

L'évaluation des apprentissages dans les nouveaux programmes.

Par LOUCIF Abdallah.
Inspecteur de l'éducation et de la formation
Orientation scolaire et professionnelle.
Membre de la CNP.

L'évaluation des apprentissages dans les nouveaux programmes

Préambule

Traiter de l'évaluation des apprentissages dans le contexte actuel de réaménagement et de transition épistémologiques est un exercice aussi passionnant que périlleux.

C'est d'abord un exercice passionnant parce que, au stade actuel de la réforme du sous système d'enseignement, le renouvellement des programmes scolaires, entamé depuis plus de trois ans maintenant, soulève des questions pertinentes. L'examen de ces questions est nécessaire pour mieux baliser le cheminement de la réforme et la placer assurément sur la voie du succès. Parmi ces interrogations, celles qui prennent pour sujet l'évaluation en général et l'évaluation des apprentissages en particulier, ont assurément, au stade actuel de nos connaissances et de nos pratiques, une valeur heuristique parce qu'elles nous invitent à un réexamen des anciens concepts et la recherche des voies appropriées pour les réaménager et les adapter ou les changer. Elles émanent principalement des personnes les plus engagées dans l'application des nouveaux programmes : inspecteurs, enseignants, gestionnaires d'établissements scolaires. Elles expriment les obstacles qui émergent de l'application de ces nouveaux programmes et des pratiques pédagogiques qui devraient les accompagner. Les recenser est une tâche éminemment utile pour aplanir les entraves, réduire les blocages qui guettent la réforme et prémunir le système contre la pérennisation des pratiques anciennes.

C'est aussi un exercice périlleux car le nouveau modèle pédagogique qui fonde l'apprentissage sur le développement des compétences et relègue les connaissances au statut de ressources crée pour l'évaluation une situation inédite où les pratiques, procédés et concepts qui ont prévalu dans la pédagogie par les objectifs ne sont plus de mise, alors que ceux qui devraient asseoir l'évaluation dans le contexte d'une pédagogie fondée sur l'approche par les compétences ne sont pas entièrement constitués. Un vrai dilemme renforcé par le sentiment d'impuissance des chercheurs en évaluation qu'exprime De Ketele en se posant la question de savoir si « on peut espérer un jour disposer d'une édumétrie satisfaisante pour évaluer des compétences complexes ». « Rien n'est moins sûr dans l'état actuel de nos connaissances »¹, ajoute-t-il. Ce sentiment d'impuissance revient dans les propos de Scallon qui, en parlant de l'évaluation des compétences et de leur inférence à partir de plusieurs données, admet que « ... cet aspect de la méthodologie de l'évaluation est loin d'être éclairci et à fortiori maîtrisé....Dès lors qu'il est question de données qualitatives, provenant de sources multiples, qui marquent l'évolution d'une habileté complexe ou d'une compétence, nous sommes dans l'incertitude la plus totale. »².

Changement de paradigme, changement de contexte pédagogique

L'approche par les compétences adoptée comme principe organisateur et structurant des nouveaux programmes devrait s'accompagner d'une façon différente d'enseigner, d'organiser les relations dans la classe et d'évaluer. La conception de l'apprentissage qui se réalise par une suite d'acquisitions séquentielles et cumulatives de savoir et savoir faire, organisés et distillés par une source externe, devrait céder la place à une autre vision de l'apprentissage qui le conçoit comme résultant de l'activité propre de l'apprenant, dans des situations où l'expérience active de l'élève est fondamentale pour la construction de ses connaissances et le développement de ses compétences.

Les modèles de l'apprentissage sont tendus par l'une ou l'autre des deux conceptions ne peuvent se superposer. L'un conçoit la connaissance, enjeu principal de tout apprentissage, comme quelque chose qui se transmet de l'extérieur, alors que pour l'autre la connaissance est fondamentalement quelque chose qui se construit par le sujet apprenant et qui ne peut émerger que de son vécu, ses perceptions et l'activité personnelle. Il est bien évident que la transposition dans le domaine de la pédagogie de ces deux modèles implique deux manières différentes de penser, d'organiser et de gérer les situations d'enseignement-apprentissage. Le changement de paradigme doit donc se traduire impérativement par un changement de contexte d'apprentissage et de pratique pédagogique.

Dans le premier modèle, l'enseignant est l'acteur principal. Il arrête les objectifs du cours, découpe les contenus selon le dosage qu'il juge le plus approprié aux capacités d'attention et d'assimilation des élèves et les organise selon une progression séquentielle, sans tenir compte des particularités de développement et de fonctionnement de chaque élève. Il transmet ensuite les contenus préparés, en prenant la précaution de varier les procédés et les moyens : exposé, illustration, démonstration, application, ...etc.

Dans ce contexte, il est attendu des élèves qu'ils suivent attentivement les explications et démonstrations de l'enseignant, exécutent ses consignes et se conforment à la progression et l'organisation arrêtées par l'enseignant.

Le deuxième modèle, fondé sur la mobilisation, l'intégration des ressources et le développement des compétences implique un tout autre contexte d'apprentissage. Dans ce nouveau contexte, le rôle de l'enseignant consiste à créer pour les besoins de l'apprentissage des situations et des environnements aussi riches que stimulants et pertinents par rapport à la compétence visée. Cette pertinence ne peut se définir en ignorant les caractéristiques individuelles des élèves, et les interventions, choisies et modulées en fonction de leurs capacités

et de leurs besoins, visent à faciliter leur cheminement vers la maîtrise et l'appropriation des ressources à mobiliser pour résoudre un certains nombres de problèmes complexes. Les caractéristiques de ces problèmes devraient s'apparenter ou se rapprocher le plus possible de situations réelles de la vie.

Les élèves sont immergés dans des situations d'apprentissage où ils doivent se montrer entreprenant, coopérants et "se démener" pour acquérir, avec l'aide de l'enseignant, les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence visée. Ils s'activent, sous l'œil attentif de l'enseignant, à les mobiliser dans des situations assez pertinentes et signifiantes, constituées de tâches à traiter ou de problèmes à résoudre. L'enseignant doit être assez perspicace pour saisir les moments appropriés pour intervenir en médiateur entre d'une part les connaissances et les diverses ressources couvrant la compétence visée et d'autre part l'élève en quête de ressources pour la construire.

Une autre vision de l'évaluation des apprentissages.

A ce nouveau contexte d'apprentissage actif est associée une autre vision de l'évaluation qui s'articule autour de fonctions et procédés entièrement refondés par rapport à ceux qui ont prévalu dans la perspective précédente. Cette refondation, en plus du réaménagement qu'elle fait subir aux procédés et concepts dont le sens est redéfini, introduit de nouveaux éléments. Parmi ces éléments nous avons choisi d'en développer trois qui nous semblent devoir requérir une attention spéciale et qui sont considérés comme des invités inattendus à la table de l'évaluation dans le contexte spécifique de l'école algérienne.

- **L'intégration de l'évaluation dans le processus d'apprentissage.**

Le premier élément a trait à l'intégration de l'évaluation dans le processus d'apprentissage. Ce repositionnement constitue une rupture par rapport aux pratiques précédentes de l'évaluation qui n'intervenait qu'à la fin

des séquences d'enseignement-apprentissage. Quoique bien " campée " dans la circulaire cadre³ du ministère de l'éducation sur la réforme du système d'évaluation, ce type d'évaluation intégrée à la situation d'enseignement-apprentissage, reste absent de nos classes. Par méconnaissance de ses procédés ou manque d'instrumentation adéquate, les enseignants ne l'ont pas encore inscrit dans leurs pratiques de classe. Une autre explication à cette absence peut être trouvée dans la confusion possible entre la notion de remédiation, liée à l'évaluation formative dans l'approche par les objectifs, et la régulation, concept systémique qui implique que l'action corrective intervient *in medias res*⁴. L'examen attentif de la définition que fournit Renard Legendre des deux notions lève l'ambiguïté (Voir encadré ci-dessous).

Régulation : action de régler une chose, une situation en y intervenant de façon à obtenir un fonctionnement normal.

Remédiation : (en didactique) procédé qui vise la mise en place d'activités aidant les élèves à s'améliorer à la suite d'une activité d'évaluation formative située à la fin d'un apprentissage.

R, Legendre. Dictionnaire actuel de l'éducation,
2^e édition, Guérin éditeur, Montréal,
Québec, 1993.

Partageant les mêmes visées pour l'amélioration et le perfectionnement de l'apprentissage, elles diffèrent par les moments particuliers de leur intervention et, surtout, par la nature du feed-back produit et le contenu de l'action corrective. Dans la définition qu'il donne de l'évaluation formative G. De Landsheerre (1975) insiste sur les caractéristiques de celle-ci comme action intervenant « au terme d'une tâche d'apprentissage »⁵.

Les différences entre les deux concepts sont encore plus tranchées quand on compare, sur un plan technique et procédural, leurs déroulements et leurs

méthodologies. L'évaluation formative, ancienne version, relève d'une interprétation critériée ramenée à la mesure de l'écart entre la performance de l'élève et l'objectif opérationnel visé par l'apprentissage(le critère) alors que la méthodologie de l'évaluation intégrée à l'apprentissage est affranchie de ces procédés de quantification ; son appréciation est principalement qualitative. On peut continuer de qualifier, dans le nouveau contexte pédagogique, l'évaluation de formative, à l'instar de ce qui est admis généralement dans les écrits spécialisés, à condition de ne pas limiter ses pratiques aux seules interventions intervenant au terme de séquences d'apprentissage et induisant une remédiation à posteriori.

Il existe trois types de régulation : la régulation interactive, la régulation rétroactive et la régulation proactive.

- La régulation interactive vise à effectuer des prises d'informations fréquentes libres ou instrumentées pour répondre, au cours des activités d'apprentissage, aux besoins émergents des élèves. Elle peut également servir à mettre en évidence des succès particuliers réalisés en cours d'apprentissage pour encourager les élèves et développer chez eux l'estime de soi et le sentiment de satisfaction personnelle.

Exemple 1 :

Au cours d'une situation d'apprentissage visant à développer chez les élèves de 3^{ème} AM la compétence à produire des textes explicatifs variés, l'une des situations peut être la traduction d'un schéma en texte. L'enseignant propose aux élèves des schémas divers pris dans le programme des autres disciplines (schémas représentant les différents états de la matière, les différentes étapes de développement d'une plante, le schéma chronologique de l'histoire d'un pays, ...etc.). Pendant que les élèves travaillent, il passe dans la classe et vérifie si les élèves

respectent la consigne, tiennent compte de tous les éléments du schéma, si les explications produites sont cohérentes et significatives, les textes structurés.... Il intervient sur le champ pour aider les élèves qui manifestent des difficultés sur les points cités.

- La régulation rétroactive consiste à cibler, au cours des apprentissages, les difficultés récurrentes afin d'apporter l'aide et les ajustements nécessaires qui pourraient entraver le développement de la compétence. L'analyse des erreurs courantes permet de débusquer les difficultés qui affaiblissent les stratégies et le processus de maîtrise des compétences et gênent les apprentissages.

Exemple 2 : l'enseignant remarque, à travers plusieurs observations, qu'un élève applique de façon erronée la règle de l'accord du qualifiant avec le genre et le nombre du qualifié. Il intervient en situation pour rappeler à l'élève la règle en question, lui faire faire quelques exercices d'application et le sollicite toutes les fois que l'opportunité se présente pour vérifier si la maîtrise de cette ressource est bien stabilisée.

- La régulation proactive permet, grâce à l'observation des élèves pendant le déroulement des apprentissages, de repérer les difficultés dues à l'inadéquation des procédés ou outils didactiques proposés par l'enseignant qui peuvent se révéler inappropriés pendant le déroulement de l'apprentissage.

Exemple 3: au cours d'une situation d'apprentissage pour développer chez les élèves la compétence à construire du sens à partir d'un texte lu, l'une des situations consiste à donner un titre à des textes qui sont proposés à la lecture. L'enseignant remarque en observant les élèves que certains éprouvent des difficultés à cause de la longueur

des textes. Il décide sur le champ de remplacer les textes inadéquats par d'autres.

Si les deux premiers types de régulation visent à améliorer l'apprentissage en aidant les élèves à opérer les réajustements qui le favorisent, le troisième type est au service de l'enseignant et lui permet d'adapter ses interventions pour ne pas entraver l'apprentissage. Les trois types s'exercent indifféremment sur les objets d'apprentissage : connaissance, processus, démarche, stratégies,...etc.

- **L'évaluation des processus**

Cette évaluation s'intéresse aux stratégies d'apprentissage et aux démarches de résolution de problèmes. Ces stratégies et démarches permettent à l'élève d'utiliser les ressources acquises. Elles ont une importance capitale dans l'exercice de la compétence définie comme « *savoir agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficace d'un ensemble de ressources.* »⁶. C'est de leur qualité et de leur efficacité que dépendent la pertinence des choix portés sur les ressources nécessaires à l'exercice d'une compétence et leur mobilisation en situation pour accomplir les tâches requises. En faire un objet d'apprentissage et d'évaluation concourt à apprendre à l'élève à prendre conscience de la valeur de ses démarches de réalisation, d'en apprécier la pertinence et l'efficacité et de savoir les gérer. L'enseignant doit s'attacher, au cours de la situation d'apprentissage et d'évaluation, à faire constamment le lien entre les ressources que l'élève acquiert et les stratégies qui permettent leur mobilisation et leur réutilisation fonctionnelles. Les séances d'intégration instituées par la circulaire ministérielle précitée⁷ pour entraîner les élèves à la mobilisation et l'intégration des ressources sont l'occasion idéale pour fournir des rétroactions fréquentes sur la maîtrise des ressources, leur mobilisation et les stratégies utilisées pour apprendre et résoudre des problèmes. Les enseignants et les gestionnaires d'établissements scolaires n'ont pas encore saisi toute l'importance attachée à ce

nouveau type de séances dont le but annoncé est d'affermir et rendre plus efficace le processus d'enseignement apprentissage. Quand elles ont la chance d'exister, elles sont détournées de leur vocation pour servir de séance de remédiation ou d'application au cours desquelles les élèves s'appliquent à traiter les exercices qui se trouvent dans les livres scolaires.

Exemple 4: dans l'activité de l'exemple 1 ci-dessus, l'enseignant peut s'intéresser à vérifier si les élèves utilisent une démarche efficace de travail. Il peut à partir d'une grille d'évaluation construite en fonction de critères jugés pertinents observer les démarches pendant la réalisation de la tâches (voir l' esquisse du modèle de grille ci-après)

L'élève :

critères	1	2	3	4	commentaire
Analyse le matériel fourni					
Comprend la tâche					
Choisit les outils : dict, livre scolaire					
Exécute la tâche					
Utilise une formulation propre					
Analyse sa progression					
.....					
Finit le travail dans le temps imparti					

• L'auto-évaluation

L'auto-évaluation consiste à amener l'élève à être en mesure de porter un jugement personnel sur la maîtrise de ses ressources et de ses stratégies. Elle fait référence à la connaissance qu'il a de sa personne et au contrôle qu'il peut exercer sur elle.

Entraîner l'élève à l'auto évaluation développe ses capacités métacognitives et lui confère les attributs d'une personne sachant se gérer aux plans cognitif et affectif. Placé devant des situations problèmes, l'élève est invité à s'auto-évaluer continuellement. Il apprend ainsi à mieux mesurer l'exigence des tâches qui lui sont soumises et à mobiliser les ressources et les stratégies adéquates pour les résoudre.

La psychologie cognitive a montré depuis longtemps la relation étroite qu'entretient la métacognition avec la motivation scolaire. La métacognition amène l'élève à mieux percevoir l'exigence des tâches à résoudre et à mieux sonder les ressources et les stratégies pour y faire face. En plus, elle développe les capacités de contrôle de soi. Ces trois facteurs comptent parmi les composantes essentielles de la motivation et renforcent l'engagement et la persévérance. La métacognition agit également sur les capacités d'autonomie de l'élève et sa pensée réflexive. Le développement des capacités métacognitives par l'auto-évaluation, exercée sous formes verbales ou instrumentées, peut avoir donc un effet salvateur sur la motivation scolaire dont dépend la réussite scolaire.

Exemple 5 : une grille similaire à la précédente peut être prévue avec des critères adaptés aux caractéristiques de l'auto-évaluation. L'élève porte au regard de chaque critère les appréciations sur lui-même.

Les fonctions de l'évaluation.

Dans la perspective précédente qui visait la maîtrise d'une suite d'objectifs éducatifs précisément circonscrits, grâce à la transmission de contenus découpés et ordonnés en progressions séquentielles, l'évaluation remplissait trois fonctions distinctes avec chacune une finalité propre.

Quand l'intention dominante est de certifier des apprentissages, l'évaluation se décline sous forme d'épreuves finales visant à porter une appréciation globale sur la capacité des élèves à maîtriser les contenus d'un programme d'une discipline donnée. La note chiffrée qui exprime la performance de l'élève est une synthèse arithmétique qui résulte de la somme des scores obtenus aux différents items ou parties de l'épreuve. Fixer l'état des lieux et poser un bilan, telles sont les préoccupations de cette mise à l'épreuve, cette probation qui va déterminer socialement l'avenir du candidat. Elle est dite critériée quand l'appréciation de la prestation de l'élève est jugée par rapport à un seuil de réussite ou d'atteinte d'objectifs d'apprentissage ; elle est normative quand la performance est classée ou comparée à celle d'un groupe de référence.

Quand l'objectif est d'informer l'élève sur ses difficultés au terme d'une séquence d'apprentissage, elle a une fonction formative. L'intention poursuivie ici est de repérer les accrocs et les lacunes pour permettre à l'enseignant de réduire les difficultés de l'élève par une remédiation appropriée et permettre ainsi à l'apprentissage de se réaliser.

L'évaluation a une fonction diagnostique quand, intervenant à l'entrée d'un cursus donné, elle s'attache à estimer les caractéristiques globales de l'élève pour mesurer à quel degré les attributs qu'il présente correspondent aux exigences des cheminements envisagés.

Dans tous les cas de figure, l'évaluation intervient à des moments distincts de l'apprentissage et a comme support des situations et des contenus artificiels et scolaires. Elle porte sur une seule dimension à la fois, généralement la dimension cognitive et se caractérise par l'uniformité des conditions et des temps de déroulement.

Dans la nouvelle perspective de l'approche par les compétences, les fonctions de l'évaluation sont tout autres. Le référentiel général des programmes les a fixé à deux fonctions :

- *une fonction de soutien au développement des compétences par la régulation du processus d'enseignement-apprentissage ;*
- *une fonction de reconnaissance des compétences.*

La fonction de soutien au développement des compétences

Elle s'exerce à deux moments du processus d'enseignement- apprentissage :

- au début du processus pour diagnostiquer les prérequis des élèves et les situer par rapport aux apprentissages prévus ;
- au cours du processus pour soutenir la progression des élèves.

Les informations recueillies au début des apprentissages permettent à l'enseignant d'adapter le dispositif prévu en fonction des caractéristiques manifestées par les élèves. Cette adaptation peut prendre deux formes :

- Une action d'aide à l'adresse des élèves qui manifestent des carences telles qu'ils ne peuvent tirer profits valablement des apprentissages prévus si leur niveau de compétences et de maîtrise des ressources disponibles n'est pas amélioré. C'est en fait ce que préconisent les circulaires ministérielles qui traitent de l'évaluation dans le cadre de la réforme des programmes scolaires. Organisée au début de l'année, cette aide peut, s'il elle est réussie, contribuer à lutter contre le décrochage scolaire et à relever le rendement pédagogique des établissements.
- Une action de réajustement du dispositif d'apprentissage en fonction des caractéristiques de certains groupes d'élèves. Ainsi l'apprentissage sera différencié et adapté à leurs possibilités réelles.

Les informations recueillies en cours d'apprentissage visent à soutenir les élèves. Ce soutien se réalise par une régulation de la démarche d'enseignement de l'enseignant et la démarche d'apprentissage de l'élève. Pendant les situations d'apprentissage, l'enseignant s'assure continuellement jusqu'à quel point ses interventions sont adaptées aux besoins et niveaux des élèves, tout en se préoccupant également de savoir si, chez certains élèves, des faiblesses ne viennent entraver leur apprentissage, au quel cas des mesures d'aide appropriées sont apportées sur le champ.

La fonction de reconnaissance des compétences.

Cette fonction intervient au terme d'une séquence, cycle ou période d'apprentissage et vise à vérifier si la ou les compétences inscrites au programme sont réellement installées chez les élèves. Elle s'apparente à l'évaluation sommative dans l'approche par les objectifs. Toutefois des précautions méthodologiques et techniques doivent être prises pour établir les spécificités de la fonction reconnaissance des compétences par rapport à l'évaluation sommative dans l'approche par les objectifs.

Dans la perspective de cette dernière approche, l'évaluation sommative est rendue par l'addition des résultats chiffrés obtenus à différents moments du cursus scolaire, type *moyenne annuelle* dans notre système éducatif, ou par une *note globale* sanctionnant un examen terminal, type Bac et BEF. Cette méthodologie s'accommode bien avec la façon dont les objectifs étaient séparés pour les besoins d'enseignement. Les mesures consécutives pratiquées sur des séquences isolées sous forme de questions ou d'items, reliés chacun à une connaissance ou capacité particulière considérée isolément, pouvaient être cumulée en une somme arithmétique qui rendait compte de l'efficacité globale de l'élève. L'ensemble des procédés d'évaluation élaborés dans la perspective de l'approche par les objectifs (examens standardisés, tests, épreuves

objectives,...etc.) est fondé sur cette démarche sous-tendue par le principe que le tout peut être considéré comme la somme des parties.

Dans l'approche par les compétences le principe est tout autre. L'évaluation dans cette approche ne s'intéresse pas à l'atteinte d'objectifs reliés à des connaissances ou capacités dissociées. Elle ne peut donc se satisfaire d'un résultat composite à une épreuve portant sur des comportements isolés.

La compétence ne peut comme le rappelle Scallon ⁸ (2004, p103) se résumer à une capacité particulière ou se réduire à un corpus de connaissances. De plus comme le souligne Le Boeterf ⁹ (1994, p 35) le savoir-agir ne peut être confondu avec le savoir-faire.

La compétence est définie comme un « *savoir-agir fondé sur la mobilisation d'un ensemble de ressources et leur utilisation efficace* »¹⁰. Son évaluation implique le recours à une méthodologie qui permet de formuler un jugement sur la disponibilité des ressources et la capacité des élèves à les mobiliser efficacement pour résoudre un problème ou accomplir une tâche complexe. La compétence intègre plusieurs ressources : connaissances, capacités, stratégies, démarches, attitudes,...etc. L'enjeu de l'évaluation consiste à trouver des situations assez complexes et significatives permettant la mobilisation des ressources d'une part, et l'utilisation d'instruments adéquats pour porter un jugement sur la disponibilité de ces ressources et la qualité de leur mobilisation, d'autre part.

Les instruments d'évaluation.

Le but des instruments qui vont être présentés est d'observer sous de multiples aspects ce que l'élève sait faire pour inférer ce dont il est capable. Cette observation porte aussi bien sur les performances que sur les produits et les démarches. Les informations recueillies sont organisées pour permettre la

formulation d'un jugement sur la compétence. Celle-ci étant globale et multidimensionnelle, l'observation doit s'accorder avec ces caractéristiques et s'exercer dans des situations qui les révèlent. Les instruments utilisés devraient permettre la consignation fidèle et valide des éléments observés. L'expression du jugement étant intimement liée à l'observation, des précautions sont nécessaires pour s'assurer que celle-ci présente les qualités qui lui permettent de supporter le rôle primordial qui lui est le sien dans le contexte de l'évaluation des compétences. L'une des manières d'y parvenir est de multiplier les situations d'observation et varier les instruments. Une autre est liée au soin à apporter à l'élaboration des ces outils et au choix des situations.

Les instruments auxquels on recourt de plus en plus dans le cadre de l'évaluation des compétences sont les échelles et les grilles d'évaluation.

La notion d'échelle renvoie à une suite de jugements reliés à un énoncé décrivant un critère d'évaluation et permettant de le situer et de lui attribuer un poids.

Exemple 6: A la fin de la 3^{ème} AM l'élève détecte ses fautes d'orthographe de façon :
Assurée Acceptable Peu développée

Les degrés de l'échelle sont en principe explicités de manière opératoire dans une légende et sont indicateurs du niveau de maîtrise du critère considéré.

Plusieurs énoncés organisés selon une logique bien définie constituent une grille d'évaluation. Les grilles d'évaluation les plus utilisées dans le contexte de l'évaluation des compétences peuvent être distinguées en deux catégories :

- les grilles d'évaluation de type analytique ;
- les grilles d'évaluation de type global.

Les grilles d'évaluation de type analytique.

Elles sont constituées d'une liste de critères accompagnée d'une échelle d'appréciation. Les degrés d'appréciation renseignent sur les différents niveaux de maîtrise de chaque critère. Les résultats par critère informent sur les points forts et les points faibles de l'élève, ce qui confère à ces grilles leur caractère diagnostique. Faciles à remplir et à traiter, elles peuvent être utilisées à toutes les étapes du processus d'apprentissage par l'enseignant et l'élève en même temps. L'élève les utilisera pour s'exercer à l'auto-évaluation ou pour évaluer d'autres élèves (évaluation par les pairs). Elles représentent un moyen simple et rapide de réguler les apprentissages. Il existe trois formes de grilles analytiques :

- Les grilles uniformes.

Dans ces grilles, les degrés de l'échelle constituent un continuum et permettent de porter une appréciation qualitative sur la maîtrise du critère :

Exemple 7.

Compétence : exploiter les TIC

	Avec bcp de difficultés	facilement	Très facilement
L'élève connaît le vocabulaire des TIC			
Il utilise les outils informatiques			
Il utilise des stratégies de dépannage			
Il reconnaît ses réussites et ses difficultés			

(niveau primaire, Québec, adaptée)

- les grilles de vérification simple ou à échelles dichotomiques.

Appelées aussi listes de vérification, elles permettent de vérifier la présence ou l'absence d'indices L'utilisation est simple car

l'enseignant ou l'élève qui l'utilise n'a qu'à porter une marque à l'emplacement indiqué pour juger de la présence ou l'absence de l'indice.

Exemple 8.

Compétence : respect des règles		
	Oui	Non
La ponctuation et les majuscules		
Le féminin et le masculin des mots,		
Les accords de verbes		
Le singulier et le pluriel des mots		

- **Les grilles analytiques à échelles descriptives**

Pour chaque critère de la grille les échelons décrivent les caractéristiques recherchées. Elle est explicite et a le mérite de renvoyer à l'élève une image claire de ses possibilités, comme elle permet à l'enseignant, grâce à la précision de l'information, d'intervenir avec assurance pour réguler les apprentissages. Mais elle présente l'inconvénient d'être difficile à élaborer.

exemple 9. (modèle1)

Compétence : production de texte narratif

critère	Echelle	
Respect des règles	- la majorité des règles sont appliquées correctement.	
	- Plusieurs règles sont appliquées, mais il y des erreurs.	
	- Peu de règles sont appliquées correctement	
	- Aucune règle n'est appliquée	

Construction de phrases	- Les phrases sont bien construites	
	- certaines phrases ne sont bien construites, mais on comprend le sens.	
	- plusieurs phrases ne sont pas bien construites, et on ne comprend pas le sens. - la plupart des phrases sont construites et le plus souvent on ne comprend pas le sens.	
Vocabulaire	-	
Structuration du texte	- -	
Ton et style	- -	

(Manitoba, adaptée)

Exemple 10 (modèle2)**Compétence : écrire un résumé**

			commentaire
<u>Intégralité des idées de l'auteur</u>			
[] aucune ou une seule idée de l'auteur	[] il manque une seule idée	[] toutes les idées de l'auteur sont mentionnées	On remarquera que la <mention des

<u>Précision du résumé</u>		
<input type="checkbox"/> plusieurs idées sont inexactes ou imprécises	<input type="checkbox"/> une seule idée est inexacte ou imprécise	<input type="checkbox"/> toutes les idées de l'auteur sont exactes
<u>Concision</u>		
<input type="checkbox"/> texte redondant (beaucoup de répétitions)	<input type="checkbox"/> une ou deux répétitions	<input type="checkbox"/> aucune répétition dans le texte

Tiré du site Internet : <http://www.fse.ulaval.ca>

Les grilles d'évaluation de type global

Les grilles descriptives globales diffèrent des grilles analytiques par le fait que les échelons qui les constituent intègrent plusieurs critères à la fois, considérés simultanément. Chaque grille se compose d'une échelle qui comporte plusieurs niveaux (généralement de 3 à 6). Les descriptions qui renferment les niveaux de la grille, appelés aussi rubriques, expriment en termes généraux le degré de complexification de la qualité globale à apprécier.

Exemple11 (modèle1)

Compétence : respecter les règles de la calligraphie.

1	2	3	4
L'écriture, dans son ensemble, laisse à désirer. On observe très peu de régularité : pente, hauteur, éloignement de la ligne de base. L'ensemble du	La pente des lettres est variable et plusieurs d'entre elles s'éloignent de la ligne de base. Leur hauteur n'est pas constante et certaines lettres	L'écriture n'est pas parfaitement régulière du point de vue de la pente et de la hauteur des lettres. Les lettres de certains mots sont séparées et quelques unes	Les lettres sont penchées vers la droite de façon régulière. Les lettres sont bien formées et leur hauteur est constante. La base des lettres suit une

texte est difficile à lire.	sont mal formées au point d'être illisibles.	d'entre elles ont été formées à la hâte.	ligne droite. Les mots sont séparés par un espace approprié.
-----------------------------	--	--	--

Tiré du site cité précédemment.

Exemple 12 (modèle 2)

Critère : maîtriser une tâche d'induction

L'élève exprime clairement son point de vue, mentionne plusieurs cas qu'il a explorés et donne une illustration	4
Le point de vue de l'élève est clairement exprimé et il fait allusion à quelques cas qui ont été explorés. Il n'y a cependant pas d'illustration.	3
L'élève ne répond pas clairement à la question, bien que plusieurs cas aient été explorés et illustrés.	2
Il n'y a pas de réponse à la question posée et il n'y a pas de trace d'exploration de cas avérés.	1

Tiré de Scallon, G. L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences (p.185), les éditions De Boeck, Bruxelles, 2004.

Ces grilles ne permettent pas l'identification des difficultés des élèves. Leur objectif consiste à porter une appréciation globale sur une capacité considérée isolément, et à fixer le niveau où l'élève se situe par rapport à la compétence. Elles ne sont pas très indiquées pour réguler le processus d'apprentissage et ne peuvent constituer des instruments appropriés pour l'évaluation formative.

Qu'elles soient globales ou analytiques, les grilles d'évaluation sont des outils pour la production de jugement. Les précautions et les soins apportés à leur construction peuvent diminuer l'écart qui sépare de l'objectivité recherchée dans l'appréciation des apprentissages, ou du moins leurs résultats. Mais force est de constater que cette objectivité sera toujours un mirage car on ne peut changer le substrat du jugement qui est par nature un avis, une opinion portée sur un fait.

Que ce fait soit travaillé, usiné par les diverses alchimies pédagogiques ou les multiples procédés techniques, afin qu'il se prête plus facilement à l'expression du jugement, ne changera rien au rapport des choses. Cela servira tout juste à se donner bonne conscience et à avoir l'impression d'être à proximité du but. Le renforcement des qualités professionnelles des enseignants pour l'exercice du jugement peut contribuer, par contre, à réduire ses imperfections.

Une vue globale sur les différentes grilles permet de constater qu'elles ne sont pas d'égale qualité. Les grilles analytiques descriptives composées d'une suite de critères semblent être bien indiquées pour l'évaluation de la compétence dans une double optique de régulation des apprentissages et de reconnaissance des compétences. En plus son caractère analytique permet de mettre l'accent sur les faiblesses à corriger. Mais la multiplication des critères n'est pas sans rappeler les dysfonctionnements de la pédagogie par les objectifs qui en atomisant les objectifs opérationnels s'est trouvée devant des défis insurmontables. Les grilles descriptives globales peuvent palier à cette difficulté puisqu'elles ont pour vocation de produire des jugements syncrétiques. Mais le chemin pour concilier dans la pratique les deux types d'approche, pour arriver à une évaluation globale de la compétence, reste entièrement à faire.

La question des questions est de savoir comment faire fondre dans une appréciation globale et unique des jugements successifs. Cette question reste entièrement posée.

Bibliographie.

- **De Ketele, J-M et Gérard, J-M** (2004). La validation des épreuves d'évaluation selon l'approche par les compétences, in Mesure et évaluation en éducation. (1)
 - **De Landsheere, G** (1979). Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, Paris. (5)
 - **Le Boterf, G** (1994), De la compétence : essai sur un attracteur étrange, Les Editions d'Organisation, Paris. (9)
 - **Le Gendre, R** (1993). Dictionnaire actuel de l'éducation, Les Editions Guérin, Montréal.
 - **Ministère de l'éducation nationale, Secrétariat général**. (2005), circulaire 2039 du 13/03/2005 relative à la réforme du système d'évaluation. (3)
 - **Ministère de l'éducation nationale, commission nationale des programmes** (2006). Référentiel général des programmes (document interne non publié). (6)
 - **Rey, Bernard**, (1996). Les compétences transversales en question, Les Editions ESF, Paris.
 - **Rogiers, Xavier**, (2002). Une pédagogie de l'intégration : compétences et intégration des acquis dans l'enseignement, De Boeck, Bruxelles.
 - **Scallon Gérard** (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, les éditions De Boeck, Bruxelles, 2004. (2) , (8)
 - **Tardif, Jacques** (1992). Pour un enseignement stratégique : l'apport de la psychologie cognitive, Les éditions Logiques, Montréal.
-

INDEX

A

aide, 5, 9, 15, 16
analyse, 9
apprentissage, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 16, 20, 24
approche par les compétences, 3, 14, 17

C

capacité, 13, 17, 18, 24
capacités, 4, 12, 17, 18
caractéristiques, 5, 7, 13, 14, 15, 18, 21
circulaire ministérielle, 11, 14
circulaires ministérielles, 15
compétence, 3, 5, 8, 9, 10, 17, 18, 25
connaissances, 2, 3, 4, 5, 17, 18
contexte, 2, 3, 4, 5, 7, 18, 19

D

démarche d'apprentissage, 16
démarches, 10, 11, 18
difficultés, 8, 9, 10, 14, 20, 24
discipline, 13

E

échelle, 19, 20, 23
élève, 4, 5, 7, 9, 10, 12, 13, 14, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 24
enseignement-apprentissage, 6
épreuves, 13, 17
évaluation, 2, 3, 5, 6, 7, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 17, 18,
19, 20, 24, 25
examen, 2, 6, 17
Exemple, 8, 9, 11, 13, 19, 20, 21, 22, 24

F

fonction, 5, 11, 14, 15, 16

G

grilles, 19, 20, 21, 23, 24, 25

I

informations, 8, 15, 16, 18
instruments, 18, 19, 24
intégration, 5, 6, 11

J

jugement, 12, 18, 24

L

L'enseignant, 5, 8, 10

M

maîtrise, 5, 9, 11, 12, 13, 15, 19, 20
mesures, 16, 17
métacognition, 12
méthodologie, 3, 7, 17
mobilisation, 5, 10, 17
modèle, 3, 4, 5, 11, 24
motivation, 12

O

objectivité, 24

P

paradigme, 3, 4
performance, 7, 13
pratiques pédagogiques, 2
prérequis, 15
principe, 3, 17, 19
procédés, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 17
processus, 6, 9, 10, 11, 14, 15, 20, 24
programme, 8, 13, 16
programmes, 2, 3

R

réajustement, 15
reconnaissance des compétences, 16, 25
régulation, 6, 8, 9, 10, 14, 16, 25
remédiation, 6, 8, 11, 14
résolution de problèmes, 10
ressources, 3, 5, 10, 12, 15, 17

S

savoir agir, 10
savoir-faire, 17
séquence, 14, 16
sommation, 13
sommative, 16
soutien, 14, 15, 16
stratégies, 9, 10, 12, 18, 20
synthèse, 13

T

tâches, 5, 10, 11, 12

TABLE DES MATIERES

Préambule	2
Changement de paradigme, changement de contexte pédagogique	3
Une autre vision de l'évaluation	5
- L'intégration de l'évaluation dans le processus d'apprentissage	5
- L'évaluation des processus	8
- L'auto-évaluation	10
Les fonctions de l'évaluation	11
La fonction de soutien au développement des compétences	12
La fonction de reconnaissance des compétences	13
Les instruments de l'évaluation	16
Les grilles d'évaluation de type analytique	17
Les grilles d'évaluation de type global	19
Bibliographie	22
Index	23

Dernière mise à jour le 27/05/2007

