

La pédagogie de l'intégration en bref

Xavier ROEGIERS

Rabat, Mars 2006

www.tata1.c.la

Table des matières

1	<i>L'approche par les compétences de base</i>	3
1.1	L'approche par les compétences de base en quelques lignes	3
1.2	Les objectifs de l'approche par les compétences de base	3
1.3	Les principales notions relatives à l'approche par les compétences de base	4
1.4	La conception des apprentissages dans l'approche par les compétences	9
1.5	Comment planifier les apprentissages en termes de compétences de base ?	11
1.6	L'impact de l'approche par les compétences de base	12
1.7	Pour en découdre avec certaines idées véhiculées autour de l'approche par les compétences	14
2	<i>Un cadre de référence en matière d'évaluation des acquis des élèves</i>	17
2.1	Une définition de l'évaluation	17
2.2	Deux types d'informations à recueillir	17
2.3	Les qualités des informations recueillies : pertinence, validité, fiabilité	18
2.4	Information, critère, indicateur : des clarifications conceptuelles	19
2.5	Le recours aux critères	22
3	<i>L'élaboration des outils de recueil des informations</i>	31
3.1	L'élaboration d'une épreuve d'évaluation	31
4	<i>La correction des copies d'élèves</i>	37
4.1	Les principes de la correction des copies	37
4.2	Des exemples de grilles de correction	39

1 L'approche par les compétences de base

1.1 L'approche par les compétences de base en quelques lignes

L'approche par les compétences de base repose essentiellement sur les travaux de De Ketele à la fin des années 80, basés sur la notion d'**objectif terminal d'intégration**.

Développée sous le terme **pédagogie de l'intégration** (Roegiers, 2000), l'approche a été opérationnalisée par le BIEF progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 90, essentiellement au niveau de l'enseignement primaire et moyen (l'école de base), ainsi que de l'enseignement technique et professionnel.

Basée sur le principe de l'intégration des acquis, notamment à travers l'exploitation régulière de situations d'intégration et l'apprentissage à résoudre des tâches complexes, la pédagogie de l'intégration tente de combattre le manque d'efficacité des systèmes éducatifs (voir ci-dessous les résultats de l'expérimentation).

1.2 Les objectifs de l'approche par les compétences de base

On peut dire que cette approche poursuit essentiellement trois objectifs principaux (Roegiers, 2000).

(1) Il s'agit tout d'abord de mettre l'accent sur **ce que l'élève doit maîtriser** à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant(e) doit enseigner. Le rôle de celui(celle)-ci est d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu.

(2) Il s'agit également de **donner du sens aux apprentissages**, de montrer à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus-matières à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens, qui trop souvent ennuient l'élève, et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. Au contraire, l'approche par les compétences lui apprend à situer continuellement les apprentissages

par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations.

(3) Il s'agit enfin de **certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes**, et non plus en termes d'une somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève s'empresse souvent d'oublier, et dont il ne sait pas comment les utiliser dans la vie active. En cela, l'approche par les compétences de base est une réponse aux problèmes d'analphabétisme fonctionnel.

1.3 Les principales notions relatives à l'approche par les compétences de base

1.3.1.1 *Qu'est-ce qu'une compétence ?*

On dit de quelqu'un qu'il est compétent lorsque non seulement il possède certains acquis (connaissances, savoir-faire, procédures, attitudes, etc.), mais surtout lorsqu'il peut mobiliser ces acquis de façon concrète pour résoudre une situation-problème donnée.

EXEMPLES DE COMPETENCES

- (1) Tenir une conversation téléphonique qui ne fait pas appel à un vocabulaire spécialisé, et dans sa langue maternelle
- (2) Rédiger une facture simple (5 à 10 articles)
- (3) À partir d'une situation vécue mettant en évidence différents problèmes de pollution de l'eau, de l'air et de pollution par le bruit, proposer des solutions appropriées aux différents problèmes identifiés au préalable.

D'une façon plus précise, une compétence est "**la possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème qui appartient à une famille de situations**" (Roegiers, 2000).

Parler des compétences suppose que l'on évoque tout à la fois :

- les *ressources*, c'est-à-dire les savoirs, savoir-faire et savoir-être que l'élève va devoir mobiliser ;
- les *situations* dans lesquelles l'élève devra mobiliser ces ressources.

1.3.1.2 Les ressources

Les ressources sont essentiellement les savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence.

Dans l'exemple (1) ci-dessus, les ressources suivantes sont mobilisées :

- savoirs : la connaissance d'un vocabulaire de base pour une conversation téléphonique, les formules de politesse... ;
- savoir-faire : la formulation d'une question, la formulation d'une réponse à une question posée, le fait de se présenter, l'utilisation du futur, de l'imparfait... ;
- savoir-être : le fait d'adopter une attitude cordiale, de s'intéresser à son interlocuteur...

Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet, que ce soit de façon traditionnelle, ou à travers des situations-problèmes didactiques, où l'élève est mis au centre des apprentissages. D'autres ressources entrent toutefois en ligne de compte, comme les savoirs d'expérience ou encore les procédures automatisées.

Outre les ressources internes à l'élève, ou, de façon plus générale, à celui qui développe la compétence, il y a les ressources externes, nécessaires pour exercer la compétence. Parmi celles-ci, il y a les ressources matérielles : il est difficile de montrer qu'on est compétent pour jouer un match en double au tennis, si on ne dispose pas d'une raquette !

1.3.1.3 La notion de situation « cible »

Une situation « cible » est une situation qui est le reflet d'une compétence à installer chez l'élève. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence, ou comme une occasion d'évaluer la compétence. Dans l'approche par les compétences de base, quand on parle de situations, on parle de situations « cibles », de situations de réinvestissement, de situations d'intégration (tous ces termes sont des synonymes), pour bien la distinguer des situations didactiques qui, elles, ont pour fonction de développer de nouveaux apprentissages de concepts, de savoir-faire, etc¹. Certains auteurs utilisent le terme de « tâche complexe » pour désigner une situation « cible ». C'est également un terme intéressant, mais il ne règle pas la distinction entre une tâche qui est une occasion d'acquérir de nouveaux savoirs ou savoir-faire au sein d'un groupe classe (situation-problème didactique) et une tâche qui est visée au terme d'un ensemble

¹ Pour plus de précisions sur la différence entre situation « cible » et situation « didactique », voir Roegiers (2003).

d'apprentissages ponctuels parce que représentative d'une compétence à acquérir (situation « cible »).

Ces situations « cibles » sont des situations-problèmes complexes, et pas un simple exercice. Tout comme un joueur de football ne peut pas se contenter d'exercer sa compétence en tirant des penalties, ou en s'exerçant à dribbler, et ne peut véritablement exercer sa compétence qu'en jouant un match de football, un élève ne peut développer la compétence (1) ci-dessus qu'en étant confronté à une conversation téléphonique, dans toute sa complexité. Encore faut-il bien ajuster le niveau : lui proposer de se contenter d'une réplique dans une conversation n'aurait pas le niveau de complexité requis. En revanche, lui demander de faire face à une conversation spécialisée ou dans une langue étrangère serait le piéger, parce qu'il n'aurait pas acquis les éléments qui lui permettraient de faire face. Tout comme le match de football est une situation pour la compétence « jouer au football », une conversation téléphonique est une situation « cible » relative à la compétence (1), à condition qu'elle réponde à certaines caractéristiques, par exemple le fait que l'interlocuteur ne soit pas visible pendant la communication téléphonique, ou le fait qu'il y ait un effet de surprise.

De même, dans l'exemple de la compétence (3), une situation « cible » consiste à présenter à l'élève un contexte de pollution (à travers un dessin, une photo...).

1.3.1.4 La notion de famille de situations

A chaque compétence est associée une famille de situations-problèmes. C'est un ensemble de situations « cibles » dont chacune est une occasion d'exercer la compétence : une occasion d'un niveau de complexité suffisant (en conditions réelles), mais d'un niveau qui ne dépasse pas ce qui est attendu. Toutes ces situations sont dites équivalentes, c'est-à-dire interchangeable en termes de niveau de difficulté et de complexité.

Pour la compétence « jouer au football », la famille de situations se dégage naturellement : c'est l'ensemble des matchs que le joueur pourrait jouer². S'il est compétent dans un match, il le reste dans un autre. Sauf accident, il suffirait à un entraîneur de voir le joueur à l'œuvre dans deux ou trois matches pour apprécier s'il est compétent. Il en va de même des compétences à l'école, qui peuvent être évaluées à travers deux ou trois situations « cibles », voire même une seule, à condition que ces

² Encore qu'il n'est pas la même chose de jouer un match à l'entraînement, ou devant un public, dans lequel intervient le stress. Ce sont des compétences différentes. On pourrait préciser si la compétence est « jouer un match de football à l'entraînement », ou « jouer un match de football devant un public ».

situations soit représentative de la compétence³. Ceci ne veut pas dire que l'élève est directement évalué sur sa compétence : il a d'abord l'occasion de s'entraîner. Il en va de même d'un futur conducteur de voiture : quand il a appris le code de la route, et qu'il a acquis les ressources nécessaires pour conduire (embrayer, débrayer, démarrer en côte, etc.), on ne l'évalue pas tout de suite. Il faut d'abord qu'il s'exerce à plusieurs reprises à conduire en situation réelle.

Reprenons les exemples proposés ci-dessus.

- La famille de situations-problèmes de la compétence (1) est l'ensemble des conversations téléphoniques différentes auxquelles l'élève devrait pouvoir faire face (l'une avec une tante qui l'invite à passer des vacances, l'autre avec un ami qui lui demande de ses nouvelles, etc.), à condition qu'elles restent dans les limites fixées : se dérouler dans sa langue maternelle, et ne pas faire appel à un vocabulaire spécialisé.
- La famille de situations-problèmes de la compétence (2) est l'ensemble des factures que l'élève devrait pouvoir rédiger, dans des contextes différents (une facture qui mentionne des achats alimentaires, une autre relative à des pièces de voiture, etc.), à condition que ces factures restent dans les limites fixées : une facture simple, avec 5 à 10 articles.
- Dans l'exemple (3), la famille de situations-problèmes est l'ensemble des situations différentes que l'on peut soumettre à l'élève, et qui combinent de façon différente, dans des contextes différents, des problèmes de pollution de l'eau, de l'air, et de pollution par le bruit.

L'élève ne sera déclaré compétent que lorsqu'il pourra faire face à n'importe quelle situation qui appartient à la famille de situations, la situation étant nouvelle, inédite. La reproduction pure et simple est donc exclue. Pour le concepteur de programmes et de manuels, cela implique que, dans chaque famille de situations-problèmes, il faut chercher à construire plusieurs situations équivalentes. Par exemple, si on mentionne dans la compétence (2) qu'il s'agit de factures de 5 à 10 articles, c'est pour situer le niveau de complexité de la situation. Il en va de même dans la compétence (1) dans laquelle on précise « qui ne fait pas appel à un vocabulaire spécialisé », et « dans sa langue maternelle ». Ces précisions, ou caractéristiques des situations de la compétence sont des **paramètres** de la famille de situations.

³ Et que l'on ait plusieurs occasions distinctes de vérifier chaque critère, comme nous le verrons plus loin (voir page 23).

Où se trouvent ces situations ? Elles sont à construire par les enseignants. Cependant, certaines peuvent se trouver à titre d'exemples dans des livrets-programmes, dans des documents d'accompagnement des curriculums, dans des banques de données nationales ou régionales, dans des cahiers de situations pour les élèves ou encore dans des manuels scolaires.

Sur le plan pédagogique, une fois que les apprentissages ponctuels qui préparent une compétence ont été développés, c'est-à-dire une fois que les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence sont installées, on présente à l'élève plusieurs de ces situations complexes pour exercer sa compétence (apprentissage de l'intégration) ou pour évaluer sa compétence (évaluation).

Chacune des situations d'une famille de situations peut donc être exploitée indifféremment dans l'apprentissage (pour apprendre à l'élève à intégrer ses acquis) ou dans l'évaluation (pour évaluer ses acquis)⁴.

1.3.1.5 Qu'est-ce qu'un OTI (Objectif terminal d'intégration) ?

Un OTI (Objectif terminal d'intégration) est une macrocompétence qui recouvre l'ensemble des compétences, et donc l'ensemble des savoirs, savoir-faire et savoir-être d'un cycle (en général 2 ans). Il traduit le profil attendu de l'élève au terme d'un cycle, dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné.

Il ne faut pas confondre un OTI avec un objectif général, qui, comme son nom l'indique, désignait dans la P.P.O. des intentions générales.

« Les « objectifs généraux » de la pédagogie par objectifs, par définition abstraits et facilement confondus avec de vagues buts ou des finalités, n'ont jamais eu de consistance » (Vial, p. 150).

Au contraire de l'objectif général, un OTI possède un caractère très précis, puisque, comme une compétence de base, il se définit à travers une famille de situations-problèmes bien délimitées. Ces situations-problèmes sont relativement complexes puisqu'elles recouvrent l'essentiel des acquis d'un cycle dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné.

On recourt également parfois à la notion d'OII (Objectif Intermédiaire d'Intégration), qui recouvre l'ensemble des compétences à atteindre au terme d'une année.

⁴ Pour plus de précisions sur la construction et la gestion des situations, voir Roegiers (2003).

1.4 La conception des apprentissages dans l'approche par les compétences

Dans une approche par les compétences, il y a essentiellement deux moments dans les apprentissages.

1. Les apprentissages ponctuels des ressources : savoirs, savoir-faire et savoir-être.
2. Les activités d'intégration et d'évaluation formative.

1.4.1.1 *Apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être*

Dans une approche par les compétences, les savoirs, savoir-faire et savoir-être continuent à faire l'objet d'apprentissages ponctuels, selon les méthodes pédagogiques en vigueur⁵, ceci à trois nuances près :

- on met une priorité à développer les savoirs, savoir-faire et savoir-être qui se rapportent à une compétence ; les autres sont considérés comme des savoirs et des savoir-faire de perfectionnement, et ne sont abordés que si l'ensemble des compétences est maîtrisé par tous les élèves ;
- on essaie, dans la mesure du possible, de rendre ces apprentissages significatifs en montrant aux élèves à quoi ils servent, et on amène les élèves à combiner progressivement ces ressources (savoirs, savoir-faire et savoir-être) entre elles ;
- on ne développe ces ressources que pendant une partie du temps scolaire, par exemple pendant trois semaines sur quatre, afin de laisser du temps pour l'intégration des acquis proprement dite.

1.4.1.2 *Les activités d'intégration*

Dans cette optique, une partie du temps d'apprentissage est réservée à ce que l'on appelle "activités d'intégration", c'est-à-dire qu'elle est consacrée à apprendre l'élève à mobiliser ses ressources dans des situations complexes. Ces activités peuvent prendre place à tout moment dans l'année : c'est régulièrement que l'on soumet à l'élève des situations complexes, dans lesquelles il peut mobiliser ses acquis.

Une alternative à cette façon de faire consiste à « bloquer » une semaine entière pour l'intégration, par exemple une semaine par mois, ou une semaine toutes les 6 semaines.

⁵ Ce qui ne veut pas dire que les méthodes pédagogiques ne sont pas appelées, elles aussi, à évoluer. Au contraire, introduire des apprentissages à travers des situations-problèmes didactiques est un excellent entraînement pour l'élève, quand il sera invité à mobiliser ses acquis dans des situations « cibles ».

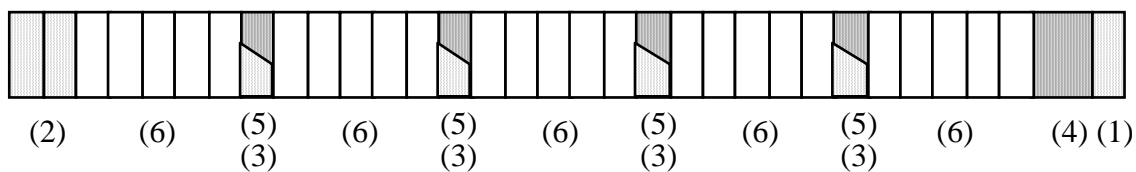
l'évaluation certificative dans le sens de l'approche par les compétences, en les construisant sur la base de situations complexes.

1.5 Comment planifier les apprentissages en termes de compétences de base ?

Une planification annuelle des apprentissages consiste essentiellement à partir de la fin de l'année, et à revenir progressivement en arrière. Voici un exemple de planification « type ».

- (1) Réserver la période consacrée à l'évaluation finale (évaluation certificative).
- (2) Délimiter une période en début d'année pour vérifier l'OTI de l'année précédente, et pour remédier aux principales lacunes (évaluation d'orientation).
- (3) Réserver une période pour les évaluations formatives intermédiaires, et pour les remédiations.
- (4) Réserver une période (une à deux semaines) en fin d'année pour développer des situations qui reflètent l'OTI de l'année.
- (5) De même, réserver une semaine toutes les 5 ou 6 semaines pour les modules d'intégration. C'est surtout pendant ces modules que se développent les compétences. Ces semaines seront réservées à la résolution de situations qui reflètent chacune de ces compétences. C'est pendant les mêmes semaines que sont menées les évaluations formatives (3).
- (6) Répartir l'ensemble des apprentissages ponctuels de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être) dans les périodes qui restent.

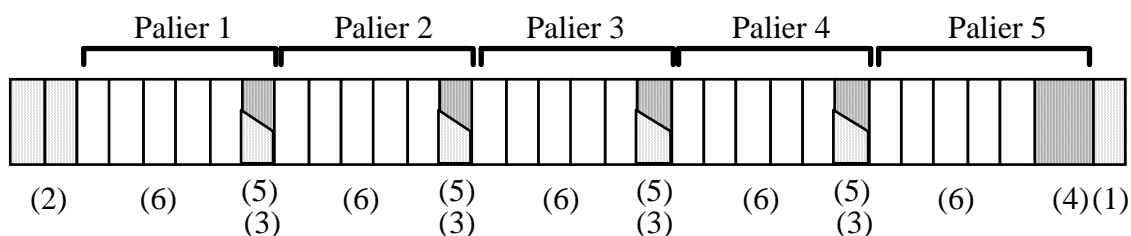
On peut représenter cette démarche par le schéma suivant.



- (1) évaluation certificative

- (2) évaluation diagnostique d'orientation de début d'année
- (3) évaluations formatives intermédiaires
- (4) module d'intégration de fin d'année
- (5) modules d'intégration intermédiaires
- (6) apprentissages ponctuels

Même s'il peut arriver qu'une compétence se développe pendant quelques semaines seulement, les compétences se développent en général tout au long de l'année. Chaque période représente un « palier » pour chaque compétence. Pour chaque compétence, l'année est ainsi découpée en 5 paliers.



1.6 L'impact de l'approche par les compétences de base

Les principaux résultats de recherche que l'on peut avancer à l'heure actuelle sont les suivants.

- En Tunisie, un gain de 3 à 6 points selon les disciplines a été observé, dans l'épreuve de fin de sixième année primaire, dans les performances des élèves qui ont suivi l'approche par les compétences de base, par rapport aux autres élèves⁶. Si les données relevées ne permettent pas d'identifier la catégorie d'élèves (forts, moyens faibles) à laquelle l'approche par les compétences de base profite le plus, elles montrent en revanche de façon claire que ce type d'épreuve en termes de tâche complexe discrimine beaucoup mieux les élèves forts des élèves faibles, et permet notamment de travailler très tôt avec les élèves « à risque », c'est-à-dire ceux dont il faut peu de chose pour qu'ils réussissent ou pour qu'ils échouent (voir page 28).

⁶ C.N.I.P.R.E. (Tunis)

- Au Gabon, une étude menée sur 7500 élèves⁷ a montré entre autres choses que l'approche par les compétences en 1^e année primaire (CP1) fait réussir 12% d'élèves supplémentaires par rapport à l'approche sommative. Le gain se situe parmi les primo-arrivants qui n'ont pas fait de pré-primaire d'une part, et chez les redoublants d'autre part, c'est-à-dire surtout dans les deux catégories les plus fragilisées, plus que chez les élèves qui ont suivi un pré-primaire. Les données ne permettent cependant pas de chiffrer les gains relatifs dans chacune de ces deux catégories.
- A Djibouti, une étude a été menée en mai 2003, sur deux groupes de 200 d'élèves de fin de 2^e année primaire de niveaux comparables : un groupe expérimental, constitué d'élèves qui ont suivi l'approche par les compétences de base pendant 2 ans, et un groupe témoin, de la filière traditionnelle. Des épreuves en termes de tâches complexes leur ont été présentées en français oral, en français écrit et en mathématiques (Aden & Roegiers, 2003).

Sur le plan de **l'efficacité**, les résultats montrent que l'approche par les compétences conduit à un gain qui se situe autour de 3 points sur 20 en faveur des élèves des classes expérimentales, ceci pour chacune des trois épreuves, ce qui permet à deux fois plus d'élèves environ de disposer des acquis de base pour passer dans l'année suivante.

Sur le plan de **l'équité**, les résultats montrent que, si on divise les élèves en quatre catégories, à savoir les forts, les moyens, les faibles, les très faibles, l'approche par les compétences profite à chacune des quatre catégories, mais **surtout à la catégorie des élèves faibles**, ensuite à celle des élèves très faibles, puis à celle des élèves moyens et enfin à celle des élèves forts.

Il y a donc des gains à la fois en termes d'efficacité interne et d'équité⁸. Ces gains sont essentiellement imputables à l'introduction d'un module d'intégration d'une semaine toutes les 6 semaines, au sein duquel les élèves ont l'occasion de résoudre des situations complexes (situations « cibles ») qui mobilisent les ressources acquises pendant les 5 semaines précédentes.

On observe donc, à côté de résultats relatifs à l'efficacité interne du système (davantage d'élèves réussissent en possédant les acquis de base), des résultats intéressants du point de vue de l'équité puisque, si l'approche par les compétences profite à tous les élèves, elle profite surtout aux plus faibles.

Ces résultats sont confirmés par d'autres études qui montrent en quoi les élèves plus faibles ou de milieux défavorisés sont loin de réussir moins bien les épreuves « compétences » que des

⁷ IPN Libreville, décembre 2003, dans le cadre du projet Fed Education

⁸ Pour le texte complet de l'étude, on peut consulter le site du BIEF (www.bief.be).

épreuves « ressources », bien au contraire (Allal, Rouiller, Saada-Robert, Wegmuller (1999) ; Rey, Carette, Defrance, Kahn (2002, 2003) ; Letor, Vandenberghe & Jadoulle (2004, à paraître)).

L'explication de ce phénomène qui peut paraître curieux a priori semble être la suivante : dans le système traditionnel, les écarts entre élèves forts et élèves faibles sont notamment dus au fait que les plus forts sont capables d'intégrer spontanément : ils n'ont pas besoin d'un apprentissage spécifique pour réinvestir leurs acquis. Développer des situations d'intégration profite certes aux plus forts dans la mesure où elles constituent des occasions d'entraînement, mais encore davantage aux plus faibles dans la mesure où elles constituent pour eux un véritable apprentissage. C'est un apprentissage qu'ils ont rarement l'occasion de faire tant une idée est fortement ancrée dans la tête des enseignants : celle selon laquelle la seule aide pour les plus faibles est de simplifier les apprentissages. C'est certes vrai à certains moments, mais ils ont autant besoin de revenir ensuite à des moments d'apprentissage de la complexité, parce que c'est elle seule qui leur permet de mettre en œuvre leurs acquis de façon opérationnelle.

1.7 Pour en découdre avec certaines idées véhiculées autour de l'approche par les compétences

Examinons certaines critiques émises à propos de l'approche par les compétences. Comme on peut le constater, ces critiques sont parfois opposées les unes aux autres.

L'approche par les compétences provoque un nivellement des curriculums par le bas.

Il est vrai que, quand un système éducatif choisit de mettre l'accent sur des compétences à développer, c'est parfois au détriment de certains autres acquis. C'est parfois le cas de l'apprentissage de la littérature dans les petites classes. C'est aussi le cas de certains éléments de culture générale.

Pour trancher, il faut revenir à la question des valeurs que l'on veut véhiculer à l'école. Quand, à l'école, on dit qu'il est important que les élèves sachent qui est Karl Marx, et ce qu'il a fait, de quels élèves parle-t-on ? Qu'est-ce que les élèves en font ? Qu'est-ce qu'on fait passer à la trappe en prenant du temps pour parler de Karl Marx ? Voilà les questions qu'il faut se poser avant de décréter « Les élèves ne savent plus qui est Karl Marx ». Quand on connaît le coût d'un système éducatif dans un pays pauvre, peut-on se payer le luxe de passer des heures pour apprendre des choses dont seule une petite fraction d'élèves va pouvoir faire quelque chose, alors que dans le même temps ils ne disposent pas des acquis de base, ou ils en disposent de façon non opérationnelle ? On

en revient aux choix de valeurs. Le tout est une question de priorités. Bien sûr, il n'est pas inutile de parler de Karl Marx, et tous les élèves devraient idéalement connaître ses œuvres. Mais quelle place faut-il lui laisser ? A quel moment de la scolarité faut-il en parler ? A quels élèves faut-il en parler ? Quel statut lui donner en termes d'évaluation des acquis ?

C'est pour cette raison que certaines recommandations de décideurs ou d'experts vont dans le sens de n'aborder certaines matières qu'à titre de perfectionnement, ou encore à partir de certains niveaux d'études (par exemple au collège), quand l'ensemble des élèves ont acquis les compétences de base qui leur permettent de faire face aux situations de la vie quotidienne.

L'approche par les compétences provoque un nivellement du niveau des élèves par le bas.

Nous avons vu ci-dessus que les résultats d'expérience démentent cette idée, dans la mesure où l'approche par les compétences de base bénéficie à l'ensemble des élèves, y compris la catégorie des élèves forts.

L'approche par les compétences est élitiste. Elle ne s'adresse qu'aux élèves forts.

Cette idée est également démentie par les résultats de recherche qui semblent montrer que l'approche par les compétences de base augmente l'équité d'un système, en profitant davantage aux élèves faibles qu'aux élèves forts.

L'approche par les compétences est utilitariste.

Cette critique est fondée en partie, dans la mesure où les situations qui sont présentées ont partiellement pour fonction d'aider les élèves à s'insérer dans la vie quotidienne.

Cet aspect est toutefois à nuancer pour deux raisons.

1. Si ce sont des situations proches de la vie quotidienne qui sont proposées aux élèves, ce n'est pas seulement parce qu'elles les préparent à la vie. C'est aussi parce que ces situations sont riches, et que, sur le plan pédagogique, leur exploitation constitue un enrichissement, qu'elles sont intéressantes.

2. Il faut également rappeler que des résultats de recherche montrent que, si on veut développer des capacités générales à très long terme (des compétences transversales), la meilleure façon est d'amener les élèves à résoudre de façon répétée des situations pointues. Développement de capacités à long terme et de compétences de base utilisables directement sont des objectifs différents, mais qui, curieusement, empruntent

le même chemin en termes d'apprentissages : celui de la résolution par chaque élève de situations-problèmes complexes.

Si on devait résumer, on pourrait dire qu'il paraît aujourd'hui incontournable de travailler avec les élèves sur des situations complexes, pour des raisons d'efficacité des apprentissages, qui se doublent de raisons d'équité. Tant qu'à faire, autant que ces situations soient des situations proches de la vie quotidienne, pour motiver l'élève, pour le préparer à faire face à des situations de la vie de tous les jours, plutôt que des situations construites, artificielles, qui auraient moins cet effet fonctionnel. Il vaut donc mieux parler d'utilité sociale (Roegiers, 2000) que d'utilitarisme dans la mesure où le travail sur des situations proches de situations réelles est davantage une occasion à saisir qu'un but en soi.

L'approche par les compétences enlève aux élèves tout sens critique

Cette critique n'est pas fondée, du moins formulée comme telle. S'il ne faut pas penser que « compétences » rime avec « utilitarisme », il ne faut pas non plus penser que les compétences empêchent de développer l'esprit critique des élèves. Tout dépend de la façon dont on définit les compétences. Par exemple, au Burkina Faso, les compétences en histoire de la fin de l'école primaire sont exprimées en termes de regard critique à poser sur des événements actuels et passés.

L'approche par les compétences est un cadre de travail qui amène l'élève à résoudre des problèmes. C'est un cadre large, qui permet à une vaste catégorie de situations-problèmes d'être traités. La réduction qu'en font certains n'est pas imputable à l'approche elle-même.

L'approche par les compétences met davantage l'accent sur l'évaluation que sur les apprentissages.

Cette critique est fondée en partie également. L'approche par les compétences de base ne fait toutefois certainement pas l'impasse sur les apprentissages, mais il est vrai que l'évaluation constitue une porte d'entrée privilégiée pour l'évolution des pratiques de classe. L'idée est de commencer par transformer l'idée que les acteurs (enseignants, élèves, parents...) se font de l'évaluation, dans la direction du travail sur des situations complexes, pour entraîner ensuite le reste des apprentissages ponctuels à évoluer progressivement dans le sillage des activités d'intégration et d'évaluation.

2 Un cadre de référence en matière d'évaluation des acquis des élèves

2.1 Une définition de l'évaluation

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-valuere », c'est-à-dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ». Nous reviendrons plus tard sur cette définition qui évoque un changement d'attitude par rapport à l'évaluation, dans laquelle on valorise ce que l'élève produit de positif.

Parmi l'ensemble des définitions qui ont été données de **l'évaluation**, celle de De Ketele (1989) reste encore aujourd'hui parmi les plus opérationnelles et les plus complètes.

« *Évaluer signifie*⁹.

- *recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables*
- *et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route,*
- *en vue de prendre une décision. »*

2.2 Deux types d'informations à recueillir

On distingue en général deux types principaux d'informations (De Ketele & Roegiers, 1996) :

— les *faits* : ce sont toutes les informations que l'on peut objectiver d'une façon ou d'une autre : un nombre de personnes qui..., le niveau de maîtrise attesté de tel savoir-faire, de telle compétence..., la proportion d'enseignants qui..., etc. ;

⁹ De Ketele, J.-M., (1989), L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.*

— les **représentations** : ce sont les avis, les perceptions, les images... de personnes concernées par l'évaluation.

Les faits

Les faits sont des informations objectivables, et auxquelles on peut se fier, du moins lorsqu'elles sont recueillies dans les conditions de pertinence, de validité et de fiabilité suffisante (voir ci-dessous). En revanche, elles sont souvent pauvres et peu porteuses de sens, parce que peu détaillées et peu nuancées. C'est pour cette raison qu'il convient de les combiner avec des représentations, qui donnent une information plus riche, plus significative, plus compréhensive. Par exemple, on dira « Joseph n'a pas pu exécuter la performance attendue en éducation physique (fait). Je pense qu'il a été impressionné (ou il dit qu'il a été impressionné) par l'accident dont il a été témoin ce matin (représentation). » La combinaison de ces deux types d'informations donnent un tableau plus nuancé de la situation de Joseph.

Les représentations

Les représentations sont des informations importantes, mais il convient de les traiter avec prudence. Ce n'est pas parce qu'une personne donne un avis qu'il faut fonder des conclusions sur ce seul avis : il faut le confronter à d'autres avis. Par exemple, l'élève qui décrète « J'ai acquis la compétence de traduire en anglais un article de journal de 20 lignes » exprime une représentation, qu'il convient de confronter à d'autres sources d'information, du moins si on veut valider la compétence chez l'élève en question.

2.3 Les qualités des informations recueillies : pertinence, validité, fiabilité

Le tableau suivant reprend les trois qualités d'un recueil d'informations.

	La question à poser	Ce qui est en jeu
Pertinence des informations	Est-ce que les informations que je choisis de recueillir sont les bonnes informations ?	Le choix du type d'informations à recueillir
Validité des informations	Est-ce que mon dispositif de recueil d'informations garantit que les informations que je recueille sont celles	Le dispositif de recueil d'informations, les instruments de recueil, et

	que je déclare vouloir recueillir ?	plus largement la stratégie
Fiabilité des informations	Est-ce que les conditions du recueil d'informations sont telles que les mêmes informations seraient recueillies à un autre endroit, par une autre personne, à un autre moment ?	Les conditions dans lesquelles se déroule le recueil d'informations

2.4 Information, critère, indicateur : des clarifications conceptuelles

2.4.1 La notion d'information

Comme dans toute évaluation, la notion d'information est centrale dans l'évaluation des acquis des élèves, puisque l'évaluation consiste à recueillir de l'information. Mais de quelle information parle-t-on ?

On peut identifier quatre types principaux d'informations à recueillir, que l'on peut d'ailleurs décider de combiner ou non. Ces quatre types correspondent aux quatre méthodes de recueil d'informations (De Ketele & Roegiers, 1993, 3^e édition 1996) : questionnaire, interview, observation, étude documentaire.

- **Des performances réalisées par les élèves**, à propos de compétences, d'objectifs spécifiques, de savoirs, de savoir-faire, de savoir-être à acquérir. Ces informations peuvent être soit une performance à exécuter, un projet à monter, une tâche à réaliser (disciplines artistiques ou manuelles, dans lesquelles la composante gestuelle est prédominante), soit des informations orales (épreuves orales), soit encore — et c'est le cas le plus fréquent — des informations écrites, recueillies à travers des épreuves organisées à cette fin (disciplines ou champs disciplinaires dans lequel(le)s la composante cognitive est dominante). Selon les niveaux et les disciplines, ces dernières informations sont soit des réponses, lorsqu'on pose des questions à l'élève, soit des productions, lorsque l'on donne à l'élève une consigne de travail (Roegiers, 2003).
- **Des représentations des acteurs** concernés par les acquis scolaires à propos de ces acquis : l'élève lui-même, ses camarades de classe, ses parents, ses enseignants, les personnes qui le côtoient (éducateurs, psychologues, orthophonistes...). Ces

représentations sont la plupart du temps recueillies à travers des entretiens informels. Entrent dans cette catégorie les représentations qu'a l'élève de ses propres acquis et de la façon dont il les acquiert (métacognition), l'explicitation qu'il fait d'un processus cognitif, le regard qu'il porte sur un travail (grille d'autoévaluation)..., dans le sens du modèle de l'évaluation formatrice.

- **Des faits observés en classe**, ou en dehors de la classe, à propos des acquis d'un élève : une réaction à propos de telle tâche à accomplir, de tel savoir à mobiliser, de tel savoir-faire, de tel savoir-être. Ces réactions peuvent être de différents types : une question posée, un (dés)intérêt particulier, attention/distraction, rapidité/lenteur, un manque de compréhension, une demande de clarification, un (dés)investissement particulier, etc.
- **Des informations relevées sur les documents** utilisés par l'élève en classe ou en dehors de celle-ci, c'est-à-dire sur des documents authentiques : son journal de classe, ses cahiers, ses manuels scolaires (cahiers d'exercices), un portfolio, etc. Ces informations peuvent être de tous types : ratures, productions scolaires, dessins, commentaires spontanés, cours inachevés, etc.

Selon les évaluations à mener, une seule catégorie d'informations peut être mobilisée, ou plusieurs, voire toutes.

Dans la mesure où l'évaluation vise à donner du sens (surtout dans le cas de l'évaluation d'orientation, de l'évaluation de régulation, de l'évaluation formative), on peut également recueillir des informations de contexte, comme les caractéristiques socioculturelles des élèves, afin de mettre du relief et des nuances dans les conclusions de l'évaluation.

Selon les critères d'évaluation que l'on se donne, ces informations seront pertinentes, ou non.

2.4.2 La notion de critère

Le critère est considéré comme une qualité que doit respecter le produit d'une tâche complexe. Il est pris dans le sens d'un critère de correction d'une production. Cela signifie qu'un critère sera une qualité que l'on attend de la production d'un élève : une production précise, une production cohérente, une production originale, etc.

Un critère est donc un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production. C'est un peu comme une paire de lunettes que l'on mettrait pour examiner

une production : si on veut évaluer une production à travers plusieurs critères, on change chaque fois de paire de lunettes. Les différentes paires de lunettes sont choisies de manière à ce que le regard soit le plus complet possible. Si un élève exécute une performance sportive collective, on peut par exemple examiner cette performance sportive selon plusieurs points de vue : l'esprit d'équipe, la dextérité, l'élégance, le respect des règles, etc. Ce sont autant de paires de lunettes que l'on met.

2.4.3 La notion d'indicateur

Parmi les informations que l'on relève dans le cadre d'une évaluation, il y a les informations relatives à la correction des copies d'élèves. Ce sont des informations relatives à une des catégories abordées à la page 19 : la catégorie des performances réalisées par les élèves.

Si les critères donnent le sens général dans lequel la correction doit s'effectuer, ils ne sont — la plupart du temps — pas assez précis pour permettre une correction efficace. En effet, un critère possède un caractère général, et abstrait. On ne peut apprécier un critère que de façon globale, sauf si on se donne un moyen de l'approcher de façon plus précise : c'est le rôle des indicateurs.

Les **indicateurs** sont de l'ordre de l'observable en situation, et ont une valence positive ou négative. Ils précisent un critère, ils permettent d'opérationnaliser un critère.

EXEMPLES

- Le critère « présentation correcte d'une copie » peut s'opérationnaliser à travers quelques indicateurs : : présence de titres identifiables, absence de ratures, absence de taches...
- Le critère « correction syntaxique d'une production » peut être opérationnalisé par les indicateurs suivants : présence d'un verbe dans une phrase, agencement correct des mots dans la phrase, utilisation correcte des substituts...

Selon les cas, un indicateur précise :

- la présence ou l'absence de... (indicateur qualitatif) ;
- le nombre de... , la quantité de..., la proportion de... (indicateurs quantitatifs absolus) ;
- le taux d'augmentation ou de diminution de... (indicateurs quantitatifs relatifs).

2.5 Le recours aux critères

2.5.1 A partir de quand un critère est-il maîtrisé ?

La maîtrise d'un critère, entre la photo souvenir et le mythe de l'élève parfait

La question de la maîtrise d'un critère est un point important, et délicat. Doit-on exiger qu'un critère soit vérifié une seule fois pour que sa maîtrise par l'élève soit actée ? On tomberait alors dans le travers de guetter la moindre occasion de voir l'élève maîtriser le critère, que l'on immortaliserait comme une photo souvenir, sans oser vérifier si la performance est due à un état de grâce passager, au hasard des circonstances, à un effet d'osmose, ou au contraire si elle s'installe dans le temps.

A l'inverse, pour qu'un critère soit déclaré atteint, l'élève doit-il en manifester la maîtrise à chaque occasion ? On tomberait alors dans le mythe de l'élève parfait, qui veut qu'un élève soit déclaré compétent lorsqu'il ne commet plus aucune erreur. Or, compétence n'est pas perfection. « Même le plus compétent commet des erreurs », dit-on. Quel est le grand joueur de football qui n'a jamais raté un penalty ? Quel est le grand cuisinier qui n'a jamais raté un plat ? L'école aurait-elle à ce point perdu la tête qu'elle ne permettrait pas à un élève en apprentissage ce qui est permis au plus grand spécialiste ?

D'autres questions se posent également. Un critère vérifié dans une compétence reste-t-il acquis dans une autre compétence ? Un critère vérifié en situation provoquée (un examen par exemple) mais non en situation naturelle est-il considéré comme acquis ? Que faire par exemple de ces élèves qui ne remettent une copie sans faute d'orthographe que lorsqu'il s'agit d'une situation d'examen ? Que se passe-t-il lorsque le nombre de critères devient important (Gerard & Muguerza, 2000) ?

Une formalisation souvent utile

Il est des cas où point n'est besoin de formaliser : la connaissance qu'a l'enseignant de ses élèves suffit, grâce à l'expérience et/ou l'expertise acquise. Mais dans la plupart des cas, il est utile de formaliser les choses. La règle des 2/3, proposée par De Ketele (1996), et validée empiriquement, donne des réponses intéressantes à cette question.

La règle des 2/3¹⁰

La règle des 2/3 consiste à construire l'épreuve d'évaluation de façon telle que l'élève ait trois occasions indépendantes de montrer sa maîtrise de chaque critère.

Ces trois occasions peuvent prendre des formes diverses. Ce peut être :

- trois questions pour vérifier le critère « adéquation par rapport à la consigne », ou « pertinence de la production »
- trois phrases dont on souhaite vérifier le critère « correction syntaxique »
- trois occasions d'effectuer une technique de calcul, pour le critère « utilisation correcte des outils mathématiques en situation »
- etc.

On considère qu'il y a maîtrise d'un critère par l'élève lorsque celui-ci montre sa maîtrise du critère lors de **2 occasions sur 3 au moins** : 2 phrases sur 3 correctes sur le plan syntaxique, 2 réponses en adéquation avec la consigne, etc. Ce seuil de maîtrise porte le nom de **maîtrise minimale** du critère. La **maîtrise maximale** correspond pour sa part à la réussite l'ensemble des occasions de montrer sa maîtrise d'un critère.

On n'exige donc pas la perfection de la part de l'élève : une erreur ne signifie pas la non-maîtrise et l'échec. Ce n'est qu'à partir où l'erreur se répète que l'on parle de non-maîtrise.

Les trois occasions doivent être de réelles occasions, c'est-à-dire qu'il faut garantir que l'on puisse apprécier positivement le critère 2 si l'élève s'est trompé dans le critère 1. Si par exemple le critère 1 est le critère "choix du bon outil mathématique", et le critère 2 est le critère "utilisation correcte des outils mathématiques en situation", il faut pouvoir se prononcer sur l'utilisation correcte des outils mathématiques par l'élève (critère 2), même s'il s'est trompé d'outil (critère 1). Sinon, on a un critère qui est absorbant (dans ce cas, le critère 1).

Ces trois occasions doivent être également indépendantes, c'est-à-dire que la réussite de l'occasion 2 ne doit pas dépendre de la réussite de l'occasion 1.

Selon les cas, il y aura une production relativement courte de la part de l'élève, cette production étant analysée selon plusieurs regards, correspondant chacun à un critère. En général, c'est le cas des disciplines orientées vers une production originale (un repas, une œuvre artistique, une production littéraire, une réalisation manuelle,...). C'est également le cas de la production d'un écrit (en langue), que l'on regarde selon la cohérence sémantique, la correction syntaxique, etc.

Dans d'autres cas, il y aura une question pour chacun des critères, ou plutôt trois questions (items) pour chacun des critères, chaque item ne servant qu'à se prononcer sur un critère.

Remarque : on n'a pas toujours l'occasion de vérifier un critère trois fois exactement. Le minimum est de trois fois. Lorsqu'il s'agit de plus de trois fois, on peut prendre des proportions proches de 2/3 comme point de repère pour la maîtrise minimale :

- 3 sur 4
- 3 sur 5
- 4 sur 6
- 5 sur 7 etc.

¹⁰ Pour plus de précisions, voir Roegiers (2000).

2.5.2 Les principaux critères (liste proposée à titre indicatif)

• Les principaux critères en langue (primaire / collège)

Critères généralement présents

Adéquation de la production au support (pertinence)

Correction de la langue (correction syntaxique...)

Autres critères pouvant apparaître

Respect de la consigne

Volume

Cohérence sémantique

Correction orthographique

Originalité

Correction de la prononciation

• Les principaux critères en mathématiques

Critères généralement présents

Interprétation correcte de la situation problème

Utilisation correcte des outils mathématiques en situation

Cohérence de la réponse

Autres critères pouvant apparaître

Précision

Caractère personnel de la production

• *Attention !* Eviter le critère « correction de la réponse »

Dans les sciences – sciences humaines

Critères généralement présents

Pertinence de la production

Utilisation correcte des outils de la discipline

Qualité / cohérence de la production

Autres critères pouvant apparaître

Qualité de la langue...

2.5.3 Critères minimaux et de perfectionnement

Dans le cadre de l'évaluation d'une tâche complexe, il est intéressant de distinguer deux catégories de critères : les critères minimaux et les critères de perfectionnement (De Ketele, 1996). Les critères **minimaux** sont ceux qui déterminent la réussite, c'est-à-dire la maîtrise de la compétence. Les critères **de perfectionnement** sont des critères non strictement indispensables, qui situent les productions des élèves entre une production tout juste satisfaisante et une production excellente. Les critères de présentation, d'originalité, de précision sont en général des critères de perfectionnement.

Comment déterminer si un critère est un critère minimal ou un critère de perfectionnement ? Si l'élève trébuche sur un critère, mais réussit tous les autres, estime-t-on que la compétence est acquise malgré tout ? Si oui, alors ce critère est un critère de perfectionnement. Si on estime que la compétence n'est pas acquise, c'est un critère minimal. Dans ce cas, il faut orienter l'effort de l'élève en direction de ce critère pour qu'il puisse maîtriser la compétence.

La réflexion sur les critères minimaux et les critères de perfectionnement pose donc la question de savoir quelle est la limite de la maîtrise d'une compétence.

Il faut éviter d'avoir trop de critères parce que cela allonge le temps de correction de l'enseignant. Il faut aussi éviter d'avoir trop de critères minimaux, parce qu'on risque d'être trop sévère. Pour déterminer si un critère est minimal, il faut se poser la question : "un élève qui échoue à ce critère, peut-il néanmoins être déclaré compétent ?". Par exemple, un élève qui effectue une production excellente en histoire, mais qui fait plusieurs fautes d'orthographe, mérite certes de ne pas avoir le maximum, mais mérite-t-il d'échouer dans la compétence ?

Quels poids accorder aux critères de perfectionnement ?

Dans une optique de maîtrise des compétences, il est normal que le poids accordé aux critères de perfectionnement soit limité. En effet, un enjeu majeur est d'éviter les échecs abusifs. Pour cela, il faut garantir que les échecs soient dus à la non-maîtrise des critères minimaux — ceux qui traduisent véritablement la compétence —, et non à celle des critères de perfectionnement. De même, si on veut éviter les réussites abusives, il s'agit d'éviter qu'un élève puisse réussir grâce à sa maîtrise des critères de perfectionnement.

La « règle des 3/4 », introduite par De Ketele (1996) propose à ce sujet un garde-fou intéressant¹¹.

La règle des 3/4

La règle des 3/4 veut que le poids attribué aux critères de perfectionnement dans une épreuve d'évaluation ne dépasse pas 1/4, ce qui permet aux critères minimaux d'avoir un poids qui soit au moins de 3/4.

Si un poids supérieur était attribué aux critères de perfectionnement, on n'aurait pas la garantie qu'un élève qui ne maîtrise que les critères minimaux arrive au seuil de réussite.

Supposons en effet que 1/3 du poids soit mis sur des critères de perfectionnement, et 2/3 sur des critères minimaux. Un élève qui réussit 2/3 des occasions relatives aux critères minimaux (la maîtrise minimale) devrait avoir réussi, selon la règle des 2/3 (voir page 23). Or, mathématiquement parlant, il n'obtient que $2/3 \times 2/3$ des points, soit 4 points sur 9, c'est-à-dire moins que la moitié des points.

Bien sûr, on n'est pas obligé de compter en « points », mais l'expérience montre que rares sont les systèmes éducatifs qui peuvent se débarrasser entièrement d'une note chiffrée. Nous reviendrons plus tard sur cette question.

La règle des 3/4 complète donc la règle des 2/3 en ce sens que, si un élève satisfait 2 fois sur 3 aux critères minimaux, qui eux-mêmes représentent 3/4 des points, il est certain d'obtenir $2/3 \times 3/4$ des points, c'est-à-dire 50% des points. La réussite est donc certifiée avec la maîtrise minimale des critères minimaux.

En résumé, on peut dire qu'on peut faire reposer l'évaluation certificative sur deux règles énoncées ci-dessus : la règle des 2/3 et la règle des 3/4.

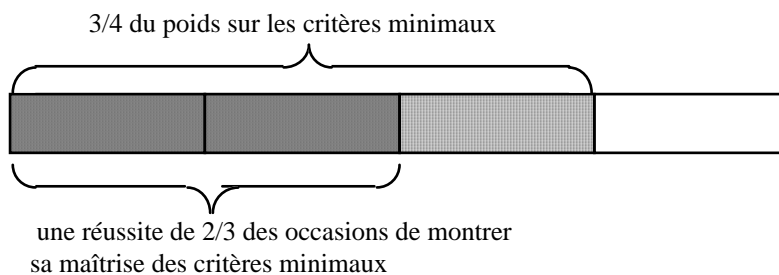
1. Les épreuves d'évaluation doivent comporter au minimum 3/4 de critères minimaux (c'est-à-dire maximum 1/4 de critères de perfectionnement).

2. La maîtrise minimale des critères minimaux est une maîtrise des 2/3 des occasions de vérifier ces critères minimaux.

Le choix de 2/3 et de 3/4 n'est pas un hasard. En effet, lorsqu'on combine ces deux règles, on s'aperçoit qu'un élève qui réussit 2/3 des occasions de montrer sa maîtrise des critères minimaux ($3/4$ du poids total) est un élève qui obtient 50% des points¹².

¹¹ De même que la règle des 2/3, la règle des 3/4 doit être considérée comme un point de repère parmi d'autres, proposé dans un souci d'opérationnalité, et non comme une norme à respecter.

¹² Ce seuil de 50% doit être pris ce façon nuancée. Il ne fait que refléter que les pratiques courantes en vigueur, mais il ne faut pas entendre que des décisions de maîtrise doivent nécessairement être validées sur la base de 50% de réussite. Certains enseignants travaillent par exemple des échelles d'appréciation dans une logique de la pédagogie de maîtrise, en déterminant des seuils de maîtrise à 80%.



2/3 de 3/4 = 50% pour la réussite minimale des critères minimaux

De même que la règle des 2/3, la règle des 3/4 est valable aussi bien quand on évalue des contenus que quand on évalue des compétences ou encore l'objectif terminal d'intégration. Ces règles ne constituent qu'une proposition d'opérationnalisation du recours aux critères. D'autres formes d'utilisation des critères, plus légères, ou au contraire plus détaillées, peuvent être imaginées en fonction du contexte spécifique dans lequel on se trouve.

Comment choisir les critères, et comment déterminer si un critère est minimal ou de perfectionnement ?

On peut procéder par deux démarches, qui ne sont pas nécessairement contradictoires.

On peut tout d'abord procéder par consensus, à partir de l'avis de plusieurs experts. Par exemple, on rassemble un ensemble d'inspecteurs, de conseillers pédagogiques, d'enseignants, qui se prononcent sur les critères minimaux ou de perfectionnement.

On peut aussi s'y prendre de façon empirique, à partir de l'analyse de copies d'élèves. On met d'un côté les élèves que l'on estime être les élèves qui ont réussi, c'est-à-dire qui ont maîtrisé la compétence, et d'un autre côté ceux dont on estime qu'ils ne la maîtrisent pas. Les critères minimaux sont ceux qui sont respectés par les élèves qui ont réussi, sans l'être par ceux qui ont échoué.

2.5.4 L'indépendance des critères entre eux

Une des qualités principales des critères est d'être indépendants les uns des autres. Par exemple, la pertinence de la production permettra de déterminer si l'élève a répondu à ce qui était demandé, tandis que la cohérence de la production déterminera si ce qu'il écrit se tient, même s'il ne répond pas à ce qui est demandé.

Cette indépendance est importante pour éviter de pénaliser deux fois un élève qui commet une erreur. Par exemple, un élève qui s'est trompé dans un calcul ne devrait être pénalisé que pour le critère "utilisation correcte des outils mathématiques", et non pour les autres critères (interprétation correcte du problème, précision,...).

Pour cette raison, il est bon d'éviter, dans les disciplines scientifiques, le critère « Réponse correcte », car c'est un critère qui englobe tous les autres critères : un élève qui fait une seule erreur est de toutes les façons sanctionné à ce critère, de même qu'il le sera probablement dans un des autres critères. Ce critère est un critère « absorbant ». La seule utilisation que l'on pourrait en faire serait d'examiner tout d'abord si la réponse de l'élève est correcte. Dans l'affirmative, on attribue la note maximale à l'élève¹³, dans la négative, on regarde l'ensemble des critères, ce qui fait gagner à l'enseignant du temps dans la correction. Nous reviendrons sur cette pratique plus loin.

2.5.5 Le nombre optimal de critères

Nous avons vu ci-dessus que le recours aux critères présente trois avantages majeurs dans l'évaluation.

1. *Des notes plus justes*

Tout d'abord, il permet de rendre les notes plus justes que dans l'approche traditionnelle, dans la mesure où le recours aux critères limite les échecs abusifs, et les réussites abusives. Autrement dit, il permet de faire réussir une plus grande proportion d'élèves qui ont les acquis pour réussir, et de faire échouer une plus grande proportion de ceux qui doivent échouer, parce qu'ils ne possèdent pas les acquis qui leur permettent de passer d'une classe à l'autre.

2. *La valorisation des points positifs*

Ensuite, le recours aux critères permet en général de valoriser les éléments positifs dans les productions des élèves, et par là d'élever les notes. Nous verrons qu'une recherche évoquée ci-dessous confirme cette tendance.

3. *Une meilleure identification des élèves à risque*

Enfin, le pouvoir discriminatoire du recours aux critères est supérieur, c'est-à-dire que le recours aux critères permet de distinguer beaucoup mieux les élèves à risque, c'est-à-dire les élèves à qui il faut peu de chose pour basculer au-dessus ou en dessous du seuil de réussite, comme en témoigne une recherche récente menée en Tunisie¹⁴, ou encore les recherches menées par Jadouille & Bouhon (2001). En effet, il permet de diagnostiquer de façon plus efficace les difficultés rencontrées par les élèves, et

¹³ Du moins sur les critères liés à l'exactitude de la réponse (pas sur un critère « propreté » par exemple)

¹⁴ Recherche menée dans le cadre du C.N.I.P.R.E., citée dans Roegiers (2000)

l'identification d'un critère déficient donne des pistes pour la remédiation. Dans l'approche traditionnelle, de par le jeu de l'échantillonnage de savoirs et d'objectifs spécifiques qui sont évalués, le fait qu'un élève échouait à quelques savoirs ou quelques objectifs spécifiques ne donnait pas la garantie que, si on remédie aux faiblesses, l'élève possède les acquis nécessaires pour passer d'un niveau à un autre.

Si le recours aux critères n'est plus contesté dans le monde des sciences de l'éducation, son utilisation est parfois galvaudée. En particulier, on aurait spontanément tendance à multiplier le nombre de critères pour apprécier de façon la plus fine possible une production donnée. La pratique montre le contraire : **un petit nombre de critères permet souvent d'arriver à une note plus juste.**

Quatre raisons essentielles justifient le fait de limiter le nombre de critères.

1. L'effort de correction

La première raison est liée à l'effort de correction. Plus un système prône la multiplication du nombre de critères, et plus il court le risque que ces critères ne soient pas utilisés du tout par les enseignants, pour une raison de temps de correction.

2. La prise en compte des critères pendant les apprentissages

La deuxième raison tient au potentiel des enseignants et des élèves à prendre en compte de façon spontanée les critères dans les apprentissages. Tout comme ils peuvent assez facilement avoir en tête deux ou trois compétences à développer chez les élèves, les enseignants peuvent assez facilement s'approprier un petit nombre de critères, et les mobiliser de façon spontanée, non seulement au moment de la correction, mais au cours des apprentissages. Si leur nombre augmente, ces critères perdent de facto leur statut de point de repère.

Il en va de même des élèves qui peuvent être attentifs à deux ou trois critères lorsqu'ils effectuent une production, mais qui, lorsqu'ils ont un grand nombre de critères à prendre en compte, peuvent plus difficilement cibler leur effort.

3. Le risque de dépendance des critères entre eux

La troisième raison, plus technique, est liée au risque de dépendance. Plus le nombre de critères est élevé, plus on a des chances de trouver des critères qui ne sont pas indépendants l'un de l'autre : en augmentant le nombre de critères, on multiplie les chances qu'une erreur de l'élève soit sanctionnée deux, voire trois fois.

4. Les effets liés au comportement du correcteur

Pour bien cerner ces effets liés au comportement du correcteur, présentons les résultats de la recherche suivante, visant à déterminer l'effet du nombre de critères sur la qualité de la correction. Dans cette recherche, les trois premiers facteurs (l'effort de correction, la prise en compte des critères pendant les apprentissages et l'indépendance des critères) sont neutralisés, et seule entre en ligne de compte la façon dont le correcteur opère.

Les considérations émises ci-dessus ne portaient que sur les critères. Pour réduire encore l'écart type relatif à la note des différents correcteurs, on peut encore jouer **sur les indicateurs et sur la grille de correction** (voir plus loin), dont il est utile qu'elle soit détaillée.

En résumé, il vaut mieux **un petit nombre de critères et des grilles de correction précises**, assez détaillées sur la base d'indicateurs, qu'un grand nombre de critères, surtout lorsqu'on ne dispose pas de grille de correction.

2.5.6 Faut-il communiquer les critères aux élèves ?

Les pédagogues ont déjà répondu depuis longtemps à la question de savoir s'il faut communiquer les critères aux élèves. La réponse est positive, bien entendu, sans aucune restriction.

Cette pratique a en effet plusieurs conséquences positives.

Tout d'abord, les résultats de recherche (Bonniol, 1985 ; Jadouille & Bouhon, 2001) ont montré qu'un élève qui connaît les critères d'évaluation effectue des meilleures performances à l'examen, parce qu'il sait comment orienter son effort dans la préparation de l'examen.

Ensuite, il s'agit là d'un levier gigantesque pour l'autonomie de l'élève, dans la mesure où non seulement on lui donne la liste des critères de correction, mais on lui propose également des grilles d'autoévaluation élaborées sur la base de ces critères, voire même on lui fait construire ce type de grille par lui-même. Ces outils sont des supports privilégiés pour l'autoévaluation, qui elle-même déclenche des démarches métacognitives chez l'élève. Les travaux sur l'autoévaluation et la métacognition (Noël, 1991, 2001 ; Grangeat, 1998 ; Allal, 2001) mettent en évidence l'apport de ces types de pratiques dans la régulation des apprentissages.

Ces réflexions vont dans le même sens que les précédentes, qui portent sur les critères comme axes des apprentissages. Il est beaucoup plus efficace d'accorder une place de

choix aux activités visant à apprendre à l'élève à maîtriser les critères que de baser les apprentissages sur la seule maîtrise des contenus. Mais il s'agit là d'un changement culturel, qui touche à l'habitus, aux comportements intériorisés de l'enseignant, et ce type de changement met toujours un certain temps à s'installer en profondeur.

3 L'élaboration des outils de recueil des informations

3.1 L'élaboration d'une épreuve d'évaluation

3.1.1 Les qualités d'une épreuve d'évaluation à travers une situation complexe

Rappelons que nous entendons ici par « épreuve d'évaluation » une ou plusieurs situations d'intégration, des situations complexes, à travers lesquelles l'élève démontre sa compétence. Dans la pédagogie de l'intégration¹⁵, les épreuves consistent essentiellement en des situations appartenant à la famille de situations de la compétence ou de l'OTI¹⁶ que l'on veut évaluer.

Voici les qualités requises pour l'élaboration d'une situation d'intégration, c'est-à-dire pour l'élaboration d'une situation « cible » (Roegiers, 2003).

1. Une situation d'intégration

- Susciter l'intégration des savoirs et savoir-faire, non leur juxtaposition

2. Une situation nouvelle

- Garantir le caractère de nouveauté de la situation
- Éviter la restitution déguisée
- Travailler sur des documents inédits

3. Une situation débouchant sur une production

- Préférer une consigne à une question, ou à un ensemble de questions

4. Une situation dont l'élève est acteur

- Rendre la situation gérable par chaque élève compte tenu du contexte local

¹⁵ Roegiers, 2000

¹⁶ Pour rappel, l'OTI est l'Objectif Terminal d'Intégration, la macro-compétence de fin de cycle dans une discipline donnée

- S'adresser personnellement à l'élève

5. Une situation en adéquation avec les objectifs pédagogiques

- Se situer au sein d'une situation de communication
- Proposer une consigne en adéquation avec la compétence visée
- Eviter la dérive littéraire

6. Une situation d'un niveau adapté

- Donner à la situation le niveau de difficulté voulu (savoirs, savoir-faire à mobiliser)
- Ajuster les données, et la façon de les fournir à l'élève
- Ajuster le niveau par les contraintes

7. Une situation qui véhicule des valeurs positives

- Véhiculer des valeurs positives

8. Une situation significative pour l'élève

- Donner à la situation un but opérationnel
- Choisir un contexte qui parle à l'élève
- Illustrer
- Introduire des données qui soient, sinon réelles, du moins vraisemblables
- Travailler sur des documents authentiques

9. Une situation dont la présentation est accessible

- Rendre lisible la présentation de la situation
- Proposer une consigne claire
- Eviter des supports trop verbeux

10. Une situation valorisante pour l'élève

- Rendre les consignes / questions indépendantes

Ces qualités sont valables pour toutes les situations « cibles », qu'elles soient utilisées à des fins d'apprentissage de l'intégration ou à des fins d'évaluation.

Seule va changer la façon dont on présente la situation.

Exemple de situation (Djibouti, Roegiers, 2003)

AVIS DE CANDIDATURE

**Un grand hôtel de la place cherche
pour une activité temporaire (juillet et août)**

Une personne chargée de la réception de la clientèle

- ayant une maîtrise des langues nationales (afar, somali, arabe)
- parlant et écrivant correctement le français (niveau 3°)
- ayant des facilités de communication
- disponible le week-end à temps plein

Adresser une lettre de motivation à la boîte postale n° 426 - DJIBOUTI

Tu es intéressé(e) par cet avis de candidature publié dans le journal **La Nation**.
Rédige une lettre d'une page environ pour exposer les raisons qui t'amènent à présenter ta candidature.

N.B. Ce type de situation est particulièrement recherché dans la pédagogie de l'intégration, parce qu'elle repose sur un support « actif » : pour produire, l'élève est obligé de manifester sa compréhension du texte qui sert de support. On combine donc la production écrite et la compréhension à la lecture, qui sont les caractéristiques d'une situation de communication à l'écrit.

3.1.2 Les étapes de l'élaboration de l'épreuve d'évaluation

On peut résumer par les étapes suivantes la démarche à suivre pour construire une situation à des fins d'évaluation :

- choisir la compétence (les compétences) ou l'OTI à évaluer ;
- choisir ou construire une ou deux situations de la famille de situations, mais en s'assurant que l'élève n'ait pas encore rencontré ces situations qu'on lui demande de résoudre, sinon ce serait de la reproduction !
- veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié à plusieurs reprises, de façon indépendante (au moins trois fois, si on veut respecter la règle des 2/3) ;
- rédiger soigneusement les supports et les consignes pour que la tâche à exécuter apparaisse clairement à l'élève ;
- préciser les indicateurs que l'enseignant relèvera lorsqu'il passera à la correction de la copie ;
- rédiger la grille de correction.

Voici quelques précisions pour guider certains choix à poser. Ces questions reflètent celles que l'on pose habituellement lorsqu'il s'agit d'élaborer des épreuves d'évaluation sur la base de situations complexes.

3.1.3 Quelques questions pour guider les choix

Choisir une ou deux ou trois situations ?

L'important, c'est que chaque critère puisse être évalué à plusieurs reprises, de façon indépendante. Trois occasions apparaissent comme un point de repère intéressant (voir page 23). Dans certains cas, une situation unique suffira pour que chaque critère puisse être évalué à trois reprises différentes. Dans d'autres cas, il faudra recourir à deux, voire à trois situations pour permettre d'évaluer chaque critère à trois reprises au moins.

Ces trois reprises sont surtout importantes pour les critères minimaux (voir page 25). On peut admettre plus de souplesse pour les critères de perfectionnement.

Travailler sur une consigne unique, ou la détailler en plusieurs consignes, ou en plusieurs questions ?

Les avantages du travail sur une consigne unique résident essentiellement dans le fait que l'on est certain d'avoir la complexité requise. On ne réduit pas cette complexité. L'inconvénient majeur est qu'une consigne unique peut provoquer du « tout ou rien », et handicaper les élèves qui pourraient exécuter une partie de la tâche seulement.

Les avantages d'un ensemble de questions est de répondre à cet inconvénient, en multipliant les chances pour l'élève de pouvoir effectuer des productions indépendantes, c'est-à-dire qui ne soient pas liées à des réponses ou à des productions antérieures. Un autre avantage est de pouvoir orienter ces questions d'une manière telle que chaque question soit davantage orientée vers un critère particulier, ce qui facilite la correction.

Comme nous l'avons vu ci-dessus, l'inconvénient d'un ensemble de questions ou de consignes est un risque important de réduction de la complexité.

Il n'existe pas de règle générale. Chaque cas doit faire l'objet d'un examen attentif, en fonction de la discipline et en fonction du niveau.

Comment choisir les critères ?

Il ne faut pas oublier que les critères sont liés à la compétence, et non à chaque situation témoin de cette compétence. La question qui doit guider le choix des critères est la suivante : quelles qualités la production de l'élève face à une tâche complexe doit-elle posséder ?

Selon que l'on attend une production originale dans le cadre d'une situation ouverte, ou une réponse à une situation fermée, les types de critères à choisir sont différents (voir page **Erreur ! Signet non défini.** et suivantes).

Est-il bon de garder les mêmes types de consignes que les situations travaillées antérieurement ?

Dans les petites classes, introduire une nouvelle consigne est une chose compliquée, et on peut reprendre la même consigne. L'important est que le contexte de la situation, ainsi que la production attendue, soient entièrement nouveaux.

Est-il intéressant de travailler sur des documents connus, sur des supports connus ?

La réponse générale est non. La raison est que, si l'on cherche à élaborer une situation nouvelle, le fait de travailler à partir d'un support connu va inciter l'élève à de la reproduction, même si cette reproduction n'est pas tout à fait pertinente, elle va induire chez lui le fait qu'il peut reproduire. Et la reproduction à l'école a la vie dure !

3.1.4 Une check list pour l'élaboration d'une épreuve d'évaluation

La liste suivante reprend quelques questions essentielles relatives aux principales étapes de l'élaboration d'une épreuve d'évaluation.

1. Centration sur la compétence

- Ne se trompe-t-on pas de compétence à évaluer ?
- N'évalue-t-elle pas une compétence d'un autre niveau ?
- L'épreuve évalue-t-elle bien la compétence qu'elle est censée évaluer ?

2. Situation-problème

- Évalue-t-on bien une compétence et non des éléments séparés ?
- Est-ce bien une tâche orientée dans une situation précise et non une suite de petites questions sans lien ? L'élève voit-il pourquoi il résout ce qu'on lui demande de résoudre ?
- La situation-problème est-elle nouvelle ?

3. Appartenance à une famille de situations

- La situation-problème appartient-elle bien à la famille de situations de la compétence ?
- Le niveau de difficulté est-il comparable à celui d'une autre épreuve qui évalue la même compétence ?

4. Caractère significatif

- Le travail demandé a-t-il un caractère significatif pour l'élève ?
- Le sens du travail demandé est-il évident pour l'élève ?

5. Répétition des observations

- Chaque critère de réussite est-il bien vérifié au moins 3 fois (réussite : règle des 2/3) ?
- Les occasions de vérifier chaque critère sont-elles bien indépendantes les unes des autres ?

6. Centration sur les critères essentiels

- L'épreuve respecte-t-elle bien la règle des 3/4 ? Le poids des critères de perfectionnement n'est-il pas trop important ?

4 La correction des copies d'élèves

4.1 Les principes de la correction des copies

4.1.1 Des indicateurs pour opérationnaliser les critères

A la page 21, nous avons abordé la notion d'indicateur, comme signe observable pour opérationnaliser un critère. Un indicateur est une information précise que l'on recueille, pour se prononcer sur la maîtrise d'un critère par les élèves.

On peut distinguer deux types d'indicateurs.

Un indicateur peut être **qualitatif**, quand il précise une facette du critère, comme dans les deux exemples ci-dessus. Il reflète alors soit la présence / l'absence d'un élément, soit un degré d'une qualité donnée.

Utilisé dans une optique descriptive, un indicateur qualitatif aide à repérer les sources d'erreur, et à y remédier.

Il peut également être **quantitatif**, quand il fournit des précisions sur des seuils de réussite du critère. Il s'exprime alors par un nombre, un pourcentage, une grandeur.

Exemples :

- deux tiers des additions sont correctement effectuées
- deux transformations de grandeurs sur trois sont correctes
- 80% des mots doivent être correctement orthographiés
- quatre caractéristiques sur cinq doivent être présentes
- ...

Cette utilisation de l'indicateur est plus simple, mais elle est moins descriptive, et dès lors moins formative, c'est-à-dire qu'elle aide moins à la remédiation.

4.1.2 Ce qu'est une grille de correction

On peut définir une grille de correction comme un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis. En termes stratégiques, elle répond à un souci de standardisation de la correction.

En termes pédagogiques, elle constitue un outil d'aide à la correction des productions des élèves, utilisé essentiellement dans deux buts :

- garantir un maximum d'**objectivité** dans la correction, permettre un accord intercorrecteurs le plus élevé possible, grâce aux indicateurs ; en effet, un correcteur est souvent influencé par une erreur, en rapport avec un critère, qui contamine tout le reste de la correction ; l'exemple le plus frappant est donné par ces corrections en mathématiques pour lesquelles on attribue zéro d'office à l'élève si la première partie de la réponse est erronée ;
- procurer un **appui aux enseignants** débutants, ou à ceux qui veulent (doivent) changer leurs pratiques d'évaluation (outil de formation). Il ne s'agit pas de déresponsabiliser l'enseignant par rapport à la correction qu'il mène, mais de lui fournir des outils pour l'amener à changer son regard sur la production de l'élève.

Une grille de correction peut être envisagée qualitativement ou quantitativement.

Envisagée dans une optique **qualitative**, elle fournit au correcteur une liste d'indicateurs qualitatifs.

Exemple pour le critère « présentation matérielle »

Indicateurs du critère « présentation matérielle »

Lisibilité de l'écriture (lisible ou non)

Absence de taches (présence ou absence)

Orthographe (présence ou absence de fautes d'orthographe)

...

Envisagée dans une optique **quantitative**, elle établit le lien entre la production et la note en fixant des seuils.

Exemple pour le critère « Les informations utiles sont-elles extraites des documents ? »

Toutes les informations sont extraites (3 pts)

2/3 des informations sont extraites (2 pts)

Au moins une information est extraite (1 pt)

Aucune information n'est extraite (0 pt)

Les deux optiques, qualitative et quantitative, peuvent être combinées, comme dans l'exemple suivant :

Indicateurs du critère « présentation matérielle »

Lisibilité de l'écriture
Absence de taches
Orthographe
Respect des 3 indicateurs (3 pts)
Respect de 2 indicateurs (2 pts)
Respect d'un seul indicateur (1 pt)
Respect d'aucun indicateur (0 pt)

Pour des raisons d'efficacité de la correction, on a toutefois intérêt à construire des grilles de correction ciblées, c'est-à-dire qui se rapportent à chaque situation-problème, surtout lorsque la situation-problème n'a pas été élaborée par l'enseignant lui-même.

4.2 Des exemples de grilles de correction

4.2.1 Un exemple de grille de correction en mathématiques

Compétence de base visée : résoudre une situation problème qui met en œuvre les 4 opérations sur les nombres de 0 à 1000.

Situation

Omar est père d'une famille de 5 enfants. Pour la fête du mouton, il achète un mouton à 470 DH et paie 30 DH pour le transport, aller-retour. Il nourrit le mouton pendant une semaine à raison de 50 cts par jour.

- 1) Combien le père a-t-il dépensé pour acheter le mouton ?
- 2) Quel est le prix du transport aller ?
- 3) Calcule la dépense pour la nourriture.

Critères

C1 : interprétation de la situation-problème : l'opération est correctement posée

C2 : utilisation correcte des outils mathématiques en situation : les calculs sont exacts

C3 : cohérence de la réponse : l'ordre de grandeur est respecté (par exemple entre la moitié et le double de la bonne réponse, l'unité de mesure figure à côté du nombre...)

C4 : présentation de la copie

Grille de correction

	C1 Interprétation correcte de la situation-problème	C2 utilisation correcte des outils mathématiques en situation	C3 cohérence de la réponse	C4 présentation de la copie
Q1	L'élève pose l'opération $470 + 30 =$ <i>/1pt</i>	L'élève résout correctement une opération avec les nombres de l'énoncé <i>/1 pt</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La réponse se situe entre 470 et 600 • L'élève indique l'unité de mesure : DH <i>/1 pt</i>	Absence de taches Ecriture lisible
Q2	L'élève pose l'opération $30 : 2 =$ <i>/1 pt</i>	L'élève résout correctement une opération avec les nombres de l'énoncé <i>/1 pt</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La réponse se situe entre 10 et 20 • L'élève indique l'unité de mesure : DH <i>/1 pt</i>	
Q3	L'élève pose l'opération $50 \times 7 =$ <i>/1 pt</i>	L'élève résout correctement une opération avec les nombres de l'énoncé <i>/1 pt</i>	<ul style="list-style-type: none"> • La réponse se situe entre 200 et 500 • L'élève indique l'unité de mesure : DH <i>/1 pt</i>	
	/ 3 pts	/ 3 pts	/ 3 pts	/ 1 pt

4.2.2 Un exemple de grille de correction en langue : situation « PALU »¹⁷

Palier de la compétence (CE1)

Dans une situation de communication, et à partir d'un texte écrit de 5 phrases environ adapté à l'âge de l'enfant, produire un paragraphe cohérent de 3 phrases au présent de l'indicatif ou de l'impératif pour décrire une scène ou pour donner des conseils.

Situation

¹⁷ Dakar, août 2004

Ton ami te demande ce qu'il faut faire pour lutter contre le palu. Tu as lu une bande dessinée qui porte sur la lutte contre le paludisme.



Consigne Lis attentivement cette bande dessinée, et donne 3 conseils à ton ami pour se protéger du paludisme.

N.B. Alternative d'un niveau supérieur (pour un CE2 par exemple) : « Lis attentivement cette bande dessinée, et écris à ton ami une petite lettre dans laquelle tu lui donnes 3 conseils pour se protéger du paludisme. Parle-lui aussi des dangers du paludisme. »

Exemple de grille de correction et barème de notation de la situation « PALU »

Critère 1. Pertinence par rapport à la situation

Toutes les phrases sont des conseils qui se rapportent au palu et à la B.D.	3 pts
Il y a au moins deux conseils qui se rapportent au palu et à la B.D.	2 pts
Il y a au moins un conseil, ou une phrase qui se rapporte au palu et à la B.D.	1 pt
Il n'y a ni conseil, ni rien qui se rapporte au palu.	0 pt

Par exemple « Flaques élimine » est accepté pour ce critère, mais pas 'Regarder moustique »

Critère 2. Correction de la langue

Toutes les phrases produites sont agencées correctement*	6 pts
Au moins deux tiers des phrases produites sont agencées correctement*	4 pts
Une phrase au moins est agencée correctement*	2 pt
Aucune phrase n'est agencée correctement	0 pt

(*) En dehors de l'orthographe. « Agencées correctement signifie essentiellement S, V, C dans le bon ordre, et la présence correcte des déterminants ». On ne tient pas compte de l'orthographe.

Critère 3. Originalité (critère de perfectionnement)

Présence d'un verbe ou d'un substantif pertinent qui ne se trouve pas sur le support	1 pt
Tous les verbes et les substantifs utilisés se trouvent sur le support.	0 pt

4.2.3 Une grille de correction est-elle toujours nécessaire ?

Une grille de correction est surtout utile pour la correction d'une copie. Lorsqu'il s'agit d'évaluer une production orale ou une performance à réaliser (comme en éducation physique), il s'agit souvent de prendre l'information « au vol ». Par exemple, lorsque, en début d'apprentissage, l'enseignant évalue une production orale, il va apprécier au vol la production de l'élève selon les différents critères : pertinence de la production, cohérence sémantique, correction syntaxique, prononciation, etc. Il s'agit de disposer d'une petite grille opérationnelle de deux ou trois indicateurs par critère, à titre de point de repère.

Cela veut-il dire qu'on a toujours besoin d'une grille d'évaluation, quand la production est écrite ? La réponse est non. Une grille de correction n'est nécessaire que quand il existe un doute sur le lien entre une production de l'élève et le critère que l'on veut apprécier.

Bibliographie

ALLAL, L. (2001). La métacognition en perspective, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 142-145.

ALLAL, L. , ROULLER, Y., SAADA-ROBERT, M., WEGMULLER, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle, *Revue Française de Pédagogie*, n°126, janvier-février-mars 1999, p. 53-69

BELAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.

BONNIOL, J.-J. (1985). Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire. In *Bulletin de Psychologie*, XXXV, 353, p. 173-186.

DE KETELE, J.-M. (2001). Place de la notion compétence dans l'évaluation des apprentissages, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 39-43.

DE KETELE, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, p. 17-36.

DE KETELE, J.-M. (1989), L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.

DE KETELE, J.-M. (1986). L'évaluation du savoir-être. In DE KETELE, J.-M. (Ed) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*. Bruxelles : De Boeck Université.

DE KETELE, J.-M., DUFAYS, J.-L. (2003). Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences. In Collès, L., Dufays, J.-L., Maeder, C. *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles : De Boeck – Duculot.

DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X. (1993, 3^e édition 1996). *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De Boeck Université.

GERARD, F.-M. (2000). Savoir, oui mais encore ! In *Forum – pédagogies*, mai 2000, pp. 29-35.

- GERARD, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation, *Antipodes*, n°156, pp. 26-34.
- GERARD, F.M., BRAIBANT, J.M. (2004). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire, In *Français 2000*, à paraître.
- GERARD, F.-M., MUGUERZA, S. (2000). Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères ? In : BOSMAN, C, GERARD, F.-M., ROEGIERS, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, p. 135-140.
- GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GRANGEAT, M. (1998). Régulation métacognitive, transfert de connaissances et autonomisation. *Educations*, n°15, p. 37-40.
- JADOLLE, J.-L. & BOUHON, M. (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de didactique de l'Histoire à l'Université catholique de Louvain.
- NOËL, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- NOËL, B. (2001). L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 109-117.
- ROEGIERS, X. (1997, 2^e édition 2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ROEGIERS, X. (2000, 2^e édition 2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- VIAL, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck Université.

Glossaire

Barème de notation

Dans une évaluation à travers des situations complexes, un **barème de notation** est un tableau qui précise les seuils de maîtrise requis pour chaque critère de correction.

En général, un barème de notation définit quatre niveaux de maîtrise de chaque critère : la maîtrise maximale, la maîtrise minimale, la maîtrise partielle et l'absence de maîtrise du critère.

Capacité

Une **capacité**, c'est le pouvoir, l'aptitude à faire quelque chose. C'est une activité que l'on exerce. Identifier, comparer, mémoriser, analyser, synthétiser, classer, sérier, abstraire, observer,... sont des capacités.

Une capacité se développe tout au long de la vie. Elle est transversale, dans la mesure où on peut la mobiliser dans toutes les disciplines. De par son caractère général, elle est très difficilement évaluable.

Champ disciplinaire

Un **champ disciplinaire** est un ensemble de disciplines proches, le terme « discipline » étant entendu dans un sens large englobant les nouvelles disciplines : l'éducation à la santé, à l'environnement, l'éducation à la citoyenneté, l'éducation en matière de population, etc.

Par exemple, la physique, la chimie, la biologie et les sciences de l'environnement peuvent être regroupées dans un champ disciplinaire unique. De même, l'histoire, la géographie, l'éducation à la citoyenneté et l'éducation en matière de population peuvent être regroupées dans un champ disciplinaire.

Compétence

Une **compétence** est la possibilité, pour un élève, de mobiliser un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre des situations.

L'élève exerce une compétence en résolvant des situations. Pour vérifier si l'élève a acquis la compétence, l'enseignant lui soumet une situation nouvelle qui est le témoin de la compétence.

Compétence de base

Une **compétence de base** est une compétence définie en termes de profil minimum à acquérir par l'élève pour qu'il puisse suivre avec succès les apprentissages de l'année suivante.

Pour constituer un point de repère efficace, le nombre de compétences doit se situer autour de 2 ou 3 par discipline et par année.

Complexe (situation)

Une **situation complexe** est une situation qui, pour être résolue, fait appel à plusieurs éléments (ressources) qui ont déjà été abordés par l'élève, mais de façon séparée, dans un autre ordre, dans un autre contexte. Une situation complexe n'est pas une simple application d'une notion, d'une règle, d'une formule.

La complexité est principalement liée au contexte, à la quantité de ressources à mobiliser, tandis que le caractère compliqué est plutôt lié à la nouveauté des contenus qui interviennent dans la situation.

Compliquée (situation)

Une **situation compliquée** est une situation qui mobilise des acquis d'un niveau cognitif, affectif ou gestuel élevé pour l'élève, parce que peu connus par lui, insuffisamment maîtrisés par lui, ou qui lui sont peu familiers.

La notion de situation compliquée est relative à chaque élève, en fonction de ses acquis.

Consigne

La **consigne** est l'ensemble des instructions de travail qui sont données à l'apprenant de façon explicite.

Dans la résolution de tâches complexes, le fait de recourir à une consigne, plutôt qu'à des questions, est souvent un gage de non-réduction de la complexité.

Contexte

Le **contexte** est l'environnement dans lequel se déroule une situation.

Le contexte est une composante à part entière d'une situation, surtout dans la mesure où on veut rendre cette dernière significative et proche d'une situation réelle.

Critère

Un **critère** est une qualité que l'on considère pour porter une appréciation.

Un **critère d'évaluation** est un point de vue selon lequel on se place pour évaluer.

Un **critère de décision** est un critère que l'on adopte pour prendre la décision. Il est appelé « critère » de façon abusive, puisqu'il n'est en fait qu'un indicateur quantitatif d'un critère d'évaluation.

Un **critère de correction** est une qualité attendue d'une production de l'élève.

Donnée

Une **donnée** est une information susceptible d'intervenir dans la résolution d'une situation.

Une donnée peut être pertinente (utile à la résolution), parasite (inutile pour la résolution), ou lacunaire (à trouver, ou à compléter).

Epreuve en termes d'intégration

Une **épreuve en termes d'intégration** est une épreuve d'évaluation qui consiste à présenter à l'élève une ou plusieurs situations complexes à résoudre, plutôt qu'une série de questions.

La note obtenue par l'élève résulte de la mise en œuvre de critères d'évaluation.

Epreuve sommative

Une **épreuve sommative** est une épreuve d'évaluation qui consiste à présenter à l'élève une série de questions (items) indépendantes les unes des autres.

La note obtenue par l'élève est la somme des notes obtenues à chaque item.

Équivalentes (situations)

Des **situations équivalentes** sont des situations de même niveau de difficulté, c'est-à-dire des situations interchangeables.

Des situations équivalentes appartiennent à la même famille de situations.

Évaluation certificative

Une **évaluation certificative** est une évaluation débouchant sur une décision d'acceptation ou de refus dans une classe supérieure, ou sur une décision de classement.

Dans une optique d'intégration des acquis, une évaluation certificative se déroule sur la base de la résolution de situations complexes, plutôt que sur la base d'une somme d'items isolés (épreuve sommative).

Évaluation formative

Une **évaluation formative** est une évaluation qui a pour but de détecter les difficultés de l'élève afin de lui venir en aide.

Au contraire de l'évaluation certificative, qui a une fonction administrative, l'évaluation formative a une fonction pédagogique.

Famille de situations

Une **famille de situations** est un ensemble des situations de niveau de difficulté équivalent qui traduisent une même compétence.

Chaque compétence est définie par une famille de situations. Pour exercer la compétence de l'élève ou pour évaluer s'il a acquis cette compétence, l'enseignant lui soumet une situation nouvelle, mais qui appartient à la famille de situations.

Fermée (situation)

Une **situation fermée** est une situation-problème qui possède une solution unique, déterminée au départ.

L'élève dispose de l'ensemble des données nécessaires pour y arriver, et il doit aboutir à cette solution quelle que soit la démarche choisie : la même réponse est attendue de l'ensemble des élèves.

Fonction opérationnelle (d'une situation)

La **fonction opérationnelle** d'une situation, c'est le « pourquoi » de cette situation, le besoin auquel elle est censée répondre dans la réalité.

Cette fonction opérationnelle d'une situation est souvent liée à son utilité sociale.

Fonction pédagogique (d'une situation)

La **fonction pédagogique** d'une situation, c'est son utilité sur le plan des apprentissages.

Les trois fonctions pédagogiques principales sont (1) une fonction didactique pour de nouveaux apprentissages (2) une fonction d'intégration des acquis (3) une fonction d'évaluation, formative ou certificative.

Grille de correction

Une **grille de correction** est un tableau à double entrée qui reprend à la fois, critère par critère, les indicateurs de ces critères pour chaque question ou partie de situation, et le nombre de points qui leur est attribué.

Il existe une grille de correction pour chaque situation.

Habillage

L'**habillage** d'une situation est la forme sous laquelle la situation est présentée à l'élève.

L'habillage constitue un écran à l'approche de la situation qui, selon les cas, lui facilite le travail ou au contraire complique celui-ci.

Indicateur

Un **indicateur** est un signe observable qui permet d'opérationnaliser un critère.

Un indicateur peut être qualitatif (une qualité à posséder) ou quantitatif (un seuil à atteindre)

Information

Dans le cadre d'une évaluation, une **information** est un élément que l'on recueille, que ce soit un fait objectif ou une représentation.

Lorsqu'il s'agit d'évaluer les performances d'un élève, on peut recueillir des informations de différentes façons : à travers un test d'évaluation, à travers l'observation, à travers un entretien, à travers l'étude de documents relatifs à l'élève, comme un portfolio.

Intégration

Le terme **intégration** désigne la mobilisation conjointe de plusieurs savoirs et savoir-faire pour résoudre une situation complexe.

La pédagogie de l'intégration vise à faire acquérir à l'élève des compétences de résolution de situations complexes qui mobilisent des ressources acquises antérieurement.

Interdisciplinaire (situation)

Une situation **interdisciplinaire** est une situation qui fait appel à plusieurs disciplines, mais dont la contribution n'est pas identifiée au départ.

C'est souvent une situation qui comprend une consigne ou une question unique, dont les éléments de réponse sont à rechercher dans plusieurs disciplines.

Item

Un **item** est un élément d'un outil d'évaluation : une question (question fermée, question ouverte, question à choix multiples...), un exercice à résoudre, etc.

Dans une épreuve sommative, on attribue à chaque item un score (une note).

Module d'intégration

Un **module d'intégration** est un module au cours duquel l'élève a l'occasion d'exercer une compétence, c'est-à-dire d'utiliser dans des situations plusieurs savoirs, savoir-faire et savoir-être qu'il a acquis.

La durée indicative d'un module d'intégration est d'une semaine. Il n'est pas pertinent quand l'enseignant a la préoccupation constante d'amener les élèves à intégrer leurs acquis.

Naturelle (situation)

On appelle **situation naturelle** une situation qu'offre la vie quotidienne et professionnelle, dans toute sa diversité, une situation qui répond à un besoin réel.

On oppose une situation naturelle à une situation construite à des fins pédagogiques.

OTI (objectif terminal d'intégration)

Un **OTI** est une macrocompétence qui reprend les principaux acquis d'une année ou d'un cycle.

L'OTI intègre l'ensemble des compétences du cycle. Il se définit également à travers une famille de situations.

Ouverte (situation)

Une situation **ouverte** est une situation-problème qui débouche sur plusieurs productions possibles, ou sur plusieurs solutions.

On l'oppose à une situation fermée.

Palier

Un **palier d'une compétence** est un niveau intermédiaire de l'atteinte de cette compétence.

Un palier peut se définir sur la base de contenus, de plus en plus compliqués, sur lesquels on exerce des mêmes activités, ou sur la base d'activités de plus en plus compliquées que l'élève est appelé à exercer sur des mêmes contenus.

Paramètre (d'une famille de situations)

Les **paramètres** d'une famille de situations sont les caractéristiques que doivent respecter toutes les situations qui se rapportent à une compétence.

Ce sont eux qui permettent de garantir que l'ensemble des situations d'une même famille sont équivalentes, du moins a priori.

Parasite (donnée, information)

Une **donnée parasite** est une donnée présente dans l'énoncé d'une situation, mais qui n'intervient pas dans la résolution minimale de cette situation.

C'est une donnée que l'élève ne devra pas utiliser, mais qu'on introduit dans l'énoncé pour l'obliger à distinguer ce qui est utile à la résolution de ce qui ne l'est pas.

Portfolio

Un **portfolio** est un dossier élaboré par l'apprenant, qui contient essentiellement un ensemble de productions personnelles témoins de sa progression ou de ses compétences.

Un portfolio peut être exploité comme aide à l'apprentissage, ou comme source d'informations dans le cadre de la validation de acquis.

Problème

Un **problème** est une question à résoudre, un obstacle, un écart à surmonter entre une situation attendue et une situation actuelle.

Dans le cadre scolaire, le problème est souvent vu comme un support brut, qui consiste en un contexte, une tâche et des informations.

Ressource

Le terme **ressource** désigne l'ensemble des savoirs, savoir-faire, savoir-être, savoirs d'expérience, ..., que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation.

Les ressources dépendent de la situation posée, mais sont aussi relatives au processus cognitif de l'élève : celles qu'un élève va mobiliser pour résoudre une situation problème ne sont pas nécessairement les mêmes que celles que mobiliserait un autre élève, et elles ne sont pas mobilisées dans le même ordre.

Savoir

Le terme **savoir** est utilisé comme synonyme de "contenu", "connaissance". Les savoirs constituent une des catégories de ressources que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation.

Un savoir s'exprime par un substantif.

Savoir-être

Un **savoir-être** est une attitude de l'élève, qui est passée dans l'habituel, et, de façon plus générale, tout savoir-faire passé dans l'habituel. Les savoir-être constituent une des catégories de ressources que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation.

On reconnaît qu'un savoir-être est acquis par l'élève au fait que ce dernier le met en œuvre spontanément, sans que l'enseignant ne doive le lui dire.

Savoir-faire

Un **savoir-faire** est l'exercice d'une activité sur un savoir, sur un contenu ; poser un geste précis, utiliser une technique de calcul, appliquer une règle... Les savoir-faire constituent une des catégories de ressources que l'apprenant mobilise pour résoudre une situation.

Un savoir-faire s'exprime à l'aide d'un verbe à l'infinitif. Dans une optique d'intégration des acquis, on apprend à l'élève à maîtriser des savoir-faire, d'abord séparément, et puis on l'invite à exercer les savoir-faire acquis dans des situations plus complexes.

Significative (situation)

Une **situation significative** pour un élève est une situation avec laquelle il entretient une relation affective positive, une situation qui lui donne l'envie de se mettre en mouvement.

Elle peut être une situation proche d'une situation naturelle, ou encore un défi qui intéresse l'élève et qui le motive.

Situation

Dans cet ouvrage, le terme **situation** désigne le support finalisé d'une situation-problème que l'enseignant prépare de manière à le présenter à ses élèves dans le cadre des apprentissages, en vue de leur faire résoudre.

Une situation a le niveau de complexité d'une situation de vie. Elle doit être significative pour l'élève. C'est une occasion d'exercer une compétence, ou d'évaluer celle-ci.

Situation « cible »

Une **situation « cible »** est une situation-problème qui représente l'image de ce qui est attendu comme performance de la part de l'élève au terme d'un ensemble d'apprentissages de savoirs et de savoir-faire. Les termes « situation d'intégration », ou « situation de réinvestissement » sont des synonymes.

Une situation « cible » peut être utilisée à des fins d'intégration des acquis de l'élève, ou à des fins d'évaluation.

Situation-problème

Une **situation-problème** désigne un ensemble contextualisé d'informations à articuler, par une personne ou un groupe de personnes, en vue d'une tâche déterminée, dont l'issue n'est pas évidente a priori.

On distingue les situations-problèmes didactiques, à des fins d'apprentissage de nouveaux savoirs, savoir-faire ou savoir-être, et les situations « cibles », pour intégrer et évaluer des acquis.

Situation-problème « didactique »

Une **situation-problème « didactique »** est une situation-problème que l'enseignant organise pour l'ensemble d'un groupe-classe, en fonction de nouveaux apprentissages : nouveau(x) savoir(s), nouveau(x) savoir-faire, etc.

Une situation-problème didactique vise à favoriser de nouveaux apprentissages (notions, procédures...), en vue d'une meilleure appropriation de ceux-ci par les élèves. Elle se distingue en cela de la situation « cible ».

Support

Le **support** d'une situation représente l'ensemble des éléments matériels qui sont présentés à l'élève : un contexte, des informations (des données), une fonction, une consigne.

On distingue le **support brut** (le contexte, les informations, la fonction, du **support finalisé**, qui est le support brut préparé à des fins pédagogiques, en fonction de ce que l'enseignant veut en faire dans une suite d'apprentissages : une exploitation collective, une exploitation par petits groupes, une exploitation individuelle, une évaluation, etc.

Tâche

La **tâche** est l'image de ce que l'on attend de l'élève quand il résout une situation.

La tâche est un processus à mettre en œuvre, mais surtout un produit à obtenir : la réponse à la situation-problème, une production personnelle, l'exécution d'une tâche courante, une proposition d'action, etc.

Tâche complexe

Le terme de **tâche complexe** est souvent pris dans le sens de « situation complexe ».

Tout comme la situation, une tâche complexe mobilise des ressources diverses pour sa résolution.