



# MODULE DE FORMATION EN TECHNIQUES D'ÉVALUATION ET DE REMEDIATION





# MODULE DE FORMATION EN TECHNIQUES D'ÉVALUATION ET DE REMEDIATION

**Mahamat Moctar DOUNGOUS**  
Consultant indépendant

**Juillet 2022**

# SOMMAIRE

	Pages
PRESENTATION DU MODULE	2
<b>PREMIERE PARTIE : L'EVALUATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE</b>	3
SEQUENCE 1 : LA DEMARCHE DE L'EVALUATION DES APPRENTISSAGES	4
1.2.1. Définition de l'évaluation	4
1.2.2. L'évaluation en milieu scolaire	4
1.2.3. La base l'évaluation des apprentissages	4
1.2.4. Le processus d'évaluation des apprentissages	5
SEQUENCE 2 : LES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES	6
2.2.1. Définition d'un objectif	6
2.2.2. Les domaines de définition des objectifs	7
2.2.3. La taxonomie de Bloom	8
2.2.4. La formulation d'un objectif pédagogique	9
SEQUENCE 3 : LES FONCTIONS DE L'EVALUATION	11
3.2.1. Les fonctions de l'évaluation scolaire	11
3.2.2. Les caractéristiques d'une évaluation efficace	12
SEQUENCE 4 : LES DIFFERENTS TYPES D'EVALUATION	13
4.2.1. Le but poursuivi par l'évaluation	13
4.2.2. Le cadre de référence de l'évaluation	13
EXERCICES PRATIQUES	16
SEQUENCE 5 : LES TECHNIQUES ET INSTRUMENTS D'EVALUATION	17
5.2.1. Les instruments d'évaluation	17
5.2.2. La construction d'une épreuve d'évaluation	19
5.2.3. Le tableau de spécification	19
EXERCICES PRATIQUES	21
<b>DEUXIEME PARTIE : L'EVALUATION DES OBJECTIFS DE COMPÉTENCE</b>	22
SEQUENCE 6 : GENERALITES SUR L'APC	22
6.2.1. Les fondements théoriques de l'APC	23
6.2.2. Les objectifs de l'APC	23
6.2.3. La notion de compétence	24
SEQUENCE 7 : LES OBJECTIFS DE COMPÉTENCE	25
7.2.1. Les objectifs de compétence	25
7.2.2. Les éléments à prendre en compte dans l'évaluation d'un OC	25
7.2.3. Les instruments d'évaluation des OC	27
EXERCICES PRATIQUES	30
<b>TROISIEME PARTIE : LA REMEDIATION</b>	31
SEQUENCE 8 : L'IDENTIFICATION DES DIFFICULTES DES ELEVES	32
8.2.1. Les principes de la gestion des erreurs	32
8.2.2. Comment diagnostiquer ?	33
8.2.3. La recherche des sources d'erreurs	38
8.2.4. La vérification des hypothèses	40
SEQUENCE 9 : LA MISE EN PLACE D'UN DISPOSITIF DE REMEDIATION	43
9.2.1. Les différents niveaux de remédiation	43
9.2.2. La fréquence et l'importance de l'erreur	43
9.2.3. Les acteurs de la remédiation	43
9.2.4. Les différents dispositifs de remédiation	44
EXERCICES PRATIQUES	46
BIBLIOGRAPHIE	47



## PRESENTATION DU MODULE

L'évaluation des apprentissages est l'ensemble des démarches visant soit à déterminer le point de départ de l'apprentissage, c'est-à-dire les acquis antérieurs, soit à mesurer les progrès réalisés par les élèves après avoir reçu un enseignement donné, c'est-à-dire les résultats de cet enseignement. Elle joue donc un rôle primordial dans le processus d'enseignement/apprentissage. Mais nonobstant cela, nombre d'études conduites sur ce sujet démontrent que les enseignants sont mal préparés à l'évaluation de leurs élèves, que généralement ils apprennent cette tâche dans le tas et n'utilisent pas pour le faire les méthodes et outils adéquats.

C'est pour remédier à cette carence que TECHNIDEV, dans le cadre de la mise en œuvre de la composante Soutien Scolaire Intégré (SSI) du « **Projet numérique, formation continue des enseignants et soutien scolaire intégré aux élèves vulnérables en contexte post COVID-19**, a décidé d'initier l'élaboration de ce module.

L'objectif visé à travers ce document pédagogique est de développer chez les enseignants des compétences devant leur permettre de faire face aux préoccupations techniques liées à l'évaluation des apprentissages des élèves.

Le module est structuré de la manière suivante :

- Première partie : L'évaluation des objectifs d'apprentissage
- Deuxième partie : L'évaluation des objectifs de compétence
- Troisième partie : Les techniques de remédiation

Chaque partie est divisée en séquences d'apprentissage dont le nombre varie en fonction de l'importance du thème développé. Chaque séquence comprend un ou des objectifs et des contenus notionnels. Des exercices pratiques sont prévus après une série des séquences.

**PREMIERE PARTIE :**  
**L'EVALUATION DES OBJECTIFS D'APPRENTISSAGE**

### 1.1. Objectifs

- Définir le concept d'évaluation
- Expliquer le rôle et l'importance de l'évaluation des apprentissages
- Expliquer le processus d'évaluation des apprentissages

### 1.2. Contenu notionnel

#### 1.2.1. Définition de l'évaluation

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

L'on peut donc dire que tout processus d'évaluation a pour point de départ le type de décision que l'on sera amené à prendre. Il importe donc, si l'on veut éviter de prendre des décisions inopportunes, de s'assurer que le recueil d'informations obéisse à trois critères essentiels à savoir : la pertinence, la fiabilité et la validité.

#### 1.2.2. L'évaluation en milieu scolaire

##### a) L'évaluation pédagogique

Dans le domaine de l'éducation, l'évaluation pédagogique est entendue comme un processus qui consiste à recueillir, analyser et interpréter des données tant à la réalisation des objectifs proposés dans un programme d'études en vue de prendre des décisions pédagogiques ou administratives éclairées. Elle peut donc porter sur les programmes les méthodes, les enseignants, les infrastructures scolaires, la gestion des établissements scolaires, etc.

##### b) L'évaluation des apprentissages

Quant à l'évaluation des apprentissages, elle est définie comme : « *Un processus continu par lequel l'enseignant recueille des informations sur les compétences développées par les élèves, analyse et interprète ces informations, communique les résultats aux élèves, à leurs parents ainsi qu'aux autorités scolaires et prend les meilleures décisions possibles par rapport aux apprentissages et par rapport à son intervention pédagogique* <sup>1</sup> ».

#### 1.2.3. La base de l'évaluation des apprentissages

Dans un programme éducatif fondé sur la pédagogie par objectifs (PPO), quand on parle de l'évaluation des apprentissages, il s'agit surtout de vérifier si les élèves ont atteint les objectifs d'apprentissage poursuivis, ceux qui ont été fixés par le programme.

Ainsi, le fondement de l'évaluation des apprentissages est constitué essentiellement par les objectifs d'apprentissage poursuivis, formulés soit sous forme d'objectifs spécifiques, soit sous forme de compétences cognitives ou fonctionnelles.

Pour certains éducateurs, l'évaluation commence au moment même de la planification de l'enseignement, au moment de la définition des objectifs d'apprentissage. Les objectifs d'apprentissage déterminent ainsi

---

<sup>1</sup> MEN et CEGEP de Saint Hyacinthe –Québec -Canada

le cadre de référence de l'évaluation. C'est pourquoi on dit qu'il n'existe pas d'évaluation des apprentissages sans les objectifs d'apprentissage qui en constituent le cadre de référence.

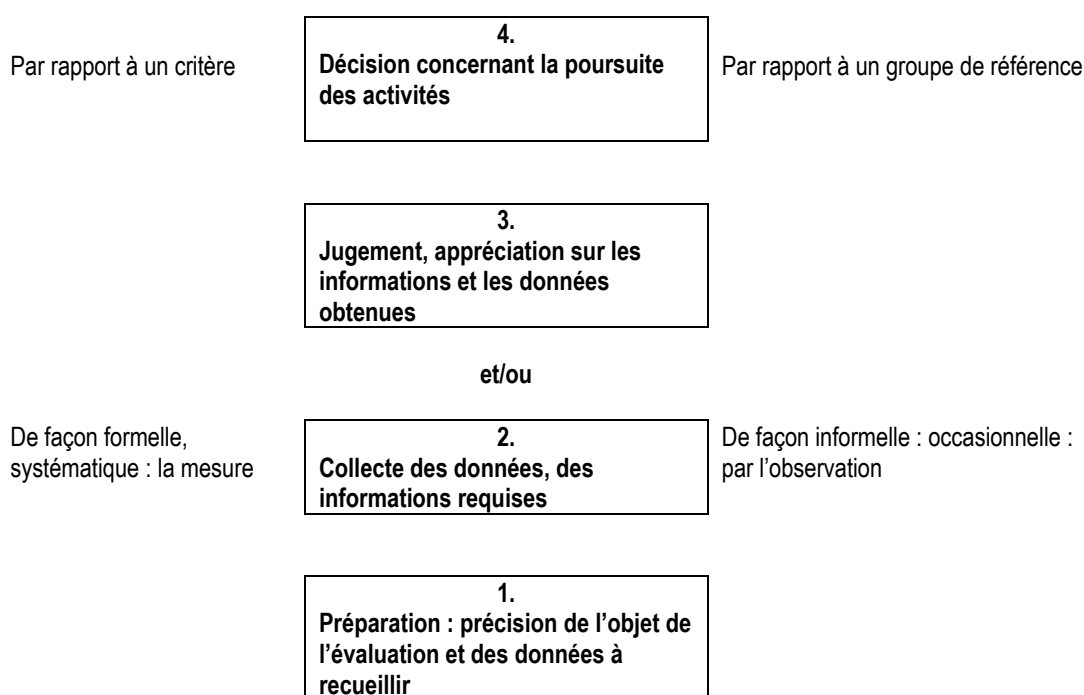
#### 1.2.4. Le processus d'évaluation des apprentissages

L'enseignement vise à provoquer des changements chez les élèves, à leur faire réaliser de nouveaux apprentissages jugés utiles. A cette fin, l'enseignant planifie son action, la met en œuvre, puis évalue les effets pour décider de la suite de ses activités pédagogiques. Dans cette optique, l'évaluation pédagogique peut être définie comme un processus qui consiste à :

- collecter des informations concernant les apprentissages déjà réalisés ou en train de l'être ;
- porter un jugement de valeur sur ceux-ci ;
- décider de la suite de l'intervention pédagogique sur la base de ce jugement.

Cette démarche d'évaluation est schématisée dans le tableau ci-dessous :

Tableau 1 : La démarche d'évaluation



Il s'agit d'un processus comprenant trois phases essentielles intimement liées : la collecte des données, le jugement sur les données recueillies et la prise de décision basée sur le jugement. Ces trois phases sont précédées par une quatrième phase tout aussi importante : la phase de préparation, phase durant laquelle l'enseignant précise l'objet de l'évaluation, les données à recueillir, les conditions de la collecte et les outils nécessaires pour ce travail.

### 2.1. Objectifs :

- Définir les concepts d'objectif général et d'objectif spécifique
- Distinguer les différents domaines de définition des objectifs
- Formuler à partir d'un objectif général, un objectif spécifique
- Dégager des objectifs intermédiaires à partir d'un objectif terminal
- Expliquer les principaux avantages de la formulation des objectifs pédagogiques.

### 2.2. Contenu notionnel

#### 2.2.1. Définition de l'objectif

De manière générale, un objectif se définit comme étant une cible à atteindre

Exemple : je veux aller à Sarh = Sarh est l'objectif que je veux atteindre.

Dans le domaine de l'éducation, on distingue deux types d'objectifs d'enseignement : l'objectif général et l'objectif spécifique.

#### (i) L'objectif général :

L'objectif général exprime de manière générale ce qui est attendu de l'élève après un ensemble d'activités d'apprentissage ; l'objectif général est formulé en des termes vagues et permet de ce fait plusieurs interprétations. On le trouve généralement dans la description des programmes.

Exemples :

- Rendre l'apprenant apte à concevoir des plans de construction de bâtiments ;
- Faire acquérir à l'apprenant des connaissances en informatique ;
- Renforcer les compétences des enseignants.

#### (ii) L'objectif spécifique

L'objectif spécifique exprime un comportement observable et mesurable que l'élève doit avoir acquis après une activité d'apprentissage. On le reconnaît à son verbe d'action. On l'appelle aussi objectif opérationnel.

Exemples :

- Construire une phrase complète avec sujet + verbe + complément
- Citer les différentes parties du corps humain ;
- Annoter la coupe de l'œil.

Il existe deux types d'objectif spécifique : l'objectif intermédiaire et l'objectif terminal.

L'objectif intermédiaire est un objectif dont la réalisation permet d'atteindre l'objectif terminal. Il n'est pas intermédiaire en termes de classification des objectifs mais dans le temps, dans le déroulement de l'apprentissage. Il décrit un apprentissage préalable à un autre : une étape à franchir avant de toucher un but.

L'objectif terminal décrit le résultat chez l'élève en termes de changement à la fin d'une séance d'apprentissage.



Exemples :

- A l'issue d'une leçon sur la notion de bénéfice, l'élève doit être capable de calculer le bénéfice réalisé dans une opération de vente.
- A l'issue d'une leçon sur le filtre à eau, l'élève doit être capable de construire un filtre à eau.

Les deux objectifs terminaux ci-dessus sont décomposés en objectifs intermédiaires dans le tableau ci-après :

<b>OBJECTIF TERMINAL</b>	<b>OBJECTIFS INTERMEDIAIRES</b>
A l'issue d'une leçon sur la notion de bénéfice, l'élève doit être capable de calculer le bénéfice réalisé dans une opération de vente.	<ul style="list-style-type: none"><li>- Identifier le prix d'achat</li><li>- Identifier le prix de revient</li><li>- Identifier le prix de vente</li><li>- Énoncer la règle de calcul</li><li>- Poser correctement les opérations</li></ul>
A l'issue d'une leçon sur le filtre à eau, l'élève doit être capable de construire un filtre à eau	<ul style="list-style-type: none"><li>- Définir le filtre à eau</li><li>- Énumérer les matériaux qui le composent</li><li>- Classer les matériaux dans l'ordre requis</li></ul>

### 2.2.2. Les domaines de définition des objectifs

Il existe trois domaines de définition des objectifs :

- le domaine cognitif ;
- le domaine affectif ;
- le domaine psychomoteur

#### (i) Le domaine cognitif

Les objectifs qui relèvent de ce domaine sont relatifs aux connaissances, au savoir et à l'utilisation du savoir.

Exemples :

- Réciter la table de multiplication par 5
- Expliquer le phénomène de la désertification
- Résoudre un problème d'algèbre.

#### (ii) Le domaine affectif

Les objectifs qui relèvent du domaine affectif sont ceux qui ont trait au développement des sentiments, des émotions, des attitudes, des valeurs, des croyances, etc.

Exemples :

- Aimer son pays ;
- Respecter ses parents ;
- Obéir aux lois.

#### (iii) Le domaine psychomoteur

Relèvent de ce domaine les objectifs qui portent sur l'acquisition des habiletés motrices ou musculaires.

Exemples :

- Planter un arbre ;
- Dessiner un objet ;
- Tracer des courbes.

Dans chacun des trois domaines, les objets d'apprentissage ont été classés en catégories et suivant un ordre croissant de difficulté. Pour désigner ces classifications, on utilise généralement le terme **taxonomie**. La plus connue et la plus utilisée des taxonomies est la taxonomie des objets cognitifs



d'apprentissage de Bloom (1956). Etant donné que le domaine cognitif est le premier concerné par l'éducation telle qu'elle fonctionne actuellement dans notre pays, nous allons expliquer un peu plus la taxonomie de Bloom, qui nous inspirera également pour notre séquence sur les questions d'évaluation.

### 2.2.3. La taxonomie de Bloom

Les objets d'apprentissage, selon la taxonomie de Bloom, se divisent en six niveaux hiérarchiques :

- **Niveau 1 : Connaissance**

C'est le premier niveau. Les objets d'apprentissage sont ici des connaissances déclaratives ou des informations verbales : des énoncés de faits (savoirs factuels), des principes, des conventions, des règles, des définitions, des classifications, des concepts, des critères.....bref, des données que l'on peut restituer, reproduire telles quelles. La mémoire est la fonction centrale à ce niveau.

- **Niveau 2 : Compréhension**

A ce niveau, l'information est traitée, manipulée pour en saisir le sens, la signification. L'objet d'apprentissage est l'habileté à traiter l'information pour prouver qu'on en saisit le sens. L'apprenant doit expliquer, traduire, paraphraser, illustrer, dire en d'autres mots une idée, une information donnée. Il peut aussi avoir à la comparer, à la mettre en relation avec une autre.

- **Niveau 3 : Application**

A ce niveau, l'objet d'apprentissage est l'habileté à traduire les connaissances en actions, à appliquer les acquis à des situations nouvelles. L'apprenant doit mettre en pratique, utiliser une formule, une règle, une idée, un concept.

Ces trois premiers niveaux (connaissance, compréhension et application) constituent ce qu'on appelle les objets d'apprentissage à bas niveau cognitif.

- **Niveau 4 : Analyse**

Le traitement de l'information est ici plus complexe. Il consiste à décomposer celle-ci pour identifier les relations, les principes organisateurs, les causes, les conséquences. L'objet d'apprentissage à ce niveau est justement cette habileté à décomposer, à disséquer une information, une donnée pour mettre en évidence les relations entre ses différents éléments ou pour tirer une conclusion.

- **Niveau 5 : Synthèse**

Ce niveau fait appel à la créativité, à l'originalité de l'apprenant. Il s'agit de réunir et d'agencer les éléments de connaissance isolés, assimilés au préalable, pour constituer un tout cohérent, une production, une œuvre quelque peu originale. L'objet d'apprentissage à ce niveau est cette habileté à concevoir, à prédire, à élaborer, à produire quelque chose de nouveau à partir d'éléments isolés assimilés dans le passé.

- **Niveau 6 : Evaluation**

C'est le plus haut niveau de la taxonomie de Bloom. L'objet d'apprentissage est ici l'habileté à porter un jugement de valeur sur quelque chose : une production, une personne, une idée, une opinion, un événement, généralement par rapport à certains critères externes ou internes.

Ces différents éléments de classification (niveaux 1 à 6) constituent ce qu'on appelle les niveaux taxonomiques. Les objectifs d'apprentissage ainsi que les questions d'évaluation portant sur ces objectifs, devraient être conçus en parfaite concordance avec ces différents niveaux.

## 2.2.4. La formulation des objectifs

Un objectif général est un énoncé court formulé à l'intention de l'enseignant. Il commence toujours par un verbe.

Exemples :

- Initier les apprenants à l'utilisation de l'ordinateur ;
- Développer l'aptitude des apprenants à s'exprimer correctement.

Un objectif spécifique (ou opérationnel) est également un énoncé court mais formulé à l'intention de l'apprenant. Ses qualités essentielles sont la mesurabilité et la communicabilité. La formulation complète d'un objectif spécifique comprend cinq indicateurs précis :

1. Qui produira le comportement souhaité (sujet) ;
2. Quel comportement observable démontrera que l'objectif est atteint (verbe d'action) ;
3. Quel sera le produit de ce comportement (performance)
4. Dans quelles conditions le comportement doit avoir lieu (conditions de réalisation)
5. Quels critères environ à déterminer si le produit est satisfaisant.

Ces cinq éléments se résument à la performance, aux conditions de réalisation et aux critères de réussite :

- **La performance** : c'est le degré de réalisation d'un objectif d'apprentissage prédéterminé. Elle est toujours exprimée par un verbe d'action.
- **Les conditions de réalisation** : ce sont les moyens objectifs (matériel, temps, lieux, etc.); les conditions sont généralement exprimées par les termes tels que : à l'aide de, sans, en utilisant, avec, état donné, au moyen de, sur la base de, en s'appuyant sur, à défaut de, se référant à etc...
- **Le critère** : c'est le seuil minimal à partir duquel on considère qu'un objectif est atteint. Le critère peut être qualitatif ou quantitatif.

Les critères qualitatifs sont induits par les termes suivants : *correctement, lisiblement, couramment, comme, identique à, semblable à, etc.*

Quant aux critères quantitatifs, ils sont généralement exprimés par ces termes : *tout, x sur..., au moins, entièrement, totalement, etc...*

Exemples :

- L'élève doit être capable de souligner tous les mots en "al" dans un texte de 10 lignes en moins de deux minutes ;
- L'apprenant doit être capable de résoudre au moins six opérations de division sur 10 en 10 minutes sans l'aide d'une calculatrice ;
- L'élève doit être capable de tracer à main levée au moins 5 lignes courbes en 3 minutes.

Dans le tableau ci-dessous, les objectifs sont décomposés en leurs divers éléments :

Tableau 1 : 5 éléments

Sujet	Verbe d'action	Résultat attendu	Conditions	Critères
l'élève	souligner	les mots en al	dans un texte de 10 lignes en 10 minutes	tous les mots en 'al'
l'apprenant	résoudre	des opérations de division	sans calculatrice en 10 minutes	6 opérations sur 10
l'élève	tracer	des lignes courbes	à main levée	5 lignes courbes en 3 minutes

Tableau 2 : Trois éléments

Performances	Conditions de réalisation	Critères
L'élève souligner les mots en 'al'	Dans un texte de 10 lignes en 2 minutes	Tous les mots en al
L'apprenant résoudre des opérations de division	Sans calculatrice en 10 minutes	6 opérations sur 10
L'élève tracer des lignes courbes	À main levée	5 lignes courbes en 3 minutes

### 2.2.5. Les avantages de la formulation des objectifs

La formulation des objectifs offre de nombreux avantages sur le plan pédagogique ; elle permet, entre autres, à l'enseignant de :

- développer son cours de façon nette, claire et précise ;
- choisir des méthodes, des contenus, du matériel d'enseignement qui lui permettent d'atteindre les objectifs visés ;
- établir une relation directe entre les objectifs spécifiques et l'évaluation des apprentissages ;
- éviter les tâtonnements.

## SEQUENCE 3 : LES FONCTIONS DE L'ÉVALUATION

### 3.1. Objectifs

- Expliquer le rôle et l'importance de l'évaluation des apprentissages
- Décrire les caractéristiques d'une évaluation efficace

### 3.2. Contenu notionnel

#### 3.2.1. Les fonctions de l'évaluation scolaire

Pourquoi évaluer ? Autrement dit à quoi sert l'évaluation en milieu scolaire ?

L'évaluation des apprentissages remplit au moins quatre fonctions essentielles :

##### (i) Promouvoir les apprentissages

L'évaluation est une source d'acquisition de nouvelles connaissances et un moyen de renforcer les connaissances déjà acquises. En effet, l'apprentissage est facilité lorsque l'apprenant est au courant de ses progrès et de ses erreurs.

L'évaluation permet à l'enseignant de donner à l'apprenant une information de retour ou une retro information (on dit aussi feed back) sur ses progrès, sur l'importance en quantité et en qualité de ses apprentissages. En d'autres termes, l'évaluation doit permettre à un élève de décider quoi faire et comment le faire pour consolider ses acquis et/ou corriger ses erreurs. L'évaluation est donc un instrument d'apprentissage.

##### (ii) Faciliter l'enseignement

L'apprenant a besoin de l'évaluation pour ajuster ses comportements et ses stratégies d'apprentissage. L'enseignant en a besoin pour confirmer ou infirmer l'efficacité de ses interventions, de ses méthodes et techniques d'aide à l'apprentissage. Un enseignant efficace est celui qui amène à atteindre les objectifs d'apprentissage poursuivis. L'évaluation permet à l'enseignant de vérifier sa performance, de remettre en question au besoin ses méthodes et techniques et même d'envisager des actions pour améliorer sa propre compétence.

##### (iii) Fournir des informations aux parents d'élèves

Les parents d'élèves sont également intéressés par les résultats de l'évaluation. La scolarisation des enfants est un lourd fardeau pour les familles dans la plupart des pays d'Afrique, y compris ceux où la scolarisation de base est dite gratuite. Ils ont donc ici plus qu'ailleurs le droit et le besoin de connaître les résultats scolaires de leurs enfants pour être en mesure de prendre des décisions éclairées concernant leur éducation. L'évaluation des apprentissages est l'un des outils de suivi dont ils disposent à cette fin.

##### (iv) Fournir des informations aux autorités scolaires

L'enseignement est dispensé dans un cadre institutionnel bien précis : une école, un ministère. L'institution scolaire à ses différents niveaux est chargée de piloter et de coordonner l'action des enseignants, d'identifier les acquis scolaires des élèves, de les valider et de les sanctionner, c'est-à-dire de confirmer le niveau atteint par les apprenants par l'octroi de pièces justificatives tels les diplômes, les certificats, les bulletins qui attestent du chemin parcouru. L'évaluation des apprentissages est l'outil utilisé dans ce but.



### 3.2.2. Les caractéristiques d'une évaluation efficace

Dans le contexte d'une classe, une évaluation efficace des apprentissages doit répondre à trois critères principaux :

- être valide
- être systématique
- être pratique

#### (i) L'évaluation doit être valide

Un objectif d'apprentissage définit ce qu'on attend d'un apprenant à la fin d'un apprentissage. Pour être valide, une évaluation doit être centrée sur les objectifs d'apprentissage poursuivis. A cette fin, elle doit comporter des questions qui mesurent réellement et précisément ces derniers. Il s'agit d'assurer la pertinence, **la congruence** (le degré de coïncidence) entre les questions d'évaluation et les objectifs d'apprentissage qu'elles sont censées mesurer.

Évidemment, nous supposons ici que les objectifs eux-mêmes sont pertinents, congruents par rapport aux contenus du programme et que les activités éducatives ont été conçues et réalisées en rapport direct avec ces objectifs. En d'autres termes, nous supposons que l'enseignement et l'apprentissage ont répondu à des objectifs qui sont eux-mêmes pertinents par rapport au programme.

#### (ii) L'évaluation doit être systématique et fréquente

##### ▪ *Pour être efficace, une évaluation doit être systématique*

Elle doit se faire au moyen d'instruments adéquats et les données doivent être collectées auprès de tous les élèves. Il s'agit ici de procéder selon un certain ordre, selon une certaine méthode dans la collecte des données. L'évaluation ne doit pas être basée sur des données collectées d'une manière informelle, occasionnelle. Les données recueillies d'une manière informelle ne doivent pas être utilisées en évaluation comme complément à celles recueillies selon un ordre systématique.

##### ▪ *L'évaluation doit être fréquente*

L'évaluation des apprentissages n'est plus, dans l'école actuelle, une opération bilan, nettement distincte de l'action éducative et par conséquent sans effets directs sur le déroulement de celle-ci. Elle est plutôt conçue comme **un processus intégré à l'action de l'enseignant et à celle des apprenants**. Elle doit fournir aux deux partenaires (le maître et l'élève) des informations contribuant à réorienter leurs actions si cela s'avère souhaitable. Elle doit être à la fois **une appréciation** de ce qui est en train de se faire (évaluation continue) et une évaluation ce qui a été fait (évaluation finale). C'est donc un instrument permanent de pilotage des actions éducatives. On peut dire que, d'une manière générale, plus long est le délai entre l'enseignement et l'évaluation, moins utiles seront les résultats de l'évaluation pour réorienter les actions.

#### (iii) L'évaluation doit être pratique

L'évaluation est une composante essentielle du processus d'enseignement/apprentissage. Elle doit être efficace, précise et rapide. Pour être pratique, l'évaluation, en particulier l'évaluation formative, doit être économique en temps et en énergie et ne pas se faire au détriment des autres éléments du processus d'enseignement. Elle ne doit pas occuper une trop grande part de la période de temps destinée à une leçon : une évaluation qui couvre toute la durée d'une leçon est peu pratique, peu économique. Par ailleurs, lorsque l'évaluation est trop longue, surtout au niveau de l'enseignement primaire ou les effectifs sont considérables, l'enseignant risque de manquer de temps pour faire les corrections et le *feed back* requis.

### 4.1. Objectifs

Énumérer et décrire les différents types d'évaluation des apprentissages.

### 4.2. Contenu notionnel

#### 4.2.1. Le but poursuivi par l'évaluation

##### (i) L'évaluation diagnostique (évaluation d'orientation)

Comme son nom l'indique, l'évaluation d'orientation est une évaluation pour laquelle la décision à prendre est d'orienter. Appliquée au contexte scolaire, elle se réfère au type d'évaluation qu'effectue l'enseignant au début d'un cours ou d'une leçon, en vue de s'assurer des préalables que possèdent les élèves au regard du nouvel objet à apprendre. Cette forme d'évaluation est nécessaire dans la mesure où elle fournit rapidement un ensemble d'informations permettant une bonne planification des activités dans le contexte de la classe, tout en proposant des situations d'apprentissage pertinentes pour les élèves.

##### (ii) L'évaluation formative (évaluation de régulation)

L'évaluation des apprentissages est le plus souvent envisagée de nos jours tout au long du processus d'enseignement/apprentissage. Ce type d'évaluation est appelé évaluation formative ou évaluation de régulation.

Scallon (1988) définit l'évaluation formative comme étant « *un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour apporter (s'il y a lieu), des améliorations ou des correctifs appropriés* ».

Ainsi définie, l'évaluation formative a une fonction d'aide à l'enseignement et à l'apprentissage. Pour ce faire, elle doit s'intégrer dans le déroulement de la leçon et porter sur les décisions de revoir telle notion, ou telle habileté à enseigner, de moduler les styles d'enseignement et d'organiser des moments d'échanges et de rattrapage pour les élèves qui éprouvent des difficultés.

##### (iii) L'évaluation certificative (évaluation de certification)

L'évaluation de certification ou évaluation certificative est « *le processus d'évaluation débouchant sur une décision dichotomique de réussite ou d'échec relatif à une période d'apprentissage, d'acceptation ou de rejet d'une promotion, de poursuite d'une action ou de l'arrêt de celle-ci* » (De Ketele et Roegiers, 1996).

La caractéristique essentielle de ce type d'évaluation, c'est qu'un jugement est porté sur ce qui a été maîtrisé par les élèves au terme de leur apprentissage. La fonction de l'évaluation certificative est donc de faire le bilan des compétences acquises par chaque élève afin de prendre des décisions relatives, entre autres, au passage en classe supérieure ou à la certification, et de porter ces décisions à la connaissance des élèves de leurs parents et à la disposition des autorités scolaires.

#### 4.2.2. Le cadre de référence de l'évaluation

En fonction du cadre de référence utilisé, on distingue l'évaluation normative (ou interprétation normative de l'évaluation) et l'évaluation critériée (ou interprétation critériée de l'évaluation).

### (i) L'évaluation normative

L'interprétation de l'évaluation est dite normative quand on « *détermine la performance d'un élève par rapport à la performance d'autres élèves et non en fonction de sa performance absolue<sup>23</sup>* ». Il s'agit d'une évaluation où la note brute de l'élève est comparée, interprétée par rapport à une norme, en l'occurrence la note moyenne du groupe. La signification de la note de l'élève est fonction de sa position par rapport à cette moyenne. Des techniques statistiques sont utilisées pour classer les élèves et on compare ainsi chaque élève aux autres élèves.

### (ii) L'évaluation critériée

Dans ce type d'interprétation, la performance de l'élève est appréciée par rapport à un niveau de maîtrise d'un objectif ou d'un ensemble d'objectifs à l'aide de critères, indépendamment des performances des autres élèves. Ces critères peuvent être par exemple une note limite requise ou un nombre minimal d'objectifs à atteindre, etc.

La réussite ou l'échec de l'élève est alors fonction de la position de sa note par rapport à ce critère. Par exemple, dans une épreuve d'orthographe où le critère de réussite est : *écrire au minimum cinq phrases sans faute d'orthographe*, l'élève qui écrit correctement cinq phrases tout comme celui qui en écrit correctement dix ont tous réussi puisqu'ayant tous satisfait au critère de réussite.

Dans l'interprétation des résultats de l'évaluation critériée on peut mettre l'accent sur la progression de l'élève vers l'atteinte de l'objectif ou sur le chemin parcouru.

Pour conclure, l'on peut dire que l'interprétation critériée est utilisée essentiellement dans l'évaluation formative car il s'agit de déceler les faiblesses de l'élève. On recourt par contre à l'interprétation normative lors d'une évaluation certificative. Dans les deux cas le recueil d'informations pourrait être le même mais c'est la façon d'interpréter les informations recueillies qui diffère. Le schéma ci-après résume les différents types d'évaluation selon le but poursuivi et selon le cadre de référence utilisé.



## Évaluation des apprentissages

*Selon le but poursuivi*

<b>Evaluation diagnostique</b>	<b>Evaluation formative</b>	<b>Evaluation sommative</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Identifier les acquis antérieurs</li><li>▪ Vérifier les préalables</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>▪ Vérifier l'atteinte de certains objectifs</li><li>▪ Détecter les lacunes des élèves</li></ul>	Sanctionner les études par des notes, des certificats

*Selon le cadre de référence utilisé*

<b>Evaluation normative</b>	<b>Evaluation critériée</b>
Comparer la note à celle du groupe, de la classe	Comparer le résultat de l'élève à un critère : un objectif, une note limite requise

## EXERCICES PRATIQUES

1. L'évaluation est définie comme étant le recueil d'informations en vue d'une prise de décision. Expliquez cela à l'aide d'un exemple tiré de la vie quotidienne.
2. Expliquez le rôle de l'évaluation des apprentissages dans une situation éducative
3. Dans la pratique de la classe, il existe trois types d'évaluation : citez-les et décrivez les caractéristiques de chacune d'elles.
4. Donnez la différence entre évaluation pédagogique et évaluation des apprentissages
5. Expliquez le rôle de la taxonomie dans l'évaluation des apprentissages
6. Expliquez la différence entre une évaluation normative et une évaluation critériée
7. Expliquez avec vos propres mots et à partir de deux exemples ce qu'est une évaluation valide et comment la réaliser
8. Décrivez les différentes phases d'un processus (démarche) d'évaluation
9. Un enseignant a établi une progression en trois étapes pour son cours : au cours de chacune des étapes, il veut vérifier si chacun de ses élèves parvient à maîtriser l'objectif intermédiaire, vérifier les sources de difficultés et repérer les occasions d'une remédiation pour chaque élève. A quel type d'évaluation doit-il avoir recours ?
10. Dans les exemples suivants, en considérant les **phrases en gras**, dites s'il s'agit de (a) mesure, (b) de jugement ou (c) de décision
  - A la suite d'un examen, un enseignant **organise deux heures de cours** sur les pré requis en français
  - Dans une classe de CM2, **la moitié des élèves ont échoué** à l'examen de fin d'année
  - Un examen indique que la moitié des élèves qui l'ont passé ont eu **moins de 10 sur 20**
  - **On considère que les élèves sont faibles** en français même avec des résultats de 16/20
  - **Une enseignante ajoute deux séances d'apprentissage** à celles déjà prévues au programme

**5.1. Objectifs :**

- Faire la distinction entre les questions à réponse choisie et les questions à réponse élaborée
- Définir les règles de rédaction des différents types de questions
- Elaborer des instruments d'évaluation valides
- Elaborer un tableau de spécification.

**5.2. Contenu notionnel****5.2.1. Les instruments d'évaluation**

Un instrument d'évaluation ou épreuve se définit comme un ensemble de questions ou d'items élaborés pour vérifier les apprentissages réalisés par les élèves. Les questions qui composent les épreuves les plus utilisées peuvent être classées en deux catégories selon qu'elles sont à réponse choisie ou à réponse élaborée.

**5.2.2.1. Les items à réponse choisie**

Les items à réponse choisie sont ceux pour lesquelles des réponses sont formulées à l'avance. L'apprenant doit choisir parmi ces réponses celle qu'il croit être la réponse correcte ou admise. Font partie de cette catégorie les items à choix multiple, les items Vrai ou Faux, les items de type appariement.

**(i) les items à choix multiple**

Dans l'item à choix multiple, on propose plusieurs réponses. L'élève choisit celle qu'il croit être la bonne. Les réponses inexactes sont appelées leurres.

*Exemple : Lesquels des pays ci-dessous a pour capitale Nairobi ?*

*a. Zambie b. Botswana c. Kenya d. Namibie*

Pour bien composer une épreuve à choix multiples l'enseignant doit respecter les règles suivantes :

- Inclure le plus d'éléments possible dans le stimulus afin que les réponses soient aussi brèves que possible ;
- Rédiger les réponses proposées à la même forme grammaticale ;
- S'assurer d'établir un lien entre les réponses et le stimulus ;
- Proposer des réponses vraisemblables ;
- Éviter d'utiliser les expressions "aucune de ces réponses" ou "toutes ces réponses" ;
- Éviter de présenter un choix de réponses qui s'excluent mutuellement ;
- Placer les réponses selon un ordre logique (alphabétique ou numérique) ;
- Proposer des réponses qui ont à peu près la même longueur ;
- S'assurer qu'il n'y a qu'une seule bonne réponse.

**(ii) les items à choix simple**

L'item à choix simple amène l'élève à choisir entre deux réponses contraires (Vrai/Faux , Oui/Non, D'accord/Pas d'accord) etc .

*Exemple : Le Tchad est indépendant en 1962 VRAI – FAUX*

*L'éléphant est un herbivore OUI – NON*

Les règles suivantes sont à respecter dans la rédaction des items à choix simple :

- Énoncer des propositions compatibles avec l'alternative proposée (Vrai /Faux, Oui/Non) etc.
- Inclure une seule idée par énoncé ;
- Écrire les énoncés à la forme affirmative ;
- Rédiger les énoncés de façon à ce qu'ils soient totalement vrais ou totalement faux ;

- Pour l'ensemble de l'épreuve donner aux énoncés vrais et aux énoncés faux la même longueur afin d'éviter de fournir aux élèves les mêmes réponses.

### (iii) les items du type appariement

L'item de type appariement présente d'abord une série d'énoncés ou de mots qui constituent l'ensemble-stimuli : à chacun des éléments de ce premier ensemble l'élève doit associer un élément faisant partie du deuxième ensemble, l'ensemble-réponses.

*Exemple : relie par une flèche chaque animal à son cri*

- |             |                 |
|-------------|-----------------|
| 1. Lièvre   | a. rugissement  |
| 2. Lion     | b. barrissement |
| 3. Eléphant | c. glapissement |
| 4. Hyène    | d. hennissement |
| 5. Cheval   | e. ricanement   |
|             | f. beuglement   |

La rédaction des items de type appariement nécessite le respect des règles suivantes :

- Utiliser des chiffres pour identifier le stimulus et des lettres pour identifier les réponses ;
- Placer l'ensemble stimuli dans une colonne et l'ensemble réponse dans une autre. Donner un titre à chaque colonne ;
- Placer les choix de la colonne stimuli selon un ordre logique (alphabétique ou numérique), faire la même chose pour les réponses ;
- Eviter la parité des appariements : il doit y avoir toujours plus de réponses que de stimuli. Il n'est pas recommandé de faire plus de cinq appariements par item ;
- Les contenus de l'ensemble stimuli et de l'ensemble réponse doivent être homogènes ;
- Expliquer à l'élève comment se fait l'appariement.

### 5.2.2.2. Les items à réponse construite

Les items à réponse construite sont ceux dont la réponse doit être formulée par l'élève. Dans cette catégorie on retrouve les items à réponse courte et les items à réponse élaborée.

#### (i) les items à réponse courte

L'item à réponse courte est celui dont le stimuli précis conduit l'élève à fournir une réponse brève, unique et spécifique : ce peut être un mot (mot de vocabulaire, nom d'une personne, de lieu, etc.), un chiffre, un symbole ou une courte phrase, une partie de définition, un énoncé. L'élève doit se rappeler ou trouver la réponse et l'écrire lui-même dans l'espace prévu à cet effet.

*Exemple : Donne en deux ou trois phrases les avantages de l'allaitement maternel.*

#### (ii) les items à réponse élaborée

L'item à réponse élaborée est celui dont le stimulus présente un problème à résoudre et le cadre de référence nécessaire pour trouver la solution. L'élève doit résoudre le problème, structurer sa réponse et l'écrire avec ses propres mots. Chaque élève fournit une réponse différente dont la pertinence, la précision et la justesse varient.

*Exemple : Donne la définition des termes suivants : herbivore, carnivore, granivore. Pour chacun donne un exemple concret et établis dans un paragraphe de cinq lignes les distinctions essentielles entre eux .*

Les réponses élaborées par les élèves ne doivent pas être corrigées de manière mécanique. La correction fait intervenir le jugement de l'enseignant. C'est pourquoi dans la formulation des questions à réponse élaborée, l'enseignant doit tenir compte des aspects suivants :

- Présenter le stimulus par écrit mais éviter de rédiger un texte trop long renfermant des informations superflues quant à la tâche demandée ;
- Indiquer à l'élève la longueur de la réponse attendue, les critères de correction, les points alloués et le temps prévu pour répondre ;
- Eviter dans le stimulus les formulations du type 'quoi-qui- quand-où' qui conviennent mieux à des items à réponse courte ou à choix multiple ;
- Ne pas proposer aux élèves un choix entre plusieurs questions à réponse élaborée. En effet, il n'est pas certain que les questions soient d'égale difficulté.

### 5.2.3. La construction d'une épreuve d'évaluation

Lors de la construction d'une épreuve d'évaluation sommative, l'enseignant doit s'assurer que les questions (items) qui constituent l'épreuve soient représentatives des apprentissages réalisés. Cela permet de construire une épreuve en conformité avec ce qui est enseigné, en d'autres termes, avec ce que les élèves sont supposés avoir acquis.

Il existe plusieurs méthodes pour assurer la représentativité des items d'une épreuve au regard du programme d'études enseigné. Le tableau de spécification est l'une de ces méthodes. Pour élaborer un tel tableau, nous allons avoir recours à la taxonomie de Bloom (cf séquence 2). Comme on l'a vu elle comprend six niveaux taxonomiques mais dans le cadre de cette séquence nous nous intéresserons essentiellement sur les trois premiers niveaux à savoir :

1. Connaissance (mémorisation) : ....
2. Compréhension (transposition – interprétation- extrapolation).
3. Application (utilisation des représentations abstraites dans des cas particuliers et concrets)

### 5.2.4. Le tableau de spécification

L'intérêt de la taxonomie dans le domaine cognitif est de parvenir à la confection d'un tableau de spécification permettant de varier le registre des questions et les activités dans la préparation des différents instruments de mesure. De la sorte, l'enseignant s'assure que les questions des épreuves d'une discipline donnée couvrent bien les apprentissages qu'il souhaite évaluer selon les différents niveaux taxonomiques, autrement dit, des compétences variées.

L'exemple ci-dessous illustre comment les trois premiers niveaux de la taxonomie de Bloom peuvent servir à l'élaboration d'une épreuve d'évaluation en biologie en troisième.

*Exemple : A l'issue du 2<sup>nd</sup> trimestre de l'année scolaire, un professeur de troisième veut évaluer les apprentissages de ses élèves relativement à l'objectif ' **découvrir l'organisation et le fonctionnement du corps humain**'. Pour cela, il se propose de construire une épreuve d'évaluation comprenant 16 questions en se basant sur les divers thèmes ou contenus notionnels enseignés.*

Pour élaborer le tableau de spécification le professeur doit :

- Tenir compte de l'importance relative de chaque thème dans le programme en se rapportant au nombre de leçons dispensées ;
- Prendre en considération l'importance relative de chaque catégorie taxonomique au sein de chaque thème ;
- Combiner ces deux facteurs pour répartir le nombre de questions.

Partant de notre exemple ; le tableau de spécification se présente comme suit :

## Tableau de spécification

Contenus notionnels	Importance relative	Niveaux taxonomiques			Total des questions
		Connaissance 35%	Compréhension 30%	Application 35%	
Système digestif	20%	1 question	1 question	1 question	3 questions
Appareil respiratoire	20%	1 question	1 question	1 question	3 questions
Appareil circulatoire	30%	2 questions	1 question	2 questions	5 questions
Organes de sens	30%	2 questions	1 question	2 questions	5 questions
<b>TOTAL</b>	<b>100%</b>	<b>6 questions</b>	<b>4 questions</b>	<b>6 questions</b>	<b>16 questions</b>

Le tableau de spécifications permet à l'enseignant de s'assurer que les questions de l'épreuve couvrent bien les apprentissages qu'il souhaite évaluer selon les différents niveaux taxonomiques. En effet, la connaissance est évaluée avec la même importance que l'application (35% soit six questions pour chaque catégorie taxonomique) et la compréhension avec 30% d'importance soit quatre questions. Il ne reste plus à l'enseignant qu'à rédiger les questions de façon claire et accessible aux élèves.

## EXERCICES PRATIQUES

1. Sur un sujet de votre choix composez :

- trois questions ouvertes à réponses courtes
- trois questions ouvertes à réponses élaborées
- trois questions à réponses alternatives
- trois questions d'appariement
- trois questions à choix multiples

2. Dites quelle sorte d'items (questions) il serait préférable d'utiliser dans les cas suivants :

a) choix multiple (b) choix simple (c) appariement

- Relier un inventeur à son invention ( )
- Distinguer les faits des opinions ( )
- Se rappeler des formules algébriques ( )
- Identifier le synonyme d'un mot ( )
- Simplifier une fraction ( )

**DEUXIEME PARTIE :**  
**L'EVALUATION DES OBJECTIFS DE COMPETENCE**



**6.1. Objectifs de la séquence**

- Définir les fondements théoriques de l'APC ;
- Définir les objectifs de l'APC ;
- Définir la notion de compétence.

**6.2. Contenu notionnel****6.2.1. Les fondements théoriques de l'APC**

Les programmes d'études visent généralement un ensemble assez vaste de connaissances, d'habiletés et d'éléments de développement social que l'élève doit acquérir pour pouvoir mieux fonctionner dans la vie. Jusqu'à tout récemment, cette visée était véhiculée dans des contenus disciplinaires découpés et détaillés sous forme d'objectifs pédagogiques que les élèves doivent atteindre à la fin d'une période d'études. Mais depuis peu, les programmes s'orientent vers les compétences que les élèves doivent avoir acquises au terme de leurs apprentissages.

La vision de programme d'études axé sur les compétences semble être une solution de remplacement aux programmes basés sur les objectifs liés à des contenus des disciplines. Dans une approche basée sur les compétences, l'attention porte non pas sur un contenu externe à l'élève, mais sur une intégration par l'élève des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être nécessaires à l'accomplissement de façon satisfaisante de tâches complexes, significatives pour lui et utiles à son adaptation ultérieure à la vie.

Avec l'approche par compétence, la logique qui semble guider l'évaluation basée sur les objectifs de comportements prédéfinis serait différente de celle d'une évaluation qui veut prendre en compte le jugement de l'élève dans la mobilisation des connaissances en vue de la réalisation efficace d'une action.

**6.2.2. Les objectifs de l'APC**

l'APC est une approche qui se soucie de déterminer avec précision ce que l'élève doit non seulement apprendre en une année ou au bout d'un cycle, mais ce qu'il doit savoir, savoir-faire et savoir-être à la fin de cette période. Dans ce sens, Roegiers, X. (2006) précise que « *l'approche par les compétences en classe, c'est donc :*

- *d'abord préciser deux ou trois compétences que chaque élève doit avoir développées en fin d'année dans chaque discipline ;*
- *en fonction de ces compétences, définir ce que l'élève doit acquérir (savoirs, savoir-faire, savoir-être) ;*
- *puis montrer à l'élève à quoi servent ces savoirs. Par exemple, on ne fait pas de la grammaire pour le simple plaisir de faire de la grammaire, mais bien parce que la grammaire sert à lire et à écrire. Cela contribue à motiver l'élève ;*
- *enfin, confronter l'élève à des situations complexes qui font intervenir ce qui a été appris. Les situations sont proches de situations de la vie de tous les jours».*

En termes d'objectifs de l'APC, il s'agit donc de

- mettre l'accent sur les compétences que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire et en fin de scolarité plutôt que sur ce que l'enseignant doit enseigner;
- donner du sens à l'apprentissage, de montrer à l'élève à quoi sert ce qu'il apprend à l'école;
- certifier les acquis des élèves en termes de résolution de situations concrètes et non plus en termes de savoirs, savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier et dont il ne sait comment les utiliser dans la vie courante.

### 6.2.3. La notion de compétence

La compétence est la **possibilité**, pour un individu, de mobiliser de **manière intériorisée** un ensemble intégré **de ressources** en vue de **résoudre une famille de situations-problèmes**.

- Le terme '*possibilité*' signifie que la compétence existe chez l'individu à l'état potentiel : on est compétent lorsque l'on peut, à tout moment, montrer sa compétence et pas seulement lorsqu'on l'exerce dans une situation déterminée ;
- L'expression *de manière intériorisée* évoque le caractère nécessairement stabilisé de la compétence. Toute compétence doit être entretenue pour continuer d'exister c'est-à-dire l'on peut perdre la compétence si l'on cesse de l'exercer ;
- L'expression *résoudre une famille de situations problèmes* signifie pouvoir faire face à n'importe quelle situation. Lorsque l'on sort de la famille de situations, on entre dans une autre compétence. Par exemple, on peut être compétent pour conduire une voiture en ville (compétence 1) mais pas dans le désert (compétence 2)<sup>4</sup>.

---

<sup>4</sup> Roegiers X. (2003) page 66

### 7.1. Objectifs

- Faire la différence entre un objectif pédagogique et un objectif de compétence ;
- Décrire les éléments à prendre en compte dans l'évaluation d'un OC ;
- Identifier le type d'instrument à utiliser pour évaluer un OC ;
- Élaborer des instruments d'évaluation d'OC.

### 7.2. Contenu notionnel

#### 7.2.1. Les objectifs de compétence

Les objectifs de compétence sont centrés sur la réalisation des tâches réelles, l'accomplissement des rôles fonctionnels. Ils sont plus complexes que de simples objectifs spécifiques axés sur tel ou tel niveau taxonomique, sur tel ou tel domaine d'apprentissage (cognitif, psychomoteur ou affectif).

Contrairement aux objectifs spécifiques où les savoirs sont atomisés selon les domaines ou les disciplines, **les objectifs de compétence peuvent intégrer des apprentissages appartenant à ces trois domaines et à plusieurs disciplines à la fois.**

D'une manière générale nous avons affaire à un objectif de compétence chaque fois qu'une intention éducative invite l'élève à réaliser, à faire quelque chose plutôt qu'à en parler et que cette activité est une tâche utile, fonctionnelle. Ce genre d'objectifs favorise chez l'élève le développement de la capacité de synthèse. En voici quelques exemples :

- Prendre la température d'un bébé qui a la fièvre ;
- Réparer la crevaison d'un pneu d'une moto ;
- Raccorder une chemise déchirée ;
- Rédiger une demande d'emploi ;
- Construire un filtre à eau.

Tels qu'ils sont formulés, ces objectifs ne demandent pas aux élèves d'**expliquer** comment prendre la température ni d'**énumérer** les étapes à suivre pour réparer la crevaison d'un pneu. Ils ne demandent pas aux élèves de discourir sur ces sujets mais de passer à l'action, **de démontrer des savoir-faire, de réaliser des performances.** C'est ce qu'on appelle adjectifs de compétence.

Une bonne évaluation de l'atteinte de ces objectifs apprécie non pas les discours des élèves sur les objets d'apprentissage mais plutôt leur performance à cet égard, **non pas ce que les élèves savent mais plutôt ce qu'ils savent faire.**

#### 7.2.2. Les éléments à prendre en compte dans l'évaluation d'un OC

On n'évalue pas un objectif de compétence de la même façon que de objectifs spécifiques simples. Pour eux, il est recommandé d'utiliser l'évaluation critériée, c'est-à-dire comparer le travail de l'élève à des critères.

Dans l'évaluation d'un OC, deux éléments sont à considérer :

- le produit final attendu ou résultat de la performance ;
- la démarche d'obtention du résultat ou processus de réalisation du produit.

Dans l'évaluation d'une tâche, la variable la plus importante à considérer peut être le résultat à atteindre, le processus (la démarche) à suivre pour arriver à ce résultat (à ce produit) ou encore les deux variables à la fois.

Si on prend le premier objectif de compétence cité plus haut à savoir « *prendre la température d'un bébé* », on peut examiner les deux variables : la démarche (processus) à suivre vers la réalisation de l'objectif et le produit (résultat) qui résultera de la performance réalisée.

**Au niveau de la démarche**, on peut examiner par exemple, les points suivants par référence aux normes en vigueur :

- nettoyer ses mains avec du savon ;
- sortir le thermomètre de son étui et le secouer pour amener le mercure à 35°C ;
- nettoyer le thermomètre avec un tissu propre imbibé d'alcool ;
- tenir le bébé couché ou assis, mais tranquille ;
- placer le bout du thermomètre là il y a du mercure, en dessous de la langue du bébé ;
- garder le thermomètre sous la langue du bébé pendant trois minutes ;
- retirer le thermomètre et lire le niveau de mercure ;
- secouer le thermomètre pour ramener le mercure au niveau de 35°C ;
- essuyer le thermomètre et le remettre dans son étui.

**Au niveau du résultat**, le seul critère à examiner est la capacité de l'élève de donner ou non avec exactitude la température du corps du bébé.

**L'évaluation portera uniquement sur le produit (ou résultat) dans les cas suivants :**

- le résultat est la variable la plus importante de l'objectif ;
- le résultat possède des caractéristiques clairement identifiables qui peuvent être utilisées pour juger de sa qualité ;
- il y a plusieurs démarches aussi valables les unes que les autres permettant d'arriver au même résultat, au même produit.
- la performance, le processus de réalisation, ne peuvent pas être directement observés par l'enseignant. C'est le cas, par exemple, des tâches à exécuter à la maison.

**L'évaluation portera uniquement sur le processus (ou démarche) dans les cas suivants :**

- la démarche est la variable la plus importante par rapport à l'objectif visé ;
- la démarche (processus) est constituée par une séquence d'actions clairement identifiables ;
- Il n'y a pas de produit en tant que tel, de résultat autre que la performance elle-même. C'est le cas lorsque l'objectif de compétence consiste par exemple à chanter, à jouer au foot ball, à utiliser correctement un appareil, etc...dans tous ces cas il n'y a pas de résultat à présenter à l'issue de la réalisation en dehors de la performance elle-même.

**L'évaluation portera sur les deux variables à la fois dans les cas suivants :**

- le processus et le produit peuvent être isolés ;
- les deux aspects (le produit/résultat et le processus/démarche) sont également importants ;
- le processus et le produit possèdent chacun des éléments clairement identifiables qui peuvent être observés et décrits séparément.

### 7.2.3. Les instruments d'évaluation des objectifs de compétences

L'évaluation des objectifs de compétence peuvent se faire à l'aide de divers instruments. Nous allons en présenter deux parmi les plus pratiques à utiliser : la liste de vérification et l'échelle d'appréciation.

#### (i) La liste de vérification

Lorsqu'il s'agit d'évaluer un processus, une démarche, on peut utiliser la liste de vérification, liste de comportements à poser, d'étapes à réaliser par l'élève pour montrer qu'il a appris. L'évaluation consiste alors à vérifier la présence de ces comportements, le respect de ces étapes qui constituent ici les **critères d'évaluation du processus**.

Lorsqu'il s'agit d'évaluer un produit, le résultat d'une performance, on peut utiliser la liste d'évaluation, liste des attributs, des normes qui caractérisent un produit, un résultat de qualité. L'évaluation consiste dans ce cas à vérifier si le produit (résultat) respecte les normes de qualité. Ces normes constituent les **critères d'évaluation du produit**.

Lorsque l'on juge important d'évaluer à la fois le produit et la démarche, la liste de vérification doit contenir à la fois les critères d'évaluation du processus et les critères d'évaluation du résultat.

*Exemple :*

Soit l'objectif de compétence suivant : Rédiger une facture. La variable la plus importante, dans ce cas, est le produit (la facture). L'évaluation portera donc uniquement sur celle-ci. Les critères suivants pourraient figurer sur la liste de vérification :

- le document est lisible
- il indique le nom de l'acheteur ;
- il précise la date de l'achat
- il précise la quantité/nombre, le prix unitaire et le prix total de chaque article
- il précise le montant global de l'achat
- il porte la signature et le cachet d'identification de l'entreprise

La liste de vérification se présentera donc comme suit :

N°	Critères respectés	Oui	Non
1.	Le document est lisible		
2.	Le document indique le nom de l'acheteur		
3.	Le document précise la date de l'achat		
4.	Le document précise la quantité, le prix unitaire et le prix total de chaque article		
5.	Le document indique le montant global de l'achat		
6.	Le document porte la signature du vendeur		

La note d'évaluation tient compte de la présence ou de l'absence de chacun des critères.

## (ii) L'échelle d'appréciation

Elle procède de la même façon que la liste de vérification et utilise les mêmes critères. Mais, contrairement à la liste de vérification qui se limite à mentionner la présence ou l'absence (le respect ou le non-respect) de chaque critère, l'échelle d'appréciation « apprécie », évalue le niveau de réalisation des critères observés et attribue une note à chacun d'eux, un chiffre variant habituellement entre 1 et 5 ou 1 et 9.

Ici, le respect de chaque critère est quantifié. Le chiffre 1 indique le degré le plus bas et le chiffre le plus élevé représente le niveau le plus élevé de réalisation d'un critère donné.

Prenons par exemple l'objectif de compétence suivant : *l'enseignant doit être capable de conduire efficacement une leçon.*

Ici, il y a lieu d'examiner à la fois le processus et le produit. Les critères à considérer peuvent être, entre autres, les suivants :

- i. au niveau du processus
  - ✓ la maîtrise du sujet enseigné ;
  - ✓ la capacité de communication de l'enseignant
    - langage clair et précis
    - développement logique et séquentiel de la leçon
  - ✓ l'implication des élèves dans la leçon :
    - variété des stimuli utilisés
    - questionnement
    - renforcement
- ii. au niveau des résultats
  - Le degré d'atteinte des objectifs par les élèves

L'évaluation de cet objectif de compétence consiste à situer chaque critère retenu sur une échelle d'appréciation allant de 1 à 5, en encerclant le chiffre convenable. La note finale de l'évaluation de l'objectif sera la somme des notes attribuées aux différents critères fixés pour la mesure de cet objectif. La grille suivante peut être utilisée pour réaliser une telle évaluation.

**Objectif de compétence :** *l'enseignant doit être capable de conduire efficacement une leçon*

N°	Critères	Valeurs				
		1	2	3	4	5
1.	Maîtrise d sujet à enseigner	1	2	3	4	5
2.	Clarté et précision du langage, simplicité du vocabulaire	1	2	3	4	5
3.	Développement logique et séquentiel de la leçon	1	2	3	4	5
4.	Variété des stimuli utilisés	1	2	3	4	5
5.	Questionnement	1	2	3	4	5
6.	Renforcement	1	2	3	4	5
7.	Respect des trois composantes de la leçon	1	2	3	4	5
8.	Atteinte des objectifs par l'élève	1	2	3	4	5

Prenons un autre objectif de compétence, par exemple : *savoir communiquer efficacement par écrit.* Dans cet objectif, c'est le produit qui est important : un texte rédigé pour communiquer. L'évaluation portera donc uniquement sur ce dernier.

Pour l'évaluation de cet objectif, les variables suivantes peuvent être retenues comme critères du produit (un texte) de qualité :

- un vocabulaire précis et approprié ;
- des mots bien orthographiés ;
- une ponctuation correcte ;
- le respect des règles de grammaire ;
- une bonne articulation entre les phrases (mots de liaison appropriés) ;
- des phrases bien structurées ;
- un texte lisible et propre ;
- la pertinence des idées ;
- l'organisation du texte, etc. ...

L'échelle d'appréciation suivante pourra donc être utilisée pour une telle évaluation :

N°	Critères	Valeurs				
		1	2	3	4	5
1.	Précision et pertinence du vocabulaire	1	2	3	4	5
2.	Exactitude de l'orthographe des mots	1	2	3	4	5
3.	Respect des règles de grammaire	1	2	3	4	5
4.	Pertinence des idées	1	2	3	4	5
5.	Structure des phrases correcte	1	2	3	4	5
6.	Ponctuation et articulation entre les phrases	1	2	3	4	5
7.	Organisation du texte	1	2	3	4	5
8.	Lisibilité et propreté du texte	1	2	3	4	5

En conclusion...

Pour évaluer un objectif de compétence, il faut respecter la démarche suivante :

### 1. Déterminer exactement la compétence à évaluer

Répondre à la question suivante : tel que cet objectif est formulé, que doit faire l'élève pour démontrer sa compétence ?

### 2. Déterminer la ou les variables à évaluer

Répondre à la question : qu'est-ce qui est important à évaluer dans cette tâche ? Le produit, le processus ou les deux à la fois ?

### 3. Déterminer et formuler les critères d'évaluation

### 4. Choisir l'instrument de mesure à utiliser

Décider si l'on utilisera une liste de vérification ou une échelle d'appréciation

### 5. Déterminer le niveau de réussite minimum

Si l'on choisit d'utiliser une échelle d'appréciation, il faut préciser la note minimum requise pour que l'élève soit considéré compétent dans la tâche proposée. Si l'on utilise une liste de vérification, il faut préciser les conditions de réussite de la tâche.

## EXERCICES PRATIQUES

1. Quelle différence faites-vous entre un objectif pédagogique et un objectif de compétence ?
2. Quelles sont les principales variables à considérer dans l'évaluation d'un objectif de compétence ?
3. Voici un objectif de compétence à évaluer :

*L'élève doit être capable de rédiger une demande d'emploi.*

Sur la base de ce que vous avez appris, dites ce que vous allez évaluer et comment vous allez le faire.



**TROISIEME PARTIE :  
LA REMEDIATION**

## SÉQUENCE 8 : L'IDENTIFICATION DES DIFFICULTÉS DES ÉLÈVES

### 8.1. Objectif

Identifier, en fonction des critères et des indicateurs, les difficultés des élèves ne maîtrisant pas certains critères

### 8.2. Contenu notionnel

Lorsqu'un malade se rend chez le médecin, celui-ci l'ausculte en s'intéressant à tous les symptômes, à tout ce qui ne va pas. Lorsqu'il aura identifié tous les maux du patient, le médecin établira un diagnostic qui lui permettra d'élaborer une thérapeutique, c'est-à-dire un traitement susceptible de guérir la maladie. L'enseignant devrait faire exactement la même chose : identifier toutes les erreurs de l'élève pour établir un diagnostic pédagogique et ensuite élaborer une thérapeutique pédagogique, c'est-à-dire une remédiation susceptible de pallier les difficultés rencontrées par l'élève dans des apprentissages.

#### 8.2.1. Les principes de la gestion des erreurs

- **Principe 1 : Ne parlons pas de faute mais d'erreur**

La faute engage la personne d'une manière le plus souvent culpabilisante et donc, en quelque sorte, irréparable. L'erreur est au contraire un obstacle qu'il faut mettre au service de l'apprentissage. En effet, elle permet de déceler les points non encore maîtrisés pour orienter le travail de remédiation. En réalité, l'erreur est une caractéristique de base de l'école.

- **Principe 2 : Ne pas déclarer trop vite qu'un élève qui se trompe n'a pas voulu ou n'a pas été capable de comprendre**

Il y a aussi des démarches ou des pratiques inadaptées qui empêchent aux élèves d'apprendre. Le dialogue avec les élèves, lors de la remédiation, individualisé ou en petits groupes, devrait permettre de comprendre les erreurs des élèves et d'élucider éventuellement les raisons qui ont fait qu'ils se trompent.

- **Principe 3 : On ne peut pas remédier à toutes les erreurs**

On peut accepter de ne pas résoudre tous les problèmes d'apprentissage, même dans le cadre d'une remédiation bien conduite.

- **Principe 4 : Trouver un équilibre optimum entre le temps consacré à la remédiation et le temps consacré aux nouveaux apprentissages**

Il faut obtenir, en fin d'année, les progrès maximum pour l'ensemble de la classe. Il faut prendre le temps nécessaire pour remédier, en s'attachant aux difficultés les plus importantes, mais de continuer aussi à avancer dans les apprentissages dès qu'on a pu surmonter l'essentiel des difficultés.

- **Principe 5 : Remédier aux erreurs prioritaires en fonction de leur impact**

Il faut prendre les erreurs en nombre limité, mais remédier à celles qui ont le plus d'effets, c'est-à-dire les erreurs

- qui entraînent des conséquences graves pour la suite des apprentissages (importance de l'erreur) ;
- qui sont récurrentes (répétitives, non occasionnelles) ;
- qui concernent de nombreux élèves ;
- qui demandent peu de temps pour être traitées ;
- qui exigent une action immédiate.

### 8.2.2. Comment diagnostiquer ?

Pour passer à l'action en respectant le mieux possible ces 5 principes, on propose de procéder en quatre étapes :

#### Étape 1 : repérer les erreurs

Sur la base des indicateurs, repérer les erreurs par rapport aux objectifs de l'évaluation, à la consigne et à la production des élèves.

#### Étape 2 : repérer les critères non maîtrisés

Sur la base du tableau du seuil de maîtrise, repérer les critères qui ne sont pas maîtrisés par chaque élève.

#### Étape 3 : Identifier, décrire les erreurs

Identifier et décrire les erreurs les plus importantes

#### Étape 4 : classer et hiérarchiser les erreurs les plus importantes

Prendre en compte les erreurs en fonction de leur fréquence (répétitives et non occasionnelles) et du nombre d'élèves qui les commettent.

##### (i) Repérer les erreurs

Le repérage des erreurs est un travail technique de correction. Il doit toujours être effectué en **contexte**.

Exemple : Soit la situation suivante :

*Tu es allé passer quelques jours chez ta tante. Elle t'écrit cette lettre une semaine plus tard :*

*Le 6 septembre 2007*

*Bonjour cher neveu,*

*J'espère que tu es bien rentré chez toi. A quelle heure es-tu arrivé à la station de bus ? Qu'as-tu fait alors pour rentrer chez toi ? Est-ce que tes frères et sœurs ont été contents du vélo que tu as ramené ?*

*Si je t'écris aujourd'hui, c'est aussi parce que mon filtre à eau ne fonctionne plus. Tu m'as dit qu'à l'école tu as appris à purifier l'eau. Peux-tu me dire comment faire de façon économique ?*

*Je t'embrasse et j'espère te revoir bientôt à la maison.*

*Ta tante.*

Consigne :

En 10 lignes, écris à ton tour à ta tante :

1. Réponds à chacune des questions qu'elle te pose à propos de ton retour
2. Explique-lui ce qu'elle doit faire pour purifier l'eau. Utilise une des méthodes de purification des l'eau que tu as vues en classe ;
3. Termine la lettre à ta manière.

4.

Voici la réponse de l'élève

Le 18 septembre 2007

Bonjour chère tante,  
Comment vas-tu ? J'ai bien rentré à ma maison à dix heures.  
J'ai rencontré mon ami à la gare de bus.  
Mes frères et sœurs ont été content du vélo, et ils te remercient.  
As-tu réparé ton filtre à eau ? A l'école j'ai appris à purifier l'eau  
comme ça  
Prend de l'eau, met la dans une casserole et fait la bouillire  
pendant 15 minutes.  
je t'embrasse et j'espère te revoir bientôt  
Ton neveu

Pour rester objectif et ne pas se tromper sur ce qu'il évalue, l'enseignant doit se servir de critères de correction. Cela lui permet d'avoir plusieurs regards sur une même copie et de déterminer les erreurs, mais aussi ce qui est correct.

En général l'enseignant peut retenir deux ou trois critères minimaux. Ce sont des critères essentiels pour déterminer si l'élève est compétent ou pas. Il peut ajouter un critère de perfectionnement.

- **Critère 1** : Pertinence de la production

Ce critère sert à vérifier si l'élève respecte les contraintes de l'activité (s'il répond à toutes les questions, s'il se sert des documents supports, etc.) ;

- **Critère 2** : Cohérence du récit

Ce critère permet d'évaluer si l'élève a produit un texte écrit qui a du sens : est-ce que le texte produit est construit de façon à donner du sens aux phrases ?

- **Critère 3** : Correction de la langue

Ce critère permet d'évaluer la syntaxe (la formation des phrases), l'orthographe et la maîtrise des formes grammaticales utilisées.

- **Critère 4** : Originalité de la production

Il s'agit d'un critère de perfectionnement. Ce critère est facultatif.

En mathématiques, on a souvent trois critères minimaux :

**Critère 1** : Interprétation correcte de l'énoncé (l'élève a-t-il posé les bonnes opérations) ?

**Critère 2** : Utilisation correcte des outils mathématiques (les techniques de calcul sont-elles au point) ?

**Critère 3** : Cohérence de la réponse (le bon ordre de grandeur, la bonne unité de mesure, etc.).

La grille de correction de l'exercice ci-dessus peut se présenter comme suit :

	Critère 1 Pertinence de la production	Critère 2 Cohérence du récit	Critère 3 Correction de la langue	Critère 4 Originalité de la production
Consigne 1	L'élève reçoit le point s'il répond au moins à deux questions de la lettre  /1	L'élève reçoit le point si les réponses ont du sens  /1	L'élève reçoit le point si les 2/3 des formes du passé composé sont correctes  /1	L'élève reçoit le point s'il introduit dans sa lettre un élément qui n'était pas demandé dans les consignes (vocabulaire, idée...)
Consigne 2	L'élève reçoit le point si les conseils sont les bons et s'il a utilisé des formes à l'impératif  /1	L'élève reçoit le point si les instructions données sont articulées entre elles  /1	L'élève reçoit le point si les 2/3 des verbes mis à l'impératif sont écrits correctement  /1	
Consigne 3	L'élève reçoit le point s'il termine la lettre de manière personnelle  /1	L'élève reçoit le point si la fin de la lettre est bien articulée au reste  /1	L'élève reçoit le point si les 2/3 des phrases sont bien structurées  /1	

Les éléments de ce tableau sont appelés **indicateurs**. Ils précisent les critères. Lorsqu'ils sont bien formulés, ils permettent de ne pas sanctionner deux fois la même erreur dans une copie. Il est préférable d'avoir trois consignes dans une situation-problème pour vérifier chaque critère minimal trois fois.

On pourrait noter la copie de l'élève de cette façon :

	Critère 1	Critère 2	Critère 3	Critère 4
Consigne 1	0/1	1/1	1/1	0
Consigne 2	1/1	1/1	0/1	
Consigne 3	0/1	1/1	1/1	
Total	1/3	3/3	2/3	0/1

Par exemple pour la consigne 1 et le critère 1, l'élève n'a répondu qu'à la troisième question de sa tante. Il reçoit 0/1 point.

Pour la consigne 1 et le critère 3, l'élève a écrit correctement trois verbes sur cinq au passé composé. Il reçoit 1/1 point.

N.B. on voit que le critère C2 et C3 sont bien maîtrisés par cet élève, mais qu'il faut renforcer le critère C1.

## (ii) Repérer les critères non maîtrisés

Un critère sera considéré comme maîtrisé au terme de l'épreuve d'évaluation, si l'élève a maîtrisé ce critère dans au moins deux occasions sur les trois occasions indépendantes qui proposées. L'utilisation de la grille permet donc facilement si les critères sont réussis ou non.

Exemple

Elève 1	Pertinence	Utilisation correcte des outils	Cohérence de la production	Originalité
Question 1	1	1	1	0
Question 2	0	1	1	
Question 3	1	0	1	
	2 sur 3 : maîtrisé	2 sur 3 : maîtrisé	3 sur 3 : maîtrisé	Non maîtrisé

La réussite globale exige normalement la réussite de tous les **critères minimaux**<sup>5</sup> comme c'est le cas dans l'exemple ci-dessus. Néanmoins, on peut aussi décider qu'il suffit d'une maîtrise de 2 critères minimaux sur 3, pour autant que le dernier critère soit maîtrisé au moins partiellement (c'est-à-dire que le critère ait été maîtrisé au moins une fois).

Par exemple, l'élève suivant aurait réussi l'épreuve :

Elève 2	Pertinence	Utilisation correcte des outils	Cohérence de la production	Originalité
Question 1	1	1	1	1
Question 2	0	0	0	
Question 3	1	0	1	
	2 sur 3 : maîtrisé	1 sur 3 : non maîtrisé	2 sur 3 : maîtrisé	maîtrisé

Par contre, l'élève suivant n'aurait pas réussi l'épreuve :

Elève 3	Pertinence	Utilisation correcte des outils	Cohérence de la production	Originalité
Question 1	1	1	0	1
Question 2	0	1	0	
Question 3	0	0	1	
	1 sur 3 : non maîtrisé	2 sur 3 : maîtrisé	1 sur 3 : non maîtrisé	maîtrisé

## (iii) Identifier, décrire les erreurs

Il s'agit ici de décrire le plus précisément possible l'erreur : absence de verbe dans la phrase, manque de cohérence dans un texte, absence de ponctuation, etc.

Cette catégorisation ne peut se faire qu'en référence à des critères de catégorisation. Ces critères sont tout d'abord de grandes rubriques, par exemple

En prenant comme clé de classement les différents niveaux du texte :

- les erreurs au niveau du texte ;
- les erreurs au niveau du paragraphe ;

<sup>5</sup> Rappelons qu'un critère minimal est un critère qui doit absolument être maîtrisé pour considérer que l'élève maîtrise une compétence

- les erreurs au niveau de la phrase ;
- les erreurs au niveau du mot.

En prenant comme clé de classement les différents aspects de la maîtrise de la langue :

- les erreurs de cohérence ;
- les erreurs relatives à la ponctuation ;
- les erreurs relatives à la syntaxe ;
- les erreurs relatives à la conjugaison ;
- les erreurs relatives au lexique ;
- les erreurs relatives à l'orthographe.

Mais il y a des critères plus fins à utiliser pour préciser ces catégories. Par exemple, en orthographe, on peut distinguer les erreurs d'orthographe d'usage et d'orthographe grammaticale et, à l'intérieur de ces distinctions, faire des distinctions plus fines encore.

Il ne s'agit que d'une description, sans interprétation. Le danger à ce stade est de vouloir aller trop loin dans l'interprétation : on pense que l'on connaît la source de l'erreur et on passe directement à cette source.

Exemple :

*Un élève doit résoudre un problème où il s'agit de calculer le périmètre d'un terrain. Au lieu d'utiliser la formule du périmètre, il utilise la formule d'aire.*

L'erreur pourrait être décrite sous la forme : « utilisation de la formule de périmètre à la place de la formule d'aire ». Le fait de la décrire sous cette forme est déjà une interprétation (première hypothèse sur la source de l'erreur) : il se peut que l'élève ne confonde pas les deux notions, mais qu'il soit incapable de déterminer quelle notion il doit utiliser dans un problème donné (deuxième hypothèse sur la source de l'erreur). En allant trop vite dans l'interprétation on risque de fermer des portes à l'élève.

Au-delà du fait de nommer une erreur, il s'agit de voir si l'élève commet plusieurs erreurs de même nature, de manière à voir si l'erreur est ponctuelle ou au contraire elle se répète. Il s'agit également d'un travail de catégorisation.

Exemple :

Supposons que les deux problèmes suivants soient posés à différents élèves :

**Problème 1 : J'ai rempli d'eau 9 bouteilles de 75 cl. Quelle quantité ai-je au total ?**

**Problème 2 : combien de kilos pèsent 5 600 comprimés de 0,40 g ?**

Réponses des élèves :

	Mariam	Adoum	Ngaro
Problème 1	67,5 l	6,05 l	6,75 l
Problème 2	224 kg	2,320 kg	2,240 kg

Ngaro a trouvé les bonnes réponses. Mariam a fait deux **erreurs d'ordre de grandeur** tandis que Adoum a fait deux **erreurs de calcul**. **Ce ne sont pas les mêmes erreurs.**

A ce stade-ci, l'essentiel est donc de décrire le plus fidèlement possible les erreurs en essayant de les regrouper. Ce regroupement est important pour deux raisons essentielles :

Tout d'abord, identifier plusieurs erreurs commises par un même élève permet de retrouver plus facilement quelle est sa difficulté ; quand un type d'erreur se répète, on peut plus facilement émettre des hypothèses sur les sources d'erreurs.

Ensuite, identifier plusieurs erreurs similaires commises par des élèves différents permet de regrouper ceux-ci dans une activité de remédiation ultérieure.

### Comment préciser le type d'erreur ?

Si l'on veut préciser quel est le type d'erreur que l'élève commet, on peut structurer un ensemble d'items dans un tableau à double entrée, et de voir laquelle des deux dimensions du tableau pose problème

**Objectif spécifique :** *identifier le verbe dans une phrase* (dans le cadre de l'accord sujet-verbe par exemple)

**Type d'erreurs potentiellement liées :**

au type de phrase (affirmative, négative, interrogative)

au niveau de complexité de la phrase

	Phrase affirmative	Phrase interrogative	Phrase négative	
<b>Sujet + verbe</b>	Fatimé mange	Ali voyage-t-il ?	Ali ne travaille pas	/3
<b>Sujet + verbe + complément</b>	Moustapha boit de l'eau	Ngaro vient aujourd'hui ?	Dans la rue, Moussa ne chante pas	/3
<b>Sujet + verbe + verbe</b>	Fatimé et Ali dorment	La moto et le vélo sont-ils des véhicules ?	Les magasins et les écoles ne sont pas ouverts	/3
<b>Complément + Sujet + verbe + complément</b>	Le matin, je me lève tôt	Aviez-vous une voiture l'année passée ?	A Abéché, l'avion n'a pas décollé ce matin	/3
<b>Phrase avec proposition relative</b>	Le livre qui se trouvait sur mon bureau a disparu	Les mangues qui sont vendues par cette femme sont-elles bonnes ?	Les oiseaux dont le plumage est rouge ont une chair succulente	/3
	5	5	5	

#### (iv) Classer, hiérarchiser les erreurs les plus importantes

Il s'agit de prendre en compte les erreurs en fonction de leur fréquence (répétitives ou occasionnelles) et du nombre d'élèves qui les commettent.

#### 8.2.3. La recherche des sources d'erreurs

L'identification des sources d'erreur est l'opération de diagnostic proprement dite. Alors que, dans un premier temps, il s'agissait de décrire, il s'agit ici d'analyser le plus finement possible, c'est à dire faire apparaître ce qui n'apparaît pas au premier abord. Cette opération est délicate car il s'agit d'émettre des hypothèses : en effet, il arrive souvent que l'on ne sache pas avec exactitude quelle est la source des difficultés de l'élève. Par exemple, un élève peut avoir des difficultés dans l'orthographe d'usage parce qu'il a un lexique insuffisant (source 1) ou parce qu'il a des problèmes de confusion des graphèmes (source 2). Il est clair qu'une remédiation différente sera envisagée selon qu'il s'agit d'une source d'erreur ou l'autre.

L'essentiel est d'émettre plusieurs hypothèses sur les sources d'erreurs et de vérifier les hypothèses avant de passer à la remédiation.

Dans l'exemple de la lettre de l'élève (cf page 34), on peut émettre comme hypothèse pour la conjugaison des verbes à l'impératif (prend de l'eau, met dans la casserole...) des difficultés d'orthographe grammaticale. C'est un diagnostic facile à poser.



## Exemples de description et de sources d'erreur

### 1. Apprentissage en langue

Description de l'erreur	Sources possibles de l'erreur
Absence de verbe dans une phrase	Interférence entre deux langues (français et arabe)
	Mauvaise perception du verbe et de son rôle dans la phrase
	Non maîtrise de la structure groupe nominal + groupe verbal

Description de l'erreur	Sources possibles de l'erreur
Orthographe d'usage : mauvaise correspondance phonie-graphie	Mauvaise perception du phonème
	Méconnaissance de la graphie, confusion entre deux graphies correspondant à un même phonème
	Orthographe d'usage mal fixée, lexique insuffisant
	Manque de manipulation du lexique fondamental

### 2. Apprentissages en mathématiques

Description de l'erreur	Sources possibles de l'erreur
Mauvaise utilisation de grandeurs dans des situations (une bouteille de 5000 cl, une chaise qui pèse 0,2 kg...)	Manque de maîtrise du système de numération (confusion unités, dizaines, centaines...)
	Manque de relation entre des acquis scolaires et la réalité
	Insuffisances conceptuelles (mauvaise connaissance des unités de mesure et des relations qui les lient ensemble)
	Incapacité à utiliser des conversions fiables (tableau de numération par exemple)

Description de l'erreur	Sources possibles de l'erreur
Incohérence de la réponse à un problème mathématique par rapport à l'énoncé	Mauvaise compréhension de l'énoncé du problème (manque de maîtrise de la langue)
	Incapacité de sélectionner l'outil mathématique adéquat au problème
	Techniques insuffisamment maîtrisées (techniques opératoires par exemple)
	Mauvaise lecture de la consigne (consigne lue trop rapidement par exemple)

Il est important que les sources d'erreurs soient exprimées sous une forme qui permette d'apporter une remédiation ciblée, c'est-à-dire suffisamment précise pour essayer de comprendre la logique cognitive de l'apprenant.

### **Comment trouver la source d'une erreur ?**

La démarche de recherche de la source de l'erreur est à la fois une démarche intuitive et instrumentée.

Elle est intuitive dans la mesure où l'enseignant, à partir de la connaissance qu'il a de sa discipline, mais aussi de l'élève, de son parcours scolaire, de ses réactions, de son contexte familial, des autres difficultés qu'il a rencontrées dans le passé, peut identifier ce qui pourrait être la source de ses difficultés.

Elle est aussi instrumentée dans la mesure où elle peut être appuyée par différents outils. En particulier, on peut constituer des outils de diagnostic, c'est à dire des outils dans lesquels ce travail d'hypothèse sur les sources d'erreurs est préparée de façon structurée.

#### **8.2.4. La vérification des hypothèses**

La prudence s'impose quand il s'agit de décrire l'erreur : ne pas trop vite interpréter pour garder ouvert l'ensemble des hypothèses sur les causes. Il s'agit d'émettre plusieurs hypothèses, même si l'on pense que l'une s'impose de façon évidente. Ces hypothèses demandent à être vérifiées par la suite.

##### **(i) Comment vérifier une hypothèse ?**

Il existe différentes façons de vérifier une hypothèse, ou, autrement dit, d'éliminer certaines hypothèses.

- Tout d'abord, la fréquence de l'erreur donne des indications. Quand, dans un texte de 10 lignes, un élève « oublie » chaque fois d'accorder le verbe à son sujet, il est peu probable que ce soit chaque fois de la distraction.
- On a ensuite des éléments objectifs que l'on peut facilement vérifier, en comparant avec le travail des autres élèves : quand les 9/10<sup>ème</sup> des élèves se sont trompés en répondant à une question qui est théoriquement de leur niveau, il est fort probable que la question était mal formulée.
- Il y a également la connaissance que l'enseignant a de l'élève, de son passé, de son milieu, de son histoire.
- L'intuition de l'enseignant est aussi une aide précieuse, quand elle s'appelle véritablement « intuition » et non « raccourci » ou « facilité ».
- Il y a enfin des outils d'aide au diagnostic, qui ont été présentés plus tôt.

Si aucun de ces moyens ne fonctionne, on peut proposer à l'élève différentes remédiations possibles, et dégager quel type de remédiation lui permet de progresser.

##### **(ii) La recherche des causes des difficultés de l'élève**

Au-delà de la recherche de la source des erreurs, on peut aller encore plus loin et émettre des hypothèses sur les causes de l'existence de ces erreurs. Il s'agit de s'interroger sur ce qui, dans l'histoire de l'élève, l'a amené à faire ce type d'erreurs.

Les causes sont très nombreuses. Une difficulté peut être liée à un grand nombre de facteurs et il faut penser à plusieurs d'entre elles pour expliquer une erreur. Ces causes sont d'une part des causes intrinsèques, c'est-à-dire des causes liées aux caractéristiques de l'élève. Mais elles sont aussi des causes extrinsèques, c'est-à-dire liées à des facteurs de contexte.

- **Les facteurs intrinsèques**

- les structures cognitives de l'élève
- les facteurs liés à son engagement conatif<sup>6</sup>
- les facteurs liés à son engagement affectif<sup>7</sup>
- l'absence d'auto-évaluation, etc....

- **Les facteurs extrinsèques**

- la façon dont les activités d'apprentissage sont structurées ;
- la qualité des apprentissages (manque de concret, difficultés de prononciation chez l'enseignant...) ;
- le style cognitif dominant dans la classe (visuel, auditif, ...) ;
- le manque d'occasions de mobiliser des acquis en situation ;
- le manque de stimulation en milieu familial ;
- etc.

On a souvent tendance à mettre en évidence les causes intrinsèques (les structures cognitives de l'élève), alors que ce sont la plupart du temps ce sont les causes extrinsèques qui sont en jeu. Il est dès lors très important d'être attentif à la diversité des facteurs (causes) pour ne pas se tromper de remédiation, en particulier pour déterminer qui est concerné par la remédiation : l'élève, l'enseignant, le système....

---

<sup>6</sup> La dépense d'énergie qu'il consent à l'apprentissage

<sup>7</sup> Le retentissement qu'ont les apprentissages, la discipline chez l'élève

Le tableau ci-après montre en quoi la recherche des causes débouche naturellement sur des pistes de remédiation

### Exemple relatif à un apprentissage en langues

Description de l'erreur	Sources possibles de l'erreur	Causes possibles liées au contexte	Remédiations possibles
Incohérence d'un texte	Difficultés d'organiser des idées ou de gérer des informations du récit	Insuffisance des apprentissages liés à l'articulation de différentes idées	Apprendre à structurer des idées, à les enchaîner <i>Remédiation axée sur l'enseignant</i>
		Manque d'entraînement l'écrit	Développer davantage les activités d'intégration relatives à la production d'un texte <i>Remédiation axée sur l'enseignant</i>
	Pauvreté lexicale (l'élève ne dispose pas du lexique qui lui permet d'exprimer certaines idées)	Insuffisance d'occasions d'enrichir le vocabulaire	Intensifier les occasions d'enrichir le vocabulaire, encourager à lire davantage <i>Remédiation axée sur l'enseignant</i>
	Tendances à replacer telles quelles certaines phrases apprises	Apprentissages orientés vers la reproduction et non vers la production par l'élève	Faire produire davantage et outiller l'élève pour produire davantage <i>Remédiation axée sur l'enseignant</i>
		Manque de confiance en lui chez l'élève	Valoriser la production personnelle de l'élève <i>Remédiation axée sur l'enseignant</i>
	Absence de prise en compte du critère communicabilité du texte (l'élève écrit pour lui-même)	Caractère significatif des activités de production écrite trop peu prononcé	Développer le caractère significatif des activités de production écrite <i>Remédiation axée sur l'enseignant</i>

### 9.1. Objectif :

Préparer des activités et/ou des stratégies de remédiations (types de remédiation, démarches et modalités de celle-ci, types d'exercices).

### 9.2. Contenu notionnel

Avant de détailler les différentes stratégies de remédiation, examinons les paramètres à prendre en compte pour organiser cette remédiation.

#### 9.2.1. Les différents niveaux de remédiation

Cette étape est avant tout dictée par le diagnostic qui a été posé auparavant. Nous avons en effet vu que les pistes pour la remédiation sont directement issues de l'analyse des sources et des causes d'erreurs. Ces remédiations portent sur des niveaux différents :

- le niveau de l'élève ;
- le niveau de l'enseignant ;
- le niveau du système.

Parfois il faut jouer sur différents registres : à la fois au niveau de l'élève (remédiations individuelles ou par groupes de niveau de difficulté) et sur le niveau de l'enseignant (reprise de certains contenus, développement de certaines activités de remédiations, etc.)

#### 9.2.2. La fréquence et l'importance de l'erreur

Pour orienter convenablement la remédiation, il faut prendre en compte la fréquence et l'importance de l'erreur. Il n'est pas nécessaire d'agir tout le temps ni trop vite en cas de difficulté de l'élève. Il ne faut tout de même pas oublier que l'apprentissage prend du temps et l'erreur en fait partie intégrante. Il ne s'agira de penser remédiation que quand cette erreur s'installe dans le temps. D'autres erreurs sont liées à des facteurs de contexte : une consigne ambiguë, un dessin peu clair, un malentendu dans le type de tâche demandé. Les causes sont clairement identifiables et demandent un simple ajustement, pas une remédiation. Le tableau ci-dessous permet de repérer les types de remédiation appropriées en fonction des types d'erreurs et de leurs sources.

**Types de remédiations appropriées en fonction du type d'erreur et de la source**

Erreur ponctuelle	occasionnelle (due à des facteurs de contexte)	pas de remédiation dans l'immédiat
	à laquelle remédier immédiatement	remédiation rapide et ciblée
Erreur récurrente ➤ remontant loin	sans conséquence grave	remédiation nécessaire à terme
	aux conséquences importantes	remédiation en profondeur
➤ récente	risques de s'estomper lors des apprentissages à venir	pas de remédiation dans l'immédiat
	à laquelle remédier immédiatement	remédiation urgente et ciblée

#### 9.2.3. Les acteurs de la remédiation

Lorsque l'on évoque les différentes stratégies de remédiation, il faut également cerner les types d'acteurs qui peuvent intervenir comme agents de remédiation :

- l'élève seul ;
- un autre élève, qui joue le rôle de tuteur ;
- l'enseignant.

## 9.2.4. Les différents dispositifs de remédiation

### (i) Dispositif de base, collectif ou individuel et ciblé

L'enseignant propose divers énoncés de problème et demande aux élèves d'indiquer :

- Qu'est-ce qui est demandé ?
- Quelles sont les informations que l'on va devoir utiliser ?
- Quelles sont les informations dont on a besoin ?
- .....

### (ii) Dispositif de feed back positif ou négatif et le plus précis possible

- Communication à l'élève de la correction réalisée par l'enseignant (hétéro correction)
- Autocorrection par l'élève en lui donnant un corrigé et/ou des outils pour s'autocorriger ;
- Recours à la confrontation entre une autocorrection et une hétéro correction, celle de l'enseignant ou celle d'autres élèves, pour bénéficier du conflit sociocognitif (=coévaluation)

### (iii) Dispositif de répétition et/ou travaux complémentaires

- Révision de la partie de la matière concernée et/ou travail complémentaire (autres exercices) sur la matière concernée ;
- Révision des prérequis non maîtrisés et/ou travail complémentaire visant à réapprendre ou à consolider des prérequis concernant la matière ;
- Organisation d'un « dépannage minute » : un élève est identifié comme personne ressource pour une discipline, ses condisciples peuvent lui demander des explications immédiatement après un cours, pendant un inter cours ou une récréation ;

### (iv) Dispositif par adoption de nouvelles stratégies d'apprentissage

- Réaliser un découpage plus fin de la même matière ou des prérequis non maîtrisés ;
- Donner une autre situation fonctionnelle et intégratrice ;
- Donner une situation plus concrète ;
- Donner plus de feed back et/ou plus précis ;
- Donner une autre progression des apprentissages ;
- Faire travailler certains élèves seuls, ou avec un élève tuteur, en groupes des besoins, accompagnés ou non ;
- Ouvrir l'accès à d'autres média : manuels, fichiers, logiciels informatiques....

### (v) Dispositif pour actions sur des facteurs plus fondamentaux

- Décisions d'ajustement à prendre en collectif d'enseignants (conseil de classe) à propos de facteurs scolaires plus fondamentaux qui interfèrent avec les apprentissages comme
  - des capacités cognitives de base nécessitant des réapprentissages fondamentaux et/ou des décisions de réorientation ;
  - des attitudes vis-à-vis du travail proposé ou de l'enseignant, et nécessitant de recourir à des décisions d'optimisation du climat éducatif ;

- des attitudes vis-à-vis de l'école en général entraînant des décisions d'optimisation du climat institutionnel, comme, par exemple, l'introduction du principe de remédiation dans le projet d'école, le remplacement des « examens de passage » durant les vacances par des épreuves de rattrapage intégrées au temps scolaire
- Décisions d'ajustement à propos de facteurs extra scolaires fondamentaux nécessitant le recours à des personnes extérieures : parents, psychologues, etc.

## EXERCICE PRATIQUE

Après l'évaluation portant sur une activité d'intégration, l'enseignant a regroupé les résultats de ses élèves par critère comme suit :

	Critère 1	Critère 2	Critère 3
Elève 1	3/3	1/3	2/3
Elève 2	1/3	3/3	2/3
Elève 3	2/3	2/3	0/3
Elève 4	3/3	0/3	2/3
Elève 5	2/3	3/3	0/3
Elève 6	1/3	2/3	2/3
Elève 7	1/3	3/3	2/3
Elève 8	2/3	1/3	2/3
Elève 9	3/3	3/3	1/3
Elève 10	3/3	3/3	0/3

A partir de ce tableau

- Faites un diagnostic des faiblesses des élèves par critère

En regroupant les élèves qui ont 1/3 ou 0/3 à un même critère, identifiez

- le nombre de groupes d'élèves ;
- le nombre d'élèves dans chaque groupe ;
- les éléments de chaque groupe ;
- le ou les critères à travailler dans chacun des groupes.



# BIBLIOGRAPHIE

- F.M.GERARD (2008). *Evaluer des compétences* De Boeck université Bruxelles
- ROEGIERS, X. (2003). *Une pédagogie de l'intégration (2<sup>ème</sup> édition)*. De Boeck Université Bruxelles
- ROEGIERS,X. (2006) *L'école et l'évaluation* – De Boeck Université Bruxelles
- KAYEMBE, N.B. (1999) *Evaluer les apprentissages de mes élèves*, Ed. Hurtibise HMH limitée – Montréal (Québec)

