



RÉPUBLIQUE D'HAÏTI

MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE ET DE LA FORMATION PROFESSIONNELLE (MENFP)

MODULE DE ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES POUR LA FORMATION PROFESSIONNELLE INITIALE DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL

Préparé dans le Cadre du Projet d'Éducation Pour Tous (EPT)

2008-2014



Préparé par :

Ricardo NOELIZAIRE
Sterlin ULYSSE
Marie Medly JEAN-BAPTISTE
Clélie AUPONT
Michel-Ange AUGUSTIN
Jean Gabriel Robenson BELUNET
Jean SAINT-VIL
Jean Hérold LEGAGNUER
Marc Kinley EXAVIER
Marie Yolène THEVENIN

Sous la Coordination de :

Norbert STIMPHIL
Pierre Enocque FRANCOIS
Wilson Fritz SAINT-FORT
Michel-Ange AUGUSTIN
Thierno Hamidou BAH, Consultant International

Sous la Supervision de :

- **La DFP (Etzer VIXAMAR chargé de la FIA et feu WALTER GÉDÉUS)**
- **La Coordination Générale de l'EPT**

Revu et corrigé en 2014 par (pour la CIEP et la FONHEP):

Gaspard MINGOT
Marguerite ALTET

Module Évaluation des Apprentissages Scolaires

Edwige MILLIEN

Marguerite ALTE

20 janvier 2014

I

Révision du Module FIA

*Les dimensions d'analyse de tout module
de formation initiale professionnelle des enseignants
de l'école fondamentale.*

Grille des dimensions d'analyse de modules de FP initiale des enseignants du fondamental:

- ✧ Isomorphisme
- ✧ Réflexivité
- ✧ Contextualisation
- ✧ Cohérence interne et externe
- ✧ Langues et langages
- ✧ Pertinence de la théorie
- ✧ Mise en activité de l'apprenant
- ✧ Evaluation
- ✧ Interdisciplinarité
- ✧ Fabrication d'aides pédagogiques

En lien avec le Référentiel de compétences

DÉFINITION DE CHACUN DES TERMES DE CETTE GRILLE:

Isomorphisme:

Pratique pédagogique utilisée en formation en résonnance avec ce que l'élève-maître fera avec ses élèves. Par exemple : le formateur utilise la pédagogie différenciée dans son module de formation s'il invite les élèves-maîtres à pratiquer avec leurs élèves de la pédagogie différenciée. A contrario, ne pas faire un cours magistral pour inciter ensuite les élèves-maîtres à faire des travaux de groupes avec les élèves en classe.

Réflexivité :

Attitude qui consiste à prendre du recul par rapport à ce qu'on fait ou ce qu'on pense. La métacognition est une forme de réflexivité car elle consiste à considérer a posteriori la façon dont on a mené une tâche, sur son processus et à l'analyser pour en dégager les éléments et en prendre conscience pour les améliorer.

Contextualisation :

Prise en compte du milieu dans lequel vit l'apprenant, qu'il soit culturel, social, géographique voire au niveau des ressources mêmes de l'institution (institut de formation ou école fondamentale).

Cohérence :

Qui montre du lien raisonnable et rationnel entre des éléments comme à l'intérieur de savoirs dans un module (cohérence interne) ou des savoirs d'autres modules comme les modules transversaux de pédagogie générale ou de psychologie générale ou des autres modules (cohérence externe).

Langues et langages :

Etre attentif au registre, au niveau et au statut de toute langue employée. Cette dimension requiert toute son importance dans les rapports entre le créole et le français. Enfin, qu'il y ait une compréhension pour l'apprenant entre les différents langages écrits comme les graphiques, les schémas, les tableaux, etc.

Pertinence de la théorie :

Lien entre les théories évoquées et leur utilité immédiate ou d'éclairage des situations pédagogiques et didactiques que l'élève-maître aura à mettre en place dans sa classe.

Mise en activité de l'apprenant c'est-à-dire lui offrir au cours de sa formation des situations problèmes le conduisant à trouver pas lui-même les solutions, les discuter et où l'erreur devient un régulateur de l'apprentissage. Cette mise en activité est au service des objectifs visés (par exemple, pour l'élève-maître, au service des compétences professionnelles du référentiel ou, pour l'élève au service des objectifs de l'école fondamentale).

Evaluation :

Tout jugement de valeur porté à partir d'un référent (objectifs) sur un ensemble de données. Cette évaluation peut se dérouler tout au long de la formation comme en fin de séquences d'apprentissage pour permettre de prendre des décisions. L'évaluation peut porter sur le produit comme sur le processus.

Interdisciplinarité :

Que le module ne soit pas replié sur lui-même mais offre des possibilités de passerelles avec les autres modules, notamment avec les modules transversaux (cette interdisciplinarité a à voir avec la cohérence externe). Ne pas oublier que la formation s'adresse à un maître polyvalent.

Fabrication d'aides pédagogiques :

Former l'élève maître à savoir utiliser pour l'apprentissage toutes les ressources à sa disposition, à savoir exploiter son environnement.

II

UNE TRAME COMMUNE DE CONSTRUCTION DE TOUT MODULE DE FORMATION INITIALE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS

Titre : Module de didactique... ou module de domaine

Introduction :

sens et pertinence du module, son rapport à l'exercice de la profession (enseigner la discipline ou le domaine X, c'est...)

Compétences professionnelles visées:

(objectifs du module, les notions et savoirs qu'il contient, sa durée en heures)

Sa démarche didactique

Pour chaque notion :

- ✧ Mise en situation de l'élève maître (situation de découverte, situation-problème, exploration, propositions d'éléments déclencheurs, etc.)
- ✧ Tâches et activités des élèves-maîtres : consignes et réalisation de l'activité
- ✧ Exploitation de l'élève maître et du formateur
- ✧ Structuration de la situation par la formateur (apports notionnels, synthèse, etc.)
- ✧ Modalités d'évaluation (formative, régulations, par étapes)
- ✧ Supports pédagogiques
- ✧ Réinvestissement par l'élève-maître dans des activités de classe (des scénarii)

- ✧ **Evaluation du processus de construction des compétences de l'élève-maître**
- ✧ **Références bibliographiques avec quelques extraits de textes significatifs**
- ✧ **Sommaire**
- ✧ **Index et lexique**

Proposition du Plan du Module révisé

Thème 1 : L'évaluation : ses différents concepts:

- ✧ **contrôle,**
- ✧ **notation,**
- ✧ **évaluation**

Pourquoi évaluer ? Quoi évaluer ? Comment évaluer ? Qui évalue ? Pour quoi ?

Les fonctions de l'évaluation, les démarches

Durée 6 heures

Thème 2 : Regard historique sur différentes approches de l'évaluation :

- L'approche psycho-éducative et docimologique
- L'approche centrée sur les objectifs
- L'approche écologique et de régulation des apprentissages

Durée 3 heures

Thème 3 : Le processus d'évaluation et ses étapes

Durée 6 heures

Thème 4 : Évaluation des apprentissages en contexte scolaire

Durée 6 heures

Thème 5 : La définition des objets d'évaluation et la construction d'un instrument de mesure

Durée 6 heures

Thème 6 : Correction et notation

Durée 6 heures

Thème 7 : Le portfolio, un outil d'évaluation des apprentissages scolaires

Durée 6 heures

Thème 8 : Communication des résultats de l'évaluation des apprentissages ; évaluation et éthique.

Durée 3 heures

Thème 9 : L'évaluation des compétences.

Durée 6 heures

INTRODUCTION

L'évaluation des apprentissages est l'une des principales composantes de l'acte pédagogique que l'enseignant accomplit dans son travail quotidien. Il n'existe pas d'apprentissage sans évaluation et les pratiques d'évaluation sont étroitement liées au processus enseignement-apprentissage. Il est donc important pour les enseignants et leurs formateurs pédagogiques de comprendre le processus d'évaluation, son sens, ses fonctions et enjeux et d'en maîtriser les concepts associés et les outils.

Le présent module de formation est un outil théorique et pratique qui devrait permettre aux futurs enseignants de l'enseignement fondamental de se familiariser avec la nature et la portée de la mesure et de l'évaluation dans le cadre de la valorisation du processus d'enseignement-apprentissage et d'apprendre à construire divers outils d'évaluation. Quelque soit le domaine disciplinaire considéré, l'évaluation fait partie intégrante du processus enseignement-apprentissage et occupe une place importante si l'on veut avoir une idée réelle des progrès réalisés par les élèves. Elle permet aussi aux responsables des institutions de prendre des mesures afin de renforcer les moyens pour produire des résultats qui traduisent mieux l'atteinte des objectifs poursuivis. et aux parents d'être informés des apprentissages et résultats des élèves

Sans l'évaluation, le maître ne saura si ses interventions ont porté leur fruit ou non. Il devient donc impératif qu'il la place au cœur de ses actions pédagogiques pour voir si les objectifs visés sont atteints à partir des activités menées dans la salle de classe et si les compétences attendues sont construites. C'est dans cette optique qu'il faut situer le Module en lien étroit avec les autres Modules de pédagogie et de didactique générale et des didactiques disciplinaires.

1. Objectifs principaux

L'objectif de ce module est d'outiller les formateurs d'enseignants pour qu'ils comprennent les enjeux de l'évaluation et qu'ils mettent en oeuvre les formes et outils d'évaluation des apprentissages scolaires élaborés à l'intention des étudiants-maîtres.

Au terme de leur formation initiale en évaluation des apprentissages, il est attendu des étudiants-maîtres qu'ils aient construit la compétence « évaluer les apprentissages des élèves » et les composantes suivantes de la compétence :

- ✧ Maîtriser les concepts relatifs au processus d'évaluation des apprentissages scolaires.
- ✧ Maîtriser les démarches de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative en impliquant l'élève dans le processus.
- ✧ Elaborer et mettre en œuvre les outils de l'évaluation.
- ✧ Produire une correction et noter les travaux et devoirs des élèves.
- ✧ Se servir du portfolio pour évaluer les apprentissages des élèves.
- ✧ Communiquer/ Transmettre les résultats de l'évaluation aux élèves, aux parents et aux autorités scolaires.
- ✧ Mettre en œuvre les règles déontologiques devant guider l'action de l'enseignant en matière d'évaluation des apprentissages.
- ✧ S'approprier les concepts et la démarche de l'évaluation des compétences

2. Structure du module

Pour aider à la réalisation de ces compétences spécifiques, le module de formation en évaluation des apprentissages s'articule autour de neuf thèmes d'étude principaux, allant de la définition des concepts à la question de l'éthique. Chaque thème d'étude comprend différents contenus notionnels et réfère à plusieurs situations et activités d'apprentissage permettant aux étudiants-maîtres de construire la compétence « **évaluer les apprentissages** ».

THEME 1

L'EVALUATION : SES DIFFERENTS CONCEPTS, CONTROLE, NOTATION, EVALUATION:

LES OPERATIONS DE L'EVALUATION :

MESURE, SENS, EVOLUTION, VALEUR.

*Pourquoi évaluer ? Quoi évaluer ? Comment évaluer ? Qui évalue ? Pour quoi ?
Les fonctions de l'évaluation, les démarches*

Durée 6 heures

Mise en situation : Qu'est-ce qu'évaluer des apprentissages scolaires?

Déclencheur : brainstorming sur « évaluer, c'est... »

Mise en commun autour de la notion de valeur

Activité 1 :

Différencier jugement de fait/jugement de valeur.

Classer dans le tableau les exemples de jugement suivants selon qu'il s'agit pour vous d'un jugement de fait ou d'un jugement de valeur.

- « ✧ Le maître relève six erreurs d'orthographe dans une copie
- ✧ Les six erreurs d'orthographe déterminent le rattrapage de l'élève
- ✧ L'élève n'a pas terminé son exercice
- ✧ L'élève n'a pas bien répondu à la question »

Jugement fait	Jugement de valeur

Exploitation : Mise en commun

Activité 2:

Distinguer évaluation, contrôle, notation en prenant des exemples de pratiques enseignantes et justifier les choix de ces différentes formes d'évaluation.

Technique : travail de groupes

Exploitation : Mise en commun

Mise en situation :

Activité 3 : Analyser une copie d'élève :

Technique : travail de groupe

Tâche 3 : analyser la copie de l'élève (Le formateur propose des copies)

Activité 4 :

Analyser la copie et justifier la note ainsi que les annotations portées sur la copie.
Relevez l'utilité de ce type d'évaluation.

Quels impacts cette évaluation aura-t-elle sur la performance de l'élève ?

Exploitation : Mise en commun et synthèse comparative notation/évaluation

Activité 5:

A partir d'exemples prises dans différentes disciplines, différencier ces opérations de l'évaluation : mesure, sens, évolution, valeur en donnant leurs caractéristiques.

Exploitation : mise en commun sur les différentes formes et fonctions d'évaluation

Apports théoriques du formateur :

L'évaluation des apprentissages est un processus continu par lequel l'enseignant recueille des informations sur les apprentissages des élèves de sa classe, en vue de s'assurer des connaissances, habiletés et attitudes acquises, des compétences construites et afin de communiquer ces informations à l'élève et à ses parents, ainsi qu'aux administrateurs scolaires puis de prendre des décisions par rapport aux apprentissages des élèves et par rapport à son intervention pédagogique. Selon les moyens que privilégie l'enseignant pour recueillir ces informations, puis en informer l'élève et les partenaires extérieurs, et selon le type de décision qu'il prend, il existe diverses approches de l'évaluation des apprentissages.

On distingue deux types de jugements : jugement de fait et jugement de valeur :

Jugement fait	Jugement de valeur
Constat	Choix d'éléments, préférence
Enoncé "neutre"	Qualification
Mesure, indicateurs	Interprétation, critères
Constantes, régularités	Normes sociales
Description	Evaluation

Or, le jugement d'évaluation dit le fait et la valeur.

On distingue quatre opérations de l'évaluation :

- 1) L'évaluation est... **MESURE** : « évaluer, c'est l'action de déterminer la valeur de certaines grandeurs par comparaison avec une grandeur constante de même espèce ». Il s'agit de la mesure au sens scientifique, de la quantification sur une échelle ou un étalon et qui s'exprime par un chiffre. L'autre aspect de l'évaluation, c'est la mesure d'écart par mise en rapport de deux états successifs d'une même chose, copie, corrigé... La mesure ne sera possible que si est constitué un étalon spécifique, un ensemble de normes décrivant un modèle visé, c'est le référent de l'évaluation.
- 2) L'évaluation est... **SENS** : au sens de **signification** : la mesure ne prend son intérêt que par **l'interprétation** qu'on lui donne, **la mise en relation, en comparaison**. L'évaluation est sens au sens de direction, qui aide à tracer le chemin dans l'apprentissage.
- 3) L'évaluation est... **EVOLUTION** : elle a pour objectif l'évolution de l'action, son amélioration et **la prise de décision** ; elle est finalisée par « ce vers quoi il vaut d'aller ».
- 4) L'évaluation est ... **VALEUR** : c'est à partir du processus de signification et de construction du sens que s'opère **l'attribution de la valeur** : « l'évaluation est une fondation de valeurs » R. Barthes (1975). L'évaluation est adossée à des valeurs, dévoile des valeurs, les questionne.

Sens des opérations d'évaluation donnée par les acteurs, élèves et maître :

Acteurs > Opérations v	Elève	Maître
Mesure	Contrôle	Apprentissage des élèves conforme à normes
Sens	Direction, projet	Cursus élève, construction
Evolution	Gestion de parcours, aides	Tutorat de l'élève, remédiations
Valeur (s)	Réussite scolaire	Développement de l'élève, autonomie

Evaluer, c'est :

Examiner le degré d'adéquation (un processus de jugement) entre un ensemble d'informations pertinents dans le choix, valides dans le choix et fiables dans la récolte et un ensemble de critères (valeurs de référence) pertinents dans le choix, valides par rapport aux objectifs et fiables dans leur utilisation pour attribuer une signification (attribution d'une valeur) aux résultats de cette confrontation et ainsi prendre une décision fondée. JM De Ketele (2005).

Il existe différentes conceptions mais un point commun :

la confrontation référé / référent (importance du processus de référentialisation : G. Figari...)

Evaluer, c'est aussi une question de posture, entre :

✧ Une Posture de contrôle	Ou	✧ Une Posture de la reconnaissance
✧ Connotations :		✧ Connotations :
✧ Conforme, uniforme		✧ Situé, différencié
✧ Standards universels		✧ Standards contextualisés
✧ Objet		✧ Sujet
✧ Invisible		✧ Visible

Il ne faut pas se tromper d'évaluation.

Il y a trois fonctions principales de l'évaluation :

✧ L'Orienta tion	: Préparer une nouvelle action	=	évaluation diagnostique
✧ La Régulation	: Améliorer une action en cours	=	évaluation formative
✧ La Certification	: Certifier socialement une action	=	évaluation certificative

Il y a trois types de démarches possibles

1. **Sommative** : faire une somme, quantifier, noter, coter
2. **Descriptive** : formative décrire et accompagner
3. **Herméneutique** : donner du sens à une série d'indices

Il ne faut pas se tromper de Fonction ni de Démarche.

Activité :

Il y a 9 possibilités d'évaluation, remplir le tableau suivant :

Fonction ♦ Démarches	Orientation <i>Prendre les décisions pour orienter une nouvelle action</i>	Régulation <i>Prendre les décisions pour améliorer l'action en cours (évaluation formative)</i>	Certification <i>Prendre les décisions pour certifier les résultats d'une action entreprise</i>
Sommative Faire une somme de...			
Descriptive Décrire les éléments, les caractéristiques de...			
Herméneutique Donner du sens à un ensemble d'indices recueillis			

Cadre de l'évaluation scolaire

Un formateur évalue les étudiants-maîtres, un maître évalue les élèves :

Fonction ◇ Démarches	Orientation Au début d'année ou de trimestre...	Régulation Pendant un apprentissage non terminé...	Certification En fin d'année ou de trimestre...
Sommative	... l'enseignant fait la somme des pré requis maîtrisés pour décider des remédiations ou consolidations nécessaires	... l'enseignant fait une interrogation notée pour prendre des décisions d'amélioration de l'apprentissage non terminé	...l'enseignant met une note pour certifier socialement la réussite de l'élève (bulletin chiffré ; diplôme avec notes ou pourcentages)
Descriptive	... l'enseignant décrit les pré-requis maîtrisés pour décider des remédiations ou consolidations nécessaires	... l'enseignant identifie et décrit les acquis et les erreurs ou les difficultés des élèves pour prendre les décisions d'amélioration de l'apprentissage non terminé = Evaluation Formative	...l'enseignant identifie et décrit les acquis des élèves et ainsi certifie socialement la réussite de l'élève (bulletin descriptif ; diplôme ou certificat descriptif)
Herméneutique	...l'enseignant recueille un ensemble d'indices et leur donne du sens pour prendre les décisions nécessaires avant de commencer un nouvel apprentissage	... l'enseignant recueille un ensemble d'indices pour poser un diagnostic sur les acquis, les erreurs et les difficultés des élèves et ainsi prendre des décisions d'amélioration de l'apprentissage en cours	... l'enseignant recueille un ensemble d'indices pour identifier les acquis des élèves et ainsi certifier socialement la réussite au terme d'un trimestre ou d'une année

Activité 6 :

Compléter le tableau suivant par la démarche et la fonction de l'évaluation qui correspond aux moments indiqués de l'apprentissage.

MOMENTS	TYPES	FONCTIONS
Au début de l'année		
Pendant l'apprentissage		
Au terme d'une séquence d'apprentissage		
Au terme d'un module d'apprentissage		
Au terme de deux modules d'apprentissage		
Au terme d'un trimestre		
Au terme d'une année scolaire		
Au terme d'un degré		

Activité no 7:

Produire des exemples d'évaluation dans différentes disciplines qui intègrent les concepts acquis dans ce thème : Contrôle, évaluation sens, évaluation, valeur.

THEME 2 :

REGARD HISTORIQUE

SUR DIFFERENTES APPROCHES DE L'EVALUATION

Durée 6 heures

Dans ce deuxième chapitre du module sont présentées, quelques approches de l'évaluation dont la psycho éducative et docimologique, l'approche axée sur les objectifs, l'approche écologique. Les notions essentielles devant guider l'étudiant-maître dans sa démarche de compréhension de l'évaluation sont traitées pour être appropriées par lui.

Compétence visée :

Maîtriser les différentes approches de l'évaluation

Mise en situation

Trois enseignants discutent de leur pratique d'évaluation, l'un d'eux dit qu'à cause de sa grande expérience de l'évaluation, pour évaluer le travail de ses élèves, il note spontanément les exercices faits dans les cahiers de classe ainsi que les interrogations à l'oral.

L'autre lui répond que lui par contre, il fait un travail régulier de préparation, d'administration et de correction des tests à partir des programmes d'études et de leurs objectifs parce qu'il ne fait pas confiance à son intuition. Analyser ces pratiques et dégager les approches d'évaluation sous-jacentes de ces deux enseignants

Le troisième dit que pour lui l'évaluation est au service des élèves, est là pour les guider dans leurs apprentissages et que ce qui compte pour lui c'est que les évaluations qu'il fait servent à l'élève pour se situer.

Activité 1 :

Caractériser et comparer les approches d'évaluation des trois enseignants:

- ✧ **Modalité** : travail en groupes,
- ✧ **Exploitation** : discussion, synthèse,
- ✧ **Amener les étudiants-maîtres à réfléchir** à leur propre conception de l'évaluation

Apports théoriques du formateur :

1. L'évaluation basée sur une approche psycho-éducative et docimologique

Les fondements

Ce type d'évaluation se focalise sur la mesure des différences individuelles entre les apprenants, et prend en compte les caractéristiques qui leur sont propres, comme la capacité à apprendre et l'aptitude à restituer les connaissances acquises.

L'approche psycho-éducative

Elle s'inscrit ainsi dans le courant des années 60-70 qui identifie l'évaluation à la mesure et s'inspire de la théorie des tests psychologiques, laquelle s'intéresse aux caractéristiques personnelles en tant que facteurs pouvant expliquer les différences entre les apprenants.

L'instrumentation

Les instruments de mesure propres à l'approche psycho-éducative sont généralement constitués de tests dont l'administration donne des résultats qui permettent de déterminer la position relative de l'élève par rapport à un groupe de référence. La validité des résultats obtenus à l'aide de tels instruments est fonction du pouvoir discriminatif du test proposé.

L'utilisation des résultats et la prise de décision

Le résultat de l'élève est généralement quantifié sous la forme d'une note brute ou d'un score en pourcentage qui permet de comparer l'élève avec un groupe de référence. L'évaluation des élèves est donc basée sur cette comparaison. Les décisions à prendre à la suite d'une évaluation basée sur cette approche concernent le classement des élèves, leur certification, leur promotion ou encore leur sélection.

L'utilisation dans la pratique de classe

L'utilisation de l'approche psycho-éducative dans la pratique courante de l'évaluation amène les enseignants à recueillir les notes qu'ils attribuent aux divers travaux et devoirs de l'élève et celles provenant des examens (compositions) effectués à la fin d'une étape. Ces notes sont compilées sous la forme d'une note finale qui résume ainsi l'évaluation qu'ils ont faite de l'élève. Cette note est interprétée en regard des résultats des autres élèves de la classe en se servant de critères définis, comme par exemple la moyenne du groupe-classe, l'écart-type, etc.

L'Approche docimologique

La gravité des conséquences des notes insuffisantes pour l'avenir d'un enfant a conduit à remettre en cause la façon de noter des enseignants et l'objectivité de leurs mesures, c'est le rôle de la docimologie dont Henri Piéron fut dans les années 60, le véritable instigateur. La docimologie analyse le fonctionnement des examens et de l'évaluation scolaire.

Le terme docimologie combine deux mots grecs : “ dokimé ” signifie épreuve et “ logos ” qui signifie science. Le travail de la docimologie consiste à mettre en évidence tous les mécanismes qui viennent brouiller l'effort vers une évaluation objective et juste et ce faisant aide à prendre les précautions et à envisager des moyens d'atténuer la subjectivité des appréciations.

Un des apports de cette approche est la nécessité d'une double correction, l'établissement de barèmes de notation fractionnée pour améliorer l'objectivité de l'évaluation. La docimologie met aussi en garde contre une confiance aveugle dans les notes chiffrées.

Les épreuves ont une importance majeure dans deux circonstances :

- ✧ au terme d'un enseignement ou d'une formation où elles évaluent les performances des étudiants et l'enseignement,
- ✧ au début d'un enseignement ou d'une formation, lors d'un recrutement professionnel, souvent avec un objectif de sélection (concours ou recrutement à un niveau donné), où elles évaluent les pré-requis d'un apprentissage antérieur, autodidacte ou fruit d'un enseignement, elles aident à positionner l'élève ou l'étudiant-maître.

Utilité de l'approche docimologique en évaluation

La docimologie, comme discipline consacrée à l'étude du déroulement des évaluations en pédagogie, peut se révéler d'une grande utilité pour l'enseignant.

- a) Elle permet une prise de distance par rapport aux résultats de l'évaluation pour en découvrir les différentes sources d'erreurs (l'évaluateur, le sujet, l'évalué).
- b) Elle met en évidence les discordances repérées dans les pratiques d'évaluation, comme par exemple ses différents effets :
 - ✧ L'effet de contagion ou de contamination des copies
 - ✧ L'effet de halo
 - ✧ L'effet de l'ordre de correction des copies
 - ✧ L'effet d'ancrage ou de relativisation
 - ✧ L'effet de stéréotypie
 - ✧ L'effet de tendance centrale
 - ✧ L'effet de flou
 - ✧ L'effet de trop grande indulgence et de trop grande sévérité
- c) Elle permet de s'interroger sur la correction des copies

Activité :

faire corriger la même copie par plusieurs étudiants-maîtres, comparer les notations, dégager les différents types d'effet perçus et montrer comment les éviter.

Modalité : Travail de groupe,

Exploitation : mise en commun synthèse

2. L'évaluation centrée sur les objectifs

Mise en situation

Activité 2 :

Donner trois exemples d'objectifs à atteindre dans une discipline donnée et proposer des modes d'évaluation d'atteinte des objectifs

Modalité: travail individuel puis de groupes

Exploitation : mise en commun, discussion, synthèse

Apports théoriques du formateur

Les fondements

Cette approche s'inspire du modèle de Tyler (1950), selon lequel l'évaluation est une démarche visant à déterminer le degré d'atteinte, par les élèves, des objectifs éducatifs visés par un programme d'études et par l'enseignement qui est dispensé. Ici, les caractéristiques individuelles deviennent moins importantes et ne constituent plus le référent de l'évaluation. Celle-ci met plutôt l'accent sur la réalisation par l'élève des tâches définies par les objectifs du programme d'études appliqué par l'enseignant dans sa classe.

L'instrumentation

Les instruments de mesure développés dans le cadre de cette approche sont des instruments qui fournissent des résultats directement interprétables en termes de standards de performance. Ces instruments – le plus souvent des tests – sont préparés en conformité avec les objectifs du programme et permettent de situer l'élève par rapport à ces objectifs, plus précisément par rapport à un domaine de tâches défini à partir d'une spécification des objectifs du programme d'études enseigné. La validité de l'interprétation des résultats du test administré dépend de la précision avec laquelle le domaine de tâches proposées a été défini.

L'utilisation des résultats et la prise de décision

Dans l'approche basée sur les objectifs de comportement prédéfinis, le résultat de l'évaluation des apprentissages s'exprime généralement sous une forme dichotomique (maîtrise et non maîtrise, objectifs atteints et non atteints, etc.) en fonction d'un seuil de réussite préalablement déterminé pour l'ensemble des élèves. Ce seuil est représenté par un résultat qui permet de classer les élèves ayant passé le test en deux catégories reflétant leur niveau de compétence relativement à un objectif ou à l'ensemble des objectifs évalués. Les décisions qui découlent de cette approche d'évaluation concernent généralement le rattrapage à organiser en faveur des élèves qui n'ont pas atteint les objectifs, le passage à la classe supérieure ou le redoublement, la certification.

Ainsi, l'évaluation remplit deux fonctions : une fonction formative quand elle s'attache à aider l'élève dans l'atteinte des objectifs du programme d'études (intérêt pour les processus didactiques, analyse des stratégies d'apprentissage de l'élève et réajustement de l'enseignement) et une fonction sommative quand le but de l'évaluation concerne la promotion et la certification des élèves (intérêt pour le produit de l'apprentissage).

L'utilisation de l'approche dans la pratique de classe

Dans la pratique, l'approche d'évaluation basée sur les objectifs de comportement exige de l'enseignant qu'il formule les objectifs pédagogiques qui sont objet d'apprentissage, qu'il les planifie dans le temps et les communique à l'élève au fur et à mesure du déroulement de l'enseignement. De plus, les exercices, les devoirs quotidiens et les examens soumis aux élèves doivent être en cohérence avec les objectifs pédagogiques sur lesquels le contenu de l'enseignement a porté. Les objectifs étant le point de départ et l'aboutissement de l'évaluation, la note finale attribuée à chaque élève doit être appuyée par une liste d'objectifs en regard desquels l'enseignant indiquera, pour l'élève, le degré de maîtrise ou d'atteinte.

Activité 3:

Evaluer les connaissances des enseignants- maitre

Donnez trois exemples d'évaluation psycho -éducative, docimologique et par objectifs

Modalité : Travail individuel

Exploitation : mise en commun et confrontation des productions, synthèse

3. L'évaluation basée sur une approche écologique ou de régulation

Mise en situation

Après le tremblement de terre, beaucoup d'écoliers ont dû aller finir l'année scolaire dans un autre pays. Certains d'entre eux avaient été aux Antilles, d'autres aux USA et au Canada par exemple. Ainsi, à son retour dans votre classe, Alain, un enfant de 10 ans, qui a été scolarisé à Miami pendant quatre mois et a eu des pratiques d'évaluation formative et d'auto-évaluation, obtient à l'examen trimestriel une évaluation un peu négative qui ne traduit pas ses compétences (cf au regard des résultats obtenus à Miami). Son enseignante a décidé de prendre en compte les deux évaluations.

En quoi cette situation correspond-t-elle à une approche écologique de l'évaluation?

✧ **Modalité :** Travail en groupes 4-5 personnes

✧ **Exploitation :** mise en commun, discussion, synthèse

Apports théoriques du formateur

Les fondements

Cette approche de l'évaluation des apprentissages tient compte des activités et des relations interpersonnelles qui se déroulent dans l'environnement éducatif où se fait l'apprentissage de l'élève. Ainsi, une évaluation est dite écologique lorsqu'elle cherche à déterminer l'influence de l'ensemble des variables environnementales sur les apprentissages de l'élève, en vue de prendre des décisions pédagogiques. Parmi ces variables, on peut citer :

- ✧ Les variables liées à l'élève (rendement scolaire antérieur et actuel, stratégies d'apprentissage, développement affectif et social, etc.) ;
- ✧ les variables liées à l'objet d'apprentissage (nature des objectifs, importance et difficulté du contenu, etc.) ;
- ✧ les variables liées à la relation d'enseignement (approches pédagogiques, moyens et matériels didactiques, etc.) ;
- ✧ les variables liées à l'environnement de la classe (relations élèves-élèves et élèves-enseignant, environnement physique, etc.) ;
- ✧ les variables liées à la famille (fonctions, activités et relations au sein de la famille).

Étant donné la multiplicité de ces variables, il est important de choisir celles qui semblent les plus pertinentes en tenant compte, d'une part, de leurs incidences sur l'apprentissage dans la classe et, d'autre part, des exigences pratiques pour la conduite d'une telle évaluation. Les propositions avancées par des chercheurs comme Shepard (1989) ou Wiggins (1991), pour une évaluation en situation authentique ou pour une évaluation qui cible les compétences nécessaires à l'élève en vue d'accomplir efficacement son rôle dans son milieu, participent à cette approche écologique d'évaluation. Dans une telle approche, la participation de l'élève à son évaluation devient une dimension importante et la conception de l'évaluation comme régulation de l'apprentissage devient centrale.

L'instrumentation

L'instrumentation nécessaire pour mettre en œuvre l'approche écologique d'évaluation est multiple et variée. On peut citer, entre autres, l'observation de classe, les interviews d'élèves, les dossiers anecdotiques, le portfolio et les examens traditionnels. De plus, l'autoévaluation de l'élève et les informations apportées par les parents peuvent être considérées comme des sources d'évaluation très pertinentes.

L'utilisation des résultats et la prise de décision

Dans cette approche qui prend en compte plusieurs dimensions du développement de l'élève, les résultats de l'évaluation des apprentissages des élèves sont généralement exprimés sous forme de profils (profil de fonctionnement de l'élève, profil de compétence, etc.). Un profil de compétence, par exemple, présenterait les résultats de l'évaluation des apprentissages en donnant à la fois les compétences acquises, les compétences en développement et les compétences non maîtrisées par l'élève. Conséquemment, les décisions à prendre se baseront sur les compétences acquises ou en voie de l'être et du contexte susceptible de favoriser le développement de l'élève.

L'utilisation de l'approche dans la pratique de classe

La pratique de l'évaluation basée sur une approche écologique n'est pas encore étendue. L'une des raisons à cela est que plusieurs praticiens estiment que cette approche risque de laisser une trop grande part à la subjectivité. Ensuite, il s'agit d'un nouveau modèle qui fait actuellement l'objet de recherches et qui amène les chercheurs à questionner davantage les pratiques dominantes en matière d'évaluation. Enfin, cette approche semble beaucoup plus exigeante pour l'enseignant compte tenu du temps qu'il doit y investir et de toute la compétence qu'il doit acquérir pour la mettre en application.

Toutefois, on peut observer un début d'application de cette approche avec l'introduction dans certaines écoles nord-américaines du portfolio et son utilisation progressive pour évaluer les apprentissages scolaires en mettant l'accent sur la régulation des apprentissages.

Activité 4 :

Proposer des exemples d'évaluation dans différentes disciplines qui correspondent aux différentes approches présentées : docimologique, par objectifs, écologique-régulation, en construisant les situations qui les caractérisent.

Modalité :

Production de cas individuel, puis travail de groupes sur des situations réelles d'évaluation illustrant chacune de ces approches

Exploitation : mise en commun, comparaison, discussion

Structuration :

synthèse, développer chez l'étudiant-maître sa capacité d'évaluer ses progrès dans la compréhension et dans l'utilisation de ces approches : observer ce qui le bloque.

THEME 3 :

EVALUATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE ET DE SES ETAPES

Durée 6 heures

Ce chapitre a pour finalité de développer chez l'étudiant-maître les compétences utiles pour mener un processus d'évaluation du début, de la planification à la décision finale en termes de jugement.

L'évaluation des apprentissages est une activité primordiale dans la pratique enseignante à mettre en œuvre tout au long du travail d'enseignement au quotidien.

Il est donc important pour les enseignants, de comprendre que l'évaluation n'est pas un moment isolé, une note mais bien un processus d'évaluation, d'en maîtriser les étapes pour pouvoir évaluer les compétences de leurs élèves.

Compétence visée :

Maîtriser le processus d'évaluation à travers ses étapes

Mise en situation

Tâche :

Analyser le cas suivant :

C'est le cas d'un enseignant, qui, chaque fois que sa classe devient tumultueuse décide de punir les élèves en leur administrant un test d'évaluation.

Plusieurs fois ses élèves lui ont prouvé qu'ils ont bien compris et assimilé les contenus évalués. Est-ce une pratique d'évaluation ?

Néanmoins vu que la classe s'agitait de plus en plus et ce, en dépit des menaces verbales et des distributions systématiques de notes faibles, l'enseignant décide de donner à ses élèves un test d'évaluation portant sur les acquisitions notionnelles datant de six mois auparavant.

Beaucoup d'élèves eurent des mauvais résultats. L'enseignant décida de les afficher sur la porte de sa classe afin dit-il d'amener ses élèves à réfléchir.

Que pensez-vous de la démarche d'évaluation utilisée par cet enseignant? A-t-il vraiment évalué ses élèves? Évalue-t-il un processus d'apprentissage?

Modalité : travail en groupes restreint, 3 -5 étudiants

Exploitation : mise en commun et synthèse

Faire réfléchir les étudiants-maîtres sur leur activité cognitive, la démarche utilisée pour analyser le cas.

Activité : 2

Qu'entendez-vous par processus d'évaluation? Donnez des exemples

Modalité : brainstorming

Exploitation : mise en commun des diverses idées exprimées et synthèse

Activité 2 :

Analyser le texte suivant et dégager les caractéristiques d'un processus d'évaluation

Modalité : analyse individuelle suivie d'un travail de groupes

Texte Support (1)

« De manière générale, le petit Robert définit le concept d'évaluation comme une action d'apprécier, de déterminer la valeur ou l'importance d'une chose. Legendre (1993) définit l'évaluation comme un processus qui vise à déterminer le mérite ou la valeur d'un objet. Autrement dit, l'évaluation est un jugement et une interprétation que l'on donne de la qualité ou de la valeur d'un objet étudié dans une perspective opérationnelle de prise de décision.

Dans le domaine de l'éducation, l'évaluation pédagogique est définie comme un processus qui consiste à recueillir, analyser et interpréter des données relatives à la réalisation des objectifs proposés dans un programme d'études au développement général de l'élève en vue de prendre des décisions pédagogiques éclairées. L'évaluation pédagogique a pour objet l'élève et ses apprentissages, l'enseignant et ses divers actes professionnels, l'école et son fonctionnement.

Dans le même ordre d'idées, l'évaluation des apprentissages est définie comme un processus continu par lequel l'enseignant recueille des informations développées par des élèves, analyse, interprète ces informations et communique les résultats aux élèves à leurs parents, ainsi qu'aux autorités scolaires. Il prend les meilleures décisions possibles par rapport aux apprentissages des élèves et par rapport à son intervention pédagogique. « A. De Peretti »

Le modèle « du connaisseur » développé par Eisner (1975 et 1979) repose sur l'idée que l'enseignement est un art demandant certaines qualités, qui sont différentes d'un professeur à un autre, et que l'éducation est un processus qui peut varier d'un contexte à un autre. Dans cette perspective l'évaluation en éducation ne doit pas être à la recherche de recettes propres à contrôler et à mesurer la pratique mais au contraire, elle doit faire en sorte que le professeur exerce ses capacités artistiques au maximum

Le modèle conjoncturel :

Lincoln (1986) propose la définition suivante de l'évaluation : elle est une forme d'investigation contrôlée, visant à déterminer la valeur (le mérite) d'une certaine entité (la chose évaluée), par un traitement, un programme, un lieu physique, une performance, etc., dans le but d'analyser son impact (évaluation sommative)

Pour Guba et Lincoln (1985), l'évaluation est une forme d'investigation contrôlée qui a ses propres propriétés. Pour Nadau, d'une façon plus particulière, « l'évaluation est entre autre :

- ✧ Un processus d'enseignement/apprentissage
- ✧ Un processus continu
- ✧ Un processus qui crée la réalité »

Exploitation : mise en commun de l'analyse, synthèse

Mise en situation 2

Dans votre cours, vous dites que les élèves qui ont eu à réfléchir sur leurs points faibles ont amélioré leur performance en classe parce qu'ils ont pu bénéficier de vos conseils et de pistes de remédiation proposées.

- 1) De quelles pratiques d'évaluation s'agit-il ?
- 2) A quoi pouvez-vous juger que leurs performances sont améliorées ?

3) Quel sont les critères qui ont servi à ce jugement ?

✧ Critères pédagogiques

✧ Individuels

4) Quelles sont les actions pédagogiques qui ont été entreprises pour faciliter cette progression ?

Modalité : Brainstorming,

Exploitation : Echanges et discussions

Apports théoriques du formateur

Texte de Support

« Les Étapes de l'Évaluation

L'évaluation est un processus avec des étapes à mettre en œuvre : qu'elle soit reliée à une fonction diagnostique, formative ou sommative, la démarche d'évaluation des apprentissages scolaires comprend les mêmes étapes. Ce sont la planification, la mesure, le jugement et la prise de décision.

La Planification de l'Évaluation

C'est l'étape à laquelle l'enseignement fixe le but de l'évaluation et cible les compétences qui sont concernées par celle-ci. Il choisit ensuite le type d'évaluation et les moyens à utiliser.

Par exemple, si au terme d'une période d'études, l'enseignant veut sanctionner les apprentissages il peut penser à une évaluation du type sommatif à l'aide d'une série de tâches (problèmes) que les élèves doivent exécuter. Par contre, si son intention est d'aider les élèves à s'améliorer avant l'examen de fin d'année, il va envisager une évaluation formative. Dans la planification, il faut penser à une démarche d'évaluation qui envisage quoi évaluer ? Comment utiliser les résultats de l'évaluation dans la prise des décisions.

La Mesure

La mesure est cette étape du processus d'évaluation au cours de laquelle l'enseignant recueille des informations et des données tant qualitatives que quantitatives sur les apprentissages réalisés permettant d'éclairer son jugement sur les élèves et les décisions à prendre. La mesure implique trois opérations toutes très importantes : la collecte des données, l'analyse des données et l'interprétation des résultats. C'est au cours de cette étape que l'enseignant administre des tests ou recueille des données qualitatives fait des contrôles individuels ou/et collectif

La Collecte des Données

Les données collectées sont des informations concernant les différentes évaluations réalisées formative et sommative, les observations en salle de classe, les renseignements utiles sur le comportement des élèves, la construction de leur processus d'apprentissage. Tous ces éléments seront pris en compte lors de la prise des décisions.

Souvent les informations collectées ne sont pas directement utilisables. Il revient donc à l'enseignant de les organiser en faisant les traitements nécessaires (compilations, calculs de moyennes, etc..)

L'Interprétation des Résultats

Les données traitées et analysées conduisent à des résultats. L'interprétation consiste pour l'enseignant à donner un sens à ces résultats avant de procéder à un jugement quelconque.

Le Jugement

Le jugement consiste à donner un avis sur la progression ou l'état de réalisation des apprentissages à la lumière des résultats obtenus par les élèves. Ce jugement que l'on porte est considéré comme l'étape la plus cruciale du processus d'évaluation. Le formateur ne peut à ce moment-là se laisser guider par des perceptions, des préjugés ou des jugements de type subjectif. Pour formuler un jugement qui soit le plus objectif possible, il faut avoir au préalable identifié des critères et des normes d'appréciation.

La Prise de Décision

Cette étape consiste à faire un choix entre diverses actions à entreprendre concernant la progression des apprentissages (fonction de l'évaluation formative) et la reconnaissance des apprentissages maîtrisés et des compétences acquises (fonction de l'évaluation sommative). Dans un cas comme dans l'autre, la prise de décision est directement reliée aux jugements portés antérieurement en regard des objectifs assignés à l'évaluation. »

Activité 3 :

A partir de l'analyse du texte ci-dessus, construire un processus d'évaluation sur un objet d'étude donné qui prenne en compte les différentes étapes du processus d'évaluation

Modalité :

recherche individuelle, comparaison en groupes, production d'exemples en groupes

Exploitation :

échanges, discussions, comparaison, synthèse

Apports théoriques du formateur

Les différentes étapes du processus d'évaluation sont illustrées dans ce tableau:

 <i>Sur quoi je choisis de porter une attention particulière?</i>	Je cible un point particulier. Je cible une composante de la compétence Je choisis prioritairement une habileté intellectuelle, une attitude spécifique.	C'est l'intention, la planification
 <i>Comment est-ce que je m'y prends?</i> <i>Quel est le seuil de réussite?</i> <i>Qu'est-ce que j'en pense?</i>	Je recueille des données par les moyens suivants: Administration de tests Observation Questionnaire Autres moyens Je fixe le seuil de réussite. J'analyse et organise ces données.	C'est la mesure
	Je porte un jugement sur l'atteinte de l'objectif. Je juge que c'est satisfaisant pour cet élève. Je juge que c'est insatisfaisant pour cet élève.	C'est le jugement
	Je prends une décision. Je modifie ma planification. Je passe à l'objectif suivant, etc.	C'est la décision/action

Activité : 4

Quelle place accorder à l'évaluation dans la pratique de classe ?

Technique : Brainstorming, **Exploitation :** mise en commun, structuration, synthèse

Posture pédagogique du formateur

Analyser les pratiques mises en œuvre lors de l'évaluation, par les enseignants maitres

- ✧ Evaluer le sens de l'autonomie, la créativité de l'enseignant maitre
- ✧ Initier une dynamique d'auto évaluation

Activité 5 :

- ✧ Amener les apprenants à réfléchir et à s'exprimer sur les aspects suivants :
- ✧ Qu'est-ce qu'un processus d'évaluation ?
- ✧ Quels sont les différents types d'évaluation ?
- ✧ Quels sont les avantages de chaque type d'évaluation?

Modalité : travail et exposés préparés en groupes restreints

Exploitation : discussion, synthèse des productions individuelles

Activité 6 d'intégration :

Construire un tableau avec les différentes étapes d'une évaluation à planifier pour le prochain semestre

Modalité : Travail individuel

- ✧ Démarche Réflexive du Formateur
- ✧ Prise de conscience de ses erreurs et désir de les améliorer,
- ✧ Amélioration de sa dynamique d'auto-évaluation en ce qui a trait à l'intériorisation et à la compréhension des notions du module.
- ✧ Observation de ses progrès dans la prise en charge et l'évaluation des apprenants, dans la conduite de la classe.

THEME IV :

EVALUATION DES APPRENTISSAGES EN CONTEXTE SCOLAIRE

Dans les thèmes précédents, nous avons vu qu'en plus de l'évaluation diagnostique, l'enseignant effectue régulièrement deux autres types d'évaluation : l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Ces deux types d'évaluation jouent des rôles différents parce qu'ils se situent à des étapes différentes du processus d'enseignement-apprentissage et parce qu'ils débouchent sur des décisions différentes.

Activité 1 :

Différencier les types d'évaluation sommative et formative ; dégager leurs caractéristiques et resituer l'Evaluation Sommative et l'Evaluation Formative dans le tableau ci-dessous, donner en des exemples; puis trouver des exemples de leur utilisation dans des disciplines

Technique : travail de groupes

Activité 2 :

Identifier la forme d'évaluation correspondant à l'activité du maître

Technique : Travail individuel

Activités	Evaluation Sommativ	Evaluation Formative
Le maître utilise le tableau pour corriger une erreur récurrente		
Le maître fait produire par un élève un énoncé oral pour vérifier les acquis liés à la cohérence d'un récit		
Le maître donne une épreuve de composition		
Le maître corrige une tâche réalisée sur les ardoises dans le cadre d'un travail système		
Le maître identifie les lacunes des élèves pour les corriger		
Le maître classe les élèves sur une échelle de performances		
Le maître corrige une erreur linguistique ou mathématique dans le cadre d'une action de remédiation		
Le maître atteste que l'élève peut poursuivre les apprentissages d'un niveau supérieur		
Le maître utilise une grille pour évaluer le niveau de maîtrise de la lecture		
Le maître fait réaliser une épreuve de production écrite pour décider de la réussite ou de l'échec de l'élève		
Le maître soumet la décision de passage, redoublement, exclusion		
Le maître passe près des élèves et attire leur attention sur les erreurs		
Le maître corrige les productions écrites à partir d'une grille d'évaluation		
Le maître corrige les productions écrites à partir d'une grille d'évaluation en vue de les noter		
Le maître vérifie si le pré-requis indispensables à la poursuite des apprentissages sont installés		
Exemple à donner.....		
Exemple à donner.....		

Exploitation : Mise en commun

Apports théoriques du formateur :

1. Assurer une évaluation formative des apprentissages qui mesure les progrès des élèves dans l'atteinte des éléments de compétence visés

L'évaluation formative ne constitue pas une étape en soi mais s'applique à chaque étape du processus d'apprentissage. L'enseignant doit mettre en place certains moyens pour mesurer la progression des élèves dans l'atteinte des compétences visées. Comme le dit Scallon (1988), « l'évaluation formative est un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque élève dans la démarche d'apprentissage avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression et apporter s'il y a lieu des correctifs ou des améliorations appropriés. »

But de l'évaluation formative

L'évaluation formative sert d'abord et avant tout à fournir aux élèves une rétroaction sur leurs apprentissages. Il s'agit de fournir à l'élève des informations fiables sur les progrès qu'il réalise tout au long du processus de développement des compétences, autrement dit sur ses forces et ses faiblesses (Cardinet, 1991). Cette rétroaction constitue ainsi un moyen privilégié pour renforcer la compréhension des élèves, corriger et améliorer leurs apprentissages, et ajouter un complément d'informations afin de consolider les savoirs acquis. Pour que la rétroaction soit efficace, il faut :

1. Qu'elle soit immédiate, c'est-à-dire la plus rapprochée de l'évaluation ;
2. Qu'elle soit spécifique, c'est-à-dire que l'information fournie permette à l'élève de diagnostiquer clairement les erreurs d'apprentissage ;
3. Qu'elle soit prescriptive ou indicative, c'est-à-dire qu'elle amène l'élève à disposer de moyens pour corriger ses erreurs ou à trouver les moyens de les corriger par lui-même.

Enfin, l'évaluation formative doit être l'occasion de reconnaître et de valoriser les succès d'apprentissage de l'élève, ce qui stimule considérablement son engagement et sa persévérance dans les études. Elle permet ainsi à l'enseignant de mieux intervenir auprès de ses élèves en les guidant.

Les moyens de l'évaluation formative

Comme l'évaluation formative vise à assurer une progression constante des apprentissages, les appréciations de l'enseignant doivent reposer sur des données précises. À cet égard, il peut choisir et se servir d'une variété d'instruments d'évaluation pour la collecte des informations.

En voici des exemples :

- ✧ Les grilles d'observation des élèves au travail
- ✧ Les questionnaires écrit ou oral
- ✧ L'échelle d'évaluation descriptive
- ✧ Les grilles de co-évaluation ou d'auto-évaluation
- ✧ L'analyse des productions des élèves (individuelles ou en équipe)
- ✧ Le suivi d'une discussion ou d'un débat d'élèves sur un thème donné
- ✧ L'appréciation des questions posées par les élèves

Le questionnement oral des élèves peut se faire de manière spontanée. Dans certains cas aussi, l'observation des élèves peut se faire de manière non systématique, c'est-à-dire sans l'utilisation d'une grille. Quel que soit le moyen d'évaluation utilisé, l'enseignant doit établir des critères ou des seuils de réussite permettant aux élèves de mesurer les progrès accomplis et finalement analyser les résultats obtenus.

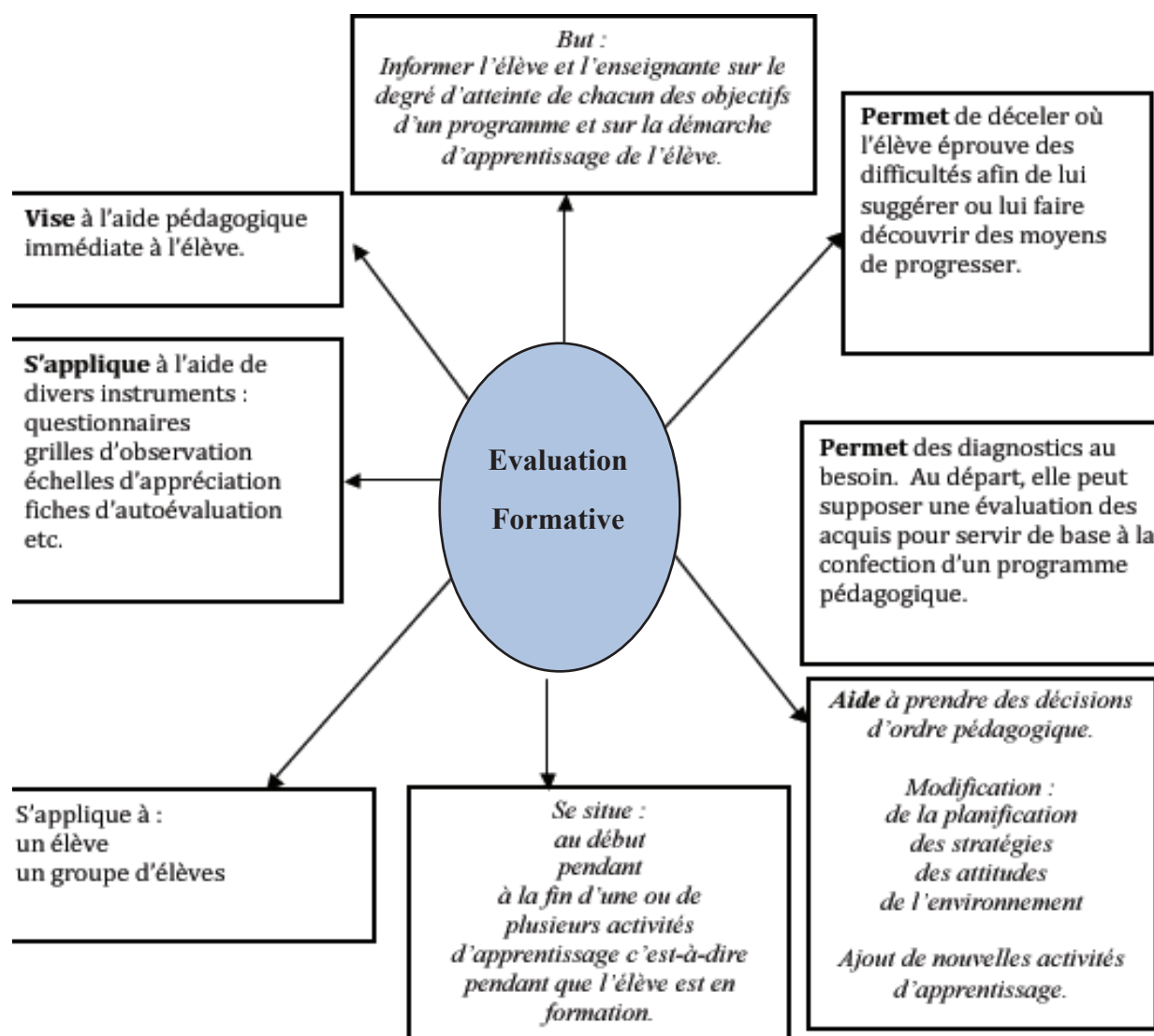
Le jugement et les décisions à prendre

En évaluation formative, le jugement consiste à dire si l'apprentissage se déroule comme prévu en tenant compte des diverses conditions environnantes (espace physique, existence de manuels et de matériels didactiques, etc.). Si l'enseignant se rend compte que les élèves n'ont pas atteint un niveau de compréhension et de maîtrise suffisant, il doit expliquer de nouveau les choses mal comprises, fournir de nouveaux exercices et même apporter des notions supplémentaires pour compléter les apprentissages tout en renouvelant le matériel didactique. Dans le même ordre d'idées, il peut proposer des solutions pour augmenter la motivation des élèves et demander aux élèves qui ont bien compris et maîtrisé les apprentissages d'aider ceux qui éprouvent les difficultés.

Le schéma suivant donne un résumé de la démarche d'évaluation formative.

Schéma 1

Synthèse de l'évaluation formative



Source : Ateliers d'évaluation pédagogique préparés par la Direction régionale du MEQ à Trois-Rivières, 1983.

Activité 3 :

à partir du schéma proposé, élaborer des illustrations de situations d'objets d'étude donnés mettant en œuvre la démarche d'évaluation formative

Exploitation : Mise en commun et synthèse

Structuration

Apports théoriques :

1) Dans la perspective de l'évaluation formative,

Il existe aussi l'évaluation formatrice (Nunziati, 1990) qui est de l'autoévaluation formative, qui implique les apprenants dans le processus d'évaluation formative, en les amenant à s'approprier les critères d'évaluation, et en les responsabilisant face aux processus de gestion des erreurs. Les travaux de Nunziati ont montré que les performances des apprenants augmentent de façon significative lorsque ces derniers se sont appropriés les critères d'évaluation. L'évaluation formatrice s'inscrit dans une approche constructiviste de l'apprentissage. Elle s'apparente à un processus d'accompagnement qui rend lisible les variables en jeu dans l'apprentissage.

Ce mode d'évaluation repose sur différents outils pédagogiques :

- ✧ la mise en œuvre de critères d'évaluation par une démarche de contractualisation ou de négociation ;
- ✧ l'apprenant peut mesurer le chemin parcouru et celui restant à parcourir. Ces critères permettent une décentration de l'apprenant en même temps qu'ils favorisent sa centration sur la tâche à réaliser ;
- ✧ le concept de l'erreur formative : l'erreur est positive, elle fait partie de l'acte d'apprendre, elle doit être analysée et traitée dans une approche différenciée ;
- ✧ les entretiens d'évaluation : ils visent à permettre à l'apprenant de prendre conscience des stratégies qu'il utilise, à porter une réflexion critique sur son activité. C'est aussi un temps de mise en confiance de l'apprenant.

L'évaluation formative, y compris l'évaluation formatrice, coupent court à tout fatalisme et permettent à l'apprenant de piloter son propre processus d'apprentissage ; cela a aussi permis de modifier « le statut de l'erreur » qui n'est plus une faute mais un moment qui fait partie intégrante de l'apprentissage et doit être comprise par l'élève afin qu'il puisse la corriger et y remédier.

2. L'évaluation sommative :

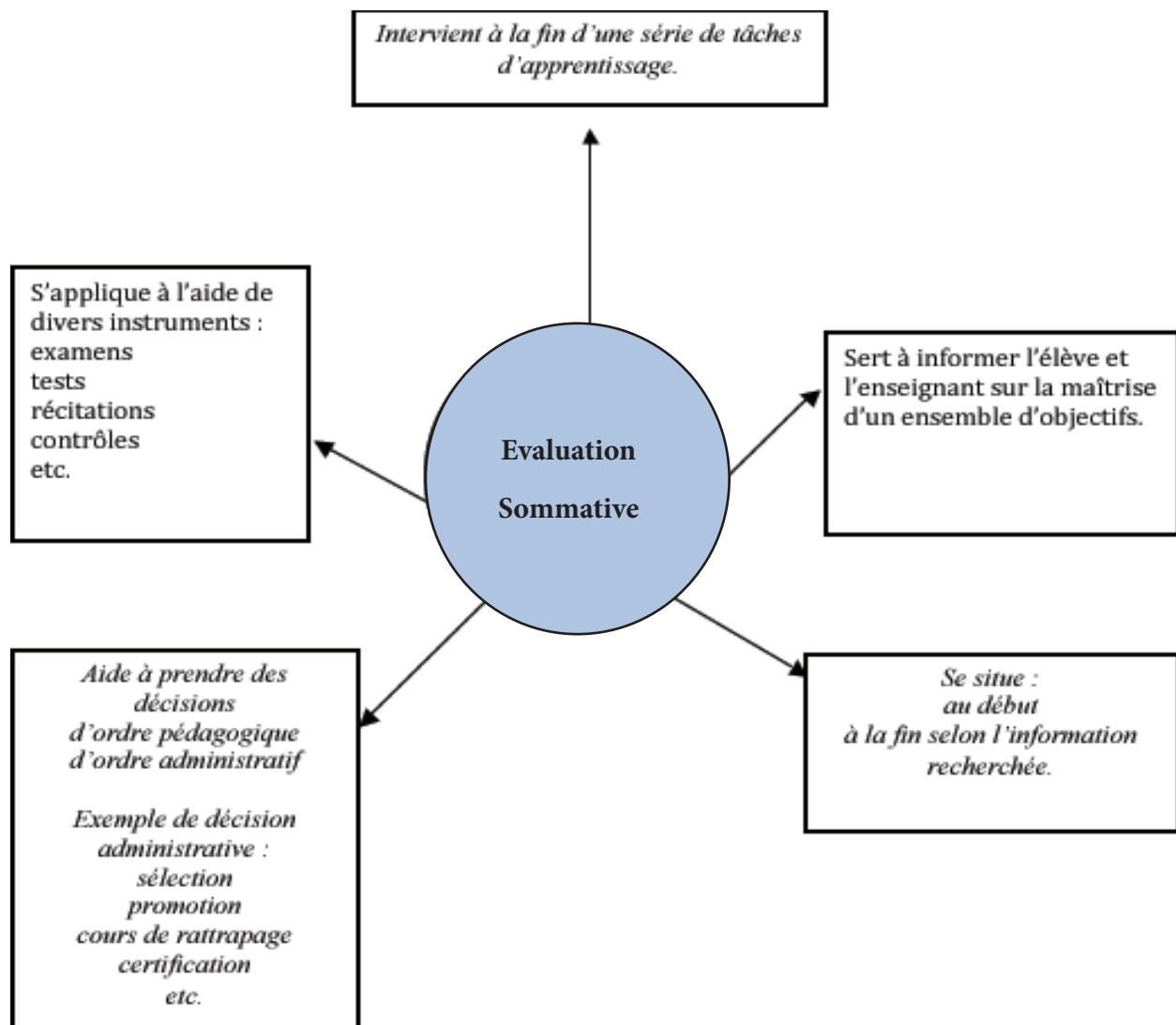
Assurer une évaluation sommative qui mesure la maîtrise des objectifs d'apprentissage et l'acquisition des compétences visées

Au terme de chaque partie du programme d'études et à la fin de l'exécution de tout le programme, l'enseignant doit procéder à l'évaluation sommative des apprentissages des élèves. Le rôle de l'évaluation sommative est de sanctionner la qualité et la quantité des compétences acquises par les élèves. Cette évaluation débouche sur une prise de décisions importantes pour l'élève et ses parents. Il s'agit notamment du passage de l'élève en classe supérieure ou de son redoublement, de la délivrance d'un diplôme (certificat d'études par exemple), de la sélection ou encore de l'orientation de l'élève.

La prise de toutes ces décisions s'appuie sur des interprétations tantôt critériées, tantôt normatives des résultats obtenus par les élèves. Les recherches sur les représentations et les réflexions des enseignants en matière d'évaluation suggèrent de construire des épreuves par lesquels les élèves auront à démontrer l'acquisition de compétences à travers leur compréhension et leur maîtrise des habiletés de niveau supérieur telles que l'analyse, la synthèse, l'application des principes et la résolution de problèmes.

Cependant, l'enseignant et les examinateurs externes ne doivent pas perdre de vue que le niveau de difficulté des tâches d'évaluation proposées aux élèves doit correspondre à celui des activités d'apprentissage réalisées pendant le cours. La prochaine séquence traite des différents types d'épreuves et les étapes à suivre pour construire une épreuve d'évaluation objective et valide. Le schéma 2 présente une synthèse de la démarche d'évaluation sommative.

Schéma 2 :
Synthèse de l'évaluation sommative



Source: Ateliers d'évaluation pédagogique préparés par la Direction Régionale du MEQ à Trois-Rivières, 1983

Activité 4 : à partir du schéma proposé, élaborer des illustrations de situations autour d'un objet d'étude donné mettant en œuvre la démarche d'évaluation sommative

Exploitation : Mise en commun et synthèse

Activité 5 : faire un tableau-synthèse qui présente une description comparative des démarches d'évaluation formative et sommative

Questions	Evaluation formative	Evaluation sommative
Pourquoi évaluer ?		
Quoi évaluer ?		
Quand évaluer ?		
Comment évaluer ?		
Qui évalue ?		
Quelles décisions prendre ?		

Exploitation : Mise en commun et discussions en plénière des productions de groupe

Apport du formateur :

Le tableau comparatif ci-dessous

Tableau comparatif de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative

Questions	Evaluation formative	Evaluation sommative
Pourquoi évaluer?	➤ Assurer la progression de l'élève au regard des apprentissages déterminés dans un programme d'études ➤ Améliorer les conditions d'apprentissage	➤ Etablir un bilan d'apprentissage au regard d'une partie terminale d'un programme d'études ou de la totalité du programme. ➤ Attester du degré d'acquisition des compétences. ➤ Certifier les résultats de l'apprentissage.
Quoi évaluer?	➤ Des habiletés méthodologiques, intellectuelles, techniques ou psychomotrices; ➤ des connaissances, des attitudes; ➤ des stratégies d'apprentissage, Elle porte davantage sur les processus, bien qu'elle peut porter également sur les produits d'apprentissage.	➤ Des habiletés méthodologiques, intellectuelles, techniques ou psychomotrices; ➤ des connaissances, des attitudes; ➤ des stratégies d'apprentissage; Elle porte davantage sur les produits bien qu'elle peut inclure également les processus.
Quand évaluer?	Elle est continue	Elle est ponctuelle
Comment évaluer?	De deux manières: ➤ non instrumenté : observation, entretien, analyse des erreurs. ➤ instrumenté : grille d'observation, d'appréciation, d'auto évaluation; épreuve, test, questionnaire.	Instrument portant sur des objectifs d'apprentissage intégrés: épreuve, test, tâche ou projet.
Qui évalue?	L'enseignant (e) l'élève lui-même (auto évaluation), les autres élèves (évaluation par les pairs)	➤ L'enseignant (e) évaluation interne. ➤ L'école et l'organisme scolaire (évaluation externe) ➤ Le Ministère de l'Education Nationale (évaluation externe)
Quelles décisions prendre?	➤ Modifier la planification; ➤ Prescrire des corrections - poursuivre l'enseignement; ➤ chercher à augmenter la motivation; ➤ demander à un élève d'aider un autre; ➤ donner un appui aux élèves qui n'ont pas atteint l'objectif, etc	➤ permettre le passage en classe supérieure ; ➤ sanctionner les études (diplôme, attestation, etc.) ➤ certifier ou non la compétence ; ➤ orienter l'élève vers une filière particulière.

Réinvestissement: Les étudiants-maîtres expliquent les types d'évaluation choisis relativement à un contenu donné.

THEME V :
LA DÉFINITION DES OBJETS D'ÉVALUATION
ET DE
LA CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE MESURE

Durée : 6 heures

Ce thème traite des notions d'objectifs pédagogiques, de mesure, de préparation d'outils de mesure. L'enseignant-maitre a à s'approprier un ensemble de savoirs et savoir-faire qui visent à lui permettre de développer des compétences pour élaborer et mettre en œuvre des outils d'évaluation.

Compétence visée :

Elaborer et mettre en œuvre des outils d'évaluation

Mise en situation : c'est quoi mesurer ?

- ✧ Un enseignant qui a fait un cours en études du milieu donne à ses élèves un test en français qui porte sur les zones désertiques, que pensez vous qu'il évalue ?
- ✧ Quels sont les objets qui sont touchés par la mesure ?
- ✧ Citez les outils d'évaluation que vous connaissez ?
- ✧ Retracer leur utilité dans la démarche d'évaluation ?
- ✧ **Déclencheur :** Brainstorming
- ✧ **Exploitation :** mise en commun, synthèse

Activité 1 : Réfléchir sur les notions de mesure, test/ examen, objectif :

- Analyser le texte suivant et préciser le sens de ces notions

Texte 1 support:

« Toutes les évaluations commencent par un objet qui met en place les directives à suivre. En l'absence d'un énoncé clair et complet des objets, une évaluation court le risque d'être inutile et de manquer de crédibilité. Les évaluations peuvent répondre à différents besoins, suivre les progrès de l'élève par ex, donner des informations sur le système éducatif. L'énonciation des objets doit répondre clairement aux points suivants ;

- ✧ Pourquoi fait-on l'évaluation ? Pourquoi à ce moment précis ?
- ✧ Qui exploitera les informations ?
- ✧ De quelles informations a-t-on besoin ?
- ✧ Comment seront-elles utilisées ?

De façon générale, les programmes d'études indiquent les **objectifs pédagogiques** d'enseignement-apprentissage. **Les objectifs** décrivent les compétences ou les comportements **observables et mesurables** que les élèves auront acquis à la fin d'un cours, après avoir effectué une série d'apprentissages. Les objectifs pédagogiques sont définis de manière à décrire une activité précise de l'apprenant.

De même sont définis, les critères qui serviront à évaluer l'objectif. Dans le cadre de la préparation des examens, il faut viser un ou des objectifs qui décrivent les compétences à développer. On distingue des objectifs généraux et des objectifs opérationnels qui sont des énoncés issus de la démultiplication d'un objectif général et qui décrivent des compétences composant cette capacité.

Il existe des taxonomies¹ d'objectifs, (une des plus connue est celle de B Bloom) qui sont des listes de comportements cognitifs, socio-affectifs et psychomoteurs qui permettent de classer les objectifs. Un énoncé d'objectif dont l'expression est simple peut représenter un apprentissage très complexe. Il faut en tenir compte au moment de la préparation de l'examen et considérer alors la notion de niveau d'apprentissage. Il faut aussi prévoir des questions qui touchent les niveaux taxonomiques connaissance, compréhension, application, analyse, de synthèse et évaluation. Ces niveaux d'apprentissage et d'évaluation découlent de la taxonomie du domaine cognitif il existe également d'apprentissage et d'évaluation qui appartiennent au domaine psychomoteur et socio-affectif. Une taxonomie rappelle à l'évaluateur la **diversité des apprentissages, aide à les classer et guide l'enseignant dans la planification** de ses activités pédagogiques.¹

¹ La taxonomie de Bloom est avant tout un instrument de communication entre les éducateurs. Elle place les apprentissages cognitifs sur une échelle allant de plus simple au plus complexe. Les participants trouveront plus de détails dans les notes de lecture qui accompagnent ce module. Cette taxonomie est un modèle pédagogique qui propose une classification des niveaux d'acquisition des connaissances.

Un examen est une épreuve un test ou une composition subie par un candidat, un élève. Il est valide que s'il correspond à ce qui a été planifié et enseigné en classe. Les résultats obtenus par les élèves seront donc interprétés à la lumière de ce qui est prévu dans les objectifs pédagogiques.

La mesure est considérée comme une étape de l'évaluation

Dans le cadre de la mesure, les questions (items) d'un examen doivent constituer un échantillon représentatif des tâches que l'élève devrait pouvoir réussir à la suite d'un cours. En d'autres termes, les tâches présentées aux élèves dans un examen doivent être pertinentes, c'est-à-dire être en congruence avec les objectifs dont on évalue l'atteinte ou la compétence dont on veut apprécier l'acquisition. Pour vérifier la pertinence des items d'un examen, il faudra prendre en compte les critères suivants :

- 1) L'existence d'une relation étroite entre le verbe de l'énoncé d'objectif et le verbe de la question (de l'item) ;
- 2) l'existence d'une similarité entre les conditions explicitées dans l'énoncé d'objectif et celles présentées dans l'item
- 3) le contenu de l'item doit être un échantillon du contenu notionnel prévu dans l'énoncé d'objectif.

Un contenu d'apprentissage est l'ensemble des notions et sous notions qui font l'objet de l'apprentissage et qui servent de base pour formuler les questions d'examen. Ils correspondent aux objectifs spécifiques et visent des compétences spécifiques.

Pour préparer un test il faut réunir un ensemble de conditions préalables résumées comme suit :

1. Viser un objectif ou une compétence
2. Rédiger des questions à partir des contenus
3. Rédiger les consignes
4. Préparer un tableau de spécification
5. Elaborer une grille de correction et de notation
6. Prévoir un format pour la présentation des résultats dans les bulletins

La spécification est une démarche intellectuelle de précision. Dans le domaine de l'évaluation, le tableau de spécification prend la forme d'une présentation ordonnée de l'ensemble des notions visées par un instrument de mesure ou un programme, qui inclut des indications sur le niveau taxonomique de l'apprentissage relié à chaque notion et sur l'importance relative d'une notion ou d'un sous ensemble de notions par rapport à l'ensemble total (Legendre, 1988) »

Activite 2:

Préparer un test d'examen ; rédiger des items d'examen

Modalité : Brainstorming

✧ Echanges et discussions

Modalité : Travail de groupes sur des préparations de tests

Exploitation :

Confronter les productions, Faire réfléchir les participants sur leur propre démarche cognitive de préparation de tests.

Apport du Formateur

Exemple de tableau de spécification

Notions	Importance Relative	Habilités Intellectuelles (selon Bloom)			
		Connaissance	Compréhensive	Application	Total
Notion 1	30 %	1 item	3 items	2 items	6 items
Notion 2	40 %	2 items	3 items	3 items	8 items
Notion 3	30 %	1 item	1 item	4 items	6 items
Total	100 %	4 items	7 items	9 items	20 items

Les données rassemblées dans ce tableau montrent que la notion 2 (40%) est la plus importante en ce qui concerne le contenu d'apprentissage. Pour ce qui est des habiletés intellectuelles, l'application est, pour cet examen, la plus importante (45% des questions portent sur cette habileté).

Activité 3 :

Construire un test d'examen en l'utilisant pour une notion étudiée donnée, élaborer le tableau de spécification.

Modalité : Travail de groupes (quatre groupes élaborant un test par groupe)

Exploitation : Mise en commun et synthèse

Apport du Formateur

Les Outils de Mesure

Activité 4 :

Mise en situation

A partir des critères suivants, construire un outil d'évaluation :

Dans le cadre de la préparation des tests, l'enseignant a pour tâches de :

- 1) Rédiger les questions ou les adapter
- 2) D'élaborer une grille de correction avec un code de pondération. (Par ex. : question sur 1pt, 2 pt)
- 3) D'assembler le test en une version finale qu'il peut pré-tester pour mesurer sa validité
- 4) Déterminer la note de passage
- 5) Préparer un rapport de présentation des résultats
- 6) Diffuser les résultats.

Exploitation : discussions, confrontations autour des productions, synthèse

Pour mieux rédiger les questions, l'élève maître doit savoir comme déjà mentionné au début du module, le domaine exact de la compétence visée par l'apprentissage:

- ✧ Est-ce du domaine cognitif ?
- ✧ Affectif ?
- ✧ Psychomoteur ?
- ✧ A titre d'exemple ci-joint une liste de verbes de la taxonomie cognitive de Bloom.

**Liste des verbes comportementaux pour la taxonomie cognitive de B. Bloom
(Grunlund, 1970)**

CATÉGORIES COGNITIVES	VERBES COMPORTEMENTAUX
Connaissance	Définir, décrire, identifier, désigner, énumérer, assortir, nommer, esquisser, reproduire, choisir, formuler
Compréhension	Couvrir, défendre, distinguer, estimer, expliquer, donner de l'extension, généraliser, donner des exemples, impliquer, paraphraser, prédire, récrire, résumer
Application	Changer, compter, démonter, découvrir, manipuler, modifier, agir, prédire, préparer, présenter, relater, montrer, résoudre, employer
Analyse	Analyser, faire un diagramme, différencier, discriminer, distinguer, identifier, illustrer, impliquer, esquisser, signaler, relater, choisir, séparer, subdiviser
Synthèse	Ranger par catégories, combiner, composer, créer, concevoir, imaginer, expliquer, produire, modifier, organiser, planifier, remettre en ordre, récrire, résumer, dire, écrire
Évaluation	Apprécier, estimer, comparer, conclure, faire, contraster, critiquer, décrire, discriminer, expliquer, justifier, interpréter, relater, résumer, soutenir

Pour l'évaluation des compétences et de la performance des élèves, l'enseignant peut avoir recours à différentes techniques pédagogiques. L'une de ces techniques consiste à administrer des tests. Pour pouvoir mieux les préparer, nous lui proposons un panorama de différents types de tests.

Activité 5 : construire un test d'évaluation en utilisant différents niveaux taxonomiques

Modalité : travail en groupes

Exploitation : Mise en commun, discussion , synthèse

Apports du Formateur

Les différents types de tests :

Les Tests Objectifs

Un test objectif (ou mieux, à correction objective) est un test qui présente à l'étudiant une liste précise de réponse parmi lesquelles celui-ci choisit la bonne. De cette façon, les opinions et les jugements personnels du correcteur sont éliminés des opérations de correction. Il existe plusieurs types de tests à correction objective : choix de réponses, appariement, vrai-faux, réarrangement, à réponse courte et phrase à compléter

Le Test à Choix de Réponses

C'est une situation d'examen dans laquelle l'examineur propose plusieurs réponses possibles. A l'aide d'un signe quelconque, le répondant choisit la ou les bonnes réponses parmi le choix proposé (habituellement quatre ou cinq possibilités).

Il existe plusieurs variantes du test à choix de réponses : trouver la seule bonne réponse, trouver la meilleure réponse, trouver la seule réponse qui donne l'ordre exact d'une série d'énoncés, résoudre plusieurs items se rapportant tous à un même matériel présenté préalablement.

L'Appariement

Le test d'appariement est essentiellement une variante du test à choix de réponses, bien qu'il s'en distingue par plusieurs caractéristiques. Dans un tel test, on présente d'abord un ensemble-stimulus d'items puis, à chacun des éléments de cet ensemble (l'ensemble réponse). Le tout forme ce qu'on appelle un exercice et tous les items qui en font partie renvoient à une même structure logique ou factuelle.

Parmi les variantes du test d'appariement, nous retrouvons l'association simple, l'association multiple et la classification.

Le Test Vrai-Faux

Le test vrai-faux comprend un ensemble d'énoncés ou de propositions dont on demande à l'étudiant de reconnaître l'exactitude ou la fausseté.

Le Réarrangement

Dans ce type de test, on présente d'abord à l'étudiant une série d'énoncés (faits, événements, étapes) dans un ordre fixé au hasard, puis on lui demande de les placer dans un ordre conforme à un schème précis.

Le Test à Réponses Courtes

Dans un test de cette sorte, le professeur pose des questions très précises et les réponses sont très brèves (un mot ou une expression) et spécifiques. L'élève doit se rappeler les réponses et les écrire.

Ce test se présente selon deux variantes : à réponse unique et à réponse multiples.

La Phrase à Compléter

Dans le test de type complètement de phrase, on présente à l'étudiant une série d'énoncés dans lesquels on a omis un ou plusieurs termes importants. On demande à l'étudiant de trouver avec exactitude ces termes et de les écrire.

Les Tests Subjectifs

Un test subjectif (ou mieux, à correction subjective) est un test qui demande à l'étudiant d'exprimer la bonne réponse en ses propres mots. Ainsi, la correction d'un tel test demeure soumise à l'influence des opinions et jugements personnels de l'enseignant.

Le Test Oral

Dans un test oral, le professeur (ou les professeurs) et l'étudiant sont placés seuls l'un en face de l'autre. Le professeur pose des questions auxquelles l'étudiant doit répondre au meilleur de sa connaissance. Par la suite, le professeur mesure les réponses données et attribue une note en conséquence. Habituellement, cette note se traduit tout simplement par un jugement : succès ou échec.

Le Test à Réponses Ouvertes Élaborées

Dans ce test, le professeur présente à l'étudiant un certain nombre de questions pour lesquelles il doit présenter des réponses écrites plus ou moins extensives. L'étudiant doit construire des phrases, des paraphrases de différentes longueurs pour démontrer qu'il maîtrise les habiletés ou les connaissances mesurées

Activité 5 :

Evaluer les connaissances des apprenants sur les différents types de tests :

1- Test à choix multiple

Consigne. *Trouver la seule bonne réponse*

L'évaluation est un procédé qui permet l'enseignant :

- a. de porter un jugement sur les acquisitions des élèves
- b. de punir les élèves les plus bavards
- c. de montrer qu'il est capable d'accompagner ses élèves

La bonne réponse est

2- Phrase à compléter

Complétez la phrase suivante

L'évaluation formative aide l'élève à

Activité 6 :

Construire des exemples des différents types de tests présentés ci-dessus

Exploitation : mise en commun et comparaison des productions

Apports théoriques :

Les questions à réponse construite ou à développement

Les questions à réponse construite sont celles qui demandent à l'élève de construire, de fournir ou d'élaborer sa propre réponse. Dans cette catégorie, on retrouve des items à réponse courte ou à réponse élaborée (voir Notes de lecture).

Parmi les variantes du test d'appariement, nous retrouvons l'association simple, l'association multiple et la classification.

L'item à réponse courte est celui dont l'énoncé conduit l'élève à fournir une réponse unique, brève et spécifique. Ce peut être un mot, un nombre, un symbole, une courte phrase, une partie de définition. L'item à réponse élaborée est, quant à lui, celui dont l'énoncé présente à l'élève un problème à résoudre et le cadre de référence nécessaire pour trouver la solution. L'élève doit donc résoudre le problème, développer sa réponse en la structurant (selon ses connaissances et le cadre de référence) et l'écrire dans ses propres mots. Chaque élève fournit une réponse différente, dont la pertinence, la justesse et la précision varient.

L'étudiant doit construire des phrases, des paraphrases dont l'énoncé présente à l'élève un problème à résoudre et le cadre de référence nécessaire pour trouver la solution. L'élève doit donc résoudre le problème, développer sa réponse en la structurant (selon ses connaissances et le cadre de référence) et l'écrire dans ses propres mots. Chaque élève fournit une réponse différente, dont la pertinence, la justesse et la précision

Exemple d'indices de difficultés des items d'un examen administré à cinq élèves du primaire

	Item 1	Item 2	Item 3	Item 4	Item 5	Item 6
Elève 1	1	0	0	1	1	0
Elève 2	1	0	0	1	0	0
Elève 3	1	1	0	0	1	1
Elève 4	1	1	0	0	1	0
Elève 5	1	1	0	0	1	0
P	1,00	0,60	0,00	0,40	0,80	0,20

Il ressort de ce tableau que l'item 1 a un indice de difficulté de 1,00. Cela veut dire que tous les élèves ont choisi la bonne réponse et on postule alors que la question est facile. Par contre, l'item 3 semble plus difficile, puisque personne n'a trouvé la bonne réponse ; l'indice est donc égal à 0. Pour assurer une bonne variabilité des questions qui composent une épreuve, il est généralement conseillé d'avoir des items dont l'indice de difficulté se situe entre 0,20 et 0,8

Activité 7 d'intégration : Évaluer les acquis sur le thème:

Demander aux groupes d'assembler leurs items pour faire le montage d'un test d'examen et de rédiger les consignes d'administration du test.

Exploitation : correction, confrontation et synthèse

Le formateur constate les progrès ou non dans la préparation et la correction des examens

THEME VI

CORRECTION ET NOTATION

Durée : 6 heures

Ce thème du module traite de la correction et de la notation. Il est conçu dans le souci de donner à l'enseignant-maitre les informations utiles sur les barèmes de correction, la fonction de la note, la procédure de notation et de correction mais aussi sur le statut de l'erreur afin de lui permettre de mieux évaluer les compétences des élèves.

La compétence générale visée est : produire une correction et noter les travaux et les devoirs des élèves

Mise en situation :

Activité 1 :

Il s'agit d'un enseignant qui a attribué une note à un élève, puis a pris le temps de se questionner sur la valeur réelle de cette note par rapport au groupe classe. En fait, l'élève n'est pas brillant mais très gentil avec lui en classe. Ainsi, l'enseignant estime qu'il a été injuste par rapport aux autres élèves de la classe. Que lui conseillez-vous de faire ?

Faire ressortir dans l'analyse, le rôle de la notation, la fonction de la correction, les écarts, la signification de la note

Modalité : travaux en groupe restreint

Exploitation : discussion, synthèse.

Apports théoriques

« Selon Pastiaux, les représentations traditionnelles que se font de l'évaluation les élèves, les parents tout autant que les enseignants, associent et confondent notation et évaluation. Un des aspects à signaler est que durant toute sa scolarité, l'élève est soumis à une évaluation et la traduction quasi exclusive en est la note qui vient sanctionner la réussite ou l'échec. La notation assure plusieurs fonctions qui sont les suivantes :

- ✧ Elle est une estimation du niveau atteint par un élève par rapport à une norme
- ✧ Un moyen de contrôle par les parents et les instances extérieures à la classe
- ✧ Un moyen de pression et d'expression du pouvoir de l'enseignant

Cependant la fonction essentielle de la note est de guider l'apprentissage journalier des élèves. »

Pastiaux G et J. (2002) La Pédagogie, Nathan p 78

Activité : 2

- ✧ Procéder à la deuxième correction d'une copie d'élève déjà corrigée une première fois. Mesurer l'écart de la note et de l'appréciation de la première à la deuxième correction.
- ✧ Modalité : travail individuel
- ✧ Dégager l'intérêt des corrections successives dans une démarche d'évaluation, l'utilité de la grille de correction.

Exploitation : mise en commun et discussion, synthèse

Activité 3 :

Construire une grille de correction avec les barèmes

- ✧ **Modalité** : travail en groupe restreint
- ✧ **Exploitation** : échanges, discussion synthèse en vue de la construction d'une grille commune et standardisée
- ✧ **Faire réfléchir** les participants sur leur stratégies cognitives

Apports théoriques :

La Correction

La correction est le processus d'attribution d'un résultat littéral ou plus souvent numérique habituellement par l'enseignant, à chacune des tâches réalisées par chaque élève.

Étapes de correction

Le processus de correction comporte au moins cinq étapes que tout correcteur parcourt, parfois très vite, au regard de chaque tâche à corriger, il s'agit de :

- ✧ se concentrer sur la tâche qui a été accomplie par l'élève ou, en situation réelle, sur la performance qu'il accomplit, il la lit ou en prend connaissance autrement.
- ✧ acquérir une perception, une représentation.
- ✧ comparer sa représentation avec ce qui est fourni comme réponse idéale dans le corrigé
- ✧ apprécier le degré de similitude ou de différence entre la réponse donnée et celle qui est attendue.

En se fiant au corrigé ou au barème de correction, il attribue à la réponse de l'élève le symbole numérique ou alphabétique qui lui semble représenter le mieux le degré de similitude ou de différence qu'il a perçu entre les réponses.

Le corrigé ou le barème de correction :

Le corrigé est un tableau qui présente en même temps que les bonnes réponses, une répartition des points accordés pour les divers aspects d'une performance qui en inclut plusieurs. Il prend parfois la forme d'une liste de contrôle ou d'une grille d'appréciation dont chaque item est pondéré. Par ailleurs, la lettre ou le nombre qui résulte immédiatement du processus de correction est la cote ou ce qu'on appelle souvent le résultat brut.

Lorsque l'examen est à correction objective, l'attribution de la note se fait facilement puisqu'il s'agit d'établir la ressemblance ou la différence entre des symboles très simples, deux lettres, par exemple. Par contre, dans une correction subjective, chaque tâche de l'étudiant doit être appréciée et un jugement doit être porté sur le degré de correspondance entre deux réponses plus ou moins complexes : celle donnée par l'étudiant et celle fournie par le corrigé. L'enseignant doit alors trouver la cote que mérite la réponse, qu'il s'agisse d'une réponse verbale construite courte ou élaborée ou d'une performance à reporter sur une échelle d'observation : c'est la cotation par appréciation subjective.

Après avoir corrigé chacune des tâches de l'examen, l'enseignant doit synthétiser les informations fournies par les cotes partielles et exprimer cet ensemble par un nombre ou une lettre : il obtient alors la cote totale de l'examen, le résultat brut total. Cette cote peut s'exprimer en nombre de tâches réussies, en pourcentage ou en proportion de succès.

À la fin d'un trimestre, d'un semestre ou d'une année scolaire, les résultats aux diverses épreuves et aux multiples tâches accomplies par l'étudiant en vue de manifester sa compétence ou ses habiletés relatives à une matière doivent être combinés de façon appropriée et exprimés simplement, souvent par un seul symbole.

Il s'agit, pour l'enseignant, de quantifier ou de verbaliser ce qu'il pense de l'apprentissage de l'élève et donc de résumer ou de synthétiser, sous forme suffisamment simple, des données de mesure et d'évaluation. C'est l'étape qu'on appellera ici la notation, étape où l'enseignant précise le symbole, la note, qui correspond, selon son point de vue, à la compétence acquise par l'étudiant relativement à l'atteinte d'objectifs spécifiques terminaux. Cette note apparaît éventuellement au bulletin ou au relevé de notes, et elle sera transmise à l'élève et à ses parents.

La correction est une activité à planifier. L'enseignant maître doit par conséquent préparer un guide de correction (un corrigé) où sont indiqués la méthode de correction prévue. Deux méthodes sont suggérées : la méthode du tri (globale ou quantitative) et la méthode analytique (point par point ou quantitative).

Méthode du tri (globale ou qualitative)

La méthode du tri est utilisée lorsque le nombre de copies est considérable. Le temps de correction n'est pas trop long. Elle se fonde sur l'impression générale, la réaction globale du correcteur. Ce qui la rend d'autant plus normative et subjective (Scallan, 1983 : 6). Elle est inadéquate en évaluation formative.

Procédé

Les copies ne sont pas corrigées à l'aide d'une grille détaillée mais plutôt globalement. Déterminer au départ les principaux critères de correction ou les éléments attendus de réponse. Tous les critères de correction sont considérés en même temps pour juger de la réponse.

Selon un premier jugement:

- ✧ Lire toutes les copies, puis les partager en quatre ou cinq groupes
- ✧ Relire une deuxième fois les cas frontières pour les classer.
- ✧ Faire une deuxième lecture afin d'attribuer des notes selon un continuum de 0 à 100% ou selon une échelle descriptive.

Tout au long de ce processus, prêter une attention soutenue à l'uniformité des critères de correction, à la pertinence des facteurs mesurés, à l'élimination des biais, habituellement causés par la fatigue, l'effet de halo, ou des circonstances externes (écriture, propreté, orthographe, etc.)

Méthode analytique (point par point ou quantitative)

Il est suggéré d'avoir recours à la méthode analytique lorsque le nombre de copies à corriger n'est pas trop élevé. L'utilisation de cette méthode, surtout si la correction est réalisée par les mêmes personnes, facilite la comparaison des résultats. Toutefois le temps de correction est considérablement long.

Procédé

- ✧ Rédiger la réponse idéale en déterminant les aspects à contrôler, soit les éléments attendus de réponse et les points alloués pour chacun d'eux. Construire, s'il y a lieu, une grille d'observation ou d'appréciation.
- ✧ Lire quelques réponses fournies par les élèves et ajuster au besoin la clé de correction (la réponse idéale et la répartition des points)
- ✧ Lire attentivement les réponses de tous les élèves et accorder les résultats en conformité avec sa réponse idéale.
- ✧ Corriger, s'il y a lieu, l'orthographe ou la syntaxe, indépendamment du contenu de la réponse attendue, sauf en langues, lorsque ce contenu est précisément de nature orthographique et syntaxique.

Après avoir terminé la correction, le correcteur, évalue la pertinence et la qualité de sa question.

Règles de correction des items à réponse choisie

Il convient d'utiliser une feuille de réponses, à moins que les élèves ne soient trop jeunes ou à moins que l'enseignant ne veuille recueillir les questionnaires et ne plus les utiliser.

Il est nécessaire d'ordonner les items, sur la feuille de réponses, dans la même séquence que sur le questionnaire.

On peut demander aux élèves de faire une croix sur la réponse choisie plutôt que de l'encercler.

Si on n'utilise pas de feuilles de réponses, on peut rendre la tâche de correction plus facile et précise en procédant ainsi :

- ✧ Laisser un espace dans la marge de gauche ou de droite pour inscrire les réponses,
- ✧ Employer un questionnaire non utilisé par les élèves comme corrigé et comme guide de correction en plaçant les bonnes réponses en parallèle avec les réponses à corriger,
- ✧ Corriger une page à la fois pour tous les étudiants
- ✧ Ces règles sont valables tant pour les items à choix multiple, d'appariement, à choix simple.

La notation

La correction terminée l'enseignant dispose pour chaque item, d'un résultat ou d'une cote et, pour l'examen ou l'épreuve en entier, d'un résultat brut ou d'une cote d'examen. En pratique, les informations fournies par plusieurs cotes d'examens sont fréquemment combinées entre elles et avec d'autres données afin d'en arriver à représenter la situation de l'étudiant par rapport à l'apprentissage prévu durant une période donnée ou de fournir ce qu'on appelle souvent une mesure du rendement de l'étudiant. Cette opération de synthèse, c'est la notation qui conduit à la production de la note.

La note est soit un nombre, soit une lettre qui symbolise ce que pense l'enseignant des apprentissages de l'étudiant.

De toutes les opérations relatives à la mesure et dévolues à l'enseignant, la notation est sans doute une des plus difficiles à réaliser et qui cause le plus de problèmes. Elle est absolument nécessaire mesurer la performance continue d'un étudiant pour éclairer directement toutes les décisions immédiates qui ont rapport à son apprentissage.

Les notes combinent plusieurs éléments :

- ✧ performance,
- ✧ motivation,
- ✧ mémoire,
- ✧ persévérance,
- ✧ maîtrise du stress,
- ✧ etc.

Même si on évoque les fonctions de motivation, d'orientation, de rétroaction et de sélection qu'elle englobe, il n'est pas sûr que la notation apparaisse, pour tous, si nécessaire en enseignement (Blood et Budd, 1972) et que tous lui attribuent, dans les mêmes circonstances, une même fonction (Maccario, 1988 : 28). Ainsi, on peut définir la notation comme : « la série des actions posées par l'enseignant en vue d'attribuer un symbole numérique (un pourcentage, par exemple) ou littéral (A, B, C, par exemple) synthétique exprimant généralement l'idée qu'il a ou l'appréciation à laquelle, il en arrive à la suite de la performance de l'élève (ou de ce qu'il peut en percevoir) en regard des objectifs d'un programme » (Bernard et al, 197 :83).

On peut aussi dire que la notation est l'action d'attribuer une note ou une cote ou de donner une appréciation sur le rendement scolaire et sur le développement général de l'élève.

Fonction essentielle de la note

La note n'a pas pour but premier et essentiel de motiver l'élève. Ce qui n'exclut pas qu'elle produise cet effet, si la maîtrise réelle d'une compétence est reconnue avec justice et équité dans la note.

Elle n'a pas pour but d'indiquer le cheminement ou le progrès réalisé par l'élève, mais la position atteinte à un moment donné, l'état de compétence ou de maîtrise atteint à la fin d'un certain cheminement.

Enfin, la note ne traduit pas ce que pense l'élève, mais ce que pense l'enseignant de l'état de maîtrise atteint par l'étudiant, quelles que soient par ailleurs les capacités d'autonomie ou d'autoévaluation acquises par l'élève, tout au long de son apprentissage.

La note est le fait, la réaction, de l'enseignant en présence des performances de l'élève. Elle est sous son entière responsabilité. C'est lui qui en répond, même devant les tribunaux si nécessaire. Il doit pouvoir prouver que la note de l'étudiant constitue un résumé exact, pertinent et significatif du niveau atteint par l'étudiant dans la maîtrise de l'ensemble des éléments obligatoires du programme et non pas une espèce de symbole qui représenterait l'ardeur au travail, la continuité ou l'application. Pour récompenser ou motiver un élève (ou pour le punir), il y a des moyens beaucoup mieux appropriés que la note scolaire.

La note influe sur la motivation de l'élève bien que ce ne soit pas son but immédiat. Chaque enseignant doit donc chercher ailleurs que dans la note des moyens de motivation pour ses élèves. La note constitue jusqu'à un certain point l'aboutissement et le symbole d'un processus compétitif.

La nature du processus de notation

En éducation, la notation est essentiellement l'expression d'une comparaison que fait l'enseignant entre ce qui se passe chez l'étudiant et un élément qui sert de point de référence de critère du jugement alors porté. Les possibilités de choix des critères sont nombreuses. Chacune d'entre elles ont leurs avantages et leurs inconvénients. On en distingue plusieurs :

Avantages

✧ Le domaine des tâches comme critère

Particulièrement lorsque le contenu auquel l'enseignant se réfère est constitué d'objectifs spécifiques de compétences, de tâches ou d'habiletés dont la description précise est donnée, il peut s'en servir comme points de repère pour donner du sens à sa note, pour décider des exigences de succès, de maîtrise ou de compétence.

Un autre avantage du recours au domaine des tâches est la possibilité donnée à chaque enseignant de décrire et d'expliquer avec grande précision ce que signifie la maîtrise. Il peut même se servir des objectifs du programme comme descripteurs de ce que ses étudiants ont appris durant une période d'enseignement.

✧ Les résultats des autres élèves comme critère

Une deuxième façon de présenter l'interprétation de la note consiste à se référer au groupe d'étudiant ayant subi les mêmes épreuves de mesure. Chaque sujet occupe alors une place par rapport aux autres et la note est basée sur cette position. On parle alors de notation relative. Certains emploient même « notation normative », faisant allusion alors à la courbe normale qui représente parfois la distribution des résultats d'un grand groupe ayant été soumis à une même épreuve. La courbe normale est souvent si loin de la réalité (Bloom et al, 1981) que cette interprétation de la note donnée en utilisant les autres résultats comme critère de comparaison devient vide de sens. L'essentiel ici est que chaque note représente une partie des étudiants qui, ayant subi les mêmes épreuves, ont obtenu des résultats semblables : par exemple, les 20% supérieurs auront A, les 20% suivants auront B, etc.

✧ Les aptitudes des élèves comme critère

Si on souhaite comparer les résultats de l'élève non plus à ceux des autres élèves, mais à ce qu'il peut réaliser lui-même, à ce qu'on pourrait appeler ses potentialités, il devient nécessaire de le faire en y mettant le plus de rigueur possible. Ainsi en est-il si ses aptitudes sont d'abord estimées en rapport avec le domaine d'étude et si ces données sont ensuite utilisées comme point de repère pour juger de son rendement.

Si un élève, qui a peu d'aptitudes, fournit un rendement moyen, la note est bonne, s'il a beaucoup d'aptitudes et qu'il fournit un rendement moyen, la note est faible et peut même indiquer un échec.

✧ **L'effort des élèves comme critère**

Plusieurs enseignants, surtout ceux qui travaillent auprès de jeunes élèves tiennent à baser leur notation sur les efforts fournis. Pour un même rendement, une note plus élevée sera distribuée à l'élève qui a dû fournir des efforts plus grands afin d'atteindre ce niveau de performance.

Il n'y a pas de solution parfaite. Opter pour un critère a pour conséquence la perte d'avantages produits par d'autres.

✧ **La notation subjective**

Il s'agit d'une évaluation globale, sous forme d'échelle, consécutive à une simple observation ou à une épreuve non standardisée. Le degré de subjectivité varie considérablement suivant qu'il s'agit d'un continuum (de "insuffisant" à "très bien") ou d'une échelle dont les degrés ont été soigneusement définis. Le fait que l'échelle soit numérique (0 à 10) ou littérale (A à E) ne modifie pas fondamentalement son caractère subjectif.

Inconvénients

- ✧ C'est une échelle ordinale ; les degrés externes sont fixés arbitrairement, souvent en fonction du groupe.
- ✧ La distance entre les différents degrés n'est pas constante.
- ✧ Les échelles relatives à des disciplines différentes ne sont pas comparables.
- ✧ Avantages
- ✧ C'est une solution commode pour concrétiser des jugements de valeur.
- ✧ La construction est relativement aisée. En pratique, 5 degrés ou échelons paraissent suffisants pour autant qu'ils soient définis en termes de comportement

➤ **La notation objective**

Cette méthode de notation permet d'éliminer les jugements de valeur du correcteur. On "cote" sur base de dénombrement des réponses exactes.

*Exemple: nombre de bonnes réponses dans une série de dix équations à résoudre;
nombre de réponses correctes à un Q.C.M. ...*

Malheureusement, cette objectivité ne garantit pas la validité de l'examen dans son ensemble. Par ailleurs, tout comme pour la notation subjective, l'interprétation des notes et leur comparaison d'une matière à une autre soulève de graves problèmes docimologiques.

➤ **La moyenne arithmétique**

La moyenne arithmétique est l'indice statistique le plus connu à cause de sa simplicité, de son utilité dans la vie. Toute personne ayant reçu une certaine instruction peut facilement calculer la moyenne de revenu de son entourage, la moyenne des âges, etc.

Cet indice est essentiel à l'enseignant pour mieux connaître le niveau de sa classe. S'il compare le niveau de sa classe dans deux examens consécutifs, il peut vérifier si ses élèves ont progressé ou non. Il peut, par la suite en chercher les causes. Il peut faire la moyenne de chacun de ses élèves sur une période de trois semaines, ou de trois contrôles ou sur une année. En fait l'indice de la moyenne arithmétique n'est pas important en soi, mais c'est un moyen nécessaire à l'enseignant pour lui permettre de suivre le progrès ou le recul de son groupe et de chacun de ses élèves, il peut comparer la moyenne de deux ou de trois classes qui reçoivent les mêmes leçons et les mêmes exercices, mais ces classes ne donnent pas nécessairement les mêmes résultats.

En comparant ce chiffre avec la moyenne obtenue de ce groupe depuis les deux semaines, 3 par exemple, il constatera l'efficacité de son intervention et c'est ainsi qu'il sera encouragé à s'occuper davantage des élèves en difficulté. Les élèves eux-mêmes, en voyant leur progrès, seront motivés à suivre les explications de l'enseignant.

Si un enseignant donne un examen noté sur 50 ou sur 100, il est conseillé de regrouper les scores de ses élèves dans des classes de scores et de calculer le point milieu ou le point central (X_c) de chaque classe de scores.

La moyenne arithmétique n'est pas toujours une norme pertinente de comparaison. Dans certains cas, son utilité est discutable. Par exemple, si dans une classe de 10 élèves, les scores de sept élèves varient entre 0 et 3 et que les trois autres élèves obtiennent chacun un score de 10, dans ce cas-ci, les trois scores les plus forts, affecteront la moyenne. Cependant, si l'écart est petit entre les scores, la moyenne arithmétique sera pertinente comme norme de comparaison. L'exemple suivant démontre l'idée de deux groupes d'élèves ; dans le premier, il n'y a pas d'écart entre les scores, dans le second, les écarts sont clairs

Activité 4 :

Comparer les notes données lors d'une double correction des mêmes copies, expliciter les critères utilisés pour établir les barèmes

Modalité : travail individuel,

Exploitation : exposé de différentes productions et discussion en grand groupe, et synthèse

Structuration : exposé

Apports théoriques :

Il est important de retenir les informations suivantes

- ✧ Au moment d'élaborer ou de choisir les méthodes d'évaluation, il est important de considérer les conséquences des décisions à prendre à partir des informations obtenues.
- ✧ Les méthodes d'évaluation doivent être adaptées au bagage personnel des élèves ainsi qu'à leurs expériences. Il en est de même pour les directives, elles doivent être adaptées à la capacité à l'âge des élèves et à leur niveau scolaire.
- ✧ Avant d'utiliser toute méthode d'évaluation, il faudrait préparer un procédé de notation qui aiderait à juger la qualité d'une performance ou d'un produit, la pertinence d'une attitude ou d'un comportement ou l'exactitude d'une réponse.
- ✧ Il faudrait veiller à ce que les résultats ne soient pas faussés par des facteurs étrangers au but de l'évaluation.
- ✧ Tout changement apporté pendant la notation devrait viser à rectifier un problème évident du procédé de notation initial. Le procédé de notation modifié devrait être de nouveau appliqué aux réponses précédemment notées.

- ✧ Une procédure d'appel que peuvent invoquer les élèves devrait leur être expliquée au début de chaque cours ou de chaque année scolaire.
- ✧ Les procédés de synthèse et d'interprétation des résultats pour une période visée devraient être encadrés par une politique écrite.
- ✧ La façon dont les commentaires de synthèse et les notes sont formulés et interprétés devrait être expliquée aux élèves et à leurs parents/tuteurs
- ✧ Les résultats individuels et la démarche suivie pour arriver à un commentaire de synthèse ou à une note devraient être décrits suffisamment en détail pour que la signification de ce commentaire ou de cette note soit évident.
- ✧ Les rapports d'évaluation devraient être complets et décrire les points forts et les points faibles des élèves, afin qu'on puisse construire à partir des premiers et remédier aux seconds.
- ✧ Dans le cadre de la transmission des conclusions de l'évaluation, il faudrait prévoir des rencontres entre enseignants et parents/tuteurs. S'il y a lieu, les élèves devraient participer à ces rencontres.
- ✧ Une procédure d'appel que peuvent invoquer les élèves et les parents/tuteurs devrait leur être expliquée au début de chaque cours ou de chaque année scolaire.
- ✧ L'accès aux informations d'évaluation devrait être régi par une politique écrite conforme aux lois en vigueur, aux principes essentiels d'équité et aux droits de la personne.
- ✧ Le transfert des informations d'évaluation entre établissements scolaires doit être guidé par une politique écrite contenant des dispositions strictes visant à assurer la confidentialité.

Activité 5 : faire ressortir les valeurs sous-jacentes à une bonne évaluation.

- ✧ Modalité : panel
- ✧ Exploitation : discussion, synthèse

Structuration : voir texte en Annexe 1

THEME VII

LE PORTFOLIO,

UN OUTIL D’EVALUATION DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

L’usage du portfolio, à la fois comme technique et outil d’évaluation des élèves, commence à prendre forme dans les écoles, surtout aux États-Unis où les avancées sont considérables. Cette utilisation se situe dans le courant d’un mouvement de renouvellement des pratiques d’évaluation visant à rendre les situations d’examens de plus en plus authentiques.

Mise en situation

Déclencheur :

- 1) Qu’est-ce qu’un portfolio ?
- 2) Avez-vous entendu parler du portfolio ?
- 3) A quoi peut-il servir ?

Technique : brainstorming

Activité 1 :

Analyser le texte suivant et dégager les caractéristiques d’un portfolio :

« Le plus souvent, le bulletin périodique donne un aperçu des résultats scolaires sous la forme de notes chiffrées accompagnées ou non de commentaires qui soulignent les efforts effectués ou à faire. Or, pour que le bulletin remplisse une fonction de communication, le dialogue entre les enseignants/enseignantes et les parents, et mieux encore, entre les parents et les enfants est une condition indispensable. Au lieu d’attendre la fin de l’année pour réagir, des formes d’ajustements ou de soutiens peuvent être mises en place, en cours d’année, et ce avant qu’il ne soit trop tard ;

Allant plus loin que le simple relevé de notes, le portfolio est un outil dynamique qui permet de suivre l'évolution de la progression d'un élève dans ses apprentissages. Par son activité scolaire, l'élève est l'acteur principal dans l'élaboration du portfolio qui secondairement peut également contenir des commentaires et des réflexions des enseignants et des parents.

Le caractère du portfolio a l'avantage de faciliter son accessibilité et sa consultation, sa modification par l'ajout ou la suppression de fichiers ou sa réorganisation par l'insertion d'hyperliens d'un document à l'autre.

Définition du Concept

L'idée de portfolio est venue des artistes. Les gens gardent en mémoire l'image de l'artiste, spécialisé dans l'illustration et le dessin, qui transporte précieusement ses meilleures productions ou les plus représentatives afin d'illustrer sa compétence au moment de solliciter un contrat ou de postuler à un emploi. Ainsi, les artistes avaient besoin de montrer leur travail de le mettre en valeur (photographes, peintres, sculpteurs mannequins architectes...). Le concept de portfolio est surtout devenu populaire dans les pays Anglo-Saxons et au Canada.

Trois caractéristiques du portfolio de l'artiste doivent être relevées afin de comprendre l'usage que l'on fait de ce terme (portfolio):

- ✧ L'artiste range dans son portfolio les productions qu'il juge les meilleures ;
- ✧ L'artiste présente le contenu lorsqu'il doit convaincre quelqu'un de ses compétences.
- ✧ Le portfolio se modifie par le retrait de certaines pièces et l'ajout d'autres pièces.

L'apparition du concept « portfolio » dans le domaine de l'éducation est récente : début des années 1980. Depuis lors, de nombreux acteurs de l'éducation s'y intéressent. Le portfolio fait l'objet de plusieurs études et analyses.

Dans le but d'améliorer les pratiques évaluatives, plusieurs auteurs se sont intéressés au portfolio.

Selon Simon et Giroux (1994), le portfolio doit « refléter tant le processus que les résultats d'apprentissage. Il doit témoigner de ce que l'élève connaît, de ses capacités ainsi que de ses réactions face à son apprentissage... C'est donc un recueil cumulatif et continu d'indicateurs du cheminement de l'élève et de l'enseignant à des fins d'évaluation ».

Cette pratique évaluative peut intéresser tout particulièrement les élèves dits en grande difficulté (Jorro, 1995). Les enseignants confrontés systématiquement aux évaluations négatives qu'ils produisent se demandent s'il est possible de les évaluer. Cette remarque courante à l'école marque une certaine ambiguïté de l'évaluation oscillant toujours entre la personne de l'apprenant et ses productions écrites.

Le portfolio est un outil évaluatif qui est de plus en plus utilisé en éducation.

Selon Legendre (1998) « Le portfolio est un document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés en fonction d'un objectif »

Le portfolio contient des pièces variées décrivant ou attestant des acquis à la fois scolaires et extra scolaires servant à déterminer le niveau de l'individu. C'est aussi un outil d'auto évaluation de l'apprenant. Il contient des pièces qui devront servir de témoins ou d'indicateurs de ce que l'apprenant a réalisé.

Il est aussi important de savoir que le véritable point fort du portfolio est d'amener chaque élève à prendre conscience de son cheminement dans les apprentissages, à faire constamment le point de ce qu'il maîtrise déjà et ce qu'il lui reste à apprendre. Ainsi, il pourrait envisager des stratégies pour Combler les écarts.

Les différents types de portfolio

En éducation, il existe quatre types de portfolio ayant chacun ses caractéristiques et ses fonctionnalités :

- ✧ le portfolio d'apprentissage ;
- ✧ le portfolio de présentation ;
- ✧ le portfolio d'évaluation ;
- ✧ le portfolio de développement professionnel.

Le portfolio d'apprentissage (ou Dossier d'Apprentissage : DA)

Dans Le dossier d'apprentissage, l'apprenant conserve des travaux de toutes sortes, qui sont en cours de réalisation ou terminés. Il introduit aussi des commentaires sur ces travaux, qui font foi de ses progrès pendant une période donnée. Certains travaux sont choisis par l'apprenant, d'autres conjointement avec l'enseignant. Il élabore son dossier d'apprentissage sur une base journalière ou hebdomadaire. L'apprenant peut régulièrement ajouter des documents à sa collection d'apprentissage. Il inscrit des notes ou conserve les remarques de ses enseignants ou de ses pairs.

L'apprenant réorganise son portfolio et cette activité devrait donner lieu à des discussions avec l'enseignant.

Le portfolio de présentation

Il présente les meilleures productions de l'apprenant. Ce type de portfolio s'apparente davantage au portfolio que l'artiste ou l'architecte présente au moment d'une entrevue.

L'apprenant est le principal responsable dans l'organisation des travaux. En sélectionnant les meilleures œuvres à partir de son dossier d'apprentissage et en justifiant ses choix, il apprend à porter un regard critique et réflexif sur son travail. L'apprenant profitera de cette occasion pour souligner ses forces et ressortir ses points à améliorer, des défis qu'il souhaite relever ainsi que les objectifs qu'il se propose d'atteindre. Il fera aussi connaître son calendrier.

Lors de la présentation du dossier, l'apprenant éprouve habituellement une certaine motivation à approfondir sa progression.

Le portfolio d'évaluation

Le portfolio d'évaluation que certains appellent « dossier de preuves » sert à jauger le niveau de développement de la compétence de l'apprenant (connaissance, savoir-faire, savoir-être) en fonction du référentiel des compétences propre à chaque cours et à chaque discipline. Cette pratique s'inscrit alors dans un processus d'évaluation formative qui consiste à cumuler les informations de différentes sources afin de rendre compte des apprentissages.

L'apprenant est évidemment informé par avance du référentiel de compétences, des critères et indicateurs d'évaluation. Y sont compilés en quantité moins importante que dans le dossier d'apprentissage, des productions significatives de l'apprenant, ses examens, travaux pratiques, et grilles d'observation. Ce portfolio peut accompagner des bulletins, relevés de notes, attestations, certificats et autres pièces officielles qui sont ici conservées. Ce portfolio peut servir à constituer un dossier en vue de la reconnaissance des acquis. Il mérite aussi une mise à jour régulière.

Le portfolio de développement professionnel

C'est une collection de travaux qui permet de documenter, pendant une certaine période, le cheminement de l'enseignant dans l'acquisition de certaines compétences professionnelles. Il l'aide tout au long de sa vie professionnelle dans la validation de ses acquis, la reconnaissance de ses compétences, la planification de sa formation et la gestion de son cheminement de carrière.

Cet outil sert à recueillir des données sur ses connaissances, ses habiletés, ses compétences, ses points faibles afin de documenter son cheminement, de systématiser sa démarche réflexive et ainsi développer une plus grande conscience de sa pratique, de l'analyser et de prendre des décisions éclairées menant à son développement professionnel et personnel »

Exploitation : Mise en commun et débat

Activité 2 :

Compléter le tableau de synthèse suivant :

Technique : travail individuel

Type de porte folio	Description	But	Personnes concernées	Façon de faire
Dossier d'apprentissage				
Dossier de présentation				
Dossier d'évaluation				
Dossier de développement professionnel				

Exploitation : mise en commun, discussion

Apports théoriques :

Type de portfolio	Description	But	Personnes Concernées	Façon de faire
Dossier d'apprentissage	Collection de travaux de l'apprenant faisant foi de ses progrès pendant une période donnée	➤ Suivre le cheminement de l'apprenant ➤ Mieux comprendre le processus d'apprentissage ➤ Apprendre à l'apprenant ou à l'élève à s'auto évaluer ➤ Aider l'apprenant ou l'élève à prendre conscience de son processus d'apprentissage	L'apprenant L'enseignant	➤ Choisir les productions à conserver ➤ Ajouter des commentaires et des réflexions ➤ Analyser la collection ➤ Reconnaître ses forces et les améliorations possibles
Dossier de présentation	Collection des meilleures productions d'un apprenant	➤ Apprendre à l'apprenant à s'auto évaluer ➤ Aider l'apprenant à parler de ses apprentissages	L'apprenant L'enseignant Les autres apprenants Employeur Parents	➤ Choisir les meilleures productions ➤ Ajouter des commentaires et réflexions ➤ Analyser la collection ➤ Présenter la collection

Type de Portfolio	Description	But	Personnes concernées	Façon de faire
Dossier d'évaluation	Choix de productions accompagnées de commentaires	Faire preuve de la maîtrise d'une ou de plusieurs compétences	➤ Enseignant ➤ Apprenant ➤ Conseillers pédagogiques ➤ Inspecteurs	➤ Choisir les productions, ➤ Ajouter des commentaires ou réflexions ➤ Analyser la collection ➤ Interpréter et porter un jugement sur les pièces produites ➤ Communiquer le Jugement
Dossier de développement Professionnel	➤ Les ressources utilisées ➤ Le référentiel de compétences ➤ Le cheminement pour développer chaque compétence. ➤ La pratique réflexive à adopter	➤ Suivre ➤ Faire preuve de la maîtrise ou non des compétences. ➤ Savoir remettre en question ses propres pratiques (pratique réflexive), s'auto évaluer	- Enseignant - Conseillers pédagogiques - Inspecteurs	➤ S'auto évaluer ➤ Porter u regard réflexif sur son cheminement professionnel ➤ Nourrir son cheminement professionnel

1. Définition :

Le portfolio est un recueil de travaux de l'élève qui permet d'obtenir les informations nécessaires sur les connaissances acquises, les habiletés et attitudes développées par l'élève, de même que les efforts fournis et progrès accomplis à la suite d'un ensemble d'apprentissages réalisés dans une matière donnée ou dans plusieurs disciplines d'études. La constitution du portfolio implique la participation de l'élève dans le choix des travaux et devoirs à retenir et dans les critères utilisés pour les choisir, ainsi que le jugement porté sur leur qualité. Enfin, le portfolio doit contenir les réflexions et les commentaires de l'élève quant à l'évaluation de sa progression.

2. Les objectifs de l'utilisation du portfolio

Pour éviter que le portfolio soit une simple sorte de reliure contenant un ensemble imprécis de devoirs d'élèves, il faut clairement fixer l'objectif que vise son emploi. Le portfolio est avant tout un instrument d'évaluation des apprentissages des élèves. Cette évaluation doit s'intéresser aussi bien au processus d'apprentissage, qu'au résultat de l'apprentissage. La responsabilité de cette évaluation peut incomber totalement à l'enseignant titulaire de classe, mais aussi à l'ensemble de la cellule de rénovation éducative (CRE). Lorsque l'enseignant en est responsable, le portfolio peut viser à :

- ✧ informer sur les divers apprentissages effectués par les élèves ;
- ✧ aider l'élève dans le processus d'apprentissage ;
- ✧ présenter l'ensemble des travaux réalisés par les élèves d'une classe.

Pour toutes ces raisons, l'enseignant qui se propose d'utiliser le portfolio doit en définir avec précision le but escompté. Le portfolio doit lui permettre de mieux évaluer le développement et les progrès de ses élèves. Il permet également de rendre plus efficace la communication entre l'enseignant et les parents en ce qui concerne l'évaluation du cheminement de leurs enfants.

3. L'importance de la participation de l'élève

La valeur pédagogique du portfolio réside dans l'implication de l'élève à son montage et dans la démarche de réflexion qu'il entreprend pour fixer les critères permettant de décider quelles pièces il y inclura. Cette réflexion laisse voir l'analyse que fait l'élève de ses devoirs ou de ses autres productions avant d'arrêter ses choix, de même que ses explications sur les apprentissages faits. Les informations recueillies permettront à l'enseignant de comprendre les façons d'apprendre de ses élèves et d'ajuster son enseignement en conséquence.

4. Le contenu et la sélection des pièces constitutives d'un portfolio

Dans un portfolio, on trouve généralement les divers travaux demandés et exécutés par l'élève dans le cadre d'une discipline ou d'un ensemble de disciplines. Le contenu d'un portfolio dépend du but visé par l'enseignant (encourager et motiver ses élèves, évaluer l'impact de l'enseignement sur l'apprentissage, procéder à l'évaluation sommative, rendre compte de la mise en œuvre d'un PRE, etc.). Le contenu dépend aussi du type de personne à qui est destiné le portfolio (élèves, parents, administrateurs scolaires, etc.). Enfin, le portfolio peut tenir compte de ce qui paraît le plus susceptible d'intéresser le destinataire (les meilleurs travaux des élèves, leur cheminement dans la maîtrise d'une habileté spécifique, etc.).

Lorsque l'enseignant choisit d'utiliser le portfolio, il doit guider ses élèves dans le choix des pièces à y mettre. Pour cela, il peut recourir à une démarche très structurée en obligeant les élèves à mettre dans leur portfolio des productions ou des travaux bien précis (par exemple, chaque élève doit inclure dans son portfolio une rédaction rendant compte d'une visite effectuée chez un artisan du quartier ou du district). Il peut aussi utiliser une démarche très ouverte qui laisse toute la latitude à l'élève de choisir lui-même les pièces qui composeront son portfolio. Toutefois, il est conseillé d'adopter une approche plutôt modérée en définissant, pour les élèves, les types de pièces qu'on devrait trouver dans le portfolio, mais en leur laissant le choix des pièces comme telles (par exemple, chaque élève doit mettre dans son portfolio deux rédactions : une de type narratif et une de type poétique).

En plus de choisir les travaux les plus pertinents à inclure dans son portfolio, l'élève doit pouvoir expliquer par écrit les raisons qui l'ont guidé dans le choix des travaux retenus. Les explications fournies doivent être versées dans le portfolio. Ces commentaires de l'élève sont aussi importants que l'assemblage des travaux. Ils permettent ainsi à l'élève de développer ses habiletés relatives à la réflexion et au jugement critique.

5. La gestion des portfolios

Le portfolio est avant tout un outil préparé par l'élève et qui doit être géré par lui-même. Le rôle de l'enseignant consiste donc à s'assurer que l'élève gère bien son portfolio. Tout comme pour les cahiers de devoirs, l'enseignant interviendra surtout pour aider l'élève à faire face à cette nouvelle responsabilité et pour évaluer les apprentissages qu'il a réalisés. Il ne faut jamais perdre de vue que l'utilisation du portfolio vise aussi à faire jouer à l'élève un rôle actif dans l'évaluation de la progression de ses apprentissages.

6. L'évaluation du contenu d'un portfolio

Lorsque l'objectif visé par l'enseignant porte essentiellement sur l'encouragement et la motivation de l'élève ou sur l'évaluation de l'impact de son enseignement sur les élèves, il est recommandé d'utiliser les critères d'évaluation du contenu du portfolio définis par la classe ou par l'élève. Cette façon de procéder aide à développer chez les élèves des habitudes de réflexion et d'autoévaluation. Par contre, lorsque l'objectif poursuivi relève de l'évaluation sommative (comme par exemple en fin de mise en œuvre d'un PAE), les critères d'évaluation du contenu des portfolios devront être dictés par l'enseignant à partir de ses propres critères ou à partir des critères proposés par l'école.

Activité 3 :

Identifier les différents éléments qui rentrent dans l'élaboration du portfolio élève.

Modalité : Travail de groupe

Exploitation : Mise en commun et synthèse

Apports théoriques :

Pour Michel D. Laurier et Al 2005, « Plusieurs chercheurs en éducation (Paulson et Meyer, 1991) (Arter et Spandel, 1992) ont proposé que les élèves, à la manière des artistes, puissent produire leur portfolio pour montrer les apprentissages réalisés ».

Dans ce contexte, on définit le portfolio (que certains appellent aussi « dossier d'apprentissage ») comme un ensemble de pièces choisies par l'élève, selon certains critères pour illustrer ses efforts, ses progrès ou ses capacités dans une ou plusieurs disciplines. Le portfolio doit inclure une trace de la réflexion de l'élève relativement à sa construction. Il est aussi important de voir comment les pièces ont été choisies, pourquoi elles sont jugées les plus représentatives et comment elles pourraient être améliorées.

Ainsi, il appartient à l'élève d'inclure ou non une pièce dans son portfolio. Celui-ci doit recourir à l'autoévaluation afin de déterminer si ses productions sont assez bonnes et pertinentes pour être intégrées dans son portfolio. Les consignes relatives à la construction du dossier devront être accompagnées de critères d'évaluation. Celles-ci auront fait l'objet d'une discussion entre l'enseignant et ses élèves. Ces critères peuvent être présentés dans une grille d'appréciation qui guide l'apprenant et qui peut être insérée dans le portfolio.

Dans la plupart des cas, l'élève aura à confronter sa propre évaluation avec la rétroaction que lui aura donnée l'enseignant en se référant aux critères convenus. L'élève peut aussi tenir compte de la rétroaction des autres élèves sur les pièces se trouvant dans son portfolio. La construction du portfolio devient alors l'occasion pour l'élève d'exercer un jugement critique par rapport à ses productions en prenant en considération d'autres regards que le sien. La construction des travaux se veut un ensemble organisé en vue de faciliter la réflexion de l'élève avec son enseignant, ses pairs et ses parents.

A cet effet, l'élève peut joindre à son portfolio une grande variété de productions (ou pièces) :

- 1) liste de compétences visées ;
- 2) dates et horaires de production ;
- 3) fiches de lecture ;
- 4) notes de l'élève avec son enseignant;
- 5) travaux jugés les meilleurs ou les plus difficiles ;
- 6) travaux illustrant un rendement particulier ou un progrès ;
- 7) des fiches d'autoévaluation ;
- 8) des fiches de rétroaction constructive ;
- 9) des textes intéressants que l'élève a étudiés.

Pour réussir à décrire et expliquer tous ses apprentissages, l'apprenant doit suivre certaines étapes qui faciliteront sa démarche.

Chaque apprenant doit commencer par :

Définir son/ses objectif(s), puis élaborer son portfolio à travers l'organisation de ses pièces justificatives ensuite.

Première étape :

Définition de l'objectif ou des objectifs

L'enseignant/l'enseignante doit toujours aider les élèves à définir leurs objectifs ainsi que l'utilisation qu'ils feront de leurs portfolio en se posant les questions suivantes :

1. Quelles sont les raisons qui poussent l'élève à concevoir un portfolio?

Exemple : Illustrer mes efforts, mes progrès, mes capacités et/ ou mes lacunes dans une ou plusieurs disciplines.

2. Qu'est-ce que l'élève veut obtenir?

Exemple : Avoir une bonne moyenne, réussir à son examen de fin de cycle, permettre aux parents de suivre l'évolution des performances de l'enfant, etc.

Deuxième étape :

Organisation des pièces justificatives

Pour entreprendre son portfolio, l'élève doit regrouper les pièces justifiant ses apprentissages. Il s'agit, par exemple, des documents (feuilles d'interrogation, notes de compositions, feuilles d'enquête, fiches de contrôle hebdomadaire, fiches de présence, fiche de progression, fiches d'autoévaluation...) qui confirment les différents apprentissages.

Il existe deux catégories de pièces justificatives:

- ✧ les pièces qui proviennent de l'enseignant (ex : notes de contrôle)
- ✧ les pièces qui proviennent de l'apprenant (ex : feuilles d'interrogation, exercices de contrôle, fiches d'autoévaluation).

Troisième étape :

Élaboration du portfolio

Pour élaborer le portfolio élève, il est recommandé de toujours avoir à l'esprit les domaines dans lesquels l'élève devra évoluer : les domaines du savoir, du savoir-faire et du savoir-être.

Activité :

Elaborer une fiche d'auto-évaluation de l'élève dans une discipline donnée pour une compétence visée de votre choix à partir de l'exemple ci-dessous :

Exemple de fiche d'auto évaluation de l'élève en production écrite:

Compétence : produire des textes variés

Je me positionne par rapport à ma production écrite	OUI	NON
ECRIVAIN FORT		
✧ Je suis capable d'écrire des textes longs et de composer de très belles phrases		
✧ Je n'oublie aucun mot dans mes phrases		
✧ J'emploie souvent des adjectifs		
✧ Je ne fais pas de répétition dans mon texte ni dans mes phrases		
Etc.		
ECRIVAIN MOYEN		
✧ J'ai une belle calligraphie		
✧ J'écris des textes de longueur moyenne		
✧ J'écris plus rapidement		
✧ J'ai souvent des bonnes idées mais j'ai des difficultés pour les exprimer		
Etc. .		
ECRIVAIN DEBUTANT		
✧ J'écris des textes courts		
✧ Mon écriture est presque toujours sur les lignes		
✧ J'ai de la difficulté à trouver les noms et les verbes		
✧ Je suis capable d'utiliser le dictionnaire		
Etc.		

Par rapport aux réponses que j'ai apportées :

Je suis : (Mets une croix dans la case correspondant à ta situation)

- ✧ Fier ☐
- ✧ Triste ☐
- ✧ En colère ☐

J'explique pourquoi j'ai eu ce sentiment :....

Mes camarades de classe ont apprécié ma production :....

Mon maître a confirmé mon évaluation ou non

Mon maître apprécie.

Il est :

- ✧ Content ☐
- ✧ Très furieux ☐

Ce que j'aurais pu faire pour éviter cela :

Je pourrais améliorer ma lecture : Je dois lire beaucoup.

Je signe :

Mon maître apprécie et signe :

Mon directeur signe : vu le.....

Mes parents signent : vu le

Réinvestissement :

- ✧ **Situation d'intégration** : élaborer un portfolio pour l'étudiant-maître
- ✧ **Technique** : travail individuel et travail de groupes
- ✧ **Exploitation** : Mise en commun et définition collective du portfolio professionnel pour l'étudiant-maître

THEME VIII

COMMUNICATION DES RESULTATS

DE L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES ET ETHIQUE

Durée : 3 heures

La communication des résultats des apprentissages est un acte pédagogique qui soulève beaucoup de controverses. Dans beaucoup de cas, cette communication active les émotions positives comme la joie ou négatives comme la tristesse, la colère de l'élève, de ses parents, de l'enseignant des amis. Parfois cet acte peut entraîner l'arrêt du processus de scolarisation de beaucoup d'enfants et de jeunes.

L'importance accordée aux résultats, commence dès la petite enfance. La communication journalière des résultats se traduit par des étiquettes qui sont placées sur le front des enfants ou sur leurs mains ou dans le bulletin avec les appréciations sous forme de checklist accompagnées des commentaires des enseignants. Il en ressort que beaucoup de parents n'ont pas la capacité de comprendre la portée des résultats de leurs enfants et les punissent sans raison et certains enseignants développent le sentiment d'être incompris, mal jugés

Beaucoup de parents n'ont pas la capacité de comprendre la portée des résultats de leurs enfants et les punissent certaines fois sans raisons.

La compétence générale visée : est de communiquer, transmettre les résultats de l'évaluation aux élèves, aux parents et aux autorités scolaires.

Les examens ayant été administrés et corrigés, les résultats évalués, ainsi que les données qu'ils ont produites examinées à la lumière de critères issus de différentes sources susceptibles de prendre des décisions, l'enseignant a pour devoir de communiquer les renseignements dont il dispose. Les parents seront les premiers à en bénéficier, puisqu'ils y ont droit en priorité. Cependant, il reste à savoir comment leur communiquer ces informations.

Mise en situation:

Dégager l'importance de la communication des résultats dans le cadre de l'évaluation des élèves et déterminer les différentes formes que peut prendre la communication des résultats.

Modalité : panel

Exploitation : discussion, en groupe ou jeux de rôles

✧ Faire réfléchir les apprenants sur leur activité cognitive

Activité 2 :

Brainstorming : Décrire les différents moyens à la disposition de l'enseignant pour communiquer les résultats des élèves

Exploitation : Mise en commun

Activité 3. :

Justifier différentes formes que peut prendre la communication des résultats de l'évaluation des élèves.

Modalité : travail de groupes

Exploitation : discussion et synthèse

Activité 4 :

Dans un jeu de rôle, simuler une rencontre enseignant-parents autour des résultats scolaires de leur enfant

Modalités : travail de groupes de préparation du jeu de rôles, jeu de rôles

✧ **Exploitation :** discussion, synthèse

Apports du formateur

Le bulletin scolaire est, de longue date, le moyen privilégié pour informer les parents sur ce qui se passe à l'école et plus particulièrement sur l'évolution des apprentissages que font les enfants.

Le bulletin scolaire qu'on appelle aussi carnet ou livret scolaire, est un formulaire qui sert à consigner et à transmettre des résultats relatifs aux activités d'apprentissage et qui comporte généralement un rapport sur l'assiduité de l'élève (Legendre, 1988 : 70).

Un bulletin scolaire ou bulletin de notes, ou simplement bulletin, est un document envoyé périodiquement par l'administration d'un établissement scolaire aux parents ou aux tuteurs des élèves mineurs qui y sont scolarisés, afin de les tenir informés du travail de leur enfant, de son niveau et des progrès qu'il a accomplis, ainsi que de son comportement. Le bulletin permet de les alerter en cas d'échec ou s'il perturbe la classe, et de leur donner des indications sur la manière de le faire progresser. (Encyclopédie en ligne Wikipédia,)

Un bulletin scolaire contient généralement, matière par matière, une liste des notes qu'a obtenu l'élève au cours d'une période donnée (par exemple, le trimestre), avec le calcul de la moyenne, et parfois des indicateurs permettant de situer ces résultats relativement au reste de la classe (moyenne de la classe, moyennes du meilleur ou du moins bon élève). Ces notes sont souvent accompagnées d'appréciations rédigées par chacun des professeurs. Ceci se présente typiquement sous la forme d'un tableau à double entrée.

De plus, un décompte des absences et des retards de l'élève peut également y figurer, afin que les parents puissent vérifier s'ils correspondent bien aux retards et absences légitimes, dont ils ont connaissance, et ainsi s'assurer que leur enfant ne se conduit pas de manière absentéiste à leur insu.

Le bulletin scolaire se distingue du relevé de notes en ce que ce formulaire-ci ne fait qu'énumérer les cours déjà suivis par l'élève et les notes finales obtenues. C'est un document qui sert de preuve officielle, écrite, des cours suivis et des résultats obtenus.

Le bulletin scolaire remplit deux fonctions distinctes. Il sert d'abord à consigner les résultats obtenus par chaque élève dans l'étude des programmes de même que les appréciations de l'enseignant au regard d'autres aspects de la vie scolaire. Les résultats sont accompagnés de données qui en facilitent l'interprétation, la moyenne du groupe, par exemple. L'ensemble de ces données devient ensuite disponible pour informer les parents, les enseignants, les administrateurs, etc.

Bien qu'on lui accorde souvent d'autres fonctions, le bulletin devrait servir à établir la jonction entre l'école et la famille : il s'agit essentiellement d'un moyen de communication entre les deux.

Le bulletin : un instrument de communication

Le bulletin n'est pas à proprement parler un élément essentiel de la démarche d'évaluation. Cependant, il se situe très bien dans sa prolongation. Le bulletin, selon son destinataire peut prendre plusieurs formes.

Deux types de bulletin attirent l'attention actuellement dans le milieu scolaire : le bulletin normatif global lié à l'interprétation normative et le bulletin critérié descriptif lié à l'interprétation critériée. Pour les parents qui reçoivent le bulletin, l'alternative est la suivante :

D'une part ils disposent de la note qu'ils peuvent comparer à la moyenne du groupe qui a passé la même épreuve. De plus, ils ont souvent la position du résultat par rapport aux autres. Enfin, en se référant au programme ou en consultant leur enfant, ils savent, au moins globalement, sinon en détail, de quel contenu il s'agit ;

D'autre part, ils disposent d'une liste d'habiletés ou d'énoncés d'objectifs ou d'indicateurs et, pour chacun d'eux, du jugement que porte l'enseignant quant à la maîtrise qu'en a acquise leur enfant. S'ils réussissent à décoder l'énoncé et le jugement, ils disposent d'une information détaillée sur ce que pense l'enseignant de leur enfant.

Sur le plan de la communication, même si le bulletin descriptif donne plus d'information aux parents, ce bulletin est même « perçu par bon nombre de parents comme une diminution dans la qualité de l'information qu'ils reçoivent de la part de l'école » (CSE, 1992, voir Roy, 1993 : 4).

Autres moyens de communication

Dans la plupart des systèmes scolaires, le bulletin est le principal instrument de communication des informations de l'école aux parents. Or il existe d'autres moyens plus ou moins répandus (C198 ; 15-19) sans compter qu'il s'en crée de nouveaux dont certains constituent des solutions de rechange intéressantes.

La communication écrite

Une lettre personnelle peut être adressée à chaque parent dans laquelle l'enseignant décrit les progrès de chaque enfant. Cette façon de procéder est très intéressante, surtout si l'enseignant n'a que peu d'élèves. Toutefois, en règle générale, tel n'est pas le cas. Quand l'enseignant décide d'adresser des lettres aux parents, on lui conseille de prendre en considération les aspects suivants :

- ✧ Ecrire à un seul parent à la fois et espacer les lettres,
- ✧ Signaler les points forts et les points faibles en montrant comment améliorer ces derniers,
- ✧ Signaler les possibilités de coopération parent-enseignant,
- ✧ Utiliser un langage très simple, facile à comprendre, choisir des expressions faciles à accepter, qui ne blessent pas.

Les réunions de parents

Une méthode quasi universellement utilisée pour décrire aux parents le niveau d'apprentissage atteint par leur enfant est la rencontre individuelle ou de groupe parent-enseignant.

Premièrement, les parents ont le droit de prendre connaissance de tout ce que l'école sait au sujet des habiletés, des performances et des problèmes de leur enfant. Deuxièmement, l'école a l'obligation de veiller à ce que les renseignements communiqués aux parents soient compréhensibles et que leur contenu soit utilisable dans leur intervention auprès de leur enfant.

À ces deux principes peuvent s'ajouter les conseils suivants :

- ✧ S'assurer que le but poursuivi dans l'interprétation des résultats est vraiment le même chez l'enseignant et les parents et qu'il est explicite
- ✧ Éviter l'utilisation des notes brutes, des résultats obtenus sur les copies d'examen, chaque fois que c'est possible.
- ✧ Éviter de discuter des conséquences des résultats d'un point de vue absolu, mais plutôt en fait d'hypothèses ou de possibilités
- ✧ Ne pas comparer un élève à un autre, mais, s'il le faut aux autres en tant que groupe.
- ✧ Établir une communication continue avec les parents et l'élève de telle sorte que les hypothèses soient vérifiées et nuancées.

Evaluation et Ethique

La communication des résultats se fait en respectant les principes de l'éthique, qui est la science de la morale qui se donne pour but d'indiquer comment les êtres humains doivent se comporter, agir et être entre eux et envers ce qui les entoure et qui vise à répondre à la question comment agir mieux ?

En matière d'éducation, l'éthique n'est pas une affaire de bon vouloir. Les valeurs éthiques fondamentales sont à mettre en œuvre dans l'enseignement et dans le respect des apprenants, des collègues, elles sont aussi objet de transmission, au même titre que les autres contenus, savoirs, pratiques.

L'enseignant est concerné par les règles déontologiques de sa profession qui mettent l'accent sur les notions de devoirs, de responsabilité, de bien de l'élève, des collègues, des institutions. L'éthique lui dictera ce qu'il faut faire et ne pas faire, ce qu'il faut dire ou ne pas dire dans le souci du respect de la valeur et de la dignité humaine.

La compétence générale visée est de mettre en œuvre les règles déontologiques devant guider l'action de l'enseignant en matière d'évaluation des apprentissages.

« L'éthique est l'interrogation d'un sujet sur la finalité de ses actes dans une relation à autrui » P. Meirieu, 1991.

Activité 1:

Demander aux élèves de relever quelques règles d'éthique qu'un enseignant doit respecter en matière d'évaluation et aussi les formes de sanction à envisager en cas de manquement.

Modalité : brainstorming

Exploitation : Discussions et synthèse

Apports théoriques :

Conformément aux principes de l'éthique, l'enseignant se doit d'éviter :

- ✧ Des jugements subjectifs, des observations informelles et fortuites et des inférences biaisées qui rendent à peu près nulle la fidélité des examens
- ✧ De préparer les examens à la course et à la dernière minute.
- ✧ Des questionnaires qui ne portent que sur des infirmes parties du programme, omettant ainsi une des règles fondamentales de la mesure, soit la représentativité des questions posées dans tout examen.
- ✧ Des examens qui se spécialisent dans le contrôle des insignifiants ou des détails plutôt que d'insister sur la compréhension des principes de base et les applications des habiletés importantes.
- ✧ Des questions d'examens rédigées de telle sorte que les étudiants ou bien ne comprennent à peu près rien à ce qu'on leur demande, ou bien interprètent faussement les données, à la suite d'ambiguïté dans l'expression.
- ✧ Des ruptures dans le processus d'enseignement et d'évaluation

Les conseils suivants sont adressés à l'enseignant.

Avec une attitude démocratique axée sur l'aide, le soutien, le respect, la tolérance, l'enseignant doit:

- ✧ S'imprégner des principes de l'éthique pour agir avec justice et équité envers les différents acteurs de l'éducation
- ✧ Communiquer les résultats en respectant l'intégrité et la valeur personnelle et académique de chaque élève
- ✧ Garder en lieu sûr les résultats avant leur publication et informer les autorités en cas de perte, de fraude dont lui ou ses pairs seraient responsables
- ✧ D'informer les autorités de l'institution en cas de litiges avec les parents
- ✧ Traiter les parents, les élèves, les pairs avec respect.

THEME IX :

L'EVALUATION DES COMPETENCES

Compétence :

Maîtriser les pratiques d'évaluation dans une approche centrée sur la construction de compétences

Objectifs du Thème IX :

Concevoir et utiliser des outils pour l'évaluation des compétences professionnelles des élèves et des étudiants-maîtres.

Mise en situation :

- ✧ Qu'est-ce qu'une compétence ?
- ✧ Différencier objectif, savoir-faire, compétence ; donner des exemples

Technique : Travaux de groupes

Exploitation: mise en commun et synthèse

Apports théoriques :

On s'accorde souvent sur l'idée que l'élève compétent est celui qui est capable de résoudre des tâches complexes et inédites qui demandent le choix et la combinaison des procédures apprises (Carette, 2009). Ce qui tranche bien évidemment le plus avec les évaluations scolaires ordinaires est le caractère inédit et complexe des apprentissages et les situations dans lesquelles se construisent les compétences ; qui ne sont pas forcément des situations utilitaristes ou « de la vie réelle » (même si elles s'en rapprochent), mais que les activités sont inscrites dans un contexte qui n'est connaissances mais fait partie intégrante de la solution.

Certains auteurs parlent aussi de situations « authentiques ». Autrement dit, pour résoudre le problème, l'élève doit choisir et combiner des procédures pertinentes en fonction de la situation, et ce processus de « cadrage » est un constituant essentiel de la compétence.

«La compétence: Ensemble des ressources cognitives, affectives, motrices, culturelles, sociales mobilisées pour faire face à une famille de situations-problèmes» (Le Boterf, Paquay, Perrenoud, Rey)

un accord existe sur des caractéristiques constantes de la compétence : l'idée d'un « savoir-agir » au sens de savoir faire usage de « fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2001) ; il s'agit d'une capacité à faire un usage réfléchi et pertinent de ses savoirs et des autres ressources personnelles et sociales ; les savoirs sont réinvestis dans l'action, d'où le rôle clef des situations qui donnent un sens aux savoirs, d'où l'importance des contextes dans lesquels l'usage des savoirs est pertinent. L'approche par compétences favorise un rapport plus actif au savoir, plus pragmatique (Altet).

L'évaluation des compétences

Mise en Situation :

Un enseignant met en place une séance de « négociations autour de l'erreur » et demande à ses élèves de travailler en groupe sur plusieurs catégories de fautes d'orthographe qu'ils ont sériés. Chaque rapporteur explique à la classe la production de son groupe tout en donnant des justifications.

Atelier : 1heure

Technique : travail de groupe

Tâche : « négociations autour de l'erreur »

Consigne : analyser des procédures d'évaluation

Activité :

Apports théoriques :

- ✧ L'Évaluation des compétences en formation des enseignants est une évaluation intégrée à la formation, conçue comme un levier pour aider l'étudiant-maître à apprendre son métier, et devient une source d'apprentissage.
- ✧ Pour le formateur, c'est un outil pour faire le point sur les acquis et la progression des élèves - maîtres, pour réguler et adapter la formation.

L'évaluation doit permettre d'identifier l'intégration des savoirs théoriques acquis en formation et des savoirs expérientiels construits lors des stages et leur mise en œuvre dans des situations professionnelles.

L'évaluation d'une compétence se fait dans des contextes diversifiés, dans des situations variées. Il s'agit d'évaluer les activités, les actions, au-delà des savoirs, des ressources pour repérer les compétences en situation, en contextes d'action en articulant compétences en acte et en contextes d'action.

C'est une évaluation du processus de construction des compétences, de l'agir réflexif plus que de la performance.

Evaluer des compétences ne se résume pas à l'évaluation des ressources cognitives prises séparément, mais exige que l'étudiant-maître soit mis dans des situations d'action pour mobiliser, activer les savoirs, les savoir-faire appropriés.

Evaluer les compétences se fait à partir des activités professionnelles mises en œuvre par l'étudiant- maître en stage ou en formation.

L'évaluation a pour obligation de toujours refléter ce que l'élève maître doit arriver à réaliser, ce qu'il doit maîtriser. Il est inutile de l'interroger sur des notions, alors qu'on lui demande justement de pouvoir utiliser ces notions en situation. L'évaluation ne peut se faire qu'en situation réelle d'enseignement. Ainsi, toutes les disciplines enseignées dans les IFM feront l'objet d'une évaluation dont les lignes directrices seront déterminées plus loin.

Il s'agit de s'appuyer sur le Référentiel des 8 compétences de l'enseignant; Un ensemble d'objectifs à atteindre, de référents, d'observables, des compétences visées. Sans référentiel de compétences, l'évaluation est privée de référence. Pour les étudiants-maîtres, « elle ne peut se faire qu'en situation réelle d'enseignement » (Cahier des charges, 2005) par l'aménagement d'activités autour des compétences et la sélection des incontournables.

L'évaluation s'appuie sur la description de ce qui est attendu, sur l'analyse de l'activité et de la situation dans laquelle se construit la compétence, sur l'auto et la co-évaluation.

Et les différents savoirs, ressources cognitives acquises en formation ne sont que des conditions nécessaires. Le développement de compétences exige une mise en oeuvre, un entraînement à mobiliser, activer ces ressources en situation, à agir pour résoudre des problèmes, à prendre des décisions, à piloter des projets.

Comme l'enseignement et l'apprentissage, l'évaluation des compétences obéit à un certain nombre de principes généraux parmi lesquels il convient de citer :

- ✧ La nécessité de faire de l'évaluation formative une des méthodes privilégiées de contrôle des acquis des élèves ;
 - ✧ La nécessité de créer des situations d'évaluation contextualisées;
 - ✧ L'obligation pour les enseignants de veiller sur la concordance entre les compétences et les situations d'évaluation ;
 - ✧ La nécessité de fidéliser de façon suffisante les items et les tests utilisés ;
 - ✧ La nécessité pour les enseignants de partir des résultats de l'évaluation formative pour organiser de façon régulière des situations d'apprentissage au bénéfice des apprenants.
 - ✧ Il est aussi important de partir d'une évaluation diagnostique au début de la formation;
- (Agence Intergouvernementale de la Francophonie, 2002)

Les critères d'évaluation

Situation :

.Atelier 1 heure

Technique : Travail de groupe

Tâche : Analyse de la copie de l'élève

Consigne : Identifier les erreurs et leur nature.

Activité : Diagnostic et remédiation

Apports théoriques :

❖ Qu'est ce qu'un critère d'évaluation ?

Un critère est un regard que l'on porte sur l'objet évalué, un point de vue auquel on se place pour évaluer l'objet. Le critère correspond à une qualité de cet objet.

Dans l'évaluation des compétences, les critères d'évaluation seront les différents regards que le correcteur va porter sur la production de l'élève. C'est à travers ces critères que la production sera à évaluer, c'est-à-dire à « en faire sortir la valeur » (e-valuer). C'est sur leur base qu'on décidera si la compétence est maîtrisée ou non, qu'on déterminera les difficultés rencontrées par l'élève et qu'on lui proposera éventuellement une remédiation.

❖ Exigences dans le choix des critères :

Les critères d'évaluation doivent être :

- Pertinents c'est-à-dire qu'ils doivent permettre d'évaluer la compétence (si elle est maîtrisée ou non) et de prendre la bonne décision.
- Indépendants, c'est-à-dire que l'échec, ou la réussite, d'un critère ne doit pas entraîner automatiquement l'échec, ou la réussite, d'un autre critère.

Il ne faut pas évaluer deux fois la même chose (et donc ne pas pénaliser deux fois l'élève pour la même erreur). Par exemple, un élève qui est « hors sujet » ne peut être pénalisé qu'une fois, à travers un critère de « pertinence » (adéquation de la production à la situation).

- ❖ pondérés, car tous les critères n'ont pas la même importance. La définition de critères minimaux et de critères de perfectionnement est à cet égard une piste importante pour ne pas se laisser noyer sous la masse de critères, tout en prenant en compte différentes de la compétence.

Les critères minimaux sont ceux qui doivent absolument être maîtrisés pour certifier la maîtrise de la compétence alors que les critères de perfectionnement concernent des qualités dont la présence est préférable, mais non indispensable.

- ❖ peu nombreux, non seulement pour éviter la multiplication des points de vue étudiés et l'« infaisabilité » de l'évaluation. En matière d'évaluation des compétences, l'expérience que nous avons acquise nous pousse à dire que l'idéal consiste à utiliser 3 critères minimaux et 1 critère de perfectionnement.

✧ **Les indicateurs d'évaluation.**

Prenons l'exemple d'une production écrite réalisée par un élève de CE2. L'on pourrait choisir comme critère « la correction orthographique ».quels sont les éléments concrets qui pourront être observés dans la copie et témoignent de la maîtrise ou non du critère. C'est le rôle des indicateurs.

Un indicateur est :

➤ **Contextualisé :**

Il se réfère à une situation précise (dans notre exemple, on peut donner comme indicateur le respect de la correspondance phonie – graphie) ;

➤ **Concret :**

On peut directement l'observer.

C'est l'indicateur qui, dans la production de l'élève, apporte de l'information sur sa maîtrise de la compétence ou de l'objectif.

Ces caractéristiques permettent d'établir les liens suivants :

- ✧ La compétence permet de définir les différentes situations ;
- ✧ Les critères sont établis pour évaluer la compétence ;
- ✧ Les indicateurs permettent de concrétiser les critères et varient selon la situation.

Dans l'évaluation d'une situation complexe (production écrite par exemple) en vue d'inférer la maîtrise d'une compétence, on évalue la maîtrise du critère, et non pas la maîtrise de l'indicateur. L'objectif est de savoir si le critère est maîtrisé. Pour ce faire, l'évaluateur va se référer à des indicateurs qui, eux, sont concrets et donc observables. En soi, un indicateur n'est qu'un élément parmi d'autres qui permet à l'évaluateur d'estimer, d'apprécier le degré de maîtrise du critère.

Le tableau suivant donne un exemple de critères d'évaluation de l'écrit avec les indicateurs.

Critères d'évaluation				Indicateurs de critères	
Critères de perfectionnement	Critères minimaux	C1	Adéquation avec la situation de communication	Chaque critère est atteint pour tout énoncé dans lequel l'élève :	-produit le nombre de phrases demandées ou plus (volume) -réalise la tâche demandée dans la consigne : relie, complète, élimine le ou les intrus, raconte, ... -utilise le vocabulaire approprié à la situation de communication (lieu, personnages, évènements...)
		C2	Lisibilité de l'écriture		-Reproduit correctement les lettres minuscules étudiées (3ème année). -Respecte les normes au niveau des lettres minuscules et majuscules rendant les phrases déchiffrables.
		C3	Correction linguistique		- Agence correctement les mots dans la phrase produite; -Respecte les accords étudiés au programme -Ecrit correctement les formes verbales -Utilise la ponctuation forte (?/).
		C4	Correction orthographique		-respecte la correspondance phonie – graphie ; -écrit correctement les mots de l'orthographe d'usage étudiés.
		C5	Cohérence de l'écrit		emploie correctement les substituts pour éviter les répétitions ; -fait progresser les évènements dans son récit ; -ne fait pas de contradiction.
		C6	Richesse du vocabulaire		Utilise un vocabulaire riche ; -Emploie des comparaisons, des compléments de nom, des phrases complexes.
		C7	Présentation matérielle		-présente une copie propre, sans rature ni surcharge ; -utilise une règle pour tirer les traits et tracer des flèches ; -écrit parfaitement les majuscules

Ces différents indicateurs ne correspondent pas à un niveau particulier. Certains relèvent de la deuxième ou de la troisième voire de la quatrième année du primaire. Les programmes officiels renseignent sur la nature de la tâche demandée.

Quelles modalités pour une évaluation formative dans une approche par les compétences ?

Dans une formation professionnelle, il est nécessaire de mener des évaluations formatives pendant tout le cycle. Il s'agit de placer l'étudiant-maître dans des situations complexes où il peut être évalué aussi bien sur sa capacité à résoudre ces situations que sur l'un ou l'autre savoir-faire important, en vue de remédier à des difficultés ponctuelles. Une attention particulière sera portée sur la concordance entre la compétence à évaluer et les situations complexes d'évaluation. En principe, on n'évalue que ce qu'on a enseigné. La démarche suivante peut être adoptée:

1. Déterminer la compétence à évaluer ;
2. Construire deux à trois situations dans une famille de situations bien adaptée au contexte;
3. Rédiger clairement les consignes à exécuter ;
4. Déterminer les critères pour se prononcer sur l'atteinte de la compétence.
5. Il faut nécessairement satisfaire à chacun des critères identifiés pour être reconnu performant.

D'autres instruments d'évaluation formative dans une Approche par les Compétences peuvent être utilisés. Il s'agit de la liste de vérification, l'entrevue, la grille de co-évaluation, le journal de bord, le portfolio, la grille d'observation.

Les échelles descriptives globales et le portfolio servent aussi d'outils de communication entre enseignants et parents et sont de plus en plus utilisés.

Les échelles descriptives globales

Elles font partie des outils utilisés et permettent de dresser un profil détaillé des forces et des faiblesses qu'on peut relever dans une production donnée. Une échelle descriptive globale s'articule autour des points suivants :

1. Choisir un thème familier : il est utile de commencer par des objets familiers avant de s'aventurer dans des réalités plus abstraites.
2. Rassembler des échantillons de productions à évaluer.

3. Déterminer les éléments à retenir notamment :

- ✧ des critères qui renvoient à des qualités de la production
- ✧ des phases ou des étapes d'un processus observé
- ✧ comportements indicateurs liés à des gestes précis.

4. Articuler les éléments retenus

Le contrôle continu

Le tableau suivant schématise l'évaluation continue de plusieurs compétences fondées sur la notion de situation prise comme unité fonctionnelle.

COMPETENCE	SITUATIONS			
	1	2	...	K
A	1	2	...	K
B	1	2	3	K
C	1	...	K	
D	1	2	3	K
...				

Le nombre de situations exigées pour inférer chaque compétence est représenté par un indice qui peut varier de 1 à k.

Ce tableau permet de visualiser la progression de l'élève maître pour chaque compétence à travers une succession de situations.

Le portfolio :

C'est un outil de plus en plus utilisé en éducation. Selon Legendre (1998) « le portfolio est un document écrit dans lequel les acquis de formation d'une personne sont définis, démontrés et articulés en fonction d'un objectif. »

Le portfolio contient des pièces variées décrivant ou attestant des acquis à la fois scolaires et extra scolaires et servant à déterminer le niveau de l'individu qui entre en formation. C'est donc une description des acquis plus ou moins anciens qui en fait un outil dont on se sert avant de soumettre un individu à des activités d'enseignement-apprentissages. C'est aussi un outil d'autoévaluation de l'élève-maître. Le portfolio contient des pièces qui deviendront servir de témoins ou d'indicateurs de ce que l'élève-maître a réalisé.

Il ne faut jamais oublier que la raison d'être du portfolio et aussi son véritable point fort, est d'amener chaque étudiant-maître à prendre conscience de ses apprentissages, à faire constamment le point sur ce qu'il maîtrise déjà et ce qu'il lui reste à apprendre, à envisager les stratégies pour combler les écarts, à se donner des objectifs ou des buts.

L'autoévaluation survient lorsque l'étudiant-maître :

- ✧ Choisit parmi plusieurs essais ou travaux celui qui témoigne le mieux de ses apprentissages ; ce choix doit être justifié ;
- ✧ Attire l'attention du destinataire de son portfolio (parent, enseignant, autre élève) sur un aspect particulier d'un travail qu'il a choisi d'insérer
- ✧ Décrit les points forts et les points faibles d'un travail retenu dans son dossier tout en indiquant les aspects susceptibles d'être améliorés
- ✧ Choisit des essais contrastés qui mettent en évidence les progrès accomplis dans le développement d'une habileté complexe ou d'une compétence (par exemple, un 1er brouillon et une version plus récente de son travail)
- ✧ Etablit un contraste entre son point de vue et celui d'une autre personne sur un travail particulier ou un ensemble d'activités ;
- ✧ Au regard d'un ensemble d'essais et de travaux associés au développement d'une compétence particulière, la progression devient objet d'autoévaluation, lorsque l'élève

Décrit ou résume les apprentissages réalisés depuis le début d'une série d'activités et précise ce qu'il lui reste à apprendre (autre projet d'apprentissage)

- Porte un jugement global sur sa progression (degré de satisfaction, perception) ; on l'invitera à indiquer sur quoi repose son jugement
- 1. L'appréciation de la capacité d'autoévaluation de l'élève maître comporte les aspects suivants :
- 2. Sélection des travaux et justification
- 3. Mise en évidence d'une progression
- 4. Mise en valeur des aspects caractéristiques d'un travail
- 5. Bilan des apprentissages
- 6. Difficultés éprouvées et actions entreprises
- 7. Projets d'apprentissage (prospective).

Pour attribuer une cote globale, l'échelle descriptive suivante peut être utilisée :

COTE	NIVEAU	DESCRIPTION
4	Excellent	A travers la sélection des travaux et la justification des choix, l'élève maître montre un esprit de décision sûr ; il sait où il est rendu et connaît ses points forts et ses points faibles. Il sait attirer l'attention du destinataire sur certaines caractéristiques de ses travaux et entrevoit des actions à entreprendre.
3	Pertinent	A travers la sélection des travaux et la justification des choix, l'élève maître montre un esprit de décision sûr ; il est capable d'indiquer ses points forts et ses points faibles pour plusieurs travaux et il sait ce qu'il lui reste à apprendre, mais il éprouve quelques difficultés à mentionner les apprentissages qu'il a réalisés.
2	Emergent	Les travaux sélectionnés par l'élève ne sont pas tous pertinents et ses justifications ne sont pas toujours claires ; l'élève attire parfois l'attention du destinataire sur des aspects caractéristiques de ses travaux ; il a des difficultés à mentionner ce qu'il a appris et à entrevoir des actions à venir.
1	Hors de propos	L'élève maître éprouve des difficultés dans un peu tous les domaines : il a des difficultés à choisir des travaux et à justifier ses choix. Il ne sait pas attirer l'attention du destinataire sur des aspects caractéristiques de ses travaux. Il a des difficultés à mentionner ce qu'il a appris et à entrevoir ce qu'il lui reste à faire ou à apprendre.

Bref le portfolio implique l'élève maître dans ses apprentissages et lui permet d'accroître sa capacité à s'auto évaluer. Il encourage l'élève à mieux se connaître et à miser sur ses propres forces. De plus, il impose à l'élève maître une réflexion sur ses forces, ses besoins, ses erreurs, ses centres d'intérêts, ses défis, ses objectifs...Le portfolio encourage les démarches interactives entre élèves maîtres, formateurs et parents et sert à apprécier les compétences développées par les élèves maîtres.

Exemple de fiche pouvant entrer dans un portfolio

FICHE D'AUTO EVALUATION

Compétence : COOPERER

Date Nom et prénoms

Noms des coéquipiers.....

.....

.....

1. Je décris ce que j'ai.....

.....

.....

2. Je réponds aux questions suivantes :

✧ Ai-je exprimé mes idées de façon constructive ?

✧ Ai-je écouté les autres sans les interrompre ou les déranger?

✧ Ai-je fait des propositions pour aider le groupe à faire le travail ?

3. Que ferai-je pour améliorer le fonctionnement du groupe ?

L'évaluation formative des stages donnera lieu à des séances de renforcement/consolidation en salles de micro enseignement. Elle conduira également à une exploitation rationnelle des grilles de stage.

✧ **Quelles modalités pour l'évaluation sommative dans les Ecoles de formation ?**

L'évaluation sommative est tournée vers la maîtrise de compétences. Pour évaluer cette maîtrise, plusieurs situations reflétant les compétences qui doivent être maîtrisées sont présentées à l'élève maître. L'étudiant-maître est donc évalué sur sa capacité à résoudre ces situations.

Ce principe se traduira par l'élaboration d'épreuves certificatives pouvant prendre la forme d'un contrôle continu. Ce contrôle continu se fera tout au long de la formation et permettra de faire les régulations nécessaires et utiles pour améliorer les prestations des étudiants-maîtres. Les acquis des étudiants-maîtres donneront lieu à une notation. Ainsi, chaque étudiant-maître sera noté sur la base de la résolution de situations que le formateur lui aura proposée. Au moins deux notes par matière et par élève seront exigées. Une moyenne de toutes les notes obtenues sera calculée à la fin du semestre puis de l'année. Sur la base de cette moyenne, l'étudiant-maître est déclaré apte (ou inapte) à poursuivre les apprentissages ultérieurs.

L'évaluation sommative des stages se fera à partir d'une moyenne qui s'obtient en additionnant la note de l'école d'accueil et celle des formateurs qui ont suivi le déroulement du stage. Seul le stage en responsabilité est noté, et cette note contribuera à l'obtention du diplôme final.

Il faut retenir que la note de stage et la moyenne du contrôle continu participeront à la moyenne qui conditionne la réussite au diplôme de fin d'année. Le tableau qui suit définit les exigences à remplir pour obtenir le Certificat.

COMPETENCES TRANVERSALES	COMPETENCES DISCIPLINAIRES
C1 C2 C3 C4 C5	C6 C7 C8
5 sur 5 compétences exigées	3 sur 3 compétences exigées

Est admis au Certificat de fin de formation, l'étudiant-maître qui développe huit (8) compétences sur huit (8).

En conclusion, le changement amorcé dans les pratiques d'éducation s'inscrit dans le mouvement plus général du renouveau en éducation. Les méthodes d'évaluation doivent notamment tenir compte du fait qu'il faut prévenir les difficultés et les échecs en assurant un meilleur suivi des élèves. Il faut aussi amener les élèves à pouvoir utiliser leurs savoirs et leurs savoir-faire dans des situations variées. La notion de performance est au cœur de la méthodologie d'évaluation qui se caractérise par :

- ✧ Des situations authentiques ou réalistes
- ✧ L'interactivité entre l'examineur et l'examiné
- ✧ Le caractère multidimensionnel de l'apprentissage
- ✧ Les exigences, les attentes et les standards
- ✧ L'importance accordée au jugement
- ✧ Les processus et les produits comme objets d'évaluation
- ✧ L'intégration de l'évaluation à l'apprentissage
- ✧ La participation de l'élève maître et l'autoévaluation

La notion de situation est cruciale pour l'évaluation. La situation peut être un problème, ou quelques tâches, activités ou projets complexes. Dans une optique d'évaluation, l'essentiel est de concevoir des situations qui sollicitent la capacité de mobilisation des ressources des élèves. Mobiliser des ressources, c'est plus que les appliquer et les utiliser dans des situations variées.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

ALTET, M. (2001). Pratiques d'évaluation et communication en classe. In : G. FIGARI & M. ACHOUCHE (Éd.). L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socio-professionnels. Bruxelles : De Boeck.

ALLAL, L. (1991). Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.

BERNARD, H. et F. FONTAINE (1982) : Les questions à choix multiple : guide pratique pour la rédaction, l'analyse et la correction. Université de Montréal, Québec.

BURTON, F. et R. ROUSSEAU (1987) : La planification et l'évolution des apprentissages. Éditions Saint-Yves Canada.

CARDINET, J. (1986) Evaluation scolaire et mesure. Bruxelles : De Boeck

DE KETELE, JM., (2008) Evaluer pour former. Bruxelles : De Boeck

LECOINTE, M. (1997) Les enjeux de l'évaluation. Paris : L'Harmattan

LOUIS, R. et M. TRAHAN (1995). « Une mesure des croyances des enseignants titulaires du primaire relatives à trois approches d'évaluation des apprentissages », *Mesure et évaluation en éducation*, 17 (3), p. 61-87.

LOUIS, R. et H. BERNARD (1999). L'évaluation des apprentissages en classe. Théorie et pratique. Laval (Québec): Éditions Études vivantes, 212 p.

MINISTÈRE de l'Éducation du Québec (1988) : Élément de docimologie : L'évaluation formative, Les publications du Québec, Québec.

MORISSETTE, D. (1993) : Les examens de rendement scolaire, 3ième édition, Presses de l'Université Laval, Sainte-Foy, Québec.

NADEAU, M-A. (1988) : L'évaluation de programme, théorie et pratique 2ième édition, Les presses de l'université Laval, Québec.

NUNZIATI, G. (1990). "Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice", Cahiers Pédagogiques : Apprendre, n°280 janv. 1990, pp. 48-64.

PASTIAUX, G. et J. (2002) La pédagogie Paris : Nathan

SCALLON, G. (1988) : L'évaluation formative des apprentissages : La réflexion, Presses de l'Université Laval, Québec.

SHEPPARD, L.A. (1989). «Why We Need Better Assessments», Educational Leadership, 46 (7), p. 4-9.

TOUSSIGNANT, R. (1982) : Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Éditions Préfontaine inc. Québec.

TYLER, R. (1950). Basic Principles of Curriculum and Instruction, Chicago, University of Chicago Press.

WIGGINS, G. (1991). «Standards, Not Standardization: Evoking Quality of Student Work», Educational Leadership, 48 (5), p.18-25.

ANNEXE I

FICHE I :

Valeurs et principes de l'évaluation des apprentissages.

Compétence de base :

Maîtriser les notions de base de l'évaluation en vue d'une meilleure pratique évaluative en classe.

Matériels / supports:

Dictionnaire actuel de l'Éducation (Renald Legendre).

Module d'évaluation des apprentissages

Indicateurs d'évaluation :

L'élève –maître :

- ✧ détermine les valeurs de l'évaluation des apprentissages ;
- ✧ cite et explique les principes de l'évaluation des apprentissages ;
- ✧ applique correctement ces principes dans ses activités quotidiennes.
- ✧ s'appuie sur les valeurs dans sa pratique évaluative

Déroulement

Vérification des Pré requis

- ✧ Qu'est-ce que l'évaluation des apprentissages ?
- ✧ Qu'est-ce qu'un principe ?

Mise en situation

- ✧ Distribuer aux équipes d'élèves – maîtres. des copies corrigées :
le fond est le même mais les notes attribuées sont différentes.
- ✧ Faire dégager par les élèves-maîtres, les raisons selon eux de cette différence de notes.
- ✧ Faire la mise en commun.

Apport notionnel

Après la mise en commun, situer l'évaluation au cœur de l'apprentissage. En effet toutes les étapes de l'apprentissage sont des occasions pour évaluer le travail des élèves. De la vérification des pré requis en passant par l'apport notionnel, les activités de réinvestissement, jusqu'au bilan, l'enseignant procède à divers types d'évaluation.

Insister sur le fait que l'évaluation des apprentissages est une discipline scientifique et qu'à ce titre, elle est régie par des valeurs et des principes.

Faire citer les valeurs de l'évaluation des apprentissages qui sont : la justice, l'équité et l'égalité.

La justice :

L'évaluation des apprentissages exige un ensemble de renseignements pertinents que la seule intuition et encore moins l'arbitraire ne peuvent fournir. La précision et la nuance accrues portent les germes d'un jugement mieux appuyé, par conséquent d'une pratique plus sûre de la justice à l'endroit de l'élève.

L'Équité :

Lorsqu'on évalue l'apprentissage ou le développement général d'un élève, on porte des jugements sur un être humain.

D'une part, ce dernier a le droit inaliénable à ce que les jugements soient aussi conformes que possible à la réalité ;

D'autre part l'évaluateur doit avoir conscience des limites de ses moyens et des difficultés de bien connaître l'être humain.

L'égalité

En particulier des individus devant le système d'éducation exige une évaluation sérieuse de l'élève. Ce système doit aider à réduire les difficultés individuelles en détectant dès le départ ces difficultés. Mener alors une évaluation alerte, soucieuse de ce que chaque élève soit servi le mieux possible, selon ses capacités par le système d'éducation.

Faire citer les principes de l'évaluation des apprentissages qui sont : la transparence, la cohérence et la rigueur.

La transparence :

Ce qui est attendu de l'élève est clairement exprimé, ce qui est évalué est clairement exprimé aussi. La transparence réfère à la clarté des intentions et de la formulation des manifestations qui seront observées.

La cohérence :

C'est le rapport étroit entre ce qui est attendu et ce qui est évalué. Elle réfère à la qualité scientifique de validité et de pertinence.

La rigueur :

L'évaluation doit être conduite avec exactitude et précision. La rigueur réfère à la qualité scientifique et à la fidélité.

En conclusion, l'évaluation des apprentissages est une démarche à intégrer à la pratique de l'enseignement, mais c'est également un état d'esprit à créer, à développer et à maintenir.

Réinvestissement :

Dites quelle doit être l'attitude de l'enseignant envers ses élèves lorsqu'il fait une évaluation.

Bilan :

L'élève-maître fait une analyse réflexive de sa leçon et apporte les corrections possibles.

ANNEXE II

FICHE II

Compétences de base :

Concevoir et élaborer des instruments de mesure en vue d'une appréciation objective des apprentissages des élèves.

Supports /Matériels :

Dictionnaire actuel de l'Education (Renald Legendre).

Module de formation

Indicateurs d'évaluation :

L'élève –maître ; I

Cite les différents types d'évaluation.

Définit chaque type.

Détermine le rôle joué par chaque type.

Déroulement

Vérification des Pré-requis

- ✧ Qu'appelle-t-on évaluation normative, évaluation critériée.
- ✧ Qu'appelle-t-on évaluation formative, évaluation sommative

Mise en situation

Répartir la classe en 3 équipes de travail.

Remettre au :

- ✧ 1er groupe, les corrigées du test d'accueil à l'ENI ;
- ✧ 2^{ème} groupe, les copies corrigées d'interrogations écrites faites pendant la formation de mise à niveau ;
- ✧ 3^{ème} groupe, les copies corrigées du test d'évaluation à mi parcours.

Consignes du travail :

Chaque groupe dégage la période d'évaluation et indique les objectifs visés.

Faire la mise en commun après 15 minutes.

Apport notionnel

- ✧ Faire la mise en commun par les rapporteurs des équipes et conclure.
- ✧ Présenter les 4 types principaux de l'évaluation pédagogique à savoir
- ✧ Relativement aux fonctions :
 - ✧ L'évaluation diagnostique
 - ✧ L'évaluation formative
 - ✧ L'évaluation sommative
- ✧ Relativement au type d'interprétation :
 - ✧ L'évaluation critériée
 - ✧ L'évaluation normative
- ✧ Relativement au contenu de l'objet :
 - ✧ L'évaluation globale
 - ✧ L'évaluation spécifique
- ✧ Relativement au temps et à la durée
 - ✧ L'évaluation ponctuelle
 - ✧ L'évaluation continue

A – Les types d'évaluation relativement aux types d'interprétation

Pour cela leur dire ce qui suit :

On mesure pour obtenir des résultats et on évalue pour porter un jugement sur ses résultats dans le but de prendre une décision.

Pour évaluer, on situe d'abord les résultats par rapport à un cadre de référence. Dans le domaine scolaire, deux types de cadre de référence sont généralement reconnus :

Le groupe d'élèves auquel appartiennent les résultats qui doivent être évalués ;

L'ensemble des objectifs / compétence et des activités d'apprentissage à réaliser.

C'est à partir de ces deux cadres de référence qu'on peut parler du type d'évaluation relativement au type d'interprétation. Les termes « normatif » et « critérié » font plutôt référence à la manière dont le jugement est porté au sujet des résultats ou d'un ensemble de résultats plutôt qu'au résultat lui-même. On parle aussi de mesure normative et de mesure critériée en désignant les instruments utilisés dans l'un ou dans l'autre processus.

L'Évaluation normative :

Est de loin la plus utilisée. Elle permet de comparer la performance d'un individu avec celle des autres individus de son groupe à une épreuve. Elle situe l'individu dans un groupe et se traduit habituellement par des indices. Elle conduit à des promotions, des certifications, etc....

L'évaluation critériée :

Son but est d'établir le niveau d'apprentissage d'un élève au regard des objectifs poursuivis plutôt que par référence à un groupe. Elle permet de déterminer non seulement quel élève a besoin d'un enseignement correctif, mais également en quoi il en a besoin.

Ainsi, l'évaluation critériée, encore peu utilisée, conduirait à des décisions de l'ordre de l'apprentissage spécifique de l'élève et son cheminement progressif.

B – Les types d'évaluation relativement aux fonctions

Par les fonctions qu'elle joue, l'évaluation peut être diagnostique, formative ou sommative.

L'évaluation diagnostique

Elle permet d'apprécier les caractéristiques individuelles d'un sujet, lesquelles devraient se traduire par des influences positives ou négatives sur son cheminement d'apprentissage. Elle permet d'identifier les points de départ d'un enseignement (existence ou non de préalable). Elle aide à déterminer le niveau de maîtrise des objectifs pour mieux orienter l'apprenant. On la réalise au début d'un cours ou lorsqu'on s'aperçoit de la persistance de certaines difficultés.

L'évaluation formative

Elle est perçue comme étant une intervention immédiate auprès de l'élève dans le but d'améliorer ses apprentissages. Elle aide ce dernier à participer à sa propre formation et à son évaluation. Pour être formative, l'évaluation doit être :

régulatrice :

permettant donc à l'élève d'ajuster ses stratégies et au formateur d'adapter son dispositif pédagogique ;

renforçatrice de tout comportement positif conforme à la compétence ;

correctrice :

l'apprenant doit pouvoir reconnaître et corriger lui-même ses erreurs.

L'évaluation sommative

Elle est réalisée au terme de plusieurs séquences d'apprentissage, ou à la fin d'un cours, d'un chapitre, d'un module ou d'un programme. C'est une évaluation – bilan qui s'adresse aux objectifs spécifiques terminaux d'un cours. Elle informe l'élève, l'enseignant, les parents, l'autorité du degré de maîtrise d'un ensemble objectifs / compétences.

- ✧ En activité de recherche, demander aux élèves-maîtres de travailler en groupes pour comparer l'évaluation formative à l'évaluation sommative sur les points ci - après: pourquoi évaluer ? quoi évaluer ?

quand évaluer ? comment évaluer ? qui évalue ? quelles décisions prendre ?

Conclure l'activité de recherche en distribuant aux élèves le tableau comparatif de l'évaluation formative à l'évaluation sommative.

ANNEXE III

Ces fiches d'évaluation sont extraites du livre d'André De Perreti

Evaluation globale du travail d'un trimestre

En français – dans le 1er cycle

Consigne :

- ✧ Dans la colonne « Niveau », écrire le résultat chiffre ou par lettre.
- ✧ Dans la colonne « Effort » noter de A à E selon que l'élève aura fait :
 - A _ un très gros effort
 - B _ un gros effort
 - C _ un effort moyen
 - D _ peu d'effort
 - E _ aucun effort
- ✧ Dans la colonne « Sens de l'évolution » mettre une flèche dirigée vers le haut ou vers le bas selon que l'élève aura essayé d'améliorer ou non son niveau. Cette partie de l'évaluation peut être faite conjointement entre élève et le professeur.

1- Matière	Niveau	Effort	Sens de l'évolution	
			Elève	Professeur
✧ Grammaire				
✧ Explication de texte				
✧ Orthographe				
✧ Conjugaison				
✧ Lecture				
✧ Expression écrite				
2- Attitudes	Effort	Sens de l'évolution		
		Elève	Professeur	
✧ Attention et concentration				
✧ Participation en classe				
✧ Soins et application				
✧ Capacité de prévision				
✧ Effort pour dominer les difficultés				
✧ Capacité d'écoute des autres				
✧ Respect du travail des autres				

Une évaluation du professeur par les élèves

« Echelle de Cosgrove »

Cette échelle est composée de 10 groupes et de 4 phrases

Dans chaque groupe :

Choisissez les phrases qui semblent le mieux se rapporter à votre professeur

Vous devez en choisir AU MOINS UNE PAR GROUPE

Groupe A ✧ enthousiasme contagieux pour la matière qu'il enseigne ✧ ne perd pas son temps à des choses sans importance. ✧ S'attache également aux progrès de chacun ✧ fait clairement savoir ce qu'il attend de ses élèves	Groupe B ✧ toujours à l'heure pour les cours ✧ agréable au cours ✧ franc et direct quand il s'adresse aux élèves ✧ semble bien connaître son sujet
Groupe C ✧ cours méthodique ✧ aime enseigner ✧ amabilité naturelle ✧ logique dans son raisonnement	Groupe D ✧ encourage la créativité et les initiatives ✧ est au courant de l'actualité dans sa matière ✧ accepte de revenir sur ses décisions ✧ adapte sa méthode au contenu
Groupe E ✧ domine son sujet ✧ donne envie d'en savoir davantage sur la question ✧ note de façon juste ✧ ne critique pas de façon négative	Groupe F ✧ généralement à l'aise et détendu pendant ses cours ✧ répartit régulièrement les travaux ✧ on n'hésite pas à lui poser des questions quand on n'a pas compris ✧ cours clairs et bien structurés

Groupe G ✧ accepte le point de vue des élèves ✧ enrichit le vocabulaire des élèves ✧ les élèves savent ce qu'ils ont à faire pour la prochaine fois ✧ on travaille volontiers pour lui	Groupe H ✧ semble savoir où il veut en venir ✧ n'hésite pas à féliciter les élèves pour leurs réussites ✧ ne tourne pas les mauvaises réponses en ridicule ✧ a des connaissances dans des domaines voisins de son sujet
Groupe I ✧ son cours est toujours prêt ✧ traite bien le sujet ✧ encourage les élèves à trouver des réponses par eux-mêmes ✧ est juste dans ses décisions	Groupe J ✧ s'arrange toujours pour faire les choses dans le temps prévu ✧ le cours présente une réelle continuité ✧ donne de l'importance au sujet qu'il traite ✧ comprend les problèmes des élèves

Note : Dans les établissements scolaires où il a été utilisé, les professeurs ont ajouté aux consignes, les consignes suivantes :

- ✧ éventuellement rayer les phrases qui paraissent ne pas convenir du tout au professeur
- ✧ des remarques personnelles peuvent être faites à la suite du questionnaire.

TABLE DES MATIERES

	Pages
I- RÉVISION DU MODULE FIA.....	3
Grille des dimensions d'analyse de modules de FP initiale des enseignants du fondamental	3
Définition de chacun des termes de cette grille	5
II- UNE TRAME COMMUNE DE CONSTRUCTION DE TOUT MODULE DE FORMATION INITIALE PROFESSIONNELLE DES ENSEIGNANTS	7
Proposition du Plan du Module révisé	8
Introduction.....	11
1. Objectifs principaux.....	11
2. Structure du module.....	10
III- THEME 1: L'EVALUATION : SES DIFFERENTS CONCEPTS.....	13
Apports théoriques du formateur	15
Cadre de l'évaluation scolaire	19

IV-THEME 2 : REGARD HISTORIQUE SUR DIFFERENTES APPROCHES

DE L'EVALUATION	21
Apports théoriques du formateur	22
1. L' évaluation basée sur une approche psycho-éducative et docimologique	22
2. L'évaluation centrée sur les objectifs	24
3. L' évaluation basée sur une approche écologique ou de régulation	26

V - THEME 3 : EVALUATION DU PROCESSUS D'APPRENTISSAGE

ET DE SES ETAPES	29
Les différentes étapes de l'évaluation.....	37

VI- THEME IV : EVALUATION DES APPRENTISSAGES

EN CONTEXTE SCOLAIRE.....	37
Apports théoriques du formateur	39
Schema 1- Synthèse de l'évaluation formative	41
Schema 2- Synthèse de l'évaluation sommative	44

VII- THEME V : LA DÉFINITION DES OBJETS D'ÉVALUATION ET DE

LA CONSTRUCTION D'UN INSTRUMENT DE MESURE.....	47
Liste des verbes comportementaux.....	52
Les différents types de tests	53

VIII-THEME VI. CORRECTION ET NOTATION..... 59

Apports théoriques.....	61
La Correction	61
La notation	64
IX- THEME VII. LE PORTFOLIO, UN OUTIL D’EVALUATION	72
Définition du Concept.....	72
Les différents types de portfolio	73
X- THEME VIII. COMMUNICATION DES RESULTATS DE L’EVALUATION	85
Apports du formateur.....	85
Autres moyens de communication.....	88
Evaluation et Ethique	90
XI- THEME IX : L’EVALUATION DES COMPETENCES	93
Apports théoriques	93
Les critères d’évaluation.....	88
Conclusion.....	107
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	109
ANNEXE I	111
ANNEXE II.....	115
ANNEXE III	121