

République Algérienne Démocratique et Populaire
Ministère de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche
Scientifique

Université Ibn-Khaldoun-TIARET
Faculté des Lettres et des Langues
Département des Lettres et Langue Française



Cycle : Master
Niveau : Deuxième année
Spécialité : Didactique

POLYCOPIÉ PÉDAGOGIQUE

Module :

L'ÉVALUATION EN FLE

Élaboré par : Dr. NOUREDINE Djamaleddine

Grade : Maître de conférences, classe « A »

Année universitaire : 2023-2024

Plan Pédagogique du cours

Domaine : LLE

Semestre : 3

Matière : L'évaluation en FLE. (Unité d'enseignement fondamentale).

Filière : Français.

Niveau : Master2. Didactique.

Code : UEF1 (O/P)

Unité d'enseignement :

- ❖ Fondamentale : +
- ❖ Méthodologie :
- ❖ Découverte :
- ❖ Transversale :

Section : Français.

Spécialité : Français.

Sujet : Évaluation.

Volume Horaire hebdomadaire : 1H30 (1 séance par semaine).

Volume Horaire semestriel : 22H30.

Coefficient : 3.

Crédits : 6.

Mode d'évaluation : Contrôle continu : 50% ; Examen : 50%.



SOMMAIRE

CHAPITRE 1 : GÉNÉRALITÉS ET DÉFINITIONS DES CONCEPTS.....	3
CHAPITRE 2 : QUESTIONNER L'ÉVALUATION SCOLAIRE : un regard spécifique sur l'évaluation scolaire.....	37
CHAPITRE 3 : L'ORIENTATION DIDACTIQUE ET LA MISE EN ŒUVRE MÉTHODOLOGIQUE	63
CHAPITRE 4 : L'ÉVALUATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN ; LE CAS DU FLE DANS LE CADRE D'UNE APPROCHE PAR LES COMPÉTENCES.....	71
SYNTHÈSE.....	115
Bibliographie.....	119
Tables des matières.....	121



CHAPITRE 1 : GÉNÉRALITÉS ET DÉFINITIONS DES CONCEPTS

Introduction

Jean Pierre Cuq dans le dictionnaire de didactique du français définit l'évaluation comme suit:
« C'est une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur les informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenu de l'orientation d'évaluation de départ. » (J-P CUQ, 2003 : 90).

L'évaluation est au cœur de la formation. Il n'y a pas de formation valable sans la mise en œuvre d'un dispositif d'évaluation cohérent. L'organisation de ce dispositif n'est possible que si les intentions pédagogiques ont été clairement définies sous forme d'objectifs de formation.

L'évaluation est un élément crucial du processus d'apprentissage. Dans les établissements scolaires, les évaluations les plus directement visibles sont sommatives. Elles sont utilisées pour mesurer ce que les apprenants ont appris à la fin d'une unité de formation, pour faire passer les apprenants d'une classe à l'autre, pour s'assurer qu'ils ont le niveau requis pour obtenir un diplôme de fin d'études ou pour accéder à certains postes ou encore pour sélectionner les apprenants à l'entrée de l'enseignement supérieur. Les ministères de l'éducation se servent de l'évaluation sommative pour contraindre les établissements publics à répondre de la qualité de l'enseignement qu'ils dispensent. Enfin, les évaluations sommatives internationales telles le PISA¹ et le Programme international de l'OCDE² pour le suivi des acquis des apprenants servent de plus en plus à comparer les systèmes d'éducation nationaux. Cela étant, l'évaluation peut aussi revêtir une fonction formative.

Dans les classes, l'évaluation formative désigne les évaluations interactives fréquentes des progrès et des acquis des apprenants afin d'identifier les besoins et d'ajuster l'enseignement en conséquence. Les enseignants qui utilisent des méthodes et des techniques d'évaluation formative sont mieux préparés pour répondre à la diversité des besoins des apprenants en différenciant et en adaptant leur pédagogie, pour améliorer le niveau des apprenants et l'équité des résultats.

La généralisation de cette pratique se heurte toutefois à d'importants obstacles, notamment les tensions perçues entre les évaluations formatives intervenant en classe et les tests sommatifs à forte visibilité destinés à amener les établissements à répandre les résultats des apprenants, ainsi qu'un manque de cohérence entre les démarches d'évaluation des systèmes, des établissements et des classes.

¹ Le programme international pour le suivi des acquis des élèves (Programme for International Student Assessment).

² L'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE) est une organisation internationale qui œuvre pour la mise en place de politiques meilleures pour une vie meilleure.

Le concept d'évaluation prête souvent à équivoque. Par exemple, l'on peut penser que

- Évaluer, c'est mesurer ; non, car l'idée de mesure implique la notion d'unité.
- Évaluer, c'est sanctionner ; non puisque la sanction est soit positive, soit négative.

Or, il ne s'agit pas de juger l'apprenant, mais plutôt de juger son travail, ses performances

1. DÉFINITIONS

Étymologiquement, le terme évaluation signifie « déterminer la valeur de quelque chose ».

En réponse aux questions fondamentales posées par l'évaluation, les experts en sciences de l'éducation proposent plusieurs définitions du mot évaluation. Quatre grandes tendances se dégagent : évaluation et mesure ; évaluation et jugement ; évaluation et attente des objectifs; évaluation et prise de décision.

- Pour **DE KETELE** (1980, p.114), *«Évaluer signifie confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision».*

- Pour **EBEL** (1965, cité par Nadeau, 1988, p.44), l'évaluation est : *« Un jugement de mérite quelque fois basé uniquement sur des mesures comme des résultats à des tests, mais plus fréquemment impliquant la synthèse de plusieurs mesures, incidents critiques, impressions subjectives et autres évidences ».*

- Pour **TYLER** (1950, cité par STUFFLEBEAM, 1980, p.13), *« Le processus de l'évaluation consiste essentiellement à déterminer dans quelle mesure les objectifs d'évaluation sont en voie d'être atteints par le programme d'étude en cours »*

- Pour **BARBIER** (1985 cité par HENRY, 1991, p.63), l'évaluation peut être définie comme: *«Un acte délibéré et spécialement organisé aboutissant à la production de jugement de valeur».*

« L'évaluation est une estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit ». (Gilbert DE LANDSHEERE). L'évaluation comprend à la fois une description qualitative, une description quantitative et des jugements de valeurs.

Autres définitions

« Opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou

comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements. » (Renald LEGENDRE - Dictionnaire actuel de l'éducation, 1993 - GUÉRIN / ESKA).

« Démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif. » (Renald LEGENDRE - Dictionnaire actuel de l'éducation, 1993 - GUÉRIN / ESKA).

Pour François Muller, l'évaluation est un « *Processus (1) par lequel on définit (2), obtient (3) et fournit (4) des informations (5) utiles (6) permettant de juger les décisions possibles (7) » ;*

1. processus = activité continue
2. on définit = identifier les informations pertinentes
3. on obtient = collecte, analyse, mesure des données
4. on fournit = communiquer ces données
5. des informations = faits à interpréter
6. informations utiles = qui satisfont aux critères de pertinence
7. décisions possibles = actions d'enseignement, d'orientation etc.

« L'évaluation pédagogique peut être définie comme le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par des apprenants ».
(D.E.R.P, Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique)

L'évaluation fait partie intégrante du processus d'apprentissage et du développement des compétences. Sa fonction est de soutenir l'apprentissage et de fournir des informations sur l'état de développement d'une ou de plusieurs compétences.

Évaluer les apprentissages des apprenants c'est évaluer le processus d'apprentissage et pas seulement le résultat de cet apprentissage. Il s'agit alors de recourir à des méthodes pédagogiques permettant d'améliorer la construction des apprentissages et donc leur qualité.

Objets et objectifs de l'évaluation

Les objets de l'évaluation : des savoirs, des savoir-faire, des attitudes, des habiletés, des connaissances, des compétences, des ressources, des processus (fonctionnement cognitif, affectif, méthodologique, etc.).

2. LES OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION

- situer par rapport à des objectifs donnés
- réguler, réajuster, adapter, améliorer, informer, guider, aider
- remédier
- valoriser, motiver, renforcer, stimuler, encourager
- certifier
- orienter
- sélectionner

Objectifs généraux du cours :

- Définir l'évaluation.
- Dire les sujets et les objets de l'évaluation.
- Citer les objectifs de l'évaluation.
- Indiquer les critères d'une évaluation.
- Citer les outils (ou formes) de l'évaluation.
- Élaborer des instruments de mesure (ou la confection des items).
- Citer les types d'évaluation et leurs fonctions.
- Citer les effets perturbateurs d'une évaluation.
- Proposer une grille d'appréciation des productions des apprenants.

Objectifs spécifiques

1. Instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation.
2. Définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des apprenants vers ces objectifs.
3. Utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des apprenants.
4. Recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des apprenants.
5. Feedback sur les performances des apprenants et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés.
6. Implication active des apprenants dans le processus d'apprentissage.

1^{ère} composante : instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation. Le concept d'évaluation formative a été introduit en 1971 par Bloom, Hastings et Maddaus.

Ils ont formellement avancé l'idée que l'évaluation n'est pas exclusivement réservée aux bilans sommatifs des performances des apprenants et argumenté que les enseignants devraient inclure des épisodes d'évaluation formative à l'issue des phases d'enseignement.

Au cours de ces épisodes, les enseignants devraient donner un feedback et une correction pour que les apprenants puissent améliorer leur travail. La plupart des experts considèrent aujourd'hui l'évaluation formative comme une composante continue du processus d'apprentissage et d'évaluation.

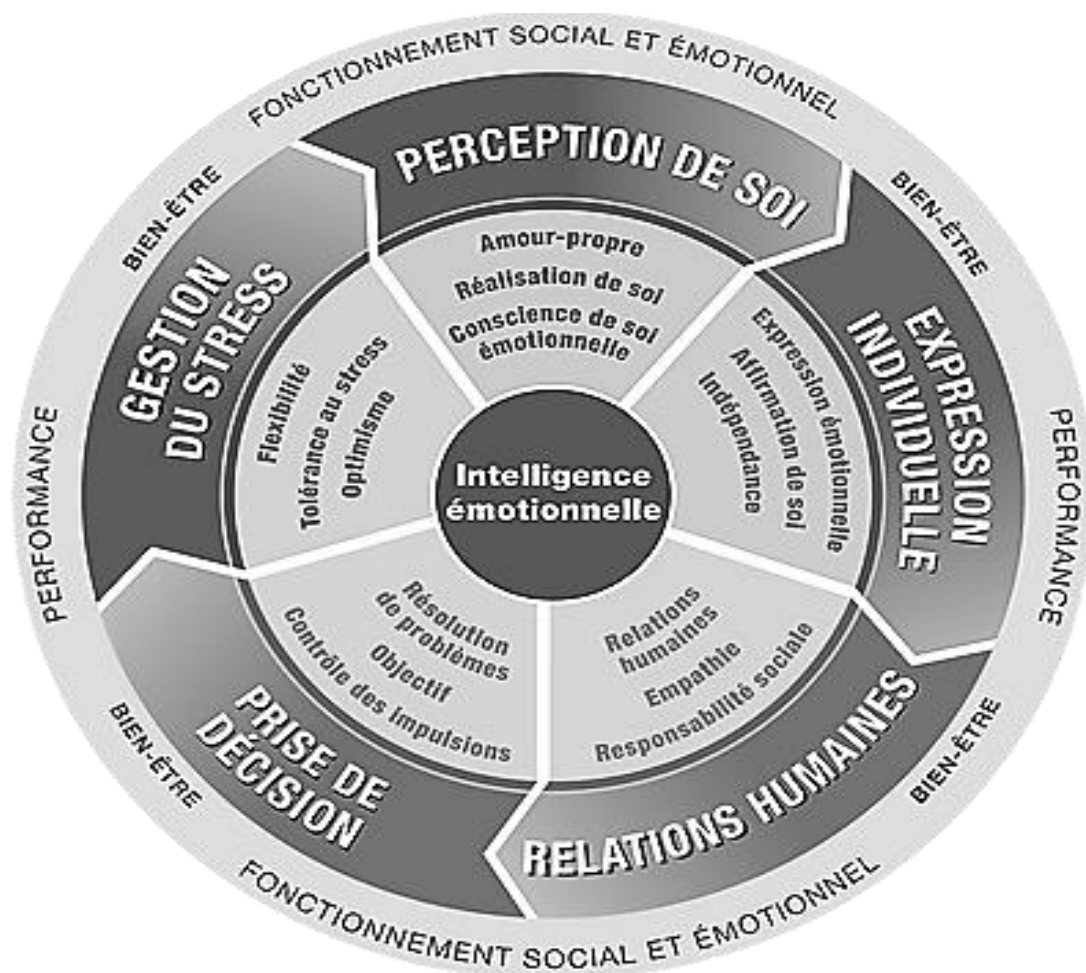
L'évaluation formative devient par conséquent un élément central à l'apprentissage. Dans tous les établissements concernés, les professeurs ont intégré l'évaluation formative à leur enseignement et instauré une culture de classe propice aux échanges et à l'emploi d'outils d'évaluation.

Dans chaque étude de cas, les enseignants ont souligné qu'il est important de sécuriser les apprenants pour que ceux-ci osent prendre des risques et faire des erreurs en classe.

Cette idée est en partie pratique : les apprenants qui ont suffisamment confiance en eux pour prendre des risques ont plus de chances de révéler ce qu'ils comprennent et ce qu'ils ne comprennent pas, une caractéristique essentielle du processus formatif.

Les recherches soulignent aussi l'importance d'attirer l'attention des apprenants sur la maîtrise des tâches plutôt que sur la compétition avec les pairs et de développer les compétences émotionnelles.

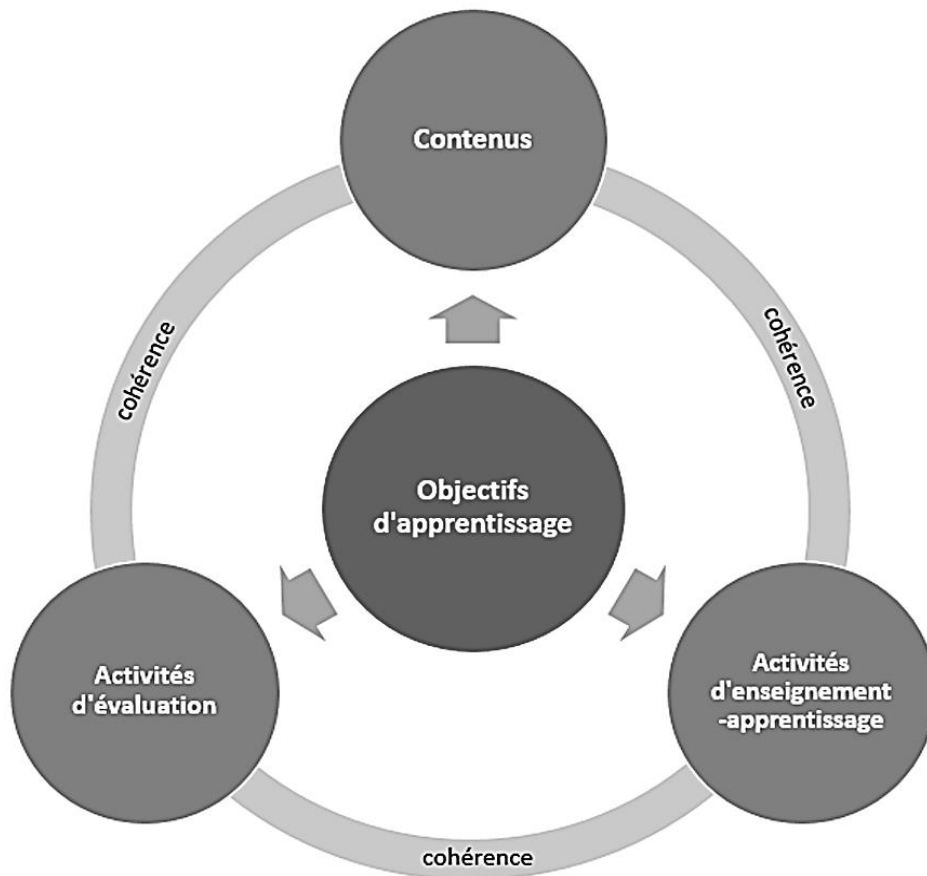
En effet, les compétences émotionnelles comme la conscience de soi, la maîtrise de soi, l'empathie, la coopération, la souplesse et l'aptitude à juger de l'intérêt d'une information sont utiles aux apprenants à l'école et tout au long de leur vie (OCDE, 2002).



Les émotions ont aussi une influence sur l'estime de soi et sur la motivation et la capacité de l'apprenant à réguler lui-même son apprentissage.

2^{ème} composante : définition d'objectifs d'apprentissage et suivi des progrès individuels des apprenants vers ces objectifs. Plusieurs pays de l'OCDE ont fixé des niveaux de performances et suivent les progrès des apprenants vers ces niveaux.

Cohérence et objectifs d'apprentissage



Dans plusieurs établissements observés, les enseignants travaillent ensemble pour préciser ces niveaux, élaborer et partager des critères avec leurs collègues et les apprenants et concevoir de nouveaux systèmes internes pour suivre les progrès individuels des apprenants.

Les enseignants des établissements observés (enquêtes réalisées par l'OCDE) se servent de ces normes objectives pour fixer des objectifs d'apprentissage aux apprenants en décomposant parfois ces objectifs en unités secondaires pour les apprenants les plus faibles.

Ils ont également délaissé les systèmes traditionnels de notation qui tendent à reposer sur une « comparaison sociale » des performances des apprenants (c'est-à-dire sur la comparaison des performances de chaque apprenant à celles de ses pairs) au profit de méthodes qui leur permettent de suivre les progrès d'un apprenant vers les objectifs d'apprentissage à partir de critères précis.

Les recherches internationales confortent l'idée qu'il est plus efficace de suivre les progrès d'un apprenant sur la voie d'objectifs d'apprentissage impartiaux que de les comparer avec ses pairs (Cameron et Pierce, 1994 ; Kluger et DeNisi, 1996 ; Heckhausen, 1989 ; et Rheinberg et Krug, 1999).

En effet, en situation de comparaison, les apprenants les plus faibles se convainquent qu'ils manquent de capacités et perdent ainsi motivation et confiance. Ames (1992) remarque que l'importance que les professeurs s'attachent à l'effort plus qu'à l'aptitude joue également un rôle non négligeable dans l'idée que les apprenants se font d'eux-mêmes.

Le feedback qui fait référence aux progrès d'un apprenant et aux possibilités d'amélioration de son travail peut aider à compenser l'effet négatif des comparaisons sociales.

Mischo et Rheinberg (1995) et Köller (2001) ont également observé des effets positifs dans plusieurs études expérimentales et de terrain dans lesquelles les enseignants évoquaient les progrès graduels des apprenants :

- Motivation intrinsèque.
- Estime de soi.
- Niveau de confiance des apprenants dans leurs capacités scolaires.
- Attributions causales³.
- Apprentissage (voir en particulier Krampen, 1987).

Le fait de fixer des objectifs d'apprentissage et de suivre les progrès des apprenants vers la réalisation de ces objectifs rend le processus d'apprentissage bien plus transparent ; les apprenants n'ont pas à deviner ce qu'ils doivent faire pour réussir. Les enseignants les aident aussi à suivre leurs progrès et à prendre confiance en eux.

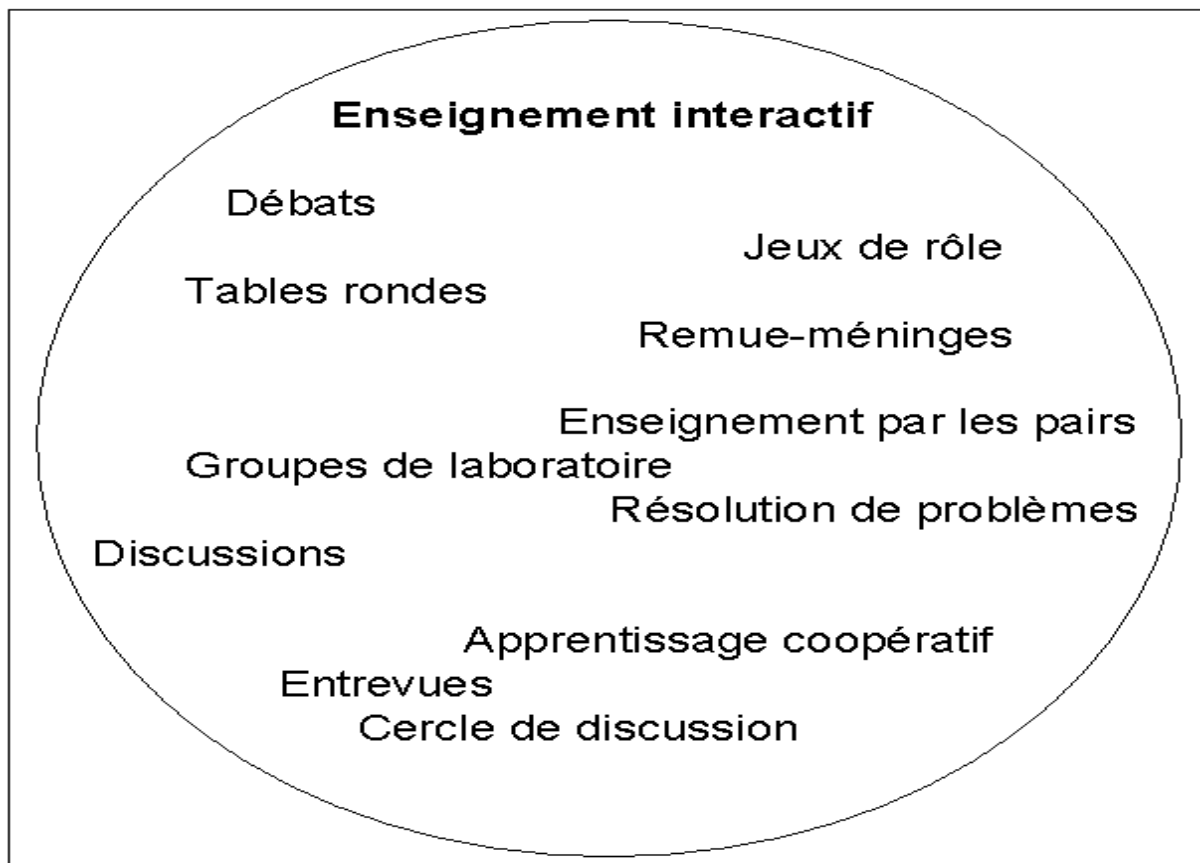
3^{ème} composante : utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des apprenants. Les enseignants des établissements ajustent leurs méthodes pédagogiques aux besoins d'une diversité d'apprenants, ce qui signifie dans certains cas qu'ils adaptent l'enseignement pour tenir compte de différents styles émotionnels.

Les enseignants remarquent que les apprenants les plus vulnérables ont besoin d'aide pour développer leurs compétences émotionnelles. (Pour une analyse approfondie des émotions et de la cognition, voir OCDE, 2002.).

³ Selon Moscovici « *consiste à émettre un jugement, à inférer "quelque chose", une intuition, une qualité, un sentiment sur son état ou sur l'état d'un autre individu à partir d'un objet, d'une disposition spatiale, d'un geste, d'une humeur* ». L'attribution causale revient donc à expliquer des événements quotidiens, c'est-à-dire ce que nous faisons, ce qui nous arrive, ce que les autres font et ce qui arrive aux autres.

Ils s'efforcent d'aider les apprenants à prendre confiance dans leurs compétences et leurs connaissances et dans leurs capacités à gérer eux-mêmes leur apprentissage.

Les psychologues sociaux et cognitifs, les anthropologues et d'autres spécialistes des sciences sociales reconnaissent le fait que les connaissances et les expériences que les enfants apportent avec eux à l'école ont une influence déterminante sur leur expérience d'apprentissage (Bruner, 1996 ; Bransford et autres, 1999).



Ces connaissances antérieures sont façonnées en partie par l'ethnicité⁴, la culture, le milieu socioéconomique et le genre.

Les enseignants peuvent aider les apprenants à appréhender de nouveaux concepts et de nouvelles idées en lien avec leurs conceptions et représentations du monde antérieures.

Les enseignants qui sont sensibilisés aux différents modes de communication culturels et sont à l'écoute des modes de communications individuels sont plus aptes à favoriser l'expression de ce que les apprenants comprennent et comment ils s'approprient de nouvelles idées (Bishop et Glynn, 1999).

⁴ L'ethnicité est le sentiment de partager une ascendance commune, que ce soit à cause de la langue, de coutumes, de ressemblances physiques ou de l'histoire vécue (objective ou mythologique). Cette notion est le fondement de la notion d'identité.

Les recherches ont montré que les parents peuvent là aussi jouer un rôle précieux parce qu'ils partagent le quotidien de leurs enfants et connaissent bien leurs aptitudes et leurs centres d'intérêt et peuvent les aider à relier des idées (Bransford et autres, 1999).

Le chercheur suisse de l'éducation Philippe Perrenoud fait la proposition suivante :

« [...] *Dans la mesure où les apprenants n'ont pas les mêmes moyens, pas les mêmes besoins, pas les mêmes fonctionnements, une situation optimale pour l'un ne sera pas optimale pour l'autre [...] On peut écrire une équation simple : diversité des personnes + adéquation du traitement de chacune = diversité des traitements.* » (Perrenoud, 1998, p. 93-94).

Les observations des premières recherches laissent à penser qu'il faut entièrement repenser les stratégies visant à garantir l'équité des résultats. Mais il est également nécessaire d'affiner les recherches sur l'influence des méthodes d'évaluation sur les différents apprenants.

Ces recherches pourraient examiner si, et comment, l'évaluation formative peut répondre aux besoins des apprenants sur la base de leurs différences personnelles telles que le style émotionnel ou l'ethnicité, la culture, le milieu socio-économique ou le genre.

4^{ème} composante : recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des apprenants
Les enseignants des établissements observés recourent à des méthodes variées pour évaluer les progrès individuels des apprenants dans le temps, dans des cadres réalistes et dans une diversité de contextes.

Les apprenants qui ne réussissent pas bien certaines tâches ont la possibilité de démontrer leurs connaissances et leurs compétences dans d'autres.

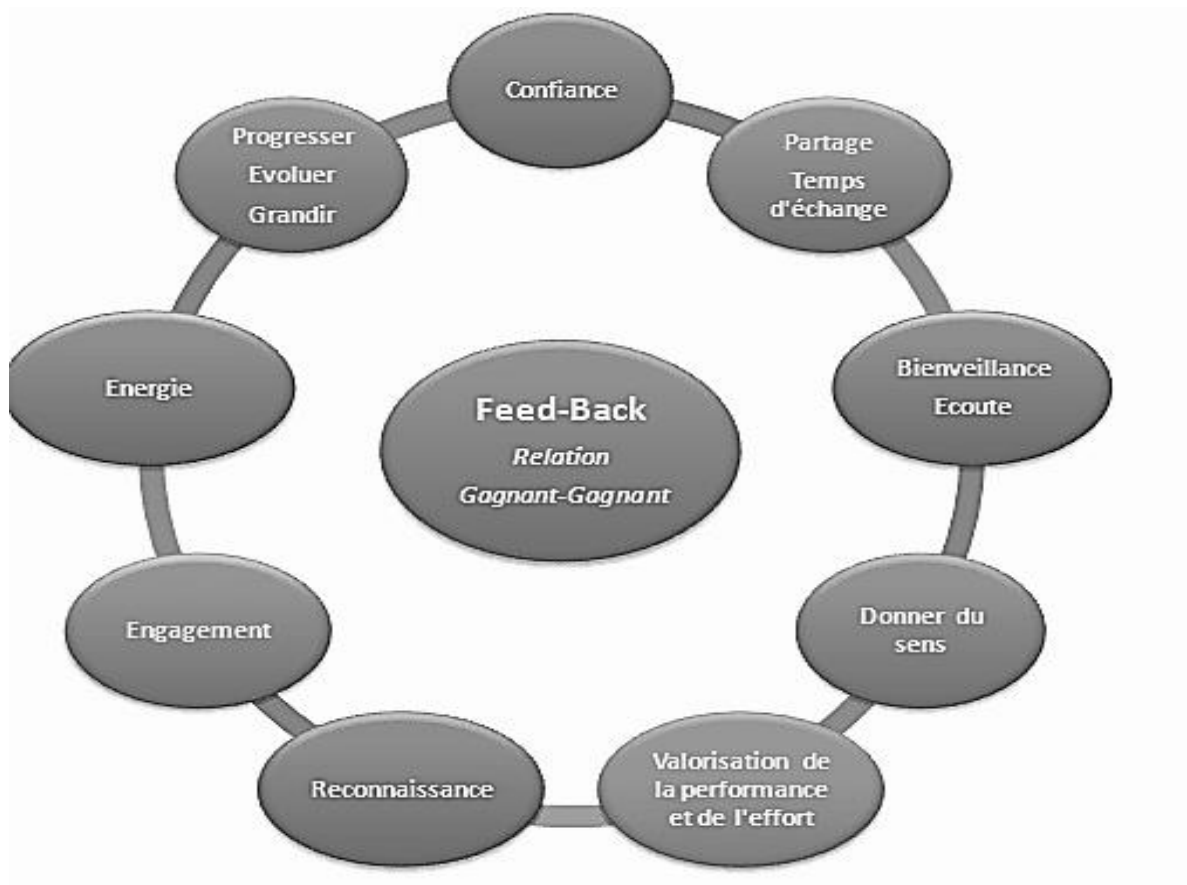
Ces évaluations variées permettent également de recueillir des informations sur l'aptitude des apprenants à transférer les acquis à de nouvelles situations une compétence jugée importante pour le « savoir apprendre » et aussi sur la manière dont on pourra corriger ou approfondir l'acquis de l'apprenant.

Ces évaluations variées peuvent comporter des tests et d'autres formes d'évaluation dans la mesure où les informations sur les performances de l'apprenant recueillies dans le cadre des contrôles sont mobilisées pour adapter la poursuite de l'apprentissage.

Les résultats sommatifs, lorsqu'ils s'insèrent dans un cadre d'enseignement et d'apprentissage plus large, se prêtent mieux à des objectifs formatifs.

Ils contribuent aussi à réduire le stress des contrôles, qui peut nuire à l'estime de soi des apprenants dont les résultats sont les moins bons. (Voir, par exemple, une étude du Centre EPPI⁵ de l'Institut de l'éducation de l'Université de Londres, juin 2002.)

5ème composante : feedback⁶ sur les performances de l'apprenant et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés Le feedback joue un rôle vital dans l'évaluation formative, mais toutes les formes de feedback ne sont pas forcément efficaces : il doit intervenir au moment opportun, être précis et comporter des conseils pour améliorer les performances futures.



Un bon feedback se rattache également à des critères explicites relatifs aux performances attendues, ce qui rend le processus d'apprentissage plus transparent et montre aux apprenants comment utiliser les compétences du « savoir apprendre ».

⁵ Le Centre d'information et de coordination des données probantes sur les politiques et les pratiques fait partie de la Faculté d'éducation et de société de l'University College de Londres.

⁶ Selon Boud et Molloy (2013), le feedback est un processus par lequel l'apprenant obtient des informations sur son travail afin d'apprécier les similitudes et les différences entre les normes correspondant à cette tâche et les qualités de son propre travail afin de générer des travaux de meilleure qualité.

Dans leur revue des travaux de langue anglaise, Black et Wiliam (1998) ont recensé plusieurs études conduites dans des circonstances écologiquement valides (c'est-à-dire des expériences contrôlées, réalisées dans le cadre de classe habituelle des apprenants avec leur enseignant habituel) qui confortent ce point de vue.

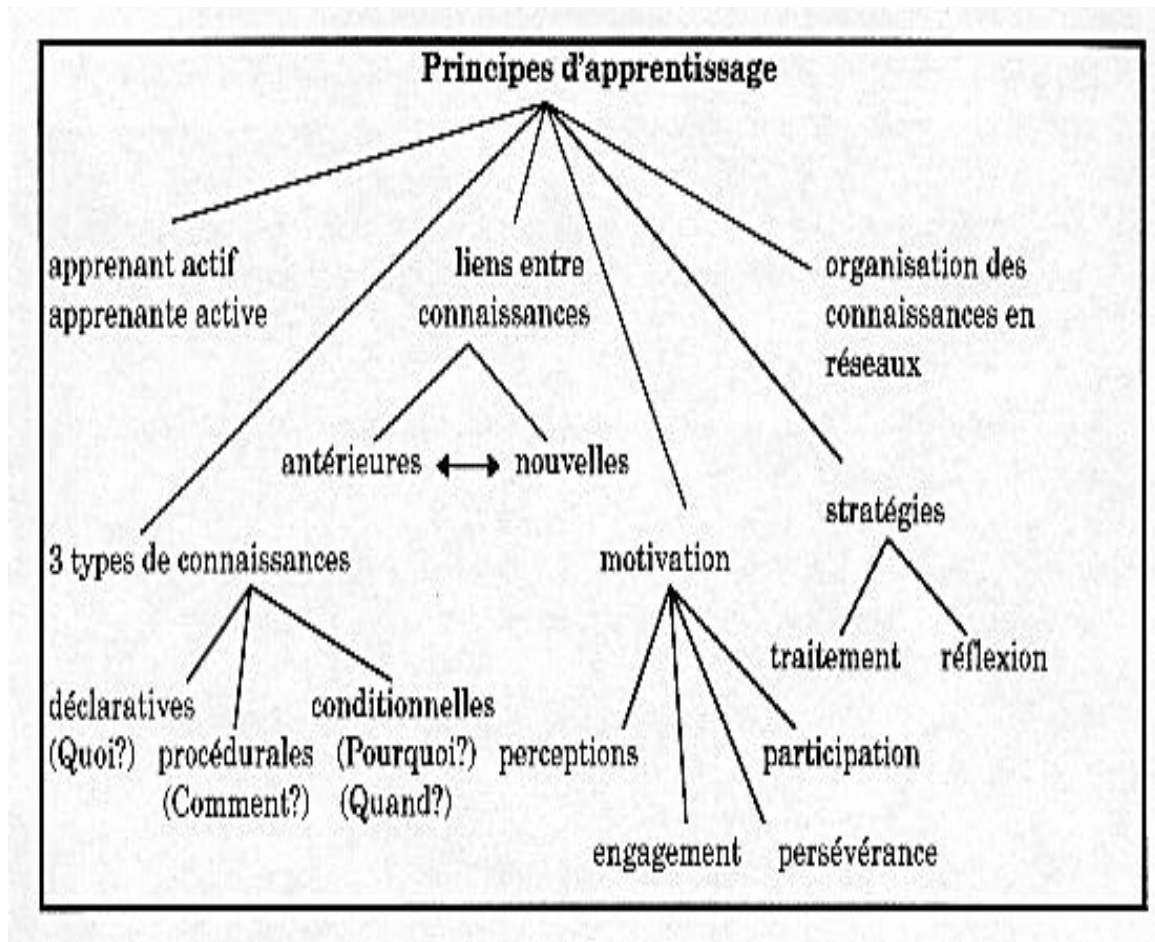
Ainsi, le feedback qui sollicite l'ego (même sous forme de félicitations) au lieu de porter sur la tâche concernée semble nuire aux performances (Boulet et autres, 1990).

D'autre part, les résultats des apprenants s'améliorent aussi lorsqu'ils travaillent sur des objectifs de processus plutôt que sur des objectifs de produits et lorsqu'ils suivent leurs progrès vers la réalisation des objectifs d'apprentissage (Schunk, 1996).

En fait, les notes peuvent saper l'aide positive du feedback ciblé sur les tâches (Butler, 1995). Les enseignants profitent également du processus de feedback.

Lorsqu'ils donnent un feedback, les enseignants apportent plus d'attention à ce que les apprenants comprennent et ne comprennent pas bien et sont mieux en mesure d'ajuster les stratégies d'enseignement pour répondre aux besoins identifiés des apprenants.

6^{ème} composante : implication active des apprenants dans le processus d'apprentissage. Fondamentalement, l'objectif de l'évaluation formative est d'accompagner les apprenants dans le développement de leurs propres compétences du « savoir apprendre » (parfois appelées stratégies « métacognitives »).



Les apprenants sont ainsi munis de leur propre langage et de leurs outils propres pour apprendre et sont mieux armés pour transférer et appliquer ces compétences à la résolution de problèmes au quotidien ; ils acquièrent la capacité à trouver des réponses ou à concevoir des stratégies pour résoudre les problèmes qui ne leur sont pas familiers. Autrement dit, ils développent des stratégies de maîtrise de leur processus d'apprentissage.

La « métacognition », parfois appelée « réflexion sur la réflexion », est le processus par lequel on prend conscience des processus d'apprentissage et de réflexion sur un nouveau sujet. L'apprenant conscient de la manière dont il apprend est mieux en mesure de fixer des objectifs, d'élaborer un ensemble de stratégies d'apprentissage et de contrôler et d'évaluer son processus d'apprentissage.

Le PISA 2000 a ainsi observé :

« [...] Au sein de chaque pays, le score réalisé sur l'échelle combinée de compréhension de l'écrit du PISA par les apprenants qui déclarent appliquer souvent [les stratégies métacognitives et d'autorégulation] est supérieur au score qu'obtiennent ceux qui ne les appliquent pas souvent – même s'il ne peut être

établi que les stratégies d'apprentissage causent l'amélioration de la performance. [...] ».

Les stratégies sont essentielles pour parvenir à une autorégulation efficace de l'apprentissage, car elles aident les apprenants à adapter leur apprentissage aux caractéristiques particulières des tâches qu'ils ont à accomplir.

« Les établissements pourraient devoir se préoccuper plus explicitement des stratégies grâce auxquelles les apprenants peuvent gérer et maîtriser leur apprentissage afin de les aider tous à élaborer des stratégies efficaces, non seulement à l'appui de leur apprentissage scolaire mais aussi pour leur apporter les instruments dont ils auront besoin pour gérer leur apprentissage plus tard dans la vie. » (OCDE, 2001, p. 120- 121).

Il faut noter d'autre part que le PISA a également observé que la propension des apprenants à utiliser des stratégies d'autorégulation est moindre s'ils manquent de motivation ou de confiance en eux. (OCDE, 2003).

L'idée personnelle que se font les apprenants de leur capacité à effectuer une tâche (le « *sentiment d'efficacité personnelle* ») a également une influence non négligeable sur la qualité d'exécution d'une tâche (Pajares, 1996). L'une des missions cruciales des enseignants est donc d'aider les apprenants à prendre confiance en eux et à élaborer diverses stratégies d'apprentissage.

3. ÉVALUATION : NOTIONS DE BASE

L'évaluation est un processus intégré à l'apprentissage, elle constitue un élément essentiel de toutes démarches pédagogique, elle a pour premier but l'amélioration de la qualité des décisions relatives à l'enseignement/apprentissage en prenant en compte les erreurs en régulant et en adaptant le dispositif didactique à la réalité des apprentissages et ce pour renforcer et argumenter les réussites. Centrée sur l'apprenant, elle est un dialogue particulier et permanent entre enseignant et celui-ci.

Elle permet à l'enseignant de prendre des décisions de régulation indispensables les mieux adaptées à chacun des apprenants. Elle permet aussi à l'apprenant de prendre conscience de ses travaux, des démarches et procédure utilisées pour les réaliser.

Pour ce faire, elle doit, tout en respectant l'âge, l'intérêt et les besoins des apprenants, fournir des situations et des contextes analogues à ceux qui sont utilisés en cours d'apprentissage.

Elle doit porter sur les compétences fixées (savoir, savoir-faire et savoir- être) sur les processus et sur les résultats (produit).

Des techniques telles que l'observation en classe, les questionnaires, les interviews... seront utilisées. Tout ceci amènera donc l'apprenant à corriger et à ajuster ses façons de faire. L'évaluation permet de constater la progression de l'apprenant dans le développement de ses compétences.

Précisons avant tout quelques notions.

- 1) - **Évaluation** : *«l'évaluation est l'estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit. La notion d'évaluation a donc une acception plus large que celle de mesure – celle-ci est en effet une simple description quantitative, alors que l'évaluation comporte à la fois la description qualitative des comportements, mais également des jugements de valeur concernant leur désirabilité».*⁷
- 2) - **La mesure** : mesurer c'est assigner un nombre à un objet ou à un événement selon une règle logiquement acceptable. Pour mesurer, il faut que les objets ou plus exactement les qualités, les modalités de ces objets soient clairement définies dans toute la mesure du possible par des comportements ou des caractéristiques observables, qu'une règle indique comment faire correspondre un nombre à chaque objet. Ces distinctions faites, on peut donner la définition suivante de l'évaluation pédagogique selon le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche pédagogique (D.E.R.P.).
- 3) - *«L'évaluation pédagogique peut être définie comme le processus systématique visant à déterminer dans quelle mesure des objectifs éducatifs sont atteints par des apprenants».* STUFELBEAM précise : *« l'évaluation est le processus qui consiste à décrire, recueillir et fournir des informations utiles pour porter un jugement décisif (de décision) en fonction de diverses possibilités.»*
- 4) - **Évaluation pédagogique interne et évaluation externe**
Gilbert De Landsheere distingue une évaluation pédagogique interne d'une évaluation externe.

⁷ GROULUND- D.E.R.P.

- a) - **L'évaluation externe** est une évaluation réalisée par des personnes ne faisant pas partie de l'équipe éducative chargée de réaliser un programme (exemple d'évaluation réalisée par les centres psycho-médicosociaux et les centres d'orientation scolaire et professionnelle).

En rapport avec l'évaluation externe, on parlera d'examen externe en désignant les épreuves organisées et notées par des Jurys indépendants des écoles, à l'échelon local, régional ou national (exemple Baccalauréat – BEM – Certificat d'Études – Concours d'entrée en 6^{ème}).

- b) - **L'évaluation interne** est réalisée par des personnes faisant partie de l'équipe éducative chargée de réaliser un programme (exemple : les enseignants, les surveillants éducateurs, les éducateurs spécialisés attachés aux écoles).

L'examen interne dans une discipline est défini alors comme l'épreuve construite et notée par le maître qui l'a enseignée et subie par les apprenants qui ont reçu cet enseignement dans le cadre de la classe ou de l'école. D'une manière générale, les examens sont internes lorsqu'ils sont organisés indépendamment dans chaque école, qu'il existe ou non une coordination ou une unification par branche et par niveau et section.

- 5) - Le test est une situation standardisée servant de stimulus à un comportement qui est évalué par comparaison avec celui d'individus placés dans la même situation, afin de classer le sujet soit quantitativement, soit typologiquement.⁸

Ces notions précisées, comment se situe l'évaluation dans le processus pédagogique et quelles sont ses principales fonctions ?

4. L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

4.1 Fonctions et aspects distinctifs

4.1.1 Évaluation du produit et Évaluation de l'action didactique :

Le processus enseignement-apprentissage peut être caractérisé par ses trois composantes :

- objectifs pédagogiques ;

⁸ Pichot P, Brun JP. 1984 Juin, Vol 142, Num 6, pp 862-5

- stratégies éducatives ;
 - évaluation.
- a) – Les *objectifs* sont les modifications de comportement que l'enseignement cherche à susciter chez l'apprenant.
 - b) – Les *stratégies éducatives* sont les voies et moyens didactiques mis en œuvre pour atteindre les objectifs ainsi définis.
 - c) – L'*évaluation* est le processus systématique qui vise à déterminer dans quelle mesure les objectifs éducatifs sont atteints par les apprenants.

4.2 Les critères et les outils d'une évaluation

Les critères de l'évaluation : Un critère d'évaluation est tout simplement un élément d'appréciation sur lequel on va pouvoir s'appuyer pour apprécier ou juger la valeur de l'action, des résultats ou de la méthode.

Quelques exemples de critères d'évaluation : Adéquation, clarté, cohérence, cohésion, concision, concordance, élégance, exactitude, exhaustivité, explicité, efficacité, importance, logique, judicieux, justesse, méthodologique, ordonné, pertinence, précision, qualité, organisation, originalité, respect, richesse, structure, systématique.

L'apprenant doit être capable de formuler des objectifs pédagogiques en relation avec les cours. Il dispose de la matière du cours. Il doit définir la performance attendue, les conditions et les critères d'évaluation de chaque objectif.

Explication des critères : -Agencement logique des idées - Efficacité de l'argumentation - Exactitude des termes utilisés - Justesse de la réponse - Précision du contexte de la formule, du problème, de la méthodologie, etc. - Qualité de la langue, qualité du travail - Respect des consignes, des règles, etc. - Richesse du vocabulaire - Structure du travail Les outils (ou techniques) d'évaluation :

- Les tests : C'est une évaluation rapide, sous forme de QCM, de phrases à trous, schéma à compléter, application numérique simple, question d'appariement (QA), question ouverte, question de type vrai ou faux.
- Les exercices en classe : Les meilleurs se cherchent en ayant sous les yeux une situation réelle.

Le choix des énoncés d'exercice doit s'effectuer en éliminant tous les problèmes abstraits ou les situations irréalisables ; il convient d'utiliser beaucoup d'exercices très simples. Malheureusement beaucoup d'enseignants estiment ne pas devoir de temps sur ces exercices jugés simples, ils passent aux "choses sérieuses".

- Les exercices à la maison : Si le professeur a proposé en classe un exercice trop difficile ou mal conçu, il s'en aperçoit en constatant les échecs. En revanche, les exercices à la maison se doivent de ne comporter que des questions très modestes et les énoncés ne doivent pas être obscurs ou incomplets, d'où la nécessité de les préparer avec soin et de les résoudre en dehors de la classe pour que tous les apprenants fassent ce travail ; pour ce faire, il faut respecter certaines règles : Choisir des exercices visant surtout à encourager l'apprenant; Apporter une aide à l'apprenant afin de lui éviter la tentation de copier ; Dès son entrée en classe, le prof doit montrer l'importance qu'il attache à ces exercices. Ainsi le professeur vérifiera que tous les apprenants ont fait leurs exercices, puis posera quelques questions sur les difficultés rencontrées et leurs genres, enverra 2 ou 3 apprenants au tableau (il est inutile de perdre du temps si toute la classe a trouvé l'exercice), encouragera les apprenants, surtout ceux en difficulté, ce qui présente des avantages psychologiques évidents ; puis il indiquera que ces mêmes exercices peuvent intervenir pendant les compositions.

- Les devoir de maison : Ils sont rédigés sur feuille de copie et corrigés par le prof. Ils sont indispensables à tous les niveaux et leurs fréquences augmentent fortement entre les collèges et les terminales scientifiques du lycée. Les notes des devoir de maison ne sont pas généralement comptabilisées dans les moyennes de classe. La contrainte majeure ici est le nombre d'apprenants donc de copies à corriger.

Il faut donc nécessairement trouver une méthode qui permette de pallier cette difficulté (technique de la pédagogie des grands groupes). Chaque fois qu'on donne un devoir de maison, il faut rappeler les termes du contrat (ex : compte pour 1/3 dans les moyennes ; peut revenir dans les devoirs prochains ; prépare à l'examen).

Le devoir ne doit pas décourager trop d'apprenants ; il doit donc comporter des questions immédiates, puis des questions assez faciles et enfin une question plus difficile. Lors de la remise des copies, il faut féliciter et encourager les apprenants dont le travail est visiblement personnel même si la note est basse. Enfin, tout devoir maison fait partie du programme de révision pour le prochain contrôle (chaque contrôle doit reprendre, sans modification autre que numérique, une question du devoir).

- Les interrogations, contrôles : L'efficacité de ces contrôles dépend plus de leur fréquence que de leur durée.

- Les interrogations écrites : Ce sont de petits contrôles rapides (10 à 20 mn, corrections comprises) et auto corrigés par la classe. Comme les contrôles, elles doivent permettre de savoir si les objectifs ont été atteints ou non à l'aide de tests tels que : applications numériques, graphiques, schéma, exercice, etc. Elles seront constituées de questions courtes, précises, concises et éliminant toute ambiguïté.

La correction est faite par les apprenants. Au bout de 10 mn l'interrogation est terminée et les apprenants s'échangent les copies. Chaque correcteur aura pris de porter son nom sur la copie qu'il corrige et la note finale qu'il attribue à son collègue.

L'enseignant ne prendra qu'un échantillon des copies (ex : 10) pour vérifier les écarts à la note réelle afin de prendre des sanctions contre les fraudeurs éventuels. NB : pour la 1ère fois, il sera nécessaire que le professeur corrige toutes les copies pour amener les apprenants à prendre leur responsabilité.

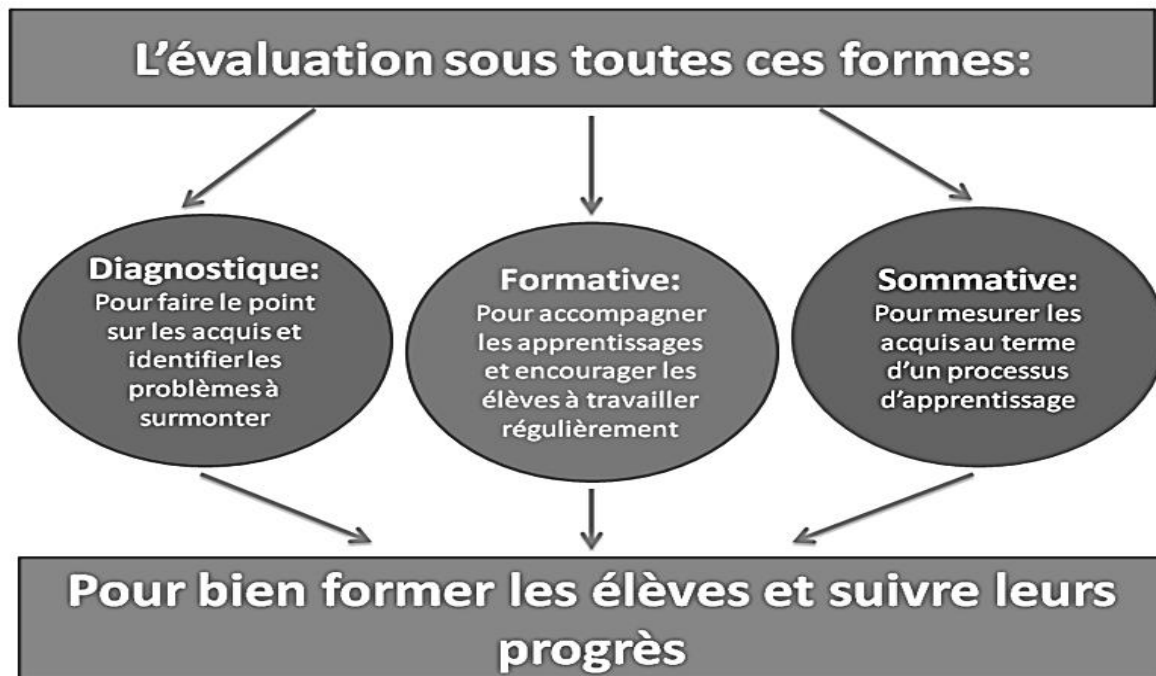
- Les contrôles proprement dits : Dans les conditions normales (classe à effectif non pléthorique, homogène, année sans trouble) les contrôles sont mensuels. Limiter la durée d'un contrôle à 30 mn au collège et 1 h au lycée.

Il est souhaitable qu'un contrat fasse l'objet d'une discussion rapide et disciplinée entre la classe et le prof, par exemple en s'engageant à ne poser que les questions sur les devoirs, les exercices à la maison, etc.

On peut même convenir que les questions préparées seront notées sur 10 points et qu'un exercice un peu plus difficile se verra attribuer 5 points. On peut estimer qu'il y a un gain de temps lié à la méthode puisque les exercices ont fait l'objet d'une recherche et d'une correction.

5. LES TYPES D'ÉVALUATION

Évaluation pronostique ; L'objectif de cette évaluation est d'estimer les chances de réussite d'un apprenant. Elle fonde des décisions de sélection ou d'orientation en fonction de l'aptitude présumée à suivre cette nouvelle formation.



5.1 Évaluation diagnostique

Comme son nom le suggère, la définition de l'évaluation diagnostique se réalise au début d'une séquence d'enseignement, et donc souvent en début d'année. Il s'agit d'un outil au service de la fonction du formateur ou de l'enseignant.

Non notée, elle a pour but de faire l'évaluation du niveau initial de l'apprenant. L'enseignant peut ainsi situer ses apprenants en différents niveaux dans la classe, prenant acte de leurs connaissances, de leurs conceptions, de leur maîtrise. Au contraire, l'évaluation diagnostique peut aussi renseigner sur les difficultés de l'apprenant et donc sur ses besoins particuliers de travail, le cas échéant.

Quels sont les objectifs et fonctions de l'évaluation diagnostique ?

L'évaluation diagnostique a plusieurs fonctions. C'est un outil qui répond à différents objectifs de formation ou de classe : repérer les apprenants en difficultés, organiser l'accompagnement du travail, favoriser la réussite des apprenants et étudiants.

➤ *Repérer les apprenants en difficulté*

C'est dès la rentrée, au début de l'année scolaire, qu'il faut repérer quels sont les apprenants en difficulté qui présenteront le plus des besoins d'aide et de soutien en classe. De cette manière, vous pouvez proposer au plus tôt une remédiation et des exercices spécifiques, voire une réorientation si l'apprenant n'est vraiment pas en capacité de travail pour cette classe.

L'évaluation diagnostique est un moyen qui vous aidera à récolter ces informations sans être une évaluation notée dès le début de l'année.

➤ *Organiser l'accompagnement du travail*

L'évaluation diagnostique a aussi d'autres fonctions. Elle vous permet de proposer à votre apprenant ou étudiant un programme de formation spécifique et personnalisé. Celui-ci répond aux résultats fiables fournis par l'évaluation diagnostique. Cette fiabilité est une des forces des évaluations diagnostiques. Elle permet en effet de fixer et définir des objectifs non seulement pertinents mais aussi accessibles pour l'apprenant. Ils l'aideront à s'engager sérieusement dans un processus de travail lui permettant d'améliorer son niveau.

L'évaluation diagnostique est aussi un très bon outil de groupe, idéal pour constituer des groupes de travail et des équipes d'apprenants en classe, en fonction de leurs besoins de formation. Ceux-ci n'ont pas à être figés : ces groupes peuvent évaluer dans le temps, tout au long de l'année, au fil des améliorations du niveau de vos étudiants et apprenants, mais aussi de leurs activités respectives.

L'évaluation diagnostique, si elle est bien sûr à utiliser dès le début de l'année, peut et doit même être effectuée encore et encore tout au long de l'année. Cette régularité vous permettra de vérifier souvent que la progression de vos apprenants est sur la bonne voie, que leur niveau s'améliore, en fonction des résultats obtenus. Si le niveau ne progresse pas comme il faut, vous vous en assurez rapidement pour rectifier le tir avec l'apprenant concerné. Une autre fonction intéressante de l'évaluation diagnostique est de permettre aux enseignants de se coordonner en prévoyant leurs actions par rapport à des définitions communes.

Comment suivre une évaluation diagnostique ?

L'évaluation diagnostique suit quatre phases qui découlent l'une de l'autre au cours d'un cycle de travail en classe.

Il s'agit du positionnement, suivi et évaluation du repérage des acquis et de leur communication à l'apprenant. Par la suite, on va faire exécuter à l'apprenant différentes tâches de travail en réponse aux résultats de l'évaluation diagnostique, pour enfin faire l'évaluation de l'acquisition de compétences de manière régulière dans l'année.

Le positionnement. Dès le début de l'année, on effectue une évaluation diagnostique qui va nous informer sur le positionnement de l'apprenant, ses facilités, ses difficultés. En bref, il s'agit de connaître son niveau initial à la rentrée.

Le repérage des acquis, puis la communication de ces acquis à l'apprenant. Par la suite, le formateur se sert de ces données pour en extraire la marche à suivre en termes de besoins de travail pour l'apprenant. Il repère les acquis et les communique à l'apprenant. En effet, l'un des atouts de l'évaluation diagnostique est d'être utile, non seulement au professeur, mais aussi à l'apprenant. C'est un excellent moyen de le motiver à se dépasser pour améliorer son niveau.

L'apprenant effectue de nouvelles tâches de travail. Parvenus à cette phase de l'évaluation diagnostique, on commence par faire soumettre l'apprenant à ce nouveau plan de travail prévu et adapté aux nouveaux objectifs définis suite à l'évaluation, pour combler ses besoins et renforcer ses acquis.

L'évaluation des compétences acquises et des progrès de niveau dans l'année. On se sert alors de cet outil pour faire l'évaluation de la progression du niveau depuis l'évaluation diagnostique de début d'année. On voit si les besoins de l'apprenant ont été comblés, de même que ses lacunes, et on mesure les progrès en classe.

Cette évaluation a pour but de permettre aux enseignants d'analyser des situations, des besoins, les profils et pré-requis d'apprenants, d'apprécier leurs compétences et leurs difficultés éventuelles au début ou au cours d'un apprentissage ou d'une formation :

- Soit afin de leur fournir des repères pédagogiques pour organiser la suite des apprentissages. Elle responsabilise, en outre, l'apprenant en lui permettant de prendre conscience de ses forces, de ses faiblesses et donc des points sur lesquels il doit se mobiliser.
- Soit afin d'estimer si l'apprenant possède les capacités nécessaires pour entreprendre une formation ou pour suivre un apprentissage. Cette évaluation vise moins à juger des acquis que des aptitudes.

Comment procéder pour réaliser une évaluation diagnostique

- ⇒ Définir à l'aide du référentiel, en terme de compétences, des pré-requis que l'on sait essentiels
- Elaborer un test accompagné de sa grille d'évaluation
- Pour les compétences non acquises préparer un outil de remédiation

5.2 L'évaluation formative

« Est une évaluation intervenant, en principe, au terme de chaque tâche d'apprentissage et ayant pour objet d'informer du degré de maîtrise atteint et / ou découvrir en quoi, un des apprenants éprouvent des difficultés d'apprentissage non sanctionnées comme erreurs ; en vue de proposer ou de faire découvrir des stratégies susceptibles de permettre une progression (remédiations). »
(Vandeveld).

Vient ensuite le second outil qui est l'évaluation formative, qu'on pourrait définir comme des entraînements réguliers avant les tests finaux. L'apprenant a ainsi droit à l'erreur et à l'essai au cours de l'année. Il prend conscience de son propre niveau mais aussi de ses réussites et s'en sent valorisé. En tant que formateur, cet outil vous permet de prendre conscience des différents niveaux dans votre classe, et donc de prendre en compte la diversité de votre public. Vous pouvez alors mettre en place des méthodes de travail et une formation adaptée et personnalisée à l'ensemble de la classe.

L'évaluation formative s'attache à vérifier l'acquisition de compétences méthodologiques écrites et orales. On la réalise régulièrement au cours de l'année, mais surtout en cours ou à la fin de l'apprentissage d'une nouvelle compétence ou notion.

Comme pour l'évaluation diagnostique, on met en place l'évaluation formative en ciblant des objectifs précis dont on pourra interpréter les résultats, mais aussi en employant des consignes de travail claires pour l'apprenant, avec notamment des verbes d'action, et en l'informant des compétences attendues

Cette évaluation formative peut se réaliser invariablement individuellement ou en groupe. Le professeur la fait faire en classe ou en corrigeant des travaux effectués à la maison. Enfin, l'auto-évaluation est aussi possible, et même encouragée.

Évaluation formative aide à l'apprentissage.

« Évaluation continue des processus d'apprentissage, elle a pour but d'informer l'apprenant puis l'enseignant sur le degré d'atteinte des objectifs. » (Rieunier, Pédagogie, dictionnaire des concepts clés, 1978).

L'enseignement, l'apprentissage et l'évaluation ne sont pas envisagés en séquence, comme des moments distincts de la démarche pédagogique, mais plutôt dans leur interaction dynamique au sein de cette démarche.

L'évaluation est considérée comme partie intégrante du processus d'apprentissage. Sa fonction principale n'est pas de sanctionner la réussite ou l'échec, mais de soutenir la démarche d'apprentissage des apprenants et d'orienter ou de réorienter les interventions pédagogiques de l'enseignant ou de l'enseignante; elle permet la prise de décision pour ce qui concerne la conduite du professeur et la démarche de l'apprenant.

L'évaluation formative s'inscrit dans une approche constructiviste de l'apprentissage et s'apparente à un processus d'accompagnement. Elle représente toutes les formes d'évaluation pédagogique proposées pendant une séquence d'apprentissage et qui ont vocation à donner un feedback, à l'apprenant et à l'enseignant, sur le déroulement de l'apprentissage et le processus d'apprentissage, en fournissant des informations pertinentes pour la régulation des conditions de l'apprentissage et l'adaptation, l'ajustement des activités pédagogiques aux caractéristiques des apprenants.

Cette évaluation est donc profitable :

- À l'apprenant : pour lui indiquer les étapes qu'il a franchies, les difficultés qu'il rencontre, ses acquis, ses lacunes, ses forces, ses faiblesses, les connaissances à ajuster, pour l'aider à repérer, comprendre, interpréter, corriger ses erreurs.

- À l'enseignant : pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte, pour lui permettre de vérifier la compréhension des notions qui viennent d'être abordées. Pour savoir ce que l'apprenant a compris, acquis, sur quoi il bute, comment il apprend, ce qui l'aide ou le perturbe, l'intéresse ou l'ennuie, etc.

Ce type d'évaluation s'intéresse donc davantage aux démarches de l'apprenant et/ou de réalisation des produits plutôt qu'aux critères de performance de l'apprenant et/ou de réussite des produits. Pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage.

Par l'observation des apprenants en cours d'apprentissage, on cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque apprenant et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques.

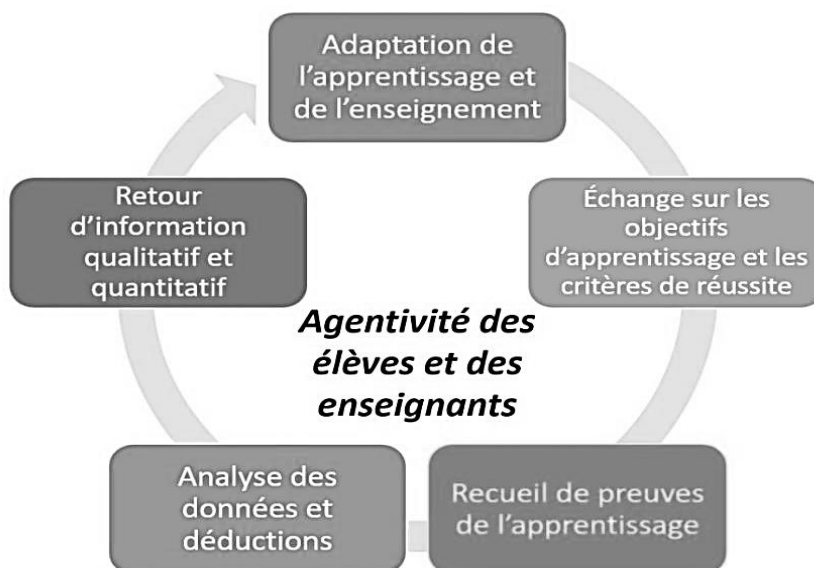
Dans cette optique, toutes les interactions de l'apprenant (avec le maître, avec d'autres apprenants, avec un matériel pédagogique) constituent des occasions d'évaluation (ou d'auto-évaluation) qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage.

La régulation de ces activités est donc de nature interactive.

Le but est d'offrir une « *guidance* » individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation à posteriori. » (L.Allal, J.Cardinet & P. Perrenoud, 1979).

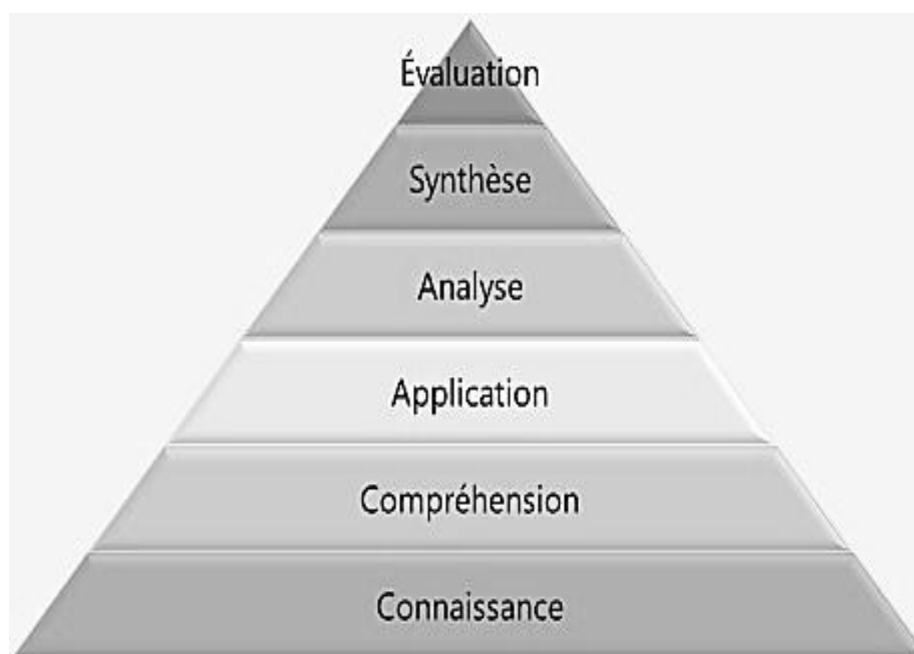
Dans une approche formative, l'erreur n'est plus considérée comme une lacune ou un manque, mais « *permet de comprendre la logique de l'apprenant* ». Elle devient le moteur de l'apprentissage par le travail qu'elle suscite.

L'évaluation formative en tant que dialogue et processus



L'enseignant peut ainsi amener l'apprenant à prendre conscience des procédures et des connaissances utilisées et l'aider à construire de nouvelles stratégies ». (Pierrette Jalbert et Joanne Munn).

Dans le processus enseignement-apprentissage, et pour une bonne évaluation, il est important que soient définis précisément les objectifs poursuivis. Différents systèmes de classification d'objectifs existent comme, par exemple, la taxonomie des objectifs pédagogiques de Bloom.



5.3 L'évaluation sommative

L'évaluation sommative ou certificative est une évaluation intervenant au terme d'un ensemble de tâches d'apprentissage constituant un tout, à la fin d'un enseignement, à la fin d'un cycle.

Elle permet aux enseignants de dresser un bilan des apprentissages (où l'apprenant se situe-t-il ?) ou de prendre une décision d'orientation ou de sélection en fonction des acquis. « L'évaluation sommative attribue une note chiffrée à une performance jugée représentative de l'apprentissage terminé, et ceci aux fins de classer ou de sélectionner les apprenants.

La procédure ne poursuit donc plus, en théorie, aucun dessein pédagogique, mais répond à des exigences administratives, institutionnelles et sociales.» (M. Minder).

Cette évaluation bilan s'intéresse aux résultats et aux produits qu'on appréhende avec un référentiel élaboré au préalable afin de répondre à une demande de vérification et/ou de contrôle de la progression de l'apprenant.

Cette évaluation permet à l'enseignant de s'assurer que le travail des apprenants correspond aux exigences préétablies par lui et par le programme pédagogique. Elle permet de situer les performances de l'apprenant par rapport à une norme. L'évaluation certificative est une évaluation sommative qui vise la délivrance d'un diplôme, d'un certificat attestant des capacités et compétences de l'apprenant.

Docimologie : Science qui étudie les modes d'évaluation des connaissances (examens, concours, etc.). La docimologie s'intéresse notamment à l'élaboration d'instruments de mesure, aux facteurs déterminant la notation ainsi qu'au comportement des examinateurs et des personnes évaluées. Elle vise à améliorer l'objectivité des notations.» (Grand dictionnaire terminologique) Ce terme tend à être remplacé aujourd'hui par celui d'« éduométrie ». Les moments de l'évaluation : Avant, pendant, à la fin de la formation.

6. EFFETS PERTURBATEURS D'UNE ÉVALUATION ET GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION D'APPRENANT

Les effets perturbateurs d'une évaluation : Le correcteur peut être perturbé par des variables d'une dimension psychologique. Il s'agit principalement :

- L'effet de Halo : les réponses d'un apprenant de belle allure peuvent être surestimées. Cela est valable à l'oral. À l'écrit, une écriture lisible, le soin apporté à la copie (présentation) peut influencer le correcteur de façon positive.

- L'effet de stéréotypie : une immuabilité plus ou moins accusée s'installe dans la correction que fait l'enseignant sur le travail de l'apprenant. Les mêmes apprenants se retrouvent très souvent avec les mêmes notes. Ou encore, selon que la première copie est bonne ou médiocre, sa correction peut influencer les copies suivantes.
- L'effet d'ordre de correction : Par le fait que le professeur a encore à l'esprit les arguments avancés par dans la première copie, cela peut influencer la copie suivante.
- L'effet de fatigue : La fatigue et la surcharge des copies peuvent faire que le professeur ne consulte plus son barème et agit par simple intuition.
- L'effet de l'idéologie du correcteur : C'est lorsque l'idéologie du correcteur tend à primer sur celle de l'apprenant, malgré les bons arguments qu'il avance pour défendre son point de vue.
- L'effet de contamination : L'avis des confrères a un rôle influent sur le jugement du correcteur.

L'évaluation en milieu scolaire est certes indispensable, mais elle demeure complexe quant à sa mise en œuvre. Il importe pour l'enseignant d'avoir toujours à l'esprit les objectifs qu'il a définis dans sa leçon autour de laquelle sera construite l'évaluation (Congruence entre objectifs et items d'évaluation). De même, il ne doit pas perdre de vue que son travail d'évaluateur servira à prendre une décision pouvant influencer la vie personnelle de l'apprenant.

Pour cela, l'évaluateur doit être pondéré et manipuler les outils avec précaution.

7. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉVALUATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES

Considérations générales

Bien qu'elle s'inscrive dans une tradition d'enseignement propre à chaque pays, l'évaluation n'en demeure pas moins, dans tous les cas, un rapport central que toute formation instaure entre des objectifs plus ou moins clairement énoncés au départ, déterminant un programme de connaissances à acquérir, et des acquisitions dont il faut témoigner ou des compétences terminales à constater officiellement par des instruments considérés comme particulièrement fiables.

Longtemps cantonnée dans son propre domaine et reposant sur un système de contrôle plus ou moins figé, l'évaluation est devenue, au cours de la décennie 1990, l'une des préoccupations majeures de la didactique des langues étrangères et, en particulier, du FLE ; elle a connu ainsi, ces derniers temps, des transformations importantes aussi bien dans son esprit que dans sa méthodologie et dans ses pratiques.

Renvoyant naguère à des notions de sanction ou de sélection, quelquefois même d'exclusion, elle est devenue synonyme de progrès et elle est conçue actuellement comme un moyen de guider l'apprentissage ; la conjoncture pédagogique actuelle, centrée sur l'apprenant, donne à penser que l'évolution dans ce domaine se réalisera essentiellement du côté de l'auto-évaluation.

Il faut considérer l'évaluation comme une démarche. Selon le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*⁹ (2003), cette démarche est constituée de quatre étapes distinctes mais complémentaires.

- L'intention : c'est l'étape où on détermine les buts et les modalités de l'évaluation. Les modalités sont les choix de la mesure, des tâches à faire accomplir aux apprenants, et les moments où s'effectuera l'évaluation.
- La mesure : c'est l'étape de recueil des données, puis de leur organisation et de leur analyse.
- Le jugement : c'est la phase d'appréciation des données en fonction des buts et des objectifs de l'évaluation. Cette phase est très délicate parce que le jugement doit être fondé le plus objectivement possible, c'est-à-dire en dépassant la simple intuition ou, pire, l'arbitraire.
- La décision. Cette phase a plusieurs objectifs.

Elle concerne d'abord le parcours de l'apprenant. Faut-il passer à une autre étape de l'apprentissage ? Mettre en œuvre des activités correctives, et si oui à partir de quel niveau ?

Pour tous les apprenants du groupe évalué ou pour certains seulement ?

Elle concerne aussi la mise en place des bilans : passage à des niveaux supérieurs, octroi de certifications et de diplômes, etc.

⁹ Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde est le fruit d'une œuvre collective menée à l'initiative de l'ASDIFLE (Association de didactique du français langue étrangère) sous la direction de Jean-Pierre Cuq.

7.1. Aperçus méthodologiques

7.1.1. Les différents types d'évaluation

Il existe toute une gamme de types d'évaluation, mais c'est par leur fonction et leur situation temporelle que l'on peut les distinguer et les classer autour de trois grands prototypes.

Selon Delorme Ch dans : « *L'Évaluation en questions* », ESF éditeur, 2^o édition, 1987 et Hadji C. : *L'Évaluation, règles du jeu. Des intentions aux outils*, ESF éditeur, 1989 ; l'évaluation sommative est portée sur le passé, elle se situe à la fin de l'action pédagogique et contrôle ainsi les acquis d'une série de leçons ou, plus généralement, teste le savoir acquis au cours d'un semestre ou d'une année d'apprentissage.

Elle fait donc le bilan d'une formation et les résultats obtenus, traduits en notes, certifient l'état de cette formation. Ce type d'évaluation est donc celui que l'on pratique lors des examens ou des attestations de niveau ; c'est pourquoi, on caractérise souvent cette évaluation de certificative ou de normative, car les résultats permettent de situer un apprenant par rapport à une norme et/ou en vue d'un classement.

L'inventaire, qui sert principalement à certifier et donc à sanctionner des savoirs et des savoir-faire acquis ou accumulés tout au long d'un cursus d'études, constitue la fonction essentielle de ce type. Quant à l'évaluation formative elle est centrée sur le présent, elle constitue un processus continu qui sert à réguler l'apprentissage, car elle permet de recueillir des informations sur les points faibles et les points forts de l'apprenant. L'analyse des acquis et des erreurs permet à l'enseignant d'ajuster un cours, de le réorganiser en fonction des lacunes ou de besoins spécifiques afin d'améliorer l'apprentissage et de guider au mieux l'apprenant vers la réalisation des objectifs.

Elle ne se traduit pas par des notes, ni par un score. C'est plus une démarche pédagogique de formation ou d'auto-formation qu'un contrôle de connaissances et l'évaluation formative conduit à une individualisation des méthodes d'apprentissage et des parcours de formation. Sa fonction dominante, le diagnostic, concerne aussi bien l'enseignant que l'apprenant. Enfin, l'évaluation prospective ou pronostique est orientée vers le futur, elle se situe, cependant, en amont de la formation.

À partir d'objectifs fixés, elle permet de prédire ou de prévoir les possibilités ultérieures du formé, de construire son parcours et de définir les méthodes appropriées.

Ce type de diagnostic, souvent peu évoqué mais toujours présent, est celui que l'on retrouve, par exemple, dans les concours d'entrée ou dans les tests d'orientation scolaire. Menés en cours d'apprentissage, les tests diagnostiques servent également à localiser un problème particulier. Ce type d'évaluation sert donc essentiellement à orienter, quelquefois à situer.

Ces trois grandes catégories d'évaluation se retrouvent généralement dans toute formation, quelquefois bien séparées, quelquefois mêlées ; elles permettent de vérifier non seulement le passage d'un état initial à un état final, mais aussi le cheminement de cette transformation : elles donnent des informations sur comment s'est effectué le passage ou pourquoi il ne s'est pas effectué.

ÉVALUATIONS FORMATIVE ET SOMMATIVE : ÉLÉMENTS DE COMPARAISON

	Evaluation formative	Evaluation sommative
OBJECTIF	Apprentissage identification des erreurs et proposition de mesures correctives ou de stratégies d'apprentissage plus adaptées.	Sanction mesure de l'atteinte d'un objectif global sous le prisme réussite/échec.
	Individuel et prospectif axe de progrès individuel tourné vers l'ajustement pour les acquisitions à venir.	Individuel, collectif et rétrospectif bilan au regard d'un attendu collectif mesurant des acquis finaux.
STATUT de L'ERREUR	Qualitatif diagnostique pédagogique des acquis et axes de progression.	Quantitatif diagnostique normatif des acquis.
FRÉQUENCE	Continue utilisation comme outil pédagogique tout au long du parcours de formation.	Ponctuelle utilisation au terme d'une séquence, d'un module, du parcours.

Il existe, cependant, d'autres façons d'envisager l'évaluation qui se définissent à partir d'autres traits distinctifs et qui peuvent être incorporées aux trois grands types pour y enrichir les données, les étaler dans le temps, préciser ou mieux cibler les domaines, les performances ou les capacités à évaluer :

- l'évaluation *interne* (quand elle est réalisée par le formateur) / *externe* (quand elle est prise en charge par des personnes extérieures au dispositif de formation) ;
- l'évaluation *continue* (la note finale reflète l'ensemble des travaux effectués au cours de l'apprentissage) / *ponctuelle* (une note obtenue à un moment donné sur un domaine particulier) ;
- l'évaluation *directe* (qui évalue ce que le candidat est en train de faire, donc en interaction comme, par exemple, lors de l'entretien ou d'un travail en groupe) / *indirecte* (qui utilise un test) ;
- l'évaluation *de la performance* qui exige la production d'un discours oral ou écrit / l'évaluation *des connaissances* : l'apprenant doit répondre à des questions afin de prouver ses connaissances et le contrôle qu'il a de la langue ;
- l'évaluation *normative* qui classe les apprenants les uns par rapport aux autres / l'évaluation *critériée* qui évalue l'apprenant uniquement en fonction de son niveau de maîtrise des objectifs de formation, indépendamment des capacités des autres ; etc.

On choisit parmi ces différents types d'évaluation celui ou ceux qui sont les plus appropriés aux besoins de l'apprenant et aux objectifs fixés tout en tenant compte de la culture pédagogique du système qui propose la formation.

On recherche également l'équilibre entre ces différents modes de manière à évaluer une formation complète sous différents angles et avec des outils variés : savoir général, savoir linguistique, performance communicative, etc.

Mais de toutes ces méthodes, à l'heure actuelle, c'est l'évaluation formative⁴, qui donne à l'apprenant une place prépondérante dans l'apprentissage, qui est privilégiée par la recherche didactique, car s'il est aisé de constater les difficultés d'apprentissage d'un apprenant, il n'est pas toujours facile d'y remédier.

L'évaluation formative s'accompagne souvent d'une évaluation formatrice qui donne à l'apprenant une représentation des buts poursuivis et une planification des acquisitions à atteindre.

Modèle de l'évaluation formative à visée d'autorégulation des apprentissages

Processus	Questions de l'enseignant à des fins d'évaluation formative	Questions de l'apprenant à des fins d'autorégulation
1. Collecte de preuves	Où sont les élèves dans leurs apprentissages?	Où est-ce que j'en suis? Quel est mon état actuel?
2. Jugement sur les buts et les critères de réussite	Où les élèves doivent-ils aller? Quelles sont les attentes?	Quel est mon but? Quel est l'objectif, le standard à atteindre?
3. Choix sur les prochaines étapes	Comment et par quelles étapes peuvent-ils y aller?	Comment puis-je atteindre mon but? Quelles stratégies mettre en œuvre pour l'atteindre?

CHAPITRE 2 : QUESTIONNER

L'ÉVALUATION SCOLAIRE

Un regard spécifique sur l'évaluation
scolaire

Introduction

Les recherches portant sur l'évaluation ont été nombreuses dans les différentes disciplines qui s'intéressent à l'éducation et à la formation impliquant différents points de vue et axes d'études.

Georges Noizet et Jean-Paul Caverni (1998), en psychologie de l'éducation, montrent que c'est un champ de recherche difficile parce qu'il relève de différentes spécialités et un domaine qui est en tension entre les dimensions sociales.

D'un côté, évaluer l'investissement et le rendement du système éducatif en assurant la formation professionnelle et de l'autre, évaluer les compétences, c'est-à-dire les niveaux d'acquisition attendus dans les programmes définissant les objectifs pédagogiques.

Vingt ans plus tard, Claude Thélot (2008) décrit lui aussi ces tensions entre l'utilité interne, pour les acteurs du système et l'utilité externe, la société.

Le manque de recherches sur les pratiques d'évaluation est souvent dénoncé : un réel manque de données (Carette et Dupriez, 2009), une préoccupation plutôt centrée sur des méthodes pratiques en réponse à des demandes d'outils (Jocelyn, 1987), un décalage entre les avancées théoriques sur les évaluations formatives et les recherches empiriques (Lavault, 2009, citant Allal & Mottier-Lopez, 2005).

En revanche, les risques à étudier ce qui concerne l'évaluation, et plus particulièrement les corrections et la notation, sont aussi mesurés : ces recherches « *pourraient incidemment démontrer des faiblesses* » (Belair & Dionne, 2009, p. 91) :

« A l'heure actuelle on emploie la politique de l'autruche parce qu'on n'ose pas envisager les conséquences d'une étude critique ébranlant la foi en des institutions sacrosaintes, et l'on renonce ainsi à toute possibilité d'amélioration et de progrès » (Pieron, 1963, p. 10).

Dauvisis (1991) souligne que le regard sur la manière de noter est perçu par les enseignants comme une « intrusion inadmissible » (p.115) mettant en cause leur liberté pédagogique, leurs compétences voire leur honnêteté.

Les études qui se sont intéressées aux pratiques d'évaluation et plus spécifiquement au moment de l'effectuation d'évaluations en classe sont, à ma connaissance, plus rares.

Ce chapitre est voué à débroussailler le vaste champ de l'évaluation pour circonscrire un espace évaluatif moins interrogé, toutefois observable : les pratiques d'évaluation formelle. Dans une première partie nous montrons la place et la complexité des pratiques de l'évaluation dans le travail enseignant, puis après une autre approche définitionnelle de l'évaluation, nous spécifierons l'évaluation formelle.

Nous montrerons certains choix théoriques dans une perspective didactique

1. Place et complexité de l'évaluation dans le travail enseignant

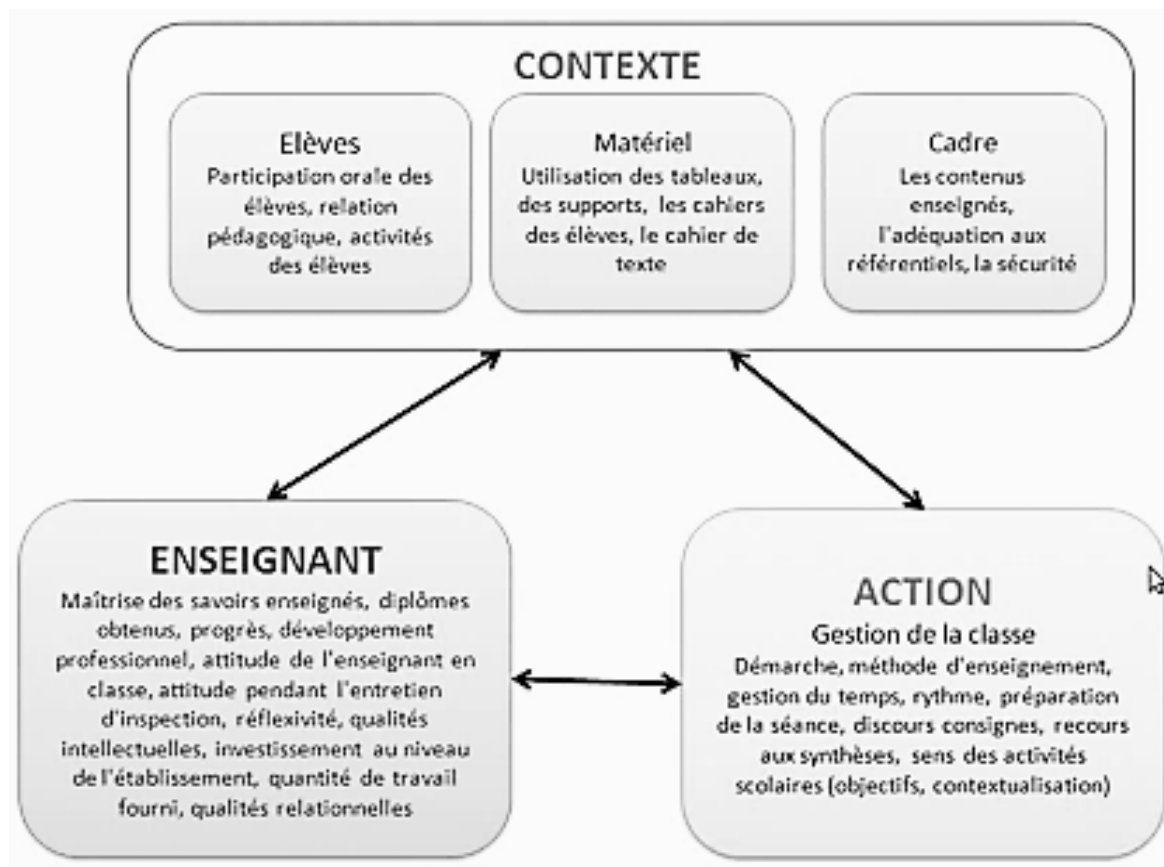
Nous avons appréhendé l'évaluation comme un ensemble de pratiques enseignantes, c'est-à-dire par l'approche de ce que fait l'enseignant lorsqu'il évalue ses apprenants. Après avoir circonscrit ce que sont les pratiques de l'évaluation, nous allons préciser en quoi l'évaluation est une composante de l'enseignement : une tâche de mise en relation de l'enseignement et de l'apprentissage, une tâche complexe et peu attirante, amplement présente et pour laquelle le besoin de formation est interrogé.

1.1. Les pratiques d'évaluation : des pratiques enseignantes

Diverses approches définitionnelles existent pour les pratiques, elles sont plus ou moins proches de la notion d'activités. Marguerite Altet, Marc Bru et Claudine Blanchard Laville (2012, p. 13) précisent « *qu'il n'existe pas une définition univoque, mais plusieurs, et les rapports de notions de pratique et d'activité varient selon les champs théoriques de référence utilisés, même si un consensus se dégage* » (...). Selon ces auteurs, « *c'est un construit du chercheur* » (p. 14).

En didactique : « *l'activité désigne ce que fait le sujet didactique dans un contexte précis de travail ; la pratique désigne la même activité, mais appréhendée dans un contexte plus large* (...) » (Daunay, 2007/2010a, p. 11).

Des diverses approches consultées (Altet, 2002 ; Altet, Bru & Blanchard-Laville, 2012 ; Bru, 2004 ; Daunay, 2007/2010a, Reuter, 2005, Roditi, 2013), on retient que les pratiques enseignantes désignent ce que fait l'enseignant et la manière dont il le fait dans l'exercice de sa profession, et plus spécifiquement dans le cadre des situations d'enseignement.



Elles s'étendent à « ses activités en classe, ainsi que celles en dehors de la classe qui ont une incidence sur ce qu'il fera en présence de ses apprenants (Roditi, 2005, p. 18).

Un enseignant peut avoir des pratiques différentes ou bien une pratique qui comporte des variabilités (Roditi, 2013). On n'écarte pas l'usage au singulier de pratique pour spécifier une manière de faire d'un enseignant dans une situation donnée, sans que cela ne soit forcément son unique manière de faire. Nous en venons à une définition possible des pratiques d'évaluation qui s'ancre dans celle des pratiques enseignantes.

Il s'agit, à mon sens de ce font les enseignants, ainsi que leur manière de faire dans le cadre spécifique de l'évaluation des apprenants, cela interroge aussi ce qui ne se fait pas.

On considère la pratique d'évaluation comme une activité de l'enseignant :

« *située institutionnellement, spatialement et temporellement, [...], structurée par de multiples dimensions en interaction, [...] formatée par des dispositifs, des outils et des supports, [...] inscrite dans des histoires sociales, familiales, individuelles... » (Reuter, 2005, p. 37).*

L'évaluation, en tant que pratique enseignante, est structurée par différentes dimensions en interaction. On va en aborder au moins quatre :

- la dimension **matérielle** qui s'actualise dans la mise en œuvre des dispositifs, les actions enseignantes et les documents d'évaluation ;
- la dimension **normative** définie dans les textes officiels et réappropriée par les enseignantes ;
- la dimension **communicationnelle** relative aux différentes fonctions de l'évaluation et relative aussi aux interactions enseignant-apprenant au cours des séances et à la diffusion des résultats.
- Enfin la dimension **disciplinaire**, sur laquelle porte plus spécifiquement le regard didactique, est relative aux contenus évalués, à ce que cela peut dire des disciplines et de leurs fonctionnements. L'évaluation est aussi relativement formatée.

On pense aux dispositifs mis en œuvre : certains d'entre eux semblent aller de soi par exemple la dictée traditionnelle ou la poésie réduite à la récitation.

Cela se perçoit aussi dans la manière de questionner les apprenants, de passer les consignes, et dans l'usage du carnet de notes.

L'évaluation est aussi formatée par les supports utilisés : évaluer sur un cahier, une copie ou un document photocopié, et cela n'est pas sans relation avec les disciplines voire les contenus disciplinaires évalués.

Ainsi par exemple, les évaluations en éducation physique et sportive ou la récitation de poésie ne sont généralement pas proposées à l'écrit.

Enfin l'évaluation s'inscrit dans les histoires sociales, familiales et individuelles. Nous pensons aux effets des pratiques d'évaluation sur l'apprenant ainsi que pour l'enseignant sur la vie professionnelle, personnelle et familiale, au poids des évaluations sur le vécu des apprenants.

1.2. L'évaluation, une composante de l'enseignement

L'évaluation fait partie de l'enseignement, bien qu'« *enseigner ne représente qu'une partie de l'activité professionnelle d'un enseignant* » (Cohen-Azria, 2007/2010a, p. 95).

En ce sens, d'autres tâches incombent à l'enseignant liées à la vie de la classe, de l'établissement, aux relations avec l'extérieur, à la formation... (Barrère, 2002 ; Cohen-Azria, 2007/2010a ; Marcel, 2004 ; Perrenoud, 1999/2013 ; Rey, 1998/2010 ; Roditi, 2013 ; Tardif & Lessard, 1999). Claude Simard, Jean-Louis Dufays, Joaquim Dolz et Claudine Garcia-Debanco (2010) désignent l'évaluation comme une « *tâche fondamentale de l'enseignant de Français* » (p.139) et Philippe Perrenoud (1999/2013) comme l'une des compétences des enseignants nécessaires pour gérer la progression des apprentissages.

Nous proposons de montrer comment des recherches antérieures ont souligné les différents aspects qui font de l'évaluation une composante de l'enseignement.

1.2.1. L'évaluation une mise en relation de l'enseignement et des apprentissages

Considérées comme « *le travail pour la classe* », « *la préparation de la séance d'enseignement, [...] la gestion de leur déroulement en classe et [...] l'évaluation des apprenants* » (Roditi, 2013, p. 50) sont trois composantes ou tâches reconnues du travail enseignant (Barrère, 2002 ; Roditi, id ; Tardif et Lessard, 1999).

Si ces auteurs désignent l'évaluation comme une composante distincte du temps d'enseignement, elle est toutefois considérée comme faisant partie d'un « *système* » (Roditi, 2013), elle « *fait partie intégrante de l'enseignement et donc de l'apprentissage* » (Porcher, 1977).

C'est d'ailleurs une préoccupation des enseignants, constatée par Anne Barrère (2002). Cela rejoint aussi le mouvement de recherches et les abondantes publications concernant l'évaluation formative, postulant qu'elle doit servir aux apprentissages par l'adaptation de l'enseignement. Les institutions scolaires qui organisent des évaluations à l'échelle nationale (dites évaluations nationales) confortent l'idée de cette relation nécessaire entre l'enseignement et les apprentissages par l'intermédiaire de l'évaluation.

Il s'agit, entre autres fonctions, de mesurer les acquis des apprenants et d'autre part d'adapter l'enseignement.

Plusieurs auteurs ont interrogé les effets, malgré les tensions, de ces évaluations sur les enseignements (Belair & Dionne, 2009 ; Carette & Dupriez, 2009 ; Grangeat, 1996 ; Lafontaine, Soussi & Nidegger, 2009 ; Laveault, 2009 ; Thélot, 1994, 2008).

En retour, ces évaluations sont des indicateurs d'acquis des apprenants (et donc à priori des apprentissages) que les institutions prennent en compte pour évaluer le système éducatif tout en postulant qu'elles peuvent être un outil d'amélioration des pratiques (Thélot, 1994).

1.2.2. L'évaluation, une tâche complexe pour l'enseignant

L'évaluation des apprenants est souvent décrite comme une tâche complexe, d'abord en raison des différentes fonctions (et intentions) possibles qui génèrent des manières de faire variées, y compris pour un même enseignant, mais aussi parce qu'il existe différents systèmes officiels et des démarches à mettre en place (Cardinet, 1988).

Pour Philippe Perrenoud (1986/1991), la complexité relève d'une part de la complexité même des savoirs et des savoir-faire et d'autre part par l'existence d'un « *flou fonctionnel* » (p. 19), un manque de clarté des niveaux d'exigence attendus par l'institution scolaire. Évaluer met les enseignants dans une situation différente que pour enseigner : ils ne se considèrent plus comme des entraîneurs, ou des guides pour les apprenants, mais ils deviennent « arbitre », ou « juge-arbitre » (Merle, 2007, p. 64), ce qui génère des tensions (Barrère, 2002 ; Cardinet, 1988 ; Weiss, 1992).

La relation à l'apprenant est différente et pose des questions éthiques sur le rapport à autrui (Rey, 2008 ; Jorro, 2006 ; Jorro & Maurice, 2008). « *Mais c'est aussi parce qu'elle renvoie à l'enseignant et aux autres, une image de son propre travail, qu'elle est l'objet de tensions, ou d'interrogations* » (Barrère, 2002, p. 171).

La multiplication des références aux textes officiels a complexifié l'évaluation : la disparition des compositions en 1969 préconisant le contrôle continu (IGEN¹⁰ / MEN¹¹, 2013, p. 7), l'organisation de l'école primaire en cycles (MEN, 1989), la loi pour l'avenir de l'école (MEN, 2005) et la définition du socle commun des connaissances et des compétences (MEN, 2006) ainsi que les « nouveaux » programmes 2008 (MEN, 2008).

Les programmes sont alors déclinés en apprentissages à assurer, mais aussi en compétences visées pour chaque palier (Bardi & Mégard, 2009).

¹⁰ Inspection générale de l'éducation nationale, Rapport - n° 2013-072. Daniel CHARBONNIER Alain HOUCROT Christophe KERRERO Isabelle MOUTOUSSAMY Frédéric THOLLON Inspecteurs généraux de l'éducation nationale. Juillet 2013.

¹¹ Ministère de l'Éducation nationale.

La déclinaison des visées d'enseignement comporte ainsi plusieurs strates, ce qui ne simplifie pas l'évaluation : les enseignants ne trouvent pas de repères explicites pour mettre aisément en correspondance les contenus du programme et la compétence visée et cela d'autant plus que la notion même de compétences est complexe, qu'elle n'est pas définie par l'institution (Bart, 2015 ; Daunay & Reuter, 2013), qu'elle remet en question les principes évaluatifs (Rey, 2014 ; 2015) et que leur mise en place n'a pas été pensée en matière d'évaluation.

Un enseignant pointe aussi que la manière dont sont formulées les compétences est problématique « *même nous on a du mal à comprendre* » (Robert, TP 534). Et qu'alors il est difficile de mettre en œuvre l'évaluation adaptée (Robert, TP 540).

En 1988, Jean Cardinet (1988) expliquait : « *les enseignants s'efforcent de traduire en notes le niveau de compétence des apprenants* » (p. 203) ; le Livret Personnel de Compétences (MEN, 2011c) engendre l'effet inverse : les enseignants traduisent en compétences les notes qu'ils ont attribuées aux évaluations, c'est-à-dire qu'ils renseignent des acquisitions de compétences à l'appui de résultats à des exercices isolés (Bardi & Mégard, 2009, p.135).

Les enseignants utilisent au moins deux systèmes de notation en même temps (IGEN/MEN, 2013, p. 7 ; Gimonnet, 2007 ; Roegiers, 2010) : la note chiffrée et l'indication d'un niveau d'acquisition.

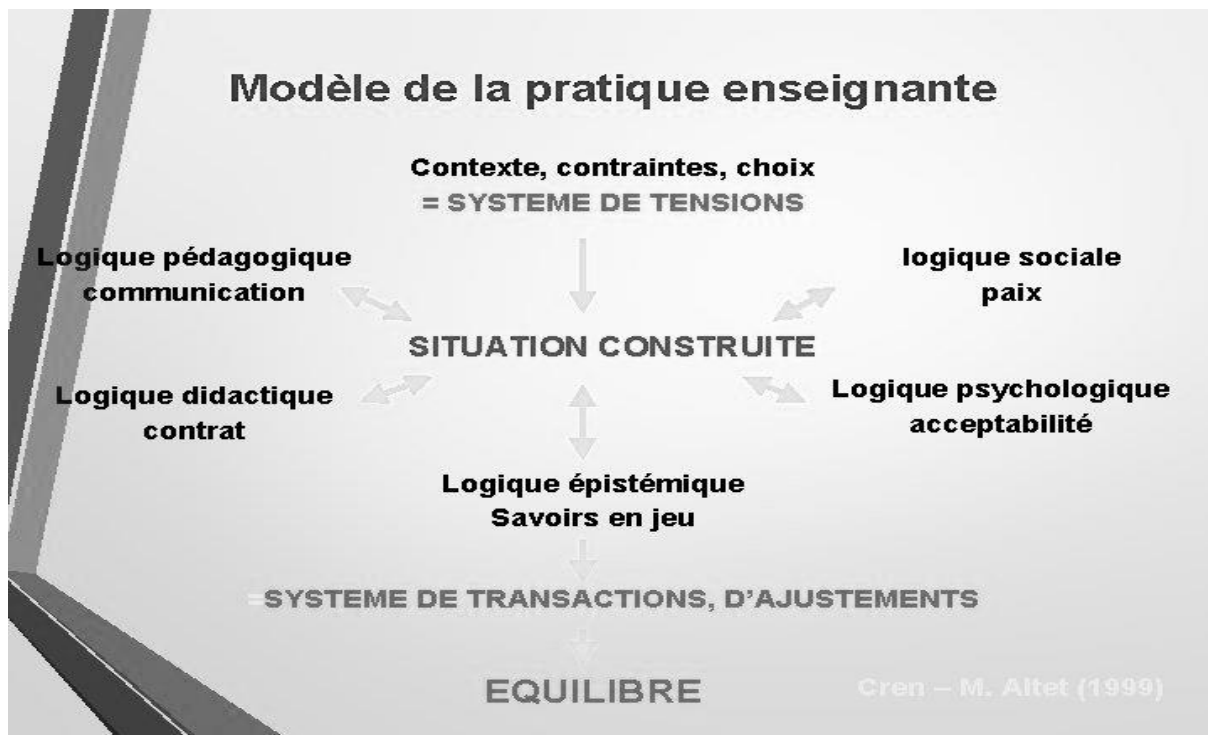
Pour Richard Etienne (2016), ce n'est peut-être pas « *le problème de l'évaluation mais celui de sa communication* » (p. 105), c'est-à-dire le mode choisi pour communiquer le jugement (note chiffrée ou codage par lettre, commentaire, symboles, grilles de critères).

La complexité réside aussi dans le prolongement du processus d'évaluation lorsqu'il s'agit de prendre en compte les résultats des évaluations pour traiter les difficultés des apprenants et améliorer les apprentissages (Bercier-Larivière & Forgette-Giroux, 1995 ; Chazal & Normand, 2003), et donc mettre en œuvre une évaluation à visée formative (Bru, 1992).

1.2.3. Une tâche amplement présente mais déclarée difficile

L'évaluation des apprenants est quasi permanente dans la vie de la classe si l'on considère l'ensemble des évaluations formelles et informelles (Raybaud-Patin, 2011), sous toutes leurs formes. Jean Cardinet (1989) déclare que les enseignants « *croulent sous les contrôles* » (p. 48).

L'idée d'une évaluation au service de l'apprentissage semble avoir eu pour effet l'augmentation du rythme des contrôles (Barrère, 2002).



Cette abondance évaluative est paradoxale par rapport aux représentations négatives (Jorro, 2006 ; 2016) et aux discours des enseignants : ils déclarent que l'évaluation est leur principale difficulté (Roth et Schellhammer, 1974, cités par Cardinet, 1989 ; Barré de Miniac & al, 1985)²¹ ou bien ils disent qu'ils n'aiment pas évaluer.

En considérant qu'il y a 36 semaines de classe par année scolaire, cela fait près de quatre évaluations par mois, soit quasiment une par semaine.

Les difficultés exprimées sont à mettre en relation avec la complexité de l'évaluation et le sentiment de responsabilité sociale (Cardinet, 1988). Mais les enseignants sont aussi contraints par les textes officiels (définition des contenus à enseigner, compétences du socle commun à faire acquérir) alors qu'est affirmée leur liberté pédagogique (Harlé-Giard & Josso-Perrochaud, 2013 ; Roditi, 2013 ; Weiss, 1992).

Les enseignants disent aussi que l'évaluation leur prend du temps, qu'elle est lourde par rapport aux préparations de l'enseignement et, de ce fait, que les corrections ne les attirent pas (Barrère, 2002).

Un enseignant explique en outre le danger à trop évaluer : « *ça fausse un peu les apprentissages / on dévie un peu... on oublie de leur apprendre des choses* » (Robert, TP 514/520).

1.2.4. Un manque de formation reconnu

La complexité théoriquement reconnue de l'évaluation et les difficultés énoncées par les enseignants ont interrogé et interrogent encore la formation à l'évaluation.

Henri Piéron (1963) déplorait qu' il y a plus de cinquante années qu'il y avait un manque de formation envers ceux qui faisaient passer les examens et les concours, précisant que l'on ne se préoccupait pas de les former sur leurs « *erreurs possibles* », sur « *les manières de procéder* », ni sur « *les modalités de notation* » : « *Chacun fait son éducation à la diable, apprend à examiner en examinant [...]* » (id., p. 10) ; cela « *s'apprend sur le tas* » (Jorro, 2016, p. 53). Pierre Jocelyn (1987) suit cette orientation interrogeant « *l'avis courant qui veut que tout enseignant soit naturellement apte à évaluer [...]* » (p. 66).

Georges Noizet & JeanPaul Caverni (1978) ont soulevé le fait que les enseignants maîtrisant une discipline n'en maîtrisaient pas pour autant l'évaluation, alors qu'il est tout à fait possible d'apprendre à évaluer.

Évaluer, c'est une action « *à s'approprier dans l'exercice du métier d'enseignant* » (Belair, 1999, p. 13), les discours vont dans le sens d'une nécessité à former les enseignants (Bain, 2002 ; Petitjean, 1984 ; Porcher, 1977 ; Thélot, 2008) insistant sur l'importance de viser la fonction formative de l'évaluation (Altet, 1992 ; Perrenoud, 1994, 1999/2013).

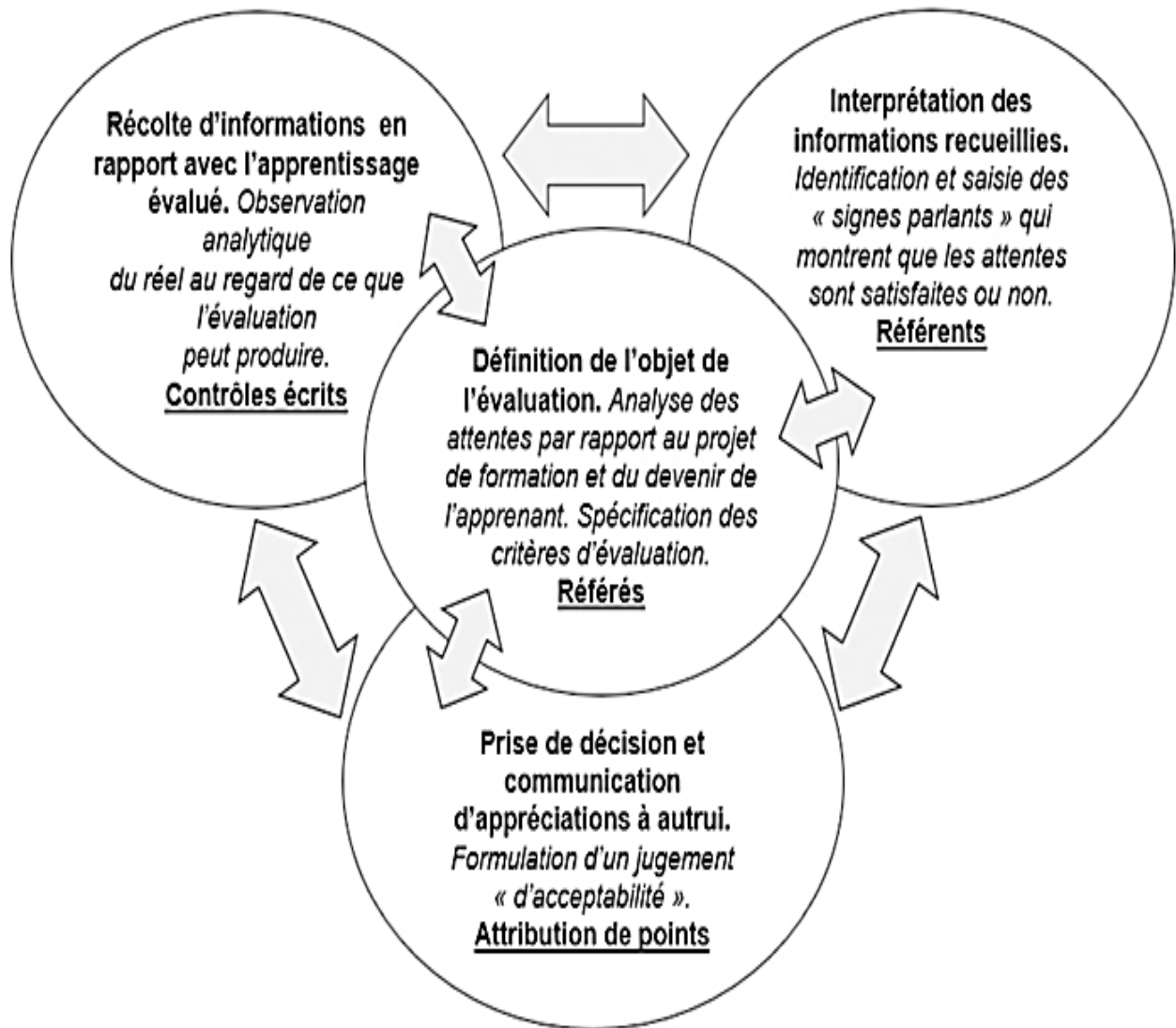
En même temps, les auteurs soulèvent aussi la complexité de cette formation (Perrenoud, 1994 ; Éducation permanente, 2016).

Clairette Davaud (1993) avance qu'il s'agit avant tout d'un changement d'état d'esprit. Perrenoud (1994) soulève les tensions entre une formation orientée par les systèmes scolaires ou celle qui viserait davantage une modification des pratiques pédagogiques, mais qui interroge aussi les pratiques pédagogiques et les choix de formation : « *à quelle pédagogie faut-il former les maitres ?* » (p. 92).

« *Il n'est pas rare que les publications sur l'évaluation proposent des outils à l'usage des maitres.* » (Abernot, 1988/1996 ; Meyer, 2007, Roegiers, 2010, Zakhartchouk, 1990/1994).

La complexité des pratiques d'évaluation « *semble provenir de la nature même de l'évaluation qui implique de conjuguer deux interrogations : le quoi évaluer et le comment évaluer ?* » (Oudart & Lahanier-Reuter, 2006, p. 7).

Cette citation nous semble tout à fait adaptée à synthétiser la problématique des pratiques évaluatives pour les enseignants : qu'est-ce que les enseignants évaluent et comment ils le font? Les enseignants eux-mêmes s'interrogent sur ce point.



2. APPROCHE DÉFINITIONNELLE

Nous en venons à préciser ce que peut être l'évaluation scolaire. C'est un champ qui a fait l'objet de nombreuses études dans les différentes disciplines de recherche qui portent sur l'enseignement et les apprentissages.

À ce propos, Brigitte Petitjean évoque « *les nombreuses publications de la littérature pédagogique (...)* » (1984, p. 5), tout comme Lucie MottierLopez et Gérard Figari signalent « *une abondante littérature en éducation (...)* » (2012, p. 7).

2.1. Définition(s) du concept d'évaluation scolaire

Diverses définitions du concept d'évaluation ont été proposées. Nous avons décidé de ne pas toutes les citer ni les discuter de manière systématique, d'abord parce qu'elles sont nombreuses et qu'il nous semblait objectivement difficile d'en rendre compte de manière exhaustive, mais aussi parce que l'orientation de chacune des définitions fait écho aux travaux que chaque auteur propose, le plus souvent hors du champ didactique.

Ceci dit, l'évaluation a été étudiée et définie avec des approches disciplinairement différentes : docimologique (Piéron, 1963), philosophique (Barlow, 2003), psychologique (Noizet & Caverni, 1978), psychopédagogique (De Ketele, 1988), sociologique (Perrenoud, 1986/1991), ainsi qu'en Sciences de l'éducation (Jorro, 2000/2006).

Nous illustrerons toutefois l'approche de cette diversité définitionnelle à l'aide de quelques exemples, sensiblement différents, pas antagonistes, parfois complémentaires.

En psychométrie et docimologie, l'évaluation est une mesure (Perrenoud, 1989) pour laquelle la fiabilité est mise en cause (Piéron, 1963). Merle (1996) oriente sa définition vers la notation et le « *jugement professoral* ».

Noizet et Caverni (1978) définissent aussi l'évaluation par le jugement, en référence à des critères.

Pour Perrenoud (1979), ces critères sont en relation avec les normes d'excellence scolaire.

De Landsheere (1979, p. 111) assimile l'évaluation à l'appréciation ou l'estimation et module l'idée de mesure. Jorro (2000/2006, p.168) et Hadji (1989) dirigent leur définition vers l'interprétation d'une réalité. La définition de Petitjean (1984) est posée comme une comparaison.

Toutes ces définitions vont dans le sens d'un regard porté sur une chose tel un recueil d'informations (De Ketele, 1986/1991, p. 266) en référence à des critères et visant un jugement : une décision mesurée, un avis comparatif.

Les auteurs le disent diversement : « se prononcer sur » (Hadji, 1989, p. 178), apprécier le travail de l'apprenant (Cardinet, 1988, p. 201), ou bien encore établir une description qualitative et quantitative (De Landsheere, 1979, p. 111).

La comparaison à la suite de la prise d'information interroge les notions de valeurs et de jugement, parce qu'il y a beaucoup d'enjeux dans l'évaluation et d'autant plus lorsqu'elle est rendue publique : enjeux pour l'apprenant lui-même, son avenir (Duru, 1986), enjeux pour

l'enseignant, l'orientation de son enseignement (Astolfi, 2008/2010 ; Cardinet, 1988 ; Tardif & Lesard, 1999) et de sa posture d'évaluateur (Jorro, 2000/2006 ; 2006) mais aussi son image voire l'image de l'établissement scolaire³⁰ (Barrère, 2002 ; 2003 ; Belair, 1999 ; Hadji, 1989 ; Merle, 1996 ; Perrenoud, 1998/1999).

Cardinet (1989) suggère d'abandonner l'idée de valeur vers l'idée d'apporter une information « *sans juger* » (p. 40). En ce sens, Anne Jorro (2016, p. 56) oriente vers la mise en évidence de « *la valeur de l'activité en précisant ses contours positifs, en relevant ses points d'amélioration, en soulignant son intérêt et les questions qui peuvent être dégagées* ».

La position didactique oriente le regard vers l'apprenant et la régulation des apprentissages (Delcambre, 2007/2010b).

Aussi, nous nous appuyons sur la définition de l'évaluation (Delcambre, 2007/2010b, p. 105) et sur celle de didactiques (Reuter, 2007/2010b, p. 69) dans le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (Reuter, 2007/2010) pour définir l'évaluation scolaire comme la prise d'information(s) qu'effectue un enseignant (ou une personne déléguée) sur les performances et comportements mis en œuvre par les apprenants en activité en les rapportant aux normes et objectifs fixés par l'enseignant, voire son délégué ou l'institution, ces normes et objectifs étant référés/référables à des disciplines scolaires.

Nous proposons d'appréhender l'évaluation scolaire comme l'ensemble des pratiques enseignantes visant à comparer ce que les apprenants font aux critères disciplinaires définis par l'institution scolaire ou par l'enseignant tels qu'il les conçoit et/ou en relation avec les prescriptions et les recommandations.

2.2. Évaluation et notation, deux notions fortement liées

Au-delà de la question de la notation, il importe de s'interroger en priorité sur le sens de l'évaluation en milieu scolaire et de nous demander pour qui évaluer, pour quoi et comment le faire.

Dans les divers travaux sur l'évaluation et les définitions de ce concept, la notation et l'évaluation sont deux notions fortement liées, voire synonymes, et dont la proximité interroge (Barré-de-Miniac, Bounoure, Delclaux, 1985, p. 7).

Il existe deux dimensions dans ces relations, l'une est la proximité établie théoriquement quel que soit l'objet d'étude portant sur l'évaluation et l'autre l'étude de la notation dans les recherches sur l'évaluation et plus spécifiquement encore sur la (ou les) note(s).

2.2.1. Évaluation et notation : une proximité théoriquement reconnue

Le constat est relevé par différents chercheurs : « *l'évaluation se confond généralement avec la notation et les systèmes de certification* » (Dauvisis, 1991, p. 113), « *l'évaluation consiste principalement en la représentation d'une production scolaire par une note* » Abernot (1988/1996, p. 12).

Chevallard et Feldman (1986) ne considèrent pas la notation et l'évaluation comme d'exacts synonymes mais soulèvent qu'en pédagogie l'usage d'évaluation désigne les pratiques de notation. Noizet et Caverni (1978, p. 13-15) qualifient d'évaluation une étape du processus de contrôle des objectifs d'enseignements, c'est-à-dire la correction et la notation de la production de l'apprenant.

C'est en ce sens que l'évaluation semble être comprise au sein même de l'institution scolaire, dans un rapport de l'IGEN (2013), la partie présentant « *les pratiques d'évaluation à l'école primaire* » est limitée aux systèmes de notation dans les classes (p. 2-15).

Jean Cardinet précise à ses lecteurs qu'il ne faut pas penser le mot « évaluation » comme un synonyme de « mise de notes » puisque « *les réponses des enseignants interrogés pourront aussi faire découvrir la largeur du champ de l'appréciation du travail des apprenants* » (1988, p. 201).

2.2.2. La notation, un objet inévitable des recherches sur l'évaluation

De nombreuses recherches sur l'évaluation ont principalement étudié la notation. Pour certaines c'est un choix explicite d'entrée : Les notes à l'école (Gimonnet, 2007). Les notes, secrets de fabrication, (Merle, 2007), pour d'autres l'étude annoncée sur l'évaluation ne porte que sur la notation, laissant un doute sur la définition de l'une (la notation) par rapport à l'autre (l'évaluation).

Ainsi, l'évaluation et la notation sont extrêmement proches chez Merle (1996, 2007) qui associe le terme d'arrangement évaluatif à celui d'évaluation pour étudier l'attribution des notes et les avis en conseil de classe.

De même pour Anne Barrère (2002) qui décrit le travail enseignant en réduisant les pratiques d'évaluation au temps de préparation et à celui de correction et de notation des apprenants. Quels que soient les axes d'études choisis dans les recherches, les points de vue et les questions font la part belle à la note, produit de la notation.

Ils présentent des interrogations diverses sur l'usage de la note comme une unité d'évaluation (Abernot, 1988/1996, p. 6), les notes présentes dans les classes malgré d'autres formes possibles d'évaluation (Dauvisis, 1991), les fonctions des notes et leurs effets sur les apprenants (Antibi, 2003 ; Barré de Miniac, Bounoure & Delclaux, 1985 ; Cardinet, 1989 ; Dauvisis, 1991 ; Delcambre, 1994 ; Gimonnet, 2007 ; Merle, 2002, 2007).

L'institution s'intéresse aussi à la question (IGEN, 2013). Les points de vue varient : la note peut être considérée comme une mesure, un moyen nécessaire, voire indispensable, commode, permettant des moyennes et des comparaisons, mais elle serait aussi message (Chevallard & Feldman, 1986 ; Delcambre, 1994 ; Etienne, 2016) et objet de négociations entre l'enseignant et l'apprenant (Chevallard, 1986/1991 ; Merle, 1996, 2007).

Certains s'opposent farouchement aux notes dans les classes pour leur effet négatif (Antibi, 2003 ; Epstein, 2013).

Enfin, l'attachement aux notes est manifestement constaté dans les recherches :

- chez les parents, parce qu'elle est un repère (Cardinet, 1988), de manière plus mitigée ;
- chez les apprenants et ambiguë ;
- chez les enseignants qui « *tout en regrettant la place prise par les notes, en distribuent beaucoup et les retiennent en priorité* » (Barré de Miniac et al, 1985, p. 220), justifiant répondre à la demande des familles (id. ; MEN, 2013, p. 8).

Les enseignants disent aussi que les notes stimulent le travail des apprenants (Barré de Miniac et al, 1985) et que « *noter les apprenants, c'est les préparer à l'entrée au collège* » (IGEN/MEN, 2013, p. 9), mais à l'inverse ils peuvent minimiser leur valeur tout en déplorant la difficulté à les relativiser dès lors qu'elles sont publiques et prises au sérieux par les apprenants et leurs parents (Cardinet, 1988).

On considère que la notation comprend la mise de notes mais qu'elle ne s'y limite pas. On propose d'élargir le sens de notation à l'appréciation générale, à la valeur attribuée aux productions des apprenants.

2.3. Évaluation ou évaluations ?

Le terme évaluation n'est pas limité à désigner le concept. Dans l'espace des recherches, il renvoie aussi aux pratiques (Belair, 1999 ; Jorro, 2016) ou aux produits (Raybaud-Patin, 2011).

Dans les écrits théoriques, la distinction ne peut se percevoir qu'en « entrant » dans le texte : les titres d'ouvrages ou d'articles sont parfois peu explicites sur le sens donné à évaluation puisque peu contextualisés.

Par exemple, à quoi le mot « *évaluations* » fait-il référence dans le titre du numéro 38 de la revue *Recherches* (2003) : « *Évaluations et examens* » ou bien dans ceux des articles : « *Les évaluations en 6e : les difficultés de traduction d'une politique nationale* » (Chazal & Normand, 2003), « *Les apprenants face à l'évaluation : de l'imprévisibilité à l'opacité* » (Barrère, 2003) ?

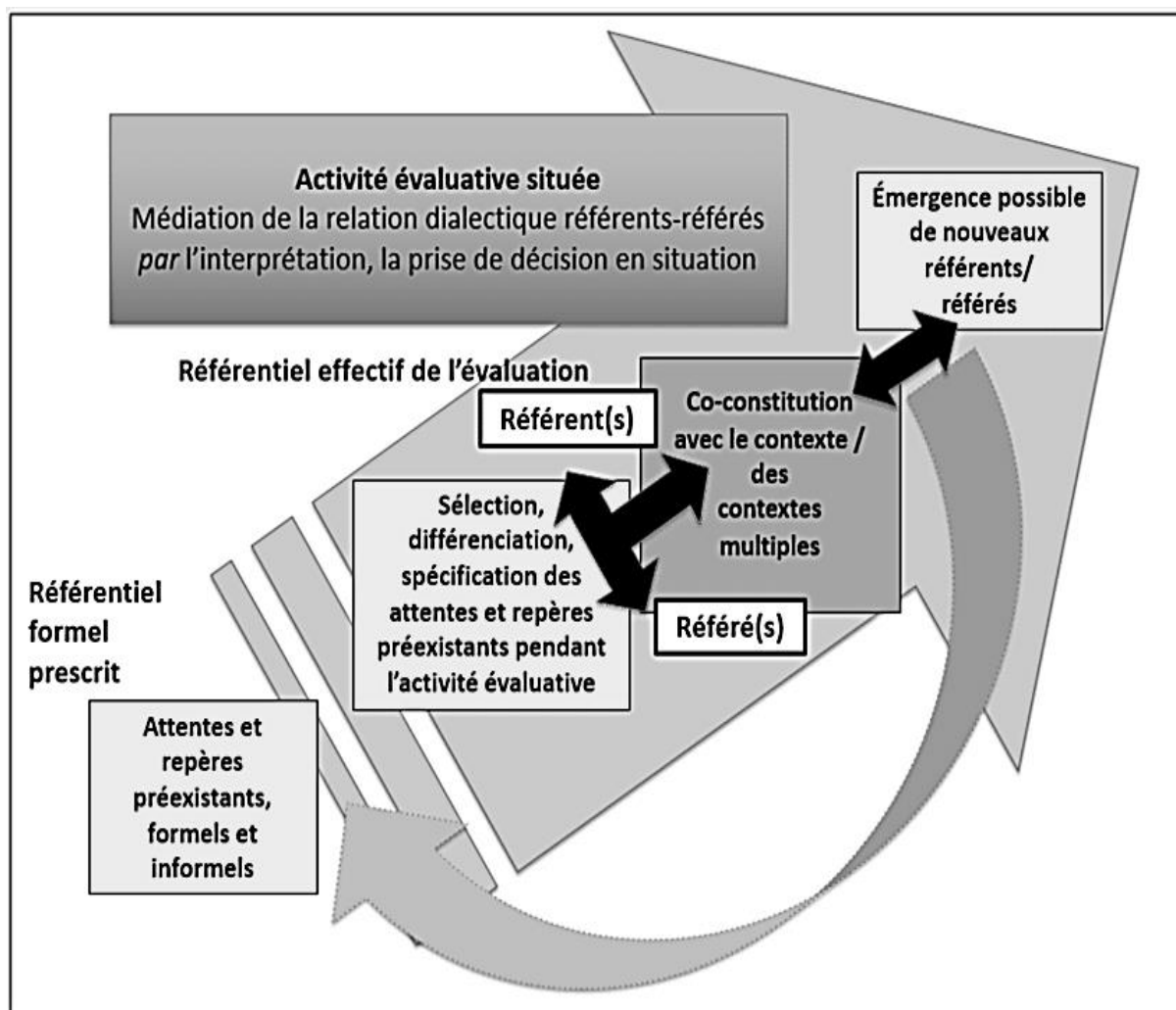
Dans l'espace des pratiques aussi, « évaluation » est polysémique. Outre l'évaluation comme « le fait d'évaluer », les enseignants nomment évaluation le dispositif mis en place ainsi que le moment de classe destiné à évaluer les apprenants : « demain, c'est l'évaluation », « vous êtes en évaluation ».

C'est aussi une manière de désigner la production de l'apprenant : « tout le monde a terminé son évaluation ? », ou bien encore le résultat ou le support de cette production « je vais rendre les évaluations », « avez-vous fait signer vos évaluations ? ».

Nous avons choisi d'étudier l'évaluation en entrant par les pratiques et les produits de l'évaluation formelle.

Finalement, le terme évaluation sera utilisé parfois pour désigner le concept et la construction théorique qui en est faite, il sera alors au singulier, et parfois pour désigner un dispositif ou un produit de l'évaluation, il pourra alors être au singulier ou au pluriel.

Ainsi, on propose d'étudier l'évaluation en nous focalisant sur les évaluations formelles, analysées en tant que pratiques enseignantes, dispositifs et séances.



3. CARACTÉRISER LES ÉVALUATIONS FORMELLES

La désignation d'évaluation formelle (au singulier en tant que concept ou au pluriel en tant que produits) est peu utilisée dans la littérature alors qu'un grand nombre de qualificatifs complètent la notion d'évaluation. C'est à l'appui de ces éclairages et discussions théoriques que nous allons circonscrire l'évaluation formelle.

3.1. Prendre ses distances avec les termes d'évaluation formative et sommative

Différents types d'évaluations sont désignés, le plus souvent considérés comme le reflet de modèles pédagogiques (Allal, Bain & Perrenoud, 1993 ; Belair, 1999 ; Cardinet, 1988, 1989 ; Jorro, 2000/2006 ; Perrenoud, 1998/1999).

Ces modèles sont mis en relation avec les fonctions des évaluations dont les pôles seraient d'un côté l'évaluation sommative, bilan de fin d'apprentissage destinée à la mesure et à la notation et jugée peu utile aux enseignements, et de l'autre l'évaluation formative décrite comme régulatrice des apprentissages, destinée à aider l'apprenant à apprendre (Meyer, 2007 ; Noizet & Caverni, 1978).

Il existe un réel débat théorique entre le bien-fondé de l'évaluation formative arrivée dans les années 1990 (Dierendonck, Burton & Wanlin, 2009) et la critique de l'évaluation sommative en référence aux travaux sur la notation (précédemment cités).

Mais le débat n'est pas qu'une opposition entre ces deux formes, des auteurs s'accordent pour montrer leur complémentarité, y compris avec d'autres formes d'évaluation (Cardinet, 1988). L'idée est plutôt de penser les pratiques d'évaluation pour les modifier (Petitjean ; *Pratiques*, 1984), sans pour autant rejeter l'évaluation bilan (Abernot, 1988/1996 ; Belair, 1999 ; Cardinet, 1988 ; Dierendonck, Burton & Wanlin, 2009 ; Halté, 1984 ; Laveault, 2009 ; Meyer, 1989).

Les formes d'évaluations traditionnelles peuvent être au service des apprentissages et même être stimulantes (Jocelyn, 1987). Si l'ensemble de ces travaux expose la nécessité d'une évaluation formative, ils montrent qu'elle est peu pratiquée (Chevallard & Feldman, 1986 ; Dauvisis, 1991) et qu'il y a une confusion dans les classes où les visées formatives sont contrecarrées par les bilans notés (Noizet & Caverni, 1978).

Même si les enseignants y sont favorables (Dierendonck, Burton & Wanlin, 2009), ils éprouvent de la difficulté à mettre en place cette évaluation formative (Laveault, 2009). Gimonnet (2007) déclare que les enseignants confondent évaluation formative et sommative ; ceci est aussi affirmé dans un récent rapport de l'IGEN/MEN (2013).

Par ailleurs, il ne nous semble pas toujours aisé de tracer la frontière entre des échanges enseignant-apprenants au fil d'une séance d'enseignement en classe et une situation d'évaluation formative.

Cela interroge la désignation d'évaluation formative : est-ce une évaluation constante et continue en situation de classe actualisée par les échanges entre l'enseignant et l'apprenant à propos d'un enseignement ? Ou, est-ce un moment pensé par l'enseignant comme une situation d'évaluation au cours de laquelle l'enseignant évalue l'avancée de l'apprentissage de l'apprenant pour réguler son enseignement ?

C'est l'étude de la diversité des pratiques d'évaluation qui nous intéresse, et en ce sens il ne nous paraît pas déterminant de définir si l'évaluation pratiquée est sommative ou formative. Par ailleurs, puisqu'il semble qu'il y a confusion dans les pratiques, quels critères nous auraient permis de différencier ces deux types d'évaluation ?

Enfin, beaucoup d'enseignants interrogés ont exprimé l'intérêt des résultats d'évaluation pour questionner leur enseignement et chercher à améliorer les apprentissages (Verfaillie-Menouar, 2011)... les évaluations sommatives peuvent alors être rapprochées d'une visée formative.

3.2. Éclairer les termes employés par les enseignants : évaluation continue, évaluation diagnostique, autoévaluation

Nous présentons le cadrage théorique des qualificatifs parfois attribués à l'évaluation, en nous limitant aux types d'évaluation qui nous semblent le plus en usage actuellement dans les classes. L'évaluation continue est l'évaluation que l'enseignant effectue régulièrement pour vérifier « *l'acquisition d'un savoir, de sa conformité par rapport à la norme* » (Jorro, 2000/2006, p. 167), pour suivre leurs apprenants et noter leurs évolutions (Noizet & Caverni, 1978, p. 16).

Meyer (2007) soulève l'ambiguïté de cette évaluation de type continue qui, sous des apparences formatives, relèverait plutôt d'une « *évaluation normative fractionnée* » (p. 42).

Cela rejoint la définition de De Landsheere (1979) : « *collecte systématique de scores ou d'appréciations, s'étendant sur une certaine période de temps et aboutissant à une note finale* » (p. 112). Pour sa part, Cardinet (1988, p. 211) désigne ce genre d'évaluation comme une évaluation ponctuelle qui fait « le point à la fin de chaque unité d'enseignement ».

Ainsi, en remplaçant les « compositions écrites trimestrielles », l'évaluation continue aboutit à « *des moyennes par matières puis des moyennes générales* » (Barrère, 2003, p.44).

Il semble bien que ce type d'évaluation est fort présent dans les classes observées. Un enseignant le dit explicitement : « *Je fonctionne par contrôle continu. J'attends qu'un apprentissage soit terminé pour pouvoir... évaluer* » (annexe 8, Marc, 38), un autre parle d'évaluation « au coup par coup » (annexe 8, Robert, 476).

C'est ce qui semble se faire majoritairement dans les classes, même s'il existe aussi des évaluations périodiques en fin de période ou de trimestre et qui peuvent faire penser aux anciennes « compositions ».

Mais la combinaison de différents types d'évaluation au sein d'une même classe est possible, avec un contrôle continu et des évaluations de fin de période.

Un autre enseignant, explique aussi des moments où les évaluations sont plus nombreuses malgré le contrôle dit continu :

« Forcément les apprentissages mine de rien, ils se terminent plus ou moins en même temps les uns que les autres, donc euh, c'est vrai qu'avant les périodes de vacances, ce sont des périodes où les évaluations elles sont euh... soutenues. Il y en a pas mal ».

L'évaluation diagnostique est souvent désignée par les enseignants, elle leur permettrait « de découvrir les forces et les faiblesses des apprenants » avant ou pendant une unité d'apprentissage (Meyer, 2007, p. 26, s'appuyant sur Bloom, 1979), en vue « de leur proposer des progressions adaptées » (Brézillon & Champault, 2008).

C'est en ce sens que les enseignants présentent les évaluations qu'ils effectuent en début d'année scolaire : pour voir « ce qui est resté de l'année d'avant » et pour constituer des groupes en fonction des besoins des apprenants.

Elles peuvent aussi être appelées évaluation de parcours. Ces évaluations peuvent être notées alors qu'elles ne sont pas comptées dans la moyenne « *si j'avais pas noté, je pense qu'ils [les apprenants] auraient pris un peu... un peu à la légère, en début d'année franchement* », (ajoute un autre enseignant).

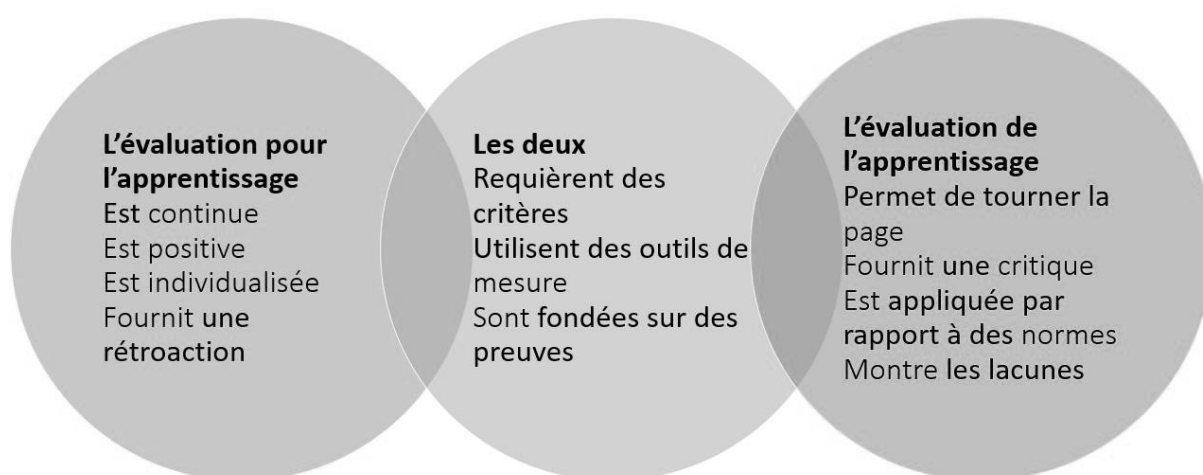
Elles ne semblent pas être annoncées à l'avance, elles n'engendrent pas de révision, et la diffusion aux familles n'est pas systématique. Ce type d'évaluation est sans doute à mettre en relation avec la mise en place en 1989 des évaluations nationales des apprenants, à visée diagnostique (Brézillon & Champault, 2008), et aussi présentées par l'institution comme formatives (Thélot, 1994).

Ces manières d'envisager l'évaluation diagnostique rejoignent en partie la définition de l'évaluation formative construite par De Landsheere (1979) : « *Elle permet [aussi] de déterminer si un apprenant possède les prérequis nécessaires pour aborder la tâche suivante dans un ensemble séquentiel* » (p. 113).

Elle se rapproche aussi d'une visée pronostique qui « *intervient lorsqu'on se pose la question de savoir si un sujet possède les capacités nécessaires pour entreprendre un certain apprentissage* » (Noizet & Caverni, 1978, p. 18).

Ainsi l'évaluation diagnostique peut se rapprocher de l'évaluation formative, dans la mesure où la mesure des prérequis va au-delà du constat, ou de l'organisation des groupes de besoin.

Dans leurs discours, les enseignants ne désignent pas l'évaluation formative alors qu'ils disent pratiquer des évaluations diagnostiques. Ils sont pourtant incités à la mettre en place à l'aide d'outils mis à leur disposition dont certains sont en ligne sur le site du Ministère de l'Éducation Nationale (évaluations nationales, banque d'outils⁴³). Mais il semble bien que les enseignants ont des difficultés à en exploiter les résultats pour réguler les apprentissages (Brézillon & Champault, 2008).



L'autoévaluation est évoquée par les enseignants, comme une préparation à l'évaluation sommative ou comme une évaluation qu'il conviendrait de mettre en place pour éviter un contrôle continu permanent. Elle semble davantage interrogée que pratiquée.

Différents types d'évaluation sont désignés par les enseignants, sans que ces désignations ne correspondent tout à fait aux définitions ou caractéristiques théoriques.

3.3. Distinguer évaluations interne, externe, institutionnelle et ordinaire

L'évaluation interne serait celle qui est pratiquée par celui qui enseigne (Abernot, 1988/1996, p. 24 ; PetitJean, 1984), à l'inverse de l'évaluation externe qui serait réalisée par des personnes extérieures à l'équipe éducative (De Landsheere, 1979, PetitJean, 1984) et plus spécifiquement « préparée[s] par les différentes juridictions scolaires » (Laveault, 2009, p. 3).

Il y a là une certaine ambiguïté, qu'est-ce qui différencie l'évaluation externe de l'évaluation interne ?

Il semblerait que cela soit en fonction du statut de celui qui évalue (PetitJean, 1984, p. 14, s'appuyant sur De Ketele, 1981) c'est-à-dire la place de l'évaluateur par rapport à celle de l'enseignant.

Est-ce la conception et /ou le temps de passation qui détermine que l'enseignant est (ou non) l'évaluateur ? Par exemple, les évaluations nationales, considérées comme externes par Laveault, (2009) sont pratiquées par les enseignants, ce sont eux qui les mettent en œuvre dans la classe, mais la conception des épreuves, les consignes de passation et de notation sont externes. Et qu'en est-il des épreuves d'évaluations nationales utilisées par un enseignant en dehors du dispositif prescrit ?

Plutôt que de trancher sur les possibles caractéristiques des évaluations internes et externes, j'ai choisi de distinguer les évaluations institutionnelles, celles qui sont prescrites et organisées par l'institution, et les évaluations ordinaires, celles que l'enseignant choisit de mettre en œuvre dans sa classe, quelle que soit leur origine, et en dehors de toute prescription. Ainsi cela permet de différencier les modalités d'évaluation dans leur relation aux pratiques enseignantes : l'évaluation prescrite ou celle qui est laissée à la liberté pédagogique de l'enseignant.

Et moins en interrogeant le rapport entre la personne qui dispense l'enseignement et celle qui conçoit et/ou met en œuvre l'évaluation.

Cela permet aussi de penser qu'une évaluation ordinaire peut avoir une origine externe ou être dispensée par une personne autre que l'enseignant, parce qu'il l'a déléguée.

3.5. Construction théorique de l'évaluation formelle

Nous désignons par évaluation formelle l'évaluation annoncée aux apprenants et pour laquelle un résultat est diffusé à l'extérieur de la classe, quel que soit le mode de diffusion.

Évoquer un résultat implique à penser, sans doute hâtivement, à la notation et il n'y a qu'un pas pour penser l'évaluation formelle comme l'évaluation sommative.

D'ailleurs, Cardinet (1988) désigne l'évaluation formelle pratiquée « lorsqu'il s'agit de mettre des notes » (p. 191). Dans les prescriptions, le Livret Personnel de Compétences est institué comme une nouvelle manière de diffuser les résultats puisqu'il définit des compétences à atteindre.

Nous nous inspirons de la définition de Nicole Raybaud-Patin (2011), pour formuler les caractéristiques des évaluations formelles et montrer qu'elles ne sont pas limitées à cette dimension de mise en notes.

Les évaluations formelles sont des évaluations planifiées que l'enseignant annonce à l'avance aux apprenants (au moins la veille) et donnent lieu le plus souvent à des révisions.

Elles « se déroulent sur des temps nommés comme tels par les enseignants et donc identifiés par les apprenants voire leurs familles » (Raybaud-Patin, 2011, p. 34)⁵⁰, ce que nous appelons la séance de passation. Elles donnent lieu à une production spécifique des apprenants.

Nous introduisons ici un point de vue didactique, en précisant que notre construction de l'évaluation formelle prend en compte le caractère disciplinaire de la production évaluative. Ensuite, ces évaluations « sont communiqués aux apprenants, à leurs familles, parfois à l'Institution » (Raybaud-Patin, 2011, p. 34), autrement dit, il y a diffusion d'un résultat à l'extérieur de la classe, qu'il soit noté ou non (niveau d'acquisition, attestation de compétences), et quel que soit le mode de diffusion (bulletin, livret de compétences...).

Cette caractéristique de l'évaluation formelle ne rejette pas la possibilité d'une visée sommative, mais aussi formative : elle n'est pas que notation, elle peut aussi amener l'enseignant à réguler les apprentissages.

RÉGULER L'APPRENTISSAGE

3 formes qui s'entremêlent (Carole SÈVE -2016)		
GUIDER / attendu	ACCOMPAGNER / Chemin Personnel	ENQUÊTER / monde propre
Réguler les comportements observés des élèves sur la base des écarts avec des comportements attendus	Permettre à l'élève de suivre son propre chemin, de construire sa propre réponse qui n'est pas forcément celle de l'expert	Accéder au monde propre de l'élève pour ajuster ses propositions à ses expériences vécues
↓	↓	↓
Rendre explicites ces attentes, ces normes, ces comportements experts pour que l'élève puisse les atteindre	Permettre aux élèves de choisir en toute connaissance de cause : engagement réflexif	Prendre en compte les dimensions subjectives de l'activité des élèves en l'observant avec empathie dans des « espaces d'actions encouragées »

L'évaluation formelle peut aussi être diagnostique ou continue, institutionnelle ou ordinaire. Mais à l'inverse, un type d'évaluation n'a pas toujours un caractère formel, puisqu'elle n'est pas toujours annoncée ou pas toujours diffusée.

Nous retenons une caractéristique énoncée par Perrenoud (1986/1991) : c'est une évaluation que « *l'organisation prend à son compte moralement et juridiquement* », à ce titre c'est une évaluation « *qui compte* » et qui est « *enregistrée par écrit puis communiquée* » (p. 14), elle « *préoccupe les parents et l'administration scolaire* » (Perrenoud, 1989, p. 5°).

Cette transmission des résultats pèse dans la scolarité de l'apprenant (Antibi, 2003 ; Merle, 1996 ; Perrenoud, 1984, 1989), et cela ouvre à interroger la part de l'évaluation et de ses pratiques sur le vécu de l'apprenant (Reuter, 2016c ; Verfaillie-Menouar, 2016b ; Verfaillie-Menouar & Ordonez Pichetti, 2016).

4. SYNTHÈSE

Ce chapitre expose une approche théorique de l'évaluation scolaire et des pratiques d'évaluation. Nous avons tenté des approches définitionnelles du concept d'évaluation et des pratiques enseignantes et nous avons montré que l'évaluation, en tant que composante de l'enseignement, était une tâche complexe et amplement pratiquée.

Nous avons enfin exposé une construction de l'évaluation formelle. Nous avons opté pour l'introduction d'un cadre didactique des travaux en spécifiant la référence aux disciplines scolaires (Delcambre, 2007/2010b ; Reuter, 2007/2010b), justifiant ainsi certains choix théoriques.

Nous préciserons davantage l'orientation et l'intérêt didactique de la recherche qui expliquent la démarche méthodologique. Ainsi, nous appréhendons l'évaluation scolaire comme un ensemble de pratiques enseignantes, c'est-à-dire ce que l'enseignant fait lorsqu'il évalue ses apprenants et qui vise à comparer la production des apprenants à des critères disciplinaires. J'étudie plus spécifiquement l'évaluation formelle, celle est programmée et annoncée aux apprenants.

Elle fait l'objet d'une séance de passation qui donne lieu à une production spécifique des apprenants. Les résultats sont transmis à l'extérieur de la classe.

L'évaluation formelle pèse ultérieurement dans la scolarité des apprenants et nous postulons que perdure un vécu de l'évaluation (Verfaillie-Menouar, 2016b).

Nous envisageons complémentirement l'évaluation comme un système didactique qui met en relation trois éléments (Daunay, 2010/2013) : l'enseignant et ses pratiques évaluatives, l'apprenant considéré comme un sujet évalué et enfin les contenus disciplinaires qui s'actualisent par les productions demandées aux apprenants.

**CHAPITRE 3 : L'ORIENTATION
DIDACTIQUE ET LA MISE EN ŒUVRE
MÉTHODOLOGIQUE DES
RECHERCHES SUR L'ÉVALUATION**

Introduction

L'ancrage didactique pour penser l'évaluation L'étude des pratiques enseignantes de l'évaluation dans un cadre didactique nous engage à un regard disciplinaire sur celles-ci, parce que les didacticiens focalisent leurs analyses sur les disciplines scolaires (Reuter, 2007/2010b). C'est en ce sens que nous avons ancré la définition de l'évaluation.

L'évaluation intéresse les didactiques, (parce) qu'elle est au cœur des disciplines ? L'étude de l'évaluation permet d'une part de penser la construction de configurations disciplinaires (Lahanier-Reuter & Reuter, 2004) et d'autre part d'approcher certains effets sur les apprenants.

1. L'évaluation intéresse les didactiques

Les didactiques, disciplines de recherche, « *analysent les contenus en tant qu'ils sont objet d'enseignement et d'apprentissages, référés/référables à des matières scolaires* » (Reuter, 2007/2010b, p. 69).

La notion de contenus désigne « *tout ce qui est objet d'enseignement et d'apprentissages, implicites ou explicites* » (Delcambre, 2007/2010a, p. 45), cela « *renvoie à des choses aussi diverses que les savoirs, les savoir-faire ou les compétences [...] mais aussi des valeurs, des pratiques, des « rapports à », voire des comportements ou des attitudes* » (id.).

Il est possible de considérer le contenu comme une unité : « l'unité d'analyse pertinente pour les didacticiens » (Bart & Fluckiger, 2015, p. 145).

Cela interroge toutefois la notion de contenu, une notion complexe qui ouvre à un grand nombre de questions : comment les définir, les décrire, les caractériser, les identifier... ? (Daunay, Reuter & Thépaut, 2013 ; Daunay, Fluckiger & Hassan, 2015).

C'est la visée de l'enseignement que « *d'assurer la transmission et l'appropriation des contenus d'enseignements* » (Halté, 1992, p. 3), il s'agit de permettre aux apprenants de « *s'emparer de contenus spécifiques* » (Cohen-Azria, 2007/2010a, p. 95). Nous postulons que l'enseignant met en œuvre l'évaluation de manière à vérifier l'appropriation des contenus par les apprenants c'est-à-dire l'apprentissage de ce qu'il a enseigné.

Comme le suggère Yves Reuter, « *il convient sans doute de distinguer : les contenus à enseigner (définis par dans les instructions officielles), les contenus effectivement enseignés,*

et les contenus appris... » (Reuter, 2007/2010b, p. 71) mais encore le contenu évalué, ou à évaluer (Delambre, 2007/2010a).

Interroger les contenus affichés lors des évaluations permet de repérer ce qui, au sein des disciplines, est enseigné (Oudart, 2008), mais aussi est « *considéré[s], construit[s] comme évaluable[s] ou non* » (Bart & Fluckiger, 2015, p. 146).

Les contenus sont mis au jour par les pratiques d'enseignement (Delcambre, 2006), ils sont institutionnalisés lors de l'évaluation qui fait apparaître ce qui est important ou secondaire (Joshua & Dupin, 1993/1999)105.

Il s'agirait alors de questionner jusqu'où l'évaluation est le reflet de ce qui s'enseigne ou non dans les classes et de ce que les apprenants ont appris ou non.

Savoir si l'apprentissage est (ou non) effectué et si l'évaluation est pertinente (ou non) avec ce qui a été enseigné (Bain, 2002) ne fait pas l'objet de cette recherche.

Les didactiques s'intéressent aussi aux contenus qui ne font pas l'objet d'évaluation quand bien même ils font l'objet d'un enseignement (Reuter, 2004) ou tout au moins d'un faire en classe. Ainsi, certains contenus ne sont pas spécifiés comme enseignés, alors qu'ils sont pratiqués en classe sans être évalués formellement.

En quoi sont-ils considérés comme non évaluables : est-ce une question de valeur ou de légitimité de ces contenus (Daunay, 2007/2010b ; Bart & Fluckiger, 2015) ou bien est-ce une difficulté à mettre en place leur enseignement et donc leur évaluation (Delcambre, 2006, Garcia Debanc, 1999, Garcia-Debanc & Delcambre, 2002), ce qui occulte leur statut disciplinaire ? Les pratiques d'évaluation intéressent aussi les didactiques, non seulement en raison des contenus mis au jour, mais aussi par l'analyse de spécificités disciplinaires.

Les dispositifs évaluatifs et leurs mises en œuvre peuvent être spécifiques aux contenus évalués et être mis en relation avec ceux qui ont été enseignés.

Cela laisse envisager que l'enseignement spécifie l'évaluation en obligeant à penser un dispositif évaluatif adapté (Delcambre, 2007/2010b).

Considérée comme « outil pour penser les fonctionnements didactiques » (Reuter, 2006a, p.145), l'évaluation ici étudiée par le prisme des pratiques enseignantes nous permet d'approcher les disciplines et leur construction, les fonctionnements disciplinaires au travers des dispositifs évaluatifs ainsi que leurs effets sur les apprenants.

1.1. L'évaluation au cœur des disciplines

L'ancrage didactique renvoie aux disciplines scolaires et à leurs contenus. Nous rejoignons l'idée que « *l'évaluation [...] est un bon révélateur de certaines caractéristiques des disciplines scolaires* » (Delcambre, 2007/2010b, p. 109) et c'est cette relation aux disciplines qui nous intéresse.

La notion de discipline (en éducation) n'est pas simple. Quand elle est présentée et discutée dans les textes didactiques, c'est fréquent qu'elle le soit en référence aux apports d'André Chervel (1988)¹⁰⁷ et au moins définie comme une organisation des contenus d'enseignement.

Elle n'est toutefois pas limitée à cela, pour André Chervel (ibid), elle est aussi constituée d'exercices, de pratiques d'incitation et de motivation et d'évaluation qui fonctionnent « *en étroite collaboration, de même que chacun d'eux est, à sa manière en liaison directe avec les finalités* » (p. 100), il s'agit de fabriquer de l'enseignable. (p. 90). Bernard Schneuwly (2007) le dit un peu autrement « *les disciplines contiennent également les moyens pour introduire, faire comprendre et fixer les contenus à apprendre ; elles font appel à un ensemble de situations, d'activités et d'exercices* » qui « *visent à permettre de construire les contenus de manière intériorisée, de se les approprier* » (p. 12).

Il semble bien que ce qui diffère dans ces deux définitions soit la place donnée à l'évaluation. Absente ou très implicite dans la définition de Schneuwly, son importance est soulevée par Chervel : l'évaluation est en relation avec les finalités de la discipline. D'ailleurs les travaux qui se sont intéressés à la part de l'évaluation dans la construction des disciplines estiment que des exercices parfois emblématiques sont aussi des dispositifs de contrôle des acquisitions des apprenants, ils ont un double statut (Denizot, 2015).

C'est le cas par exemple de la dictée pour l'orthographe, d'abord épreuve d'examen avant de devenir un exercice régulièrement pratiqué et généralisé à l'école primaire française (Chervel & Manesse, 1989). Ces exercices évaluatifs participent à la fabrication « *des contenus et des disciplines d'enseignement* » (Bart & Fluckiger, 2015, p.143).

Ces travaux montrent que les épreuves d'évaluation visent les finalités des disciplines et contribuent à leur fonctionnement (Chervel, 1988 ; Bart & Fluckiger, 2015 ; Reuter, 2004). En ce sens, l'évaluation formate l'enseignement.

Cela pose les questions : Faudrait-il écarter la notion de discipline lorsque l'évaluation est absente ? Comment alors considérer l'art plastique, la Musique et de l'Éducation civique à l'école primaire, des « disciplines » qui ne semblent pas être évaluées ?

Autrement dit, est-ce que ce qui n'est pas évalué ne pourrait être considéré comme disciplinaire ?

La définition d'Yves Reuter nous semble plus ouverte à une réflexion sur la place de l'évaluation au sein de la discipline : s'appuyant sur les apports d'André Chervel (1988), il considère la discipline scolaire comme « *une construction sociale organisant un ensemble de contenus, de dispositifs, de pratiques, d'outils... articulés à des finalités éducatives, en vue de leur enseignement et de leur apprentissage à l'école* » (2007/2010c, p.85) et pour laquelle il propose différents axes d'étude dont celle de ses composantes structurelles.

C'est une manière d'envisager la discipline et son analyse qui nous intéresse à plusieurs titres. D'abord parce qu'elle permet de penser les pratiques d'évaluation comme une composante des disciplines et de l'envisager dans sa diversité de situations, de dispositifs et d'actualisation dans les classes.

Elle permet aussi d'accepter de caractériser comme discipline, une organisation qui ne comporterait pas d'évaluation ou pas de dispositif évaluatif visible. Cela s'écarte un peu de la position d'André Chervel (1988) pour qui le dispositif d'évaluation est une composante de la discipline.

Enfin, cette définition aide à penser l'organisation disciplinaire des contenus évalués en postulant qu'il existe différentes sortes de contenus indexables à des catégories et enfin que ces catégories construisent la discipline.

Le rattachement de contenus à des composantes disciplinaires et/ou des disciplines pose des problèmes méthodologiques en raison de la manière de considérer les découpages des disciplines en composantes.

Différents niveaux intermédiaires peuvent exister : des composantes « *peuvent s'emboîter sur plusieurs niveaux* » et « *être combinées sous des formes différentes* » (Reuter, 2013a, p. 9). Cette question méthodologique, en relation avec la complexité théorique des constructions des disciplines, interroge la manière de désigner la discipline elle-même, ses composantes et leurs combinaisons.

André Chervel (1988, p. 71) désigne le Français comme matière pour interroger son éventuel découpage en plusieurs disciplines : la lecture et l'orthographe par exemple. Alors que pour Jean-François Halté (1992), la discipline Français s'actualise à l'école en matières, voire même sous matières.

Il considère ainsi la conjugaison comme un découpage de la grammaire. Jean-Louis Martinand (2013), de son côté, rejette l'idée de discipline pour l'école primaire. Il préfère la désignation matières éducatives, réservant la discipline au secondaire en relation avec la spécialité des enseignants.

La position d'Yves Reuter (2013a) est de ne pas trancher et de désigner par « matière » ou « discipline » le niveau « global », position qu'on a adoptée.

Pour désigner les grandes composantes de ces disciplines, c'est-à-dire les découpages en sous-disciplines tels que la grammaire ou la conjugaison pour le Français ou le calcul pour les Mathématiques, nous avons choisi de faire usage du terme de domaine.

Nous n'écartons pas l'idée que les domaines sont parfois considérés comme des matières, tout comme le fait Halté (1992). C'est d'ailleurs souvent le cas dans les classes et dans le langage courant. En ce sens, nous entendons bien que la conjugaison peut être désignée comme une matière, mais nous n'adoptons pas la position de Chervel pour la désigner en tant que discipline. Nous souhaitons marquer cette différence entre discipline et sous-discipline. Nous concevons la désignation matière comme un moyen d'exposition, à des fins d'écriture alors que discipline et domaine (ou sous-discipline) marquent davantage la position théorique.

2.3. L'évaluation, comme approche des configurations disciplinaires

Les disciplines ne sont pas des entités naturelles et stabilisées, en tant que constructions sociales, elles sont diverses, en débat, bougent et évoluent (Reuter, 2004, 2007/2010c, 2013a ; Daunay & Reuter, 2013), c'est de cette caractéristique que la notion de configurations disciplinaires a été proposée (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007).

Cette notion permet d'envisager les variations des disciplines, en postulant qu'elles existent sous des formes différentes selon les moments du cursus, les filières, les pays, les modes de travail et que leur organisation peut aussi être distinguée selon leurs espaces d'actualisation. Quatre espaces sont ainsi proposés (Reuter & Lahanier-Reuter, 2004/2007 ; Reuter, 2007/2010c ; Reuter, 2013a, 2016a) :

- ❖ L'espace des prescriptions, c'est celui des programmes et des instructions officielles ;
- ❖ L'espace des recommandations, c'est l'espace de la formation, des inspections, des conseillers, des mouvements pédagogiques, des manuels, qui préconisent des manières de faire ;
- ❖ L'espace des pratiques d'enseignement et d'apprentissages disciplinaires ;
- ❖ « *L'espace de la (re)construction-appropriation des disciplines par les acteurs, qui font vivre, selon des modalités variables, les espaces précédents* » (Reuter, 2016a p. 27).

Nous prenons l'exemple des variations de cadrage disciplinaire pour le Français (Menouar & Bart, 2014) : il permet d'illustrer les différents modes d'organisation des composantes entre l'espace des prescriptions et celui des pratiques, mais aussi de montrer qu'ils ne sont pas stabilisés au sein même des programmes officiels et des protocoles évaluatifs prescrits pour un niveau scolaire donné.

Cela ne simplifie sans doute pas l'appropriation par les enseignants des constructions disciplinaires prescrites. De son côté, Daniel Bart (2015) a décrit la complexité des « *catégories utilisées pour désigner les découpages de contenus disciplinaires (domaines, champs, objectifs, etc) (...)* » (p. 62) dans les protocoles d'évaluations nationales.

Le regard qu'on porte sur les pratiques enseignantes de l'évaluation permet d'approcher la manière dont les évaluations actualisent les contenus et construisent les disciplines scolaires ou plus exactement nous permet d'approcher une certaine configuration disciplinaire ou plutôt des configurations disciplinaires (dans la mesure où j'ancrage mon travail dans plusieurs disciplines) : celles que les enseignants de fin d'école primaire (par exemple) construisent lorsqu'ils évaluent leurs apprenants, telles qu'elles s'actualisent sur une période donnée (2010-2016).

2.4. Penser didactiquement les effets de l'évaluation

Nous en venons à une autre dimension des pratiques enseignantes de l'évaluation en relation avec les disciplines : leurs effets. Cela interroge l'espace des (re)construction-appropriation des disciplines.

Nous parlons ici des effets que l'évaluation peut générer chez les apprenants sur « *la construction de la conscience disciplinaire* » (Reuter, 2007/2010b, p. 87), et sur le vécu disciplinaire des apprenants (Reuter, 2013c, Reuter dir, 2016).

La conscience disciplinaire peut être considérée comme « *la manière dont les acteurs sociaux-dactiques, apprenants mais aussi enseignants, reconstruisent telle ou telle discipline.* » (Reuter, 2007/2010a, p.41).

Une des manières d'analyser cette reconstruction des disciplines est d'étudier la désignation que les apprenants font de ce qu'ils apprennent à l'école, en découpant les espaces de temps et de travail en classe.

L'une des questions que pose ce concept est l'origine de ces désignations : d'où les apprenants les tiennent-elles lorsqu'ils découpent l'espace scolaire : est-ce issu des emplois du temps, des cahiers, des manuels, du discours des enseignants ? (Reuter, 2013b p.13).

De son côté aussi, Joël Lebeaume (2000) a montré l'influence des pratiques enseignantes sur la caractérisation des disciplines par les apprenants et plus précisément sur leur manière de nommer, d'étiqueter les moments scolaires. Jean-Louis Dufays (2007) précise que les évaluations construisent l'image de la discipline aux yeux des apprenants.

Nous avançons que la manière dont les enseignants découpent les disciplines, en désignant par exemple des domaines ou des contenus lors des évaluations, peut contribuer à la construction de la conscience disciplinaire des apprenants.

Ces espaces disciplinaires construits (par les apprenants) peuvent être pris en compte comme des espaces vécus et être explorés par les effets qu'ils produisent sur le plan émotionnel (Reuter, 2016b), par exemple les tensions et soulagements liés au fait de comprendre ou non (Ordonez-Pichetti, 2016). Cela a amené Yves Reuter à proposer le concept de vécu disciplinaire (Reuter, 2013c, 2016a) :

« Un outil pour questionner la manière dont les apprenants existent dans les disciplines : investissement ou distance ; bien-être ou mal-être ; plaisir ou souffrance ; ennui ou intérêt, image de soi valorisée ou dépréciée... Le vécu est ainsi considéré à la fois comme mode(s) d'être dans la discipline (au moment de son effectuation), tributaire(s) des contenus et des pratiques disciplinaires, et comme effet(s) produit(s). »

**CHAPITRE 4 : L'ÉVALUATION DANS LE
SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN : LE CAS DU
FLE DANS LE CADRE D'UNE APPROCHE PAR
LES COMPÉTENCES**

Introduction

Comment évaluer avec une approche par compétences ? L'évaluation des compétences vise à mesurer la maîtrise des savoirs et savoir-faire essentiels chez les apprenants. Il s'agit d'une approche plus globale et holistique de l'évaluation (par rapport à celle plus traditionnelle de la notation) qui se focalise sur les aptitudes et les performances réelles des apprenants.

L'approche par compétences repose sur l'idée que l'évaluation ne doit pas se limiter à la simple mesure des connaissances théoriques des apprenants. Cette approche vise à évaluer les performances réelles des apprenants, en se focalisant sur les compétences qu'ils ont développées au fil de leur apprentissage. Elle permet ainsi de mieux appréhender la progression individuelle des apprenants et de fournir un retour plus précis sur leur niveau de maîtrise. Des chercheurs comme Robert L. Linn (2006) ont souligné l'importance de l'approche par compétence en évaluation, en mettant en évidence ses avantages pour une évaluation plus pertinente et équitable des apprenants. Cette approche met l'accent sur la capacité des apprenants à appliquer leurs connaissances dans des contextes variés. Ceci reflète plus fidèlement leur véritable niveau de compétence.

1. L'ÉVALUATION DANS LE CADRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES

1.1 La réforme éducative en Algérie

L'Algérie a connu une période de transformation rapide au niveau de tous les secteurs (économique, politique, et social). Afin de répondre à ces transformations, le secteur éducatif devait être également rénové.

« Une refonte des contenus et des méthodes d'apprentissage, ainsi qu'une réorganisation des structures de l'éducation nationale sont également devenues indispensables afin de permettre l'adaptation et l'intégration de la société algérienne dans un contexte de mondialisation économique et d'accélération du progrès technologique » (Matsuura, 2005: 07).

Les travaux de la commission nationale pour la réforme, installée par le Président de la République algérienne démocratique et populaire, Monsieur Abdelaziz Bouteflika, en collaboration avec le programme d'appui de l'UNESCO, aboutissent à une réforme du secteur éducatif signée officiellement en 2003 par l'ex ministre de l'éducation, le professeur Aboubakr Benbouzid.

La « Pédagogie Par Objectifs » est donc remplacée par une approche dite par compétences. Ce passage d'une méthodologie à une autre est motivé par plusieurs raisons que nous pouvons énumérer comme suit :

- l'approche par objectifs oblige les enseignants à décrire d'une manière exhaustive tous les apprentissages en associant à chaque tâche un objectif précis ce qui rend difficile la planification du processus d'enseignement-apprentissage ;
- l'atomisation excessive des compétences ne permet ni d'avoir une vue d'ensemble de la formation ni de faire le lien entre les savoirs acquis ;
- les savoirs s'accumulent mais ils sont peu réinvestis. Les enseignants affirment que ce qui est vu en classe est vite oublié.

La nouvelle approche met l'apprenant au centre du processus d'enseignement-apprentissage. « *L'apprenant est, en effet, un partenaire dans le processus d'apprentissage qui n'accepte que ce qui fait partie d'une situation ayant une signification, et qui s'harmonise avec ses tendances psychiques, sociales et personnelles* » (Adel, 2005 : 47).

Par ailleurs, en plus des savoirs et des savoir-faire, l'approche par compétences valorise le savoir-agir en situation. Adel (2005 : 47) affirme que cette approche :

« Se base sur la logique de l'apprentissage centré sur l'activité et les réactions de l'apprenant face aux situations-problèmes. L'essentiel n'est pas uniquement de donner des connaissances, mais aussi, et surtout, d'utiliser ses capacités dans des situations quotidiennes qui s'appliquent à sa vie et l'aident à apprendre par lui-même ».

Pédagogie par objectifs	Approche par les compétences
1) –Fortement influencée par la psychologie Behavioriste (prescrit des comportements que l'apprenant doit reproduire)	1)- Fortement influencée par la psychologie cognitive (formule des hypothèses à propos de traitements compétents que peut réaliser une personne en situation)
2)- Entrée par des contenus disciplinaires.	2)- Entrée par les situations de vie
3)- Centration sur la transmission par l'enseignant (enseignement magistral).	3)- Centration sur les actions des apprenants (enseignement interactif)
4)- Apprentissage centré sur les connaissances.	4)- Apprentissage centré sur les savoir-faire
5)- Développe davantage les exercices	5)- Développe davantage les activités

1.2 Le système d'évaluation

L'évaluation des acquisitions scolaires des apprenants et le passage d'un niveau à un autre dans l'enseignement général reposent sur certains principes pédagogiques.

D'abord, l'évaluation est considérée comme une partie intégrante de l'acte pédagogique. Elle permet de déterminer l'effet de l'apprentissage, l'évolution des acquisitions des apprenants ainsi que le niveau d'atteinte des objectifs pédagogiques.

Pour cela, l'évaluation prend des formes différentes et en même temps, complémentaires.

1.2.1 Le contrôle continu

C'est l'observation quotidienne, de l'activité des apprenants, de leurs comportements, de leurs démarches intellectuelles et des stratégies qu'ils mettent en œuvre dans leur apprentissage.

Le contrôle continu permet de :

- diagnostiquer les points forts et les points faibles dans le processus d'apprentissage, la méthode d'enseignement et les résultats des apprenants ;
- s'assurer de la valeur de l'effet au niveau de la compréhension, de l'assimilation et de la rétention des connaissances ;
- réguler, en cas de besoin, la méthode d'intervention et d'adopter une procédure plus convenable.

Dans cette forme d'évaluation, l'enseignant fait appel à une panoplie d'outils, allant d'une simple question jusqu'à des épreuves plus complexes, touchant une ou plusieurs notions, une ou plusieurs unités du programme

1.2.2 L'évaluation annuelle ou de fin de cycle

C'est une évaluation sommative qui permet de déterminer le profil de l'apprenant et ses résultats à la fin de l'année ou du cycle, et de mesurer sa capacité à poursuivre la scolarité à l'échelon supérieur. Pour cela, des épreuves écrites ou pratiques sont organisées à la fin de l'année ou du cycle, au niveau de l'établissement.

Le passage d'une année à une autre se fait donc sur la base des résultats obtenus aux épreuves communes au niveau de l'établissement et de l'avis du conseil des enseignants.

Pour les apprenants des classes de 5^{ème} année primaire, le passage à la 1^{ère} année moyenne est tributaire de la réussite aux épreuves de contrôle continu et à **l'examen de fin de cycle**

primaire organisé au niveau national, et qui comporte des épreuves dans les matières fondamentales (arabe, mathématique et français).

La scolarité obligatoire est couronnée par le diplôme du **Brevet d'Enseignement moyen (BEM)**.

L'enseignement secondaire est sanctionné par l'examen du **baccalauréat**.

2. L'ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE AU NIVEAU NATIONAL

Le système d'évaluation, devrait, progressivement, céder la place à un système dont les démarches, les procédures et les règles qui en constituent les fondements seront orientés vers la mise en place d'un processus dont l'objectif sera d'apprécier le «comportement» des différentes composantes du système et de leurs rendements dans le but de fournir des informations exploitables par les différents agents concernés (apprenants, enseignants, parents, chefs d'établissements, inspecteurs, gestionnaires du système,...) mais à des fins différentes en fonction de leurs préoccupations et de leurs niveaux de responsabilité et de décision (famille, groupe classe, établissement, wilaya, administration centrale, institution de recherche).

Dans ce cadre-là, le nouveau système d'évaluation répondra aux objectifs visés par le ministère de l'éducation nationale, à savoir :

- contribuer à une meilleure connaissance du système éducatif, éclairer la réflexion sur son évolution, faciliter et orienter la prise de décision.
- responsabiliser les wilayas et les rendre comptables du rendement des établissements.
- amener les chefs d'établissements et les enseignants à se sentir responsables et comptables de la réussite de leurs apprenants pour les apprentissages accessibles à tout un chacun.

Dans le cadre des objectifs visés par le ministère de l'éducation nationale, deux objectifs principaux sont assignés au système d'évaluation projeté :

1. Fournir des informations sur les niveaux de performance atteints par des populations scolaires déterminées:
 - fournir grâce à des études, des informations sur le rendement du système éducatif.

- aider les responsables de la politique éducative à corriger les dysfonctionnements éventuels du système.
 - identifier les distorsions existant entre les curricula officiels et les curricula réalisés.
 - fournir un éclairage à propos des facteurs associés aux différences de rendement constatées entre écoles, entre classes, entre apprenants ou entre d'autres sous-groupes.
 - fournir des données de base fiables en matière de rendement scolaire afin de pouvoir tracer les grandes lignes des futures réformes.
2. Utiliser les instruments développés, les adapter, les diffuser et contribuer à la création de banques de données et aider à optimiser les processus de sélection et d'orientation:
- aider à la construction d'instruments permettant une meilleure sélection.
 - aider à l'optimisation des processus de sélection et d'orientation.
 - contribuer à l'édification d'une banque d'items.
 - diffuser les instruments d'évaluation parmi la communauté éducative.
 - promouvoir et encourager l'évaluation formative.
3. La mise en œuvre de ce système d'évaluation, associée à un certain nombre de mesures qualifiées «d'intrants qualitatifs » permettront de:
- d'améliorer la qualité et la pertinence de l'enseignement dispensé aux niveaux fondamental et secondaire grâce à un meilleur « feedback ».
 - de mieux mesurer le niveau des connaissances acquises par les apprenants grâce à la formation du personnel aux techniques d'évaluation.
 - de concevoir des outils didactiques mieux adaptés aux besoins des praticiens et plus en rapport avec les programmes.
 - de mettre en place un système d'information pédagogique mieux adapté aux besoins de la communauté éducative et à même de fournir aux décideurs les outils facilitant le développement des stratégies éducatives à long terme, fondées sur une évaluation fiable du fonctionnement du système et sur des données objectives et quantifiées.
 - de restaurer la pédagogie dans sa dimension originelle.
-d
- e fonder la promotion sur des données essentiellement pédagogiques, qu'il s'agisse de la

promotion des apprenants d'une année à l'autre ou d'un cycle vers un autre ou de la promotion vers différents corps pédagogiques qui devrait désormais se baser sur le mérite pédagogique et scientifique et non plus sur le seul critère d'ancienneté.

Dans le cadre de la mise en œuvre du «Programme National d'Évaluation du Rendement du Système Éducatif Algérien », de nombreux travaux ont été effectués à ce jour :

- Réalisation et édition d'une publication sur les «indicateurs du système éducatif» édition 1999 et édition 2000, inspirés des indicateurs de l'OCDE.

À ces évaluations est venue s'ajouter : la participation de l'Algérie :

- ✓ au projet MLA II initié par l'UNESCO et qui a permis d'évaluer les acquis scolaires des apprenants de 2^{ème} année moyenne en Mathématiques et en Sciences liées à la vie courante.
- ✓ aux épreuves de compétences et de connaissances : TIMSS (**Trends in International Mathematics and Science Study.**) en science et mathématiques en 4^{ème} AP et 2^{ème} AM.
- ✓ participation prochaine aux épreuves de compétences et de connaissances PISA (**Programme international pour le suivi des acquis des apprenants**).

3. ÉVOLUTION DU CONCEPT « ÉVALUATION »

Afin d'expliquer et de donner sens à l'action évaluative telle qu'elle se pratique aujourd'hui, il nous a paru nécessaire de retracer de façon succincte l'évolution des différentes conceptions marquant l'action d'évaluer dans le champ de la didactique.

L'évolution de ces conceptions est relative à l'évolution des différents courants théoriques dominants qui ont marqué chaque époque. Le passage d'une phase à une autre se fait par le développement des concepts et le changement des représentations. Nous nous référons à Boudaoud (1999) qui distingue quatre conceptions différentes.

3.1 La « conception comparative »

La première conception correspond à l'évaluation comparative. Celle-ci apprécie les apprenants selon leurs bons ou mauvais résultats et les classe en bons ou mauvais apprenants. Les résultats des uns se définissent par rapport aux résultats des autres plutôt qu'aux objectifs attendus. Cela permet de classer les apprenants et de décider le passage au niveau supérieur ou de décerner les diplômes. Cette conception a été sévèrement critiquée car elle était très peu individualisée (la même évaluation pour tout le monde, au même moment, très souvent au

même endroit). On lui reprochait également de considérer le résultat de l'apprenant comme le reflet de ses compétences permettant son classement parmi ses collègues.

3.2 La « conception critériée »

Nous entendons par le terme « critériée » les objectifs du processus enseignement apprentissage. C'est le niveau d'attente étroitement lié à la finalité de l'action évaluative. Dans cette conception, les produits de l'apprenant ne sont plus comparés à ceux de ses semblables.

L'évaluation donne un retour d'information permettant de situer l'apprenant par rapport aux critères souhaités qui constituent les objectifs de l'enseignement-apprentissage. Toutefois, avec l'évolution des conceptions et la multiplication des recherches, il est devenu évident que l'évaluation critériée ne nous informe pas pour autant de manière précise sur l'atteinte des objectifs attendus.

On s'est rendu compte que l'apprenant peut très souvent montrer machinalement un comportement conforme à l'objectif attendu sans pour autant être véritablement capable de s'approprier le sens, or selon Leontiev et Galperin (1965) « *quelqu'un qui apprend est non pas d'abord quelqu'un qui se comporte mais quelqu'un qui agit.* ».

Comprendre ne peut se limiter à une liste de comportements observables qui sont susceptibles de témoigner de cette capacité globale et confuse » (Cités par Hamline, 2005, 179). De plus ce modèle était très directif (les apprenants n'ont pas la possibilité de fixer progressivement leurs propres objectifs) et la segmentation de l'apprentissage entraîne le risque de perdre de vue l'objectif réellement visé par le processus d'enseignement apprentissage.

3.3 La « conception jugement »

La troisième conception correspond à l'évaluation correctrice. Avec ce modèle, le premier niveau de régulation se rapportant aux représentations que l'apprenant se fait de ses propres démarches de travail est apparu.

L'évaluation correctrice avait comme objectif d'apporter un feed-back purement informatif.

En fonction des difficultés éprouvées, des explications supplémentaires peuvent être apportées. Malheureusement, cette forme de conception était difficile et complexe dans sa mise en pratique.

De ce fait, les évaluateurs ne dépassaient pas l'ordre du constat et se contentaient d'exprimer leur sentiment de satisfaction ou d'insatisfaction à l'égard des performances de l'apprenant.

3.4 La « conception conscientisante »

Cette conception occupe actuellement une place prépondérante. L'évaluation est exclusivement au service de la régulation de l'apprentissage dans la mesure où elle permet à l'enseignant de corriger, réorienter ou d'améliorer, avant qu'il ne soit trop tard, son action pédagogique.

De plus, cette pratique permet à l'apprenant de participer à l'évaluation de son travail. En effet, elle incite son activité, vise de plus en plus son autonomie, repère ses lacunes et l'aide à prendre en main sa propre progression en lui fournissant des repères explicites.

Comme nous venons de le voir à travers ces différentes conceptions, l'évaluation est passée d'une démarche sommative à une démarche formative, d'un processus basé sur le constat à une démarche centrée sur l'action.

Les champs de l'évaluation sont vastes et diversifiés. Ainsi, on peut évaluer les systèmes éducatifs, les établissements et les manuels scolaires, les programmes d'enseignement, les apprenants...Même dans l'évaluation des apprentissages, ses facettes sont variées. En effet, on parle d'évaluation diagnostique, d'évaluation formative, d'évaluation sommative...

Elles constituent toutes des instruments indispensables pour les enseignants puisqu'elles leur permettent de situer leurs apprenants et de vérifier leur niveau d'acquisition. De plus, ils peuvent "dépister" ceux qui sont en difficultés.

En d'autres termes, elles permettent de cerner toutes les dimensions qu'ils désirent évaluer : les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être. Les diverses formes de l'évaluation pédagogique sont intégrées dans la pratique de classe pendant toute l'année scolaire.

Au début de l'année, surtout avant tout apprentissage, l'enseignant est appelé à pratiquer une évaluation diagnostique ou pronostique pour qu'il puisse analyser les situations, les besoins, les profils ainsi que les prérequis de ses apprenants.

Cette forme d'évaluation a pour objectifs essentiels d'évaluer leurs habiletés, leurs intérêts, leurs capacités, leurs difficultés et leur niveau de réussite ; de déterminer non seulement les causes sous-jacentes à des difficultés d'apprentissage mais aussi les

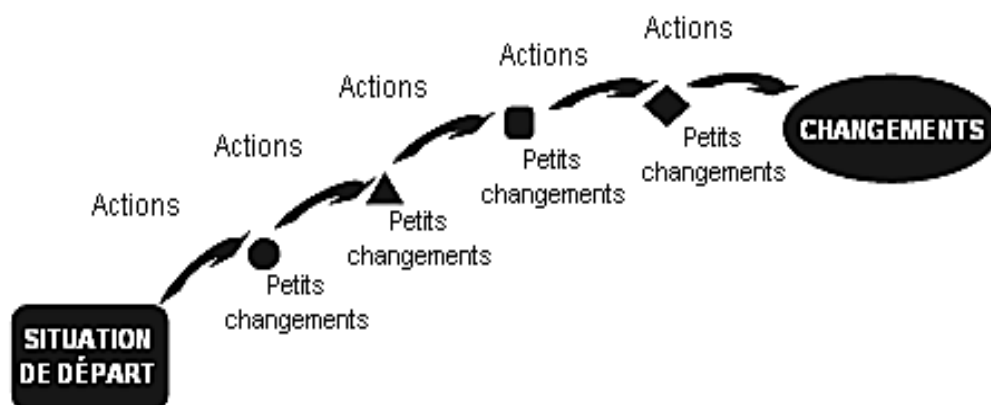
modifications à apporter au programme d'un apprenant, d'un groupe d'apprenants ou de toute la classe.

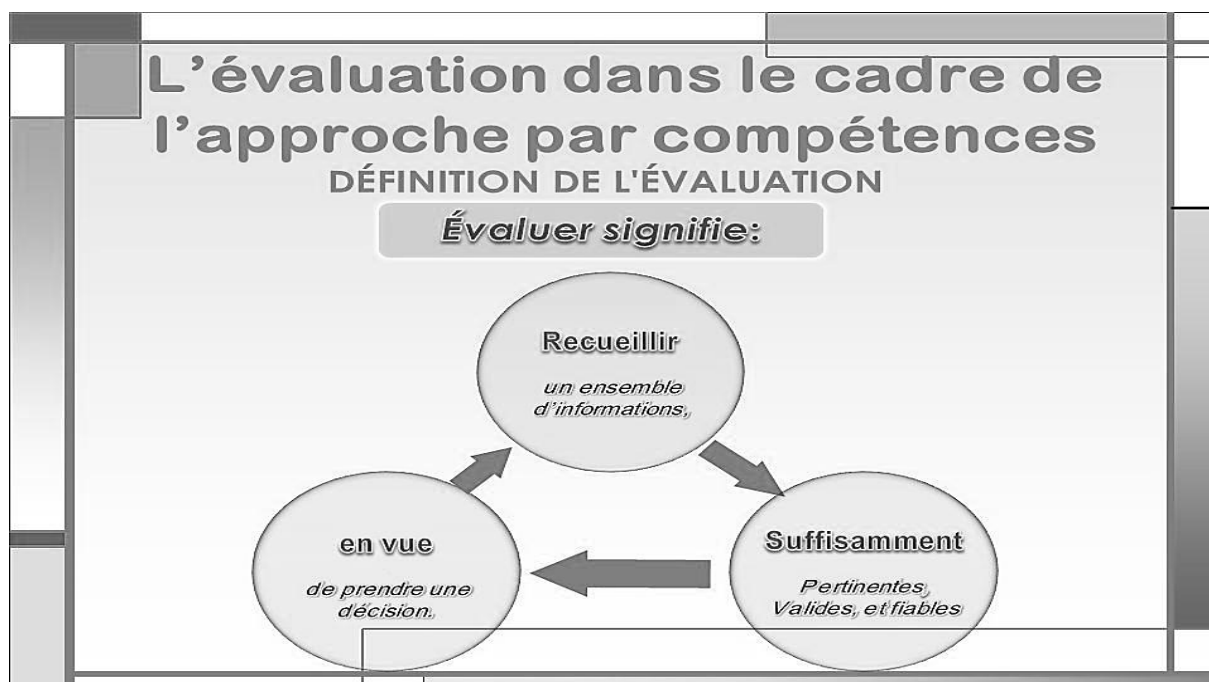
Cette évaluation ne doit pas figurer dans la note des apprenants. En outre, pour évaluer les apprentissages de façon continue, l'enseignant recourt à l'évaluation formative que Charles HADJI définit comme une évaluation *ambitieuse* mettant l'accent sur la régulation en cours de formation. D'après lui :

« Elle tente de fournir à l'apprenant des informations pertinentes pour qu'il régule ses apprentissages et elle renvoie à l'enseignant un feedback sur son action qui lui permet d'adapter son dispositif d'enseignement. L'évaluation formative met l'accent davantage sur les processus évalués à travers les critères de réalisation ». (in : *Évaluation, les règles du jeu*).

Cette évaluation est définie par les courants béhavioristes comme « *théorie de l'apprentissage* » visant sa régulation externe alors que les socioconstructivistes affirment qu'elle vise une régulation interne mettant ainsi l'apprenant au cœur de son apprentissage et de son évaluation.

L'évaluation formative, telle qu'elle est conçue aujourd'hui, recouvre des stratégies faisant interagir la régulation pédagogique gérée par l'enseignant et la régulation de l'apprentissage gérée par l'apprenant. D'où l'autoévaluation qui, selon Charles HADJI : « *interroge la représentation, les références implicites à l'œuvre, les démarches, cherche à comprendre un fonctionnement ou un dysfonctionnement, pour en dégager le sens et orienter l'action.* »





C'est donc une évaluation interne, elle conduit le sujet à interroger, à réguler, à transformer son action. Elle a été définie par NUNZIATI comme un dialogue de soi à soi du sujet. Pour Linda ALLAL, c'est une « *réflexion métacognitive, qui enclenche des autorégulations: qu'est-ce que je sais, qu'est-ce que je sais faire ? Comment je m'y prends ? Qu'est-ce que je peux modifier ?* ».

Cette forme d'évaluation intervient au cours d'un apprentissage et permet de situer la progression d'un apprenant par rapport à un objectif donné. Elle a pour objectif d'améliorer le processus d'enseignement/ apprentissage. Ses résultats doivent être analysés et utilisés pour donner une nouvelle orientation aux efforts fournis et par l'apprenant et par l'enseignant lui-même.

Cependant, elle peut le confronter à un problème l'obligeant à prendre une décision. De ce fait, elle met en évidence la nécessité d'une intervention, d'une remédiation, d'une régulation car elle permet de détecter les erreurs, d'amener des correctifs et d'assurer ainsi une meilleure coordination de l'apprentissage.

C'est une évaluation essentiellement pédagogique enrichissante, de régulation des apprentissages et des enseignements et « une composante d'une pédagogie différenciée ». (Philippe Perrenoud).

Comparaison entre nouvelles et anciennes pratiques d'évaluation. Avant de passer aux concepts clés de l'évaluation et de spécifier graduellement notre document, nous jugeons utile d'établir une distinction entre les pratiques traditionnelles et modernes de l'évaluation.

Dans cette perspective, Scallon (2007) dresse un tableau comparatif entre nouvelles et anciennes formes évaluatives.

<i>1. Les examens objectifs ou les situations de performance</i>	
<i>Perspectives traditionnelles</i>	<i>Perspectives nouvelles</i>
<i>L'individu répond à des questions à réponses brèves ou à des questions à choix multiple.</i>	<i>Les tâches ou les problèmes exigent de l'individu la construction d'une réponse élaborée (situation de performance).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>La perspective traditionnelle correspond à l'ère des tests ou des examens objectifs.</i> • <i>Dans les situations de performance, l'individu doit élaborer sa propre réponse ou proposer plus d'une solution à un problème posé ; la justification de la solution fait aussi partie de la réponse attendue.</i> 	
<i>2. L'artificialité ou l'authenticité des situations</i>	
<i>Perspectives traditionnelles</i>	<i>Perspectives nouvelles</i>
<i>Les questions ou les problèmes ont un caractère artificiel, abstrait, ou scolaire.</i>	<i>Les problèmes sont réalistes (signifiants), c'est-à-dire liés à ceux de la vie courante.</i>

- Dans la perspective traditionnelle, beaucoup d'exercices correspondent à des situations artificielles, irréalistes ou peu probables ; on les qualifie de « décrochés ».
- Dans la perspective nouvelle, on préconise des problèmes qui ont une signification ; l'individu peut dans certains cas avoir accès à diverses sources d'information.

3. La standardisation des procédés ou l'interactivité

<i>Perspectives traditionnelles</i>	<i>Perspectives nouvelles</i>
<i>Les conditions d'observation sont absolument identiques et uniformes pour tous les individus. Il y a peu de communication entre l'évaluateur et l'évalué.</i>	<i>L'individu évalué peut formuler des commentaires et l'évaluateur peut poser des sous questions (l'assessment signifie également sondage en profondeur).</i>
<ul style="list-style-type: none"> • C'est sans doute le souci de l'objectivité qui est à l'origine des procédés uniformes utilisés dans la perspective traditionnelle. • Dans la perspective nouvelle, on admet qu'un individu peut ne pas comprendre un problème et il lui est permis de le faire savoir à la personne qui évalue pour obtenir les informations nécessaires. 	

4. L'aspect unidimensionnel ou multidimensionnel de l'apprentissage

<i>Perspectives traditionnelles</i>	<i>Perspectives nouvelles</i>
<i>En matière de rendement, on considère une seule dimension à la fois, et plus particulièrement la dimension cognitive</i>	<i>L'observation est contextualisée, c'est-à-dire qu'elle repose sur des situations permettant d'observer l'individu sous plusieurs aspects.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • La notion d'unidimensionnalité est au cœur du testing traditionnel. Certains procédés statistiques en font même un postulat de base. • En appréciation authentique, on peut aller jusqu'à envisager un profil qui reflète divers aspects d'une performance ou d'une compétence. 	

5. Les attentes et les standards

<i>Perspectives traditionnelles</i>	<i>Perspectives nouvelles</i>
<i>L'interprétation se fonde habituellement sur la comparaison entre les individus. Ce qui doit être réussi par l'individu n'est pas décrit de façon précise.</i>	<i>L'individu est de plus en plus souvent évalué au regard de standards de performance, c'est-à-dire d'exigences qui ne sont pas liées au rang qu'il occupe en groupe.</i>

- *En raison du caractère hétéroclite des questions ou des problèmes composant un examen traditionnel, ce qui doit être réussi n'est pas défini de façon précise. Une exigence mathématique (note de passage), ambiguë en termes de contenu, sanctionne la réussite ou l'échec.*
- *L'explication des objectifs des apprentissages est une pratique reconnue depuis plusieurs années. Dans le cadre du renouveau en évaluation, les standards viennent renforcer cette pratique en décrivant les attentes pour chaque niveau à atteindre dans le processus de formation*

6. La mesure ou le jugement

<i>Perspectives traditionnelles</i>	<i>Perspectives nouvelles</i>
<i>L'observation factuelle et l'objectivité sont privilégiées.</i>	<i>Le jugement, voire l'évaluation sont valorisés.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>La mesure est privilégiée dans la perspective traditionnelle (procédés de quantification ou de comptage, tests et examen objectifs).</i> • <i>Dans la perspective nouvelle, la mesure demeure mais doit déboucher sur un jugement explicite. Dans plusieurs cas (productions complexes), il faut passer directement au jugement.</i> 	

7. Les processus et les produits

<i>Perspectives traditionnelles</i>	<i>Perspectives nouvelles</i>
<i>L'observation porte sur le produit final.</i>	<i>On s'intéresse à ce que l'individu sait faire, mais aussi à la façon dont il s'y prend au cheminement qu'il a suivi pour démontrer une habileté ou une compétence.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>Les examens objectifs ou les productions complexes sont habituellement centrés sur des produits.</i> • <i>Les nouvelles approches accordent beaucoup d'importance aux notions de progression, de démarche ou de processus, sans toutefois écarter l'idée d'un produit fini.</i> 	

8. Une évaluation isolée de l'apprentissage ou qui lui est intégrée

<i>Perspectives traditionnelles</i>	<i>Perspectives nouvelles</i>
<i>L'évaluation et l'apprentissage ont lieu à des moments distincts. On n'apprend pas en étant évalué.</i>	<i>L'évaluation est intégrée dans l'apprentissage.</i>
<ul style="list-style-type: none"> • <i>L'évaluation sommative a longtemps entretenu la séparation de l'évaluation et de l'apprentissage.</i> • <i>Dans une pratique d'évaluation formative, des exercices de vérification conçus pour fournir un feed-back peuvent prolonger des activités d'apprentissages.</i> 	

9. Être évalué ou s'autoévaluer

<i>Perspectives traditionnelles</i>	<i>Perspectives nouvelles</i>
<i>L'élève n'évalue pas ses produits.</i>	<i>L'évaluation de tous les jours se démarque de l'évaluation sommative. L'élève peut, à divers degrés, participer à l'évaluation de ses apprentissages.</i>

L'approche par compétences impose de nouveaux défis selon plusieurs points de vue : entre autres, la pédagogie, l'organisation scolaire et l'évaluation.

La conduite des actions d'évaluation, de la part de ceux et de celles qui doivent intervenir dans un programme d'études, relève d'une compétence professionnelle que nous pourrions énoncer comme suit :

Le développement de cette compétence repose sur un nombre imposant de savoirs et de savoir-faire liés à l'évaluation des apprentissages entendue dans son sens le plus large. Pour ceux et celles qui enseignent, il ne s'agit pas seulement de se centrer sur les compétences à faire acquérir dans le seul but de les attester ou de les certifier : le suivi de la progression de chaque apprenant est tout aussi essentiel et dépend de la maîtrise de divers procédés d'observation et de diagnostic.

De plus, cette compétence à évaluer, attendue chez les enseignants et les enseignantes, ne se réalise pas en toute objectivité comme dans le cas de la pratique des examens traditionnels. Ces personnes doivent alors exercer tout leur jugement et ce, d'un point de vue professionnel.

Tels sont en principe les grands paramètres d'une formation à l'évaluation qui s'adresse à tous ceux et à toutes celles qui interviennent dans un programme d'études auprès d'individus en formation.

4. L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE

4.1 Fonctions et aspects distinctifs

4.1.1 Évaluation du produit et Évaluation de l'action didactique

Le processus enseignement-apprentissage peut être caractérisé par ses trois composantes :

- objectifs pédagogiques ;
 - stratégies éducatives ;
 - évaluation.
-
- a) – Les *objectifs* sont les modifications de comportement que l'enseignement cherche à susciter chez l'apprenant.
 - b) – Les *stratégies éducatives* sont les voies et moyens didactiques mis en œuvre pour atteindre les objectifs ainsi définis.
 - c) – L'*évaluation* est le processus systématique qui vise à déterminer dans quelle mesure les objectifs éducatifs sont atteints par les apprenants.

4.1.2 Les instruments d'évaluation

Pour opérer à l'évaluation, il est évident que des instruments relatifs à celle-ci doivent être mis en œuvre. Parmi ces instruments, on peut citer :

a) **Les questions à choix multiples** : beaucoup plus connu par « Q.C.M ». le Q.C.M consiste en une phase en une question accompagnée de plusieurs réponses au choix parmi lesquelles une seule est correcte. Le tout se présente le plus souvent sous l'une de ces trois formes

1/question+ proposition de réponse

2/ début de phrases proposition de fin de phrases.

3/ tableau ou l'apprenant doit mettre une croix dans la colonne de son choix.

Remarque : Un Q.C.M se présente comme un ensemble de questions fermée, pour chacune desquelles est explicitement fourni un éventail de possibilités de réponses entre lesquelles l'apprenant ou l'étudiant doit choisir ».

b) **Les épreuves de productions** : ces dernière semblent plus valides parce qu'elles sont plus représentatives, les Q.C.M sont beaucoup plus objectifs. En fait, les deux types d'épreuves se complètent puisqu'ils n'apportent pas les mêmes informations. Les épreuves de production : essai, rédaction, synthèse... selon Noizet et Caverni : « .expriment les capacités de restructuration et de créativité, face aux incitations pédagogiques, face aux incitations pédagogiques, tandis que les Q.C.M indiquent le degré de compréhension et la disponibilité des connaissances acquises. »

Cependant, les deux épreuves : production et Q.C.M ? Ne peuvent pas se poser indépendamment si nous nous référons à la définition des objectifs d'apprentissage du moment qu'un apprenant ne sait pas ce que l'on attend de lui à la fin de l'apprentissage. De son côté, l'enseignant ne peut pas concevoir clairement sa tâche d'évaluation s'il ne conçoit pas les objectifs pédagogiques.

c) **Les épreuves orales** : Nous avons signalé au Q.C.M, qu'il a été élaboré pour oublier les méthodes d'évaluation trop subjectives. La nouvelle réforme a donné une grande place à l'oral, en première année secondaire, on pourrait encore se demander si un apprenant arrivé à s'exprimer est-il capable de prononcer correctement une phrase sans aucune difficulté, fait-il attention à son vocabulaire ? À la structure morphosyntaxique ? À l'aisance de l'expression ? Certains ajoutent à ces capacités la compréhension orale la considérant comme un autre aspect de l'expression orale.

Ces épreuves orales sont celles où l'apprenant peut jouer un rôle qui lui est familier.

4.2 Le rôle de l'évaluateur

C'est la situation à laquelle il fait face qui détermine le rôle de l'évaluateur. Il peut même « jouer » simultanément plusieurs rôles et être à la fois juge, interprète, formateur, médiateur et conseiller.

➤ *L'évaluateur est un juge*

À l'instar d'un juge, l'évaluateur est un vérificateur de la mesure adéquate. Sa mission est de trancher entre ce qui est juste et ce qui est faux, pour valider ou sanctionner le « produit » de l'apprenant. Ainsi, il prononce son verdict et prend ses décisions.

➤ *L'évaluateur est un interprète*

L'apprenant de langue doit commettre des erreurs pour progresser. Le rôle de l'évaluateur est de tenter de comprendre, d'expliquer et d'interpréter les erreurs commises et les lacunes constatées chez ses apprenants. Cela lui permet de mettre le point sur l'origine de ces erreurs.

➤ *L'évaluateur est un formateur*

L'évaluateur a pour rôle d'examiner le travail de l'apprenant afin de mesurer l'adéquation de ce qu'il a produit par rapport à ce qui est attendu afin de prendre des décisions. Celles-ci ont pour objectif de contrôler le travail scolaire de l'apprenant, de le guider et le conduire dans ces apprentissages. Pour cela, l'évaluateur est amené à valoriser ce qui est pertinent et à pointer les erreurs commises afin d'y remédier.

➤ *L'évaluateur est un conseiller*

L'évaluateur joue très souvent le rôle d'un conseiller critique. Dans des situations formelles (prenons comme exemple les conseils de classe), ces actions sont déterminantes dans les choix d'orientation des apprenants. Loin de ces situations formelles, l'évaluateur est avant tout un ami qui a tendance à comprendre et à aider ses apprenants. Il décrypte leurs difficultés et les guide vers la progression en leur donnant constamment des conseils, en leur proposant des pistes d'action ...

4.3 Le rôle de l'évaluation

Par l'évaluation, l'enseignant est en mesure de détecter les apprenants qui se trouvent en difficulté et de concevoir en conséquence des actions individualisées. Il peut encore procéder à une analyse des erreurs relevée le plus souvent de certains apprentissages. Il est en position d'effectuer une observation plus globale des points forts et des points faibles des résultats de sa classe et de modifier des pratiques pédagogiques.

L'évaluation constitue alors pour les maîtres un instrument indispensable à la conduite de leur propre enseignement/ de ce fait, nous distinguons deux rôles de l'évaluation :

a) le rôle informationnel : Selon A. Bonnir « *il faut que l'évaluation devienne source d'information et guide de progression* ». Il faut aussi :

« Identifier la déficience au sein des apprentissages et la reconnaître à ses symptômes telle est l'exigence sans laquelle le choix d'une thérapeutique pédagogique ne serait qu'un jeu de dés. Révéler l'apprenant à lui-même, le révéler à celui qui a la charge de l'aider à s'accomplir, compte tenu de l'orientation générale ou spécifique choisie tel est le rôle de l'examen conçu comme moyen de diagnostic » Idem P66.

« *L'analyse des erreurs sera toujours la meilleur démarche..* » Idem p 175

À partir de ces trois citations, nous réalisons que l'évaluation a un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage, elle demeure un moment inévitable et capitale, l'unique moyen de savoir si l'apprentissage est acquis ou non.

b) le rôle motivationnel : à partir des expériences faites dans des classe de FLE ? Il a été remarqué qu'un apprenant peut être motivé à partir d'une observation, ou une appréciation orale (T. bien, bien, excellent...). Si le maître donne une observation négative tel que : Non, mais c'est nul ! Il en résulte un manque de motivation et une frustration chez l'apprenant. Dans le contexte éducationnel type, le processus d'attribution des notes aux apprenants à la fin d'une tâche n'est pas simplement informationnel. La situation comporte un certain nombre d'éléments qui peuvent affecter l'état motivationnel de l'apprenant.

L'annotation ou l'appréciation qu'elle soit positive ou négative, son rôle est à relier aux travaux de psychologie de l'apprentissage.

D'après nos expériences, nous avons remarqué que la louange, l'encouragement et parfois l'ignorance des erreurs est plus efficace que le blâme, les reproches et les sanctions répressives. Le maître intervient et le plus souvent inconsciemment pour modifier les niveaux d'aspiration de l'apprenant. C'est-à-dire sa possibilité de s'investir dans son travail scolaire et la confiance en lui-même.

Les remontrances vigoureuses ne sont pas à exclure mais elles ne doivent pas donner lieu à une humiliation ni à une démobilité.

Évaluer est loin d'être jugé, il faut comprendre à l'apprenant que son travail ce n'est pas lui mais ce n'est qu'un aspect momentané et superficiel de ses capacités. Une erreur, peut toujours être réparée et le maître ne va pas le juger une fois pour toute.

5. MÉTHODES D'ÉVALUATIONS

5.1 Évaluation des performances écrites et orales

a)- Évaluation écrite : notre époque est caractérisée par l'objectivité et cela dans tous les domaines. Dans le domaine de l'évaluation scolaire, il est évident que l'un des critères de l'enseignant (celui qui évalue) est l'objectivité. À la fin de chaque séquence didactique, il est clair que le maître doit faire un test dans le but d'évaluer les acquisitions des apprenants.

Un test ou un devoir, se compose en général, d'une batterie d'exercices répondant à des critères précis révélant des activités de la séquence, ou il peut être un texte du même type que celui proposé par l'objectif de la séquence : fait divers, récit, texte argumentatif...suivi de questions de compréhension du texte, activités du maniement de la langue et enfin une activité de production. Ceci dit des épreuves ayant la même présentation que les véritables tests (sujet de Bac).

a) Méthode d'évaluation écrite : Selon Denise Louanchi, L'évaluation des performances écrites passe par cinq moments :

a.1) Le moment de la conception du sujet : ce premier moment, vise les objectifs : à quoi sert l'épreuve ? Les apprenants ont-ils suffisamment de connaissances sur ce sujet ? Les objectifs finaux seront-ils atteints ?... Il faut cependant prendre soin de la conception de l'épreuve, il faut se demander si l'épreuve n'implique pas de pré requis étrangers à l'apprentissage. Enfin, il ne faut pas oublier de préciser les critères d'évaluation et le barème.

a.2) Le moment de la lecture des copies : nous avons signalé là-haut, que pour évaluer, il faut être objectif alors, c'est pour cette raison, qu'il faut prendre l'habitude de corriger les travaux sans regarder le nom de leur auteur, ni ses notes précédentes, ni son travail et ses capacités à l'oral, car grand nombre d'apprenants sont excellent à l'oral et médiocre à l'écrit. Une fois, la copie annotée ; l'enseignant pourra jeter un coup d'œil sur le nom d'apprenant afin d'ajouter aux commentaires des précisions sur l'évaluation de cet apprenant.

a.3) Le moment de l'évaluation qualitative et quantitative: dans ce moment il faut éviter les formules vide, passe partout qui sont généralement. Il faut également s'interdire les formules réactionnelles, ironiques ou péjoratives car elles ont une influence sur le côté psychologique de l'apprenant.

Par exemple si un apprenant a eu un 05/20 et son évaluation qualitative était : « *Tu peux mieux faire* », à ce moment l'apprenant est motivé et essaiera e faire mieux, il mettra dans sa tête que son maître connaît ses capacités et lui fait confiance pour améliorer cette note.

Par contre, si l'observation était du genre « *Nul !* », l'apprenant à ce moment-là, pliera sa copie et ne fera aucun progrès pour améliorer sa situation. Donc, il ne faut pas tasser les notes car nous produisons une stagnation des efforts.

a.4) Le moment de correction : cette peut être collective pour les fautes récurrentes et les conseils généraux. C'est l'un des moments de renforcements de l'apprentissage. L'enseignant devra donner une réponse précise, claire et très juste pour permettre à l'apprenant de s'auto évaluer. Elle peut être individuelle, l'apprenant à ce moment-là est amené à rectifier ses erreurs et à s'améliorer.

a.5) La fiche diagnostique et récapitulative : cette fiche diagnostique a pour objectif de relever toutes les notes des travaux de l'apprenant avec les appréciations du maître portée sur ces travaux. L'apprenant a une idée sur ces notes et ces appréciations, il pourra lui-même déterminer sa courbe d'évaluation et préciser la nature de ses obstacles. Cette fiche permettra également à l'apprenant de comprendre le caractère artisanal de l'activité intellectuelle à tous les niveaux. Sa progression ou sa régression n'est pas du manque d'inspiration mais beaucoup plus de l'effort consenti ou refusé.

b) Méthode d'évaluation orale : À la différence de l'évaluation de l'écrit, pour l'oral chaque apprenant est noté globalement pour l'ensemble de l'entretien entre apprenant/maître. Cette évaluation est moins subjective en guidant les énoncés des apprenants sur le plan du contenu et aussi sur le plan de la langue. L'évaluation de l'oral, suscite souvent un profond désarroi dans le corps enseignant. En effet, par les nombreuses questions qu'elle soulève, cette évaluation apparaît problématique.

Il semble nécessaire de répondre à quelques questions clés récurrentes à toute forme d'évaluation :

- 1- Pourquoi évaluer ?
- 2- Quel sera ou quels seront le(s) destinataire(s) de l'évaluation ?
- 3- Dans quel but évaluer ?
- 4- Quels objets évaluer ?
- 5- Sous quelle forme ?
- 6- Avec quels outils ?

Le plus fréquemment, l'enseignant évalue les compétences de ses apprenants pour adapter son enseignement à leurs besoins mais il ne faut pas, pour autant, négliger les autres destinataires potentiels de l'évaluation. Les réponses aux questions précédentes seront différentes :

1)- La première question, celle des raisons qui motivent l'évaluation, est certainement la plus difficile à résoudre.

Nous tournerons du côté de la psychopédagogie pour apporter une réponse succincte. L'oral est spécifique et se différencie de la conversation parce qu'il est finalisé : la parole de l'apprenant doit servir à construire des apprentissages plus personnels et plus affectifs.

Néanmoins, si la relation pédagogique joue un rôle fondamental dans l'appropriation des savoirs, il est nécessaire d'éviter des dérives comme des phénomènes d'identifications, de captation et de fusion incontrôlées.

2)- La grille d'évaluation :

Destinataire de l'évaluation	Dans quel but évaluer ?	Quels objets évaluer ?	Sous quelle forme ?	Comment (avec quels outils) ?
L'enseignant	-Communiquer les résultats d'apprentissage dans le but de les intégrer à l'action. - Réguler l'action : infléchir des choix	-Performances et Compétences	-Évaluation formative -Évaluation sommative	-Bilan chiffré des performances - Grille de compétences
L'apprenant	Faire approprier les critères de réalisation et de réussite.	Compétences et performances	-Co-évaluation -Auto-évaluation des acquis	-Grille des compétences -Grille d'observation
Les parents	Communiquer les résultats des apprentissages	Performances et compétences	Évaluation sommative	-Bilan chiffré des performances -Grille de compétences

Remarque : La grille d'évaluation proposée ci-dessus appelle quelques remarques:

- Les grilles d'évaluation ne sont pas le seul moyen d'évaluer les compétences de l'apprenant.
- La multiplication de grille d'évaluation peut être un obstacle à l'apprentissage.
- Aucune de ces grilles n'a de valeur modélisante. Elle s'inscrit dans un contexte d'apprentissage spécifique.
- D'autres fonctions expressives (celle qui permet l'expression d'opinions personnelles) ou la fonction linguistique.

La validité et l'objectivité des instruments d'évaluation font problème. Pourtant, les examens jouissent d'une solide estime dans les sociétés. Et ce n'est pas là la moindre aberration. Que dire en effet de la tradition qui concède aux enseignants le redoutable pouvoir d'évaluer donc, de sélectionner et d'éliminer ce qui signifie exercer un pouvoir sans se soucier de les former à cette tâche.

5.2 Les différents statuts de l'évaluation scolaire

L'évaluation peut être envisagée selon plusieurs points de vue d'après sa fonction, sa fréquence, les modalités de sa passation... elle peut être :

- A- Explicite :** Lorsque la situation se présente ouvertement comme évaluatrice (concours, examens, mise à l'épreuve...)
- B- Implicite :** Quand, dans des situations scolaires ou quotidiennes on montre ses lacunes, son ignorance ou son habileté, sa finesse ou sa lourdeur, se livrant ainsi au jugement de l'entourage.
- C- Instituée :** Lorsqu'elle n'arrive pas par surprise, improvisée, dans le cas contraire.
- D- Interne :** Lorsqu'elle est pratiquée par celui-là même qui est chargée du processus d'apprentissage (composition des lycées, test d'université...) externe dans le cas contraire ex : Bac.
- E- Continue :** Lorsqu'elle se propose de suivre les apprenants, d'enregistrer les progressions et régressions, de noter les difficultés ponctuelles, lorsqu'on se propose un bilan à l'issues d'un cycle d'apprentissage.

L'évaluation continue a/ou devrait avoir de ce fait une fonction plus pédagogique que l'évaluation ponctuelle, dans la mesure où elle informe l'apprenant pendant le cours de l'apprentissage et permet donc de corriger éventuellement les lacunes et les défaillances.

5.3 Les systèmes et les instruments d'évaluation

- *Les notes* : de 0 à 10 (primaire), 0 à 20 ou 40 (collège et lycée). Les intervalles entre chaque note sont théoriquement égaux.

- *Les catégories ou classes ordonnées* : de A à E ; de 0 à 5.... Rien ne renseigne sur les intervalles entre chaque classe.

- *Les appréciations* : qualitatives non hiérarchisées.

Dans l'absolu, aucun système n'est préférable à l'autre. C'est une simple question d'habitude. Fausse rigueur des $\frac{1}{4}$ et des $\frac{1}{2}$ points, surtout quand on connaît le manque d'objectivité des évaluations. Quel que soit le système choisi, il faut être conscient de l'outil qu'on utilise. Il est donc important que l'enseignant, dans sa tâche d'évaluation, soit conscient du fait qu'il utilise des outils mathématique possédant chacun des propriétés particulières et tienne compte de ces propriétés. Or, souvent on passe d'une échelle à l'autre.

5.3.1 Les instruments d'évaluation

On ne retiendra ici que deux types : les tests de connaissance, plus précisément les tests de rendement, à savoir les questionnaires à choix multiples et les épreuves de synthèse.

5.3.1.1 Utilisation courante des QCM

C'est une forme d'évaluation séduisante : Elle facilite la correction et donne un sentiment de sécurité mathématique : Une fois le barème accepté, la note finale ne peut être discutée . De plus, à condition de disposer d'une librairie de questions, même des personnes incapables de formuler elles-mêmes des questionnaires peuvent y recourir indéfiniment en choisissant et arrangeant des questions au hasard.

On comprend que les QCM sont largement utilisés - par les universités en première année à cause de l'afflux d'étudiants. - par des firmes, fédérations ou des organismes gouvernementaux pour leurs examens ou tests d'entrée (permis à conduire, tests d'aptitude, brevets sportifs..) - dans des enquêtes ou tests comparatifs (PISA, Olympiade mathématique. Contrairement à ce qui se passe en Scandinavie et aux États-Unis, leur utilisation est encore assez restreinte dans les écoles primaires et secondaires de notre enseignement ce qui explique en partie le désastre récent de l'enquête PISA.

Les objectifs d'un QCM et sa qualité : Les QCM doivent servir au professeur à différencier les élèves qui ont appris, compris et assimilé la matière de ceux qui l'ont mal apprise, mal comprise et non assimilée. La qualité d'un QCM est proportionnelle au degré de différenciation atteint. La qualité d'une question particulière d'un QCM est donnée par la corrélation entre les apprenants produisant la réponse correcte avec ceux qui ont le meilleur résultat global, en d'autres mots, si tous répondent correctement ou personne, la question est mal posée.

Des QCM bien construits et pourvus d'une solution commentée peuvent servir à l'autoévaluation des élèves. La qualité d'un tel QCM est à la fois fonction de l'intérêt qu'il suscite auprès des élèves et des progrès ultérieurs qu'il leur fait faire.

Si les commentaires sont intelligents et constructifs, les QCM peuvent contribuer à la remédiation (néologisme signifiant : redressement des erreurs). La qualité d'un tel QCM est encore fonction des progrès qu'il suscite indépendamment de toute autre remédiation.

Réalisation d'un QCM : La réalisation d'un QCM est une procédure cruciale, difficile et qui demande souvent des connaissances techniques.

- Elle est cruciale, parce qu'elle doit permettre de décerner jusqu'à quel degré l'élève a atteint les objectifs fixés. Des QCM mal faits ou mal cotés ne peuvent faire cette évaluation.
- Elle est difficile parce qu'il s'agit d'un travail qui demande de la patience, de la compétence, de la méfiance, de la faculté d'anticiper et de se mettre au niveau de celui qui apprend. En outre l'évaluation correcte des QCM pose des problèmes de cotation difficiles à établir et à faire accepter.

Les QCM sont de plus en plus souvent réalisés sur ordinateur ce qui demande un minimum de connaissances informatiques. On comprend que beaucoup d'organismes préfèrent élaborer une librairie de questions une fois pour toutes pour ne pas devoir recommencer à chaque test. (Ces librairies sont bien connues et souvent publiées dans des domaines comme les permis à conduire, les permis de navigation, les brevets sportifs. Le passage des tests se limite pour beaucoup de candidats à apprendre la librairie par cœur sans rien comprendre !)

Règles d'élaboration d'un QCM

a) Les sujets des questions. Les questions doivent

- porter sur les sujets importants de la matière traitée ;
- traiter d'un seul sujet par question ;

- permettre de distinguer à quel degré l'élève a assimilé la matière.

Exemples : (QCM de Chimie)

Cocher les affirmations vraies:

- L'électrolyse d'une solution de chlorure de sodium entre électrodes inertes fournit de l'ozone à l'anode
- L'ion sulfate est meilleur oxydant que l'ion hydrogène
- L'ion nitrate est cancérigène

Fautes : La première alternative traite d'un aspect particulier et discutable de l'électrolyse (qui intéresse peut-être l'auteur, mais qui n'est pas essentiel) Il n'y a pas d'alternatives, mais des affirmations. Trop facile, les affirmations tournent bien autour du sujet (vaste) des combustions, mais sont encore trop disparates.

b) La formulation des questions. Les questions doivent :

- être structurées en faisant une nette séparation entre tronc et alternatives
- être formulées dans un langage accessible aux élèves
- être précises en évitant le vague et les sous-entendus
- être concises en évitant tout ce qui est inutile pour identifier l'alternative correcte:
- être intelligentes en évitant de fournir des moyens techniques ou superficiels d'identifier l'alternative correcte ou les alternatives fausses.

c) La formulation particulière des troncs. Les troncs doivent :

- comporter un maximum d'informations essentielles afin alléger les alternatives.
- constituer une affirmation incomplète (à compléter par les alternatives correctes) ou une question directe (à laquelle les alternatives correctes fournissent la réponse)
- s'en tenir clairement et parcimonieusement au sujet en évitant les négations et artifices logiques du genre « dans tous les cas suivants », « dans aucun des cas suivants », etc.

d) La formulation particulière des alternatives. Les alternatives doivent être

- approximativement de même forme, de même longueur (restreinte) et de même degré de complexité ;
- également plausibles pour un apprenant non averti ;
- en nombre restreint ;
- sans artifices logiques ;
- disjointes, c.à.d. il faut qu'elles ne se recoupent pas ;
- distribuées au hasard, c.à.d. que les alternatives vraies ne doivent pas toujours occuper la même place.

5.3.1.2 La valeur du QCM

Les avantages du QCM : L'objectivité : un examen est objectif lorsque par exemple, plusieurs examinateurs arrivent chacun de son côté, à des notes très proches pour chaque copie ou chaque épreuve orale d'une série, ou encore lorsque plusieurs experts choisissent séparément la même réponse comme étant la meilleure à chacune des questions à choix multiples que comporte une épreuve.

En général, l'objectivité est fonction de clarté et de la précision des critères utilisés pour faire une observation ou porter un jugement. Si des examinateurs différents s'attachent à des aspects différents de ce que fait un candidat ou attribuant une importance différente de ce que fait un candidat ou attribuent une importance différente à ces aspects, l'objectivité de l'examen en souffre.

Si la QCM peut prétendre à l'objectivité, c'est parce que l'unique critère d'évaluation est la vérité ou la fausseté des réponses. La question est précise, la réponse est précise, le critère d'évaluation est précis.

Tous les facteurs subjectifs incontrôlables sont ainsi éliminés : présentation, écriture, style, niveau de langue, exemples personnels, arguments, sensibilité politique, morale...

La rapidité : la rapidité des réponses dans un QCM en économise la mise en forme, les problèmes de rédaction puisqu'on se contente de mettre une croix devant la réponse juste.

Les inconvénients :

- Préparation très longue.
- Mise en question du savoir évalué, les questions auraient une portée très limitée et n'atteindraient qu'un savoir superficiel, la mémoire par cœur.
- Limite du QCM : ils ne sauraient recouvrir la totalité des aspects à évaluer.
- La tricherie : il faut avouer que la lecture de simples croix ne permet pas l'évaluateur de cerner la fraude.

5.3.1.3 Les épreuves de production

Après les QCM, nous passons au deuxième instrument d'évaluation appelé autrefois « expression écrite » actuellement situation d'intégration ou en arabe « الوضعية الإدماجية »

La réponse est plus ou moins libre et étendue à partir d'une question problème (sujet général). Ce type d'épreuve fournit une information au sujet de la structure, de la dynamique et du

fonctionnement des expériences mentales des examinés. L'essai est le type idéal d'examen approfondi. En théorie et en pratique...

L'objectivité d'évaluation d'une telle épreuve fait grandement problème. L'évaluation donne lieu à tels écarts qu'on s'interroge sur la signification des résultats. Quels sont les critères du jugement évaluateur ? Ces critères sont-ils connus par l'apprenant évalué ? Les critères explicites sont-ils effectivement les seuls à être pris en compte lors de l'évaluation ? À supposer que les critères soient explicites et communs à tous les évaluateurs, y-a-t-il d'autre part unanimité pour le repérage et la lecture des indices définissant les critères ? Par exemple si la faute d'usage ou de grammaire est un indice objectif du critère « orthographe », à quel indice reconnaîtrait-on le style, l'originalité, la finesse, le bien-fondé d'un exemple, d'un argument, voire même parfois l'interprétation correcte d'un sujet ?

6. ÉVALUATION FORMATRICE / ÉVALUATION CRITÉRIÉE

6.1 L'évaluation formatrice

L'évaluation formatrice est 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 la gestion d'erreur.

Lorsque les apprenants ont pris connaissance des objectifs de formation mis en œuvre par les activités d'apprentissage et des critères de réussite associés, ils doivent être capables, à l'issue de chaque exercice, de s'auto évaluer en fonction de ces objectifs.

L'évaluation devient alors un outil de formation pour l'apprenant ; on initie ainsi chez lui un comportement qui le conduit à prendre conscience de ses domaines de compétence et des difficultés à surmonter. "*Connais-toi toi-même et tu connaîtras l'univers et les dieux*"¹². Cette évaluation par l'apprenant de lui-même s'appelle l'évaluation formatrice. Elle sera traduite également par des signes ou symboles distincts de ceux utilisés pour l'évaluation formative.

Le processus d'auto-évaluation est décrit comme un ensemble d'opérations liée à la démarche évaluative (intention, mesure, jugement, décision) ordonnée dans le temps et organisées de façon à amener l'apprenant à devenir de plus en plus autonome dans ses apprentissages.

¹² Cette citation est souvent associée aux enseignements de Socrate et à l'importance qu'il accorde à la conscience de soi et à l'introspection.

« Le processus d'auto-évaluation comporte quatre phases principales : une phase de planification, une phase de réalisation, une phase de communication des résultats et une phase de prise de décision » Doyon, Juneau « Faire participer l'apprenant à l'évaluation de ses apprentissages, Québec (1996).

a)- La phase de planification : Elle consiste à déterminer avec les apprenants les objectifs d'apprentissage tentés d'obtenir au cours de la séquence, à prévoir des situations d'apprentissage et des situations d'évaluation.

Dans cette phase, l'apprenant est amené à se fixer des objectifs personnels pour toute la séquence, à rechercher des moyens pour atteindre ses objectifs et à préparer son objet d'apprentissage pour y consigner ses résultats d'évaluation.

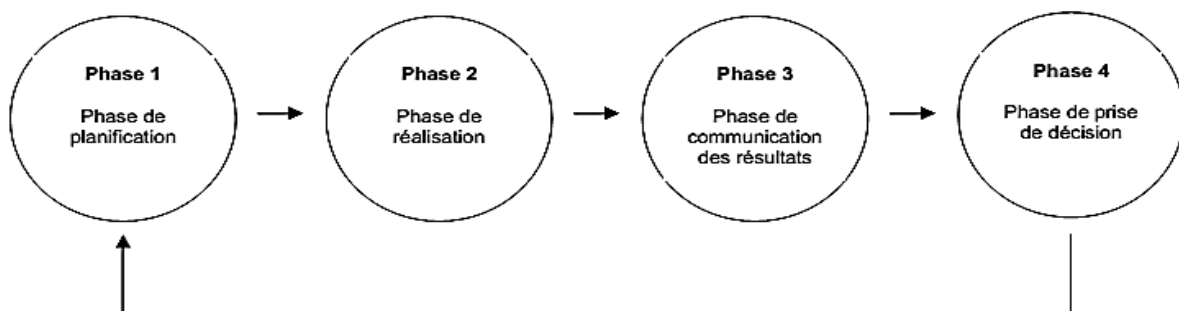
b)- La phase de réalisation : Elle consiste à réaliser les activités d'évaluation prévue, à faire participer l'apprenant à l'évaluation de ses apprentissages. Dans cette phase, l'apprenant est amené à évaluer ses propres apprentissages à l'aide d'outils d'auto-évaluation et à conserver les résultats d'évaluation dans son dossier d'apprentissage.

c)- La phase de communication des résultats : cette dernière sert à la communication des résultats aux parents. L'apprenant est amené à préparer les informations à communiquer à ses parents sur l'état de ses apprentissages.

d)- La phase de prise de décision : Après la rencontre parents, les apprenants prennent de leur cheminement intellectuel et socio-affectif afin de permettre à ces derniers de préciser leurs objectifs personnels pour la prochaine séquence et à vérifier les outils de travail de l'apprenant.

Cette phase permet à l'apprenant d'analyser son cheminement intellectuel et son comportement à la lumière des appréciations reçues de la part des parents et de l'enseignant.

Ce schéma, illustre les quatre phases de l'auto-évaluation ainsi que les étapes qu'elles renferment : Processus d'autoévaluation selon Doyon et Legris-Juneau (1991, p.3) ;



1)- La phase de planification :

- Déterminer les objectifs d'apprentissage poursuivis au cours de la séquence.
- Préciser les critères d'évaluation des apprentissages.
- Prévoir des situations d'apprentissage et d'évaluation.
- Préparer des outils de consignation des résultats d'évaluation.

2)- La phase de réalisation :

- Réalisation des activités d'évaluation.
- Auto-évaluation de l'apprenant et consignation des observations de l'enseignant.
- Coévolution et consignation des observations de l'enseignant.
- Conservation des résultats d'évaluation.

3)- La phase de communication des résultats :

- Préparation de la communication aux parents.
- Organisation de la rencontre parents-enfants.
- Réalisation de la rencontre parents-enfants.

4)- La phase de prise de décision :

- Examen rétrospectif de la rencontre parents-enfants.
- Prise de conscience par l'apprenant de son cheminement et sélection d'objectifs personnels prioritaires.
- Sélection d'objectifs collectifs à être poursuivi par la classe.
- Vérification des outils de travail de l'apprenant.

Elle permet l'implication active de l'apprenant dans le processus d'apprentissage qui donne du sens à l'action et permet aussi à l'apprenant de devenir autonome.

L'évaluation formatrice est une évaluation progressive et continue, qui engage la responsabilité de l'apprenant et favorise son autonomie, il doit pouvoir poser un diagnostic sur son apprentissage, avoir des repères pour remédier à ses faiblesses, savoir ce qu'il a mal maîtrisé pour pouvoir le reprendre ou poursuivre ses acquisitions avant d'être sanctionné par l'évaluation sommative.

L'auto-évaluation pour rôle principal d'aider et d'accompagner l'apprentissage, elle se caractérise par un jugement porté suite à une intention donnée dans le but de prendre une décision correcte et appropriée.

Elle est mise en œuvre de manière à ce que les apprenants y trouvent un sens et doivent construire leur évaluation personnelle pendant et après l'activité en cours, la tâche d'apprécier revient d'abord à lui ensuite à l'enseignant.

L'évaluation formatrice permet d'impliquer l'apprenant dans la réalisation de son projet (son apprentissage) dès le départ, elle est considérée comme l'outil privilégié de toute démarche métacognitive.

L'auto-évaluation s'installe au sein du mécanisme d'apprentissage, elle est considérée comme un moment privilégié de retour sur la tâche, car elle exige de l'apprenant une prise de recul face au produit réalisé afin d'y remédier, et c'est en faisant que nous apprenons à faire. L'auto-évaluation est un des moyens les plus expressifs pour la prise en compte des stratégies d'apprentissage mise en avant par l'apprenant.

6.2 L'évaluation critériée

L'évaluation critériée est centrée sur l'apprenant et sur le degré de réalisation de ses apprentissages. Elle permet de suivre le développement des apprentissages de chacun des apprenants.

Elle a des effets bénéfiques au plan de la communication, elle permet à l'apprenant de savoir sur quoi il sera évalué.

Elle consiste à vérifier la performance de chacun des apprenants par rapport aux objectifs d'apprentissage visés et ce, sans égard pour les autres apprenants, autrement dit, elle ne compare pas l'apprenant aux autres mais elle déterminera en référence à des critères s'il a maîtrisé l'objectif déterminé pour pouvoir passer à d'autres apprentissages.

À partir des critères de performance, l'évaluateur examine l'écart de performance de l'apprenant par rapport aux objectifs visés pour vérifier s'il maîtrise ou non ces objectifs.

Les résultats sont présentés sous forme de pourcentage de (0 à 100%) et peuvent prendre la forme d'une lettre (A, B, C, D...), d'une appréciation à cinq échelons (excellent, très bien, bien, passable, mauvais) ou à quatre échelons (réussite optimale, réussite cible, ne réussit pas temporairement, échec) portant sur l'ensemble ou un certain nombre d'objectifs.

	Evaluation Diagnostique <i>(a lieu avant la séquence)</i>	Evaluation Formative <i>(a lieu pendant la séquence)</i>	Evaluation Sommative <i>(a lieu après la séquence)</i>	Evaluation Certificative	Evaluation Normative	Evaluation Critériée
L'élève	Repérer ses lacunes et ses points forts	Etre informé précisément sur ses difficultés et ses acquis Eviter d'aller à l'échec	Faire reconnaître ses compétences	Valider ses compétences	Connaître son niveau par rapport aux autres	Repérer son niveau par rapport aux cibles
L'enseignant	Orienter, réguler son enseignement Différencier	Etre informé de l'état d'apprentissage de chaque élève Adapter son enseignement	Avoir une vue objective de son enseignement	Valider son enseignement	Classer	Se situer par rapport aux objectifs d'enseignement
L'institution	Mieux connaître ses élèves Choisir le cas échéant Adapter les attentes	Favoriser la réussite des apprentissages Diminue l'échec	Orienter	Orienter Délivrer le diplôme	Sélectionner	Adapter les attentes

L'évaluation critériée permet de renseigner l'apprenant et les parents sur ce qui est acquis de ce qui ne l'est pas par rapport à des objectifs d'apprentissage bien précis. L'enseignant, les apprenants et leurs parents préfèrent l'interprétation critérielle des résultats, car elle renseigne sur les apprentissages qu'il faut améliorer et ceux qui ont été réussis.

L'évaluation est dite critériée, lorsque nous comparons les performances manifestées par chaque apprenant aux performances attendue. C'est une évaluation dont le cadre de référence est constitué par des objectifs ou des performances cibles.

Cette évaluation apprécie un comportement en le situant par rapport à une cible c'est-à-dire le critère, qui correspond à l'objectif à atteindre. Selon C, Tagliante, « L'évaluation » (1992) : « *L'évaluation est critériée lorsqu'elle ne compare pas l'apprenant aux autres, mais qu'elle détermine, par la référence à des critères, si, ayant maîtrisé tel objectif, l'apprenant est capable de passer à d'autres apprentissages.* »

Selon J-P, Cuq « dictionnaire de didactique du français langue étrangère et- seconde » (2003) :

« L'approche critérielle est une démarche visant à déterminer le niveau de performance langagière atteint par un apprenant face à des objectifs »

d'apprentissage visés par des programmes d'études, que ces objectifs, on élabore des échelles d'évaluation visant à évaluer les composantes linguistique, discursive, sociolinguistique, pragmatique et interculturelle telles que définies dans les modèles de la compétence de communication. ».

On définit aussi des critères d'acceptabilité de la performance, un critère de performance étant une caractéristique que l'on se donne pour juger de la performance des apprenants par rapport aux développements des habiletés langagières.

Enfin puisqu'il s'agit de définir le niveau de qualité à partir des objets d'apprentissage, qui permet de déterminer un point de césure, défini à partir des objets d'apprentissage, qui permet de déterminer le niveau de performance jugé comme non acceptable ou acceptable (jugement dichotomique).

Il est possible de qualifier ce jugement en termes de niveaux insuffisant, minimal, cible et optimal. Une mesure critérielle demande aussi de bien spécifier le domaine de l'instrument de mesure. Il faut assurer la cohérence entre chaque item de l'instrument et les critères fixés pour chacun des objets d'apprentissages évalués.

Une telle mesure doit nous dire non seulement quel apprenant a besoin d'un enseignement correctif, mais aussi en quoi il en a besoin. A posteriori, elle pourra même nous donner une information normative en nous renseignant sur le nombre d'objectifs réussis par l'ensemble des apprenants. »

7. LA DOCIMOLOGIE

7.1 Étymologie du mot

Ce terme, combine deux mots grecs « dokimé » qui signifie « épreuve » et logo « science », la docimastique désigne l'étude des techniques d'examens. Cette discipline a vu le jour pour objectiver sur des bases scientifiques, les critères de l'évaluation scolaire pour élaborer des techniques d'examen et le contrôle des résultats des apprenants. C'est la science de l'évaluation en pédagogie.

En 1922, Henri Piéron introduit le terme de docimologie pour désigner la science et la pratique du contrôle des connaissances ; il le définit en 1951 par « *l'étude systématique des examens (modes de notation, variabilité interindividuelle et intra-individuelle des examinateurs, facteurs subjectifs, etc.)* ».

Avec son épouse et Henri Laugier, il pose les fondements de cette nouvelle discipline avec l'« *étude critique de la valeur sélective du certificat d'études et comparaison de cet examen avec une épreuve par tests. Contribution à une docimastique rationnelle* », présentée lors de la IV^e conférence internationale de psychotechnique. Inspirée par la psychologie expérimentale et la physiologie, la docimologie apparaît dans le sillage du mouvement de l'éducation nouvelle qui vise à refonder l'enseignement sur la méthode scientifique, remettant en cause les schémas traditionnels.

Cependant, à ses débuts, la docimologie ne fait qu'analyser et parfois porte un regard critique voire négatif sur les évaluations, sans proposer de solutions. Ce n'est que plus tard que des chercheurs ont exploré des méthodes pour limiter le caractère subjectif de l'évaluation.

7.2 Facteurs liés à l'évaluateur

Face à une copie, l'évaluateur peut avoir des préjugés, être influencé par son humeur ou l'état d'esprit dans lequel il se trouve (degré de concentration, fatigue), etc. Son jugement sur ce qu'il doit évaluer peut être biaisé par ces éléments.

Cela pose notamment le problème de l'évaluation continue et, de manière générale, des situations dans lesquelles l'évaluateur et le formateur ne font qu'un.

Dans la situation où l'enseignant considère l'apprenant comme un bon apprenant, il sera plus indulgent envers une mauvaise copie de cet apprenant. Il considèrera plus facilement cette mauvaise copie comme un accident anecdotique et cherchera des bons éléments de réponse partout dans la copie et par conséquent mettra une note surestimée.

Dans le cas contraire, celui où l'enseignant considère l'apprenant comme un mauvais apprenant, il ne verra dans sa mauvaise copie qu'une preuve parmi tant d'autres de son manque de travail, d'implication ou son manque d'intelligence... Les lacunes préalablement observées par le maître ne font qu'immerger :

- D'un côté, le formateur connaît l'apprenant et est donc capable de faire la part des choses, par exemple, entre une mauvaise performance accidentelle et une lacune réelle, ou bien de prendre en compte certaines compétences de l'apprenant pour ajuster son avis ;
- D'un autre côté, l'évaluation subit un pré-jugement de l'évaluateur.

Il s'agit de l'effet Pygmalion¹³. Cet effet peut être très néfaste vis-à-vis des apprenants, notamment sur ceux dont la classe sociale est plus facilement stigmatisée (comme les enfants issus de l'immigration, les enfants issus de milieu pauvre...).

De plus, les différences entre les correcteurs jouent aussi son rôle. Un correcteur ne note jamais comme son collègue. Souvent les personnes notent selon un éventail très différent. Un évaluateur peut noter entre 8 et 14 alors que son collègue entre 2 et 18. Chaque personnalité est différente, la souplesse des notes aussi. L'étude de 1975 de l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques de Grenoble en témoigne : avec un échantillon de 6 copies, 64 correcteurs et un barème très précis sur 40 points, aucune copie corrigée n'eut la même note, avec des écarts de point parfois allant jusqu'à 20.

7.3 Les conditions de l'évaluation

Différents facteurs liés aux conditions dans lesquelles s'effectue l'évaluation peuvent aussi influencer sur le résultat final. Certains sont les manifestations particulières de phénomènes plus généraux de ce qu'on appelle des biais, dont certains ont été étudiés en détail par la psychologie sociale et cognitive.

- **Effet de halo** : si un apprenant est présenté comme brillant, sa copie pourrait être mieux notée que s'il était présenté comme médiocre ;
- **Effet de contraste ou d'ancrage** : une copie moyenne sera surévaluée quand elle sera corrigée après plusieurs mauvaises copies et, inversement, elle sera sous-évaluée après plusieurs bonnes copies. Ce phénomène se produit identiquement lors d'évaluations orales.

7.4 Influence du sujet

Premièrement le barème peut jouer un rôle très important : celui-ci permet en théorie de minimiser la subjectivité. En effet il a pour but de standardiser la notation. Or l'IREM de Rennes après une expérience a déduit que les correcteurs utilisant un barème étaient plus sévères, qu'il y avait moins d'écart de note entre la plus faible et la meilleure avec un barème et qu'enfin la dispersion des notes n'était pas supprimée.

¹³ L'effet Pygmalion (ou l'effet Rosenthal & Jacobson) est une prophétie auto réalisatrice (le fait de croire en quelque chose augmente les possibilités qu'elle se réalise) qui permet d'augmenter les performances d'un sujet, en fonction du degré de croyance en sa réussite venant d'une autorité ou de son environnement.

De plus tous les correcteurs ne tiennent pas strictement compte du barème et mettent des notes qui leur semblent justes selon leurs propres critères basées sur leur expérience.

La manière de poser la question — au sens large, de présenter le problème servant à l'évaluation — influe sur la réponse : on parle du biais induit par la question. Ce phénomène a été étudié en psychologie cognitive.

L'énoncé peut aussi induire en erreur :

- Il peut comporter des erreurs (ce qui doit bien sûr être évité) : comment alors évaluer la réponse à une question erronée ? Cette situation peut également être voulue, par exemple pour tester la réactivité du candidat, sa capacité à prendre du recul, à douter de l'autorité ;
- L'énoncé peut être inadapté à la formation : d'un niveau trop simple ou, au contraire, trop élevé, ou bien présentant une situation que l'apprenant ne peut pas gérer car les connaissances, savoir-faire ou savoir-être nécessaires ne font pas partie des prérequis de l'examen.

De plus, l'énoncé d'un problème est souvent le reflet d'une façon de penser, l'apprenant n'ayant pas la même que son correcteur ou son instituteur pourra être jugé « hors sujet » par certains alors que « très bien réussi » par d'autres.

En effet lors d'une étude pour un même problème de mathématique avec des différents énoncés, le premier avec des nombres donnés, le deuxième avec les mêmes nombres multipliés par 1000 : 81,49 % des apprenants réussissent à résoudre l'exercice lorsque l'énoncé est le premier et seulement 60,34 % de ces mêmes apprenants réussissent au deuxième énoncé. Ainsi les choix dans les énoncés des évaluations peuvent être très importants. Il est donc nécessaire d'accorder une grande importance dans la formulation des évaluations et par extension du cours. En effet l'acquisition de la leçon et de son application sont les principaux points à évaluer, le choix de l'énoncé est donc crucial.

7.5 Objectifs de la docimologie

L'objectif de la docimologie est d'abord de rechercher les facteurs qui entrent en jeu dans l'évaluation qui sera faite d'un travail écrit, oral ou production matérielle fournis par un

apprenant, indépendamment de la valeur intrinsèque de ce travail ou de l'apprenant en question. La question qui se pose ici est le pourquoi de l'évaluation.

« *L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants [d'école maternelle] : elle n'est pas un instrument de prédiction ni de sélection. [...] Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution.*¹⁴ »

Celle-ci permet d'évaluer les qualités de l'enfant, que ce soit des capacités intellectuelles ou caractérielles. Cela donne un suivi quotidien de ses acquis au sein de la classe. De plus, une communication est mise en place avec les parents afin de présenter les progrès de son apprentissage.

L'évaluation se présente comme un outil de mesure mais aussi de jugement qui permet d'apprécier ou d'estimer la valeur des savoirs (connaissance), savoir-faire (pratiques), et savoir-être (attitudes) de l'apprenant et qui aide ce dernier à rendre compte de ses capacités et de ces réussites ou en cas d'échec, de s'améliorer.

Lors de l'évaluation, l'apprenant doit être capable de prendre conscience de l'effort donné, de pouvoir se remettre en question s'il y a un échec, et d'accepter une aide extérieure. L'enseignant, de son côté, doit aider l'apprenant et éventuellement adapter l'évaluation.

8. QU'ÉVALUE-T-ON ?

La complexité de l'évaluation est de savoir ce que l'on évalue *exactement*. Ainsi, dans un examen, on n'évalue pas seulement les connaissances, mais aussi la gestion de la tension nerveuse (*stress*), la stratégie (impasses, course aux points), l'ingéniosité (tricher sans se faire prendre), la chance... À l'inverse, l'évaluation continue permet de suivre au jour le jour le progrès des connaissances, mais est peu propice à la synthèse et la mémoire à long terme (la partie évaluée est restreinte et récente).

Dans un questionnaire à choix multiples, on va évaluer une capacité à trier, à se souvenir avec un support. Avec une composition (rédaction, dissertation), on va évaluer les connaissances mais aussi la capacité d'analyse, de synthèse, l'expression écrite.

¹⁴ Évaluation positive : mise en œuvre à l'école maternelle. Article mis en ligne le 16 octobre 2017 par Groupe d'appui préélémentaire. Loire.

Dans un oral, on va évaluer en outre l'expression orale. Dans un jeu de rôle, on va pouvoir évaluer la gestion de la tension nerveuse, la réactivité, la capacité d'adaptation.

Si l'on évalue une production matérielle (fabrication d'une pièce, montage d'un ensemble) ou audiovisuelle (film), on évalue la mise en œuvre d'un savoir théorique, de méthodes, ainsi qu'un savoir-faire pratique.

Dans une évaluation collective (entretien collectif, évaluation par projet), on va évaluer en particulier les savoir-être, la capacité à travailler en équipe.

La difficulté du problème posé n'est également pas anodine ; elle ne va pas simplement abaisser ou faire monter globalement les notes, elle va également changer ce qui est évalué.

Prenons deux cas opposés :

- On ne pose que des problèmes déjà traités durant la formation : on évalue la capacité de travail (« bachotage »), de mémorisation, de restitution, mais on ne détermine pas si la personne est capable d'utiliser ce qu'elle a appris dans un contexte nouveau ;
- On pose un problème qui n'a jamais été vu : on évalue la gestion de la surprise, du stress, la capacité à prendre du recul... mais est-ce ce que l'on veut évaluer, et l'apprenant, a-t-il été préparé sur ce point ?

Lorsque l'on conçoit une évaluation, il est donc primordial de savoir quels sont les objectifs de la formation à atteindre. Cela permet de déterminer lesquels seront importants à évaluer.

Une question se pose alors sur le lien qui existe entre le mode d'évaluation et les objectifs de la formation.

Le principal type d'évaluation que l'on observe fréquemment est l'examen, souvent sous la forme d'épreuves ponctuelles (examen partie, final) ou d'évaluation continue ; il mène éventuellement à la délivrance d'un diplôme. Cela permet d'examiner l'acquisition des compétences de l'apprenant et d'observer si les objectifs sont atteints. Le diplôme donne une reconnaissance de l'institution avec le travail fourni donnant lieu à l'accès à un emploi, à une nouvelle fonction, ou encore à une orientation scolaire (passage en classe supérieure, choix de filières générales, technologiques ou professionnelles).

8.1 Risques d'une évaluation inadaptée

Une évaluation inadaptée est une évaluation qui ne répond pas à la question posée, c'est-à-dire qui n'évalue pas, ou mal, les apprenants vis-à-vis des objectifs de la formation.

Cela peut d'abord déboucher sur un problème de sélection : on risque de sélectionner un candidat ne correspondant pas au profil (mauvaise sélectivité) et éliminer au contraire un candidat intéressant (mauvaise sensibilité).

Cela peut également être un facteur de démotivation pour l'apprenant.

Une évaluation peut également être inadaptée parce qu'elle est inéquitable, par exemple parce que différents correcteurs attribuent les notes de manière différente. Outre le fait d'établir un barème plus précis, on peut mettre en place un système de péréquation des notes.

Différentes études ont été menées, telles que celle du professeur Laugier, réalisée en 1930, qui consistait à donner des copies d'apprenants identiques à deux enseignants différents. Les résultats ont montré que les deux correcteurs notaient les copies de manière différente. Ainsi, les notes des apprenants avaient un écart de 9 points selon le professeur.

Cette expérience montre que la notation d'une copie dépend du professeur, peut-être autant que l'apprenant lui-même. D'autres expériences ont été menées, comme en 1932 par la Commission Carnegie, ou en 1975 par l'Institut de Recherche sur l'Enseignement des Mathématiques (IREM) qui montrent des résultats similaires.

Toutes les matières ont été étudiées et même en mathématiques ou en physique, sciences censées être exactes, d'importantes différences de notes ont été relevées.

Ainsi, de nombreux contrastes apparaissent mettant en avant une analyse très partielle de l'évaluation au travers des expériences effectuées pour connaître la manière d'évaluer ou d'examiner. Les méthodes utilisées par les correcteurs peuvent être émises de différentes manières. C'est pour cela que l'on distingue plusieurs méthodes expérimentales permettant d'analyser l'évaluation. On peut observer :

- La stabilité intra-correctrice, en donnant plusieurs fois la même copie à un même professeur à différents moments, sans que celui-ci ne fasse attention ;

- La concordance inter-correctrice, en donnant une copie à plusieurs professeurs ;
- L'effet de contraste, qui consiste à placer une certaine copie dans un ensemble d'autres copies soit meilleures soit, au contraire, moins bonnes ;
- L'évaluation faite par des enseignants auxquels on donne des informations sur l'apprenant, comme ses notes, son implication en classe.

Les critères scientifiques de l'exactitude d'un test : Pour qu'un test dénote d'un bon sens et convienne exactement à l'évaluation, il doit répondre aux exigences des critères scientifiques suivants :

- a- **La validité :** Un test est valide quand il est adéquat et pertinent à l'enseignant et aux apprenants et quand il y a une relation entre le contenu et l'objectif d'apprentissage.
- b- **La fidélité :** L'évaluation doit s'appuyer sur des instruments de mesure fiables. Le concept de « fidélité » se fonde sur l'hypothèse que chaque valeur se compose d'une valeur vraie en points et d'une erreur de mesure, plus cette dernière est faible, plus elle s'accroît la fiabilité du test. La fiabilité du test augmente dès que les erreurs sont faibles.

Prenons le cas des tests objectifs influencés par des facteurs individuels par exemple : fatigue, angoisse, difficulté pour deviner la solution..., ou conditionnés par des facteurs qui relèvent de la situation d'examen par exemple : interaction entre l'examineur et le candidat.

Ainsi que les constructions des consignes de passation. Tous ces éléments diminuent la fiabilité d'un test objectif.

- c- **L'objectivité :** il y a trois formes d'objectivité
 - 1- **L'objectivité de passation :** Elle garantit des tests pour tous les candidats dans les mêmes conditions.
 - 2- **L'objectivité de dépouillement :** Elle garantit que les objectifs visés dans le test correspondent aux performances du candidat. Le barème de notation correspond à chaque bonne réponse.
 - 3- **L'objectivité d'interprétation :** Elle assure une notation d'ensemble unifié des résultats obtenus, le rapport entre les notes partielles et globales est fixé à d'emblée.

L'objectivité est placée au premier rang, car le but de chaque test est de faire disparaître la subjectivité aptitudes et capacités sur lesquelles doit porter le test et qu'il doit mesurer.

8.2 Développer la notion « évaluation » dans le contexte scolaire

Renforcer la culture de l'évaluation L'un des axes d'analyse de cette étude concerne les moyens employés par les enseignants et les chefs d'établissement pour instaurer ou développer une culture de l'évaluation, dans laquelle les enseignants et les équipes dirigeantes se servent des informations sur les apprenants pour générer de nouvelles connaissances sur ce qui fonctionne et pourquoi, partagent leurs connaissances avec leurs collègues et développent leur capacité à répondre à un éventail plus large de besoins d'apprentissage.

La culture de l'évaluation renvoie à l'élaboration d'un langage commun concernant les objectifs de l'apprentissage et de l'enseignement et à une conception partagée des buts de l'évaluation pour répondre à ces objectifs. L'évaluation interne aux établissements est jugée cruciale dans plusieurs pays de l'OCDE, soit comme la forme principale ou unique d'évaluation au niveau des établissements, soit comme un complément aux tests extérieurs, aux inspections et à l'évaluation des programmes. Toutes les parties prenantes de l'éducation se concentrent ainsi sur l'élaboration de stratégies d'amélioration de l'école.

L'évaluation interne aux établissements aide leurs dirigeants et leurs enseignants à porter leur attention sur les ressources et les problèmes d'organisation et à concevoir des solutions adaptées à leur situation.

L'idée de l'évaluation interne aux établissements est très séduisante car elle implique directement le personnel de l'établissement, intègre des connaissances locales et peut conduire directement à l'amélioration des performances des établissements.

Toutefois, celle-ci ne se concilie pas toujours parfaitement avec le travail des écoles. Les outils d'évaluation sont parfois mieux adaptés aux besoins des responsables politiques qu'aux établissements et aux enseignants.

De plus, les compétences nécessaires au recueil et à l'interprétation des données au niveau des établissements ou des programmes sont très différentes de celles que demande l'évaluation des apprenants effectuée en classe (Monsen, 2002 ; Simmons, 2002 ; Lander et Ekholm, 1998). Des pays qui, aujourd'hui, n'ont pas de système d'examen externe ou d'inspection envisagent d'en instaurer pour mieux responsabiliser les établissements.

À l'inverse, des pays qui ont encouragé les examens externes accordent aujourd'hui une attention accrue au potentiel d'amélioration des performances des établissements scolaires offert par l'évaluation interne aux établissements. Les responsables politiques peuvent tirer profit de l'expérience de leurs homologues.

Quelle que soit la démarche choisie, l'évaluation formative n'est réellement efficace que si les données recueillies aux différents niveaux sont prises en compte dans l'ensemble du système.

Dans l'idéal, les informations recueillies dans le cadre des évaluations formatives servent à éclairer les stratégies d'amélioration à chaque niveau du système éducatif.

Au niveau des classes, les enseignants recueillent des informations sur les acquis des apprenants et ajustent leur enseignement pour répondre aux besoins d'apprentissage identifiés.

Au niveau des établissements, les équipes de direction se servent des informations pour déterminer les forces et les faiblesses de leur établissement et concevoir des stratégies d'amélioration.

Enfin, au niveau des politiques, les responsables s'appuient sur les informations recueillies dans le cadre des tests nationaux ou régionaux ou du suivi des performances des établissements pour orienter les investissements en formation et en soutien aux établissements et aux enseignants ou pour fixer des priorités éducatives plus générales. Les informations sommatives sont ainsi exploitées à des fins formatives à chaque niveau du système.

Les enseignants, les chefs d'établissement et les responsables politiques ont davantage tendance à utiliser les informations tirées des évaluations formatives lorsque ces dernières sont bien coordonnées et si l'on sait clairement pourquoi et comment ces informations intéressent leur travail.

Comment appliquer l'évaluation formative dans un contexte de groupes nombreux?

Réponse : Il semble que plusieurs outils soient déjà développés. Si on vise la mémorisation, les tests de lecture et les répéteurs de contenu, des outils conviviaux et autocorrectifs sont disponibles.

Si on vise à vérifier la compréhension que les étudiants ont des concepts et de leurs relations, des outils de schématisation peuvent réduire la correction détaillée surtout si la responsabilité de la démarche est mise sur un petit groupe d'apprenant. Certains viendront opposer des clichés sur la possibilité que certains des étudiants ne soient pas évalués correctement ; que l'enseignant pourrait perdre le « contrôle ».

Sur ces derniers points, nous convenons que cette préoccupation est importante et elle doit trouver une solution à la satisfaction de l'enseignant(e). Enfin, tout(e) enseignant(e) peut entreprendre, à l'aide des conseillers pédagogiques, une démarche sur un cours précis en tenant compte de tous les éléments du contexte.

Comment rendre l'apprenant responsable de l'évaluation de son savoir-être?

Réponse : Plus un enseignant est conscient des savoir-être à développer dans un programme et plus il harmonise ses interventions avec les autres enseignants, plus il y a de chance que les étudiants comprennent les objectifs visés. Souvent les savoir-être sont inscrits dans les plans cadres, leur développement est lié à des comportements souhaitables d'une profession.

Le comportement exemplaire des enseignants est une bonne façon de transmettre des savoir-être. Le comportement professionnel des adultes qui le côtoient est la première source de référence de l'apprenant. Le jeu de rôle est une technique qui peut faire prendre conscience de l'importance d'adopter des attitudes correctes. M. Vasseur disait qu'il faut évaluer ce que l'on valorise pour que l'apprenant comprenne bien le message.

Comment établir une collaboration entre les professeurs pour assurer la cohérence des évaluations dans les programmes? (ex. : Sciences humaines)

Réponse : Un des principes du travail d'équipe est que chaque participant comprenne bien son rôle dans l'atteinte de l'objectif. Il faut donc s'entendre sur l'évaluation, qui devient l'objectif. Tous les enseignants doivent comprendre comment leur participation contribue à la formation du finissant du programme. Ensuite, chacun doit comprendre comment l'atteinte de la compétence énoncée pour son cours permettra à l'apprenant de progresser vers l'atteinte des compétences du programme.

Il semble que plusieurs enseignants n'aient pas encore bien situé la contribution à fournir. La résistance est parfois due à une mauvaise perception de la mise en œuvre de l'approche par compétences.

Le Service de la recherche et du développement est composé de professionnels d'expérience qui désirent faire progresser. Leurs interventions sont basées sur plusieurs recherches reconnues, mais surtout sur la volonté de fournir des solutions pour répondre aux questions que se posent les enseignants dans leur pratique.

Comment assurer l'objectivité dans les évaluations par l'enseignant et par les apprenants?

Réponse : Une première démarche assez technique est de construire son barème avant de commencer à recevoir des travaux. Pourquoi ne pas soumettre ce barème aux collègues, aux apprenants? Faire participer les apprenants à l'identification des cibles de formation, est une bonne façon de leur faire comprendre ces cibles. Rendre notre démarche transparente nous oblige à la construire rigoureusement.

La confrontation avec les pairs et l'ajuster sans délais lorsque nous constatons des incohérences nous permet d'alimenter notre réflexion sur cet acte pédagogique important. Dans très peu de temps, nous aurons développé nos critères d'objectivité qui auront reçu l'aval de toutes les personnes concernées. Nous aurons peut-être acquis assez de confiance dans nos partenaires pour leur confier des responsabilités en matière d'évaluation.

Est-il nécessaire d'évaluer les savoir-être dans tous les cours? Que faire lorsque les savoir être ne font pas partie des compétences visées par certains cours? (Ex. : français)

Réponse : Tous les plans cadres sont construits sur l'approche par compétences. Tous les plans de cours doivent répondre aux objectifs et standards des plans cadres. Nous croyons donc que tous les cours contiennent un certain nombre de savoir-être à évaluer.

Généralement les rédacteurs des programmes ont ciblé des comportements, des attitudes et d'autres savoir-être en lien avec la discipline enseignée dans le cours. Les démarches pédagogiques décrites dans le plan cadre sont aidantes pour introduire des activités qui peuvent contribuer à leur développement.

On dit que les étudiants sont motivés par les notes. Ce système est difficile à changer dans leur mentalité. Comment les responsabiliser sur l'acquisition des compétences? Réponse : Un transfert de responsabilité s'opère par étapes et requiert la participation de plusieurs intervenants. D'abord, il est important que le profil du finissant du programme soit très clair pour les étudiants.

C'est pour cette raison que tous les programmes ont un cours d'introduction à la profession. Une visualisation constante de ce profil fournit aux enseignants du programme des références concrètes à fournir aux étudiants.

Peu à peu, la comparaison entre cette visualisation et le niveau d'atteinte des compétences des étudiants permettra de mettre l'emphase sur les écarts et non sur les notes.

La participation des étudiants à des évaluations formatives, voir même, leur participation à la construction de ces évaluations renseignera l'enseignant sur leur niveau de compréhension des éléments importants.

M. Vasseur nous confiait qu'il est important d'évaluer ce que l'on valorise. L'approche par compétences nécessite que l'on valorise le processus et le contenu pour que l'étudiant comprenne le message et s'adapte à ce nouveau concept. Pourquoi les notes seraient-elles moins bonnes? Pourquoi devrions-nous exiger moins de contenu? Réfléchissons collectivement à des compromis qui satisfassent les opinions.

Les étudiants désirent s'impliquer, mais ils sont peut-être abrutis par un système qui attribue des notes sans égards avec ce qui leur semble important de développer.

Plusieurs enseignants indiquent que les plans cadres contiennent beaucoup de contenu. Ils affirment que de passer du contenu aux compétences n'est pas évident. Ils craignent qu'en laissant tomber du contenu au profit des compétences il y aura nivellement par le bas.

Alors pourquoi ne pas prendre les connaissances comme des alliées de la compétence ?

Réponse : Il faut cesser d'opposer connaissances et compétence. On ne peut être compétent sans avoir de connaissances et la compétence s'appuie sur des connaissances. Ce que l'APC nous amène à faire c'est mieux choisir les connaissances en fonction des buts, des finalités, de la compétence. C'est ce qu'on appelle une garantie de pertinence. Les connaissances ont une valeur opérationnelle, pragmatique non pas pour les apprenants mais pour assurer le développement de la compétence.

Pour déterminer les contenus, les enseignants identifient les « situations typiques », situations professionnelles, pratiques sociales ou questions socialement vives dans lesquelles la compétence va se manifester et les connaissances vont se construire.

Cet inventaire permet de déterminer les connaissances, les habiletés et les attitudes nécessaires au développement de la compétence dans les situations répertoriées. Ainsi, l'élagage des connaissances de tout ordre est plus facile et bénéficie d'un sens, d'une signification parce qu'ils sont placés en contexte. Relire à ce sujet Perrenoud, « L'APC est-ce tourner le dos aux compétences ? »

Comment concilier progression et performance ? Progression et performance un tandem pour assurer le développement de la compétence.

Réponse : La progression dans l'apprentissage concerne évolution du développement de la compétence menant à une performance. Établir la progression d'une compétence soit dans un cours ou dans plusieurs cours signifie planifier la séquence d'apprentissage de cette compétence, c'est-à-dire, les différentes étapes qui vont permettre le développement de celle-ci. Une séquence peut s'établir à partir des éléments de compétence pour ensuite progressivement placer l'étudiant dans des situations où il aura à manifester un ou plusieurs de ces éléments ou la compétence entière.

En ce sens, l'évaluation continue, telle qu'elle est inscrite dans la PIEA, permet de donner à l'apprenant, à plusieurs moments dans la session, une idée du degré de développement, de progression vers l'atteinte de la compétence. Elle lui permet de se situer par rapport à la performance finale. En cours de route, les notes indiquent le cheminement parcouru dans le développement de la compétence. L'apprenant peut ainsi se situer à plusieurs moments du développement de la compétence. Cette évaluation peut prendre différentes formes : évaluation formative critériée, évaluation notée. Les indicateurs et les critères de performance sont les mêmes qui seront utilisés pour l'évaluation finale.

La performance quant à elle, est liée au résultat de l'apprentissage, au degré de développement de la compétence à la fin de l'apprentissage.

Les critères de performance indiqués dans les devis et plans cadres servent de référence pour établir le niveau d'atteinte désiré selon la séquence établie.

Pour être en mesure de porter un jugement sur le degré de développement de la compétence, nous devons déterminer les indicateurs de la performance et les critères d'évaluation sur lesquels se basera le jugement. Ainsi, la note finale est le reflet du degré de développement de la compétence.

ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE

Puisqu'elle a un rôle capital dans le processus d'apprentissage, l'évaluation s'affirme incontestablement. Contrairement à ce qu'on croit souvent, évaluer n'est pas seulement noter. L'enseignant n'évalue pas l'apprenant pour le sanctionner, le classer dans un niveau définitif par l'attribution d'une note ou d'une appréciation.

Évaluer c'est identifier et déterminer les lacunes de l'apprenant pour y remédier éventuellement, c'est aussi déceler ses capacités pour les améliorer et les développer. On évaluera que ce qu'on a enseigné durant la séquence didactique.

Donc l'évaluation doit avant tout être un outil de régulation, intervenir lorsque rien n'est joué, quand on peut encore agir. Elle est nécessaire à la conduite et à la régulation des apprentissages. Cette forme d'évaluation se développe, mais, dans le quotidien des classes, persiste de notation.

L'évaluation est un acte d'enseignement qui nécessite une attention particulière de l'enseignant. Il ne s'agit pas d'un simple contrôle ou d'un rituel dépourvu de sens. C'est un acte qui engage la responsabilité de l'enseignant.

La vie scolaire, conçue comme une succession d'apprentissage plus ou moins hiérarchisées, multiplie épreuves et examens dans le but de décider si les conditions requises pour l'accession à un apprentissage supérieur sont réunies.

C'est dire que l'évaluation est le lot quotidien de l'enseignant comme de l'enseigné, mais cela ne signifie pour autant que chaque partie intéressée ait clairement conscience des enjeux ni surtout sache à quoi s'en tenir sur l'objectivité et la validité des instruments d'évaluation.

En effet, la familiarité de cette pratique sociale que constitue l'examen ne doit pas faire oublier l'apprenant et l'arbitraire de la démarche. L'examen ne révèle qu'indirectement la valeur de l'individu, par le moyen de tâches cognitives ou psychomotrices qui ne sont que des signes, des repères ponctuels et partiels pris sur les apprenants.

L'évaluation étant trop souvent limitée à l'examen, donc à des notes et à un calcul de moyennes, l'enseigné est alors réduit à un chiffre.

Il faudrait rappeler, que dans des pays avancés, les notes moins pointilleuses sont exprimées à l'aide de cinq à six lettres.

Sachant que chez nous, et notamment dans les disciplines scientifiques, la correction des copies se fait jusqu'au quart de point près, il est aisé de remarquer que pour une copie notée sur vingt, nous n'avons pas moins de quatre-vingts notes possibles situées entre zéro et vingt.

Quelle superbe précision dans les subdivisions pour une « procédure » appelée évaluation ! Quatre-vingts nombres dans nos écoles et universités, contre six lettres dans des systèmes éducatifs les plus performants du monde. «La précision numérique est souvent une émeute de chiffres», dit l'épistémologue Gaston Bachelard.

Toute évaluation n'est qu'une estimation, donc une approximation, selon la définition la plus basique.

Dans ce sens, la conception manichéenne ou l'intransigeance par une évaluation sommative, non soutenue par les autres formes d'évaluation, demeure anti-pédagogique et ne pourra en aucun cas entretenir une sérénité et une certaine émulation, afin que le contrat didactique puisse avoir du sens.

Malgré les efforts entrepris pour limiter l'arbitraire, nombreux sont les facteurs qui continuent d'influencer, plus ou moins consciemment, le jugement de l'enseignant. La note dépend, en outre, de la "disposition" de l'enseignant et des critères variables d'un enseignant à l'autre, sur lesquels il fonde son jugement. Pour illustrer cela, des auteurs ont montré, lors de l'évaluation sommative d'une classe de terminale, qu'une copie de philosophie nécessite 127 évaluations, c'est-à-dire 127 correcteurs différents pour que nous soyons en mesure d'avoir la note la plus objective.

Même pour une copie de mathématiques, une discipline censée être rigoureuse, ces mêmes auteurs estiment qu'il faudrait 13 évaluateurs pour avoir une note objective de la copie. Ainsi, parmi les quatre formes d'évaluation mentionnées, seule la dernière appelée sommative consiste à estimer l'apprenant par des notes.

Le contrôle, ce processus extérieur à l'apprenant, est régi par des critères de conformité et de logique, et vérifie pour valider ou rejeter, donc sanctionner. L'évaluation, quant à elle, englobant et dépassant le contrôle, privilégie le qualitatif sur le quantitatif. L'apprenant participe alors, à l'élaboration des procédures d'évaluation.

Qu'entend-on maintenant par évaluation continue ? Sommairement, c'est une procédure permanente durant toute la période d'apprentissage et qui permet à l'apprenant de combler immédiatement une lacune. Pour ce type d'évaluation analogue à celle formative, l'autocorrection peut être pratiquée, et des tests de «remédiation» ou des exercices, pas toujours sanctionnés par une note, permettent de déceler les erreurs, pour aboutir enfin, après une collecte systématique et multiforme d'appréciations qualitatives et quantitatives, à une note finale.

Au vu des considérations ci-dessus, la communauté éducative ne peut que se poser un certain nombre de questions. Applique-t-elle toutes les formes d'évaluation requises ? Les enseignants ont-ils une nette idée du contenu, des méthodologies et des programmes des cycles antérieurs, pour pouvoir juger impartialement leurs apprenants ? Les notes sont-elles des preuves irréfutables des acquis ?

Les effectifs dans les classes, le temps imparti à l'apprentissage, lorsqu'il ne subit pas un sensible rétrécissement dû à de multiples facteurs et les divers moyens tels qu'ils sont gérés, nous permettent-ils d'appliquer les différentes formes d'évaluation ? Et puis, les enseignants tous cycles confondus, sont-ils outillés pour cela ? Les réponses à ces questions ont de quoi engendrer les plus sombres appréhensions.

Car sans une pratique satisfaisante des différents types d'évaluation, il est impossible de parler de contrat didactique.

Par conséquent, telle partie rejettera la balle dans le camp de telle autre, chacune refusant d'assumer sa part de responsabilité. Évoluant dans un climat dépourvu de sérénité, c'est donc bien l'apprenant, ce premier otage, ce bouc émissaire sujet et objet de frustrations, ce maillon faible qui doit souvent, sinon toujours faire les frais de défaillances qui le dépassent.

Et pour paraphraser la citation en haut du texte, si le formateur ne pourra pas bien donner, faute d'évaluations pas bien menées, il ne recevra que peu de l'apprenant.

Indépendamment d'un projet de société, nous ne pouvons évoquer un fonctionnement satisfaisant, encore moins performant du système éducatif, si les évaluations concernant tous ses éléments ne sont pas sérieusement effectuées.

L'approche par compétences impose de nouveaux défis selon plusieurs points de vue : entre autres, la pédagogie, l'organisation scolaire et l'évaluation. La conduite des actions d'évaluation, de la part de ceux et de celles qui doivent intervenir dans un programme d'études, relève d'une compétence professionnelle que nous pourrions énoncer comme suit :

Le développement de cette compétence repose sur un nombre imposant de savoirs et de savoir-faire liés à l'évaluation des apprentissages entendue dans son sens le plus large.

Pour ceux et celles qui enseignent, il ne s'agit pas seulement de se centrer sur les compétences à faire acquérir dans le seul but de les attester ou de les certifier : le suivi de la progression de chaque apprenant est tout aussi essentiel et dépend de la maîtrise de divers procédés d'observation et de diagnostic.

De plus, cette compétence à évaluer, attendue chez les enseignants et les enseignantes, ne se réalise pas en toute objectivité comme dans le cas de la pratique des examens traditionnels. Ces personnes doivent alors exercer tout leur jugement et ce, d'un point de vue professionnel.

Tels sont en principe les grands paramètres d'une formation à l'évaluation qui s'adresse à tous ceux et à toutes celles qui interviennent dans un programme d'études auprès d'individus en formation.

Bibliographie

Dictionnaires

De Landsheere Gilbert (1979) : Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation. Paris, Presses Universitaires de France.

Delcambre Isabelle (2007/2010b) : Évaluation, Reuter Yves, (dir), Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques, Bruxelles, De Boeck, 105-110.

Cuq, J.P, (2003) [Dir.]. *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE International – ASDIFLE

Ouvrages et articles

Abernot, Y. (1996). *Les méthodes d'évaluation scolaire*. Paris : Bordas.

Bonniol, J-J. & Vial, M. (2009). *Les modèles de l'évaluation: Textes fondateurs avec commentaires (2ème éd)*. Bruxelles : De Boeck.

Boudaoud, A.B (1999). *L'évaluation dans le système scolaire un outil au service de l'amélioration*. Alger : Casbah Editions.

Cuq J.P & Gruca, I. (2003) *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. Grenoble : PUG.

De Ketele, J.M, Chastrette, M. & Cros, D. (1988). *Guide du formateur*. Bruxelles : De Boeck & Larcier.

De Ketele, Jean-Marie (1981) : *Observer pour éduquer*. Berne, P. Lang.

De Ketele, Jean-Marie, (dir) (1986/1991) : *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?* Bruxelles, De Boeck Université.

Figari, G. (1994), *Évaluer : quel référentiel ?* Bruxelles : De Boeck.

Gérard, F., M. & Roegiers, X. (2009). *Des manuels scolaires pour apprendre Concevoir, évaluer, utiliser (2ème éd.)*. Bruxelles : De Boeck.

Giling, J-Marie (2001). *Remédiation, soutien & approfondissement à l'école*. Paris : Hachette.

Giroud, P.G & Natamakiliro, L. (2010). *Réformer l'évaluation scolaire : mission impossible ?* Berne : Peter Lang.

Hadji, Ch (1992). *L'évaluation des actions éducatives*. Paris : PUF.

Hadji, Ch (1993). *L'évaluation, règles du jeu (4ème éd.)*. Paris : ESF éditeurs. .

Hadji, Ch (1999). *L'évaluation démystifiée (2ème éd.)*. Paris : ESF éditeurs.

Halté Jean-François (1984) : *L'annotation des copies, variété ou base du dialogue pédagogique*, Pratiques, n° 44, *L'évaluation*, Metz, CRESEF, 117-126.

Halté Jean-François (1992) : *La didactique du français*, Paris, PUF.

Hamline, D. (2005). *Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue* (14e éd.). Paris : ESF éditeurs.

Merle Pierre (1996) : Évaluation des apprenants. Enquête sur le jugement professoral, Paris, PUF.

Merle Pierre (2007) : Les notes. Secrets de fabrication, Paris, PUF.

Meyer Geneviève (2007) : Évaluer, pourquoi ? Comment ? Paris, Hachette.

Meyer, G. (1995). Profession d'enseignant. Évaluer : *Pourquoi ? Comment ?* Paris. Hachette.

Morissette, D. (1984). La mesure et l'évaluation en enseignement. Québec : Les presses de l'université de Laval.

Perrenoud Philippe (1998/1999) : L'évaluation des apprenants. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques, Paris, De Boeck.

Perrenoud Philippe (1999/2013) : Dix nouvelles compétences pour enseigner, Issy-les Moulineaux, E.S.F.

Pétard, J-P (Dir.) (2007) *Psychologie sociale (2ème éd.)* Poitiers : Bréal.

Peeters, L. (2009). *Méthodes pour enseigner et apprendre en groupe (2ème éd.)*. Bruxelles : De Boeck 78.

Reuter Yves (2006a) : Évaluation et didactiques : éléments pour un questionnement en cours, Les cahiers d'études du CUEEP, n° 57, L'évaluation : regards croisés en didactiques. Villeneuve d'Ascq, CUEEP, 143-147.

Reuter Yves (2006b) : Penser les méthodes de recherche en didactique(s), Perrin-Glorian Marie-Jeanne, Reuter Yves (dir), Les méthodes de recherche en didactiques, Villeneuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion, 13-28.

Roegiers, X. (2010a). L'école et l'évaluation (2ème éd.). Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2010b). *La pédagogie de l'intégration, des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés (1re éd.)* Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2011). *Des situations pour intégrer les acquis scolaires (3ème éd.)*. Bruxelles : De Boeck.

Roegiers, X. (2012). *Quelle réforme pédagogique pour l'enseignement supérieur*, Bruxelles : De Boeck.

Scallon, G. (1988). L'évaluation formative des apprentissages. Québec : Les presses de l'université de Laval.

Scallon, G. (2007). L'évaluation des apprentissages dans une *approche par compétence*, (2ème éd.). Québec : de Boeck Tagliante, C. (1991). L'évaluation. Paris : CLE international.

Tardif Maurice, Lessard Claude (1999) : Le travail enseignant au quotidien, Laval, Presses de l'Université de Laval.

Verfaillie-Menouar Élisabeth (2011) : Évaluations institutionnelles : conceptions et pratiques d'enseignants de CM2, Travail d'Études et de Recherche de Master 1, Sciences de l'Éducation, Université Charles-de-Gaulle, Lille 3.

Zakhartchouk Jean-Michel (2000) : Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et didactique, Repères, n°22, Les outils d'enseignement du français, Paris, INRP, 61-82. [En ligne : http://ife.ens-lyon.fr/publications/editionelectronique/reperes/INRP_RS022_4.pdf, dernière consultation le 24/05/2016]

TABLE DES MATIÈRES

Plan Pédagogique du cours.....	2
CHAPITRE 1 : GÉNÉRALITÉS ET DÉFINITIONS DES CONCEPTS.....	3
Introduction.....	4
1. DÉFINITIONS.....	5
2. LES OBJECTIFS DE L'ÉVALUATION.....	7
3. ÉVALUATION : NOTIONS DE BASE.....	17
4. L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE.....	19
4.1 Fonctions et aspects distinctifs	19
4.1.1 Évaluation du produit et Évaluation de l'action didactique.....	19
4.2 Les critères et les outils d'une évaluation.....	20
5. LES TYPES D'ÉVALUATION.....	22
5.1 Évaluation diagnostique.....	23
5.2 L'évaluation formative.....	26
5.3 L'évaluation sommative.....	30
6. EFFETS PERTURBATEURS D'UNE ÉVALUATION ET GRILLE D'APPRÉCIATION D'UNE PRODUCTION D'APPRENANT.....	30
7. LA PROBLÉMATIQUE DE L'ÉVALUATION EN DIDACTIQUE DES LANGUES.....	31
7.1. Aperçus méthodologiques.....	33
7.1.1. Les différents types d'évaluation.....	33
CHAPITRE 2 : QUESTIONNER L'ÉVALUATION SCOLAIRE : un regard spécifique sur l'évaluation scolaire.....	37
Introduction.....	38
1. Place et complexité de l'évaluation dans le travail enseignant.....	39
1.1. Les pratiques d'évaluation : des pratiques enseignantes.....	39
1.2. L'évaluation, une composante de l'enseignement.....	43
1.2.1. L'évaluation une mise en relation de l'enseignement et des apprentissages.....	43
1.2.2. L'évaluation, une tâche complexe pour l'enseignant.....	44
1.2.3. Une tâche amplement présente mais déclarée difficile.....	45
1.2.4. Un manque de formation reconnu.....	47
2. APPROCHE DÉFINITIONNELLE.....	48
2.1. Définition(s) du concept d'évaluation scolaire.....	49
2.2. Évaluation et notation, deux notions fortement liées.....	50
2.2.1. Évaluation et notation : une proximité théoriquement reconnue.....	51
2.2.2. La notation, un objet inévitable des recherches sur l'évaluation	51
2.3. Évaluation ou évaluations ?.....	52
3. CARACTÉRISER LES ÉVALUATIONS FORMELLES.....	54
3.1. Prendre ses distances avec les termes d'évaluation formative et sommative.....	54
3.2. Éclairer les termes employés par les enseignants : évaluation continue, évaluation diagnostique, autoévaluation.....	56
3.3. Distinguer évaluations interne, externe, institutionnelle et ordinaire.....	58
3.5. Construction théorique de l'évaluation formelle.....	59
4. SYNTHÈSE.....	61
CHAPITRE 3 : L'ORIENTATION DIDACTIQUE ET LA MISE EN ŒUVRE MÉTHODOLOGIQUE DES RECHERCHES SUR L'ÉVALUATION.....	63
Introduction.....	64
1. L'évaluation intéresse les didactiques.....	64
1.1. L'évaluation au cœur des disciplines.....	66
2.3. L'évaluation, comme approche des configurations disciplinaires.....	68
2.4. Penser didactiquement les effets de l'évaluation.....	69

CHAPITRE 4 : L'ÉVALUATION DANS LE SYSTÈME ÉDUCATIF ALGÉRIEN : LE CAS DU FLE.	71
.....	71
Introduction.....	72
1. L'ÉVALUATION DANS LE CADRE DE L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES.....	72
1.1 La réforme éducative en Algérie	72
1.2 Le système d'évaluation.....	74
1.2.1 Le contrôle continu.....	74
1.2.2 L'évaluation annuelle ou de fin de cycle.....	74
2. L'ÉVALUATION DES RÉSULTATS D'APPRENTISSAGE AU NIVEAU NATIONAL.....	75
3. ÉVOLUTION DU CONCEPT « ÉVALUATION ».....	77
3.1 La « conception comparative ».....	77
3.2 La « conception critériée ».....	78
3.3 La « conception jugement ».....	78
3.4 La « conception conscientisante ».....	79
4. L'ÉVALUATION PÉDAGOGIQUE.....	85
4.1 Fonctions et aspects distinctifs.....	85
4.1.1 Évaluation du produit et Évaluation de l'action didactique.....	85
4.1.2 Les instruments d'évaluation.....	86
4.2 Le rôle de l'évaluateur.....	87
4.3 Le rôle de l'évaluation.....	87
5. MÉTHODES D'ÉVALUATIONS.....	89
5.1 Évaluation des performances écrites et orales.....	89
5.2 Les différents statuts de l'évaluation scolaire.....	92
5.3 Les systèmes et les instruments d'évaluation.....	93
5.3.1 Les instruments d'évaluation	93
5.3.1.1 Utilisation courante des QCM.....	93
5.3.1.2 La valeur du QCM.....	96
5.3.1.3 Les épreuves de production.....	96
6. ÉVALUATION FORMATRICE / ÉVALUATION CRITÉRIÉE.....	97
6.1 L'évaluation formatrice.....	97
6.2 L'évaluation critériée.....	100
7. LA DOCIMOLOGIE.....	102
7.1 Étymologie du mot.....	102
7.2 Facteurs liés à l'évaluateur.....	102
7.3 Les conditions de l'évaluation.....	103
7.4 Influence du sujet.....	104
7.5 Objectifs de la docimologie.....	105
8. QU'ÉVALUE-T-ON ?.....	106
8.1 Risques d'une évaluation inadaptée.....	108
8.2 Développer la notion « évaluation » dans le contexte scolaire.....	109
ÉLÉMENTS DE SYNTHÈSE.....	115
Bibliographie.....	119
Tables des matières.....	121