

République Algérienne Démocratique et Populaire

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

Ministère D'enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

Université IBN KHALDOUN TIARET

Faculté des lettres et des langues

Département des langues étrangères



Mémoire de master en didactique des langues

THEME :

Le rôle de l'évaluation dans l'apprentissage du FLE , cas de la 5^{ème} année primaire

Présenté par :

Mme BENAMARA HALIMA

Sous la direction de :

Dr. BENAMARA MOHAMED

Membres du jury :

Président : Dr. Issad Djamel

Université de Tiaret

Rapporteur : Dr. Benamara Mohamed

Université de Tiaret

Examineur : Dr. Lahmar Rabiâa

Université de Tiaret

Année Universitaire : 2020/2021

Remerciement

Écoute notre parfait gratitude et remerciement à
ALLAH le plus puissant qui nous a donné la force, le
courage et la volonté pour élaborer ce travail. Nous tenons
tout d'abord à remercier Mr : **BENAMARA**
Mohamed notre encadreur, de nous avoir proposé ce sujet,
de nous avoir aidé et encadré tout au long du projet. Nous
remercions aussi tout membre de jury et tout le personnel
du département des lettres et des langues étrangères qui
nous ont encouragés. Nous remercions aussi
particulièrement chaque professeur et étudiant de la
promotion, d'avoir participé et contribué à atteindre notre
objectif

Dédicace

Je dédie cet humble travail aux êtres les plus chers :

A mes parents,

A mon mari Mr : BOUZIANE Mohamed,

A ma fille Hanine,

A mes frères et mes sœurs,

A tous mes ami (e)s.

Table des matières

Remerciement

Dédicace

Première partie

Cadre théorique

Chapitre1

Introduction générale.....	09
1. Définition	11
2. L'évaluation dans le cadre de l'école.....	12
A. L'évaluation et l'enseignant	12
B. L'évaluation et l'élève	12
C. L'évaluation et l'institution	13
D. L'évaluation et les parents.....	13
3. Pourquoi, comment et quand évaluer.....	14
i. Pourquoi ?.....	14
ii. Comment ?	14
iii. Quand ?.....	16
iv. Que peut-on évaluer ?.....	16
4. Notions de base en évaluation.....	17
4.1 Vers un apprentissage centré sur l'apprenant.....	17
4.2 La démarche d'évaluation des apprentissage	18
4.3 Un cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages	21
4.4 L'influence de l'évaluation sur le processus enseignement-apprentissage.....	25
4.5 Évaluer avec justesse.....	26

5. L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage	28
5.1 Des principes pédagogiques fondamentaux.....	30
5.2 Les étapes de l'évaluation formative.....	30
5.3 Stratégies visant la mise en œuvre des trois étapes de l'évaluation formative.....	31
6. L'évaluation formative et sommative : complices ou ennemies?	42
6.1 Faire compter l'évaluation formative!?	43
6.2 L'invalidation de l'évaluation sommative.....	43
6.3 Autres contraintes par rapport à la comptabilisation de l'évaluation formative	46
7. Les fonctions de l'évaluation	48
8. Evaluer pour motiver ?.....	50
9. Les objectifs d'évaluation	51

Deuxième partie

Cadre pratique

Deuxième chapitre

1. Les différentes activités d'évaluation.....	55
1.1 Présentation de corpus.....	55
1.2 Les compositions mensuelles.....	55
2. Présentation de corpus.....	56
2.1 Protocole de l'enquête.....	56
2.2 Les caractéristiques des apprenants.....	56
3. Ce que j'ai fait sur le terrain.....	57
3.1 La première séance.....	57
3.2 La deuxième séance (évaluation formative).....	59
3.3 Troisième séance (évaluation sommative).....	61

4. L'examen de fin d'année.....	64
4.1 Les critères d'évaluation.....	64
4.2 Les outils d'évaluation	64
4.3 La rédaction.....	64
4.4 La grille d'observation de la compétence au cours de la leçon de grammaire.....	65
Conclusion générale	66

Bibliographie.

Annexes.

Partie théorique

Chapitre 01

Introduction

Le processus d'enseignement/apprentissage est une opération complexe qui implique le retour à des stratégies et des méthodes d'enseignement précises. Cette opération exige des enjeux qui entrent dans l'accomplissement de cette dernière, notamment la tâche de l'enseignant en classe, qui se caractérise par des rôles précis : enseigner, former et évaluer, ces trois rôles se manifestent dans toutes les didactiques des différentes disciplines, beaucoup plus dans la didactique du FLE.

En tant qu'enseignante de français langue étrangère au primaire, nous sommes quotidiennement confrontés à la pratique de la classe et l'évaluation qui est une démarche de différenciation pédagogique importante. Dans notre profession, nous sommes amenés à évaluer les apprentissages des élèves ; et donc l'évaluation occupe une place primordiale dans l'enseignement/ apprentissage du FLE. Le choix du thème est dû aux nombreuses expériences vécues avec les apprenants. Nous avons souvent eu recours à l'évaluation pour suivre la progression du niveau des élèves en français. Cela justifie aussi le choix du cycle (le primaire). C'est ce qui nous a poussé à nous interroger sur le problème de l'évaluation et son importance dans le processus d'enseignement/ apprentissage.

L'objectif général du présent travail est de connaître la valeur de l'évaluation dans l'apprentissage de FLE en classe de 5^{ième} année AP et son impact sur l'amélioration du niveau des apprenants. En effet, la spécialiste en didactique, Christine Tagliante, la définit ainsi : « d'une part comme une aide à l'apprentissage et par ailleurs comme un objet de mesure et d'appréciation de l'évolution de la compétence des élèves »

Pour ce qui est de la problématique, elle est constituée des trois questions suivantes :

- Quel est le rôle de l'évaluation dans l'enseignement/ apprentissage du FLE en classe de 5^{ième} année AP?
- Quand faut-il évaluer ?
- Pourquoi la mise en pratique de cette démarche ?

Suite à l'élaboration de ces questions, notre réflexion porte principalement sur les hypothèses suivantes :

- évaluation occupe une place fondamentale dans le processus enseignement / apprentissage. Elle permet d'informer l'enseignant d'une part de la qualité et de l'efficacité de

son enseignement ;d'autre part elle offre à l'apprenant la possibilité de contrôler son rendement pédagogique et la façon dont il progresse .

-On peut aider les élèves à progresser par une observation avant d'être évalué puis par des échanges construits avec eux au sujet de l'activité en cours et des stratégies. Nous tenterons vérifier si l'évaluation peut permettre d'aider les élèves à progresser en leur faisant notamment prendre conscience des apprentissages de leurs difficultés et erreurs et en les aidant à modifier leurs stratégies.

1. Définition

C'est quoi l'évaluation ?

Sur le plan étymologique, évaluer veut dire faire ressortir la valeur ou attribuer une valeur à quelques choses : produit, situation, objet.....etc.

Dans le domaine de l'éducation et à travers les différentes publications ; il n'existe pas une unanimité, entre les spécialistes ; pour définir le terme d'évaluation. Néanmoins, nous choisissons de ces définitions celle qui s'est répandue plusieurs années et qui voit dans cette pratique : « *une démarche qui consiste à recueillir des informations sur les apprentissages, à porter des jugements sur des informations recueillies et à décider sur la poursuite des apprentissages compte tenue de l'intention d'évaluation de départ* »¹. CUQ, Jean Pierre.

Dans le dictionnaire pratique de didactique du FLE, l'acte d'évaluation consiste : « à mesurer, au juger de leurs performances, les compétences orales et écrites des apprenants placés dans des situations simulées de communication » Robert, Jean. Pierre. (2003)

Dans le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation² nous pouvons lire « *l'évaluation et l'estimation par une note d'une modalité ou d'un critère considéré dans un comportement ou un produit* ». Chez Mireille Hibon cette fois, l'acte d'évaluer consiste à « recueillir des informations et de analyses dans le but d'éclairer des prises de décisions au début, au cours, ou à la fin d'une action³ »

¹ CUQ, Jean. Pierre, 2003 (dir). « Dictionnaire de la didactique des français langue étrangère et seconde ». Paris : CLE International, p. 90

² LANDSHERE, Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.

³ Guide méthodologique en évaluation pédagogique , novembre 2009 , p . 32.

2. L'évaluation dans le cadre de l'école

Le terme d'évaluation est soumis à de nombreuses interprétations, notamment dans le milieu qui nous intéresse ici qui est le milieu scolaire. Les théories de l'évaluation nous renvoient à un réseau de concepts qui correspondent à un certain nombre de modèles. On peut d'ailleurs parler de concept « nomade » car utilisé dans des champs disciplinaires divers mais aussi caractérisé par une dimension sociale, sociétale, comprenant par là même une certaine singularité selon les contextes. Elle correspond donc à des pratiques hétérogènes. Elle peut être également liée à une dimension symbolique. C'est d'ailleurs Jorro qui, dans son ouvrage « L'enseignant et l'évaluation » (2000) évoque « les imaginaires de l'évaluation ». Elle en précise quatre, celui de la performance, et donc de jugement, du contrôle ; celui de la maîtrise, en lien avec l'expertise, l'efficacité ; celui de la construction, dans le sens de l'accompagnement, du conseil, de la formation ; et enfin celui de la compréhension, liée à l'aspect qualitatif, au dialogue, au questionnement.

« Le plus important ce ne sont pas les objets d'apprentissages distingués par le maître, mais l'activité de l'élève. Celui-ci doit identifier lui-même dans l'expérience, dans l'effectuation de la tâche l'apprentissage suggéré de manière implicite ». Héloïse DURLER, l'autonomie obligatoire, 2015

A. L'évaluation et l'enseignant

« *L'évaluation fait partie intégrante du métier d'enseignant, on ne peut, en effet, imaginer de projet d'enseignement sans projet d'apprentissage et un projet d'apprentissage sans, lui-même, un projet d'évaluation.* »³ L'enseignant définit ses objectifs de son cours, ce qu'il s'agit des compétences et des critères d'évaluation. Il est attentif aux effets produits En observant le comportement des élèves. L'enseignant dans cet effet évalué les acquisitions par les exercices habituels d'application. Le faite de préparer un contrôle ou une régulation ce sont des moments forts de l'enseignement /Apprentissage c'est la même chose que sa correction comme un moment que relance l'apprentissage.

B. L'évaluation et l'élève

« L'évaluation à une fonction de communication, elle doit informer tous les acteurs: les enseignants, les parents, l'administration et tout aussi nécessairement les élèves, l'élève doit être renseigné utilement, de telle sorte qu'il puisse se situer nom para port à ses camarades⁴ ». Dans ce cas là, l'élève doit connaître qu'il sera évalué à une date fixée, cela

fait partie des rituels appris à l'école, autrement dit, l'élève se motive beaucoup plus à la note qu'il y aura et n'est pas au but réel de l'évaluation.

C. L'évaluation et l'institution

« La préoccupation de l'institution scolaire est d'évaluer le rendement de l'école : dans le langage de l'économie. Le rendement c'est le rapport, qu'on souhaiterait positif, entre le coût des moyens engagés, et la qualité des résultats obtenus mesurés⁵ » A ce point là, l'évaluation est comme un certificat, c'est un indicateur pour prendre les mesures appropriées à des situations constatées, elle participe d'une manière à autre à l'amélioration des programmes pédagogiques.

D. L'évaluation et les parents

« Dans les représentations des parents, l'évaluation à une forme matérielle : c'est le cahier de classe qu'on leur fait signer et les bulletins scolaires qui leur sont adressés principalement le dernier qui porte la sanction de fin d'année » A ce propos, les parents de leur part doivent connaître le résultat de leurs enfants et comment les évaluer à travers les instruments actuels est parfaitement insuffisante.

Plusieurs recherches montrent que le système d'évaluation par notation laisse à désirer et ne représente pas réellement le niveau de l'élève en matière d'acquisition des apprentissages. Pourtant, on observe une persistance dans l'institution scolaire à vouloir attribuer une note à toute production scolaire.

⁴ Guide méthodologique en évaluation pédagogique , novembre 2009, p .33

⁵ ibid, p. 34 .

3. Pourquoi, comment et quand évaluer ?

i. Pourquoi ?

Il est important que le maître puisse avoir une idée claire de la progression et des acquis de la classe afin d'adapter son enseignement en conséquence. En effet, dans l'apprentissage des langues vivantes, la maîtrise de certaines notions est indispensable pour en apprendre d'autres. Pour entrer dans un apprentissage réel, les enfants doivent parvenir à capitaliser leurs connaissances du lexique et des structures de la langue. Ils doivent pouvoir les réinvestir. Les enfants n'avancent pas tous au même rythme. Il faut donc que le maître sache où en est chacun. Enfin, il est important que les apprenants, enfants ou adultes puissent eux aussi se situer par rapport à leur propre apprentissage : c'est en étant acteurs qu'ils peuvent faire le point de ce qu'ils savent ou pas et élaborer des stratégies d'apprentissage plus efficaces. L'enseignant leur propose donc des modalités d'évaluation qui les aident à se repérer. L'évaluation permet de réguler l'apprentissage par la correction, la réorientation et l'amélioration des conditions d'apprentissage.

ii. Comment ?

La méthode de notation n'est pas neutre. Aux États-Unis, il est possible d'identifier au moins trois méthodes.

La note sanctionne une évaluation, elle détermine si un élève ou un étudiant a acquis ou non les compétences et connaissances attendues par lui. Elle a également une valeur symbolique.

Pour l'élève, il est tentant de ne retenir que le résultat obtenu, plutôt que sa maîtrise effective des connaissances.

S'y ajoute l'effet de compétition entre les élèves. Sans parler du rituel humiliant utilisé par certains professeurs de «rendre les copies» de la plus mauvaise à la meilleure note.

Bref, la manière de noter les élèves n'est pas neutre. Rhett Allain, professeur agrégé de physique à la Southeastern Louisiana University, qui écrit également pour le magazine Wired, en fait le constat personnel.

Contrairement à la France où le système de notation est généralement plafonné à 10 ou 20, les États-Unis ont un système numérique sur 100 converti ensuite en un système alphabétique allant de A à F. Rhett Allain décrit alors trois méthodes principales de notation.

La première «traditionnelle», dans le sens où la note sanction est appliquée par défaut en fonction des seules réponses. «Une telle évaluation est comme une règle, indique le professeur de physique. Elle mesure les étudiants sans aucune considération pour d'autres facteurs.» Seule la note compte.

Si vous avez tant de bonnes réponses, vous aurez telle note, peu importe la difficulté de l'examen. La seconde méthode proposée, «la notation en courbe», permet de compenser un examen qui s'avère être trop facile ou trop difficile.

«Considérant la classe comme normale (statistiquement et comporte mentalement), on s'attend à ce que quelques-uns seulement obtiennent un A ou échouent.

La moyenne de la classe devrait se situer autour du C», explique Rhett Allain.

- Émulation ou compétition?

L'évaluation est alors représentative du niveau de l'élève au sein d'un groupe donné. Les notes alphabétiques sont ajustées aux notes numériques, «de façon à créer une représentation de la répartition en forme de courbe», d'où le nom. Si le test est trop compliqué, un score plus faible (par exemple 83-73) suffirait pour obtenir un A.

Au contraire, lors d'un test trop facile, un élève peut obtenir un C alors même qu'il a obtenu un score numériquement suffisant pour avoir habituellement un A.⁸ Ce système peut être perçu comme favorisant l'émulation ou au contraire accroître l'excès la compétition entre les élèves. À titre personnel, Rhett Allain préfère la notation dite du «Standards Based Grading» pour mettre l'accent sur l'acquisition des connaissances. À la différence de la méthode traditionnelle, l'évaluation se concentre des «standards», des compétences devant être maîtrisées. L'importance de la note est réduite, explique le professeur de physique.

iii. Quand ?

La question du « quand » peut avoir deux significations : « quand » dans le processus d'apprentissage et « quand » dans la scolarité. En ce qui concerne la première proposition, on peut évaluer au début, en cours ou à la fin de l'apprentissage d'une leçon. La forme de l'évaluation sera alors différente. Concernant le moment de l'évaluation dans la scolarité, « les élèves sont évalués par les enseignants dès la scolarisation, même si ce n'est pas forcément institué, souligne Charles Hadji. C'est une des activités cognitives les plus courantes chez l'être humain. »

iv. Que peut-on évaluer ?

Selon Robert Tousignant, « il existe une différence entre produit d'apprentissage et apprentissage, le produit étant la partie visible, observable directement, d'un apprentissage qui reste invisible 21 ». En conséquence, les objets mesurés par l'évaluation normative seront les produits choisis arbitrairement par l'enseignant, ou par l'équipe enseignante du cycle, comme significatifs d'un apprentissage au programme, comme traduction d'une compétence inscrite aux instructions officielles.

4. Notions de base en évaluation

Afin de bien capter l'essence de l'évaluation, il est primordial d'avoir une conception claire de l'application de l'évaluation dans une situation pédagogique. Au point de départ, il faut regarder plus précisément les paradigmes d'enseignement afin d'y voir les transformations nécessaires en matière d'évaluation.

4.1 Vers un apprentissage centré sur l'apprenant

Étant donné l'adoption des approches pédagogiques en salle de classe durant les deux dernières décennies, nous allons d'abord décrire brièvement les trois grands paradigmes d'enseignement dans le but de mieux situer l'évaluation par rapport au processus enseignement-apprentissage.

L'adaptation de nouvelles approches pédagogiques a généralement été caractérisée par le passage du paradigme béhaviorisme au cognitivisme pour ensuite aboutir à des pratiques pédagogiques ayant une connotation constructiviste. Notre conception du processus d'apprentissage a surtout été caractérisée par le rôle de l'apprenant dans son propre apprentissage.

Dans une vision béhavioriste, l'apprenant est considéré comme un récepteur passif. L'enseignant est le contrôleur d'information; il explique et démontre aux élèves ce qui doit être fait et comment le faire. De son côté, l'élève reçoit l'information et essaie de reproduire ce qu'on lui demande de faire. L'enseignement de type magistral entrecoupé d'exercices dans lesquels l'élève essaie d'appliquer ce qu'il a compris reflète bien cette vision de l'apprentissage.

En s'appuyant sur les théories béhavioristes, le paradigme cognitiviste se préoccupe de rehausser l'engagement cognitif de l'élève dans son processus d'apprentissage. Afin d'appliquer cette vision de l'apprentissage, une certaine transformation dans la culture de la salle de classe est nécessaire. En effet, afin de donner une part de responsabilité à l'élève dans son processus d'apprentissage, l'enseignant doit lui laisser une partie du contrôle du processus d'enseignement. L'enseignement réciproque est une approche qui représente très bien cette transformation qui reflète un plus grand engagement cognitif chez l'élève en ce qui concerne ses apprentissages.

Finalement, dans une vision constructiviste, l'élève est considéré comme l'auteur de ses apprentissages. En créant des situations problématiques signifiantes pour l'élève, l'enseignant guide l'élève dans un processus où ce dernier pourra construire sa propre représentation de la réalité ou encore découvrir des solutions aux problèmes présentés. L'élève peut ainsi construire

ses nouveaux apprentissages à partir des apprentissages qu'il amène à chaque situation problème. Dans cet esprit, on demande à l'élève de réfléchir, de poser des questions, de faire des déductions, de discuter, etc. La vision constructiviste a en finalité le développement de l'autonomie de pensée chez l'élève. La découverte guidée est un bel exemple de stratégie d'enseignement qui incorpore la philosophie du paradigme constructiviste.

L'évolution vers le développement d'un penseur autonome par l'entremise de nos programmes scolaires est une idéologie qu'il faut poursuivre. Par conséquent, l'utilisation d'approches qui placent l'élève au centre de ses apprentissages est certainement une voie que l'on doit continuer à exploiter. Cependant, ceci ne vient pas invalider l'utilisation d'approches pédagogiques à connotation béhavioriste ou cognitiviste. Tout dépendant des apprentissages visés et des particularités du scénario d'apprentissage en question, une approche pédagogique peut être plus appropriée qu'une autre. L'intégration d'approches d'enseignement qui mettent davantage l'accent sur l'élève et son processus d'apprentissage a une influence sur le déroulement du processus enseignement-apprentissage. Dans une telle perspective, l'évaluation doit faire partie intégrante de ce processus et non être une entité à part. Afin de rendre cette intégration possible, regardons plus en détail la démarche d'évaluation dans un contexte éducatif.

4.2 La démarche d'évaluation des apprentissages

Évaluer en éducation, c'est vérifier la position respective de deux points sur un continuum en matière de savoir, de savoir-faire et de savoir-être. Comme on peut le constater dans la figure 1, un premier point (élève - E) désigne une situation observée par rapport à la performance d'un élève quelconque; c'est la « photo » de ce qu'est cet élève à un moment donné. Un deuxième point (résultat d'apprentissage - RA) représente la situation souhaitée par l'enseignant ou l'élève (seuil minimal de réussite, seuil de maîtrise); le point RA est le résultat d'apprentissage visé, la « photo que l'on voudrait voir ». Selon que le point E est inférieur, égal ou supérieur au point RA, l'interprétation varie et influence les décisions de l'enseignant ou des élèves quant aux actions à prendre afin d'assurer d'autres apprentissages.

	Situation		Interprétation
1-	E	RA	Résultat d'apprentissage non atteint
2-		RAE	Résultat d'apprentissage atteint
3-		RA E	Résultat d'apprentissage largement dépassé

Figure 1. Illustration de trois situations d'évaluation différentes et des interprétations qu'elles peuvent entraîner⁶

L'évaluation paraît donc être une démarche simple, à condition que l'on ait défini précisément la situation souhaitée (RA) et qu'on dispose d'un moyen pour prendre la photo en relation avec la situation observée en ce qui concerne la performance de l'élève (E). D'un point de vue de stricte définition, on pourrait soutenir que la détermination du point RA (l'attente ou le résultat d'apprentissage visé) relève d'une problématique de programmation. Toutefois, l'interprétation de l'information recueillie n'est possible que si l'enseignant ou l'élève a pris connaissance de cette attente et, au besoin, l'a précisée. De même, à quoi serviraient les résultats provenant de la performance d'un élève et leur interprétation si aucune action n'est entreprise. C'est pourquoi beaucoup d'auteurs considèrent les suites de l'évaluation comme faisant partie de la démarche évaluative (la figure 2 illustre les diverses étapes d'une démarche évaluative complète). Les différentes étapes de cette démarche mises en évidence doivent être respectées afin que l'information recueillie à partir d'une épreuve d'évaluation quelconque se traduise par des actions pédagogiques ayant pour but de rehausser les apprentissages des élèves. Nous verrons un peu plus loin comment décortiquer cette démarche afin de l'intégrer dans le processus enseignement-apprentissage. Cependant, il est important de remarquer que toutes les étapes comprises dans cette démarche évaluative font partie du processus enseignement-apprentissage à partir de la phase de planification de l'enseignant jusqu'à la phase d'intégration en salle de classe.

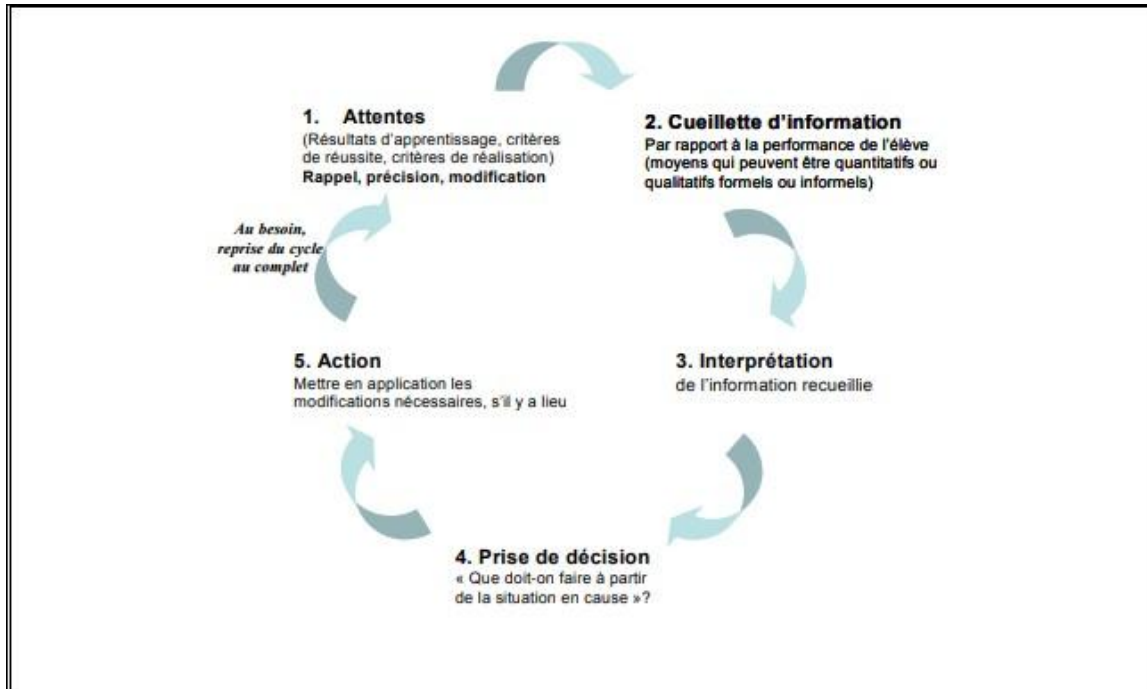


Figure 2. Les étapes d'une démarche évaluative complète⁷

⁶ Adaptation de Richard et Godbout (2002)

⁷ Adaptation de Richard et Godbout (2002)

4.3 Un cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages

L'évaluation en éducation peut être liée à diverses dimensions : évaluation des apprentissages, des programmes, du personnel enseignant et des institutions. Lorsqu'on regarde l'évaluation des apprentissages de façon plus précise, Bloom, Madaus et Hastings (1971) ont résumé les fonctions selon le moment et l'intention de l'évaluation. À partir des travaux de Scriven, ces auteurs en sont arrivés aux trois fonctions suivantes : une fonction de prévention des difficultés d'apprentissage, une fonction de régulation des apprentissages et une fonction d'attestation ou de reconnaissance sociale des acquis. C'est à partir de ces fonctions que la typologie qui suit a été mise de l'avant.

4.3.1 L'évaluation diagnostique

Est proposée avant un nouvel apprentissage. Charles Hadji dans son ouvrage sur l'évaluation⁸ utilise les termes d'évaluation « prédictive » ou « pronostique » pour parler de ce type d'évaluation. Cette forme d'évaluation a pour but de prélever les représentations des élèves sur une notion, avant qu'elle ne soit enseignée en classe. Ainsi, elle « décèle des aptitudes⁹ » selon Bernard Maccario. L'enseignant utilisant ce type d'évaluation a préparé une séquence d'apprentissage mais cet « état des lieux » lui permet de savoir quelles sont les connaissances antérieures de ses élèves, leurs représentations. « L'évaluation diagnostique permet de découvrir les forces et les faiblesses des élèves¹⁰ ». L'apprentissage proposé plus tard pourra ainsi être adapté au groupe classe, cette évaluation « entraîne alors des décisions de soutien, de remédiation pour certains élèves ou des décisions d'adaptation de l'enseignement aux caractéristiques des élèves¹⁰ ». Selon certains auteurs comme R. Tousignant, ce type d'évaluation peut aussi avoir lieu en cours d'apprentissage pour « suggérer de nouvelles activités susceptibles de remédier aux difficultés rencontrées¹¹ », mais il s'agit toujours de prélever de l'information en vue d'adapter son enseignement aux besoins réels du groupe classe et même de chaque élève en particulier. Ce type d'évaluation s'avère donc être un outil pour prendre en compte l'hétérogénéité des élèves et pour y répondre de la façon la plus adaptée.

⁸ HADJI, Charles, *L'évaluation démystifiée*, ESF, Paris, 1997

⁹ MACCARIO, Bernard, *Ce que valent nos enfants*, Milan Education, Cahors, 1988, p. 80

¹⁰ MEYER, Geneviève, *Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ?*, Hachette éducation, 1995, p. 20

¹¹ TOUSIGNANT, Robert, *Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages*, Préfontaine, Québec, 1982

4.3.2 L'évaluation formative

Intervient une fois l'apprentissage en cours seulement. C'est une sorte de bilan intermédiaire qui « soutient le cours, qui est fréquente et immédiate pour permettre à l'élève de remédier à ses erreurs et à ses lacunes [...] Elle constitue l'information dont l'élève et l'enseignant ont besoin pour savoir si les objectifs visés sont atteints et rendent possible la progression pédagogique vers des objectifs plus complexes, [...] elle ne juge pas et ne classe pas, elle compare sa performance à un seuil de réussite fixé à l'avance¹²». Cette évaluation met davantage l'accent sur les procédures que sur le résultat. Ce temps d'évaluation est donc à l'origine de réajustement, de régulation des apprentissages. Elle informe le maître du degré de maîtrise atteint par les élèves et permet de découvrir ou et pourquoi un élève rencontre des difficultés d'apprentissage, pour ensuite lui en proposer d'autres. « L'évaluation formative a pour seul et unique but de reconnaître où et en quoi un élève éprouve une difficulté et de l'en informer [...] Il s'agit d'un feed-back pour l'élève et pour le maître ¹³ ». Ce type d'évaluation appelle l'action corrective, pour garantir l'acquisition finale de la ou des compétences visée(s). Elle constitue ainsi un outil pour l'enseignant en le renseignant sur les avancées et les besoins de chacun de ses élèves, pour mesurer son enseignement en cours d'apprentissage ; mais l'évaluation formatrice constitue aussi et surtout un outil, un instrument, pour l'élève car elle l'aide à « comprendre ce qui se passe, et à ponctuer ses progrès pour pouvoir être acteur de ses apprentissages ¹⁴ ». C'est en ce sens que nous intéresserons particulièrement à ce type d'évaluation, en accord avec les principes de la pédagogie active : plus qu'une façon de mesurer l'efficacité d'un enseignement, d'un système éducatif, l'évaluation est à envisager ici comme un outil au service de l'élève, une façon de le faire participer de manière « active » à ses apprentissages ; « autoévaluation, elle sert à renseigner l'élève sur ses progrès – et non plus seulement sur ses difficultés ¹⁵ ». Ensuite, lorsque l'apprentissage se termine, l'enseignant peut le clôturer par une d'autre évaluation .

¹² MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 20. Commentaires et résumé de la définition apportée pas B-S BLOOM dans Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Bruxelles, Paris, Labor/Nathan, 1979-

¹³ LANDSHERE, Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF,

¹⁴ MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 31

¹⁵ Idem p. 23 17 MACCARIO, .

4.3.3 L'évaluation sommative (certificative) :

Qui vérifie les acquis des élèves en repérant les réussites et les progrès, mais aussi les échecs. Alors qu'une évaluation formative est effectuée au terme de chaque tâche d'apprentissage pour intervenir immédiatement là où une difficulté se manifeste, l'évaluation sommative revêt le caractère de bilan. C'est l'idée d'une « totalisation des compétences acquises à la fin d'une période donnée¹⁶ ». Ce type d'évaluation propose aussi de mesurer l'écart entre l'acquisition de connaissances et l'évaluation diagnostique, pour mettre l'élève dans une perspective de progrès. Ce « état des lieux final » est un outil pour l'enseignant seulement, afin de mettre en place des remédiations pour certains enfants en leur proposant de nouvelles situations. « Les buts de l'évaluation sommative sont reliés au classement, à la certification ou à l'attestation du progrès de chaque élève. Elle établit le degré auquel les objectifs ont été atteints, soit en comparant les élèves les uns aux autres (interprétation normative), soit en comparant les performances manifestées par chacun aux performances attendues (interprétation critère). Tandis que l'évaluation formative se réalise à la fin de chaque unité d'apprentissage, l'évaluation sommative regroupe plusieurs unités¹⁷ ». L'évaluation sommative se traduit par un score, par compte ou décompte de points selon les règles fixées. En d'autre terme, ce type d'évaluation a pour fonction de vérifier des acquis, en comparant ce qui est observé par l'enseignant à une norme extérieure attendue à un référent. Elle introduit aussi la notion d'échec si ces objectifs ne sont pas acquis, et nous le verrons en troisième partie, la relation à l'échec est un facteur déterminant dans la réussite scolaire.

¹⁶ LANDSHERE, Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, 1969.

¹⁷ Meyer, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? comment ?, Hachette éducation, 1995, p. 31

4.3.4 Interprétation normative

Est mise en place en fin de période ou de trimestre. Elle révèle une performance et situe l'élève par rapport aux autres. Il est question de cette évaluation lorsque l'on situe un élève par rapport à la moyenne de la classe. C'est le cas des évaluations nationales ou encore de Socle Commun de compétences qui donne une norme à atteindre. Ce type d'évaluation renvoie à un regard familial mais aussi social : l'évaluation a pour but d'être communiquée, elle n'a pas de fonction pédagogique. Aucune remédiation n'est proposée après ce type d'évaluation, c'est seulement le reflet d'un niveau par rapport à une norme définie à un moment donné d'un enseignement, qui se cristallise en général au moyen d'une note. Il en est de même pour l'évaluation certificative qui renvoie cette fois à un examen tel que le brevet ou le baccalauréat, attestés par un diplôme. Ainsi, nous retiendrons qu'il existe différents types d'évaluation, différentes « fonctions de l'évaluation » pour emprunter le terme à Linda Allal¹⁸ qui pourront servir à caractériser les outils d'évaluation analysés plus tard. Ces fonctions ont leur importance car elles sont très singulières et absolument liées à une pédagogie choisie. « La forme d'évaluation est aussi importante que le contenu sur lequel elle porte. Il convient de rechercher des outils d'évaluation dont l'ouverture corresponde à la complexité des objectifs poursuivis, sous peine de ne pas évaluer les capacités recherchées. L'application de ce principe améliore considérablement la validité de l'évaluation, en évitant de cumuler les variables¹⁹», et nous verrons à ce propos dans la suite de cet ouvrage, en troisième partie particulièrement, qu'il existe de nombreuses variables dont il faut se prémunir pour que l'évaluation reste un outil pédagogique. Il apparaît déjà que dans nombre d'évaluations proposées ici, c'est avant tout un outil pour l'enseignant seulement, pour ne pas dire un « pouvoir ». En effet, sauf pour l'évaluation dite formative, toutes les formes d'évaluation proposent à l'enseignant de mesurer la valeur de son enseignement pour éventuellement le modifier ou pour le communiquer aux parents.

¹⁸-Idem p .23

¹⁹ - MACCARIO ,Bernard, Ce que valent nos enfants, Milan Education, Cahors,1988 ,p .83

4.4 L'influence de l'évaluation sur le processus enseignementapprentissage

Nous avons vu (figure 2) que l'interprétation de l'information recueillie débouche sur une prise de décision et éventuellement une action correspondante. Très souvent, ces décisions et ces actions sont liées soit à la dimension « planification », soit à la dimension « didactique ». Richard et Godbout (2002) font le point :

a) Le fait, pour l'enseignant, de décider d'évaluer tel aspect en particulier l'oblige souvent à revenir sur le résultat d'apprentissage et à préciser des critères de réussite / réalisation. Ce retour peut survenir autant en évaluation diagnostique, qu'en évaluation formative ou sommative.

b) Les résultats d'une évaluation diagnostique peuvent amener l'enseignant à modifier sa planification à long ou à moyen terme selon les besoins des élèves.

c) Les résultats d'une évaluation sommative peuvent amener l'enseignant à prévoir, pour une prochaine fois, un allègement ou un enrichissement de sa planification. Ces résultats peuvent aussi l'amener à discuter avec ses collègues pour modifier la planification de périodes d'apprentissage qui précèdent celles dont il a la responsabilité de façon à ce que les élèves soient mieux préparés lorsqu'ils aborderont son cours.

d) Dans un contexte d'évaluation formative, les résultats amènent souvent l'enseignant à intervenir en modifiant la complexité d'une tâche ou en revenant sur des situations d'apprentissage antérieures. La régulation de l'apprentissage demande que si l'élève s'avère incapable de réussir, l'enseignant s'efforce de trouver une autre façon de l'amener à maîtriser le résultat d'apprentissage. Le choix d'une situation d'apprentissage donnée et de l'agencement de plusieurs situations d'apprentissage étant essentiellement d'ordre didactique, on conçoit aisément que l'évaluation formative, notamment dans les phases de prise de décision et d'action, soit en étroit rapport avec la didactique.

Jusqu'à un certain point, on peut dire que l'évaluation diagnostique et l'évaluation sommative sont plus susceptibles d'avoir une influence sur des aspects de la planification à long ou à moyen terme alors que l'évaluation formative a surtout un impact sur les aspects didactiques du processus enseignementapprentissage. La figure 3 résume la typologie d'évaluation de Bloom et al. (1971) en ce qui concerne son influence sur le processus enseignement-apprentissage dans un scénario de quatre leçons.

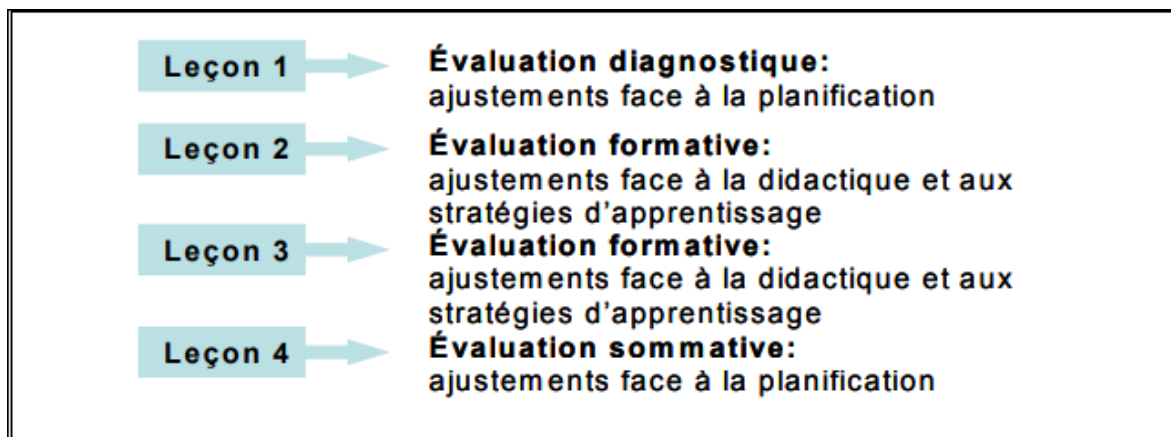


Figure 3. La typologie d'évaluation de Bloom et al. (1971) et son influence sur le processus enseignement-apprentissage

4.5 Évaluer avec justesse

Traditionnellement, la qualité des tâches évaluatives a été basée sur des concepts provenant du monde de la psychologie. Les concepts de validité et de fidélité sont encore de mise lorsque vient le temps de construire un outil d'évaluation (p. ex. : un examen) en ce qui concerne l'apprentissage des élèves. D'ailleurs ces concepts sont présentés dans la politique provinciale de l'évaluation des apprentissages (MÉNB, 2002). En guise de bref rappel :

- la validité représente la capacité d'un outil d'évaluation à bien mesurer ce qu'elle prétend mesurer (p. ex. : « Est-ce que mon examen reflète bien la matière prescrite? »).
- la fidélité représente la capacité d'un outil d'évaluation à mesurer une performance avec le plus de constance possible chaque fois qu'elle est administrée (p. ex. : « Est-ce que les questions de mon examen sont posées de façon claire et compréhensible, minimisant ainsi l'interprétation? »).

Dans le cadre de cette monographie, il est opportun de présenter différents facteurs à considérer lors du développement à l'application d'une tâche évaluative, facteurs qui vont au-delà de la validité et de la fidélité dans un sens très strict. Mesurer et évaluer les apprentissages dans un contexte scolaire présentent une toute autre écologie qui demande parfois à l'enseignant de regarder au-delà des qualités psychométriques de ses outils d'évaluation afin d'assurer que l'évaluation des apprentissages des élèves soit juste.

Sans délaisser la validité et la fidélité, le concept de justesse des résultats englobe toutes les étapes de la démarche d'évaluation et la situe par rapport au contexte d'apprentissage. Ce

concept souligne la nécessité de décrire les capacités de l'apprenant en termes de forces et de faiblesses, tout en se préoccupant de cohérence entre les expériences d'apprentissage vécues en salle de classe et les situations d'évaluation proposées. Enfin, le concept de justesse permet de situer l'élève dans son développement, de reconnaître ses forces et ses faiblesses et de décider du meilleur moyen pour poursuivre son cheminement vers l'acquisition des compétences visées.

À la lumière de ces propos, Bercier-Larivière et ForgetteGiroux (1999) ont mis de l'avant ce qu'elles considèrent les valeurs essentielles afin que l'évaluation des apprentissages des élèves soit considérée comme étant juste.

1. La pertinence de l'évaluation par rapport aux habiletés visées :

- Une tâche pertinente permet de faire émerger les comportements révélant l'état des apprentissages ciblés.
- Des résultats d'évaluation pertinents proviennent d'une tâche signifiante pour l'évalué et compatible avec ses sujets d'intérêt, définie clairement et dans un langage compréhensible pour lui. Par exemple, le sujet d'une rédaction en français chez un groupe de 5e année peut rendre cette tâche évaluative plus ou moins signifiante pour ce groupe d'élèves en raison de leur niveau d'âge, de leur domaine d'intérêt, etc..

2. La cohérence de l'évaluation avec l'activité pédagogique :

- L'activité d'évaluation doit s'insérer convenablement dans l'activité pédagogique et arriver au moment opportun, c'est-à-dire une fois que l'apprenant a eu suffisamment d'occasions de développer les apprentissages en question.
- Il est essentiel que le genre de situation d'évaluation proposée soit familier aux apprenants. Il faut que les éléments retrouvés dans l'évaluation sommative et les manières d'évaluer les apprentissages reflètent ce qui a été présenté aux élèves durant le processus d'enseignement-apprentissage en question.
- L'activité d'évaluation sert à l'apprentissage et à la reconnaissance des acquis.
- Une situation d'évaluation cohérente avec l'activité pédagogique prévoit que l'élève soit en mesure de se reprendre dans le but de progresser.

3. La transparence de l'activité évaluative :

- La transparence se manifeste par la participation, la discussion et l'appropriation par l'élève des divers aspects de l'évaluation de ses apprentissages, dans le but

de s'assurer qu'il sait ce qui est attendu de lui et quelle utilisation sera faite des résultats.

- La transparence prévoit aussi l'implication de l'élève dans le processus d'évaluation. Selon le niveau de maturité, l'élève peut aider à établir les critères d'évaluation et les expérimenter. L'auto-évaluation, l'évaluation par les pairs et le portfolio représentent des exemples de stratégies qui impliquent l'élève dans différentes étapes du processus d'évaluation.
- De plus, la transparence contribue à développer une meilleure communication enseignant-élève en réduisant la méfiance et l'anxiété.

4. L'absence de désavantages circonstanciels :

- D'autres contraintes peuvent jouer sur la justesse des résultats. Parmi ces contraintes, notons les limites de temps imposées, la fatigue et les événements existants.
- Du point de vue de l'enseignant, il peut y avoir des préférences personnelles qui affectent l'objectivité de son jugement. Par exemple, un enseignant pourrait corriger un examen subjectif en se référant non seulement aux éléments de réponse mais aussi par rapport au style d'écriture. Dans ce genre de situation, certains élèves pourraient être évalués de façon injuste par rapport à un critère qui ne fait aucunement partie des critères d'évaluation retenus pour cette tâche.
- Certaines stratégies et modalités d'évaluation peuvent être plus favorables à certains élèves qu'à d'autres, selon leurs caractéristiques personnelles (par ex : examen vs travail écrit vs présentation orale). Il est alors important d'avoir une variété de stratégies et de modalités d'évaluation qui reflète bien les compétences visées mais qui respectent bien les différentes caractéristiques personnelles des élèves.

Le concept de justesse des résultats se base sur la nécessité d'arriver à des jugements fondés et à des décisions éclairées. Ce concept souligne aussi la nécessité de décrire les forces et les faiblesses des élèves, tout en respectant la cohérence entre les expériences d'apprentissage vécues en salle de classe et les situations d'évaluation proposées. En respectant les quatre valeurs essentielles mises de l'avant par Bercier-Larivière et Forgette-Giroux, les enseignants assurent que l'évaluation reflète bien les acquis de leurs élèves et qu'elle donne un portrait juste de ces dernières faces aux résultats d'apprentissage poursuivis.

5. L'intégration de l'évaluation dans le processus enseignement-apprentissage²⁰

Nous avons vu dans la section précédente que, selon le moment où elle est conduite et l'intention pour laquelle elle est réalisée, l'évaluation est dite diagnostique, formative ou sommative. On peut donc retrouver de l'évaluation, sous une ou l'autre forme, depuis le tout début jusqu'à la toute fin d'un programme scolaire et ce, peu importe la matière.

Cette section examine comment l'évaluation formative se traduit concrètement dans une perspective de régulation de l'apprentissage. Nous verrons comment l'enseignant peut associer les élèves à la démarche évaluative et l'impact d'une telle stratégie sur différents aspects du processus enseignement-apprentissage.

Parmi les divers thèmes traités, on accordera une attention particulière aux éléments suivants :

- des principes pédagogiques fondamentaux concernant l'évaluation formative;
- les étapes de l'évaluation formative;
- des stratégies et des modalités visant à mettre en œuvre chaque étape de l'évaluation formative;
- l'implication des élèves et les effets de cette implication sur l'apprentissage.

²⁰ Adaptation de Richard et Godbout (2000)

5.1 Des principes pédagogiques fondamentaux

Nous avons vu que l'intention générale de l'évaluation formative est de réguler les apprentissages. Pour atteindre ce but, tout enseignant devrait s'efforcer de respecter, entre autres, trois principes pédagogiques. Le respect de chacun d'eux aura des répercussions sur l'enseignement. Les trois principes en question sont les suivants :

- a. Avant de s'engager dans la situation d'apprentissage ou de développement, les élèves doivent savoir ce que l'on attend d'eux.
 - Il faut donc leur communiquer clairement les résultats d'apprentissage et les critères de réussite / réalisations ou clairement leur laisser entrevoir la situation problématique qui leur sera présentée.
- b. Les élèves et l'enseignant doivent savoir jusqu'à quel point la tâche est réussie ou non.
 - Il faut donc recueillir de l'information sur la performance des élèves et leur donner accès à de la rétroaction.
- c. Dans la mesure du possible, chaque élève doit avoir la possibilité d'en arriver à maîtriser le résultat d'apprentissage poursuivi.
 - Il faut donc que l'enseignant prévoit des scénarios destinés à réguler l'apprentissage.

5.2 Les étapes de l'évaluation formative

Nous avons vu dans la figure 2 que l'évaluation est un processus qui peut comporter jusqu'à cinq étapes. Dans la présente section, il est question de voir comment ces étapes interagissent dans un contexte d'évaluation formative. Nous résumons ici le processus d'évaluation formative en trois étapes. Ces étapes ne sont pas étanches, le processus d'évaluation formative permettant un va-et-vient entre chacune :

- A. Étape 1 : la communication des résultats d'apprentissage et des critères de réussite / réalisation

Dans le contexte de l'évaluation formative, il s'agit ici de faire en sorte que les élèves connaissent et comprennent concrètement les résultats d'apprentissage qui leur sont prescrits. Les élèves prennent aussi connaissance des critères de réussite (produit de la performance), des critères de réalisation (processus de la performance) ou des deux. Selon le cas, il peut être de mise et même bénéfique d'impliquer les élèves dans l'établissement des critères de réussite/réalisation.

B. Étape 2 : la cueillette et l'interprétation de l'information

Cette étape correspond à la cueillette d'information et son interprétation. Ce recueil de renseignements peut être informel (questionnement, observation non instrumentée) ou formel (épreuve de maîtrise, grille d'évaluation, liste de vérification, réseau de concepts, etc.) selon la complexité du résultat d'apprentissage poursuivi et le type d'information dont on a besoin pour informer les élèves des différents aspects à améliorer.

C. Étape 3 : la régulation de l'apprentissage

Cette troisième et dernière étape correspond à la prise de décision et aux actions conséquentes. L'information étant recueillie et interprétée (étape 2), l'enseignant et les élèves doivent prendre une décision quant à la façon de poursuivre les apprentissages. C'est sans doute là le véritable défi de l'intervention : que faire quand l'élève n'a pas atteint les résultats escomptés (correspondant aux attentes)? Décider d'une action pour faire en sorte que les élèves en arrivent à maîtriser le résultat d'apprentissage souhaité ou à atteindre le niveau de développement souhaité, c'est ce qu'on appelle « réguler » l'apprentissage.

Certains pourraient dire que décider d'une action à poser et effectivement appliquer cette décision appartient à l'enseignement et ne constitue plus de l'évaluation comme telle. Ce n'est que partiellement vrai car les phases de cueillette et d'interprétation n'auraient aucun sens si elles ne débouchaient pas sur un mode quelconque de régulation dont le résultat devra à nouveau être vérifié. On est en quelque sorte dans une zone grise, à la charnière qui relie directement l'évaluation à l'enseignement.

Enfin, au-delà de la reconnaissance de trois étapes distinctes et complémentaires, ce qui importe c'est la mise au point des stratégies concrètes permettant soit de communiquer les attentes, soit de recueillir de l'information, soit de réguler l'apprentissage. C'est ce dont il est question dans la section suivante.

5.3 Stratégies visant la mise en œuvre des trois étapes de l'évaluation formative

Par stratégie, il faut entendre la mise en place d'un plan ou d'une manière de procéder qui permettra à l'enseignant de réaliser l'intention de l'une ou l'autre des étapes énumérées antérieurement. Pour développer de telles stratégies, il faut se transporter dans la classe et simuler dans son esprit le déroulement de l'action. C'est à partir de situations pédagogiques

réelles que l'enseignant doit prendre des décisions débouchant sur diverses stratégies qui peuvent être exploitées en salle de classe. Plus la description de la stratégie est concrète et complète, plus elle est prête à être utilisée. Tout enseignant qui a en réserve une banque de telles stratégies peut rapidement mettre en oeuvre une démarche d'évaluation intégrée à son enseignement quotidien.

5.3.1 Répercussions des approches pédagogiques sur les pratiques évaluatives

Au-delà des nuances qu'on pourrait invoquer concernant les approches pédagogiques, on remarque que l'utilisation d'approches reflétant les paradigmes béhavioristes et constructivistes peuvent avoir différentes répercussions sur les manières d'aborder l'évaluation.

Dans un premier temps, certaines approches pédagogiques reposent sur le paradigme béhavioriste qui a été défini antérieurement. Ces approches consistent, lors de la mise en place d'une situation d'apprentissage, à proposer aux élèves un comportement à reproduire ou à répéter (p. ex : l'application d'une règle de grammaire, d'une formule mathématique, d'un geste technique [éducation physique, musique, vêtements et textiles, laboratoire de sciences, etc.]) ou un principe à respecter. En quelque sorte, l'enseignant définit un modèle à suivre et l'atteinte du résultat d'apprentissage consiste à reproduire le modèle proposé.

Deuxièmement, d'autres approches pédagogiques reposant plutôt sur un paradigme constructiviste, consistent à proposer aux élèves la réalisation d'une tâche sans qu'ils s'appuient sur un modèle préalable. Par essais et erreurs, les élèves « construisent » des réponses qui leur conviennent tout en respectant le cadre général et le résultat d'apprentissage poursuivi. Par exemple, dans un cours d'éducation physique au primaire, les élèves pourraient apprendre certains principes de l'équilibre et de la stabilité en étant placé devant une situation problématique où ils doivent adopter différentes postures en variant la base d'appui. Par expérimentation, les élèves peuvent alors faire des déductions pour en arriver aux apprentissages visés.

Il est à noter que le paradigme constructiviste n'exclut pas totalement la modélisation. Un enseignant qui utilise une approche pédagogique à connotation constructiviste pourrait avoir recours à la modélisation dans le but de développer des stratégies cognitives ou métacognitives non acquises.

D'un point de vue stratégique, on peut facilement anticiper que la façon de communiquer les attentes aux élèves, de recueillir de l'information par rapport à leurs performances et de réguler les apprentissages différera selon qu'on se situe dans un paradigme ou dans un autre.

5.3.2 Stratégies pour communiquer les résultats d'apprentissage et les critères de réussite / réalisations

Le but poursuivi par l'enseignant : informer clairement les élèves du résultat d'apprentissage poursuivi et des critères de réussite / réalisation (option béhavioriste) ou leur indiquer clairement le problème à résoudre et le cadre général des réponses ou solutions acceptables (option constructiviste). Trois questions semblent être en cause :

- « Qui va communiquer l'information ? »
- « Comment l'information sera-t-elle communiquée ? »
- « Quand l'information sera-t-elle communiquée ? »

Le tableau 1 présente une liste de stratégies susceptibles de faciliter, chez les élèves, la compréhension de ce que l'on attend d'eux. Pour ce faire, l'enseignant posera des actions telles que décrire (verbalement, par écrit), expliquer, montrer, démontrer, questionner, répéter, etc. Il est fortement recommandé d'associer les élèves à la précision des critères de réussite/réalisation.

Les stratégies identifiées au tableau 1 sont génériques et applicables dans différents contextes et différentes matières. Peu importe le programme enseigné, le principe de base demeure le même : s'assurer que les élèves comprennent bien ce que sont les résultats d'apprentissage poursuivis et le moment où ils pourront être considérés comme étant atteints (respect des critères de réussite).

Tableau 1 Stratégies liées à la communication des résultats d'apprentissage et des critères de réussite/réalisation – Étape 1

A.	<ul style="list-style-type: none"> • L'enseignant informe l'élève des résultats d'apprentissage et des critères de réussite / réalisation (comportement à reproduire; principe à appliquer) <li style="text-align: center;">ou • L'élève est invité à découvrir progressivement une réponse ou une solution appropriée 	}	<ul style="list-style-type: none"> • Communication verbale au groupe ou démonstration par l'enseignant, par un ou des élèves, ou par film ou vidéo. • Communication écrite, sur un tableau, sur une affiche fixée au mur, ou avec support visuel (dessin, photo)
B.	Les critères sont précisés une fois, au début ou rappelés à plusieurs reprises (verbalement ou en faisant référence à une fiche de rappel ou en faisant observer des élèves qui font une démonstration avec ou sans lacune).		
C.	L'enseignant interroge les élèves pour vérifier leur compréhension des critères de réussite / réalisation.		
D.	Les élèves sont invités à préciser eux-mêmes l'objectif et à préciser les critères de réussite / réalisation. Les critères ont trait au produit (réussite) et / ou au processus (réalisation)		

5.3.3 Stratégies et modalités pour recueillir et interpréter de l'information

La cueillette d'information dans une perspective de régulation des apprentissages demande que l'information recueillie soit en mesure non seulement d'informer l'élève (et l'enseignant) par rapport à ses forces et à ses faiblesses, mais aussi de lui offrir des pistes pour remédier à ses incompréhensions.

À ce sujet, il s'agit de répondre aux questions suivantes :

- « Qui effectuera la mesure ? »
- « Comment se fera la mesure ? »
- « Quand se fera la mesure ? »

Après avoir considéré ces quelques éléments stratégiques, l'enseignant peut alors préciser sa manière de procéder dans cette 2e étape de l'évaluation formative. Le tableau 2 présente une liste de stratégies pouvant être exploitées dans cette étape en plus des modalités⁶ particulières auxquelles l'enseignant peut avoir recours pour recueillir et interpréter de l'information en rapport avec la performance de ses élèves. Sur ce point, l'extrait d'un article publié par Phillippe Perrenoud (1991) mérite d'être cité :

« Est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer, autrement dit qui participe à la régulation des apprentissages et du développement dans le sens d'un projet éducatif... L'observation formative peut être instrumentée ou purement intuitive, approfondie ou superficielle, délibérée ou accidentelle, quantitative ou qualitative, longue ou brève, originale ou banale, rigoureuse ou approximative, ponctuelle ou systématique. À priori, aucun type d'information n'est exclu, aucune modalité de saisie et de traitement de l'information ne doit être écartée » (p. 50-51).

Tableau 2 Stratégies et modalités liées à la cueillette et à l'interprétation de l'information – Étape 2

A.	L'enseignant questionne les élèves.
B.	L'enseignant fait passer une épreuve papier crayon (<u>épreuves de maîtrise, questions avec rétroaction explicative, questions avec leurs caractéristiques, tâches de classification, questions avec réponses justifiées</u> ayant pour but de relever le niveau de maîtrise et les faiblesses particulières d'un élève).
C.	L'enseignant observe les élèves sur une base individuelle (de façon formelle ou informelle, c'est-à-dire avec ou sans instruments [grilles d'évaluation, listes de vérification]).
D.	L'enseignant observe les élèves en sous-groupes (de façon formelle ou informelle).
E.	L'enseignant observe les élèves sur une base collective (de façon formelle ou informelle)
F.	L'élève s'auto-évalue <ul style="list-style-type: none"> { avec incitation collective de l'enseignant { avec intervention individualisée de l'enseignant { sans support écrit ou visuel (de façon informelle) { avec support écrit ou visuel collectif (de façon formelle) { avec support écrit ou visuel individuel (de façon formelle)
G.	Un pair (ou un groupe de pairs) observe l'élève (ou un groupe d'élèves) <ul style="list-style-type: none"> { à un ou des moments de son choix { sur incitation périodique de l'enseignant { sans support écrit ou visuel (de façon informelle) { avec support écrit ou visuel collectif (de façon formelle) { avec support écrit ou visuel individuel (de façon formelle)
H.	Utilisation du vidéo pour l'évaluation <ul style="list-style-type: none"> • Auto-évaluation • Observation par un pair • Observation par l'enseignant • <u>Coévaluation</u>
I.	L'enseignant supervise <ul style="list-style-type: none"> • l'évaluation effectuée par le pair (ou le groupe de pairs) • l'auto-évaluation

5.3.1 Le choix de modalités d'évaluation selon le type de performance en cause

Suite aux propos de Perrenoud, il est important d'ouvrir une parenthèse et de mentionner que le choix d'une modalité d'évaluation va dépendre du type de performance qui est en cause et de la nature des résultats d'apprentissage poursuivis. Par rapport au domaine de l'apprentissage en éducation, Scallon (2000) met de l'avant un cadre de référence des performances scolaires basé sur deux types de performance, soit les performances simples et les performances complexes.

Les performances simples sont souvent liées à un résultat d'apprentissage particulier et peuvent être évaluées par l'entremise d'une épreuve évaluative de nature objective dont la réponse peut être résumée par un mot, une phrase, un chiffre, etc. (ex. : appliquer une règle de grammaire, nommer la capitale d'une province, etc.). Par conséquent, dans un cadre d'évaluation formative, les épreuves de maîtrise ont été utilisées pendant très longtemps afin d'évaluer ce genre de performance. Cependant, la qualité de l'information en retour à l'élève est souvent très superficielle, due à la structure de ce genre d'épreuves qui ne permet pas d'expliquer les erreurs des élèves. À cette fin, Scallon (2000) présente diverses alternatives afin de rehausser la qualité de l'information recueillie par rapport à l'évaluation des performances simples. Des modalités telles que les épreuves avec bonnes réponses et leurs systématiques, les questions avec réponses justifiées, les questions avec rétroaction explicative et les tâches de classification sont toutes des approches permettant à l'élève de prendre connaissance non seulement de ses acquis mais aussi de ce qui lui reste à acquérir. Elles permettent aussi de développer des pistes de correction plus précises.

Pour leur part, les performances complexes sont caractérisées par des compétences à développer qui sont difficilement évaluables par l'entremise d'un simple rappel de connaissances. Ces performances, qui reflètent des applications réelles par rapport aux matières enseignées et qui sont par conséquent plus authentiques, demandent un savoir et un savoir-faire qui exigent qu'elles soient évaluées autrement afin d'en juger le niveau de rendement (évaluation authentique). À ce sujet, Tardif (1993) soutient que dans une perspective constructiviste de l'apprentissage,

« seules les tâches complètes, complexes et significatives pour l'élève peuvent constituer une situation valide d'évaluation sur le plan cognitif » (p. 28).

En d'autres mots, les activités d'apprentissage, les tâches d'apprentissage et les tâches évaluatives qui s'y joignent doivent éventuellement s'en aller vers des mises en application concrètes des notions apprises dans une matière quelconque.

La rédaction d'un récit d'aventures, l'explication d'un phénomène, la réalisation d'un montage (arts visuels), l'exécution d'une performance motrice (éducation physique, musique) sont des exemples de tâches qui reflètent des mises en application de connaissances et d'habiletés. Il est difficile d'évaluer ce genre de performance de façon dichotomique. Par conséquent, des modalités d'évaluation telles que les grilles d'évaluation et les listes de vérification sont préconisées afin de juger adéquatement de la performance de l'élève et de l'aider dans ses démarches vers l'atteinte des résultats d'apprentissage poursuivis. La figure 4 présente une synthèse des modalités d'évaluation formative selon le type de performance en cause. Il est à noter que certaines de ces modalités peuvent également être utilisées dans un contexte d'évaluation sommative. Cependant, la structure de certaines de ces épreuves est particulièrement favorable en ce qui concerne le potentiel d'information en retour à l'élève par rapport aux aspects à améliorer de sa performance (processus / produit).

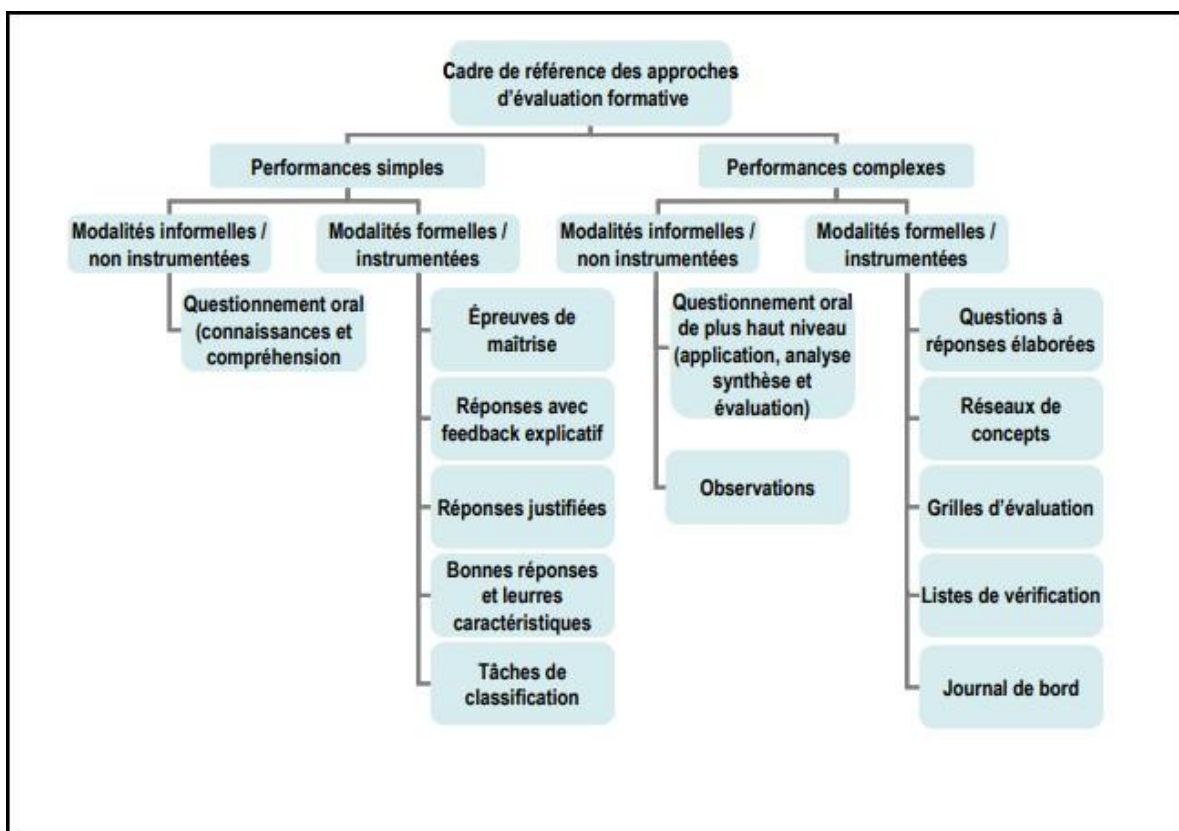


Figure 4. Cadre de référence des modalités d'évaluation formative

5.3.4 Stratégies pour réguler l'apprentissage

Après avoir recueilli de l'information et avoir évalué la performance des élèves, il s'agit pour l'enseignant de répondre à la question suivante :

« Quelle stratégie ou quel scénario dois-je adopter pour amener les élèves à maîtriser la tâche proposée ou atteindre le niveau de développement attendu? »

En d'autres termes, en présumant que certains élèves éprouveront plus de difficultés que d'autres à atteindre le résultat d'apprentissage, que faire pour les aider? Et que faire avec ceux qui auront rapidement atteint le résultat d'apprentissage ?

Le tableau 3 présente un certain nombre de stratégies de régulation. Comme il a été mentionné antérieurement, la régulation porte sur la pédagogie, la progression de l'élève dans ses apprentissages, ou sur ces deux objets en même temps.

Tableau 3 Stratégies liées à la régulation de l'apprentissage – Étape 3

A.	Répétition de la même tâche avec rétroaction ou questionnement systématique (modeling progressif ou découverte progressive).
B.	En cas d'échecs nombreux, l'enseignant a prévu la possibilité de modifier la tâche pour l'ensemble du groupe-classe.
C.	L'enseignant prévoit des tâches enrichies pour les élèves qui réussissent plus rapidement. Pendant que ces élèves s'affairent aux tâches enrichies, l'enseignant concentre ses rétroactions auprès des élèves éprouvant plus de difficulté.
D.	L'enseignant a prévu plusieurs tâches parallèles présentant différents niveaux de difficulté et incite les élèves à choisir celles qui paraissent les mieux adaptées à leur niveau d'apprentissage.
E.	L'enseignant attend de constater un taux de réussite / maîtrise prévu avant de passer à la tâche suivante.
F.	Si une tâche d'apprentissage s'avère trop élaborée ou compliquée, l'enseignant peut prévoir découper la tâche en plusieurs sous-tâches.
G.	Dans certains contextes, il est bon de proposer un programme individualisé dans lequel chacun chemine selon des objectifs personnels.

5.4 Associer les élèves au processus d'évaluation formative

Tel qu'il a été mentionné antérieurement, le fait d'associer l'élève au processus d'évaluation a pour répercussion de l'engager davantage dans son processus d'apprentissage. Allal, Cardinet et Perrenoud (1985) ont identifié quatre niveaux possibles quant à l'association des élèves à l'évaluation de leurs apprentissages ou de leur développement. Le tableau 4 présente ces quatre

niveaux. De toute évidence, chaque fois qu'il est possible, on voudra éviter de recourir au premier niveau qui exclut totalement l'élève de la démarche évaluative. Selon le degré d'autonomie qu'il est possible d'accorder aux élèves et selon la nature du programme, les trois autres niveaux peuvent être exploités.

Tableau 4 Rôle de l'enseignant et des élèves dans la démarche d'évaluation formative²¹

Niveau 1 - L'enseignant assume la responsabilité de concevoir et d'organiser toutes les démarches d'évaluation formative et prépare tout le matériel requis. Il assure l'application des démarches d'évaluation et l'animation des activités d'adaptation pédagogique. La rétroaction est la responsabilité de l'enseignant.

Niveau 2 - L'enseignant prend en charge la conception et l'organisation des démarches d'évaluation et joue un rôle central dans l'application et l'animation de ces démarches. Les objectifs sont communiqués aux élèves. La rétroaction est fournie à l'enseignant et aux élèves.

- L'enseignant est la seule source de rétroaction
- Auto-évaluation
- Évaluation par les pairs
- Coévaluation (avec l'enseignant ou avec d'autres élèves)

Niveau 3 - Les élèves collaborent à la conception et à l'organisation des démarches évaluatives. Ils assument l'élaboration du matériel d'évaluation ou y collaborent. Ils assument une part importante de l'application des méthodes d'évaluation formative.

Niveau 4 - L'enseignant explique aux élèves les buts de l'évaluation formative et leur fournit des exemples de démarches possibles. Les élèves conçoivent et organisent les démarches qui leur semblent utiles. Ils prennent en charge les tâches de planification et de réalisation des démarches choisies. L'enseignant agit à titre de personne-ressource.

²¹ Allal, Cardinet et Perrenoud (1985)

Bien sûr, lorsqu'il s'agit d'associer les élèves à l'évaluation, cela soulève plusieurs questions telles que :

- a. l'impact d'une telle stratégie sur le nombre de rétroactions offertes aux élèves.
Il y a généralement consensus sur le fait de la rétroaction qui, lorsque bien faite, favorise l'apprentissage. De là, il serait un peu risqué d'émettre l'hypothèse qu'un plus grand nombre de rétroactions favorisera l'apprentissage : le nombre de rétroactions étant une variable déterminante, mais la justesse des rétroactions étant d'égale importance. Augmenter le nombre de rétroactions à chaque élève est toutefois difficile lorsque le nombre d'élèves dans une classe est élevé. Il faut donc envisager l'implication des élèves si l'on souhaite multiplier les sources de rétroactions.
- b. la capacité des élèves à recueillir correctement les renseignements.
À quoi servirait un nombre plus élevé de rétroactions si ces dernières sont inexactes? Divers travaux de recherche ont examiné la capacité d'élèves du secondaire et du primaire à observer et à évaluer avec justesse leurs propres performances et celles de leurs pairs. La conclusion qui se dégage de ces recherches est que les élèves aussi jeunes que 9 ans sont capables de bien observer et d'évaluer le travail de leurs pairs pourvu qu'ils disposent d'outils d'évaluation appropriés et d'un encadrement adéquat les préparant à ce genre de tâche.
- c. l'impact de l'implication des élèves dans l'évaluation sur le temps d'apprentissage.
On appelle temps d'apprentissage le temps écoulé depuis la présentation des résultats d'apprentissage et du matériel didactique jusqu'à l'atteinte satisfaisante de ces résultats d'apprentissage par l'élève dans une situation pédagogique.
Lorsqu'un groupe est assez nombreux et que le temps de classe est limité, l'implication des élèves dans l'évaluation peut entraîner une diminution du temps d'apprentissage en ce qui concerne la tâche à accomplir. Cela vient du fait que pendant qu'ils observent leurs pairs, certains élèves ne sont pas engagés directement dans l'activité d'apprentissage.
La perte en temps en ce qui concerne la tâche à accomplir est cependant moins importante :

- a) si on gère la stratégie d'observation (privilégier le jumelage des élèves [un observateur - un exécutant] plutôt que le recours à des trios);
- b) si on exploite particulièrement les temps d'attente (ceux en attente faisant de l'observation) dans les situations où l'ensemble du groupe ne peut être engagé simultanément;
- c) si on exploite des stratégies d'auto-évaluation lorsque la nature de la tâche à évaluer le permet (l'élève devenant son propre observateur en situation d'activité).

Notons enfin que l'engagement de l'élève dans une tâche d'observation entraîne habituellement une augmentation du temps d'engagement cognitif. Le temps consacré à l'observation et aux échanges qui s'ensuivent sollicite les processus cognitifs des élèves et favorise l'apprentissage. Par conséquent, contrairement à la croyance populaire, l'évaluation formative qui implique les élèves dans le processus n'empiète pas sur le temps d'enseignement, mais fait partie de celui-ci et favorise ainsi l'apprentissage. Divers travaux effectués sur ce thème suggèrent que l'implication des élèves dans l'évaluation de leurs pairs ou dans l'auto-évaluation de leur performance entraîne une meilleure compréhension de la tâche à effectuer et des critères de réussite / réalisation.

Dans une perspective de renouveau scolaire, cette implication de l'élève dans sa propre évaluation devient une stratégie primordiale qui devrait être exploitée dans le processus enseignement-apprentissage. Cette implication active de l'élève est instrumentale dans le développement de la pensée critique, l'autonomie de pensée, voire la capacité de l'élève à juger la valeur de ses apprentissages dans le but de faire les ajustements nécessaires, s'il y a lieu (autorégulation). D'ailleurs, cette capacité de s'auto-évaluer et de réguler ses propres apprentissages peut devenir un objectif de programme visant le développement de compétences génériques utiles dans toutes les matières scolaires (Scallon, 2000).

6. L'évaluation formative et sommative : complices ou ennemies?²²

Une bonne partie de cette monographie a été consacrée aux différents principes permettant de maximiser l'influence de l'évaluation sur les apprentissages. Naturellement, la fonction formative de l'évaluation est celle qui a le rôle primordial en ce qui concerne l'amélioration des apprentissages. La réalité dans nos systèmes scolaires est aussi celle des apprentissages qui doivent être attestés de façon officielle afin de permettre à l'élève d'accéder à un autre niveau, à un autre cours, etc.

À cet égard, si l'évaluation était exclusivement terminale, son harmonisation avec l'évaluation formative serait facile. D'un côté, on aurait une pratique d'évaluation continue centrée uniquement sur la régulation des apprentissages (évaluation formative) et de l'autre côté, on aurait une prise d'information réalisée à la toute fin d'un processus ou d'une longue période pour faire état des apprentissages réalisés et maîtrisés par chacun des élèves (évaluation sommative). Il n'y aurait pas d'empiètement d'un type d'évaluation sur l'autre et aucune tentative d'y parvenir.

Dans la réalité quotidienne d'une salle de classe, les choses ne sont pas aussi simples. Dans plusieurs contextes éducatifs, l'évaluation sommative relève d'une pratique d'évaluation continue. Par conséquent, les prises d'information aux fins d'évaluation ont tendance à être faites de manière abusive. Un des principes de la justesse de l'évaluation est que l'évaluation des apprentissages doit arriver au moment opportun, c'est-à-dire que l'élève a eu du temps et des situations d'apprentissage en nombre suffisant avant qu'on se prononce officiellement sur son niveau de connaissances / compétences en lien avec les résultats d'apprentissage poursuivis. Cependant, la tendance est facile de joindre les interventions d'évaluation formative aux événements d'évaluation sommative. Peut-on maintenir constamment la distinction dans l'esprit des élèves et des enseignants? Tantôt nous évaluons de manière formative,

²² Adaptation de Scallon (1999)

6.1 Faire compter l'évaluation formative!?

Aucun écrivain n'aimerait que sa version préliminaire d'un nouveau roman soit publiée avant que l'éditeur lui ait donné de la rétroaction par rapport au contenu, à la forme, etc. Il en va de même pour les travaux réalisés en tâches d'apprentissage dans un esprit d'évaluation formative. Seule la régulation est en vue et ce n'est pas le moment de prendre des décisions qui seront interprétées comme étant définitives et finales.

Certains font compter l'évaluation formative à des fins sommatives pour deux raisons principales :

- a) Une raison d'ordre pratique : une pierre deux coups. Dans un système scolaire où l'évaluation est caractérisée par un cumul de notes, il apparaît utile de soumettre l'évaluation formative au même traitement.
- b) La motivation des élèves. Faut-il craindre que les tâches d'apprentissage et les travaux qui ne comptent pas ne soient pas pris au sérieux par les élèves, même si la démarche est suivie d'une régulation et probablement d'une amélioration de leurs apprentissages? Cet argument trahit la confiance que l'on peut avoir face à l'évaluation formative pour ce qui est de son influence sur la motivation des élèves.

Par conséquent, il arrive de voir des enseignants prendre des résultats d'épreuves censés être utilisés à des fins formatives et les inclure dans un bilan sommatif. Une telle pratique est-elle fondée? Si l'on regarde de plus près le processus enseignement-apprentissage et le rôle premier de l'évaluation formative, la réponse est NON.

6.2 L'invalidation de l'évaluation sommative

Dans un processus d'enseignement-apprentissage, un certain temps doit être consacré à l'apprentissage avant que l'enseignant soit en mesure de se prononcer officiellement sur la performance de l'élève. Ce temps passé dépend surtout de la complexité des résultats d'apprentissage et des aptitudes des élèves. L'évaluation formative qui est faite de façon formelle (avec instrumentation) durant ce processus est censée être utilisée afin d'apporter des modifications à l'enseignement ou au processus d'apprentissage de l'élève. Par conséquent, comptabiliser ce résultat à des fins sommatives peut essentiellement venir invalider l'attestation globale de la performance de l'élève.

Cependant, il faut faire attention. Une performance provenant d'une évaluation dite formative devrait nous éclairer en ce qui concerne l'évaluation sommative. Par exemple, si un élève

performe à un certain niveau durant le scénario d'apprentissage et qu'en bout de chemin, il performe au même niveau lors d'une tâche à connotation sommative qui est à la fois analogue mais inédite, cette tâche ne vient que confirmer le cheminement particulier de cet élève. Il n'est pas rare de voir les résultats d'un élève s'améliorer au fur et à mesure que celui-ci fait des réalisations durant un scénario d'apprentissage. Ainsi, compter des résultats d'évaluation lorsqu'un scénario d'apprentissage n'est pas complet risque d'invalider l'évaluation sommative. La figure 5 illustre bien ce concept « d'invalidation » de l'évaluation sommative (ES) lorsqu'on décide de faire compter des évaluations censées être formatives (EF).

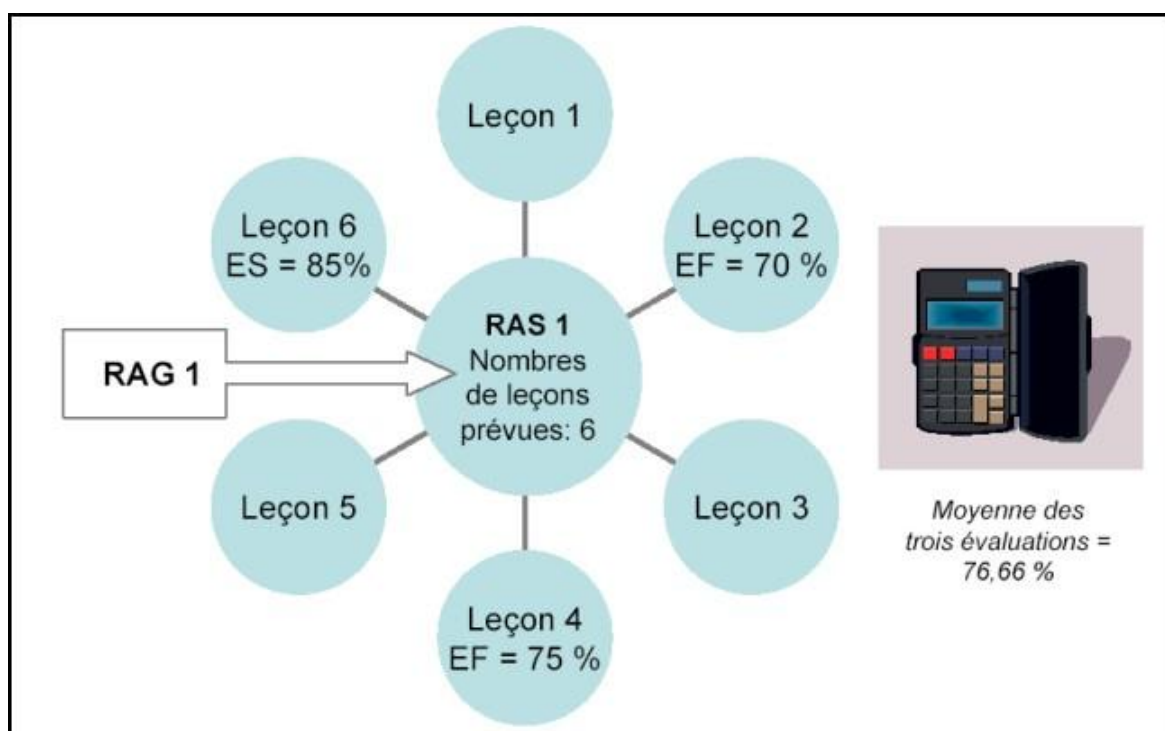


Figure 5. Illustration du potentiel de fausse représentation de l'évaluation sommative en faisant compter l'évaluation formative

Cette illustration démontre bien que s'il y a évolution dans la performance de l'élève dans un scénario dont on prévoit six leçons, la moyenne de l'élève ne reflète pas nécessairement le niveau atteint à l'évaluation sommative à la fin du scénario. Par contre, le portrait global de la performance de cet élève est faussé dû à la compilation des résultats provenant des évaluations formatives. Nous avons illustré cet exemple en utilisant des notes chiffrées, mais cette fausse représentation est aussi possible en utilisant différentes échelles d'évaluation (p. ex. : une échelle qualitative à base critériée). En guise de conclusion par rapport à cette section, Scallon (1999) mentionne :

« Si l'évaluation est véritablement formative, sa contribution arithmétique risque d'invalider l'évaluation sommative. Et s'il était démontré que le cumul des résultats n'invalide pas l'évaluation sommative, alors l'évaluation qui compte n'est sans doute pas formative. » (p. 6).

4.3 Autres contraintes par rapport à la comptabilisation de l'évaluation formative

Ce n'est pas seulement la comptabilisation des résultats et l'invalidation de l'évaluation sommative qu'il faut considérer afin de préserver l'évaluation formative de toute dérive de sa fonction essentielle. Faire compter (arithmétiquement) l'évaluation formative à des fins d'attestation peut avoir des conséquences néfastes pour la pratique même de l'évaluation formative, en dehors de toute considération d'évaluation sommative. Pour s'en convaincre, il suffit de reprendre une à une les caractéristiques majeures qui donnent à l'évaluation formative toute sa souplesse et qui vont aider à écarter toute intention de la soumettre à un bilan arithmétique. En évaluation formative :

- a. il n'y a pas toujours de résultat chiffré.

De façon traditionnelle, les tests ou épreuves de maîtrise ont dominé les pratiques d'évaluation formative. Le domaine a évolué du côté des démarches instrumentées en incluant les dimensions de rétroaction autocorrective et aussi en focalisant sur le profil qualitatif de la représentation d'un concept concret (réseau de concepts). De plus, l'évaluation du processus des performances complexes par l'entremise de la liste de vérification n'a également aucune raison d'être chiffrée. D'un autre point de vue, on ne peut nier l'importance des approches informelles, voire interactives, qui ne conduisent pas davantage à des résultats chiffrés.

- b. ce n'est pas toujours l'élève qui est jugé.

Beaucoup de situations d'évaluation formative surviennent dans l'intention de vérifier la qualité du contexte pédagogique (au sens général) dans lequel les élèves et l'enseignant travaillent. Dans ce genre de situation, si l'évaluation formative compte, c'est tenir à l'écart une attitude qui pose l'hypothèse que la pédagogie aussi bien que l'élève peuvent être objets d'amélioration.

- c. on vérifie les apprentissages inachevés.

L'évaluation formative est censée être faite pendant le processus d'apprentissage à des fins de régulation. Par conséquent, dire que l'on vérifie des apprentissages inachevés devrait être de toute évidence. Un contrôle peut être mené tout en étant

conscient que les élèves ne sont pas encore prêts à démontrer leurs savoirs ou savoir-faire de façon définitive. La démarche n'a rien de répréhensible puisqu'elle s'inscrit dans une relation d'aide et dans une intention de régulation. En ce sens, faire compter l'évaluation formative devient un problème de déontologie.

d. l'élève participe à son évaluation.

L'évaluation formative doit emprunter des mises en scène multiples et toutes aussi souples les unes que les autres : auto-évaluation, autocorrection, évaluation par les pairs, coévaluation, travail coopératif, tâches hors classe (p. ex., projets, rédactions) etc. Ce sont des mises en scène à exclure dans une perspective d'évaluation à comptabiliser. Pour des raisons de crédibilité, on ne peut en effet consigner les résultats de contrôles ou d'exercices accompagnés d'un corrigé mis à la disposition des élèves.

De façon générale, les multiples structures d'observation et les mises en scène souples qui constituent l'essence des méthodologies en évaluation formative deviennent des contreindications à l'idée de la faire compter à des fins d'évaluation sommative.

6.3 Autres contraintes par rapport à la comptabilisation de l'évaluation formative

Ce n'est pas seulement la comptabilisation des résultats et l'invalidation de l'évaluation sommative qu'il faut considérer afin de préserver l'évaluation formative de toute dérive de sa fonction essentielle. Faire compter (arithmétiquement) l'évaluation formative à des fins d'attestation peut avoir des conséquences néfastes pour la pratique même de l'évaluation formative, en dehors de toute considération d'évaluation sommative. Pour s'en convaincre, il suffit de reprendre une à une les caractéristiques majeures qui donnent à l'évaluation formative toute sa souplesse et qui vont aider à écarter toute intention de la soumettre à un bilan arithmétique. En évaluation formative :

1. Il n'y a pas toujours de résultat chiffré.

De façon traditionnelle, les tests ou épreuves de maîtrise ont dominé les pratiques d'évaluation formative. Le domaine a évolué du côté des démarches instrumentées en incluant les dimensions de rétroaction autocorrective et aussi en focalisant sur le profil qualitatif de la représentation d'un concept concret (réseau de concepts). De plus, l'évaluation du processus des performances complexes par l'entremise de la liste de vérification n'a également aucune raison d'être chiffrée. D'un autre point de vue, on ne peut

nier l'importance des approches informelles, voire interactives, qui ne conduisent pas davantage à des résultats chiffrés.

2. Ce n'est pas toujours l'élève qui est jugé.

Beaucoup de situations d'évaluation formative surviennent dans l'intention de vérifier la qualité du contexte pédagogique (au sens général) dans lequel les élèves et l'enseignant travaillent. Dans ce genre de situation, si l'évaluation formative compte, c'est tenir à l'écart une attitude qui pose l'hypothèse que la pédagogie aussi bien que l'élève peuvent être objets d'amélioration.

3. On vérifie les apprentissages inachevés.

L'évaluation formative est censée être faite pendant le processus d'apprentissage à des fins de régulation. Par conséquent, dire que l'on vérifie des apprentissages inachevés devrait être de toute évidence. Un contrôle peut être mené tout en étant conscient que les élèves ne sont pas encore prêts à démontrer leurs savoirs ou savoir-faire de façon définitive. La démarche n'a rien de répréhensible puisqu'elle s'inscrit dans une relation d'aide et dans une intention de régulation. En ce sens, faire compter l'évaluation formative devient un problème de déontologie.

4. L'élève participe à son évaluation.

L'évaluation formative doit emprunter des mises en scène multiples et toutes aussi souples les unes que les autres : auto-évaluation, autocorrection, évaluation par les pairs, travail coopératif, tâches hors classe (p. ex., projets, rédactions) etc. Ce sont des mises en scène à exclure dans une perspective d'évaluation à comptabiliser. Pour des raisons de crédibilité, on ne peut en effet consigner les résultats de contrôles ou d'exercices accompagnés d'un corrigé mis à la disposition des élèves.

De façon générale, les multiples structures d'observation et les mises en scène souples qui constituent l'essence des méthodologies en évaluation formative deviennent des contre-indications à l'idée de la faire compter à des fins d'évaluation sommative.

7. Les fonctions de l'évaluation

Nous avons vu précédemment qu'il existait plusieurs types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative, normative...), à présent nous allons nous attacher aux différentes fonctions que l'on peut assigner à l'évaluation.

➤ **La fonction sociale**

Si nous souhaitons nous intéresser à la fonction sociale de l'évaluation, nous sommes amenés à différencier deux perspectives correspondant chacune à des destinataires et à des modalités spécifiques: D'une part, les informations fournies par l'évaluation peuvent s'adresser à l'institution elle-même qui a en charge le système éducatif et il s'agit alors d'apprécier si les moyens engagés sont à la mesure des objectifs fixés. Par conséquent, les informations recueillies par les inspections pédagogiques et les instances administratives permettront de déclencher certains mécanismes de régulation tels que:

X L'ajustement des programmes et des textes officiels.

X La diffusion de directives particulières à visée pédagogique

X La modification des structures préexistantes ou la création de nouvelles structures.

D'autre part, l'évaluation a aussi pour fonction de mettre en relation, en adéquation le système de formation des élèves et les besoins de la société. Il s'agit alors d'articuler d'une manière cohérente la dimension humaine et les impératifs économiques. Cette fonction se concrétise dans deux situations:

X Dans les procédures d'orientation mises en place pour sélectionner les élèves à partir des résultats obtenus.

X Au travers des concours et des examens qui assurent une fonction de certification ;

Nous avons par ailleurs des exemples plus ou moins récents de régulation et de réorganisation de l'institution scolaire dans la perspective d'améliorer l'efficacité du système éducatif. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a marqué une rupture en organisant la scolarité en cycles pluriannuels prenant en compte les rythmes d'apprentissage des enfants et accordant une certaine souplesse dans la progression des acquisitions.

➤ **La fonction pédagogique**

Nous allons décliner cette dimension pédagogique de l'évaluation en plusieurs fonctions qui seront relatives à un destinataire donné: le maître, les parents, l'élève.

Le premier destinataire de l'acte d'évaluation est le maître lui-même: lorsqu'il propose une évaluation à ses élèves, il évalue non seulement les acquisitions de ses élèves (fonction diagnostique) mais mesure également parallèlement la portée de son enseignement. Il identifie les difficultés rencontrées, les erreurs réalisées, en résumé tous les obstacles à l'apprentissage. Il peut alors réajuster le système «élève/apprentissage » et faire correspondre la logique d'enseignement à celle d'apprentissage. L'évaluation sert ici une fonction régulatrice dans la mesure où l'enseignant réalise une auto-évaluation ici une fonction régulatrice dans la mesure où l'enseignant réalise une autoévaluation de son action pédagogique. Si on se centre sur ce premier destinataire, on peut répertorier deux fonctions: une fonction diagnostique et une fonction régulatrice. Qu'en est-il pour les parents? Les seconds destinataires sont les parents. Nous avons vu précédemment que l'évaluation avait à ce titre une fonction sociale dans la mesure où les parents étaient informés des résultats scolaires de leurs enfants à travers les évaluations dites internes (évaluations proposées par le maître) mais également grâce aux évaluations qui ne sont pas sans répercussion au plan scolaire. Elles permettent d'entretenir chez certains élèves un rapport positif au savoir scolaire, l'évaluation aurait par conséquent une fonction motivationnelle non négligeable. A l'inverse lorsque l'évaluation révèle des difficultés chez l'enfant, certains parents peuvent mal réagir et rejeter la responsabilité de l'échec sur l'enseignant et son action pédagogique. Dans ce cas, la cohérence « familleécole » recherchée pour créer les conditions de la réussite, peut être rompue et ainsi orienter l'élève vers un échec encore plus exacerbé.

Cela implique que la communication des résultats des évaluations aux parents doit s'accompagner nécessairement de contacts avec l'enseignant afin que celui-ci explicite les objectifs poursuivis, l'origine des difficultés rencontrées par l'enfant ainsi que les remédiations envisagées. Enfin l'évaluation s'adresse à l'élève qui reste avant tout le principal responsable de sa réussite scolaire. Par conséquent, l'élève doit être associé le plus souvent aux différents projets pédagogiques. D'ailleurs les études scientifiques de ces dernières années soulignent d'ailleurs l'importance pour l'élève d'être « acteur » de ses apprentissages.

8-Evaluer pour motiver ?

Un dernier point mérite selon nous d'être abordé : l'évaluation comme source de motivation pour l'élève. Nous avons tous déjà entendu, un jour ou l'autre, un élève qui demande au maître ou à la maîtresse si le travail noté au sens « certificatif » du terme. L'évaluation serait alors considérée comme un prétexte à l'enseignement des élèves dans les tâches d'apprentissage. Ceci se paraît dangereux et tendrait à construire une attitude consumériste des élèves à l'égard de l'institution scolaire. Par conséquent, les enseignants se doivent de proposer un enseignement attractif par une variété de démarches et d'approches pédagogiques pour que ce soient les apprentissages qui motivent les élèves et non pas la peur d'avoir une mauvaise note. Les recherches scientifiques sur la motivation évoquent à ce sujet deux types de motivations :

La motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque.

La première motivation naît de l'activité elle-même, celle-ci serait très favorable aux apprentissages et engagerait « naturellement » les élèves dans les activités scolaires. Alors que la motivation extrinsèque même pour des raisons extérieures à celle-ci telle que la notation, l'appréciation, la punition. Les scientifiques s'accordent pour dire que la motivation extrinsèque est beaucoup moins féconde que la motivation intrinsèque lorsque l'on parle d'apprentissage.

9- Les objectifs d'évaluation

Evaluer les publications scientifiques d'une institution de recherche consiste à rendre compte de la nature, de la qualité et de l'impact de la littérature scientifique ou technique produite par les chercheurs de l'institution.

L'exercice d'évaluation répond en général à une commande de la direction ou des tutelles de l'institution, ou à un besoin de ses équipes de recherche.

L'exercice d'évaluation requiert en amont une discussion sur les termes de référence entre le commentateur et le service chargé de réaliser l'étude. Contexte et objectifs de l'étude ; méthode proposée, source d'information exploitées, outils et critères d'analyse, indicateurs restitués. Les objectifs peuvent porter sur différents types de faits :

❖ Les contenus

Les notions propres à une discipline « ex : en géo, savoir lire une carte », les relations possibles entre les multiples disciplines c'est-à-dire les objets d'étude en eux même selon les programmes.

❖ Les démarches de pensée

La capacité de suivre un raisonnement logique ou de choisir une stratégie adaptée selon les problèmes rencontrés. Cet objectif ne se réfère pas à une discipline en particulier mais constitue différents degrés d'aptitude à mettre en place. Ainsi, on ne peut pas vraiment le considérer comme acquis. Il correspond à de multiples niveaux d'apprentissage qu'il faut développer.

❖ Fonction du savoir mis en situation

Ceci concerne les liens que l'on construit entre les connaissances acquises et l'utilisation qui en est faite pour résoudre un problème dans une situation concrète. Ces objectifs se situent par rapport à la maîtrise du savoir par l'élève confronté à son environnement. Ceci est nécessaire pour l'adaptation à la vie sociale et à la prise d'autonomie. Cet objectif implique donc un aspect socio-affectif selon diverses motivations : s'impliquer dans un projet, coopérer

❖ Objectif pédagogique

Peut être considéré comme atteint quand on prend en compte certains critères

- *Les comportements attendus*

Ils constituent des indices pour évaluer le niveau de l'élève mais restent approximatifs. On peut les apprécier comme observable de l'effet de l'apprentissage. Si l'élève reproduit correctement ce que l'enseignant lui a transmis ceci révèle la capacité d'appropriation des connaissances.

- *Les procédures utilisées*

Il s'agit également d'un comportement à adopter et adapter selon les situations. Cependant, on ne peut pas les évaluer en se référant à des résultats dans l'immédiat. Certaines procédures sont plus générales que d'autres. Il existe plusieurs procédures de résolution pour un même problème. L'enseignant doit prendre en compte ces diverses procédures pour intervenir éventuellement et aider l'élève à la poursuivre, dans un souci d'évaluation formative.

- *Représentations des procédures utilisées*

Elles dépendent de l'aspect fonctionnel. Elles correspondent à des formes subjectives propres aux savoirs enseignés à l'école, c'est-à-dire à la compréhension par l'élève du contenu des programmes. Ceci peut se traduire par les multiples réactions possibles des élèves vis à vis des situations rencontrées.

La réussite de l'élève dépend également de son développement intellectuel à un certain âge. L'enfant se réfléchit selon de multiples situations réelles qui mobilisent ses connaissances et ses capacités à s'adapter. Il faut donc tenir compte des différentes étapes de son développement. « Piaget, théorie de l'assimilation, accommodation. »

Cependant, l'évaluation selon un objectif particulier suppose que l'on distingue la réalité des situations proposées de manière artificielle et de ne pas se limiter au savoir-faire. Il est difficile alors d'évaluer le degré d'engagement de l'élève dans la démarche choisie.

Partie pratique

Chapitre 02

2. Les différentes activités d'évaluation

Il existe différents activités d'évaluation réalisé en situation de classe :

1.1 Les exercices d'application

Les exercices d'application sont des exercices administrés au cours d'une séance d'apprentissage sur un ou plusieurs aspects de la leçon. Ils sont exécutés soit sur les ardoises, soit dans les cahiers classe oraux ou écrit, ces exercices répondent à l'utilisation des notions qui viennent d'être étudiées et vérifier par l'application immédiate, si les apprenants ont acquis les connaissances et les compétences relations au notions enseignées.

2.2 Les compositions mensuelles

Les compositions mensuelles sont des évaluations sommatives qui ont lieu une fois par mois. Elles ont pour fonction d'amener les apprenants à appliquer des compétences dans les divers domaines qui ont fait l'objet d'enseignement/ apprentissage durant le mois. Ces compositions permettent également à l'enseignant de vérifier l'efficacité de sa pratique pédagogique La composition de passage :

- **La composition de passage**

est une évaluation sommative qui a lieu en fin d'année scolaire pour déterminer l'admission ou non des apprenants en classe supérieur.

2. Présentation de corpus

2.1 Protocole de l'enquête

L'enquête est réalisée au primaire de al Wiam qui se situe a Ain Meriem daïra de Dahmouni Tiaret j'ai enseigne pendant une année une classe de cinquième année classe B.

2.2 Les caractéristiques des apprenants

Ces apprenants ont l'esprit curieux et éveillé ainsi que la passion de la connaissance, à signaler que dans cette classe il y a 19 apprenants mixtes, il ya quelques élèves sont trop bavardes.

3. Ce que j'ai fait sur le terrain

3.1 La première séance

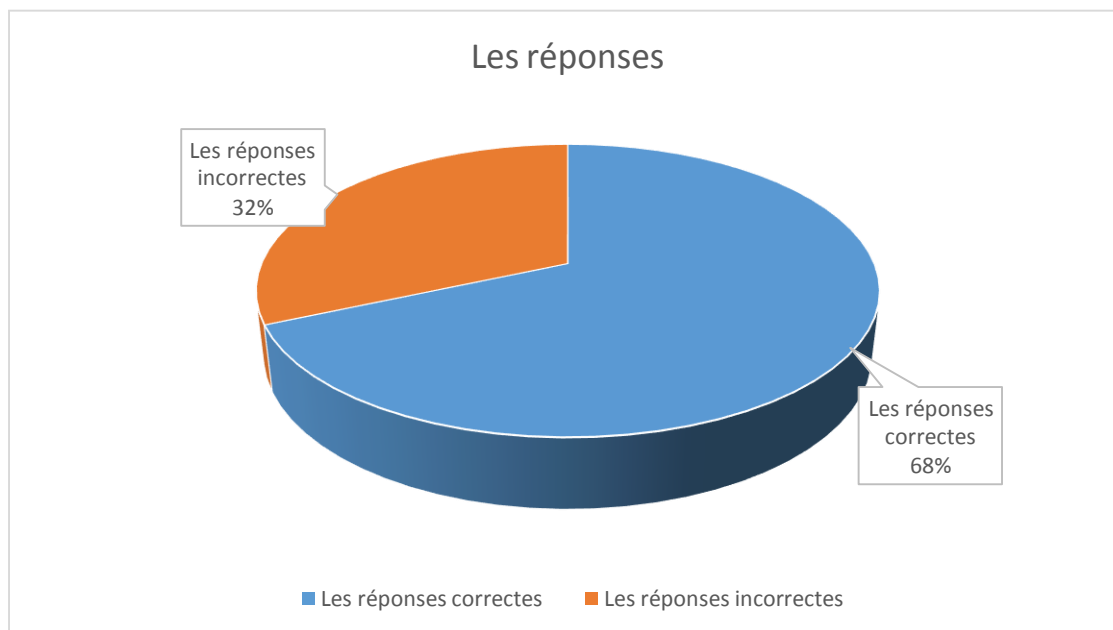
(évaluation diagnostique) Lors de mon enseignement au primaire avec une classe de 5^{ème} année ,j'ai essayé de connaître le niveau de chaque élève ,alors j'ai déjà préparé un petit texte sous-titre « la rentrée des classes » de Asmaa Bhi avec des questions simples pour eux , dans le but d'étudier ce texte et l'analyser ,donc chaque élève a pris son sujet et commençait à répondre aux questions , après avoir corrigé ses copies ,j'ai remarqué que la majorité des élèves ont bien compris le sujet et ils ont bien répondu .

L'évaluation diagnostique permet de diagnostiquer, comme son nom l'indique c'est-à-dire qu'avant même d'envisager une séquence d'apprentissage il faut que l'enseignant observe les élèves.

Sont-ils au même niveau de connaissances concernant le thème abordé ?

L'évaluation permet de juger et d'attribuer une valeur au travail d'un élève. Ces évaluations notées sont exigées à partir des collèges (à l'école primaire, les évaluations notées ne sont pas obligatoires, excepter les deux évaluations nationales), elles permettent de connaître le niveau de chaque élève et sont nécessaires pour pouvoir prendre des décisions adéquates au moment opportun.

Les réponses	Le nombre	Le pourcentage
Les réponses correctes	13	68%
Les réponses incorrectes	6	32%



Commentaire

Pour cette évaluation, les réponses sont satisfaisantes, nous remarquons que : 13 élèves soit par un pourcentage de 68% ont bien répondu, contre 06 élèves un pourcentage de 32% n'arrivent pas à répondre, cela veut dire que la majorité des élèves ont compris le contenu de sujet;

L'accessibilité du sujet

C'est le fait de proposer des sujets qui sont parfaitement adapté au niveau de maitrise de la langue par les apprenants.

Le sujet doit donc être formulé en des termes simples et claires de manière à faciliter sa compréhension par les apprenants.

3.2 La deuxième séance (évaluation formative)

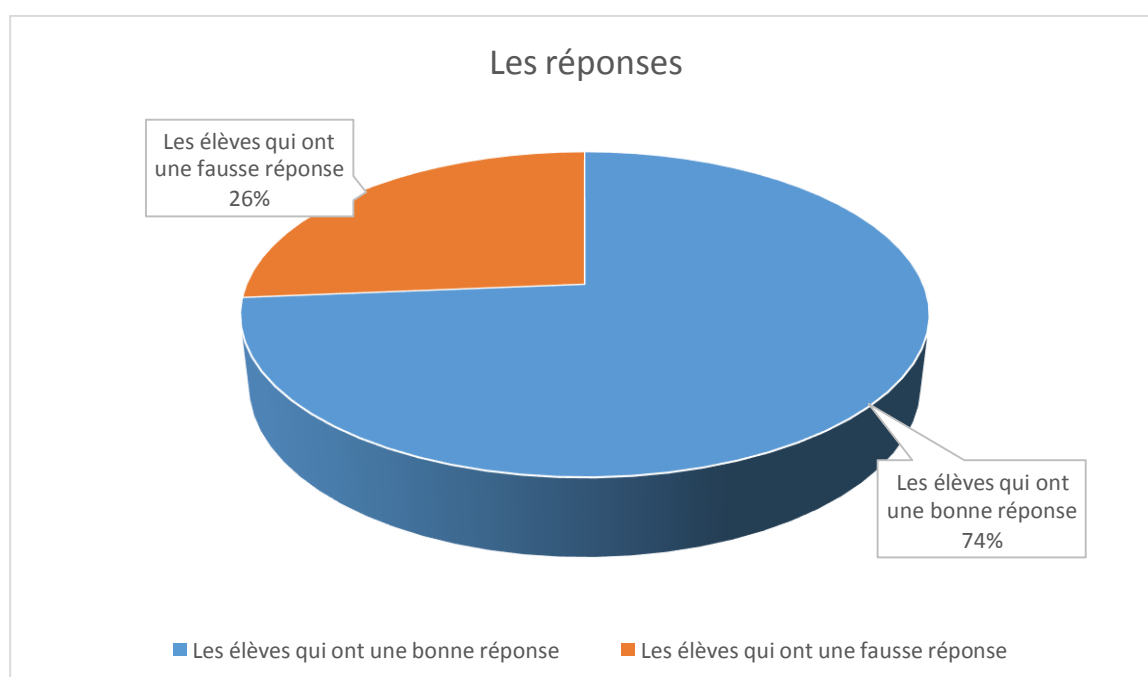
Le 30 avril 2021 dans la même classe avec les mêmes élèves, j'ai fait une séance avec eux une leçon de grammaire sous-titre (groupe prépositionnel complément circonstanciel de lieu, temps et de manière). J'ai expliqué la leçon avec des exemples simples et compréhensibles et avant de terminer j'ai fait deux exercices oral et écrit. Avec ces deux exercices, je pouvais savoir les lacunes de ses élèves pour les remédier.

A travers la correction des cahiers de classe j'ai remarqué :

Le travail est peu satisfaisant au niveau de compréhension, une information et un message a été transmis. La majorité des apprenants ont bien répondu. Cela veut dire, quelle évaluation formative a une influence positive sur le niveau de répondre des élèves.

A la fin de la séquence ; l'évaluation peut servir à contrôler si les élèves ont atteint les objectifs et le niveau d'exigence attendus. C'est à cet effet que l'enseignant doit établir une grille d'évaluation précise quant aux objectifs à atteindre en fin de séquence, aux critères de réussite de l'évaluation et au niveau d'exigence, c'est-à-dire que l'enseignant doit décider à partir de quel moment il considère que l'élève a réussi.

Les réponses	Le nombre	Le pourcentage
Les élèves qui ont une bonne réponse	14	74%
Les élèves qui ont une fausse réponse	5	26%



Commentaire

D'après les réponses données ,14élèves soit un pourcentage de 74% ont bien répondu a l'exercice de leçon de grammaire. Le reste soit un pourcentage de 26% ont donné de fausses réponses, on constate que la majorité des élèves ont bien compris la leçon.

3.3 Troisième séance (évaluation sommative)

Le 13 mai 2021 c'est l'examen final, les élèves ont passé leur examen blanc dans le but d'évaluer leurs connaissances et leurs acquis durant toute l'année scolaire.

C'est une évaluation collective tous les élèves concernés par la tâche y sont associés. Elle est partagée avec l'enseignant.

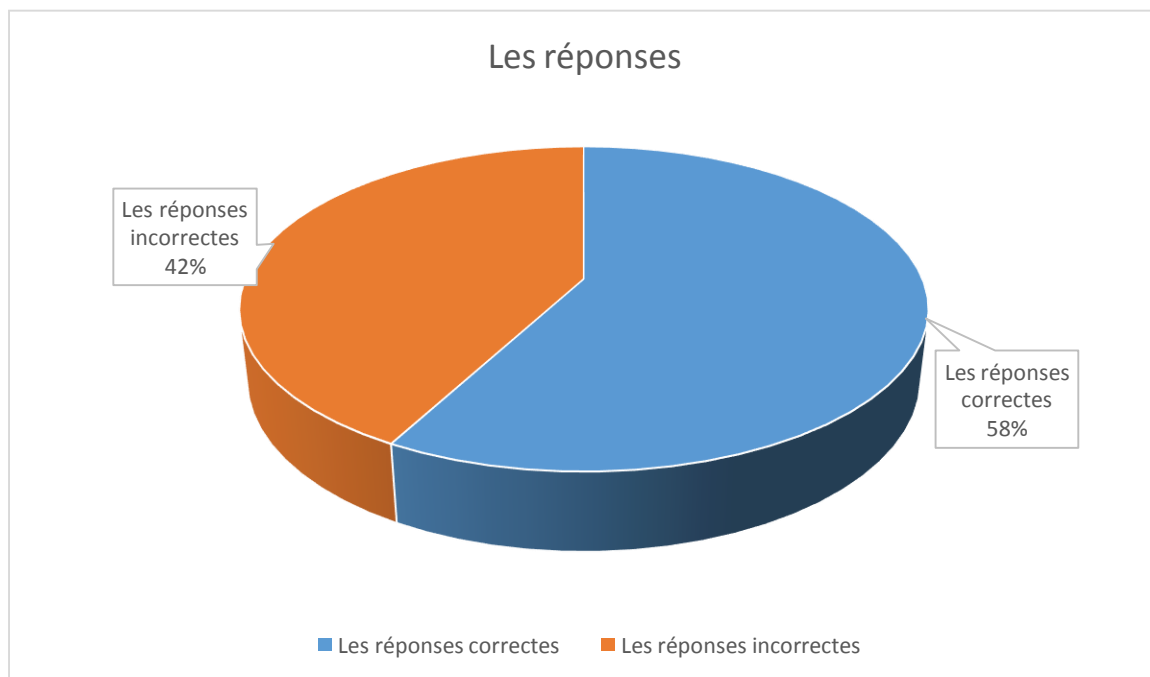
L'évaluation sommative porte sur les connaissances acquises ou les compétences développées par les étudiants au terme d'une activité d'apprentissage.

Lorsque l'apprentissage concerne des connaissances, des habiletés ou des attitudes, l'évaluation sommative porte sur l'atteinte des objectifs d'apprentissages. Rappelons qu'il doit y avoir congruence entre les objectifs d'apprentissage, les activités d'enseignement-apprentissage et les activités d'évaluation afin que l'étudiant soit évalué sur ce qui a réellement été vu dans le cours ou la formation.

Lorsque l'apprentissage concerne des compétences, elle porte sur l'acquisition des savoirs-agir complexes.

Puisque l'évaluation sommative concerne plusieurs contextes d'enseignement, elle est utilisée dans une multitude de champs disciplinaires au contenu varié. Une diversité d'activités d'évaluation sommative existe, notamment les examens à développement, la résolution de problème, les mises en situation, les études de cas, etc.

Les réponses	Le nombre	Le pourcentage
Les réponses correctes	11	58%
Les réponses incorrectes	8	42%



Commentaire

D'après les réponses données, 11 élèves soit un pourcentage de 58% ont bien répondu, le reste des élèves 8 soit un pourcentage de 42% ont donné de fausses réponses, on constate que la moitié des élèves ont des bonnes notes contre le reste des élèves.

C'est une évaluation dont la fonction est de certifier que les apprenants maîtrisent les objectifs définis par le système, et qui débouche sur une décision d'acceptation ou de refus dans un niveau supérieur, ou sur une décision de classement.

L'évaluation certificative peut prendre deux grandes formes :

- l'une est liée à la notion d'examen, de l'ordre du bilan : l'évaluateur doit, au terme d'un apprentissage, certifier la maîtrise des connaissances et/ou des compétences en vue de prendre la décision de réussite ou d'échec et, éventuellement, la décision relative à un classement des apprenants sur la base de leur niveau de performance ;
- l'autre est liée à la notion de concours, de l'ordre de la sélection : à la jonction de deux cycles d'apprentissage (l'un entièrement terminé, l'autre susceptible de s'ouvrir), l'évaluateur peut avoir à sélectionner un certain nombre de personnes pour une nouvelle filière de formation.

Une évaluation certificative vise avant tout à déterminer les acquis de l'apprenant tant d'un point de vue qualitatif que quantitatif. Autrement dit, l'objet premier d'une évaluation

certificative est ce qu'il réussit. Elle a une fonction administrative et sociale, au contraire de l'évaluation formative qui a une fonction pédagogique.

L'évaluation sommative ou certificative a pour fonction l'attestation ou la connaissance des apprentissages.

Elle survient au terme d'un processus d'enseignement et sert à sanctionner ou à certifier le degré de maîtrise des apprentissages étudiants.

Elle est sous la responsabilité de l'enseignement et doit être réalisée de façons juste et équitable en reflétant les acquis des étudiants.

L'évaluation sommative vise à prendre une décision qui arrive à la fin d'une séquence d'apprentissage ou en fin de parcours et qui, en quelque sorte, sanctionne les apprentissages des étudiants en accordant une note qui reflète le degré de maîtrise des compétences évaluées.

4. L'examen de fin d'année

Tout comme la composition de passage, il s'agit d'une évaluation certificative qui a lieu au terme d'une année scolaire. C'est un ensemble d'épreuves que subissent des apprenants en fin d'année et dont la réussite détermine le passage à un cycle supérieur et donne généralement lieu à la délivrance d'un diplôme.

4.1 Les critères d'évaluation

Un critère d'évaluation, c'est un élément d'appréciation sur lequel on s'appuie pour juger la justesse ou l'importance de quelque chose. Dans le contexte de l'enseignement /apprentissage, il permet, d'une part, à l'enseignant, d'évaluer concrètement et avec précision si les compétences visées ont été acquises ou non et d'autre part, aux apprenants de savoir les qualités qu'on attend de leurs productions. Les critères varient en fonction des objectifs de l'enseignant et du niveau dans lequel on enseigne. Ainsi :

- aux cours préparatoires, l'objectif visé par l'enseignant étant l'application exacte des notions enseignées, le critère d'évaluation privilégié est la justesse de la production.
- Les objectifs de l'enseignant varient selon les leçons et les notions enseignées lors des séances d'enseignement /apprentissage, les qualités attendues des productions écrites des apprenants sont diverses.

4.2 Les outils d'évaluation

Rappelons tout d'abord que le processus d'évaluation consiste essentiellement à déterminer le degré d'atteinte des objectifs d'enseignement / apprentissage. Dans ce but, les évaluations font appel à des outils d'évaluation.

Ces derniers sont variés car ils changent en fonction de situations particulières et de la nature des informations à recueillir dans la production des apprenants. Il appartient donc à l'enseignant de choisir ou de confectionner l'outil de mesure le plus approprié à la situation d'évaluation. Cependant, la règle à ne pas oublier est que chaque outil est sous-tendu par un objectif traduit en termes de comportements observables (savoirs et savoir-faire).

4.3 La rédaction

Il s'agit de répondre à une question par quelques phrases, voire même quelques pages. L'avantage de ce type de test est la grande place laissée à l'initiative de l'apprenant « question

ouverte ». Néanmoins, il est impératif d'être explicite et de bien préciser l'énoncé ainsi que le comportement attendu de l'apprenant, il faut veiller aussi à préciser, en remarques, autant les conditions d'exercice que les critères d'évaluation de la production « à la fois à soi-même et aux apprenants »

Exemples :

1-L'apprenant sera capable de reconnaître et d'exprimer le caractère d'un personnage d'après les données d'un texte.

2-L'apprenant sera capable de rédiger une suite possible et cohérente à un texte.

4.3 La grille d'observation de la compétence au cours de la leçon de grammaire

Critère d'observation	Oui	Non
L'apprenant est actif et dynamique	+	
Parle librement devant ses camarades		+
Participation	+	
Le bruit	+	
Echange l'information et répond à des questions simples et directes		+

Conclusion

L'évaluation est donc un outil complexe qui amène l'enseignant à s'interroger sur son utilisation : pourquoi, quand, comment ...etc. L'évaluation tient une place centrale dans les apprentissages. A l'origine, l'évaluation serait essentiellement à certifier un niveau des compétences et à hiérarchiser les élèves les uns par rapport aux autres. Nous avons vu que l'enseignant peut ajuster et moduler ses actions pédagogiques au regard des difficultés rencontrées par les élèves, il peut apprécier les démarches utilisées et proposer des situations de remédiations pour les élèves en difficultés. Dans ces procédures utilisées et exploitées par les élèves dans les situations d'apprentissage.

D'autre part, nous avons montré l'importance des évaluations dans la réussite scolaire dans la mesure où elles intègrent l'élève dans le processus pédagogique en lui permettant de construire des compétences méthodologiques de l'ordre de « l'apprendre à apprendre » et l'engage donc, dans une éducation à la responsabilité et l'autonomie.

Notre étude a mis en exergue les fonctions de l'évaluation, l'enseignant aura pour mission de les combiner afin de pouvoir profiter de leur complémentarité et ainsi mettre en adéquation les dispositifs d'enseignement et les stratégies d'apprentissage des élèves.

L'évaluation se pose également comme un moyen de régulation pour l'institution scolaire : proposition de remédiation pour les élèves, modification des pratiques pédagogiques des enseignants. Cependant, la position centrale de l'évaluation au service des apprentissages a des limites : en effet, l'évaluation conserve une part de subjectivité, l'enseignant ne peut pas toujours obtenir les supports permettant une évaluation objective à comparer à des critères référents, notamment en maternelle ou pour l'oral.

Enfin, à force de rechercher les moyens les plus efficaces pour évaluer, il semble que l'évaluation est plus considérée comme une tactique, peut-être au détriment des élèves, pour qui elle devrait être bénéfique.

Bibliographie

Références bibliographiques

^[1] CUQ, Jean. Pierre , 2003 (dir). « Dictionnaire de la didactique des français langue étrangère et seconde » . Paris : CLE International, p. 90

^[2] LANDSHERE, Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation.

^[3] Guide méthodologique en évaluation pédagogique , novembre 2009 , p . 32.

^[4] Guide méthodologique en évaluation pédagogique , novembre 2009, p .33

^[5] ibid, p. 34 .

^[6] HADJI, Charles, L'évaluation démystifiée, ESF, Paris, 1997

^[7] MACCARIO, Bernard, Ce que valent nos enfants, Milan Education, Cahors, 1988, p. 80

^[8] MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 20

^[9] TOUSIGNANT, Robert, Les principes de la mesure et de l'évaluation des apprentissages, Préfontaine, Québec, 1982

^[10] MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p. 20. Commentaires et résumé de la définition apportée pas B-S BLOOM dans Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires, Bruxelles, Paris, Labor/Nathan, 1979- LANDSHERE, Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF,

^[11] MEYER, Geneviève, Profession enseignant, évaluer : Pourquoi ? Comment ? , Hachette éducation, 1995, p.31

^[12] Idem p. 23 17 MACCARIO, .

^[13] LANDSHERE, Le dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation, PUF, 1969. Meyer ,Geneviève ,Profession enseignant, évaluer :Pourquoi ?comment ?,Hachette éducation, 1995 ,p . 31

^[14] Idem p .23 - MACCARIO ,Bernard, Ce que valent nos enfans, Milan Education, Cahors,1988 ,p .83

Annexes



Texte :

La rentrée scolaire

Les vacances sont finies c'est bien la rentrée ainsi achète un beau cartable rose amira choisit un sac à dos noir Imane demande un sac a épaule jaune. Les enfants sont très contents cette année sont en 5^{ème} année primaire.

Texte adaptée

Compréhension écrite (06 points)

1. Recopie le titre du texte :
2. Complete par : un sac à dos noir /un sac a épaule jaune/un beau cartable.
Amina à
Amira à
Imane à
3. Qui sont les personnages de ce texte ?
Les personnages de ce texte sont :
4. En quelle classe Sont il
5. Souligne la bonne réponse
Les enfants sont heureux ou malheureux
6. Quelles sont les couleurs citées dans le texte

Production écrite (04 points)

Pour te présenter à tes camarades, écris un court texte de 03 phrases dans lequel tu donnes les informations suivantes.

- Ton nom
- Ton âge
- Ta classe

Salut

- Je m'appelle
- J'ai ans
- Je suis un/une élève de



Texte :

La rentrée scolaire

Les vacances sont finies c'est bien la rentrée ainsi achète un beau cartable rose amira choisit un sac à dos noir Imane demande un sac à épaule jaune. Les enfants sont très contents cette année sont en 5^{ème} année primaire.

Texte adaptée

Compréhension écrite (06 points)

1. Recopie le titre du texte : *la rentrée scolaire*
2. Complete par : un sac à dos noir / un sac à épaule jaune / un beau cartable.
 Amina à *un beau (ca) cartable.*
 Amira à *un sac à dos noir*
 Imane à *un sac à épaule jaune*
3. Qui sont les personnages de ce texte ?
 Les personnages de ce texte sont : *Amir et Amine et Imane*
4. En quelle classe sont ils ? *5^{ème} année primaire*
5. Souligne la bonne réponse
 Les enfants sont heureux ou malheureux
6. Quelles sont les couleurs citées dans le texte *noir - jaune - rose*

Production écrite (04 points)

Pour te présenter à tes camarades, écris un court texte de 03 phrases dans lequel tu donnes les informations suivantes.

- Ton nom
- Ton âge
- Ta classe

Salut

- Je m'appelle *Adam*
- J'ai *10* ans
- Je suis un/une élève de *5^{ème} année primaire*



Texte :

La rentrée scolaire

Les vacances sont finies c'est bien la rentrée ainsi achète un beau cartable rose amira choisit un sac à dos noir Imane demande un sac à épaule jaune. Les enfants sont très contents cette année sont en 5^{ème} année primaire.

Texte adaptée

Compréhension écrite (06 points)

1. Recopie le titre du texte :

2. Complete par : un sac à dos noir /un sac à épaule jaune/un beau cartable.

Amina à *un sac à dos noir*

Amira à *un beau cartable*

Imane à *un sac à épaule jaune*

3. Qui sont les personnages de ce texte ?

Les personnages de ce texte sont : *Amina, Amine et Imane*

4. En quelle classe sont il *5^{ème}* année primaire

5. Souligne la bonne réponse

Les enfants sont heureux ou malheureux

6. Quelles sont les couleurs citées dans le texte *les couleurs sont : rose, noir et jaune*

Production écrite (04 points) *noir*

Pour te présenter à tes camarades, écris un court texte de 03 phrases dans lequel tu donnes les informations suivantes.

- Ton nom
- Ton âge
- Ta classe

Salut

- Je m'appelle
- J'ai ans
- Je suis un/une élève de

Mardi 24 avril 2021

Grammaire

Exercice le G.P.

En été, on mangé beaucoup de
OParE

Bien

glace ✓

les singes grimpent sur les arbres

G PCCi

Elle travaille dans la) l'atelier

G PCCL

calmement

G PCCM

La maman

La maman berce son bébé arbor

douceur

G PCCM

Mardi Mardi 2021

4) Grammaire

Exercice: encadrer le G.P.

A)

En été
GPCCE

, on mange beaucoup de gla

~~passable~~ B) Les singes grimpent sur les arbres

GPCL	GOCCM
------	-------

~~C) Elle travaille dans l'atelier~~

GPCCU	col memo GPCCM
-------	-------------------

D) La maman brise son bébé, avec

douleur GPCCM

Etablissement : El wiam Ain meriem Examen trimestriel : 2^e trimestre
 Elève : Lami Ishak Classe : 5^e année (B)
 Matière : Français Date : lundi 13 mai 2014
 Enseignant (e) de la matière : Benamara Malika Numéro : 170 38762

Numéro : 170 38762

FEUILLE DE REPONSE

Note Partielle	
Question 1	
Question 2	
Question 3	
Question 4	
Question 5	

1) donne un titre à ce texte: bonne fête maman X O

2) recopie la bonne réponse

Yacine va offrir un joli cadeau au à maman : (un beau vase) ^

3) donne le synonyme de mal content = heureux ^

4) relève du texte un adjectif épithète joli un adjectif épithète

5) complète ^
 aujourd'hui yacine est content
 demain yacine sera content.

Note finale
<u>8</u> <u>10</u>

MINISTRE DE L'EDUCATION NATIONAL

Etablissement : El. Wiam Ain Meriem... Examen trimestriel : 2^e trimestre
 Elève : Bonkhia Lamia... Classe : 5^e année B
 Matière : Français... Date : lundi 13 mai 2020
 Enseignant (e) de la matière : Benamara Mahq... Numéro : 17.03.88.11

Numéro : 17038811

FEUILLE DE REPONSE

Note Partielle	
Question 1	
Question 2	
Question 3	
Question 4	
Question 5	

Note finale
06 / 10

- 1) Donn un treca. ce testé Bome
Beter Mamar 1
- 2) Une offre un jolicadeau a va m
C = un leau - vse. 0
(ggaci)
- 3) Donne le syme du mots souligne
acine est - heureux. 0
- 4) Le benenc test - ~~he~~ un a g e s i f
yacine est content. 1
- 5 - content - du jourd lut yac est
content. Donn yacim sene 0
- 6) Mots le cis souligne un p r i e l
il va obtenir un jolicadeau 1