



Organisation
des Nations Unies
pour l'éducation,
la science et la culture

Développement des capacités
pour l'Éducation pour tous

Le Programme CapEFA



Module
thématique

ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES SCOLAIRES

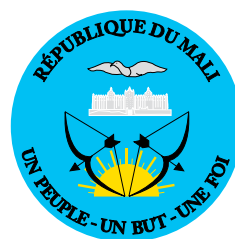


Bamako, Juin 2015

Module thématique
**ÉVALUATION DES
APPRENTISSAGES
SCOLAIRES**



.....
**Développement des capacités
pour l'Éducation pour tous**
Le Programme CapEFA



Bamako, Juin 2015

Ont collaboré à ce module :

Comité de rédaction

- M. Kourakoro Bagayoko, Direction Nationale de la Pédagogie, Ministère de l'Éducation Nationale du Mali
- M. Bakary Camara, Direction Nationale de la Pédagogie, Ministère de l'Éducation Nationale du Mali
- M. Abdoulaye H. Touré, Direction Nationale de l'Enseignement Technique et Professionnel, Ministère de l'Éducation Nationale du Mali
- M. Youssouf Sidibé, Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental, Ministère de l'Éducation Nationale du Mali
- M. Baba Diabé Doumbia, Conseiller technique, Point focal du projet CapEFA, Ministère de l'Éducation Nationale du Mali
- M. Denis Dougnon, Facilitateur, Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée

Autres collaborateurs

- M. Werner Mauch, UIL-Hambourg, Spécialiste Principal de Programme
- M. Omar Diop, IICBA-Addis Abeba, Spécialiste de Programme
- M. Abdoulaye Barry, IICBA-Addis Abeba, Spécialiste de Programme
- M. Anton de Grauwe, IIPE-Paris, Spécialiste Principal de Programme
- Mme Barbara Tournier, IIPE-Paris, Spécialiste de Programme
- Mme Leonora McEwen, IIPE-Paris, Spécialiste de Programme
- Mme Valérie Djiozé, BREDA-Dakar, Spécialiste de Programme
- M. Elmehdi Ag Muphtah, UNESCO-Bamako, Coordinateur du Projet CapEFA Mali
- M. Pierre Saye, UNESCO-Bamako, Chargé de programme Éducation
- M. Amadou Guiteye, UNESCO-Bamako, Chargé de programme adjoint Éducation
- Mme Hawa Traoré, UNESCO-Bamako, Assistante de Programme

REMERCIEMENTS

Dans la perspective d'offrir une éducation de qualité pour tous, le Programme décennal de développement de l'éducation (PRODEC) inscrit la formation des enseignants parmi les axes prioritaires de la politique éducative.

Dans ce contexte, le Ministère de l'Éducation Nationale a développé différents programmes et modules de formation initiale et continue s'adressant aux différentes catégories de formateurs et d'encadreurs d'enseignants. C'est dans ce cadre que s'inscrit le présent module thématique.

Le Ministère de l'Éducation Nationale adresse ses vifs remerciements au Bureau de l'UNESCO à Bamako à travers son Programme de renforcement des capacités pour l'éducation pour tous (CapEFA Mali) pour son soutien financier et technique, au consultant facilitateur de l'Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée (ISFRA), au Cabinet du Ministre de l'Éducation Nationale, aux Directions Nationales de l'enseignement normal, de l'enseignement fondamental, de l'enseignement technique et professionnel, de l'éducation non formelle et des langues nationales, de la Pédagogie, au centre national des ressources de l'éducation non formelle, à l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, à la CADDE, à l'ISFRA, à l'académie d'enseignement de Ségou, aux Centres d'Animation Pédagogique de Ségou, Niono et de Tominian, aux Instituts de Formation des Maîtres de Ségou, Niono, Bougouni, Tominian et Sikasso, aux syndicats de l'Education pour leur engagement tout au long du processus d'élaboration de ce module.

Ces remerciements s'adressent également aux spécialistes et consultants nationaux et internationaux de l'éducation, aux instituts spécialisés de l'UNESCO (IICBA, IIPE, UIL), au Bureau régional de l'éducation pour l'Afrique (BREDA), au Programme CapEFA (UNESCO-Paris) ainsi qu'à tous les partenaires qui ont généreusement consacré leur temps et leurs connaissances pour finaliser le présent module.



TABLE DES MATIÈRES

COLLABORATEURS DE L'OUVRAGE	05
REMERCIEMENTS	06
SIGLES ET ABRÉVIATIONS	09
PRÉFACE	10
AVANT-PROPOS	11
INTRODUCTION	12
PRÉTEST	13
SECTION 1 : CONCEPTS DE BASE	14/15
1.1. Définition de l'évaluation.....	16
1.2. Caractéristiques de l'évaluation dans une perspective d'OPO et dans une perspective de compétences.....	17
1.3. Les niveaux d'évaluation (local, national, international).....	18
Niveau local.....	18
Niveau national.....	18
Niveau international.....	18
ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE 1	19
SECTION 2 : FONCTIONS DE L'ÉVALUATION	20/21
2.1. Fonction pédagogique.....	22
2.2. Fonction Administrative.....	22
2.3. Fonction Sociale.....	22
ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE 2	23
SECTION 3 : TYPES D'ÉVALUATION	24/25
3.1. Évaluation diagnostique.....	26
3.2. L'évaluation formative : l'aide à l'apprentissage.....	26
Description des erreurs.....	28
Mise en place d'un dispositif de remédiation.....	28
3.3. L'évaluation sommative /bilan: la reconnaissance des compétences.....	29
Exemple : Schéma de la stratégie d'apprentissage à l'ETP.....	30
ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE 3	32
3.4. Dégage l'importance d'une évaluation sommative.....	34
SECTION 4 : OUTILS OU INSTRUMENTS D'ÉVALUATION	36/37
4.1. Définition d'un instrument de mesure.....	38
4.2. Types d'instruments de mesure.....	38
4.3. Qualités d'un instrument d'évaluation.....	46
ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE 4	47
SECTION 5 : CONDUITE DE L'ÉVALUATION	48/49
5.1. Construction des épreuves.....	50
5.2. Élaboration d'épreuves d'évaluation.....	50
5.3. Analyse et interprétation des résultats.....	51
5.4. Analyse et interprétation des résultats.....	55
ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE 5	56

SECTION 6 : LES BIAIS DANS LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION	58/59
6.1. Définition de biais.....	60
6.2. Facteurs de modification de la qualité de l'évaluation.....	60
6.3. Le contrôle des biais.....	61
ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE 6 : TITRE : IDENTIFICATION DES BIAIS	62
SECTION 7 : LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS DE L'ÉVALUATION	64/65
7.1. Communication informelle.....	66
7.2. Communication formelle : bulletin scolaire.....	67
ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE 7 : APPROPRIATION DES OUTILS DE COMMUNICATION DES RÉSULTATS	70
CONCLUSION	71
POSTEST	71
ANNEXE	72/73
GLOSSAIRE	81
BIBLIOGRAPHIE	82

SIGLES ET ABRÉVIATIONS

APC :	Approche Par Compétences
CADDE :	Cellule d'Appui à la Décentralisation/Déconcentration de l'Éducation
CapEFA :	Programme de renforcement des capacités pour l'éducation pour tous
CT :	Conseiller Technique
DNEF :	Direction Nationale de l'Enseignement Fondamental
DNP :	Direction Nationale de la Pédagogie
DNETP :	Direction Nationale de l'Enseignement Technique et Professionnel
ECOM :	Ecoles Communautaires
ETP :	Enseignement Technique et Professionnel
EF :	Enseignement Fondamental
IFM :	Institut de Formation des Maîtres
IGEN :	Inspection Générale de l'Éducation Nationale
ICBA :	l'Institut International de l'UNESCO pour renforcement des capacités en Afrique
IIPE :	Institut International de la Planification de l'Éducation
IPRES :	Inspection Pédagogique Régionale de l'Enseignement Secondaire ou Inspecteurs Pédagogiques Régionaux de l'Enseignement Secondaire
ISFRA :	Institut Supérieur de Formation et de Recherche Appliquée
MEA :	Mesure et Évaluation des Apprentissages
MEALN :	Ministère de l'Éducation et de l'Alphabétisation et des Langues Nationales
MEN :	Ministère de l'Éducation National
OPO :	Objectif Pédagogique Opérationnel
PASEC :	Programme d'Analyse des Systèmes Éducatifs de la Conférence des ministres de l'éducation des états et gouvernements de la francophonie
PRODEC :	Programme Décennal de Développement de l'Éducation
UIL :	l'Institut de l'UNESCO pour l'apprentissage tout au long de la vie
UNESCO :	Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture

PREFACE

Le présent module de formation relève des efforts conjoints et constants du Ministère de l'Éducation Nationale du Mali et de l'UNESCO à contribuer à l'amélioration de la qualité du système éducatif malien.

Le processus d'enseignement-apprentissage en tant qu'activité pédagogique évolue indéniablement dans le temps et selon les contextes politiques, économiques et sociaux en constante évolution. Pour que l'enseignant soit continuellement en phase avec les nouvelles exigences, il est nécessaire qu'il soit sans cesse soutenu en termes de renforcement de capacités.

C'est pour répondre à ce besoin, et convaincu que les enseignants constituent le déclencheur le plus influent et le plus puissant de l'équité, de l'accès et de la qualité de l'éducation, que le bureau de l'UNESCO à Bamako a initié en 2010 un projet de renforcement des capacités des acteurs, des structures et des institutions nationales en charge de la formation initiale et continue des enseignants intitulé « Renforcement des capacités des structures de formation des enseignants au Mali » (CapEFA Mali). Ce projet s'inscrit dans le programme plus large de renforcement des capacités en vue de l'atteinte des objectifs de l'Éducation pour Tous, initié par le siège de l'UNESCO avec l'appui financier de l'Azerbaïdjan, de la Belgique, du Danemark, de la Finlande, de l'Italie, de la Norvège, de la Suède, et de la Suisse.

C'est dans ce cadre que les équipes des directions nationales de l'enseignement normal, de l'enseignement fondamental, de l'enseignement technique et professionnel, de l'éducation non formelle et des langues nationales, de la pédagogie, du centre national des ressources de l'éducation non formelle, de l'inspection générale de l'éducation nationale, de la cellule d'appui à la décentralisation/déconcentration de l'éducation, de l'institut supérieur de formation et de recherche appliquée, ont conçu le présent module thématique avec l'appui des spécialistes et consultants nationaux et internationaux de l'éducation, des instituts spécialisés de l'UNESCO (IICBA-Addis Abeba, IPE-Paris, UIL-Hambourg), du Bureau régional de l'éducation pour l'Afrique (BREDA-Dakar), et du Programme CapEFA (UNESCO-Paris et UNESCO-Bamako).

L'objectif de ce module est de permettre au personnel d'encadrement de maîtriser les approches innovantes pour mieux les transmettre aux enseignants qui, à leur tour, les mettront en œuvre en situation d'enseignement-apprentissage, et doter les apprenants de compétences, de savoirs et de savoir-faire.

Changer les habitudes et réformer les mentalités suppose une maîtrise des techniques de communication appropriées, un recours à des astuces pédagogiques spécifiques et une parfaite connaissance des cibles en direction desquelles le savoir et les messages doivent être transmis sont importants. Nous sommes convaincus qu'en se conformant à la didactique qui leur est prescrite, les encadreurs sauront répondre positivement à l'appel qui leur est lancé.

Nous saisissons cette occasion pour féliciter les équipes de rédaction du présent module et leurs collaborateurs qui n'ont ménagé aucun effort pour produire ce document de qualité et nous invitons les encadreurs de maîtres et les enseignants à une appropriation et à une exploitation judicieuse du contenu de ce précieux outil afin d'insuffler une dynamique nouvelle aux pratiques pédagogiques de classe. L'amélioration de la qualité des enseignements-apprentissages constitue un défi qui ne peut être relevé sans une action synergique de tous les partenaires de l'Éducation et ce module en est un bel exemple de réussite.

Le Ministre de l'Éducation Nationale



Kénékouo dit Barthélemy TOGO
Chevalier de l'Ordre National

Le Représentant de l'UNESCO au Mali



M. Lazare ELOUNDOU

AVANT-PROPOS

Le Programme Décennal de Développement de l'Éducation (PRODEC) a inscrit la formation des enseignants parmi les axes prioritaires de la politique éducative.

De façon générale, l'intervention à l'intérieur de laquelle la présente série de modules se situe a pour but de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'enseignement au Mali dans les secteurs des enseignements fondamental, normal, technique et professionnel et non formel.

Dans ce contexte, le Ministère de l'Éducation Nationale a développé différents modules de formation continue s'adressant aux différentes catégories d'enseignants.

Le présent document est destiné à tous les agents impliqués dans la formation des enseignants. Il se veut un outil de référence pour planifier et mettre en œuvre des actions de formation de qualité en évaluation des apprentissages scolaires. Il témoigne en somme d'une volonté concertée de rehausser les compétences des enseignants, du personnel enseignant et administratif en évaluation des apprentissages scolaires et, par conséquent, de contribuer à l'amélioration de la qualité de l'éducation.

La réalisation de ce document a été rendue possible grâce à l'appui financier de l'Organisation des Nations Unies pour l'Éducation, la Science et la Culture (UNESCO) à travers son projet CapEFA Mali.

INTRODUCTION

Toute activité humaine, soucieuse du devenir de l'homme, mérite une appréciation scientifique ou empirique afin de permettre dans l'immédiat ou à long terme de la corriger, de la réajuster, de mieux l'adapter...

L'évaluation, dans les milieux scolaires, occupe une place privilégiée. Tous les partenaires de l'établissement (décideurs, planificateurs administrateurs, enseignants, parents et apprenants) perçoivent sa nécessité dans les cycles de formation.

Elle consiste à recueillir des indices pertinents et significatifs dont l'analyse et l'interprétation permettent de déterminer dans quelle mesure les apprentissages sont maîtrisés et les objectifs atteints.

L'évaluation occupe une place fondamentale dans le processus enseignement/ apprentissage. Elle permet d'informer l'enseignant d'une part de la qualité et de l'efficacité de son enseignement; d'autre part elle offre à l'apprenant la possibilité de contrôler son rendement pédagogique et la façon dont il progresse.

En effet, aussi bien pour l'apprenant que pour l'enseignant, l'institution scolaire ou la communauté, l'évaluation joue un rôle essentiel pour mesurer le chemin parcouru et identifier les acquisitions, pour diagnostiquer avec précision les difficultés rencontrées et prescrire les moyens de les résoudre et, enfin, pour certifier de la qualité des apprentissages réalisés et des compétences acquises.

Au Mali, malgré la réforme de l'enseignement fondamental et les efforts soutenus, le système de la mesure et évaluation des (MEA) continue de manquer de cohérence entre les programmes enseignés et les évaluations qui sont proposées aux apprenants. Plusieurs questions relatives au système d'évaluation sont actuellement posées par les acteurs du secteur de l'Éducation. Quelles pratiques évaluatives faut-il privilégier avec la coexistence de deux programmes distincts (programme classique et le programme selon l'approche par compétences) ? Que devrait-on retenir des pratiques qui existaient auparavant, Que doit-on faire pour mieux évaluer et comment? Quand évaluer? Comment se feront les communications aux parents? Face à ce constat, il importe que le ministère de l'Éducation nationale (MEN) dispose d'un module de formation répondant à ces questions.

Le présent module est un élément du dispositif visant à renforcer les capacités des enseignants dans les pratiques de l'évaluation en classe au niveau du formel et du non formel. Il a été conçu et élaboré par une équipe nationale désignée par le Ministère de l'Éducation Nationale et composée des responsables et techniciens des différentes directions en charge de la formation initiale et continue des enseignants, des sous-secteurs du formel, du non formel et de l'enseignement technique et professionnel. Cette équipe a été accompagnée tout au long du processus d'élaboration par des experts de l'UNESCO et les experts nationaux qui ont contribué aux débats et au travail au sein du groupe. Une approche participative et dynamique a été adoptée.

Ce module permettra aux formateurs d'aider les enseignants à décider du meilleur moyen d'évaluer les apprenants.

Il a pour objectif de présenter une vue assez large de l'évaluation des apprentissages et de la place que celle-ci occupe dans le processus enseignement/apprentissage. Il est composé de sept parties :

Section 1 : concepts de base

Section 2 : fonctions de l'évaluation

Section 3 : types d'évaluation

Section 4 : outils d'évaluation

Section 5 : conduite d'une évaluation

Section 6 : les biais de l'évaluation

Section 7 : la communication des résultats

PRE-TEST

Ce pré-test vous permet de mesurer votre compétence de départ. Quand vous cochez plus de cases dans la colonne TRÈS BIEN cela veut dire que vous avez une bonne maîtrise du sujet à l'étude. Dans le cas où vous cochez plus de cases dans les colonnes NON ou EN PARTIE, cela signifie que vous devez aborder le module avec attention. Dans tous les cas, vous gagnerez toujours à le parcourir totalement

COCHEZ LA CASE APPROPRIÉE

QUESTIONS	NON	EN PARTIE	TRÈS BIEN
1. Pouvez-vous définir l'évaluation en tant qu'opération conduisant à une prise de décision ?			
2. Pouvez-vous faire la différence entre l'évaluation critériée et l'évaluation normative?			
3. Pouvez-vous concevoir un instrument de mesure et d'évaluation des apprentissages?			
4. Pouvez-vous décrire les qualités d'un instrument de mesure et d'évaluation des apprentissages?			
5. Etes- vous capable d'utiliser un outil d'évaluation ?			
6. Pouvez-vous analyser et interpréter des résultats d'une évaluation des apprentissages ?			
7. Pouvez-vous décrire les caractéristiques d'une évaluation selon l'approche par compétences?			
8. Êtes-vous capables de participer à une opération d'élaboration d'items d'évaluation ?			
9. Pouvez-vous identifier les biais qui influencent une évaluation?			

En complétant le module, vous trouverez des éléments de réponse aux questions auxquelles vous avez répondu NON ou EN PARTIE.

Dans un esprit d'évaluation formative et dans le but de mesurer le chemin parcouru après avoir complété les activités d'apprentissage proposées, les mêmes questions vous seront posées à la fin du module.

SECTION 1

SECTION 1

Concepts de base

- 1.1. Définition de l'évaluation
- 1.2. Caractéristiques de l'évaluation dans une perspective d'OPO et dans une perspective de compétences
- 1.3. Les niveaux d'évaluation (local, national, international)
 - Niveau local
 - Niveau national
 - Niveau international
 - Activité d'apprentissage



1.1. Définition de l'évaluation

Évaluer, c'est situer un acte par rapport à une référence. C'est plus précisément, juger de la différence entre cet acte et cette référence. L'acte peut être une activité, une performance, une production d'un apprenant, etc. L'idée généralement acceptée est que cet acte est un indice d'une connaissance ou d'une compétence. On part de ce qui est observable (l'acte, la performance, le comportement) et on en infère la connaissance ou la compétence.



Centre de formation - Association des femmes éducatrices du Mali (AFEM). Bakary Emmanuel Daou © UNESCO

1.2. Caractéristiques de l'évaluation dans une perspective d'OPO et dans une perspective de compétences

CARACTÉRISTIQUES	ÉVALUATION DANS UNE PERSPECTIVE D'O.P.O	ÉVALUATION DANS UNE PERSPECTIVE DE COMPÉTENCES
But de l'opération	Évaluer le degré d'atteinte d'un objectif considéré en tant que tel	Évaluer un ensemble intégré de savoirs
Processus ou démarche	Démarche centrée sur la mesure et les caractéristiques statistiques de l'évaluation (démarche souvent plus quantitative que qualitative)	Démarche prenant en compte des critères d'évaluation d'un ensemble intégré de savoirs (démarche quantitative et qualitative)
Évaluation formative	Mode d'évaluation utilisé de façon accessoire	Mode d'évaluation requis pour assurer la maîtrise de la compétence
Évaluation critériée	Mode d'interprétation des données utilisé à l'occasion	Mode d'interprétation des données bien adapté à l'évaluation des compétences
Évaluation continue	Modalité d'évaluation utilisée partiellement	Modalité d'évaluation requise pour suivre l'évolution de l'apprenant
Précision de l'objet d'évaluation	Les objectifs peuvent être définis avec précision, mais on tient rarement compte de tous les types d'objectifs parallèlement.	Les caractéristiques de la compétence complexes et difficiles à décrire puisqu'elles font référence à un ensemble intégré de savoirs
Nature et qualité des instruments	Instruments conçus en fonction de l'évaluation des résultats d'un apprentissage	Instruments conçus en fonction de l'évaluation du processus et des résultats de l'apprentissage.
Évaluation du mérite	On insiste souvent sur l'évaluation des caractéristiques intrinsèques de l'apprentissage.	Les caractéristiques intrinsèques de l'apprentissage sont prises en compte.
Évaluation de la valeur-en-contexte	La valeur-en-contexte de l'apprentissage est rarement prise en compte	La valeur-en-contexte de l'apprentissage est prise en compte
Présence de standards	L'évaluation du degré d'atteinte des objectifs prend rarement en compte les standards d'acquisition d'un apprentissage	L'évaluation des compétences repose sur la définition de seuils de réussite ou de standards.

1.3 Les niveaux d'évaluation (local, national, international)

Niveau local

Les évaluations locales permettent de mesurer régulièrement les performances des apprenants en fonction des objectifs des programmes. Elles offrent aux enseignants un feedback immédiat sur ce que les apprenants apprennent ou n'apprennent pas et les aident à adapter leur enseignement. Ces évaluations peuvent concerner des matières pratiques que des examens centralisés ne peuvent envisager (exemples : l'aisance à l'oral ou la capacité de mettre en œuvre un projet...).

Niveau national

On parle d'évaluations nationales lorsque les pays organisent des opérations d'évaluation qui permettent de déterminer ce que les apprenants savent en fonction de leur expérience scolaire.

En général, les évaluations nationales portent sur un échantillon d'apprenants auxquels on administre des tests de connaissance. Mais de nombreux pays utilisent d'autres instruments, tels que des questionnaires destinés aux apprenants, aux enseignants et à la communauté ou aux parents en vue de la description du contexte dans lequel l'enseignement se fait. Les informations recueillies tels que le niveau d'éducation des parents ou de la communauté, les devoirs à faire à la maison, la formation des enseignants... peuvent apporter une aide valable dans les décisions à prendre en terme de politique nationale de l'éducation.

Niveau international

Les évaluations internationales sont des enquêtes qui analysent les travaux des échantillons d'apprenants appartenant à des pays différents et comparent leurs résultats. Exemple: le PASEC.



A teacher training exercise in Buba, Guinée-Bissau. Marise Sagna © UNESCO Africa

Activité d'apprentissage 1

Titre : appropriation des concepts de l'évaluation



Objectifs :

- définir l'évaluation
- comparer l'évaluation selon les OPO et l'évaluation selon l'APC
- identifier les niveaux d'évaluation



Durée : 2 heures



Déroulement

L'animateur invite les participants à se constituer en groupes de travail (la taille du groupe peut varier en fonction du nombre de participants).



Consignes

A partir de tes expériences personnelles et professionnelles :

- définis l'évaluation,
- fais une comparaison entre l'évaluation selon les OPO et selon l'APC en te servant de deux fiches de préparation : une en OPO et l'autre en APC
- dégage les différents niveaux de l'évaluation



Plénière : présentation des productions, débats, amendements, synthèse.

6) Évaluation :

- compare l'évaluation selon les OPO et l'évaluation selon l'APC

SECTION
S

 SECTION 2

Fonctions de l'évaluation

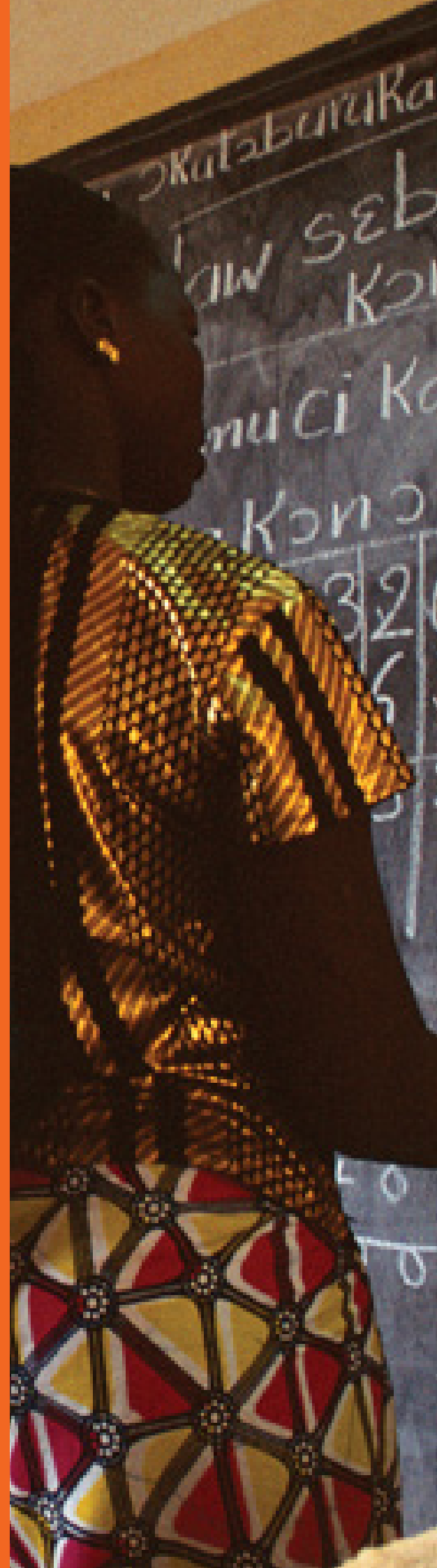
2.1. Fonction pédagogique

2.2. Fonction administrative

2.3. Fonction sociale

ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE

L'évaluation a une fonction pédagogique, administrative et sociale.



2.1. Fonction Pédagogique

Elle permet d'identifier et d'analyser les difficultés d'apprentissage et de leur trouver des solutions. Pour l'enseignant, l'évaluation a une fonction d'aide, de régulation et d'orientation de l'action pédagogique.

Cette évaluation fait une grande place au feedback à donner à l'apprenant, ce qui implique une bonne connaissance par l'enseignant des processus cognitifs et métacognitifs utilisés par les apprenants dans leur processus d'apprentissage.

2.2. Fonction Administrative

L'enseignante ou l'enseignant a la responsabilité de formuler des recommandations quant à la promotion et au classement des apprenants qui lui sont confiés. Elle ou il doit rendre compte, à des personnes externes à sa classe, des apprentissages réalisés par ses apprenants.

Exemple : après chaque composition l'enseignant porte les notes obtenues par chaque apprenant sur un bulletin. Au cours du conseil des maîtres, le Directeur donne la parole à chaque enseignant pour faire le point des rendements dans sa classe.

Les décisions qui découlent de cette fonction de l'évaluation sont importantes et nécessitent un dispositif de collecte d'informations fiables et valides. Cette fonction de l'évaluation est aussi qualifiée d'évaluation sommative ou certificative.

Elle permet à l'enseignant e de prendre une décision (passage, redoublement, exclusion). Une des finalités de la fonction certificative est la délivrance d'un diplôme (ou certificat).

2.3 Fonction Sociale

La fonction sociale de l'évaluation dans le système éducatif consiste à préparer l'insertion sociale et professionnelle de la jeunesse d'un pays, compte tenu des goûts et des capacités des individus, des caractéristiques de la société. Cette répartition des individus dans la hiérarchie sociale s'opère principalement par le biais de l'évaluation scolaire : la réussite aux examens garantit un niveau de formation ou une qualification professionnelle. À cet effet, la communauté doit être régulièrement informée de la vie de l'établissement, particulièrement des résultats de l'évaluation des apprentissages.

Activité d'apprentissage 2 : appropriation des fonctions de l'évaluation



Objectifs :

S'approprier les différentes fonctions de l'évaluation



Durée : 1h.



Déroulement

L'animateur invite les participants à se constituer en groupes de travail (la taille du groupe peut varier en fonction du nombre de participants).

Étude de cas :

Situation : au cours d'un conseil des maîtres, un enseignant de 2ème année, explique à ses collègues comment il a pu solutionner des difficultés d'apprentissage rencontrées par ses élèves afin de s'orienter dans ses futures activités. Dans son commentaire, il parle des résultats consignés dans les bulletins scolaires remis à la direction, des rencontres qu'il a eues avec des parents, l'information de la communauté sur l'insertion sociale et professionnelle des apprenants.



Consigne : lis attentivement ce texte :

Dégage les différentes fonctions de l'évaluation qu'on peut identifier dans le commentaire de l'enseignant dégage les parties du texte correspondant à chaque fonction.



Plénière : présentation des productions, débats, amendements, synthèse.



Évaluation :

Décris la fonction pédagogique de l'évaluation.

SECTION 3

SECTION 3

Types d'évaluation

3.1. Évaluation diagnostique

3.2. L'évaluation formative : l'aide à l'apprentissage

Description des erreurs

Mise en place d'un dispositif de remédiation

3.3. L'évaluation sommative/bilan: la reconnaissance des compétences

Exemple : Schéma de la stratégie d'apprentissage à l'ETP

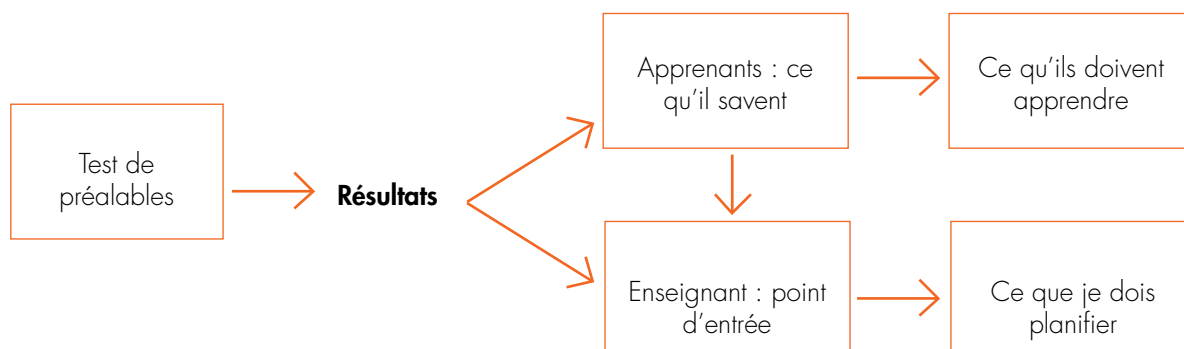
ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE 3

3.4. Dégage l'importance d'une évaluation sommative



3.1. Évaluation diagnostique

L'évaluation diagnostique ou évaluation prédictive est une opération qui sert à préciser un état, une situation, par l'identification de paramètres significatifs. Le diagnostic pédagogique peut être considéré comme un ensemble d'informations permettant de découvrir les forces et les faiblesses ainsi que le degré de préparation des apprenants avant que ceux-ci n'entreprennent une séquence importante d'apprentissages, un cours ou un programme d'études. Les informations ainsi recueillies concernent les différents produits de l'apprentissage : connaissances, démarches, techniques et stratégies, etc. Comme elle intervient au début de l'apprentissage, l'évaluation diagnostique tient un rôle important dans la motivation. En outre, elle aide à la planification de l'enseignement, autrement, elle permet de déterminer le point d'entrée d'un dispositif pédagogique.



3.2 L'évaluation formative : l'aide à l'apprentissage

L'évaluation formative permet à l'enseignant de déceler en quoi l'apprenant présente des forces ou éprouve des difficultés en vue de lui proposer ou de lui faire découvrir des stratégies qui lui permettent de progresser. L'évaluation formative est, selon Scallon « un processus d'évaluation continue ayant pour objectif d'assurer la progression des individus engagés dans une démarche d'apprentissage ou de formation, selon deux voies possibles : soit par des modifications de la situation ou du contexte pédagogique, soit en offrant à chaque individu l'aide dont il a besoin pour progresser, et, ce, dans chacun des cas, pour apporter, s'il y a lieu, des améliorations ou des correctifs appropriés. »

L'évaluation formative est utilisée à différentes fins ; elle permet, entre autres de poser un diagnostic, d'orienter la régulation des apprentissages et de planifier des activités de remédiation.

Cette fonction d'aide est présente chaque fois que l'évaluation a pour but d'intervenir afin de soutenir l'apprenant dans l'acquisition de ses connaissances et le développement des compétences : c'est la régulation de l'apprentissage.

L'évaluation formative et la régulation

On entend par régulation, l'ajustement de l'apprentissage ainsi que l'ajustement des actions pédagogiques. Elle permet au maître de mesurer ou d'estimer le progrès de l'apprenant et de réadapter son enseignement, ses méthodes pédagogiques, de remédier l'apprentissage chez les enfants en difficultés et de proposer des activités plus complexes à ceux qui sont les plus avancés.

Exemple : au cours de l'exécution d'une activité, l'enseignant contrôle le processus d'acquisition par des exercices appropriés. Cette évaluation permet d'apporter à tout moment, des indications nécessaires pour faciliter l'atteinte des objectifs. Elle peut être individuelle ou collective.

La régulation peut être :

- **Interactive :** elle a lieu durant les activités d'apprentissage et vise une rétroaction immédiate.
- **Rétroactive :** consiste à effectuer un retour sur des tâches non réussies à une première étape d'apprentissage. Elle se fait à des moments propices du développement des compétences et permet d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des difficultés observées.

- **Proactive** : la régulation proactive prend appui sur les observations faites au cours d'activités d'apprentissage antérieures et permet d'orienter les futures situations d'apprentissage.
- **Une autorégulation ou régulation par l'apprenant** : l'enseignant vise à augmenter l'autonomie de l'apprenant et à le placer au cœur de ses apprentissages.

Quelques exemples de régulations qu'on peut effectuer lors de l'évaluation formative.

Schéma1 : Régulation assurée par l'apprenant :

Méthode

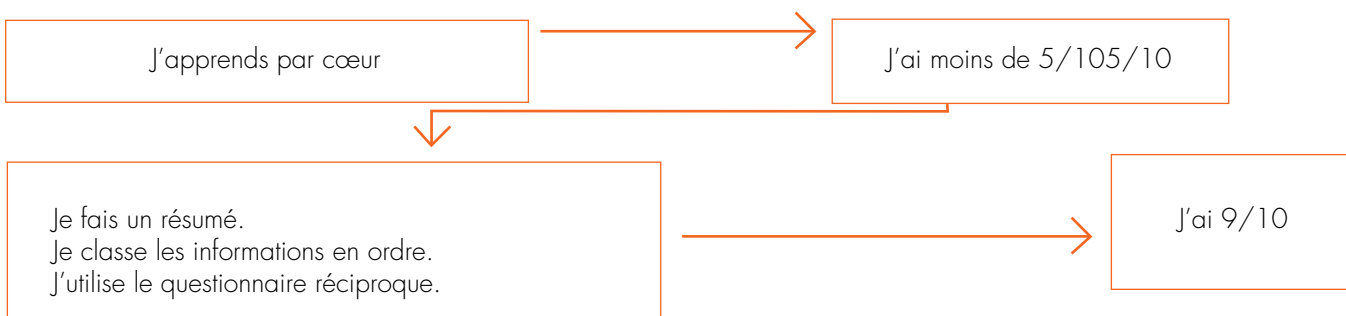
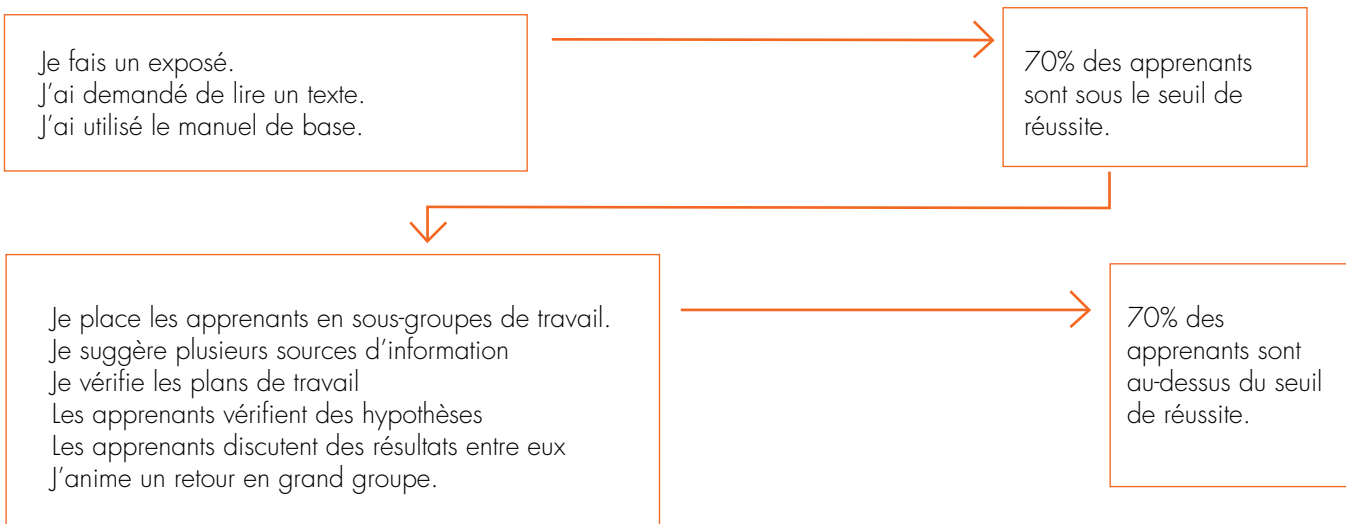


Schéma2 : Régulation assurée par l'enseignant

Méthode

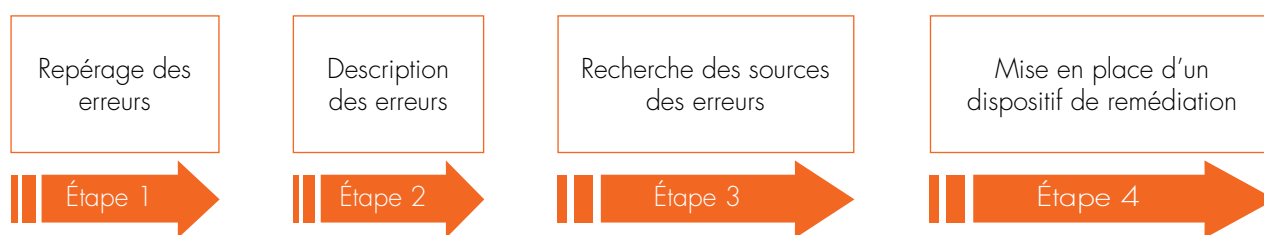


• L'évaluation formative et la remédiation

- La gestion de l'erreur.

Dans le cadre de l'évaluation des compétences, l'erreur ne constitue plus "un péché". Elle est un symptôme, un indicateur dans le processus d'apprentissage. Elle est partie intégrante de l'acte d'apprentissage. La gestion de l'erreur s'inscrit dans la démarche de remédiation. En analysant les erreurs de l'apprenant, on comprend mieux comment il fonctionne, et on peut améliorer les apprentissages.

On peut dire qu'un diagnostic des difficultés comprend quatre étapes principales : le repérage des erreurs ; la description des erreurs ; la recherche des sources des erreurs ; et la mise en place d'un dispositif de remédiation.

Figure : étapes du diagnostic des difficultés

le repérage des erreurs : il s'agit de pointer l'erreur

la description des erreurs : il s'agit de les décrire, en regroupant éventuellement des erreurs similaires ;

la recherche des sources des erreurs : il s'agit de rechercher le mécanisme déficient chez l'apprenant et d'essayer de trouver ce qui a pu causer ces insuffisances ;

la mise en place d'un dispositif de remédiation : on émet des propositions pour remédier à ces insuffisances et on propose une stratégie de remédiation.

À la fin de certaines étapes d'apprentissage, selon les résultats de l'évaluation formative, l'enseignant peut planifier des exercices de remédiation. Ceux-ci ont pour but d'aider les apprenants à s'améliorer. La remédiation se définit comme l'ensemble des dispositifs pédagogiques élaborés par l'enseignant pour faciliter l'apprentissage des apprenants. Elle concerne la forme du matériel, le mode d'intervention, les stratégies d'enseignement ainsi que la durée des exercices et le moment du jour ou de la semaine qui leur sera réservé.

Il existe un nombre important de stratégies de remédiation. On peut identifier quatre grandes catégories allant des remédiations les plus légères aux plus profondes. Il s'agit :

- des remédiations par feed-back ;
- des remédiations par des travaux ou exercices complémentaires ;
- des remédiations par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage ;
- des actions sur des facteurs plus fondamentaux.

Exemple : Après quelques évaluations formatives, un enseignant constate qu'un apprenant ou un groupe d'apprenants n'a pas atteint un objectif d'apprentissage. Il met donc au programme certaines activités de remédiation (étape 1). Après quelques temps, il vérifie de nouveau la performance de l'apprenant ou du groupe d'apprenants. L'apprenant ou le groupe d'apprenants a progressé et est en voie d'atteindre l'objectif fixé. L'enseignant décide alors de poursuivre la remédiation, mais en modifiant le contenu (étape 2). Ci-dessous le tableau qui résume le processus de remédiation.

Tableau : Processus de « remédiation »

Étape 1 : Résultat (apprenant ou groupe d'apprenants)	Jugement	Décision/«remédiation »
Inférieur au seuil de réussite	Performance insatisfaisante	Exercices supplémentaires fiches d'apprentissage individualisées Rencontre individuelle quotidienne Tutorat de 12h 30 à 12h 45 quatre jours par semaine.

Étape 2 : Résultat (apprenant ou groupe d'apprenants)	Jugement	Décision/remédiation
Seuil de réussite presque atteint	Remédiation efficace Modification des activités.	Rencontre individuelle quotidienne Tutorat de 12h 30 à 12h 45 deux jours par semaine.

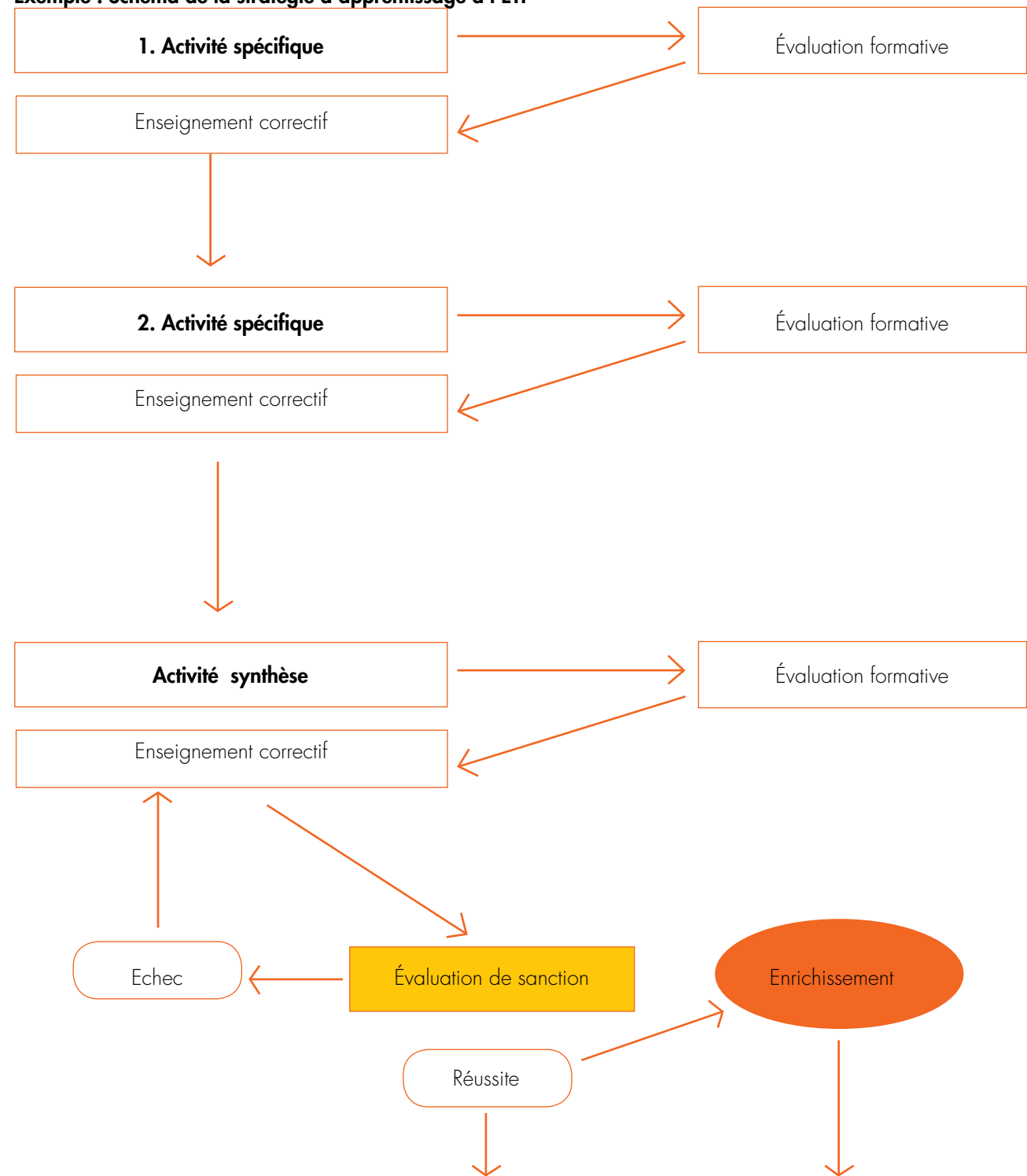
3.3. L'évaluation sommative /bilan: la reconnaissance des compétences

La fonction de reconnaissance des compétences est présente lorsque l'évaluation a pour but de rendre compte du niveau de développement des compétences ; ce qui est le cas à la fin de chacun des cycles.

Pour rendre compte du développement des compétences de l'apprenant, les enseignants réalisent le bilan de ses apprentissages en considérant l'ensemble des informations pertinentes. Ils interprètent ces dernières à la lumière des attentes de fin de cycle. Par son caractère de bilan, l'évaluation sommative aide ainsi l'apprenant à se situer par rapport à l'ensemble des connaissances ou des habilités qu'il a à acquérir et lui révèle ce que l'établissement et la société attendent de lui.

Elle est autrement appelée évaluation certificative ayant un aspect officiel, institutionnel. Son objectif est d'assurer le flux des apprenants dans les différents cycles de formation et /ou de vie professionnelle. L'équipe cycle fournit ainsi aux enseignants du cycle suivant les informations nécessaires pour que ces derniers puissent offrir aux apprenants des mesures appropriées d'aide ou d'enrichissement.

Exemple : Schéma de la stratégie d'apprentissage à l'ETP



Module suivant

L'évaluation sommative se distingue de l'évaluation formative par sa fonction de bilan. C'est une évaluation qui intervient après un ensemble de tâches ou plusieurs séquences d'apprentissage constituant un tout.

**Exemple : Les compositions trimestrielles ;
Les examens de fin d'année ;
Test de passage d'un niveau à un autre.**

L'évaluation sommative permet de fournir un bilan du niveau ou des acquisitions des apprenants et de prendre des décisions à la fin d'un enseignement ou d'un apprentissage. Elle permet de situer les apprenants les uns par rapport aux autres, et donc de les différencier, éventuellement de les classer et de délivrer, s'il y a lieu, le certificat, le diplôme, le titre ...

On associe l'évaluation sommative à une prise de décision qui intervient à la fin du processus d'apprentissage et qui, en quelque sorte, le sanctionne en lui accordant un degré de réussite ou d'échec. En accordant « sommativement » une note à l'apprenant, l'enseignant ne fait pas que juger et témoigner du degré de réussite de celui-ci, il intervient aussi de façon décisionnelle dans son cheminement scolaire et professionnel.



Centre de formation -Association des femmes éducatrices du Mali (AFEM). Bakary Emmanuel Daou © UNESCO

Activité d'apprentissage 3 : appropriation des types d'évaluation



Objectifs :

Maîtriser les différents types de l'évaluation



Durée : 4 h.



Déroulement

L'animateur invite les participants à se constituer en groupes de travail (la taille du groupe peut varier en fonction du nombre de participants).



Consignes

A partir de tes expériences personnelles et professionnelles du document mis à ta disposition :

1. Décris l'évaluation diagnostique

2. Vous êtes enseignant d'une classe de 4^{ème} année, vous constatez :

- Qu'un tiers des apprenants que vous formez se heurtent à des difficultés d'apprentissage après une évaluation. Renseigne le tableau suivant en tenant compte des erreurs commises par les apprenants.

Compétence

N°	Nom et Prénom des élèves n'ayant pas satisfait les critères	Critères non réussis	Nature de l'erreur commise	Origine de l'erreur commise	Remédiation envisagée
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
etc					

3.4. dégage l'importance d'une évaluation sommative

Plénière : présentation des productions, débats, amendements, synthèse.

Évaluation : coche la bonne réponse

Enoncés	Vrai	Faux
1. L'évaluation sommative se distingue de l'évaluation formative par sa fonction de bilan.		
2. L'évaluation sommative : intervient à tout moment dans le processus d'apprentissage.		
3. L'évaluation sommative est réalisée pendant le développement des apprentissages.		
4. L'évaluation sommative intervient après un ensemble de tâches.		
5. La composition trimestrielle est un exemple d'évaluation sommative.		
6. Les examens de fin d'année sont des exemples d'évaluation sommative.		
7. Une interrogation écrite est un exemple d'évaluation sommative.		
8. L'évaluation sommative permet de faire un bilan du niveau ou des acquis des apprenants.		
9. Elle permet de prendre des décisions à la fin d'un apprentissage.		
10. Elle permet de délivrer un diplôme ou un certificat.		



SECTION
S

 SECTION 4

Outils ou instruments d'évaluation

- 4.1. Définition d'un instrument de mesure
- 4.2. Types d'instruments de mesure
- 4.3. Qualités d'un instrument d'évaluation

ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE 4.



4.1. Définition d'un instrument de mesure

Pour mesurer des apprentissages d'ordre cognitif, affectif, ou psychomoteur, l'enseignant peut choisir entre différents types d'instruments de mesure : interrogations verbales, entrevues, tests, listes de vérification ou grilles d'observation. Le choix de l'instrument de mesure dépend de la nature de l'apprentissage et de l'objectif de l'évaluation. Une connaissance ne s'évalue pas de la même manière qu'une attitude ; une habileté motrice se mesure différemment d'une habileté verbale. Ainsi dans une situation d'apprentissage scolaire ou non scolaire, un instrument de mesure peut se définir comme « un moyen utilisé par l'enseignant pour recueillir de l'information, sous forme orale ou écrite, sur les acquisitions des apprenants »

4.2. Types d'instruments de mesure

De façon générale, il existe deux catégories d'instruments : les instruments à réponse choisie ou à correction objective et les instruments à réponse construite ou à développement.

- Les items à réponse construite
Les items à réponse construite (qu'on appelle également à réponse ouverte et à correction subjective) sont utilisés pour évaluer la capacité d'un individu à s'exprimer de façon personnelle sur un sujet donné. Dans la taxonomie de BLOOM, ils servent à mesurer des objectifs des niveaux de l'application de la synthèse, de l'analyse, et de l'évaluation.

La principale caractéristique de ce type d'instrument est que la ou les questions qu'ils contiennent sont plus courtes que les réponses qu'elles appellent. L'apprenant répond par des phrases complètes et structure son texte de manière à présenter un point de vue cohérent.

En élaborant sa réponse, il utilise sa mémoire et les connaissances dont il a besoin. On utilise fréquemment l'item à réponse construite pour mesurer l'habileté d'un apprenant à s'exprimer sur un sujet en sciences ou en histoire, par exemple, ou à se situer par rapport à des valeurs ou d'un autre aspect de son expérience. Il sert aussi à évaluer la pensée critique, la créativité, et la connaissance de la langue de façon intégrée.

Le principal avantage de cet instrument est la facilité avec laquelle il peut être construit. Il suffit pour l'enseignant de rédiger des directives claires. Comme inconvénients, il faut souligner le nombre peu élevé d'objectifs couverts (en effet, le temps requis pour les réponses est trop long pour l'insertion de nombreuses questions).

Pour rédiger un item à réponse construite, la démarche est la suivante :

- établissement d'un contexte général ;
- orientation de l'attention de l'apprenant sur des éléments d'information particuliers ;
- formulation de la question en termes nettement interrogatifs ;
- formulation des directives relatives à la longueur de la réponse, au temps alloué pour répondre à la question, aux étapes prévues, etc.

Exemple 1 :

Question : Que doit-on faire pour éviter les maladies diarrhéiques ?

Exemple 2 :

Question : Tu as assisté à un match de football. Raconte

Exemple 3 : un projet d'écriture

« Tu as rendu visite à un forgeron au travail. Tu veux écrire à un correspondant pour lui dire ce que tu as vu ». Ton récit doit comporter les éléments suivants :

- le lieu où se trouve la forge (sous un arbre, hutte, hangar, chambre en banco...),
- l'habillement du forgeron,
- les outils que le forgeron utilise pour travailler,
- les objets qu'il fabrique,
- tes sentiments sur le travail du forgeron.

q. Les items à réponse choisie

Les items à réponse choisie (à correction objective) sont généralement utilisés pour vérifier le degré d'atteinte d'objectifs cognitifs – pour tous les niveaux de la taxonomie de BLOOM - et affectifs – taxonomie de KRATHWOHL – ainsi que la connaissance de certaines procédures. L'apprenant peut y répondre en se référant uniquement à sa mémoire. En construisant un certain nombre de raisonnements, en exécutant différentes tâches ou en effectuant des calculs mathématiques plus ou moins complexes. Dans tous les cas, les items à réponse choisie amènent des réponses uniques.

Ces items à réponse choisie permettent de couvrir plusieurs objectifs à la fois. Ils favorisent également une correction rapide. Mais, il est difficile d'en assurer la fidélité et la validité.

- Les items à choix multiples

Un item à choix multiples propose trois, quatre ou cinq réponses parmi lesquelles l'apprenant doit choisir. Une seule réponse est bonne; les autres c'est à dire les distracteurs doivent être plausibles. L'instrument contenant des items à choix multiple permet de vérifier les connaissances, qu'elles donnent lieu ou non à un raisonnement.

Exemple 1

Question : Quel élément chimique se combine au chlore pour donner du sel?

- a) Le potassium
- b) Le sodium
- c) Le nickel
- d) L'oxygène

Un apprenant qui connaît la formule du sel (NaCl) et sachant que Na est le symbole du sodium trouvera la réponse uniquement en utilisant sa mémoire

Exemple 2 : Relève la bonne réponse

Question : En quelle année le Mali a recouvré son indépendance?

- 22 Août 1966
- 20 janvier 1961
- 22 Septembre 1960
- 19 Novembre 1968

- Les items à choix alternatif :

Ces items donnent lieu à des réponses telles que « vrai », « faux », « d'accord », « pas d'accord », « oui », « non », « correct/incorrect ». Il sert surtout à mesurer la connaissance de faits particuliers (terminologie, définitions, principes, événements).

Dans la formulation de ce type d'items, il faut éviter :

- les expressions telles que « le plus souvent, habituellement, rarement, jamais, toujours »;
- faire en sorte que les énoncés soient entièrement vrais ou faux ;
- ne jamais utiliser la double négation ;
- écrire des phrases simples et exemptes de détails inutiles.

Exemple 1

Question : Pour chacune des affirmations suivantes, inscrire une X dans la colonne correspondante à votre choix:

Affirmations	Vrai	Faux
<i>Un carré comprend quatre angles égaux.</i>		
<i>Un rectangle a quatre cotés égaux.</i>		
<i>Un triangle rectangle a un angle de 90 degrés.</i>		
<i>Un triangle isocèle a trois côtés égaux.</i>		

Exemple 2 :

Question : réponds par oui ou non

Dormir est un verbe transitif OUI

NON

Les items à choix circonstanciel ou à appariement

Ils invitent l'apprenant à appairer, à classer ou à ordonner des énoncés, des faits, etc. Dans un item de ce genre, on présente d'abord une série d'énoncés qui constitue l'ensemble stimuli. A chacun des éléments de ce premier ensemble, l'étudiant doit associer un élément faisant partie d'un deuxième ensemble, (l'ensemble réponses).

Pour élaborer ce type de question, l'enseignant doit faire en sorte que :

- les réponses proposées soient des leurres acceptables ;
- les descriptions soient les phrases les plus longues et que les leurres soient formulés brièvement ;
- le nombre de réponses proposées soit plus élevé que le nombre de questions;
- le nombre d'utilisation possible d'une réponse soit indiqué.

Exemple 1 :

Question : A l'aide d'un trait, relie les opérations mathématiques de la colonne A à la réponse correspondante de la colonne B

A	B
$(20 \times 5) + (6 \times 5) =$	- 24
$4 (7+5 - 3) - 5 (6+ 4+2) =$	130
$(20 \times 5) + 4 (6 + 7) =$	14
	152

Exemple 2 :

Question : Relie par une flèche chaque animal à son mode de nutrition

Animaux

Le lion
Le mouton
Le porc

Modes de nutrition

1. Carnivore
2. Herbivore
3. Insectivore
4. Omnivore

Exemple 3

Question : Relie par une flèche chaque domaine économique à son produit.

Domaines

a) Chasse
b) Élevage
c) Pêche

Produits

1) carpes
2) mil
3) biche
4) moutons

- Les réponses à biffer

Les réponses à biffer peuvent être remplacées par des items à choix multiples. L'enseignant y a recours souvent pour demander à l'apprenant d'indiquer le mot ou l'opération ne figurant pas dans le bon ordre à l'intérieur d'une série.

Exemple 1 :

Question : Dans les séries de mots suivantes, biffer à l'aide d'une X l'élément ne faisant pas partie de l'ensemble.

- a. Dent - langue - palais - gencive - estomac.
- b. Pied - orteil - larynx - tibia - rotule.
- c. Rétine - foie - estomac - pancréas - cœur.

Exemple 2 :

Question : Pour la rentrée scolaire, un apprenant dresse la liste de fournitures scolaires. Barre l'intrus.

- a) Ardoise
- b) Cahiers
- c) Crayons
- d) Marteau
- e) Règle

- Les items de type réarrangement ou ordonnance.

Les items de type réarrangement ou ordonnance présentent dans un ordre aléatoire une série d'éléments qu'on demande d'ordonner logiquement ou de réarranger dans un ordre conforme à un schème spécifique.

Exemple 1 :

Question : Soit une liste de verbes à l'infinitif range-les selon qu'ils sont du premier groupe (tableau A) ou du deuxième, groupe (tableau B) :

VERBES	A (1 ^{er} groupe)	B (2 ^{ème} groupe)
parler		
danser		
finir		
applaudir		
choisir		
mentir		
punir		
chanter		
sentir		

Exemple 2 :

Question : Reconstitue la phrase suivante dont les mots sont présentés en désordre :

«Le, mange, noir, souris, chat, les »

Les exercices à trous : Il s'agit de placer des mots dans un texte, annoter un dessin,...en vue de le compléter.

Exemple 1 :

Question : Complète le texte suivant avec les mots ci-dessous. Chaque mot doit être écrit à la place qui convient : mange, plat, jour, achète

C'est le..... de la fête. Maman.....5 kilogrammes de viande au marché. Elle prépare unde riz. Toute la famille à sa fin.

Exemple 2 :

Question : complète les opérations suivantes :

$$12 + \dots = 20$$

$$15 - \dots = 8$$

$$12 \times 2 = \dots$$

$$\dots + 9 = 16$$

Des outils pour la prise de l'information

La prise de l'information est une démarche importante de l'acte d'évaluer. Il faut donc choisir des moyens pertinents et efficaces. Ce choix est fait en fonction de l'intention pédagogique de l'enseignant, des compétences à évaluer, des critères d'évaluation retenus ainsi que des tâches à accomplir. Nous proposons parmi tant d'autres deux outils que l'on peut employer pour le recueil de l'information.

La liste de vérification

Elle est souvent utilisée pour aider les apprenants à se rappeler les étapes d'une démarche ou d'une procédure. L'enseignant peut y avoir recours pour observer les apprenants en action tandis que l'apprenant peut la compléter lui-même pour réaliser une auto-évaluation. Ce type d'instrument permet de vérifier, entre autres choses:

- Les étapes d'exécution des travaux de langue maternelle ou de mathématiques;
- Les étapes de fabrication d'un objet (meuble, moteur, sculpture, etc.);
- Les étapes de réalisation d'une expérience scientifique en classe ou en laboratoire;
- Le degré d'acquisition de certaines habiletés motrices dans les cours d'éducation physique.

Exemple : Un enseignant prépare avec ses apprenants un projet d'enregistrement vidéo d'un bulletin d'information et remet à chacun d'entre eux une liste de tâches à accomplir. Après quelques jours, s'il désire savoir où en sont les sous équipes, la liste de vérification lui donnera la possibilité d'évaluer le processus de réalisation du projet pour chaque sous groupe de travail.

Liste de vérification des étapes du projet d'enregistrement vidéo

Tâches	En cours d'exécution	Exécutées	Prévues
1) Recueillir l'information pour la rédaction des nouvelles; <ul style="list-style-type: none">• déterminer le contenu du bulletin;• choisir l'information pertinente;• recueillir des illustrations (photos, cartes, reproduction, images, etc.)• déterminer des personnes à interviewer.			
2) Partager les tâches : animateur, rédacteur, réalisateur, technicien.			
3) Rédiger les textes.			
4) Rédiger le plan de travail et faire la scénarisation de l'enregistrement.			
5) Soumettre le plan de travail à l'enseignant.			
6) Faire approuver le plan de travail par l'enseignant.			
7) Prendre rendez-vous avec le responsable du service de l'audiovisuel.			
8) Fixer une date d'enregistrement.			
9) Enregistrer le bulletin d'information.			
10) Présenter le bulletin d'information au groupe.			
11) Évaluer le bulletin d'information.			

La grille d'observation

La grille d'observation permet de relever les particularités d'une action, d'un produit ou d'un processus. Elle comporte une liste d'éléments observables et propose une façon d'enregistrer les observations.

Ce type d'instrument est particulièrement utile pour connaître la démarche employée par l'apprenant pour exécuter une tâche. Il sert notamment à constater les stratégies d'études ou d'apprentissage.

L'utilisateur peut être l'enseignant, un groupe d'apprenants qui évaluent conjointement leurs réalisations ou l'apprenant lui-même qui s'auto évalue.

La grille d'observation peut être utilisée de manière analytique, c'est à dire recueillir les données relatives à chaque critère pris séparément. Cela permet à l'enseignant d'indiquer aux apprenants les aspects à améliorer et d'intervenir de manière particulière avec eux sur ces aspects. On peut aussi s'en servir de manière globale lorsqu'on désire recueillir des informations pour appuyer sur l'ensemble d'une compétence.



Sans titre © UNESCO

Exemple : Un enseignant a constaté que certains de ses apprenants réussissent mal aux épreuves d'évaluation basées sur l'étude de textes d'information. Il décide alors d'observer les stratégies que ceux-ci utilisent pour étudier les textes. Pour ce faire, il alloue une vingtaine de minutes par jour, pendant 10 jours, à l'étude des sciences humaines par la lecture de textes. Chaque jour à l'aide d'une grille d'observation construite, il note le comportement des trois ou quatre apprenants en difficulté.

Grille d'observation des stratégies d'étude

Nom de l'apprenant :	Stratégies utilisées Jours 1, 2, 3, 4.....	Commentaires
<p>1) L'apprenant fait une première lecture de tout le texte, puis le lit attentivement.</p> <p>2) L'apprenant souligne les mots dont le sens lui échappe.</p> <p>3) L'apprenant cherche la signification des mots inconnus :</p> <ul style="list-style-type: none">• dans le dictionnaire;• il la demande à un autre apprenant;• il la demande à l'enseignant. <p>4) L'apprenant résume chaque paragraphe en cours de lecture.</p> <p>5) L'apprenant construit un tableau dans lequel il regroupe les informations.</p> <p>6) L'apprenant construit des diagrammes pour comprendre les liens.</p> <p>7) L'apprenant fait des dessins ou des schémas pour se représenter concrètement les éléments théoriques qu'il lit.</p>		

4.3. Qualités d'un instrument d'évaluation

Dans le domaine de la mesure et de l'évaluation, quand on parle de la qualité d'un instrument, on fait référence à sa validité et à sa fidélité.

Les concepts de validité et de fidélité sont d'ordinaire associés aux instruments d'évaluation considérés dans une perspective sommative.

• La validité

Un instrument est valide lorsqu'il « mesure bien tout ce qu'il prétend mesurer et rien de plus » (MEQ, 1985, p. 17). Selon Toussignant et Morissette (1990), le concept de validité fait « référence à la justesse, à la signification et à l'utilité des inférences faites à la lumière des résultats obtenus à l'aide de l'instrument de mesure ».

Il existe au moins quatre (4) types de validité :

- La **validité de contenu** indique le degré de correspondance et de représentativité des items au regard des objectifs pédagogiques à mesurer. Tel but avait été assigné, tels objectifs choisis ? ont-ils été atteints ?

Exemple : mesurer la capacité d'un apprenant dont l'objectif pédagogique était d'apprendre à démonter une serrure. Dans ce cas l'instrument doit mesurer la compétence de démonter une serrure, pas d'autres compétences.

La validité de prédiction permet à l'enseignant, à partir des résultats obtenus à un test, de prédire les résultats futurs de l'apprenant au moins dans le domaine de l'évaluation où les compétences viennent d'être mesurées.

Exemple : sur la base des compétences d'un apprenant doué en orthographe pronostiquer favorablement ses compétences en construction de phrases voire en rédaction de monographie (portrait de son village ou de sa ville).

- La **validité de construit** permet de conclure que l'apprenant qui a obtenu de bons résultats à un test précis a bien compris le contenu didactique.
- La **validité concomitante** ou concourante indique qu'un instrument de mesure vérifie la réalisation des apprentissages aussi bien qu'un autre instrument de la même nature dont la validité est reconnue ou attestée.

Exemple : comparer les résultats obtenus par un apprenant qui est évalué à l'aide de deux instruments différents.

• La fidélité

Elle exprime le degré de stabilité des résultats dans le temps. On peut mesurer la fidélité d'un test par la méthode dite test-retest. Dans tous les cas la fidélité d'un test n'est jamais absolue, elle est relative.

Exemple : résultats d'un test (T1), semblables aux résultats du test (T2) des mêmes apprenants réalisés dans les conditions identiques d'évaluation.

Activité d'apprentissage 4 :

1. Titre : appropriation des outils d'évaluation



2. Objectifs :

- 2.1. définir un instrument de mesure en évaluation
- 2.2. décrire les deux grands types d'outils d'évaluation
- 2.3. expliquer un outil de prise d'information en évaluation
- 2.4. dégager les qualités d'un outil d'évaluation



3. Durée : 2 heures.



4. Déroulement

L'animateur invite les participants à se constituer en groupes de travail (la taille du groupe peut varier en fonction du nombre de participants).



5. Consignes

En te référant à ton expérience personnelle et au document mis à ta disposition :

- examine les outils d'évaluation des apprentissages qui te sont proposés pour repérer ceux dont l'exploitation pourrait te poser problème ;
- échange avec tes collègues sur ces difficultés afin de faire éventuellement des propositions d'adaptation,
- pour chacun des outils repérés, donne un exemple de situation d'apprentissage dans laquelle tu pourras l'utiliser .



Plénière : présentation des productions, débats, amendements, synthèse.



6. Évaluation :

Voici deux outils d'évaluation : précise leur type (ouvert ou fermé) :

- Entoure le bon début de phrase

Il}
Tu} {vais à l'école
Je}

- Raconte une cérémonie de mariage

SECTION 5

SECTION 5

Conduite de l'évaluation

- 5.1. Construction des épreuves
- 5.2. Élaboration d'épreuves d'évaluation
- 5.3. Analyse et interprétation des résultats
- 5.4. Analyse et interprétation des résultats

ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE 5



5.1. Construction des épreuves



Sans titre © UNESCO

• Notion d'épreuve

Le dictionnaire le petit Larousse définit l'épreuve comme étant chacun des travaux, des exercices ou d'interrogations dont se compose un test, un examen ou un concours.

Une épreuve est une ou plusieurs situations d'intégration, des situations complexes, à travers lesquelles l'apprenant démontre sa compétence à résoudre un problème. Selon l'objectif visé et la discipline concernée, l'enseignant doit sélectionner une série d'items (questions, problèmes ou tâches) susceptibles d'exiger des apprenants la démonstration de l'atteinte des objectifs prévus. Ces items choisis selon des critères bien définis constituent ce qu'on appelle une épreuve.

Dans l'approche par compétences compte tenu de l'intégration, les épreuves consistent essentiellement en des situations appartenant à la famille de la compétence que l'on veut évaluer.

5.2. Élaboration d'épreuves d'évaluation

• Les différentes étapes d'élaboration de l'épreuve d'évaluation

La construction d'une épreuve implique le respect d'un certain nombre de critères qu'il convient de bien maîtriser si nous voulons obtenir des épreuves représentatives et de bonne qualité.

Les principales étapes marquant le processus de construction d'une épreuve sont :

- la définition de l'objectif visé à travers l'épreuve, choix la compétence ;
- la préparation du tableau de spécification ;
- le choix et le montage des items ;
- la préparation des consignes : rédiger soigneusement les supports et les consignes sans équivoques ;
- la clé de correction : préciser les indicateurs que l'on souhaite relever lors de la correction ;
- la rédaction de la grille de correction.

• Les qualités d'une épreuve d'évaluation

Les qualités exigées d'une situation d'évaluation de compétences sont :

Une situation d'intégration :

Veiller à ce que les éléments de l'épreuve soient intégrés tout comme l'a été l'intégration des objectifs dans la séquence.

Une situation nouvelle : éviter la restitution ou la reprise des situations traitées antérieurement, travailler sur des supports (exercices) nouveaux.

Une situation débouchant sur une production : proposer des situations qui conduisent à la matérialisation de la compétence ou des éléments contribuant à son développement.

Une situation dont l'apprenant est acteur : les consignes doivent être élaborées de façon à s'adresser à l'apprenant.

Une situation en adéquation parfaite avec les objectifs pédagogiques : rappeler la compétence, les objectifs y afférents pour orienter l'apprenant.

Une situation adaptée au niveau de l'apprenant.

Une situation qui véhicule des valeurs positives.

Une situation significative pour l'apprenant.

Une situation valorisante pour l'apprenant.

Une illustration si possible des supports.

• Les conditions de passation

Indiquer le matériel nécessaire dont l'apprenant peut disposer.

Indiquer le temps dont l'apprenant doit disposer.

Indiquer si les apprenants doivent travailler individuellement ou en équipe.

5.3. Critères et indicateurs

L'approche par compétences privilégie l'évaluation « critériée ». Selon cette approche, l'enseignant doit recourir aux critères et aux indicateurs pour évaluer les acquis de ses apprenants.

- Un critère est une qualité que l'on attend de la production d'un apprenant. C'est une norme à laquelle nous nous référons pour dire qu'un apprenant a compris sa leçon, a su faire un devoir ou organiser son travail, entretenir avec les autres des relations interpersonnelles positives, etc. Dans le cadre d'une démarche d'évaluation, il faut rendre ces normes opérationnelles, observables à travers des indicateurs.
- Un indicateur est un indice observable et mesurable d'un critère. L'indicateur précise le critère et permet de l'opérationnaliser. Il peut être qualitatif ou quantitatif. Il doit être apprécié selon qu'il est présent ou absent (observé ou non observé).

Type de critères	Signification
Critère minimal	Acquis minimum souhaité et exigé pour l'ensemble des apprenants d'un même niveau au dessous duquel l'apprenant ne peut être déclaré ayant maîtrisé une compétence,
Critère de perfectionnement	Acquis souhaité mais non exigé par rapport à l'objectif visé de la séquence ou du niveau

Exemples de critères et d'indicateurs en LC Niveau 1

Compétence : Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.

Objectif : Produire un texte écrit cohérent.

Situation : Un enseignant demande à ses apprenants de produire un texte sur les méthodes de prévention de la maladie à virus EBOLA.

Critère 1 : Présentation de la copie de devoir

Indicateurs :

- o présence de titre identifiable ;
- o absence de ratures,
- o absence de taches.

Critère 2 : Correction syntaxique de la production

Indicateurs :

- o présence de verbe dans une phrase ;
- o agencement correct des mots dans la phrase ;
- o utilisation correcte des substituts (pronoms).

Critère 3 : Respect de la grammaire textuelle/ convention des textes écrits

Indicateurs :

- o utilisation correcte des connecteurs ;
- o choix de l'énonciation;
- o respect de la ponctuation ;
- o respect de la majuscule.

Critère 4 : Sémantique

Indicateurs :

- o originalité du vocabulaire (utilisation d'un vocabulaire personnel) ;
- o pertinence du vocabulaire.

• Notion de seuil de maîtrise ou de réussite :

Dans le contexte scolaire, le seuil de réussite est le point à partir duquel on juge un apprentissage maîtrisé ou pas. L'enseignant peut définir lui-même des seuils. Il les détermine à partir des exigences fixées en fonction des activités d'apprentissage proposées et du niveau de ses apprenants. La détermination du seuil doit aussi prendre en compte le niveau de développement attendu de la compétence.

Dans le cas des examens scolaires, le seuil de réussite est décidé par les autorités compétentes de l'éducation.

Par exemple, lorsqu'une instance décrète que la réussite à une épreuve est de 12 sur 20, la valeur 12 constitue le seuil minimum de réussite.

Exemple 1 : production de texte sur les méthodes de prévention contre EBOLA.

Critères	Indicateurs	Points	Seuils	Note obtenue
Présentation d'une copie de devoir	Présence de titre identifiable	2	2/4	2
	Absence de ratures	1		1
	Absence de taches	1		0
Sous total 1		4/4		3/4
Correction syntaxique d'une production	Présence de verbe dans une phrase	2	4/6	2
	Agencement correct des mots dans la phrase	3		1
	Utilisation correcte des substituts (pronoms)	1		0
Sous total 2		6/6		3/6
Respect de la grammaire textuelle/ convention des textes	Utilisation correcte des connecteurs	2	4/6	1
	Choix de l'énonciation, (phrases avec je)	2		1
	Respect de la ponctuation	1		1
	Respect de la majuscule	1		1
Sous total 3		6/6		4/6
Sémantique	Originalité du vocabulaire	2	3/4	1
	Pertinence du vocabulaire	2		1
Sous total 4		4/4		2/4
Total		20/20	13/20	12/20

NB : L'apprenant n'a pas atteint le seuil souhaité par le maître. Il est proposé à la Remédiation.
Exemple 2 : réussir 2/3 situations.

Tableau récapitulatif du seuil de maîtrise

Règle des 2/3	Échelle de niveaux	Explications
0	-	Il n'y a aucune maîtrise du critère/ indicateur * Nettement insuffisant
1/3	+	La maîtrise minimale du critère n'est pas atteinte * Insuffisant
2/3	++	La maîtrise minimale du critère est atteinte : l'apprenant peut poursuivre sans difficulté les apprentissages * Satisfaisant
3/3	+++	La maîtrise maximale du critère est atteinte : l'apprenant a atteint un degré élevé de la maîtrise du critère * Très satisfaisant
Perfectionnement		Les critères de perfectionnement témoignent d'un niveau à prendre en compte lorsque l'apprenant fait preuve d'excellence

5.4. Analyse et interprétation des résultats

Selon Allal (Allal, 2008, Dictionnaire de l'éducation, PUF) il existe 3 cadres de référence :
qui serviront à l'interprétation des informations recueillies :

référence normative : le résultat individuel est situé par rapport aux résultats d'un groupe de comparaison (classe, volée, ...)

référence critériée : le résultat individuel est comparé à un objectif ou critère sans tenir compte des performances des autres apprenants.

référence auto référenciée : le résultat individuel est comparé à un niveau atteint précédemment par le même individu

L'analyse et l'interprétation des résultats de l'évaluation en cours d'apprentissage peuvent s'effectuer de deux manières :

de manière critérielle ou critériée : l'interprétation critérielle signifie que le maître doit s'assurer si l'apprenant a atteint le degré de développement souhaité pour une compétence donnée par rapport à des critères de réussite définis et ce, sans égard aux résultats des autres apprenants. Les critères de réussite se définissent comme des repères observables et mesurables utilisés dans les situations d'apprentissage et les situations d'évaluation en cours d'apprentissage. Ils servent à porter un jugement sur le processus et le degré de développement de chaque compétence et à orienter les critères d'évaluation.

Dans certains documents portant sur les méthodes d'évaluation selon l'approche par compétences, les termes indicateurs de réussite et indicateurs d'évaluation sont utilisés en lieu et place des termes critères de réussite et critères d'évaluation ;

de manière dynamique : l'interprétation dynamique consiste à comparer les résultats de l'apprenant dans le temps. Le maître porte son attention sur l'évolution d'une compétence chez l'apprenant et aux progrès réalisés à différents moments du niveau. Ici l'apprenant est comparé à lui-même et non évalué en fonction des résultats des autres apprenants.

L'évaluation de fin de niveau permet de déterminer si l'apprenant a acquis les compétences disciplinaires, transversales et de vie du programme de façon à favoriser son passage au niveau suivant. Toutefois, elle ne se déroule pas nécessairement en un moment unique du cycle mais bien sur un laps de temps suffisamment grand permettant à l'apprenant de démontrer, en de multiples occasions, et en des contextes différents, l'acquisition de la compétence. Le nombre d'occasions est à déterminer par l'enseignant ou par l'équipe cycle c'est-à-dire par le groupe d'enseignants exerçant dans le même niveau.

L'évaluation de fin de niveau se fait généralement à l'aide de plusieurs tâches intégratives. Toutefois une tâche peut mobiliser plusieurs compétences disciplinaires et transversales. Il faudrait dans ce cas que l'enseignant détermine la ou les compétences qui seront évaluées par cette tâche.

L'analyse et l'interprétation des résultats de l'évaluation de fin de niveau se font à partir de critères d'évaluation et en tenant compte du contexte de réalisation propre à chaque compétence disciplinaire, transversale et de vie.

Activité d'apprentissage 5

1. Titre : appropriation des concepts : critères et indicateurs et seuil de maîtrise



2. Objectifs :

S'approprier les concepts : critères, indicateurs et seuil de maîtrise.



3. Durée : 3h.



4. Déroulement

L'animateur invite les participants à se constituer en groupes de travail (la taille du groupe peut varier en fonction du nombre de participants).



5. Consigne

En te servant des informations sur les critères et indicateurs, évalue une tâche intégrative.

Pour chaque cas :

- détermine les critères à vérifier ;
- pour chaque critère, élabore des indicateurs ;
- détermine des points de seuil de maîtrise minimum ;



Plénière : présentation des productions, débats, amendements, synthèse.



6. Évaluation : Clarifie les concepts suivants :

- Critères
- Indicateurs
- Seuil de performance



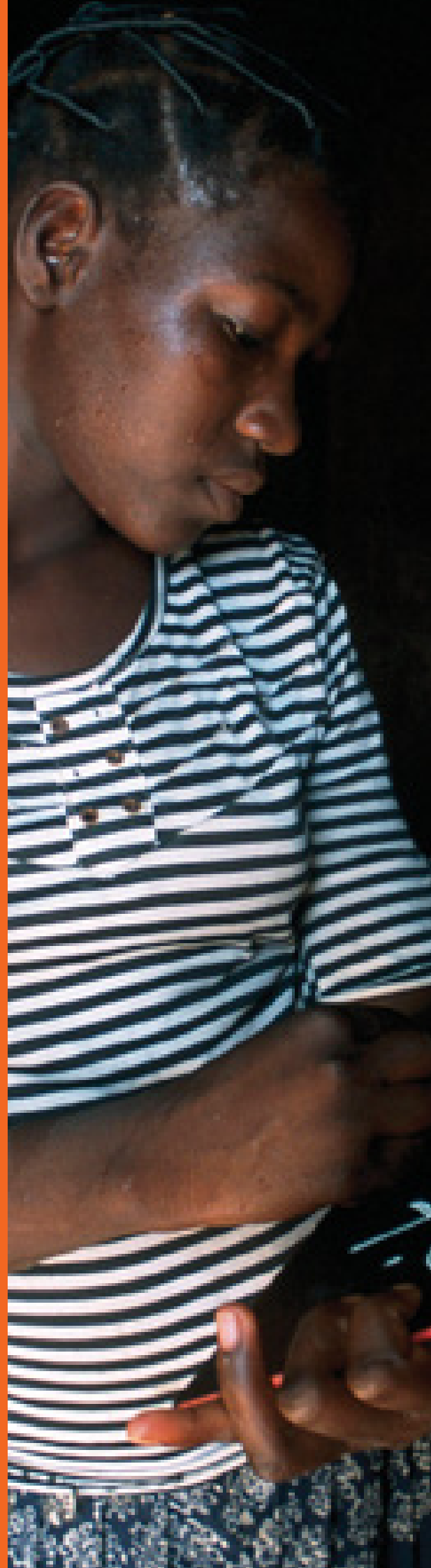
SECTION 6

SECTION 6

Les biais dans la démarche d'évaluation

- 6.1. Définition de biais
- 6.2. Facteurs de modification de la qualité de l'évaluation
- 6.3 Le contrôle des biais

ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE 6 : TITRE : IDENTIFICATION DES BIAIS



6.1. Définition de biais

Il y a biais lorsque, dans la démarche d'évaluation et dans la décision qui en découle l'apprenant est pénalisé en raison de ses caractéristiques personnelles (s'il est turbulent ou dérangeant par exemple,) ou en raison de son appartenance à un groupe particulier défini selon le sexe, l'origine ethnique, la religion, l'origine culturelle ou socio-économique. La présence de biais dans une évaluation rend celle-ci non valide et non fiable.

Une autre qualité d'une bonne démarche d'évaluation est qu'elle ne porte pas préjudice à certaines personnes ou groupes de personnes. La présence de biais affecte la validité et la fiabilité des décisions que l'enseignant peut prendre à la suite d'une démarche d'évaluation. On dit que la présence de biais dans une démarche d'évaluation peut causer deux types de conséquences : offenser l'apprenant et son groupe d'appartenance et pénaliser indûment l'apprenant du fait qu'il fait partie d'un groupe d'appartenance ou du fait qu'il présente un comportement non acceptable qui n'a aucun rapport avec l'objet de l'évaluation.

6.2. Facteurs de modification de la qualité de l'évaluation

Facteurs	Description
La Stéréotypie	L'enseignant maintient un jugement immuable sur la performance d'un élément, quelles que soient ses variations effectives.
Le Halo	L'enseignant, influencé par des caractéristiques de présentation de l'apprenant (propreté, calligraphie, mise en page) sous estime ou sur estime la note.
L'ordre logique	L'ordre de présentation des items à corriger.
La Contamination	Les notes portées successivement pour différents aspects d'un même travail s'influencent mutuellement.
La Tendance centrale	Par crainte de sur évaluer ou de sous-évaluer un apprenant, l'enseignant groupe ses appréciations vers le centre de l'échelle.
La trop grande indulgence ou la trop grande sévérité	Certains enseignants sont systématiquement trop indulgents ou trop sévères dans toutes leurs évaluations :
La relativité	La relativité des réponses fournies influence le jugement de l'enseignant
L'ordre de correction	Devant un nouveau travail ou un nouveau candidat à évaluer, un enseignant se laisse influencer par la qualité du travail du candidat précédent. Par exemple, un travail moyen paraîtrait bon s'il suivait un travail médiocre.
L'effet temps	La qualité de la correction devient alors fonction du temps attribué à l'apprenant.
La relativisation	Plutôt que de juger intrinsèquement un travail, l'enseignant juge ce dernier en fonction de l'ensemble des travaux dans lequel il est inséré.

6.3. Le contrôle des biais

Bien qu'il soit difficile d'éviter tous les biais possibles, il devient important que l'enseignant soucieux d'éviter que son évaluation soit entachée de biais suive les conseils suivants :

1. Vérifier les questions présentées dans l'instrument de mesure pour s'assurer qu'elles ne risquent pas de favoriser un type d'apprenant plutôt qu'un autre compte tenu du sexe, de l'origine ethnique, de la religion ou du statut socio-économique, etc..
2. Analyser les résultats des apprenants pour détecter si les résultats d'un apprenant donné ne semblent pas correspondre à ce que l'enseignant prévoyait. Dans ce cas, il faut rechercher des informations complémentaires sur l'apprenant en vue d'envisager des correctifs appropriés.
3. Prendre l'habitude d'avoir un temps de réflexion sur son propre comportement professionnel lorsque des conflits existent avec certains apprenants.
4. Éviter de confondre l'évaluation avec des mesures disciplinaires ou d'utiliser l'évaluation comme instrument de punition ou de pénalisation.



Sans titre © UNESCO

Activité d'apprentissage 6

Titre : Identification des biais



1. Objectifs :

Définir un biais ;
Identifier dans une évaluation des biais qui peuvent nuire à sa validité et à sa fidélité.



2. Durée : 3 heures



3. Déroulement

L'animateur invite les participants à se constituer en groupes de travail (la taille du groupe peut varier en fonction du nombre de participants).



4. Consignes : à partir de tes expériences professionnelles et le document mis à ta disposition :

- a. Définis le concept de biais.
- b. Identifie des biais qui peuvent nuire à la validité et à la fidélité dans les situations d'évaluation suivantes et propose des actions que devrait prendre l'enseignant:

1ère situation :

Une enseignante vient d'organiser une composition dans sa classe. Elle constate que les garçons ont obtenu de fortes notes alors que les filles ont toutes de faibles notes. Quel type de biais serait responsable de cette situation ?

Que devrait faire l'enseignante dans une telle situation ?

2ème situation :

Oumar et Alassane sont deux apprenants qui ont, en classe, des comportements différents : pour l'enseignant, Oumar est un bon apprenant, il apprend ses leçons, fait correctement ses devoirs. Quant à Alassane, il n'étudie pas, arrive en retard à l'établissement et obtient généralement des notes faibles.



5. Évaluation

Énumère au moins trois types de biais qui peuvent nuire à la validité et à la fidélité de l'évaluation.



SECTION
S

 SECTION 7

la communication des résultats

7.1. Communication informelle

Communication formelle : bulletin scolaire

**ACTIVITÉ D'APPRENTISSAGE 7 : APPROPRIATION DES OUTILS
DE COMMUNICATION DES RÉSULTATS**

CONCLUSION

POSTEST



Afin d'assurer une collaboration constante entre l'établissement et les parents, il est impératif que ces derniers soient informés de la progression des apprentissages de leurs enfants. A cet égard, l'enseignant doit fournir des informations régulières sur le cheminement scolaire de l'apprenant et cela de façon continue pendant l'année. Certains outils de consignation sont utilisés à cet effet. La communication de résultats aux parents sont de deux types : les communications informelle (agenda scolaire, portfolio) et formelle (bulletins scolaires).



Sans titre © UNESCO

7.1. Communication informelle

L'enseignant qui annote les travaux de l'apprenant, fournit aux parents des indications sur les forces et les faiblesses (difficultés) précises de l'apprenant. À ces annotations peuvent s'ajouter des commentaires de l'apprenant sur les stratégies qu'il compte utiliser pour améliorer ses apprentissages ainsi que les commentaires de l'enseignant sur les moyens qu'il entend prendre pour venir en aide à l'apprenant. L'enseignant pourra aussi inviter les parents à s'impliquer dans l'aide fournie à leur enfant en leur faisant des suggestions pratiques.

Agenda scolaire

L'agenda scolaire est aussi un outil de communication entre établissement et famille. Il comporte habituellement un espace qui permet à l'apprenant d'indiquer des remarques ou des commentaires à propos de ses apprentissages. L'enseignant et le parent peuvent aussi y écrire des commentaires.

Le portfolio

Il est à noter que le portfolio représente un moyen privilégié de consignation des données et de leur transmission aux parents.

Le portfolio est une collection significative de travaux illustrant les efforts, les progrès et les réalisations de l'apprenant. Il peut contenir des projets, des réflexions personnelles, des grilles d'évaluation et d'auto-évaluation, des commentaires de l'enseignant et des parents ainsi que tout autre document pertinent.

Le portfolio peut s'avérer aussi un bon outil de communication entre enseignants, car l'apprenant qui change d'enseignant entre la première et la deuxième année d'un cycle, disposera ainsi d'une information utile à transmettre à son nouvel enseignant de façon à ce que ce dernier puisse tenir compte de la progression de ses apprentissages.

7.2. Communication formelle : bulletin scolaire

Le bulletin est un document officiel qui est généralement transmis aux parents au moins quatre fois dans l'année. Le bulletin scolaire doit permettre à l'enseignant de communiquer avec clarté et précision des renseignements utiles aux parents sur le rendement et les progrès scolaires de leur enfant ainsi que sur les dispositions qui seront prises pour favoriser son apprentissage.

Le bulletin présente généralement une information concise et un portrait global de la progression de l'apprenant dans le développement de ses compétences. A ce titre, le bulletin comprend les informations essentielles. Ainsi, pour un cycle donné le parent recevra des communications formelles qui donneront des indications sur le degré de développement des compétences disciplinaires, des compétences transversales et des compétences de vie.

Voici une proposition de bulletin scolaire à la page suivante

Ministère de l'Éducation Nationale
Direction Nationale de l'Éducation de Base

République du Mali
Un Peuple-Un But-Une Foi

BULLETIN DE NIVEAU DE MAITRISE DES COMPETENCES

Académie de :
CAP de :
Établissement de : Classe : Niveau :
Mois / Trimestre :
Prénoms et Nom de l'apprenant :

Domaines de formation	Compétences		Notes mensuelles ou trimestrielles	Degré d'appréciation des compétences			Appréciation générale
				Comp acquise	Comp en cours d'acquisition	Comp non acquise	
Langues et Communication	C1						
	C2						
	C3						
	C4						
Moyenne							
Sciences Math et Technologie	C1						
	C2						
	C3						
	C4						
	C5						
	C6						
	C7						

Moyenne							
Sciences Humaines	C1						
	C2						
	C3						
	C4						
Moyenne							
ARTS	C1						
	C2						
	C3						
	C4						
Moyenne							
Développement de la Personne	C1						
	C2						
	C3						
	C4						
	C5						
	C6						
	C7						
Moyenne							

Appréciation du maître.....

.....
Signature du maître

.....
Signature du directeur

.....
Signature du parent

Activité d'apprentissage 7 : appropriation des outils de communication des résultats



1. Objectif :

S'approprier les outils de communication des résultats



2. Durée : 3 heures



3. Déroulement

L'animateur invite les participants à se constituer en groupes de travail (la taille du groupe peut varier en fonction du nombre de participants).



4. Consignes : A partir de ton expérience personnelle et du document mis à ta disposition :

- a. Examine les outils de communication des résultats qui sont proposés et repère ceux dont l'exploitation pourrait te poser des difficultés.
- b. Échange avec tes collègues dans le groupe sur ces difficultés pour chaque outil repéré, dis dans quelle situation de communication tu pourrais l'utiliser.



5. Plénière : présentation des productions, débats, amendements, synthèse.



6. Évaluation :

Cite trois outils de communication des résultats.

CONCLUSION

La question de l'évaluation demeure fondamentale dans tout processus d'enseignement / apprentissage. Les acteurs du système éducatif plus particulièrement les enseignants, sont toujours appelés à mesurer, juger, et décider du fond et de la forme de leurs activités, pour un meilleur encadrement des apprenants.

Il ne faut cependant pas oublier que la qualité de toute évaluation dépend en grande partie des instruments de mesure utilisés. Les items tout comme les épreuves qui sont les instruments de référence en matière d'évaluation des apprentissages scolaires doivent être élaborés en respectant strictement des règles et des critères qui les régissent dans le souci de rendre les évaluations plus objectives et efficaces.

Le domaine de l'évaluation des apprentissages scolaires étant sensible, les acteurs devront redoubler de prudence dans la démarche et s'outiller conséquemment ; ce qui permettra à notre système éducatif de gagner en crédibilité, en efficacité et en efficience.

POST-TEST

COCHEZ LA CASE APPROPRIÉE

QUESTIONS	NON	EN PARTIE	TRÈS BIEN
10. Pouvez-vous définir l'évaluation en tant qu'opération conduisant à une prise de décision ?			
11. Pouvez-vous faire la différence entre l'évaluation critériée et l'évaluation normative ?			
12. Pouvez-vous concevoir un instrument de mesure et d'évaluation des apprentissages ?			
13. Pouvez-vous décrire les qualités d'un instrument de mesure et d'évaluation des apprentissages ?			
14. Êtes-vous capable d'utiliser un outil d'évaluation ?			
15. Pouvez-vous analyser et interpréter des résultats d'une évaluation des apprentissages ?			
16. Pouvez-vous décrire les caractéristiques d'une évaluation selon l'approche par compétences ?			
17. Êtes-vous capables de participer à une opération d'élaboration d'items d'évaluation ?			
18. Pouvez-vous identifier les biais qui influencent une évaluation ?			

Le posttest devrait vous servir à vérifier si vous avez atteint les objectifs du module.

Dans ce sens 8 réponses **TRÈS BIEN** sur 9 indiquent que vous avez atteint les objectifs visés.

Si ce n'est pas le cas, vous pourriez revoir les parties du module que vous maîtrisez moins bien.



 ANNEXE

ANNEXE

ANNEXE I

Règles générales de rédaction des items

Voici quelques règles qui devraient servir de guide au moment de la rédaction des items ou questions :

- Rédiger les items de façon claire, dans un langage correct, accessible aux apprenants ;
- S'assurer que le stimulus est complet : l'apprenant doit savoir exactement ce qu'on attend de lui. Il est préférable de présenter la question sous forme interrogative plutôt que sous celle d'une phrase à compléter ;
- Eviter de fournir à l'apprenant des indices de réponses comme des énoncés empruntés textuellement aux manuels scolaires ;
- Eviter d'utiliser des expressions comme « selon toi. . . », « d'après toi », « penses-tu que. . . », qui peuvent suggérer à l'apprenant qu'on lui demande son opinion ;
- Eviter de rédiger des phrases comprenant des négations ou des doubles négations ;
- Eviter qu'une réponse à une question fournisse la réponse à une autre question ;
- Présenter à l'apprenant des situations différentes de celles qu'il a pu examiner ou traiter en classe, ou de celles qu'il a pu trouver dans son manuel scolaire ;
- Choisir des réponses proposées aux apprenants également vraisemblables (qui peut ou qui pourrait être cru) et attrayantes ;
- Eviter les items comportant des stéréotypes sexistes, culturels ou autres.

Critères d'appréciation d'une épreuve

1. Le but de l'épreuve est-il clairement établi ?
2. L'épreuve couvre-t-elle l'ensemble des dimensions retenues dans le tableau de spécification ?
3. Les pondérations indiquées dans le tableau de spécification ont-elles été respectées ?
4. Les principes à respecter tels qu'énoncés dans le tableau de spécification ont-ils été réellement observés ?
5. Le nombre de points à accorder à chaque item est-il indiqué ?
6. La réponse est-elle clairement indiquée pour chacun des items ?
7. La réponse indiquée pour chacun des items est-elle correcte et la seule correcte ?
8. L'ordre des items est-il pertinent ?
9. La longueur de l'épreuve est-elle appropriée ?
10. Les directives pour l'apprenant sont-elles claires, complètes, précises et bien en évidence ?
11. A-t-on évité de couper un item en le répartissant sur deux pages ?
12. L'épreuve est-elle exempte d'erreurs grammaticales, orthographiques, et typographiques ?
13. Les caractères d'imprimerie sont-ils lisibles ?

Étapes de la construction du tableau de spécification

Pour bâtir un tableau de spécification, les étapes suivantes doivent être respectées :

- Regrouper les contenus notionnels par domaine
- Analyser les contenus notionnels (programme ou discipline)
- Indiquer les habiletés (les compétences)
- Choisir et faire le montage des items
- Regrouper les contenus notionnels par domaine
- Préparer les consignes et la clé de correction

Exemple de tableau de spécification

Tableau de spécification d'une épreuve de sciences en 6ème année comprenant 10 items :

Habilités Domaines	Connaissance	Compréhension	Application	Analyse	Synthèse	Évaluation	Nombre d'items
Le corps humains 22.41	1				1		2
Les maladies 15.5%			1				1
Le monde animal 20.68%		1		1			2
Les états de la ma- tière 15.5%				1			1
La puériculture 1.7%	1						1
Le monde minéral 6.89%					1		1
Le monde végétal 17.24%		1				1	2
Total (100%)	2 (20%)	2 (20%)	1 (10%)	2 (20%)	2 (20%)	1 (10%)	10

Principes de l'évaluation dans l'approche par compétences

L'évaluation selon la démarche de l'approche par compétences doit être effectuée à partir d'un certain nombre de principes directeurs.

L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer en conformité avec les connaissances et les pratiques qui assurent la validité de la démarche d'évaluation et ses résultats.

L'évaluation des apprentissages doit être partie intégrante de la démarche d'enseignement et du processus d'apprentissage.

L'évaluation des apprentissages doit impliquer l'apprenant en misant sur sa participation dans les activités d'évaluation.

L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer dans le respect de la diversité et des différences favorisant l'atteinte du plein potentiel de chaque apprenant.

L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer en respectant les règles d'éthiques conformes aux pratiques acceptées en mesure et en évaluation.

L'évaluation des apprentissages doit intégrer la gestion de l'erreur.

L'évaluation des apprentissages doit favoriser l'évaluation formative.

L'évaluation des apprentissages doit prévoir un bilan régulier des apprentissages pour permettre aux enseignants d'intervenir et d'appliquer les mesures requises relatives à l'appui (remédiation et l'enrichissement).

L'évaluation des apprentissages doit prévoir des outils d'évaluation des compétences congruents avec les formes d'évaluation.

L'évaluation des apprentissages doit privilégier l'évaluation des compétences au lieu de se centrer exclusivement sur les connaissances.

L'évaluation des apprentissages doit favoriser la pratique de l'auto évaluation par les apprenants.

L'évaluation des apprentissages doit favoriser les occasions d'appréciation des activités et performance des apprenants par leurs pairs, les parents, la communauté et les partenaires sociaux.

Liste des verbes par niveau taxonomique (domaine cognitif)

NIVEAUX TAXONOMIQUES	VERBES	CONTEXTES
CONNAISSANCE	Définir, distinguer, désigner, écrire, énumérer, dire, assortir, nommer, reconnaître, reproduire, identifier, choisir, formuler, etc.	Un rappel direct de connaissance visant la restitution à l'identique de ce qui a été mémorisé.
COMPREHENSION	Interpréter, distinguer, traduire, couvrir, préparer, généraliser, dire en ses propres mots, prédire, donner des exemples, différencier, impliquer, expliquer, paraphraser, résumer, démontrer, réécrire, indiquer, défendre, estimer, donner de l'extension, etc.	L'apprenant placé devant un objet non étudié fournit une réponse caractérisant la classe à laquelle appartient cet objet ou qui est un objet de cette classe.
APPLICATION	Appliquer, résoudre, employer, montrer, relater, se servir, faire, démontrer, découvrir, modifier, agir, préparer, manipuler, présenter, changer, prédire, etc.	L'apprenant fournit à une situation donnée, se sert de lois, de règle de principes . . . pour trouver une solution.
ANALYSE	Distinguer, faire un diagramme, analyser, choisir, esquisser, discerner, séparer, relater, déduire, subdiviser, illustrer, impliquer, signaler, etc.	L'apprenant doit faire une recherche d'informations ou de relation en des informations à partir des critères qui lui sont fournis.
SYNTHESE	Créer, combiner, composer, proposer, concevoir, intégrer, imaginer, produire, planifier, modifier, synthétiser, remettre en ordre, formuler, réécrire, organiser, expliquer, développer, visualiser, résumer, dire écrire, etc.	L'apprenant doit extraire de son répertoire cognitif un ou plusieurs éléments ou informations répondant à une ou plusieurs conditions précises, sans qu'il ait eu association antérieure de cette condition à ce produit
EVALUATION	Choisir, conclure, discriminer, juger, critiquer, comparer, justifier, distinguer, interpréter, décrire, évaluer, soutenir, décider, apprécier, déterminer, estimer, expliquer, inventorier, faire constater relater, résumer, etc.	Production personnelle de l'apprenant sa capacité à porter un jugement ou apprécier une situation.

Exemple d'évaluation d'une tâche intégrative

Niveau : 1	
Unité : 10	
Durée :	
Situation problème :	Dans le village, le problème d'eau potable se pose. Le maître et ses apprenants décident de sensibiliser les populations
Intitulé :	Sensibilisation des populations à l'assainissement de l'eau
Domaines :	LC, SMT, DP
Compétences disciplinaires :	<ul style="list-style-type: none"> - Exprimer oralement sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante - Protéger sa santé - Gérer son environnement
Compétence transversale :	- Résoudre une situation problème
Compétences de vie :	- Initier et promouvoir des actions
Objectifs :	<ul style="list-style-type: none"> - Produire un discours oral cohérent - Adopter des attitudes et des comportements appropriés pour une bonne santé - Prendre soin des points d'eau
Contenus :	<ul style="list-style-type: none"> - Les tournures impératives : notion d'ordre, de conseil, de recommandation - Le discours oral : structuration des phrases, enchaînement logique des idées - Les groupes d'aliments - Entretien des points d'eau
Ressources éducatives : <ul style="list-style-type: none"> - Ressources humaines : agent de santé - Ressources matérielles : matériels appropriés et localement disponibles - Ressources financières Stratégies d'animation : <ul style="list-style-type: none"> - Travail de groupe (sketch) 	

Déroulement des activités :

Activité 1 : préparation du texte du sketch

Consigne : élaborer en groupe un texte de sketch de sensibilisation des populations à l'assainissement de l'eau

Synthèse partielle : les apprenants font le compte rendu de l'élaboration du sketch

Activité 2 : Organisation de la présentation du sketch

Consignes : préparez la présentation du sketch (répétition)

- présentez le sketch à la population

Synthèse partielle : les apprenants rendent compte des activités menées

Synthèse générale : les apprenants font la synthèse de l'ensemble des activités menées sous forme de discours oral et écrit à verser dans la mémoire de classe

Évaluation :

Critère 1 :

Présentation d'un sketch de sensibilisation sur l'eau

Indicateurs	Points	Seuil de maîtrise minimum
Les attitudes appropriées pour la bonne santé sont énoncées dans le sketch	5	3
Les comportements appropriés pour une bonne santé sont précisés dans le sketch	5	3
La bonne gestion des points d'eau est conseillée dans le sketch	5	3
Les rôles ont été correctement distribués	5	3
Les rôles ont été correctement joués	5	3

Critère 2 :

Cohérence dans la production du discours oral sur les activités menées

Indicateurs	Points	Seuil de maîtrise minimum
Le discours est bien centré sur le thème	5	3
Les idées s'enchaînent logiquement	5	3
Le discours est compréhensible	5	3
Total	40	24

Nb. Le total des points à acquérir est 40. Le seuil minimum exigé par le maître est 24. Les apprenants qui n'ont pas atteint le seuil minimum iront en remédiation, les autres en enrichissement.

Appui :

Remédiation :

Enrichissement :

Faire reprendre les activités du sketch non maîtrisées

Faire par écrit le résumé des activités menées

Exercices pratiques sur des situations d'évaluation

Exercice n°1

Niveau : 1

Unité : 3

Durée :

Domaine : SH.

1. Compétence : Se situer dans l'espace

2. Objectif : identifier les principaux repères de son quartier

3. Situation d'évaluation : La rentrée scolaire

Mamadou est un ancien apprenant de l'Ecole "A" du quartier. Salif, son cousin vient d'y être inscrit. Ce dernier ne pouvant pas y aller seul, il demande conseil à son cousin qui lui décrit l'itinéraire.

4. Consignes :

- imagine les propos de Mamadou ;
- dégage les critères et les indicateurs de correction du texte produit ;
- loge les critères et les indicateurs dans un tableau.

Exercice n°2

Niveau : 1

Unité : 2

Durée :

Domaine : ARTS

1. Compétence : interpréter et réaliser des productions artistiques

2. Objectif : acquérir des habilités manuelles en art plastiques

Situation d'évaluation : Monsieur DIALLO propose à ses apprenants de produire des affiches publicitaires pour la foire scolaire agricole.

4. Consignes :

- produis une affiche pour la foire ;
- dégage les critères et les indicateurs de correction de l'affiche produite ;
- loge les critères et les indicateurs dans un tableau.

Exercice n°3

Niveau : 1

Unité : 7

Durée :

Domaine LC

1. Compétence : Comprendre des énoncés oraux variés

2. Objectif : Saisir globalement le sens d'un énoncé oral de 300 mots

3. Situation d'évaluation :

4. Consignes :

- imagine une situation d'évaluation ;
- dégage les critères et les indicateurs de correction ;
- loge les critères et les indicateurs dans un tableau.

GLOSSAIRE

L'évaluation est la collecte et l'analyse systématique de données à des fins décisionnelles

La **mesure** est le procédé par lequel est évalué jusqu'à quel point une personne ou un objet possède un trait spécifique; par exemple, la qualité, le caractère ou une caractéristique.

Les **objectifs** sont des énoncés spécifiques de ce qui doit être accompli et de la mesure dans laquelle cela doit être accompli. Ils doivent être mesurables et quantifiables.

La **taxinomie des objectifs** d'apprentissage a pour but de classer les objectifs selon leur complexité présumée.

Les **habiletés affectives** sont liées à des objectifs intangibles dont la promotion et la mesure sont difficiles; par exemple les sentiments, les attitudes, les intérêts et les valeurs.

Les **habiletés psychomotrices** nécessitent des habiletés physiques, dont la coordination musculaire, les habiletés motrices, la manipulation d'objets ou la coordination neuromusculaire.

L'**auto-évaluation** est une réponse individuelle orale ou écrite.

L'**évaluation normative** est une évaluation, standardisée ou préparée localement, qui rapporte et interprète les notes en les comparant aux autres notes obtenues pour le même test.

La **validité** consiste en le fait qu'un test mesure ce qu'il doit mesurer.

La **validité du contenu** est la mesure dans laquelle les items d'un test correspondent à l'étendue des items qu'un test devrait normalement couvrir.

La **validité critérielle** est la mesure dans laquelle un test réussit effectivement à prédire des critères ou à indiquer une construction.

La **validité concurrente** est rencontrée lorsque la mesure des critères a lieu en même temps que l'obtention des notes.

La **validité conceptuelle** est la mesure dans laquelle un test démontre un lien entre les résultats obtenus au test et le trait théorique prédit.

La **fiabilité** est la cohérence des mesures. Un test est considéré fiable lorsque les mêmes résultats sont obtenus de manière répétée.

Un **tableau de spécifications** est essentiellement un projet de test dont le but est de s'assurer que tous les résultats visés, et seulement les résultats visés, sont évalués et que le test contienne un nombre conséquent de questions pour chaque item évalué.

BIBLIOGRAPHIE

1. « Élaboration d'items et construction d'épreuves d'évaluation des apprentissages scolaires » Conférence pédagogique des enseignants au titre de l'année 2009-2010. Burkina Faso.
2. « Approche par compétences ». Brigitte Lacaze/Académie de Grenoble.
3. Ridwan Mohamed Osman : « Evaluation et tests en pédagogie ». Somaliland.
4. Lucie Mottier Lopez : « Les outils de l'évaluation des apprentissages ». Cours F4S2014.
5. « Compétences pour vivre et travailler au 21ème siècle : une boîte à outils pour les innovations curriculaires en Afrique » Nairobi, Kenya 22, 26 juin 2009.
6. « Module de formation en évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences ». Centre National de l'Éducation. Janvier 2006.
7. « Formation des Formateurs de l'ETP à la pédagogie de l'approche par compétences ». Ministère de l'Éducation Nationale. Kayes, décembre 2014.
8. « Évaluation des apprentissages » module révisé de formation des enseignants des ECOM. MEALN, mars 2010.
9. Les modules de formation sur l'évaluation des apprentissages CECM (Commission de développement, d'évaluation des programmes et des apprentissages et de conception modulaire). Mali 2002.
10. Curriculum de l'enseignement fondamental. Module de formation. Niveau 1. Octobre 2011. MEN
11. Georgette GOUPIL et Gui LUSIGNAN « Apprentissage et enseignement en milieu scolaire » Gaëtan Morin
12. Dominique MORISSETTE avec la collaboration de Louis LAURENCELLE : « Les examens de rendement scolaire » Les Presses de l'Université Laval 3ème édition 1993
13. Gilbert DE LANDSHEERE « Evaluation Continue et Examens. Précis de docimologie. Sixième édition revue et augmentée. Édition Labor 1992.
14. François LASNIER, Réussir la formation par compétences, Guérin, Montréal, 2000

Module
thématique

ÉVALUATION DES **APPRENTISSAGES SCOLAIRES**