUATION DIAGNOSTIQUE

La pratique actuelle de l'évaluation dans le contexte scolaire s'est présentée avec la fonction de classer et non de diagnostiquer comment elle devrait être et, cette classification, est définie en nombres qui, ensemble, se transforment en notes et déterminent qui est capable d'avancer dans les années scolaires. Il est à noter que l'enseignant doit comprendre pourquoi il évalue et pourquoi évaluer. Par conséquent, il est nécessaire que cette compréhension se produise afin de mener le processus d'évaluation de la meilleure façon, afin de réajuster les plans d'action par une réflexion toujours constante, critique et participative.

Luckesi (2005) déclare que :



Para que a avaliação educacional escolar assuma o seu verdadeiro papel de instrumento dialético de diagnóstico para o crescimento, terá de se situar e estar a serviço de uma pedagogia que esteja preocupada com a transformação social e não com a sua conservação. (LUCKESI, 2005, p. 44).

Compte tenu de ce qui précède, il est nécessaire de comprendre que l'évaluation cessera d'être autoritaire si le contexte des modèles et des pratiques de l'éducation cesse d'être autoritaire. Dans cette idée, l'évaluation doit être engagée dans une proposition historico-critique, où l'étudiant perçoit son rôle dans la société. Lorsque l'enseignant utilise ce type d'évaluation, de diagnostic ou d'analyse, il propose une action pour sonder la situation et le développement de l'apprentissage, ce qui peut contribuer à la vérification de ce que l'élève a appris et comment il a appris dans toute sa trajectoire scolaire, permettant de connaître la réalité du processus d'enseignement-apprentissage à travers les connaissances préalables de chaque élève, vos compétences ou connaissances déjà acquises.

Toujours selon Luckesi (2003):

A avaliação tem a tarefa de ser diagnóstica, ou seja, deverá ser o instrumento dialético do avanço, terá de ser o instrumento da identificação de novos rumos. A avaliação deverá verificar a aprendizagem não a partir dos mínimos possíveis, mas sim a partir dos mínimos necessários. (LUCKESI, 2003, p. 43-44).

L'évaluation diagnostique ou analytique présente trois intentions. La première consiste à différencier la réalité de chaque élève dans le processus. Une autre consiste à vérifier les compétences de ces étudiants. Enfin, il s'agit d'identifier à travers eux les causes des difficultés d'apprentissage récurrentes. Ainsi, il est entendu qu'il est essentiel de créer des possibilités à travers des instruments d'évaluation utilisés en classe, mais, néanmoins, « pour que l'évaluation diagnostique soit possible, il est nécessaire de la comprendre et de l'exécuter engagée dans une conception pédagogique » (LUCKESI, 2005, p. 82) et axée sur la construction des connaissances au sein d'un cursus participatif et critique dans la société dans laquelle on vit.



4. ÉVALUATION ET APPRENTISSAGE

Lorsqu'il s'agit d'évaluation, elle est bientôt liée aux expressions de passer des examens, des examens, des notes, de redoubler ou de suivre l'année scolaire. Ces expressions sont le résultat d'une conception pédagogique qui a duré de nombreuses années, mais qui se reflète encore à notre époque, car elle a toujours été liée uniquement au rôle de l'enseignant dans le processus d'enseignement et non dans l'apprentissage, où l'élève a toujours été considéré comme un être réceptif. Cependant, dans une conception plus moderne, l'éducation vise à regarder des expériences multiples, en vue du développement cognitif, social et moteur chez les élèves. Dans cette approche, Freire (1999) considère que l'individu est un être actif et participatif de sa propre connaissance.

Se a possibilidade de reflexão sobre si, sobre seu estar no mundo, associada indiscutivelmente à sua ação sobre o mundo, não existe no ser, seu estar no mundo e se reduz a um não poder transpor os limites que lhe são impostos pelo próprio mundo, do que resulta que este ser não é capaz de compromisso. É um ser imerso no mundo, no seu estar adaptado a ele e sem ter dele consciência. (FREIRE, 1999, p. 16).

Par conséquent, l'évaluation a sa valeur et ses influences lorsque l'étudiant peut en effet prendre conscience de ses performances et de ses échecs pour continuer à avancer dans la construction de ses connaissances et ainsi mûrir à chaque étape de sa vie. Il comprend tellement de dimensions et n'est pas réduit seulement en lançant des notes. L'évaluation de l'apprentissage cherche à aller au-delà de la simple application de tests ou de tests. Il vérifie la performance de l'élève afin d'obtenir des informations qui peuvent soutenir sa connaissance de l'enseignant, afin de créer et de permettre des solutions. Ainsi, comme le déclare Demo (1996), « l'évaluation n'est pas une fin en soi. C'est un expédient procédural et méthodologique, qui reçoit sa plus grande raison d'être des fins auxquelles il est destiné. (DEMO, 1996, p. 33)

Dans cette hypothèse, l'évaluation éblouit toute l'éducation. Il passe par toutes les procédures scolaires et influence sur la pratique et l'apprentissage pédagogiques. Et, si les mouvements de la société nécessitent un nouveau modèle scolaire, celui-ci ne



diffère pas d'un nouveau modèle de constitution des processus d'évaluation, étant donné qu'il doit vérifier si les objectifs proposés ont été atteints en fonction des individualités, des expériences, de l'environnement, des caractéristiques et de la totalité de chaque individu.

Du point de vue d'Hoffmann (2001), la « relation enseignant-élève, via l'évaluation, constitue un moment de communication pour les deux matières, dans lequel chacun d'eux interprétera (...) et en réfléchissant sur le contenu, (...) la réalisation de l'apprentissage » (HOFFMANN, 2001, p. 78). Avec cela, on peut considérer que l'apprentissage se produit à partir du moment où l'enseignant crée des situations qui donnent la priorité au dialogue, ainsi que des stimuli qui peuvent aiguïser la curiosité et les questions des élèves, pour la recherche et la création de réponses qui peuvent améliorer le degré de leur apprentissage. Et pour que cela se produise, il est nécessaire d'être significatif, où il s'agit de considérer les expériences antérieures, les différents types de relations entre les événements et les situations pour déclencher des changements de comportement et contribuer aux situations les plus diverses dans l'environnement scolaire.

Se pretendermos uma outra compreensão do processo de avaliação, ou melhor, se o objetivo é que ela exerça o seu papel no processo de aprendizagem, como um meio e não um fim em si mesma, primeiramente teremos que romper com o caráter classificatório e seletivo do sistema escolar da sociedade capitalista, redimensionando a avaliação no sentido de torná-la um auxiliar no desenvolvimento dos alunos, possibilitando-lhes a superação de dificuldades, não enfatizando resultado de aprendizagens (produto) em detrimento do processo de aprendizagem. (BERTAGNA, 2006, p. 77).

À partir de ce concept, il est entendu que cette posture de construction des connaissances dépeinte par l'auteur nécessite un changement de conception pédagogique, ce qui implique également un changement de posture dans le processus d'évaluation. L'évaluation et l'action pédagogique, dans leur ensemble, peuvent trouver de nouvelles voies qui permettront aux étudiants d'être poussés à assumer un rôle actif dans le processus éducatif et ainsi développer encore plus d'apprentissage, d'où l'importance de l'évaluation.



4.1 POURQUOI ÉVALUER?

Le besoin d'évaluer sera toujours présent. Peu importe l'occasion, standard ou standard. Il n'y a pas d'échappatoire à ce besoin, bien qu'on puisse en déduire que le processus d'évaluation a de nombreux objectifs et va bien au-delà de ce qui a été présenté, l'intention doit être d'être un employé, afin de mieux connaître l'étudiant et de chercher à distinguer ses compétences et ses capacités, ses intérêts et son protagoniste, afin qu'une planification affirmée puisse être faite et, ainsi, gérer les résultats de l'évaluation comme point de départ et ensuite venir voir ce qui doit vraiment être appris par cet étudiant.

Bicudo (2002) discute des objectifs pour lesquels l'évaluation devrait être encouragée. Elle souligne que :

A avaliação do aluno na sala de aula tem como propósito promover o aperfeiçoamento do ensino que vem sendo oferecido. Avalia-se para identificar as necessidades e prioridades, situar o próprio professor e o aluno no percurso escolar. Nesse sentido, a primeira questão que orienta um planejamento avaliativo é definir para que se está realizando uma avaliação. Que decisões precisam tomar. Que subsídios espera-se obter do processo avaliativo. (BICUDO, 2002, p. 144).

Considérant que chaque élève a ses particularités, il est nécessaire de comprendre que chacun apprend différemment, certains plus lentement, d'autres plus accélérés, mais tous apprennent. C'est le point clé de la question de la pédagogie de l'apprentissage. Il est nécessaire de comprendre toutes les étapes prises par l'étudiant dans sa phase de développement, de rendre le diagnostic durable et efficace qui peut élever la trajectoire sur: ce qu'il a appris, ce qu'il sait déjà sur l'information, ce qu'il peut améliorer, afin que cela génère de nouvelles connaissances qui sont développées dans le processus d'enseignement et d'apprentissage, qui devrait être dynamique, subtil et en construction permanente. Dans ce chemin, l'évaluation se présente comme un caractère inclusif, où l'étudiant est encouragé à progresser de plus en plus à la recherche de nouvelles connaissances et en élargissant sa vision du monde. Les enseignants ont besoin de



savoir comment tout cela se fait, de cette manière pour adopter une nouvelle action pédagogique, comme le dit Delval (1998) :

Tentará estimular a atividade do próprio sujeito, que é o fator fundamental na construção do conhecimento. Para tanto, deve-se partir dos problemas do próprio ambiente para que o sujeito veja que o conhecimento não é apenas algo que aparece nos livros, mas que serve, principalmente, para resolver problemas e explicar coisas do seu interesse. (DELVAL, 1998, p. 147).

Cette fois, l'action évaluative fournit des informations aux éducateurs pour réfléchir à leur pratique pédagogique, avec l'intention d'identifier les connaissances antérieures des élèves afin de les aider dans leur processus de développement. L'enseignement et l'évaluation doivent être correspondancés et doivent se faire dans un processus continu, où il questionnera la forme enseignée, son adaptation aux différentes façons de développer l'apprentissage et la prise en compte de la contextualisation des faits historiques vécus par les étudiants, ce qui influence fortement la façon dont ils apprennent. Pour cela, il est nécessaire que ce professionnel dise adieu à son ancienne armure et réoriente sa planification vers la flexibilité et les stratégies d'enseignement, car « apprendre des significations et enseigner est opportuniste cette construction ». (MORETO, 2005, p. 58).

4.2 COMMENT ÉVALUER?

L'une des perspectives dans le processus d'enseignement est d'instituer des pratiques évaluatives qui se concentrent sur l'étudiant dans son ensemble, ce qui peut se produire dans la liberté d'expression, en lui fournissant des projets visant à sa participation aux constructions et / ou aux productions d'œuvres, en ayant des moments de discussions sur certains sujets et dans diverses activités dans lesquelles il prend lui-même des initiatives ou des décisions et, avec cela, favoriser le développement des capacités afin que l'enseignant comprenne quoi faire face à ces observations.

Hoffmann (1998) souligne que dans la pratique évaluative, l'enseignant doit :



Oportunizar aos alunos muitos momentos para expressar suas ideias e retomar dificuldades referentes aos conteúdos introduzidos e desenvolvidos; realizar muitas tarefas em grupo para que os próprios alunos se auxiliem nas dificuldades (princípio da interação entre iguais), mas garantindo o acompanhamento de cada aluno a partir de tarefas avaliativas individuais em todas as etapas do processo. (HOFFMANN, 1998, p. 125).

Sur la base de cette prémisse, il est nécessaire de rechercher des formes audacieuses d'évaluation. Il n'y a pas d'échappatoire au modèle systématique, car il doit suivre des normes et des règles pour atteindre l'objectif proposé, qui est l'apprentissage. Ce modèle doit être différent de celui traditionnel jusqu'à aujourd'hui appliqué et exclusif à la preuve, qui a toujours influencé pour définir qui serait approuvé ou non, appris ceci ou cela, mais qui devrait être utilisé dans diverses situations pédagogiques. En cela, Loch (2000) est très clair quand il dit qu'évaluer « (...) il ne s'agit pas de donner des notes, de faire la moyenne, d'échouer ou d'approuver les élèves » (LOCH, 2000, p. 31), mais d'esquisser des mécanismes qui contribueront aux ajustements de l'apprentissage.

En termes d'instruments d'évaluation tels que « (...), examens, séminaires, présentations, entretiens, observation, travail, tâches, expositions, agendas, ..., exercices en classe (...) » (CUNHA, 2014, p. 11), ceux-ci peuvent intégrer la proposition d'évaluation écrite avec des questions qui peuvent ajouter à la vie des étudiants. Cette pratique devrait être travaillée dans le but de promouvoir la créativité, la sensibilisation et de se concentrer sur l'importance de l'écriture pour la compréhension textuelle. Une autre possibilité est l'évaluation orale, à partir de la réflexion, du processus d'être dans le monde, des débats entre individus, de l'expression visuelle et corporelle, avec des thèmes qui peuvent être discutés dans le contexte social, culturel et politique de la société. Un point saillant est que la pratique du test en tant qu'évaluation n'a pas besoin d'être définitivement abolie, tant qu'elle n'est pas considérée comme un moyen unique, mais comme un autre instrument à utiliser dans la normalisation du système d'évaluation. Cependant, Cunha (2014) précise que :



Nesse sentido, o instrumento não pode ser confundido com a avaliação, ele é uma ferramenta didática, faz parte da avaliação, mas os instrumentos por si só, não dizem nada. Eles só tem sentido para aquele que os interpreta. A avaliação é esta atividade de interpretação que se efetiva enquanto investigação e reflexão sobre as informações apresentadas nos instrumentos. (CUNHA, 2014, p. 12).

Il est important de considérer que l'évaluation est nécessaire et fondamentale pour l'amélioration de l'éducation, tant dans l'apprentissage que dans l'enseignement, mais les écoles ne devraient pas continuer à agir comme de simples machines à étiqueter, n'attribuant que des notes de zéro à dix pour tabuler l'apprentissage des élèves ou les limiter dans leurs connaissances. Par conséquent, il est nécessaire de comprendre que la surveillance ne consiste pas seulement à évaluer ce qui a déjà été réalisé à partir des résultats, mais aussi ce qui peut être réalisé pour améliorer les compétences à l'intérieur ou à l'extérieur de la salle de classe.

5. CONCLUSION

L'évaluation est encore beaucoup discutée, a subi plusieurs changements conceptuels et méthodologiques, après tout c'est une procédure qui implique une triade entre l'élève, l'enseignant et leurs relations scolaires. Il doit fournir une réflexion sur la pratique, car il s'agit d'une prise de décision sur ce qu'il faut faire, comment faire et quoi faire, pour surmonter les obstacles qui interfèrent dans l'apprentissage des élèves et, avec cela, pour pouvoir les accompagner et les aider dans leurs difficultés éventuelles.

Grâce à cela, il a été constaté par cette étude que la classification dans l'évaluation ne collabore pas à l'avancement de l'apprentissage ou ne permet pas à l'enseignant de comprendre les étapes de développement de chaque élève, montrant qu'il s'agit d'une pratique qui doit être réfléchie, de sorte que l'évaluation ne peut pas être considérée uniquement comme un instrument d'approbation ou de désapprobation. mais comme un instrument de diagnostic d'une situation pour définir les références appropriées pour l'apprentissage.



Un autre point analysé est la façon dont l'école a évalué le processus d'enseignement-apprentissage et ce que cela a reflété à l'époque actuelle. L'école a toujours travaillé sur la base de modes et de classifications conteudistes et, lorsqu'on lui demande à qui elle profite ou qui intéresse, on s'interroge sur l'enseignement qu'elle met à la disposition de la société.

En plus de fournir ces analyses basées sur des auteurs, tels que Hoffmann, Luckesi, Perrenoud et d'autres pour atteindre l'objectif proposé de ce travail sur l'évaluation scolaire, il a également permis de répondre à la question suivante: quelle est l'influence de l'évaluation scolaire sur le processus d'enseignement et d'apprentissage?, étant donné qu'il a été compris que l'évaluation une fois comprise a une très grande influence sur l'apprentissage des élèves, être positif, lorsqu'il favorise des mécanismes pour les aider dans leurs difficultés et leurs progrès ou de manière négative, lorsqu'il y a l'intention de ne les évaluer que dans les contenus étudiés, de les qualifier aptes ou non pour l'année suivante. Il a été remarqué que l'évaluation influence également l'action de l'enseignant, car elle l'aide à mieux connaître son élève, ses compétences et capacités, son style et ses intérêts nécessaires à la construction de ses connaissances, cependant, ce professionnel a besoin de déshabiller ses anciens paradigmes enracinés dans une pratique traditionnelle.

Par conséquent, il est souligné que les réflexions présentées ici nous permettent de renforcer que l'évaluation doit être continue pour permettre précisément une vision holistique du processus et qu'elle doit être intégrée lors de la réalisation du journal de l'enseignant, en considérant, dans sa planification, les objectifs qui favorisent les aspects cognitifs, moteurs, sociaux et affectifs des élèves et, ainsi, être en mesure de les aider dans le développement de leur apprentissage.



RÉFÉRENCES

BERTAGNA, Regiane Helena. Avaliação Escolar: Pressupostos Conceituais. In: BERTAGNA, Regiane Helena; MEYER, João Frederico da Costa Azevedo. **O Ensino, a Ciência e o Cotidiano**. p. 61-81. Editora Alínea, 2006.

BRASIL. **Parâmetros curriculares Nacionais**. Ministério da Educação. Brasília: MEC, 1997.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Brasília, 1999.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Dispositivos Constitucionais. Senado Federal: Brasília, 2005.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. et al. **Formação do educador e avaliação educacional**. Avaliação institucional. Ensino e aprendizagem. São Paulo: Unesp, 2002.

CHUEIRI, Mary Stela. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. Estudos em Avaliação Educacional, v. 19: p. 49-64, 2008.

CUNHA, Kátia Silva. **O campo da avaliação**: tecendo sentidos. Ensaios Pedagógicos: Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia das Faculdades OPET, Pernambuco, p. 1-14, 2014. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/1547866/o-campo-da-avalia%C3%A7%C3%A3o--tecendo-sentidos>. Acesso em: 06 jan. 2022.

DELVAL, Juan. **Crescer e pensar**: a construção do conhecimento na escola. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

DEMO, Pedro. **Avaliação sob o olhar propedêutico**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

ESTEBAN, Maria Teresa (Org.). **Avaliação**: uma prática em busca de novos sentidos. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

RC: 108514

Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/education-fr/evaluation-scolaire>



FERRAZ, Ana Paula do Carmo Marcheti.; BELHOT, Renato Vairo. Taxonomia de Bloom: revisão teórica e apresentação das adequações do instrumento para definição de objetivos instrucionais. Gest. Prod.: São Carlos, v. 17, n. 2, p. 421-431, 2010.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez; 1991.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

HAYDT, Regina Célia Cazaux. **Avaliação do processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: Ática, 2004.

HOFFMANN, Jussara Maria Lerch. **Avaliação Mediadora**. Porto Alegre: Editora Mediação, 1996.

_____. **Avaliação Mediadora: uma prática em construção da pré-escola à universidade**. 14ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. **Avaliação, mito e desafio: uma perspectiva construtivista**. 31ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

LIMA, Adriana de Oliveira. **Avaliação escolar: Julgamento ou construção**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

LOCH, Jussara M. de Paula. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória**. In: Química na Escola, nº 12, novembro, 2000, p.31.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: Reelaborando conceitos e recriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

_____. **Considerações gerais sobre avaliação no cotidiano escolar**. IP – Impressão Pedagógica. Curitiba, PR: Editora Gráfica Expoente, 2004.



_____. **Avaliação da aprendizagem escolar:** estudos e proposições. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MORETTO, Pedro Vasco. **Prova:** Um momento privilegiado de estudo não é um acerto de contas. 5. ed. Rio de Janeiro: CP&A, 2005.

PERRENOUD, Philippe. Não mexam na minha avaliação! Para uma aprendizagem sistêmica da mudança pedagógica. In: ESTRELA, A.; NÓVOA, A. **Avaliações em educação:** novas perspectivas. Porto: Porto Editora, 1993.

_____. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas. Porto Alegre: Artmed, 1999.

SANT'ANNA, Ilza Martins. **Por que avaliar? Como avaliar?** Critérios e instrumentos. 7. ed. Vozes: Petrópolis, 2001.

SANTOS, Jussara Gabriel dos. **História da avaliação:** do exame à avaliação diagnóstica. Artigo científico. Faculdade de Educação. Campus Santa Mônica. Universidade Federal de Uberlândia: MG, 2008.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos do currículo e ensino.** 3ª Ed. Tradução de Leonel Vallandro. Porto Alegre: Globo, 1976.

VASCONCELOS, Celso dos S. **Concepção Dialética-Libertadora do processo de Avaliação Escolar.** São Paulo, Libertad, 1995.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Avaliação formativa e formação de professores:** ainda um desafio. Linhas Críticas, Brasília, v. 12, n. 22, p.1-21, mar./jun. 2006.



ANNEXE - NOTE DE BAS DE PAGE

3. *Didactica magna* (latin) ou Magna didactique, également connu sous le nom de Traité de l'art universel d'enseigner tous tous, est un livre de Comenius publié en 1657.

4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB est la loi des lignes directrices et des bases de l'éducation nationale.

Soumis: Décembre, 2021.

Approbation : Février 2022.