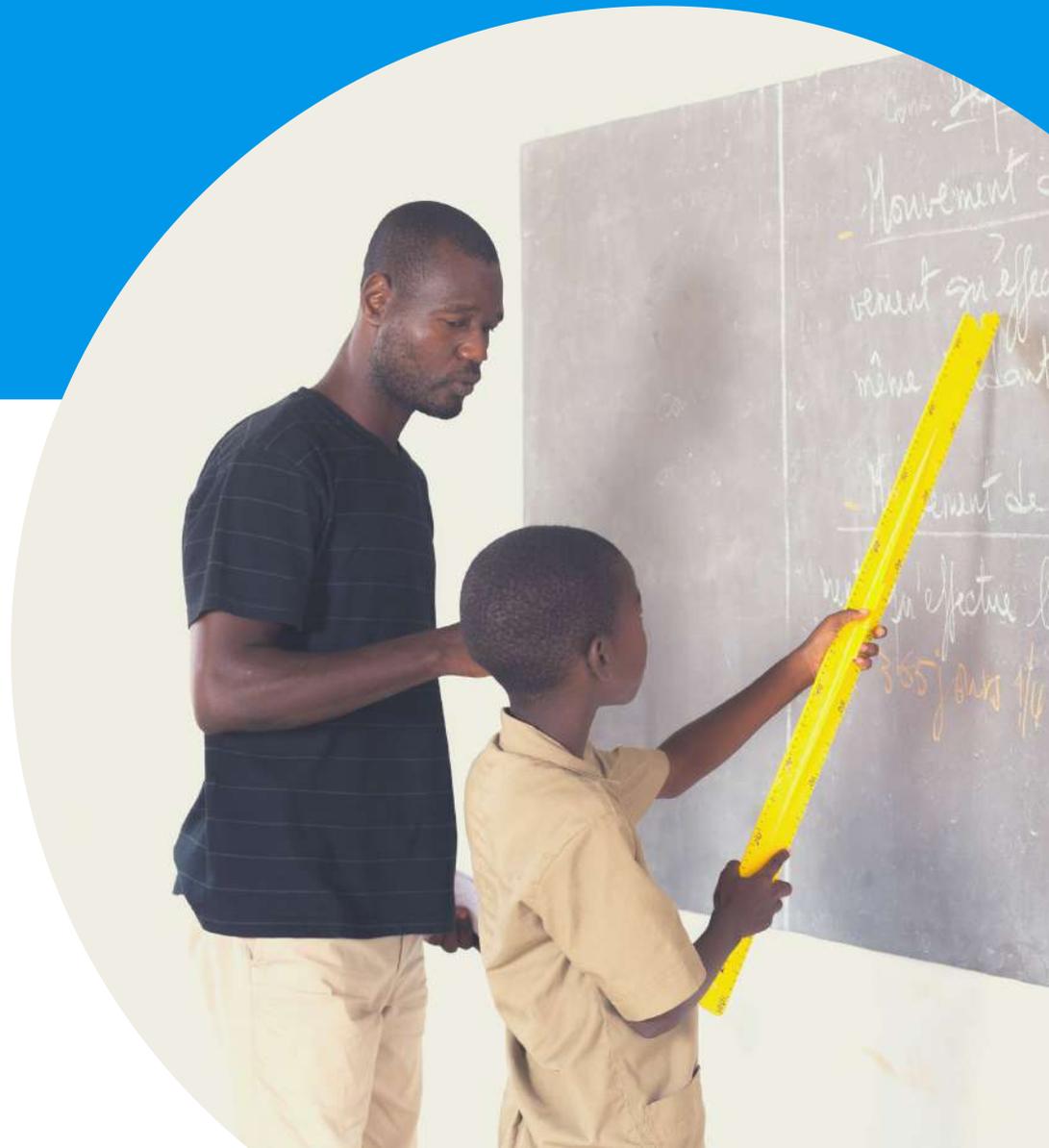


ATELIERS SUR LE RENFORCEMENT DES CAPACITÉS DES ENSEIGNANTS DU FONDAMENTAL EN ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

OUTILS ET SUPPORTS DE FORMATION

PRÉSENTÉS PAR
DR THIerno HAMIDOU BAH, EXPERT FORMATEUR INTERNATIONAL
DR CHEICK OUMAR FOMBA, EXPERT FORMATEUR NATIONAL



APPRENDRE

MODULE 1:

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES EN CONTEXTE SCOLAIRE : NOTIONS DE BASE ET RÈGLES D'ACTION

1. OBJECTIFS

Après avoir suivi ce module et réalisé tous les travaux demandés, les participants seront capables de :

- Maîtriser les concepts clés liés à l'évaluation des apprentissages scolaires
- Distinguer et caractériser les différents types d'évaluation
- Se familiariser les étapes du processus d'évaluation
- Saisir les règles d'action et les paramètres principaux à prendre en compte dans le processus d'évaluation
- S'approprier les valeurs et les principes directeurs de l'évaluation des apprentissages

2. CONTENUS

- Définition de l'évaluation
- Types et fonctions de l'évaluation
- Complémentarité des types d'évaluation
- Les étapes du processus d'évaluation
- Valeurs et principes directeurs de l'évaluation des apprentissages
- Règles d'action de l'évaluation des apprentissages

Ressources documentaires

Gouvernement du Mali. (2016). *Cadre de référence national en évaluation des apprentissages dans l'enseignement fondamental*. Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), Bamako (Mali).

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2019). *Guide de bonnes pratiques en évaluation en cours d'apprentissage*. Direction Nationale de la Pédagogie/Projet FORMÉ Mali, Seconde édition.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2017). *Module de formation des professeurs des Instituts de Formation de Maîtres (IFM) en évaluation des apprentissages scolaires*. Direction Nationale de la Pédagogie/UNICEF Mali.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2016). *Évaluation des apprentissages scolaires*. Livret 4 Mali, IFADEM.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2015). *Module thématique : Évaluation des apprentissages scolaires*. UNESCO, CapEFA Mali.

Fiche-synthèse 1.1

Définitions de l'évaluation des apprentissages

L'évaluation des apprentissages est un processus qui consiste à porter un jugement sur les apprentissages effectués par les élèves, à partir de données recueillies, analysées et interprétées, en vue de prendre des décisions d'ordre pédagogique et administratif.

Gouvernement du Mali. (2016). *Cadre de référence national en évaluation des apprentissages dans l'enseignement fondamental*. Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), page 13.

L'évaluation des apprentissages consiste essentiellement en :

- un jugement
- porté par un ou des évaluateurs
- sur les apprentissages d'un élève
- par un processus d'inférence
- en se basant sur des informations relatives à des indicateurs et
- en utilisant différents repères (critères, exigences, productions typiques, etc.)
- cela dans le but d'éclairer les décisions
- relatives au processus d'apprentissage ou aux résultats de celui-ci.

D'Amour, Cécile. (1996). *L'évaluation des apprentissages au collégial : du cours au programme*, Fascicule II. Cadre de référence. Première partie : Les questions préalables, première édition, Performa collégial, p. 26.

Évaluer les apprentissages signifie :

- recueillir un ensemble d'informations (sur les apprentissages des élèves) suffisamment pertinentes, valides et fiables ;
- examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ (dans le programme scolaire) ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision.

de Ketele, J-M. (1993). *L'évaluation conjuguée en paradigmes*. Revue française de pédagogie, n° 103, p. 59-80.

Fiche-synthèse 1.2

L'évaluation formative

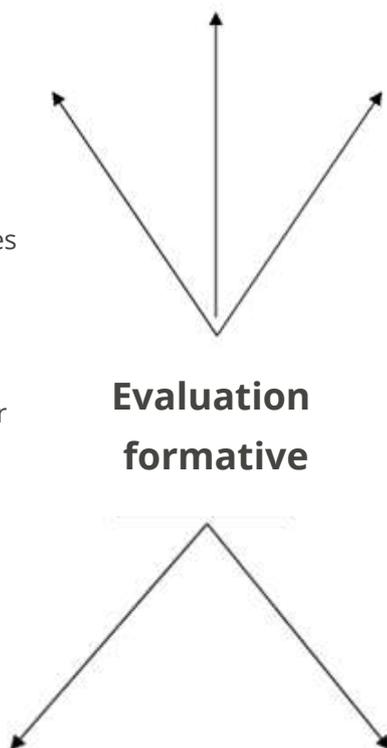
Fonction

Permettre une rétroaction sur le progrès de l'élève, repérer les erreurs, en identifier les causes et apporter les correctifs appropriés

Décision

Décisions d'ordre pédagogique :

- Modification des stratégies d'enseignement, d'apprentissage ou d'encadrement
- Aider l'élève à progresser



Intention

Buts :

- S'adapter aux besoins de l'élève
- Aider l'élève à progresser

Moment privilégié :

- Avant, pendant et après l'apprentissage

Contenu :

- Un ou quelques objectifs d'apprentissage
- L'objectif terminal d'un cours
- Les objectifs terminaux du programme

Jugement

Type de rétroaction (jugement)

- Information et jugement concernant chaque élève de type:
 - Analytique (profil de ses acquisitions)
 - Synthétique (jugement global)
- Information concernant le groupe :
 - Indicateurs globaux des acquisitions du groupe

Mesure

Type d'interprétation de la mesure :

- Critériée

Moyens (instruments de mesure) :

- Epreuves construites de façon à déceler les erreurs pour identifier les correctifs
- Grilles d'observation
- Echelles d'appréciation

Fiche-synthèse 1.3

L'évaluation sommative

Fonction

Etablir un bilan de ce que l'élève a appris afin de permettre des décisions relatives, entres autres, à la sanction des études et à la certification

Décision

Décisions d'ordre administratif :

- Certification
- Passage à la classe supérieure
- Classement
- Information

Décisions d'ordre pédagogique :

- Former des groupes spéciaux
- Organiser des cours de rattrapage

Jugement

Type de rétroaction (jugement)

- Information et jugement concernant chaque élève de type:
 - Analytique (profil de ses acquisitions)
 - Synthétique (jugement global)
- Information concernant le groupe :
 - Indicateurs globaux des acquisitions du groupe

Evaluation formative

Intention

Buts :

- Vérifier l'atteinte des objectifs poursuivis dans un programme ou dans une partie du programme (cours)
- Accorder des crédits ou reconnaître les acquis

Moment privilégié :

- A la fin de l'apprentissage

Contenu :

- L'objectif terminal d'un cours
- Les objectifs terminaux d'un programme

Mesure

Type d'interprétation de la mesure :

- Critériée
- Normative (cette mesure devrait disparaître surtout dans une approche centrée sur le développement d'une compétence)

Moyens (instruments de mesure) :

- Epreuves terminales
- Epreuve synthèse

Travaux de groupe : Consigne 1.1

(Durée : 1 heure)

Comparer les trois types d'évaluation (diagnostique, formative, sommative) selon quatre caractéristiques :

- 1) la répartition dans le temps ;
- 2) la nature des objets d'évaluation ;
- 3) la nature des décisions auxquelles l'évaluation donne lieu ;
- 4) le destinataire du jugement porté. Compléter le tableau ci-dessous.

Type d'évaluation	Caractéristiques			
	Répartition dans le temps	Nature des objets d'évaluation	Nature des décisions	Principaux destinataires
Évaluation diagnostique				
Évaluation formative				
Évaluation sommative				

Fiche-synthèse 1.4

Complémentarité des trois types d'évaluation

	Évaluation <i>pour</i> l'apprentissage	Évaluation <i>de</i> l'apprentissage
Buts de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Promouvoir l'augmentation de la réussite afin d'aider l'élève à atteindre les standards (seuils de performance). • Encourager la progression en cours. • Viser l'amélioration. 	<ul style="list-style-type: none"> • Documenter les réussites individuelles et de groupe ainsi que la maîtrise des standards (moyenne). • Mesurer la réussite au moment opportun afin de publier les résultats.
Cibles de l'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Les cibles visées sont sélectionnées par l'enseignant afin d'aider les élèves à atteindre des standards prédéterminés par l'enseignant. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les standards déterminés par les programmes d'études auxquels l'école, les enseignants et les élèves doivent se conformer.
Moment	Durant l'apprentissage	Après l'apprentissage
Utilisateurs premiers	<ul style="list-style-type: none"> • Les élèves, les enseignants et les parents. 	<ul style="list-style-type: none"> • Les responsables des politiques en évaluation, les planificateurs des programmes, les écoles et leurs enseignants, les élèves et les parents.
Utilisations typiques	<ul style="list-style-type: none"> • Fournit à l'élève un aperçu pour s'améliorer. • Aide l'enseignant à établir un diagnostic et à répondre aux besoins des élèves. • Aide le parent à constater les progrès de l'enfant et lui donne les pistes afin qu'il puisse mieux soutenir son enfant dans ses apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> • Certifie la compétence de l'élève. • Classe les élèves selon leur rendement. • Donne les informations pertinentes pour la promotion. • Sert à l'orientation.

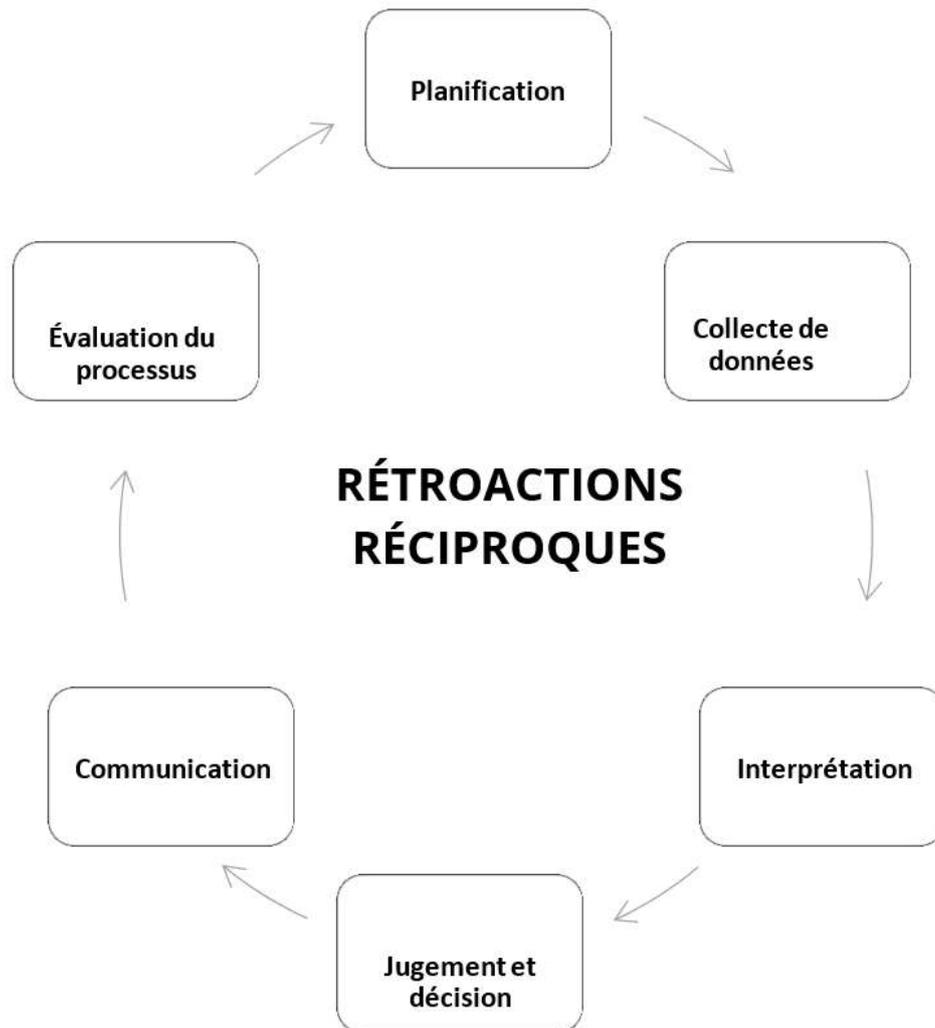
	Évaluation <i>pour</i> l'apprentissage	Évaluation <i>de</i> l'apprentissage
Rôle de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> • Transforme les standards en cible. • Informe l'élève des cibles. • Construit l'évaluation. • Adapte ses consignes selon les résultats obtenus. • Offre une rétroaction descriptive à l'élève • Permet à l'élève de participer aux prises de décisions concernant l'évaluation. 	<ul style="list-style-type: none"> • Administre les évaluations soigneusement afin de s'assurer une précision des résultats (pour comparaison). • Utilise les résultats afin d'accompagner l'élève vers l'atteinte des standards de réussite. • Interprète les résultats pour les parents. • Construit l'évaluation qui servira à la publication des résultats.
Rôle de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> • S'autoévalue et garde des traces de sa progression. • Contribue aux choix des buts ciblés. • Réagit aux résultats obtenus en classe afin de s'améliorer la prochaine fois. 	<ul style="list-style-type: none"> • Étudie afin d'atteindre les standards de réussite. • Passe les épreuves. • S'efforce d'atteindre le meilleur résultat possible. • Évite l'échec.
Motivateurs principaux	<ul style="list-style-type: none"> • Attentes de succès positives et réalistes. • Valeurs et intérêt des apprentissages. 	<ul style="list-style-type: none"> • Menace de la punition et promesse d'une récompense.
Exemples	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation des grilles d'évaluation descriptives. • Autoévaluation. • Rétroaction constructive à l'élève. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluations des apprentissages. • Examen final (bilan). • Test de classement. • Évaluation de fin de cycle.

Source : Stiggins 2006: page 33, traduit dans Durand et Chouinard, 2012 : pages 74-75 In Guide de bonnes pratiques en évaluation en cours d'apprentissage, MEN/MALI (2016), page 5.

Fiche-synthèse 1.5

Les étapes du processus d'évaluation

(Inspiré de Prégent et al., 2009; Allal, 2008; Durand, 2008)



Allal, L. (2008). Évaluation des apprentissages. Dans A. Henriot-van Zanten. *Dictionnaire de l'éducation*. Paris : PUF (pp. 311-314).

Durand, M.-J. (2008). La démarche d'évaluation dans une approche basée sur le jugement professionnel. *Vie pédagogique*, 148.

Prégent, R., Bernard, H. et Kozantis, A. (2009). *Enseigner à l'université dans une approche-programme. Guide à l'intention des nouveaux professeurs et chargés de cours*. Montréal : Presses internationales Polytechnique.

Fiche-synthèse 1.6

Valeurs et principes directeurs de l'évaluation des apprentissages

- **Valeurs fondamentales** : Justice – Égalité – Équité

- Justice : respect des lois et règlements qui régissent le système éducatif malien, notamment le respect des droits individuels des élèves.

- Égalité : possibilité pour tous les élèves d'avoir des chances égales de démontrer les apprentissages réalisés.

- Équité : aucun élève ne doit être désavantagé en raison de sa situation économique, de son origine ethnique, de son sexe, de sa religion ou du handicap qu'il peut avoir.

- **Valeurs instrumentales** : Cohérence – Transparence - Rigueur

- Cohérence : il doit toujours y avoir un rapport étroit entre ce qui est évalué et ce qui fait l'objet d'apprentissage dans le programme scolaire.

- Transparence : les normes, critères et modalités d'évaluation sont connus et compris par tous les élèves.

- Rigueur : l'évaluation doit être soucieuse d'exactitude et de précision. Elle utilise des instruments de qualité afin de recueillir des informations fiables sur les apprentissages.

- **Principes directeurs**

1) L'évaluation des apprentissages doit s'effectuer en conformité avec les connaissances et les pratiques reconnues pour assurer la validité de la démarche d'évaluation des résultats des élèves et de leurs interprétations.

2) L'évaluation des apprentissages fait partie du processus enseignement-apprentissage.

3) L'évaluation des apprentissages doit reposer sur le jugement professionnel de l'enseignant.

4) L'évaluation des apprentissages doit interpeller l'élève en misant sur sa participation dans les activités d'évaluation en cours d'apprentissage.

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

6) L'évaluation des apprentissages doit refléter un agir éthique partagé par tous les acteurs.

7) L'évaluation sommative certificative rend compte de la réussite aux études la valeur sociale des diplômes et titres officiels.

Source : *Cadre de référence national en évaluation des apprentissages dans l'enseignement fondamental* (MEN, 2016)

Lecture individuelle suivie de débat en plénière : Consigne 1.2 (Durée : 2 heures)

Cette activité porte sur les principes et règles d'action qui guident l'évaluation des apprentissages. Vous êtes invité à prendre connaissance d'un ensemble de règles d'action guidant la mise en œuvre de la démarche d'évaluation des apprentissages (Lecture de la fiche 1.7).

On procède ensuite à une discussion en plénière sur les énoncés mêmes afin soit de les accepter, soit de les modifier, soit de les remplacer. L'utilité de l'exercice est d'évaluer la pertinence et la cohérence des règles, d'une part, et d'en tirer les conséquences qu'entraîneraient sur votre pratique les principes que vous retenez.

Fiche-synthèse 1.7 Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages (Adapté de Cécile d'Amour, 1995)

Question clé OBJET DE DÉCISION	Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages	Mes commentaires
Pourquoi? FINALITÉS	1. La finalité première de l'évaluation diagnostique, effectuée au début d'un cours, est d'aider les élèves ainsi que l'enseignante ou l'enseignant à planifier leur travail.	
	2. Les résultats de l'évaluation diagnostique peuvent également servir à alimenter la réflexion sur ce que les élèves ont acquis dans les cours qu'ils ont suivis préalablement.	
	3. La finalité de l'évaluation formative est la régulation des processus d'enseignement et d'apprentissage, régulation qui peut être le produit d'un diagnostic.	
	4. L'évaluation formative devra être menée de façon à ce que la personne qui apprend accroisse sa maîtrise du processus d'apprentissage.	
	5. La finalité première de l'évaluation sommative des apprentissages à l'échelle d'un cours est d'attester officiellement du niveau de maîtrise des apprentissages visés dans ce cours.	
	6. Les résultats de l'évaluation sommative peuvent également servir à alimenter un processus d'évaluation de l'enseignement dispensé dans un cycle d'études.	

Question clé OBJET DE DÉCISION	Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages	Mes commentaires
Pour qui? DESTINATAIRES BÉNÉFICIAIRES	7. L'évaluation diagnostique, faite au début d'un cours, est d'abord utile à chacun des élèves et à l'enseignant(e).	
	8. Les résultats de l'évaluation diagnostique, pour les groupes-classes d'un cours donné, devraient être communiqués aux groupes de professeurs offrant des cours qui sont préalables à ce cours.	
	9. L'évaluation formative effectuée dans une leçon est utile aux élèves et à l'enseignant, dans une perspective de régulation des apprentissages.	
	10. L'évaluation formative n'a pas à être toujours confidentielle; elle peut se faire de façon très ouverte, sous un mode plus public, à mesure que se créent des relations de confiance dans le groupe-classe.	
	11. Les résultats de l'évaluation sommative servent à la sanction des études.	
	12. Les résultats de l'évaluation sommative doivent être communiqués aux élèves de façon confidentielle.	
Quand? MOMENT ET FRÉQUENCE	13. Une activité d'évaluation diagnostique doit se tenir au début de l'année scolaire (première ou deuxième leçon).	
	14. L'évaluation formative doit être pratiquée régulièrement, aux moments correspondant à des étapes déterminantes de l'apprentissage à chaque fois que l'enseignant juge nécessaire de constater les effets de son enseignement.	
	15. Toute épreuve d'évaluation sommative doit se situer au terme d'une étape <i>importante</i> de l'apprentissage des élèves.	
	16. Le jugement définitif d'évaluation sommative doit être établi au moment où un retour en arrière n'est plus possible.	

Question clé OBJET DE DÉCISION	Principes et règles d'action qui devraient guider l'évaluation des apprentissages	Mes commentaires
De qui? SUJETS	1. L'évaluation sommative doit être individualisée, c'est-à-dire que le jugement doit être établi sur la base d'indicateurs obtenus de l'élève dont on cherche à sanctionner l'apprentissage. Ces indicateurs peuvent toutefois se rapporter à une démarche qui a été menée en groupe.	
	2. Non seulement n'est-il pas nécessaire que l'évaluation formative prenne toujours la forme de travaux individuels, mais il est utile, dans ce type d'évaluation, d'utiliser des modalités collectives, tant pour l'étape de l'observation que pour celle du jugement et de la remédiation.	
De quoi? OBJET(S)	3. L'évaluation diagnostique, en un ou plusieurs volets plus ou moins formels, doit porter sur tous les objets (savoirs, savoir-faire, savoir-être) susceptibles d'exercer une influence sur l'apprentissage.	
	4. L'évaluation sommative à l'échelle d'une matière doit porter <i>uniquement</i> sur les objectifs qui ont été clairement <i>annoncés</i> et <i>poursuivis</i> comme cible de l'apprentissage pour cette discipline.	
	5. Tout élément qui sera objet d'évaluation sommative doit d'abord avoir été évalué sous le mode formatif.	
	6. L'évaluation formative porte sur les résultats et les processus, ainsi que sur le jugement de l'élève sur processus et résultats.	
Comment? MOYENS	7. L'évaluation formative gagne à être faite selon différentes modalités (formelles ou informelles, individuelles ou de groupe, orales ou écrites, interactives ou non, etc.).	
	8. Les moyens utilisés pour l'évaluation formative doivent toujours comporter une régulation ou offrir des possibilités de correction, d'ajustement de l'apprentissage et de l'enseignement.	
	9. Les moyens utilisés pour faire l'évaluation sommative doivent être « respectueux » de la nature des objectifs et du niveau de maîtrise visé.	

MODULE 2 :

L'APPROCHE PAR COMPÉTENCES (APC) : UN MODÈLE INTÉGRÉ D'ENSEIGNEMENT, D'APPRENTISSAGE ET D'ÉVALUATION

1. OBJECTIFS

Après avoir suivi ce module et réalisé tous les exercices, les participants seront capables de :

- Comprendre l'APC comme un modèle pédagogique qui puise ses fondements dans les nouvelles conceptions de l'enseignement, de l'apprentissage et de l'évaluation
- Clarifier le concept de compétence en éducation à travers ses définitions et son architecture
- Dégager les implications pédagogiques de l'APC tant au niveau des activités d'enseignement-apprentissage qu'au niveau des activités d'évaluation

2. CONTENUS

- Les fondements théoriques de l'approche par compétences
- Les principes directeurs de l'approche par compétences
- Le concept de compétence : définitions
- Les composantes d'une compétence
- Les implications pédagogiques et didactiques de l'APC

Ressources documentaires

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2020). *Modules de formation en évaluation des apprentissages*. Direction Nationale de la Pédagogie/Projet FORMÉ- Mali.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2016). *Évaluation des apprentissages scolaires*. Livret 4 Mali, IFADEM.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2015). *Module thématique : Évaluation des apprentissages scolaires*. UNESCO, CapEFA Mali.

Fiche-synthèse 2.1

Les principales théories de l'apprentissage

BEHAVIORISME

Le behaviorisme stipule que l'apprentissage est une réaction à des stimuli externes.

L'apprenant est plastique, passif; il est formé par son environnement. Un comportement s'acquiert par un conditionnement et par répétition. Ce comportement est objectivement observable.

Le behaviorisme est à l'origine de la pédagogie par objectifs (PPO), de l'analyse de tâches, de l'analyse de contenu, de l'évaluation, et du design pédagogique.

L'objectif pédagogique décrit le comportement final de l'apprenant en précisant les conditions dans lesquelles le comportement doit se produire et définit des critères de performance acceptables.

L'approche par objectif est encore très présente dans le monde de l'éducation et dans tous les domaines de formation : programmes de formation, séance de formation.

COGNITIVISME

Les sciences cognitives s'intéressent à la façon dont l'individu apprend, c'est-à-dire, à ce qui se passe vraiment dans la tête de l'apprenant. Contrairement au behaviorisme, le cerveau n'est plus considéré comme une boîte noire.

L'apprentissage est vu comme un changement dans les structures mentales ou représentations internes des individus, c'est un processus actif.

Les cognitivistes s'attachent aux différences individuelles (modèles mentaux, styles d'apprentissage, connaissances antérieures, motivation) et de ce fait, favorisent le développement d'environnements d'apprentissage adaptatifs.

Les stratégies mises en place font appel à la résolution de problèmes, développent le processus métacognitif de l'apprenant et l'engage activement dans le processus de traitement de l'information.

CONSTRUCTIVISME et SOCIOCONSTRUCTIVISME

Pour les constructivistes, l'apprentissage est défini comme un processus actif de construction des connaissances. L'apprenant construit ses propres connaissances en interagissant avec son environnement.

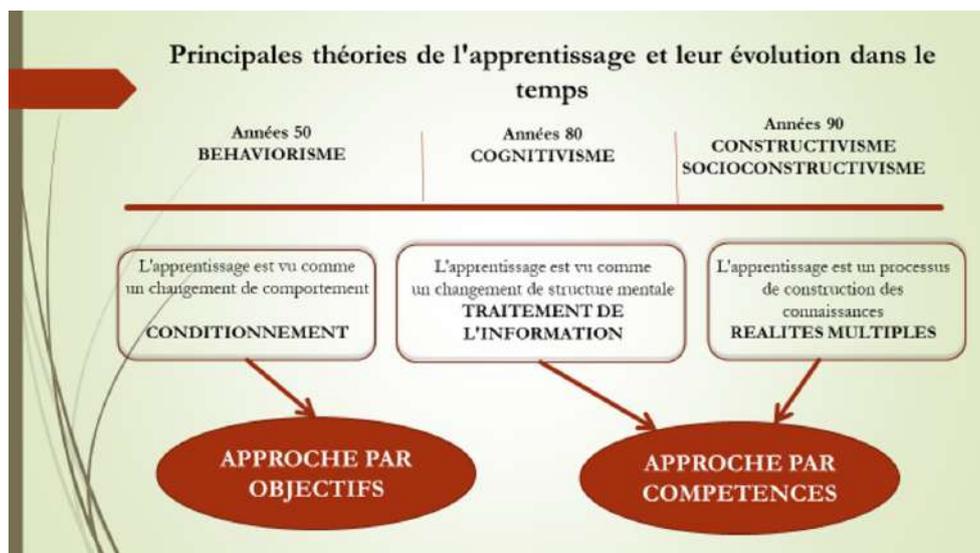
Le **constructivisme** s'est développé grâce aux travaux du psychologue **Piaget** (1896-1980) sur le développement de l'enfant. Pour ce chercheur, le savoir n'est ni inné, ni transmis par l'environnement, c'est une adaptation continue du sujet à la réalité à connaître. L'adaptation intellectuelle étant un état d'équilibre entre l'**assimilation** et l'**accommodation**.

Le **socioconstructivisme**, prolongement du constructivisme est né des travaux du psychologue **Vygotsky** (1896-1934) qui est à l'origine de la théorie socio-historique. Cette approche met l'accent sur le rôle **socio-historique** et les **interactions sociales** dans la construction des connaissances.

Les constructivistes favorisent l'apprentissage contextualisé au sein d'environnements dynamiques, tels que les environnements d'apprentissage informatisés, dans lesquels les outils de collaboration occupent une place très importante. Ces outils favorisent la création de **communautés d'apprentissage**.

Fiche-synthèse 2.2

Les principales théories de l'apprentissage et leur évolution dans le temps



Fiche-synthèse 2.3

Les principes directeurs de l'approche par compétences

1) Globalité

Le principe de la globalité réfère à l'utilisation de tâches intégratrices afin de donner une vision d'ensemble à la séquence d'apprentissage. Les tâches s'articulent en situations à l'intérieur desquelles les élèves peuvent construire des connaissances à leur propos et développer des compétences.

2) Construction

Ce principe met l'accent sur les stratégies de construction des connaissances par l'activation des acquis antérieurs, le traitement et l'organisation des informations et l'élaboration des nouvelles connaissances. Dans cette perspective, la tâche de l'enseignant devient complexe : créer des situations pour permettre à l'élève d'y construire des connaissances et développer des compétences.

3) Alternance

Le principe d'alternance appuie le principe de globalité et réfère au passage du global au spécifique et du spécifique au global. En somme, l'enseignant décompose le tout en parties et ensuite reconstitue les parties en un tout. L'élève peut voir le lien entre l'activité d'apprentissage spécifique et la tâche intégratrice en rapport avec la compétence à développer.

4) Application

Le principe de l'application conduit directement vers l'action car retient mieux ce qu'il applique. L'acquisition d'une compétence passe donc par des activités d'apprentissage axées sur «l'agir», tout en utilisant du contenu disciplinaire (connaissances déclaratives).

5) Distinction

Le principe de distinction établit qu'une compétence ne peut s'activer à vide, puisque l'élève a besoin du contenu disciplinaire pour activer les composantes de cette compétence. La distinction entre le contenu et le processus contribue grandement à favoriser l'apprentissage explicite des composantes, de la compétence ainsi que les stratégies d'apprentissage appropriées.

6) Signifiante

Le principe de la signifiante relève de situations signifiantes (c'est-à-dire qui ont du sens) pour l'élève en faisant des liens avec une situation authentique (vie à l'école, situations de la vie courante, domaines d'expériences de vie). En exploitant ce principe, l'enseignant tente de faire appel à la motivation de l'élève afin de stimuler ses apprentissages et lui faire prendre conscience qu'il est le premier agent de sa formation.

7) Cohérence

Le principe de cohérence traduit la relation pertinente entre les activités d'enseignement, les activités d'apprentissage et les activités d'évaluation que vise l'acquisition d'une compétence. Toute notion enseignée passe par l'application d'une activité d'apprentissage concrète qui amène l'enseignant à se questionner constamment lors de sa planification sur la pertinence des activités proposées et leur cohérence.

8) Itération

Le principe d'itération réfère à un apprentissage graduel et en profondeur. L'enseignant expose l'élève plusieurs fois à un même type de tâches intégratrices en lien avec la compétence à développer et à un même contenu disciplinaire.

9) Intégration

Le principe de l'intégration est le fondement même de l'approche par compétences. Ce principe fait référence aux liens entre les éléments étudiés et la compétence développée. Dans sa fonction d'accompagnateur, l'enseignant présente à l'élève une situation globale et le contexte de la tâche le préparant ainsi à activer ses acquis antérieurs par rapport à la tâche. Ensuite, il demande à l'élève de faire des liens entre ce qu'il est en train de faire, les composantes (éléments) de la compétence et le contenu disciplinaire. Enfin, l'enseignant amène l'élève à prendre conscience de ce qu'il a mis ensemble pour réaliser la tâche (ce qu'il a appris et comment il l'a fait).

10) Transfert

Le principe de transfert réfère à l'utilisation dans d'autres contextes des connaissances et compétences acquises dans un contexte donné. Ce principe nécessite la mise en œuvre de stratégies d'enseignement-apprentissage variées et efficaces avec plusieurs séquences d'évaluation formative. La mobilisation des compétences acquises permettra de réaliser de nouvelles tâches.

Fiche-synthèse 2.4

Les caractéristiques d'une compétence conçue comme un savoir-agir complexe

CARACTÉRISTIQUES	PERSPECTIVES
Un caractère intégrate	Chaque compétence fait appel à une multitude de ressources de nature variée.
Un caractère combinatoire	Chaque compétence prend appui sur des orchestrations différenciées de ressources
Un caractère développemental	Chaque compétence se développe tout au long de la vie. La compétence n'est jamais achevée, donc les apprentissages pour la maîtrise d'une compétence donnée peuvent s'étaler dans le temps dans une logique de complexification croissante.
Un caractère contextuel	Chaque compétence est mise en œuvre dans des contextes qui orientent l'action. Le caractère contextuel permet d'introduire l'idée cruciale des situations à l'intérieur d'une famille.
Un caractère évolutif	Chaque compétence est conçue afin d'intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans que sa nature soit compromise.

Source : TARDIF, J. (2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Chenelière Éducation, Montréal.

Fiche-synthèse 2.5

Synthèse des caractéristiques du paradigme de l'apprentissage et du paradigme de l'enseignement

Indicateurs	Paradigme de l'apprentissage	Paradigme de l'enseignement
Conception de l'apprentissage	<ul style="list-style-type: none"> — Transformation d'informations et de savoirs en connaissances viables et transférables — Intégration des connaissances dans des schémas cognitifs — Création de relations 	<ul style="list-style-type: none"> — Mémorisation — Accumulation de connaissances — Association des connaissances les unes aux autres
Activités de la classe	<ul style="list-style-type: none"> — À partir de l'élève — À partir de projets, de recherches ou de situations problématiques — Relations interactives 	<ul style="list-style-type: none"> — À partir de l'enseignant — Fréquence élevée d'activités d'exercisation — Relations didactiques et verticales
Modes d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> — En référence aux compétences développées — Portfolios 	<ul style="list-style-type: none"> — En référence aux connaissances — Tests exigeant des réponses brèves
Preuves de réussite	<ul style="list-style-type: none"> — Qualité de la compréhension — Qualité des compétences développées — Qualité des connaissances construites — Transférabilité des apprentissages 	<ul style="list-style-type: none"> — Quantité d'informations retenues — Parfois quantité de connaissances acquises
Rôles de l'enseignant	<ul style="list-style-type: none"> — Axés sur l'étayage et le désétayage — Parfois un apprenant 	<ul style="list-style-type: none"> — Un expert — Un transmetteur d'informations
Rôles de l'élève	<ul style="list-style-type: none"> — Un constructeur — Un collaborateur — Parfois un expert 	<ul style="list-style-type: none"> — Un récepteur passif — Un apprenant en situation d'interlocuteur

Fiche-synthèse 2.6

Le concept de compétence en éducation :

Le concept de compétence ne se comprend pas de la même façon dans les différents champs de connaissances et dans les divers milieux de pratique. La définition du concept dans le champ de l'éducation est très éloignée de la signification que lui en donnent les linguistes, les psychologues et les spécialistes des sciences du travail (Jonnaert, 2002).

La diversité des définitions du terme de compétence à travers les années illustre bien le dynamisme du concept. Le concept de compétence est devenu un terme clé du monde de l'éducation et des affaires. Aujourd'hui, l'approche du concept de compétence s'est fondamentalement désenclavée des autres définitions et a acquis une signification spécifique en éducation.

(Suite)

Dans le domaine de l'éducation, on pourrait se référer à quelques définitions suivantes :

- Une compétence est un ensemble de comportements socio-affectifs ainsi que d'habiletés psycho-sensori-motrices qui permettent d'exercer convenablement un rôle, une fonction ou une activité. (D'Hainaut, 1985)
- Une compétence est un ensemble intégré de connaissances déclaratives, procédurales et conditionnelles, organisées en schémas opératoires et qui permettent, à l'intérieur d'une famille de situations-problèmes, l'identification d'une situation et sa résolution par une action efficace. (Gillet, 1991).

(Suite)

- Une compétence est l'acquisition globale qui intègre des capacités intellectuelles, des habiletés motrices et gestuelles, des attitudes culturelles et sociales qui permettent de résoudre des situations-problèmes de vie ou préprofessionnelles dans une perspective de développement global (CONFEMEN, 1995)
- Une compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes (Roegiers, 2000)
- Une compétence est la capacité de mettre en interaction divers savoirs et d'autres types de ressources en fonction de l'usage varié que l'on peut en faire suivant les situations (Carbonneau et Legendre, 2002)

(Suite)

- Une compétence est un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources (Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ), 2001).

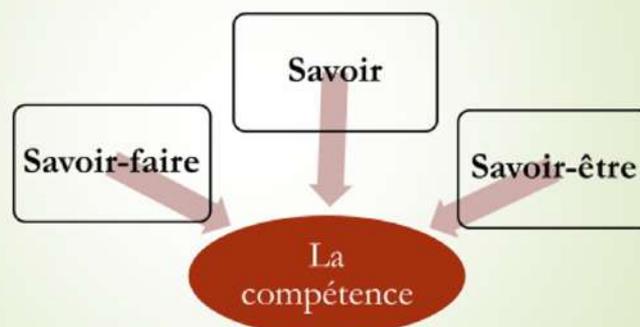
Ce répertoire de définitions, non exhaustif, permet de dégager des constantes dans les approches des auteurs francophones en didactique ou en pédagogie les plus cités. En éducation, *une compétence fait au minimum référence à* :

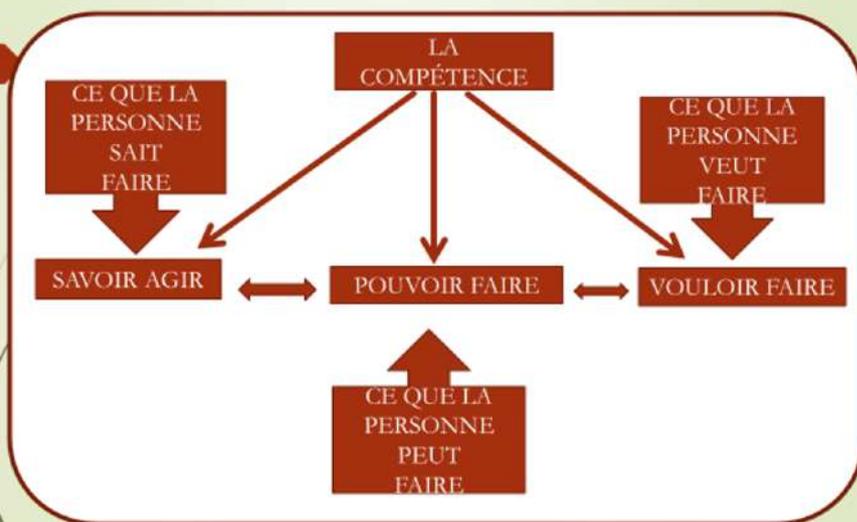
(Suite)

- un ensemble de ressources
- que le sujet peut mobiliser
- pour traiter une situation
- avec succès.

Une compétence suppose donc l'existence de ressources diverses et mobilisables, mais, elle ne se confond pas avec elles puisqu'au contraire elle y ajoute en prenant en charge leur mise en synergie en vue d'une action efficace.

Les ressources de la compétence





Fiche-synthèse 2.7: Architecture d'une compétence

Une compétence se caractérise par un énoncé et un certain nombre de constituants qui fondent son architecture. Ensemble, ils forment ce qu'on peut appeler le «devis d'une compétence».

(Suite)

▪ *L'énoncé de la compétence*

Il est composé d'un verbe à l'infinitif et d'un ou de plusieurs compléments, habituellement en terme de produit. L'énoncé de la compétence présente une cible d'apprentissage.

Exemple de compétence de l'enseignant : Effectuer l'ensemble des activités liées à la préparation d'une leçon

(Suite)

Exemples d'éléments de la compétence ci-dessus énoncée :

Capacité 1 : S'approprier les matières scolaires des programmes d'études

Capacité 2 : Réunir la documentation et le matériel didactique nécessaire aux différentes leçons

Capacité 3 : Préparer les leçons en suivant les étapes didactiques

Capacité 4 : Prévoir les activités d'évaluation

(Suite)

▪ *Le contexte de réalisation (les ressources)*

Le contexte de réalisation précise les ressources présentes dans la situation que le sujet peut utiliser et toutes les contraintes qui lui sont imposées. Ces ressources et contraintes donnent des pistes pour l'organisation des activités d'enseignement-apprentissage.

Exemple : Contexte de réalisation de la compétence ci-dessus

- En se servant des programmes d'études et de l'emploi de temps
- À l'aide des manuels d'enseignement et du matériel didactique
- En disposant de conditions favorables au travail intellectuel (aération, lumière, sécurité, etc.)

(Suite)

▪ *Les critères de performance (les manifestations)*

Il s'agit généralement d'indicateurs qui témoignent de la réalisation de la compétence visée. Les critères de performance facilitent la compréhension du sens de la compétence lorsqu'ils s'expriment sous forme d'habiletés acquises graduellement.

Exemple : Critères de performance de la compétence précédente

- Répartition adéquate du programme d'études
- Pertinence du matériel didactique réuni ou produit
- Respect des étapes de la planification didactique
- Qualité des fiches de préparation (présentation, contenu scientifique, etc.)

Travaux de groupe : Consigne 2.1

(Durée : 2 heures)

Chaque sous-groupe des CDCRF et chaque sous-groupe des DE/IFM est invité à choisir respectivement une compétence du curriculum l'enseignement fondamental et une compétence du nouveau curriculum de l'enseignement normal. Pour chaque compétence choisie, établissez son architecture en précisant les éléments de compétences (capacités) associées, le contexte de réalisation et les critères de performance. Les productions des sous-groupes seront présentées en plénière, débattues et amendées.

Fiche-synthèse 2.8

Compétences, capacités, habiletés et contenus disciplinaires : différences et complémentarité

Compétences et capacités sont étroitement reliées. Parce qu'elles sont ancrées dans des situations, les compétences donnent du sens aux capacités. De leur côté, les capacités constituent les composantes essentielles pour permettre aux compétences d'aboutir à une réalisation efficace en situation.

Si les compétences ne peuvent fonctionner sans mobiliser des capacités, les capacités non plus ne sont pas des éléments de compétence désincarnés. Les programmes d'études définissent en général des capacités spécifiques à des contenus disciplinaires, même lorsqu'ils s'expriment en termes de compétences. Ils proposent aussi, en général, un autre niveau de définition des contenus et parlent en termes d'habiletés. Les habiletés reflètent alors des contenus disciplinaires ou non, décrits dans les programmes d'études. Capacités, habiletés et contenus disciplinaires semblent donc étroitement imbriqués.

En fonction des situations dans lesquelles une compétence les mobilise, les capacités mobilisent à leur tour telle ou telle habileté. Tout semble se passer comme s'il y avait quatre niveaux d'utilisation des connaissances par un sujet en contexte scolaire : celui des compétences, celui des capacités, celui des habiletés et celui des contenus disciplinaires. Ce découpage est bien sûr artificiel, mais suggère une architecture cohérente pour construire des apprentissages scolaires par compétences. Moins qu'une conception hiérarchique des savoirs codifiés, il s'agit d'une approche en cascade. Cette mobilisation en cascade est résumée dans le tableau ci-dessous.

Tableau : Des mobilisations en cascade

Au niveau de la compétence	Au niveau des capacités	Au niveau des habiletés	Au niveau des contenus disciplinaires
<i>La compétence</i> convoque une série de ressources pour traiter une situation avec succès. Certaines de ces ressources sont des capacités cognitives maîtrisées par le sujet.	<i>Les capacités</i> sélectionnées, et coordonnées entre elles, reposent sur une série d'habiletés que le sujet maîtrise à propos de certains contenus disciplinaires.	<i>Les habiletés</i> sur lesquelles reposent les compétences et les capacités mobilisées, permettent une utilisation appropriée de certains contenus disciplinaires.	<i>Les contenus disciplinaires</i> fournissent la matière première aux habiletés et aux capacités.

Référence : Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme*. Bruxelles : de Boeck (p. 57)

MODULE 3 : **ÉVALUER UNE COMPÉTENCE : DÉMARCHE** **ET INSTRUMENTATION**

1. OBJECTIFS

Au terme de ce module, les participants seront capables de :

- Dégager les implications de l'APC sur l'évaluation des apprentissages
- Saisir les caractéristiques de l'évaluation authentique
- Comprendre le processus d'évaluation d'une compétence

2. CONTENUS

- Les conséquences de l'APC sur l'évaluation des apprentissages
- L'évaluation en situation authentique : définition, fondements et caractéristiques
- Démarche d'évaluation d'une compétence

Ressources documentaires

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2020). *Modules de formation en évaluation des apprentissages*. Direction Nationale de la Pédagogie/Projet FORMÉ- Mali.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2017). *Module de formation des professeurs des Instituts de Formation de Maîtres (IFM) en évaluation des apprentissages scolaires*. Direction Nationale de la Pédagogie/UNICEF Mali.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2016). *Évaluation des apprentissages scolaires*. Livret 4 Mali, IFADEM.

Fiche-synthèse 3.1

Les caractéristiques d'une compétence et leurs conséquences sur l'évaluation des apprentissages scolaires

CARACTÉRISTIQUES	CONSÉQUENCES SUR L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES
1. Une compétence est un ensemble intégré de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être	<ul style="list-style-type: none"> - Créer des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation qui visent le <i>développement</i> d'une telle structure chez l'élève. - Soumettre l'élève à des tâches complexes et globales reliées à chacun des domaines.
2. Une compétence est une potentialité d'action	<ul style="list-style-type: none"> - Planifier des activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation sur les trois types d'indicateurs : <i>résultats de son action</i>, le <i>processus</i> suivi et le <i>discours</i> de l'élève sur son processus et sur les résultats de son action. - Évaluer ou faire autoévaluer la mise en œuvre de la compétence dans toute sa complexité à plusieurs reprises - Amener l'élève à décrire et évaluer son processus de résolution de problème
3. Une compétence permet de circonscrire et de résoudre des problèmes	<ul style="list-style-type: none"> - Soumettre l'élève à des tâches complexes à l'image du contexte réel (à des situations « authentiques ») - Progressivement, amener l'élève à <i>autoévaluer</i> sa capacité de résolution de problème.
4. Une compétence est définie par rapport à un seuil de performance, un STANDARD	<ul style="list-style-type: none"> - Fournir aux élèves des grilles d'évaluation où les seuils de performance sont explicites
5. Une compétence est une cible de formation terminale	<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer de manière surtout formative durant la démarche d'apprentissage - Évaluer de manière sommative à la fin de la démarche d'apprentissage ou cycle d'apprentissage

Fiche-synthèse 3.2

Principes liés à l'évaluation d'une compétence

PRINCIPES	COMMENTAIRES
1. Mettre l'accent sur l'évaluation formative	<ul style="list-style-type: none"> - Puisqu'une compétence se développe progressivement, il faut accorder le <i>droit à l'erreur en cours</i> d'apprentissage. - L'apprentissage nécessite de l'encadrement et du soutien pour être profitable.
2. L'évaluation sommative ne devrait apparaître qu' à la fin du processus d'apprentissage ou du moins le plus tard possible.	<ul style="list-style-type: none"> - L'évaluation sommative doit mesurer exclusivement l'atteinte de la compétence visée. - L'évaluation sommative n'est ni pour punir, ni pour récompenser. Elle ne peut être détournée de sa fin unique qui est de témoigner de ce que l'étudiant peut effectivement faire, de certifier la maîtrise d'une compétence <i>au terme</i> de l'apprentissage.
3. L'évaluation de la compétence doit s'appuyer sur des critères rigoureux et précis.	<ul style="list-style-type: none"> - Les critères devraient être explicités dans une grille d'évaluation communiquée aux élèves. Une telle grille leur permet de saisir ce qu'on attend d'eux non seulement aux évaluations, mais aussi durant l'apprentissage.
4. Vu le caractère <i>intégrateur, global</i> et <i>terminal</i> d'une compétence comme cible d'apprentissage, l'évaluation finale des apprentissages dans une disciplines cours est réalisée au moyen d'une épreuve terminale qui porte sur <i>l'ensemble des compétences</i> de cette matière.	<ul style="list-style-type: none"> - L'épreuve finale doit rendre compte de l'ensemble des apprentissages effectuée dans la discipline (global). - L'épreuve finale doit évaluer l'intégration des différents apprentissages (intégrateur): la maîtrise d'une compétence est plus que la somme des connaissances qui s'additionnent.

Fiche-synthèse 3.3

L'évaluation en situation authentique

Qu'est-ce que l'évaluation authentique ?

Une évaluation est dite en situation authentique lorsqu'elle présente à l'élève des tâches :

- qui expriment des situations tirées de la vie normale;
- qui sont significatives et motivantes pour l'élève;
- et qui permettent de comprendre ou de résoudre un problème fréquemment rencontré dans la vie extrascolaire.

L'évaluation en situation authentique demande à l'élève de démontrer sa capacité à mettre en œuvre, dans un contexte réel, les savoirs, les savoir-faire et les attitudes qui sont nécessaires à la réalisation d'une tâche susceptible d'être rencontrée dans la vie réelle extrascolaire. Cette évaluation repose, entre autres, sur la présentation à l'élève de tâches qui font appel à une intégration de sa part des connaissances acquises. Ces tâches sont alors considérées comme des tâches complexes.

Contrairement au modèle d'examen composé de plusieurs questions indépendantes et souvent isolées les unes par rapport aux autres ou composé de questions qui mesurent chacune une partie des connaissances, la tâche d'évaluation en situation authentique cherche à mesurer un ensemble de dimensions à la fois cognitives et affectives permettant de la réaliser efficacement.

Rappelons que, dans l'approche d'évaluation axée sur les objectifs, on parlait de mesure liée à des critères (les critères étant les objectifs visés) ou de mesure liée à un domaine (le domaine étant les diverses situations sur lesquelles doivent porter les questions qui mesurent un objectif donné). L'évaluation en situation authentique utilisera la mesure des performances complexes.

Puisqu'il faut reconnaître l'importance que revêt la réussite d'un examen pour l'élève et pour l'enseignant, une des façons de modifier la situation est de faire appel à une forme d'évaluation qui soit conforme aux principes reconnus de l'apprentissage et de l'enseignement. Voilà un premier but d'une évaluation en situation authentique.

Pourquoi utiliser l'évaluation authentique en salle de classe ?

Plusieurs enseignants et enseignantes, insatisfaits des méthodes traditionnelles d'administrer des tests, croient que les élèves devraient pratiquer l'habileté de la pensée réflexive. Ils croient que les élèves doivent faire plus que mémoriser et d'appliquer des algorithmes de façon mécanique.

L'évaluation authentique valorise aussi bien le processus que le produit final.

En évaluation authentique, les élèves:

- font des expériences scientifiques;
- font des recherches ;
- composent des rapports et des textes ;
- lisent et interprètent la littérature ;
- pratiquent la résolution de problèmes qui a une application réelle au monde qui les entoure.

Comment utiliser l'évaluation authentique en classe?

L'évaluation authentique utilise des épreuves d'évaluation qui exigent l'utilisation de la pensée réflexive.

1) Évaluation de la performance

L'évaluation de la performance examine la compétence de l'élève à utiliser ses habiletés dans une variété de situations authentiques. Ce type d'évaluation oblige souvent l'élève à travailler de façon collaborative et d'appliquer les savoirs, savoir-faire et savoir-être pour résoudre des problèmes complexes. Les tâches à court et long terme seraient:

- écrire, réviser et présenter un rapport à la classe;
- faire une expérience scientifique pendant une semaine et d'analyser les résultats;
- travailler en équipe afin de préparer un débat de classe.

2) Investigation de courte durée

Plusieurs enseignants et enseignantes utilisent l'investigation de courte durée afin d'évaluer la maîtrise des concepts de base de l'élève. Ce type d'investigation débute avec un stimulus tel : un problème de mathématiques, une bande dessinée, une carte, un court extrait d'un récit ou d'un texte. L'enseignant ou l'enseignante demande ensuite à l'élève d'interpréter, de décrire, d'expliquer ou de prédire. Ces investigations peuvent utiliser des questions à choix multiple. Il s'agit d'évaluer à quel point l'élève comprend la relation entre de différents concepts.

3) Questions ouvertes

Les questions ouvertes demandent aux élèves de répondre par exemple avec :

- a. une courte réponse orale ou écrite;
- b. une solution mathématique;
- c. un dessin;
- d. un diagramme, une carte ou un graphique.

4) Portfolio

Un portfolio documente l'apprentissage pendant un certain temps. Cette perspective à long terme reflète l'amélioration de l'élève en lui montrant l'importance de l'autoévaluation, la correction et la révision. Le portfolio de l'élève peut inclure:

- a. un journal personnel;
- b. des évaluations faites par ses pairs;
- c. ses projets d'art, diagrammes, chartes, graphiques;
- d. un travail ou un rapport de groupe;
- e. ses notes personnelles;
- f. ses brouillons et ses copies finales.

5) Autoévaluation

L'autoévaluation exige que l'élève évalue sa participation, son processus et ses produits. Les élèves répondent oralement ou par écrit à des questions telles :

- a. Quelle fut la partie la plus difficile du projet?
- b. Quelle est la prochaine étape de ton projet? Si tu pouvais recommencer, que ferais-tu différemment?
- c. Qu'as-tu appris de ce projet?

Fiche-synthèse 3.4 : Conception d'une activité d'évaluation authentique

Tâches de l'enseignant	Opérations	Questions d'orientation / Précisions
1. Expliciter une vision précise et intégrée de la compétence à évaluer	1.1. Analyser le sens et les composantes de la compétence (tel que formulé dans le curriculum d'études)	<ul style="list-style-type: none"> - Que suggère le <i>verbe d'action</i> utilisé dans l'énoncé de la compétence quant au type de performance attendue de l'élève ? - Quelle <i>relation y a-t-il entre les éléments de compétence</i> ? Correspondent-ils à une séquence d'apprentissages ou à des apprentissages relativement indépendants les uns des autres ? - Quel type de situation-problème la relation entre les éléments suggère-t-elle ? Que suggèrent le contexte de réalisation et les critères de performance quant aux <i>exigences</i> de la situation-problème ?
	1.2. Identifier les apprentissages essentiels à évaluer	Lorsque l'élève exerce cette compétence, quels sont les principaux savoirs qu'il doit mobiliser ? <ul style="list-style-type: none"> - Savoirs (Connaissances) - Savoir-faire (Habilités) - Savoir-être (Attitudes)
2. Élaborer une situation-problème significative	2.1. Définir la situation-problème	<ul style="list-style-type: none"> - La situation-problème évoque-t-elle une situation réelle ? - Comporte-t-elle des obstacles ? - Sollicite-t-elle des habiletés intellectuelles supérieures ? - Propose-t-elle un défi stimulant ? - Appelle-t-elle une réponse originale ?
	2.2. Identifier les tâches et les savoirs qu'elle mobilise	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles tâches l'élève compétent devrait entreprendre et réaliser pour résoudre le problème ? - Parmi les types de savoirs énumérés plus haut, lesquels seraient mobilisés pour ces tâches ?
	2.3. Préciser les conditions de réalisation	<ul style="list-style-type: none"> - Les élèves travailleront-ils individuellement ou en équipe ? - Quelles ressources seront mises à leur disposition ? - De combien de temps disposeront-ils ? - Quel type de soutien sera offert par l'enseignant ?
	2.4. Déterminer les critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles précisions apporter aux critères de performance pour qu'ils s'appliquent aux tâches attendues de l'élève ?

Fiche 3.5 Instrumentation d'une activité d'évaluation authentique

Tâches de l'enseignant	Opérations	Questions d'orientation / Précisions
1. Élaborer les instruments d'évaluation (épreuves)	1.1. Rédiger la situation-problème et les consignes	<ul style="list-style-type: none"> - Quelles informations donnera-t-on à l'élève au départ ? - Les informations sont-elles suffisamment riches pour évoquer la situation réelle ? - Laisser-elles place à l'élaboration de la démarche de solution par l'élève ?
	1.2. Prévoir les conditions et préparer le matériel nécessaire	<ul style="list-style-type: none"> - Travail individuel ou en équipe - Durée de l'épreuve - Mise à disposition du matériel nécessaire
2. Élaborer la grille de correction	2.1. Dresser la liste des éléments observables (indicateurs)	Ces indicateurs peuvent être, par exemple : <ul style="list-style-type: none"> - des caractéristiques de la production attendue - un processus ou une procédure qui devrait être utilisé - des réponses orales ou écrites qui témoignent de la mobilisation et de l'organisation des savoirs - des comportements verbaux et non verbaux qui manifestent une attitude S'assurer que la liste inclue au moins un indicateur pour chaque critère d'évaluation.
	2.2. Rédiger les énoncés qui décrivent les niveaux de performance	<ul style="list-style-type: none"> - Les énoncés sont-ils composés d'une référence à l'indicateur et de précisions sur le niveau de performance ? - Les énoncés sont-ils clairs et univoques ? - Les phrases sont-elles complètes et rédigées à la forme affirmative ?
	2.3. Ponderer les critères et les niveaux	<ul style="list-style-type: none"> - La pondération des critères reflète-t-elle l'importance relative des apprentissages évalués en classe et dans l'exercice de la compétence ?
	2.4. Finaliser la mise en forme	<ul style="list-style-type: none"> - La grille comprend-elle tous les éléments requis : énoncés ; échelle d'appréciation ; points attribués ; espace pour les commentaires ; espace pour le nom de l'élève - La présentation matérielle facilite-t-elle l'utilisation de l'instrument ?
	2.5. Valider la grille	<ul style="list-style-type: none"> - La grille est une construction progressive. Il faut donc la valider auprès des collègues enseignants et par une mise à l'essai.
	2.6. Communiquer les critères d'évaluation aux élèves	<ul style="list-style-type: none"> - Présenter et expliquer la grille de correction aux élèves.

MODULE 4 : CONSTRUCTION D'ÉPREUVES D'ÉVALUATION DE COMPÉTENCES : EXERCICES PRATIQUES

1. OBJECTIFS

- Formuler une situation-problème en relation avec les compétences ou éléments de compétence énoncés dans les programmes d'études officiels
- Élaborer une épreuve d'évaluation en suivant la démarche proposée au module 3
- Définir les critères et les indicateurs d'évaluation à communiquer aux élèves

2. CONTENUS

- Notion de situation-problème
- Critères et indicateurs d'évaluation
- Exercices pratiques d'élaboration d'épreuves d'évaluation

Ressources documentaires

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2020). *Modules de formation en évaluation des apprentissages*. Direction Nationale de la Pédagogie/Projet FORMÉ- Mali.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2017). *Module de formation des professeurs des Instituts de Formation de Maîtres (IFM) en évaluation des apprentissages scolaires*. Direction Nationale de la Pédagogie/UNICEF Mali.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2016). *Évaluation des apprentissages scolaires*. Livret 4 Mali, IFADEM.

Travaux de groupe : Consigne 4.1

(Durée : 1 heure)

Voici une épreuve de sciences d'observation administrée à des élèves de 6ème année du premier cycle de l'enseignement fondamental.

1) - En combien de parties se divise le corps humain ? En
Ce sont :

2) - Les muscles sont rattachés aux os par des

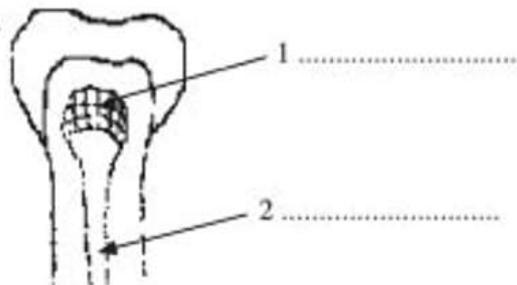
3) - Reliez par des flèches :

Os plat •	• fémur
Os courts •	• le crâne
Os long •	• vertèbres

4) - Complétez le tableau par les aliments suivants : *arachides, haricots, oranges*

Aliments constructeurs	Aliments protecteurs	Aliments énergétiques
.....

5) - Complétez le schéma



6) - L'entrée de l'air dans les poumons s'appelle
de l'air des poumons s'appelle

7) - Encadrez la bonne réponse :
- Le D.T.Coq est un vaccin contre la tuberculose
- Le POLIO est un vaccin contre la tuberculose
- Le B.C.G. est un vaccin contre la tuberculose

8) - Donnez deux (2) moyens de lutte contre le paludisme.

1-

2-

9) - Vrai ou Faux :

On peut conserver les haricots par le séchage
- le fumage

VRAI	FAUX

10) - Dans un rectangle, écrivez en caractères majuscules la phrase suivante
"Propreté rime avec santé", et décorez

Consigne : À l'examen de cette épreuve d'évaluation, quelles observations et conclusions tirez-vous ?

Chaque production sera présentée et débattue en plénière.

Travaux de groupe : Consigne 4.2

(Durée : 2 heures)

En vous basant sur les principes de l'évaluation authentique et la démarche décrite dans le module 3, chaque groupe est invité à élaborer une épreuve d'évaluation d'une compétence tirée du curriculum de l'enseignement fondamental (Groupe CDCRF) ou du curriculum de l'enseignement normal (groupe DE/IFM).

Chaque épreuve doit présenter la situation-problème à résoudre, la tâche (consigne) assignée aux élèves et les critères et indicateurs de performance attendus.

Les productions des sous-groupes seront présentées en plénière. Au terme des débats, le sous-groupe est invité à prendre en considération les observations formulées par les autres participants pour améliorer sa production.

Sous-groupe	Niveau d'étude	Domaine/Compétence/Éléments de compétence
DE/IFM I	1 ^{ère} année Généraliste - DEF	Domaine : LC Compétence : Écrire des textes variés Élément de compétence : Produire une variété de textes cohérents et structurés
DE/IFM II	2 ^{ème} année SNPC - DEF	Domaine : SMT Compétence : Gérer son environnement Élément de compétence : Expliquer quelques mécanismes de dégradation de l'environnement
DE/IFM III	3 ^{ème} année Généraliste - DEF	Domaine : SH Compétence : Gérer son environnement Éléments de compétence : <ul style="list-style-type: none">- Identifier les types de conflits au Mali liés à la gestion des terres, des pâturages et des eaux- S'approprier les modes de gestion et de prévention des conflits.
CDCRF I	2 ^{ème} année Fondamental 1	Domaine : SH (Langue nationale) Compétence : Se situer dans le temps Élément de compétence : Recenser les principaux événements de son quartier
CDCRF II	2 ^{ème} année Fondamental 1	Domaine : LC (Langue nationale) Compétence : Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante Élément de compétence : Produire un texte écrit cohérent
CDCRF III	2 ^{ème} année Fondamental 1	Domaine : DP Compétence : Se conduire en bon citoyen Élément de compétence : Acquérir le sens civique

Fiche-synthèse 4.2

Exemples d'épreuves d'évaluation de compétences

1) Exemple d'épreuve d'évaluation en communication écrite (Français)

Domaine : Langue et communication – 5e année Fondamental I

Énoncé de la compétence	Objectifs/Éléments de compétence	Contenu
Exprimer par écrit sa pensée de façon cohérente et structurée dans des situations de la vie courante.	Maîtriser les gestes et les techniques d'écriture.	- Graphie de lettres, de mots - Copie de phrases.
	Utiliser un vocabulaire.	- Emploi des mots dans des contextes variés.
	Respecter les conventions des textes écrits.	- Accord du verbe avec les sujets.
	Produire un texte écrit cohérent.	- Construction de phrases.

Épreuve d'évaluation

- Situation-problème

À l'hôpital Luxembourg se trouvent hospitalisés plusieurs enfants âgés de 10 ans. Ils ne peuvent ni retourner chez eux, ni aller à l'école. Notre école veut leur offrir un recueil d'histoires qui intéressent les enfants de cet âge. Vous devez écrire une histoire à leur intention. Les meilleurs textes seront réunis en un recueil qui sera publié par le Ministère des Affaires sociales et de l'Enfance et remis gratuitement aux enfants.

- Tâche (consigne)

Écris un texte pour raconter une courte histoire ne dépassant pas une page. Il peut s'agir d'un récit véridique ou d'une histoire imaginaire. L'histoire doit être plaisante et amusante.

- Grille d'évaluation de la production écrite

Le jury qui choisira les textes utilisera la grille suivante pour évaluer ta production.

Critères d'évaluation	Indicateurs	Pondération
Organisation du texte	1. Le texte est bien structuré : toutes les idées sont bien regroupées, il n'y a aucune contradiction entre elles ; une très bonne utilisation est faite du temps des verbes.	4
	2. Le texte est bien structuré : toutes les idées sont bien regroupées, il n'y a presque pas de contradiction entre elles ; une bonne utilisation est faite du temps des verbes.	3
	3. Le texte est mal structuré : certaines idées sont mal regroupées, une mauvaise utilisation est faite du temps des verbes.	2
	4. Le texte est mal structuré, il est incohérent.	1
Construction des phrases	5. Les signes de ponctuation sont adéquatement utilisés; toutes les phrases ont du sens et sont bien construites.	4
	6. Il y a quelques fautes de ponctuation (2 ou 3), mais toutes les phrases sont bien construites.	3
	7. Plusieurs phrases présentent des fautes de construction et de sens (nombre de fautes inférieur à 7).	2
	8. Presque toutes les phrases comportent des fautes de construction et de sens (nombre de fautes supérieur à 7).	1
Respect du code lexical	9. Les mots sont écrits correctement (moins de 3 fautes).	4
	10. Les mots sont écrits presque correctement (nombre de fautes entre 3 et 7).	3
	11. Plusieurs mots sont écrits incorrectement (nombre de fautes entre 7 et 15).	2
	12. Presque tous les mots sont mal orthographiés (nombre de fautes supérieur à 15).	1
Respect du code grammatical	13. Les accords en genre et en nombre sont faits très correctement, de même que les finales des verbes (moins de 2 fautes).	4
	14. Les accords en genre et en nombre sont corrects, de même que les finales des verbes (entre 2 et 7 fautes).	3
	15. On décèle plusieurs fautes dans l'un ou l'autre cas (entre 7 et 15 fautes).	2
	16. Il y a beaucoup trop de fautes dans les deux cas (plus de 15 fautes).	1
	Intérêt du récit	17. Le récit est très intéressant, amusant et original.
18. Le récit est plutôt intéressant, amusant et original.		3
19. Le récit est intéressant, mais manque d'originalité.		2
20. Le récit manque d'intérêt.		1

1) Exemple d'épreuve d'évaluation en mathématique

Domaine : SMT – 6e année Fondamental I

Énoncé de la compétence	Objectifs/Éléments de compétence	Contenu
Lire, rédiger et communiquer des messages en utilisant le langage et le symbolisme mathématiques.	Effectuer différents calculs avec les quatre opérations ordinaires	- Nombres naturels supérieurs à 1000 : symboles, lecture, écriture.
	Construire des figures géométriques	- Opérations sur les nombres : addition, soustraction, multiplication, division
	Déterminer l'aire des surfaces planes	- Figures géométriques et surfaces planes. Aire des surfaces.
	Élaborer un plan de travail	- Prix d'achat, prix de revient, prix de vente. Notion de bénéfice.
	Rédiger et présenter le bilan d'une opération commerciale	- Bilan d'une opération : notions d'actif et de passif.

Critères d'évaluation	Indicateurs	Pondération
Maîtrise du contenu mathématique	1. Applique avec aisance et sans erreur les concepts, les opérations et les règles de transformation appropriés.	4
	2. Applique bien, mais avec des erreurs minimales, les concepts, les opérations et les règles de transformation étudiés.	3
	3. Fait plusieurs erreurs dans l'utilisation des concepts et des règles de transformation étudiés.	2
	4. Fait de nombreuses erreurs d'application.	1
Utilisation efficace de l'information pour résoudre des problèmes	5. Repère avec précision toutes les informations pertinentes et fait ressortir des informations manquantes.	4
	6. Repère toutes les informations pertinentes.	3
	7. Repère la plupart des informations pertinentes.	2
	8. Omet plusieurs informations pertinentes.	1
Application de la démarche de résolution du problème	9. Présente une solution efficace et très satisfaisante au problème.	4
	10. Présente une solution acceptable.	3
	11. Présente une solution pas tout à fait acceptable.	2
	12. N'arrive pas à trouver une solution.	1
Capacité à communiquer	13. Communique clairement et avec précision les résultats obtenus tout en utilisant efficacement le support de communication.	4
	14. Communique clairement les résultats obtenus en utilisant assez bien le support de communication.	3
	15. La communication des résultats n'est pas tout à fait claire.	2
	16. La communication des résultats est incompréhensible.	1

1) Exemple d'épreuve d'évaluation en histoire

Domaine : SH – Histoire-Géographie 2ème année IFM – Profil BAC

Énoncé de la compétence	Objectifs/Éléments de compétence	Contenu
Gérer son environnement	Décrire les modes de gestion et de prévention des conflits	Les modes de gestion et de prévention des conflits (interculturalité, acceptation de l'autre, le vivre ensemble)

Épreuve d'évaluation

Le représentant spécial de l'Union Africaine au Mali a retenu votre candidature pour lui dresser un portrait de l'un des nombreux conflits que le Mali a connus au cours des dernières années. Il insiste sur l'importance qu'il accorde aux futurs enseignants comme vous pour faire avancer les réflexions sur les meilleures façons de régler les conflits dans le pays. Il vous demande donc de choisir un conflit local qui suscite chez vous des interrogations et d'en faire une analyse critique que vous lui remettrez dans un rapport officiel. Par la suite, on vous invitera à présenter votre production en classe devant un comité d'experts mis sur pied pour l'occasion et dont fait partie le Directeur des études de l'IFM.

Consignes

Votre travail comprend un rapport écrit et un rapport oral. Vous travaillerez en équipe de deux. Votre rapport écrit comptera environ cinq pages. Il devra être dactylographié à double interligne et être remis à la fin du mois de mai. Dans ce rapport, le lecteur doit percevoir qu'il y a eu une critique de l'information traitée. En d'autres termes, vous devez donner à votre analyse une couleur personnelle.

Dans la présentation orale, un des membres de l'équipe présentera un résumé des faits marquants du conflit étudié, l'autre fera le point sur l'analyse de la situation étudiée et les leçons tirées. Vous disposerez de 10 minutes pour cette présentation devant la classe.

Marche à suivre

- o Former une équipe de deux.
- o Décrire une problématique du conflit choisi.
- o Poser une hypothèse en lien avec la problématique.
- o Faire de la recherche à la bibliothèque et sur Internet
- o Comparer et analyser les différents points de vue exposés dans les écrits consultés et en faire la synthèse.
- o Confirmer ou infirmer l'hypothèse de départ.
- o Rédiger le rapport selon les règles étudiées.
- o Vous pourrez, tout au long de votre travail, consulter votre enseignant ou lui demander de l'aide.

Le comité d'experts appréciera votre rapport à partir de la grille ci-après.

Le comité d'experts appréciera votre rapport à partir de la grille ci-après.

Critères d'évaluation	Indicateurs	Pondération
Respect de la démarche historique	1. Les étapes de la démarche historique sont entièrement respectées.	4
	2. Les étapes de la démarche historique sont partiellement respectées.	3
	3. Les étapes de la démarche historique sont peu respectées.	2
	4. Les étapes de la démarche historique ne sont pas du tout respectées.	1
Qualité de l'analyse critique	5. Le rapport fait ressortir tous les points essentiels du conflit et pose un jugement cohérent.	4
	6. Le rapport fait ressortir plusieurs points essentiels du conflit et pose un jugement cohérent.	3
	7. Le rapport fait ressortir quelques points essentiels du conflit et pose un jugement plus ou moins cohérent.	2
	8. Il est difficile de déterminer les points essentiels du conflit et le jugement qui en découle est soit incohérent, soit absent.	1
Communication écrite	9. Le rapport écrit compte moins de 5 fautes.	4
	10. Le rapport écrit compte entre 5 et 10 fautes.	3
	11. Le rapport écrit compte entre 10 et 15 fautes.	2
	12. Le rapport écrit compte plus de 15 fautes.	1
Communication orale	13. La communication est claire et compréhensible pour l'auditoire.	4
	14. Certains éléments de la communication sont ambigus, mais elle demeure compréhensible pour l'auditoire.	3
	15. L'ambiguïté du message rend la compréhension difficile pour l'auditoire.	2
	16. La communication est confuse et décousue.	1

MODULE 5 : CONSTRUCTION D'OUTILS ET DE SCÉNARIOS D'ÉVALUATION EN COURS D'APPRENTISSAGE

1. OBJECTIFS

À la fin de la formation, les participants seront en mesure de :

- Caractériser l'évaluation en cours d'apprentissage (évaluation formative) en tant qu'évaluation pour l'apprentissage
- Comprendre les fonctions de rétroaction et de régulation de l'évaluation en cours d'apprentissage
- Connaître différents outils et stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage
- Élaborer une variété d'outils et de scénarios d'évaluation en cours d'apprentissage applicables en classe à l'IFM et en classe à l'école fondamentale

2. CONTENUS

- L'évaluation en cours d'apprentissage en classe : définition et caractéristiques
- Fonctions de l'évaluation en cours d'apprentissage : rétroaction et régulation
- Outils et stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage
- Intégration de l'évaluation en cours d'apprentissage dans les pratiques de classe à l'IFM et au Fondamental I

Ressources documentaires

Gouvernement du Mali. (2016). *Cadre de référence national en évaluation des apprentissages dans l'enseignement fondamental*. Ministère de l'Éducation Nationale (MEN), Bamako (Mali).

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2019). *Guide de bonnes pratiques en évaluation en cours d'apprentissage*. Direction Nationale de la Pédagogie/Projet FORMÉ Mali, Seconde édition.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2015). *Module thématique : Évaluation des apprentissages scolaires*. UNESCO/CapEFA Mali.

Fiche-synthèse 5.1

Fonctions de l'évaluation en cours d'apprentissage

1. Fonction de rétroaction

Les élèves apprennent de façon personnelle, mais certains d'entre eux suivent des cheminements prévisibles en progressant du stade de l'éveil jusqu'à celui de la maîtrise. Dans ce contexte, l'évaluation formative sert d'abord et avant tout à fournir aux élèves une rétroaction sur leurs apprentissages. Il s'agit de donner à l'élève des informations fiables sur les progrès qu'il réalise tout au long du processus d'enseignement-apprentissage, autrement dit sur ses forces et ses faiblesses (Cardinet, 1991). L'enseignant doit aussi lui fournir des stratégies ou des pistes de réflexion pour l'aider à surmonter ses difficultés ou à enrichir son apprentissage.

Les enseignants se servent de l'évaluation formative pour en savoir le plus possible sur ce que les élèves ont appris et savent faire, ainsi que sur les conceptions erronées, les confusions ou les lacunes qui subsistent. Ils l'utilisent aussi pour identifier des stratégies nouvelles auxquelles ils n'avaient pas pensé et qui puissent aider d'autres élèves. L'évaluation en cours d'apprentissage peut fournir des informations précieuses sur les contextes d'apprentissage et de transferts des connaissances afin de mieux comprendre les facteurs qui accroissent ou réduisent le développement des compétences.

Les élèves tirent des leçons de l'évaluation formative quand l'enseignant fournit des commentaires précis et détaillés, et qu'il oriente chacun d'eux dans son apprentissage. Une bonne communication entre l'enseignant et l'élève est au cœur du processus d'évaluation en cours d'apprentissage.

Pour que la rétroaction soit efficace, il faut qu'elle soit :

- immédiate, c'est-à-dire effectuée durant le processus d'enseignement-apprentissage ;
- spécifique, c'est-à-dire que l'information fournie permet à l'élève de diagnostiquer clairement les erreurs d'apprentissage ;
- prescriptive, c'est-à-dire qu'elle amène l'élève à disposer de moyens et de stratégies pour corriger ses erreurs ;
- motivante, c'est-à-dire qu'elle est l'occasion de reconnaître et de valoriser les succès d'apprentissage de l'élève, ce qui stimule considérablement son engagement et sa persévérance aux études.

2. Fonction de régulation

La grande diversité des informations que les enseignants recueillent sur les forces et les faiblesses de leurs élèves durant l'apprentissage en classe sert à déterminer ce qu'ils doivent faire par la suite pour les faire progresser. Ces informations servent aussi à décider d'une action à poser pour renforcer la compréhension des élèves, corriger et améliorer leurs apprentissages, et ajouter un complément d'informations afin de consolider les savoirs acquis. C'est ce qu'on appelle réguler les apprentissages. Par régulation, il faut donc comprendre l'ajustement de l'apprentissage et l'ajustement des actions pédagogiques.

- Régulation de l'apprentissage par l'enseignant

On distingue trois types de régulation de l'apprentissage par l'enseignant : les régulations interactives, les régulations rétroactives et les régulations proactives. Quelle que soit sa nature, la régulation porte sur différents objets d'apprentissage comme les connaissances antérieures de l'élève, la démarche utilisée, le résultat final. Elle peut aussi être élargie à d'autres aspects du processus d'apprentissage comme la motivation. Peu importe l'objet, la régulation doit favoriser le progrès de l'élève.

Les **régulations interactives** ont lieu durant les activités d'apprentissage et visent une rétroaction immédiate. Il s'agit alors d'échanges informels qui ne peuvent être vraiment planifiés puisqu'ils visent à répondre aux besoins qui émergent pendant le processus d'enseignement-apprentissage.

Exemple de régulation interactive

Au cours d'une situation d'enseignement-apprentissage qui sollicite la compétence « Écrire des textes variés », l'enseignant veut vérifier si les élèves rédigent leur texte en ayant recours à des stratégies appropriées. Pendant que les élèves travaillent à la tâche, il circule dans la classe et vérifie ce que chacun est en train de faire : relecture des textes, correction des fautes d'orthographe, concordance des temps, ajout ou remplacement de groupes de mots, vérification de la ponctuation, etc. L'enseignant intervient immédiatement pour aider les élèves qui n'ont pas recours à des stratégies efficaces.

Les **régulations rétroactives** consistent à effectuer un retour sur les tâches non réussies à une première étape d'apprentissage. Elles se font à des moments propices de la pratique de classe et permettent d'ajuster les interventions pédagogiques en fonction des difficultés observées.

Exemple de régulation rétroactive

Un enseignant compare deux histoires rédigées par deux élèves de 6^e année sur des royaumes africains d'avant la période coloniale. Il constate que dans les deux cas la narration est bien faite, mais que le second dresse un portrait incomplet du roi. L'enseignant décide d'aider le second élève à améliorer la description du roi de son histoire en s'inspirant des descriptions faites par les griots dans leurs chansons. Il l'invite ensuite à lire la nouvelle version aux autres élèves afin qu'ils apprécient la qualité de la description de son personnage.

Enfin, les **régulations proactives** prennent appui sur des observations faites au cours d'activités d'apprentissage antérieures et permettent d'orienter les futures situations d'apprentissage. Ce type de régulation adopte deux formes différentes. Dans le premier cas, l'enseignant adapte les situations d'enseignement-apprentissage aux besoins des élèves qui éprouvent des difficultés. Dans le second cas, l'enseignant prévoit des situations d'enseignement-apprentissage qui permettent à ceux qui progressent avec facilité de consolider les connaissances et habiletés acquises dans d'autres contextes.

Exemple de régulation proactive

Un enseignant a remarqué que lorsque les problèmes de mathématiques sont éloignés des préoccupations des élèves, la plupart d'entre eux ne les comprennent pas. Pour les prochaines activités, l'enseignant décide alors de leur proposer des exercices tirés de la vie courante et comportant des défis raisonnables.

Même si on distingue ces trois types de régulations, les régulations interactives occupent néanmoins une place prépondérante, car elles permettent une intervention immédiate auprès des élèves. L'enseignant a la liberté de réagir aux questions et aux réactions des élèves en fournissant les réponses appropriées.

- Régulation de l'apprentissage par l'élève ou autorégulation

Le rôle de l'enseignant est d'accompagner et de faciliter les apprentissages de l'élève. Il l'amène donc à développer progressivement son habileté à réguler lui-même ses apprentissages. L'élève doit être conscient de son propre processus d'apprentissage afin de tirer avantage des situations qu'il rencontre pour s'améliorer et progresser. Aussi, lorsqu'il rencontre une difficulté, il doit être en mesure de recourir à diverses stratégies afin d'apporter les correctifs nécessaires. On peut parler alors d'une activité métacognitive utilisée par l'élève dans la construction de ses connaissances. Les habiletés d'autorégulation sont extrêmement importantes pour les élèves, car elles leur serviront tout au long de leur vie. Ce sont ces habiletés qui les aideront, une fois adultes, à ajuster leurs comportements afin d'améliorer leurs performances dans de nombreux domaines personnels et professionnels.

Les échanges d'idées dans la classe représentent pour les élèves un moyen de faire l'autorégulation de façon interactive. Ces échanges peuvent prendre diverses formes : entre un élève et l'ensemble de la classe, en équipe (dyade, triade, etc.) ou par tutorat. Il s'agit de placer le plus souvent les élèves dans des situations qui les amènent à donner ou à recevoir de l'information. Les élèves développent ainsi l'habitude de partager les idées avec leurs camarades. Ils expliquent leur démarche, présentent leurs réussites et font part des difficultés rencontrées pendant les situations d'apprentissage. Pour que les échanges d'idées soient des occasions d'apprendre, l'enseignant doit veiller à la cohérence et à la qualité des dialogues entre élèves.

- **Régulation des actions pédagogiques**

L'évaluation en cours d'apprentissage ne sert pas seulement à soutenir la démarche des élèves, mais elle a aussi pour but d'orienter la planification didactique et les interventions pédagogiques de l'enseignant. Tout le long de la pratique de classe, l'enseignant doit se poser bien des questions :

- La mise en situation et la description des tâches à réaliser sont-elles adéquates ?
- Les élèves comprennent-ils bien ce qui leur est demandé ?
- Ont-ils les connaissances et les habiletés nécessaires pour exécuter les tâches ?
- Sont-ils motivés à entreprendre les activités d'apprentissage proposées ?
- Le temps alloué pour accomplir les activités et tâches est-il suffisant ?
- Les élèves ont-ils progressé dans leur apprentissage ?
- Où en sont les élèves par rapport à l'acquisition de la compétence visée ?
- Maîtrisent-ils les stratégies nécessaires pour accomplir les tâches demandées ?
- Comment puis-je expliquer la matière différemment pour améliorer la compréhension des élèves ?
- Comment puis-je améliorer l'activité pour répondre aux besoins des élèves en difficulté ?

En se préoccupant de ces aspects, l'enseignant ajuste ses interventions pour faciliter les apprentissages des élèves. Les ajustements à poser sont d'ordre à la fois didactique et pédagogique.

Activités permettant de réguler l'action pédagogique (selon Durand et Chouinard, 2012) [1]

- Les activités de compréhension permettent aux apprenants de traiter l'information qu'ils reçoivent et de développer une pensée logique et relationnelle. Il s'agit d'utiliser des données et de formuler des questions obligeant les élèves à faire des liens et à établir des relations.
- Les activités de restitution amènent les élèves à faire le point sur leurs connaissances, à préciser le vocabulaire qu'ils utilisent, et à renforcer des savoir-faire simples en faisant appel aux notions apprises.
- Les activités de structuration proposent de l'information que les élèves doivent être capables d'organiser. Elles conduisent les apprenants à adopter une démarche logique et à maîtriser les techniques, les méthodes, les procédures.
- Les activités de transfert développent la capacité des élèves à utiliser les connaissances acquises dans des situations nouvelles. Ce sont généralement des situations qui forcent l'élève à mobiliser des connaissances et à les adapter au cas considéré.
- Les activités de créativité encouragent les apprenants à exploiter leurs aptitudes à la création, à l'invention. On leur propose des situations qui conduisent les élèves à analyser et à imaginer des stratégies appropriées. Les activités de créativité sont importantes, car elles apprennent aux élèves à innover et à percevoir des possibilités d'action non seulement en classe, mais dans toutes leurs activités.

[1] Durand, M. J., et Chouinard, R. (2012) L'évaluation des apprentissages : De la planification de la démarche à la communication des résultats. Montréal : Marcel Didier.

Travaux de groupe : Consigne 5.1

(Durée : 2 heures)

- Lecture individuelle : chaque participant est invité à lire le Chapitre 3 "Outils et stratégies d'évaluation en cours d'apprentissage" du Guide de bonnes pratiques en ECA. Relevez le type d'outil ou de stratégie que vous n'arrivez pas à comprendre. Appréciez la pertinence et le degré d'applicabilité de chaque outil dans le contexte de l'enseignement au Mali.
- Au sein de votre sous-groupe, échangez sur les types d'outils qui semblent vous poser des difficultés et sur la nécessité d'utiliser et de varier les outils d'évaluation en classe. Recensez les questions que le groupe souhaite présenter lors de la plénière.
- En plénière, présenter les questions qui n'ont pas trouvé de solution au sein du groupe. Examiner les éléments de réponse et les propositions formulés par les autres participants et par les experts formateurs.

Travaux de groupe : Consigne 5.2

(Durée : 3 heures et 30 mn)

À partir d'une leçon puisée dans le curriculum de l'enseignement fondamental ou dans le nouveau curriculum de l'enseignement normal, chaque sous-groupe est invité à élaborer une fiche pédagogique (fiche de préparation de leçon). La fiche doit comporter toutes les phases didactiques du processus enseignement-apprentissage et intégrer les activités d'évaluation en cours d'apprentissage.

Les fiches pédagogiques élaborées seront présentées en plénière. Chaque sous-groupe prendra en compte les observations et remarques émises par les participants et les experts formateurs pour amender sa production.

MODULE 6 : **QUALITÉS MÉTROLOGIQUES DES ÉPREUVES** **D'ÉVALUATION, CORRECTION ET NOTATION**

1. OBJECTIFS

Après avoir suivi ce module et réalisé tous les travaux associés, les participants seront capables de :

- Définir les concepts de validité et de fidélité d'un instrument d'évaluation
- Clarifier le concept de justesse des résultats en évaluation
- Saisir les règles de préparation d'un corrigé et d'une clé de correction de l'épreuve d'évaluation
- Comprendre les erreurs à éviter en matière de correction et de notation

2. CONTENUS

- Validité et fidélité d'un instrument d'évaluation
- Le concept de justesse des résultats en évaluation
- Composantes de la justesse des résultats
- Correction d'une épreuve d'évaluation : définition et étapes
- Règles de correction des questions à réponse choisie et des questions à réponse construite
- Notation : définition et fonction essentielle
- Erreurs à éviter dans la correction et la notation

Ressources documentaires

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2017). *Module de formation des agents des Académies d'Enseignement et des Centres d'Animation Pédagogique en évaluation des apprentissages scolaires*. Direction Nationale de la Pédagogie/UNICEF Mali.

Ministère de l'Éducation Nationale, Mali. (2015). *Module thématique : Évaluation des apprentissages scolaires*. UNESCO/CapEFA Mali.

Fiche-synthèse 5.1

Fonctions de l'évaluation en cours d'apprentissage

Le paradigme de l'enseignement traditionnel caractérisé par la transmission des connaissances et la sélection des meilleurs élèves tend progressivement à céder sa place au paradigme de l'apprentissage visant la maîtrise par les élèves de compétences complexes transdisciplinaires. Celles-ci sont supposées assurer aux élèves la réussite aux études et leur insertion dans la vie socioprofessionnelle.

Parallèlement, l'évaluation des apprentissages a évolué, tentant de s'adapter aux nouvelles conceptions de l'éducation, aux théories de l'apprentissage et aux missions que se donne le système éducatif. Aussi, une partie importante de l'activité en salle de classe consiste à évaluer les apprentissages scolaires. Les résultats obtenus servent à de nombreuses décisions importantes pour l'avenir des élèves.

Traditionnellement, la qualité des épreuves d'évaluation est basée sur des concepts provenant du domaine de la psychologie. Les concepts de validité et de fidélité sont utilisés lorsqu'il s'agit d'élaborer une épreuve d'évaluation des apprentissages des élèves.

- La validité représente la capacité d'un outil d'évaluation à mesurer réellement ce qu'il prétend mesurer (par exemple : est-ce que l'épreuve d'évaluation est conforme (en congruence) avec le programme scolaire enseigné ?).
- La fidélité représente la capacité d'un outil d'évaluation à mesurer une performance avec la même exactitude chaque fois qu'il est administré (par exemple : est-ce que les tâches évaluatives sont posées de façon claire et compréhensible pour l'ensemble des élèves, partout où ils passent l'examen ?).

Il existe différentes méthodes de validation des épreuves d'évaluation qui peuvent être effectuées de façon complémentaire :

- une validation a priori, par le recours à des juges;
- une validation empirique a posteriori, sur la base des résultats obtenus. Celle-ci peut être soit une validation empirique interne, soit une validation empirique externe.

- **Validation a priori par recours à des juges**

La validation a priori par recours à des juges est une technique qui consiste à demander à des experts du domaine de vérifier si les tâches et items d'évaluation adressées aux élèves font bien partie du domaine d'étude concerné par les activités d'enseignement-apprentissages effectuées.

- **Validation empirique interne**

Elle vise à vérifier l'unité conceptuelle de l'épreuve. La validation empirique interne d'un test classique se fait essentiellement par le recours à deux types de techniques : l'analyse factorielle et le calcul de coefficients d'homogénéité (le plus souvent le coefficient alpha de Cronbach).

La validation d'une épreuve d'évaluation d'une compétence devrait pouvoir se fonder sur les critères d'évaluation, qui sont invariants aux situations d'une même famille, à l'inverse des indicateurs qui, pour la plupart d'entre eux, dépendent de chaque situation. Pour chaque compétence évaluée, il importe de déterminer les critères qui seront utilisés pour évaluer les productions des élèves. La validation des épreuves consistera à comparer diverses situations relatives à la même compétence : les élèves qui ont des scores élevés sur un des critères dans une situation devraient avoir des scores élevés sur le même critère dans une autre situation appartenant à la même famille, et inversement.

- **Validation empirique externe**

La validation empirique externe tend à montrer la convergence de l'épreuve d'évaluation avec d'autres épreuves similaires elles-mêmes validées ou à confronter les résultats avec ceux d'autres épreuves qu'on sait avoir une relation inverse ou non avec la dimension évaluée.

La validation empirique externe fait recours à des critères externes. De nombreuses possibilités existent qui peuvent être classées selon que les dispositifs impliquent des études comparatives ou corrélationnelles. Les études comparatives consistent à comparer un groupe expérimental à un groupe contrôle équivalent. Si les groupes expérimentaux et contrôle sont équivalents par ailleurs et qu'on leur présente une même situation, la maîtrise de chacun des critères évaluant la compétence concernée devrait être supérieure dans le groupe expérimental.

Alors que les études comparatives opèrent à partir de groupes d'élèves différents, les études corrélationnelles reposent sur des mesures répétées : un même groupe d'élèves est évalué sur une série de compétences à partir de plusieurs critères. Ainsi, puisqu'être compétent implique de pouvoir résoudre des problèmes ou effectuer des tâches complexes, un élève très performant pour une compétence X a plus de chances d'être plus performant pour une compétence Y. Il est alors possible de prendre en considération plusieurs critères dont certains sont plus proches et d'autres moins proches de la compétence à valider; on vérifie alors si les résultats observés (maîtrise de chacun des critères d'évaluation) sont conformes aux hypothèses.

- **La justesse**

Le concept de justesse des résultats se base essentiellement sur la nécessité d'arriver à des résultats d'évaluation justes, tant en situation formative que sommative, à des jugements fondés et à des décisions éclairées. Sans prétendre pouvoir éclipser tout autre critère de qualité, le concept de justesse des résultats englobe toutes les étapes de la démarche d'évaluation et la situe par rapport au contexte d'apprentissage. Il 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.

Si la notion de justice fait abstraction de toute différence individuelle et réclame le traitement impartial de tous les élèves, la justesse fait appel au jugement pour s'ajuster aux particularités des situations. Dans le domaine de l'évaluation, la notion de justice pourrait être associée aux concepts de validité et de fidélité, qui supposent l'application uniforme de mesures standardisées. La justesse des résultats, quant à elle, découlerait plutôt du respect raisonné des particularités, des conditions, du contexte et des besoins personnels des évalués, afin d'arriver à des résultats situant correctement chacun dans son développement (Bercier-Larivière et Forgette-Giroux, 1999). [1]

Pour qu'une évaluation des apprentissages soit considérée comme juste, il faut prendre en considération les éléments critiques suivants :

- 1) Pertinence de la tâche d'évaluation par rapport aux compétences visées
- 2) Cohérence de l'évaluation avec l'activité pédagogique
- 3) Transparence de l'activité évaluative
- 4) Absence de désavantages circonstanciels

En respectant ces quatre éléments essentiels, les enseignants assurent que l'évaluation reflète bien les acquis de leurs élèves et qu'elle donne un portrait juste de ces derniers face aux résultats d'apprentissage poursuivis.

[1] Bercier-Larivière, M. et R. Forgette-Giroux. (1999). L'évaluation des apprentissages scolaires : une question de justesse. *Revue canadienne de l'éducation*, vol. 24, n0 2, p. 169-182.

Fiche-synthèse 6.2

Correction et notation

De toutes les opérations relatives à l'évaluation des apprentissages scolaires, la correction et la notation des réalisations attestant les performances des élèves (devoirs, compositions, examens, travaux pratiques, etc.) semblent être celles qui exigent plus d'attention et de rigueur de la part de l'enseignant puisque faisant appel à son jugement professionnel. Cette fiche-synthèse résume ces deux opérations et présente quelques règles pour les effectuer correctement.

1. La correction

1.1. Définition et étapes

La correction est le processus de vérification d'un travail scolaire effectué par un élève pour attester de sa performance dans le domaine d'apprentissages visé. Le processus de correction comporte cinq étapes que tout enseignant parcourt, parfois très rapidement, au regard de chaque tâche à corriger.

L'enseignant se concentre sur la tâche qui a été accomplie par l'élève ou, en situation réelle, sur la performance qu'il accomplit, il la lit attentivement pour en prendre connaissance.

Il en acquiert une perception, une représentation.

Il compare sa représentation avec ce qui est fournie comme réponse idéale dans la clé de correction (corrigé-type et barème de notation).

Il apprécie le degré de similitude ou de différence entre la réponse donnée par l'élève et celle qui est attendue.

En se fiant au corrigé-type et au barème de correction, l'enseignant attribue à la réponse de l'élève le symbole numérique ou alphabétique qui lui semble représenter le mieux le degré de similitude ou de différence qu'il a perçu entre les réponses.

Fiche-synthèse 6.3

Facteurs de modification de la qualité de l'évaluation

De toutes les opérations relatives à l'évaluation des apprentissages scolaires, la correction et la notation des réalisations attestant les performances des élèves (devoirs, compositions, examens, travaux pratiques, etc.) semblent être celles qui exigent plus d'attention et de rigueur de la part de l'enseignant puisque faisant appel à son jugement professionnel. Cette fiche-synthèse résume ces deux opérations et présente quelques règles pour les effectuer correctement.

1. La correction

1.1. Définition et étapes

La correction est le processus de vérification d'un travail scolaire effectué par un élève pour attester de sa performance dans le domaine d'apprentissages visé. Le processus de correction comporte cinq étapes que tout enseignant parcourt, parfois très rapidement, au regard de chaque tâche à corriger.

L'enseignant se concentre sur la tâche qui a été accomplie par l'élève ou, en situation réelle, sur la performance qu'il accomplit, il la lit attentivement pour en prendre connaissance.

Il en acquiert une perception, une représentation.

Il compare sa représentation avec ce qui est fournie comme réponse idéale dans la clé de correction (corrigé-type et barème de notation).

Il apprécie le degré de similitude ou de différence entre la réponse donnée par l'élève et celle qui est attendue.

En se fiant au corrigé-type et au barème de correction, l'enseignant attribue à la réponse de l'élève le symbole numérique ou alphabétique qui lui semble représenter le mieux le degré de similitude ou de différence qu'il a perçu entre les réponses.

1.2 La clé de correction

Pour chaque type d'épreuve d'évaluation à corriger, l'enseignant doit avant tout élaborer une clé de correction. La clé de correction comprend le corrigé-type et le barème de notation.

Le corrigé-type est un document qui indique l'ensemble des bonnes réponses attendues de toutes les tâches/questions formulées dans l'épreuve selon les critères et indicateurs d'évaluation fixés. Le corrigé-type est le plus souvent accompagné du barème de notation, c'est-à-dire une répartition des points accordés à chaque bonne réponse pour les divers aspects mesurant la performance de l'élève. La clé de correction peut prendre la forme d'une liste de contrôle ou d'une grille d'appréciation dont chaque item est pondéré. Les éléments de cette liste ou de cette grille sont fonction du type de questions administrées à l'élève, à réponse choisie ou à réponse construite.

1.3 Les règles de correction des questions/items à réponse choisie

Les questions à réponse choisie sont souvent considérées comme des questions à correction objective puisqu'elles peuvent être corrigées mécaniquement, sans faire appel au jugement du correcteur. De ce fait, leur fidélité sera bonne et elles assureront une meilleure objectivité dans la prise des décisions basées sur les résultats obtenus à partir de tels instruments. Que les questions soient à choix simple, à choix multiple ou de type appariement, les règles suivantes s'appliquent pour leur correction.

- Il est nécessaire d'ordonner les items, sur la feuille de réponses, de la même façon que sur l'épreuve administrée aux élèves.
- On peut demander aux élèves de faire un X sur la réponse choisie ou de la souligner plutôt que de l'encercler.
- Si l'enseignant n'utilise pas de feuilles de réponses, il peut rendre la tâche de correction plus facile et précise en procédant ainsi :
 - laisser un espace dans la marge de gauche ou de droite pour écrire les réponses;
 - employer un questionnaire non utilisé par les élèves comme corrigé et comme guide de correction en plaçant les bonnes réponses en parallèle avec les réponses à corriger;
 - corriger une page à la fois pour tous les élèves.

1.4 Les règles de correction des questions à réponse construite

Dans le cas des questions à réponse construite, les réponses des élèves ne peuvent pas être corrigées de façon mécanique. La correction fait intervenir le jugement du correcteur. C'est pourquoi on qualifie les questions à réponse construite de questions à réponse subjective. L'enseignant peut réduire cette subjectivité en se conformant à des règles de correction aussi systématiques que possible.

1.4.1 Pour les questions à réponse construite courte

- Prévoir une feuille où les réponses sont disposées en colonnes.
- Préparer un corrigé où toutes les réponses possibles sont prévues (surtout si plusieurs mots sont possibles, des synonymes par exemple).
- Accorder le même nombre de points pour chaque item.
- Ne pas pénaliser les élèves pour l'effet du hasard. Ce serait tout à fait contre-indiqué avec cette sorte d'item.

1.4.2 Pour les questions à réponse construite élaborée

Pour les items de ce type, deux méthodes de correction s'appliquent : la méthode du tri (globale ou qualitative) et la méthode analytique (point par point ou quantitative). Avant d'appliquer l'une ou l'autre méthode, il faut au moment de rédiger la question :

- écrire la réponse et la vérifier auprès d'autres enseignants;
- préparer un corrigé-type où sont indiquées la méthode de correction prévue, la liste des aspects souhaités, la qualité de la réponse souhaités, la répartition des points et, enfin, la façon de tenir compte de facteurs externes comme l'orthographe.

Méthode du tri (globale ou qualitative)

La correction par la méthode du tri se fonde sur l'impression générale, la réaction globale du correcteur. Ce qui la rend d'autant plus normative et subjective (Scallon, 1983). Les copies ne sont pas corrigées à l'aide d'une grille détaillée, mais plutôt globalement. Tous les critères de correction retenus dans le corrigé-type sont considérés en même temps pour juger de la réponse. La correction selon la méthode du tri se déroule comme suit :

- Chaque item de l'examen est d'abord lu rapidement par le correcteur et les copies sont partagées en quatre ou cinq groupes selon la valeur perçue des réponses.
- Effectuer une deuxième lecture des « cas frontières pour refaire le partage des copies.
- Procéder à une dernière lecture attentive afin d'attribuer une note finale à chaque élève sur un continuum qui varie autant que possible d'un extrême à l'autre du barème de notation (de 0 à 10 au premier cycle).
- Tout au long de ce processus, le correcteur prête une attention soutenue à l'uniformité des critères de correction, à la pertinence des facteurs mesurés, à l'élimination des biais habituellement causés par la fatigue, l'effet de halo ou les circonstances externes (écriture, propreté, orthographe, etc.).

Méthode analytique (point par point ou quantitative)

Il est suggéré d'avoir recours à la méthode analytique lorsque le nombre de copies à corriger n'est pas trop élevé. L'utilisation de cette méthode, surtout si la correction est réalisée par les mêmes personnes, facilite la comparaison des résultats. Toutefois, le temps de correction est relativement plus long. La correction se passe comme suit :

- Le correcteur rédige la réponse idéale à sa question et détermine les aspects à contrôler et les points alloués pour chacun d'eux. Il construit, si nécessaire, une grille d'appréciation.
- Il lit quelques réponses fournies par les élèves et ajuste au besoin la clé de correction (la réponse idéale et la répartition des points).
- Il lit attentivement les réponses de tous les élèves et accorde les résultats en conformité avec sa réponse idéale.
- Il corrige, s'il y a lieu, l'orthographe ou la syntaxe, indépendamment du contenu de la réponse attendue, sauf en langues, lorsque ce contenu est précisément de nature orthographique et syntaxique.
- Après avoir terminé la correction, il évalue la pertinence et la qualité de sa question.

1. La notation

2.1 Éléments de définition

L'enseignant est appelé à rendre compte de son action pédagogique à la direction de l'école, à l'administration scolaire et aux parents d'élèves. Tous voudront, à un moment ou à un autre, juger des performances de chaque élève ou connaître la perception qu'a l'enseignant du cheminement de chacun.

La note scolaire est conçue en vue de répondre à ces exigences. Elle doit en effet renseigner sur le cheminement de l'élève, sur la maîtrise qu'il a acquise des objectifs d'apprentissage dans chaque matière scolaire, sur le degré de réussite atteint. Ainsi, on peut définir la notation comme « la série des actions posées par l'enseignant en vue d'attribuer un symbole numérique (un nombre entier, par exemple) ou littéral (A, B, C, par exemple) synthétique exprimant généralement l'idée qu'il a ou l'appréciation à laquelle il en arrive à la suite de la performance de l'élève (ou de ce qu'il peut en percevoir) en regard des objectifs d'un programme » (Bernard et Fontaine, 1982). [2]

La notation est donc une opération subséquente voire concomitante à la correction. Après la correction, l'enseignant dispose pour chaque item, d'un résultat ou d'une cote et, pour l'épreuve en entier, d'un résultat brut ou d'une cote d'examen. En pratique, les informations fournies par plusieurs cotes d'examens sont fréquemment combinées entre elles et avec d'autres données afin d'en arriver à représenter la situation de l'élève par rapport à l'apprentissage prévu durant une période précise ou de fournir ce qu'on appelle souvent une mesure du rendement de l'élève.

[2] Bernard, H. et F. Fontaine (1982). Les questions à choix multiple : Guide pratique pour la rédaction, l'analyse et la correction. Boucherville: Gaëtan Morin éditeur.

2.2 Fonctions essentielles de la note

- La note n'a pas pour but premier et essentiel de motiver l'élève. Ce qui n'exclut pas qu'elle produise cet effet, si la maîtrise réelle d'un apprentissage est reconnue avec justice et équité dans la note.
- Elle indique la position atteinte par l'élève à un moment donné, le degré d'acquisition ou de réussite à la fin d'une période d'enseignement.
- La note ne traduit pas ce que pense l'élève, mais ce que pense l'enseignant de l'état de maîtrise atteint par l'élève, quelles que soient par ailleurs les capacités d'autonomie ou d'autoévaluation acquises qu'il a acquises tout au long de son apprentissage.
- La note constitue jusqu'à un certain point l'aboutissement et le symbole d'un processus compétitif.

En résumé, la note est sous l'entière responsabilité de l'enseignant. C'est lui qui en répond, même devant les tribunaux si nécessaire. Il doit pouvoir prouver que la note attribuée à un élève constitue un résumé exact, pertinent et significatif du niveau atteint par cet élève dans la maîtrise de l'ensemble des éléments obligatoires du programme scolaire et non pas une espèce de symbole qui représenterait l'ardeur au travail, la continuité ou l'application. Pour récompenser ou motiver un élève (ou pour le punir), il y a des moyens beaucoup mieux appropriés que la note scolaire.

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