Séquence 2

L'ÉVALUATION DES APPRENTISSAGES

Les constats de terrains révèlent des faiblesses dans l'évaluation des apprentissages. Ce sont, entre autres, des difficultés à se conformer au nombre de travaux exigé par trimestre ou par semestre, à produire des évaluations de qualité adaptées au niveau de la classe et répondant aux exigences de la discipline et à respecter les délais de remises des copies, en raison du nombre élevé de copies à corriger.

Ces difficultés se traduisent chez les apprenants par des réactions de défiance et, souvent, par la contestation des mauvaises notes obtenues. Ces protestations, loin d'être des manifestations d'indiscipline, sont souvent fondées. En effet, l'examen des cahiers de textes et des évaluations d'enseignants sans formation initiale montre que les questions posées, la plupart du temps, ne sont adaptées ni au niveau de la classe, ni aux enseignements dispensés. Les items, mal formulés, n'ont pas toujours de lien avec les objectifs d'apprentissage. De plus, méconnaissant les fonctions et les types d'évaluation, les enseignants l'utilisent parfois dans le but de sanctionner les élèves. Ils évaluent alors de manière impromptue pour punir des apprenants accusés à tort ou à raison de paresse ou d'indiscipline.

Autant de difficultés qui sont des conséquences de l'absence de guide en évaluation des apprentissages en général et dans les grands groupes en particulier à l'attention des enseignants sans formation pédagogique. Difficultés que le présent livret voudrait contribuer à résorber.

1) Objectif général

Après avoir exploité le livret, l'enseignant du post-primaire sera outillé pour conduire une évaluation efficace des apprentissages de ses élèves.

2) Objectifs spécifiques

Après avoir exploité le livret, l'enseignant sera capable de / d' :

- distinguer les différents types d'évaluation et leurs fonctions ;
- formuler des objectifs pédagogiques ;
- élaborer des instruments d'évaluation variés et pertinents.

Avant d'aller plus loin dans l'étude de ce livret, prends le temps de faire les exercices de cette rubrique. Tu consulteras ensuite les réponses dans la rubrique « Corrigés ».

Ces exercices visent à te permettre de mesurer tes connaissances sur le thème traité dans cette séquence. Plus tu commets d'erreurs, plus tu devras exploiter judicieusement le livret pour en tirer le maximum de profit non seulement pour ta carrière, mais également pour tes apprenants.

DISTINGUER LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉVALUATION ET LEURS FONCTIONS

► 1. Explique les expressions suivantes et donnes-en les avantages et les inconvénients.

Un questionnaire à choix multiple (QCM) : .....

.....

.....

.....

Une question à réponse ouverte courte (QROC) : .....

.....

.....

.....

Une question à réponse élaborée longue (QREL) : .....

.....

.....

.....

► 2. Écris en face de chaque définition de quel type d'évaluation il s'agit : évaluation diagnostique, évaluation formative ou évaluation sommative.

a) Permet de repérer pour chaque élève le degré de maitrise des compétences et de rechercher les raisons de l'échec pour modifier l'action pédagogique.	
b) Permet, à l'occasion d'activités de transfert ou de réinvestissement, de faire le bilan de l'atteinte de l'objectif visé.	
c) Permet de vérifier les prérequis nécessaires à un apprentissage donné.	
d) Aboutit à la délivrance d'un diplôme.	
e) Évalue un objectif spécifique.	

f) A une fonction de formation.	
g) Est liée à un objectif intermédiaire.	
h) A une fonction de certification.	

► 3. Dis si les affirmations sont vraies ou fausses. Coche la bonne case.

	Vrai	**Faux**
a) L'évaluation se fait sur table à la fin d'un chapitre.		
b) Avant de commencer une leçon, on peut faire une évaluation pour s'assurer du niveau des élèves.		
c) Les examens scolaires sont des évaluations.		
d) L'évaluation aide l'enseignant à bien organiser son intervention pédagogique.		
e) De mauvaises notes sont le reflet du faible niveau des élèves.		
f) De bonnes notes à un devoir attestent de la qualité du travail de l'enseignant.		
g) La note varie en fonction des circonstances de correction.		
h) La formulation d'objectifs pédagogiques clairs contribue à une évaluation de qualité.		
i) On peut formuler les objectifs pédagogiques avec des substantifs.		

FORMULER DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

► 4. Distingue les objectifs généraux (OG) des objectifs spécifiques (OS) et coche la case correspondant à la bonne réponse.

■ **Si tu enseignes le français :**

Objectifs	**OG**	**OS**
Favoriser la maitrise de l'expression écrite.		
Identifier les pronoms personnels.		
Former un lecteur autonome.		
Connaitre les règles grammaticales du français.		
Distinguer l'adjectif attribut de l'adjectif épithète.		
Recomposer une lettre en désordre		
Rédiger un récit complet de 200 mots environ.		

Objectifs	OG	OS
Donner aux élèves le gout de la lecture.		
Repérer les caractéristiques du comique.		
Susciter chez l'élève le désir d'écrire une poésie.		

■ **Si tu enseignes les mathématiques :**

Objectifs	OG	OS
Avoir une très bonne pratique des quatre opérations sur les naturels et les décimaux positifs (D).		
Additionner deux décimaux positifs.		
Connaitre les formules donnant les volumes des solides usuels de l'espace.		
Calculer le volume d'un cylindre connaissant le rayon de sa surface de base et sa hauteur.		
Connaitre les propriétés de la symétrie centrale.		
Démontrer à l'aide des propriétés de la symétrie centrale que trois points sont alignés.		
Connaitre les définitions et propriétés d'une projection.		
Construire l'image d'un point par une translation de vecteur donné.		
Déterminer l'ensemble de définition d'une fraction rationnelle.		
Connaitre le théorème de Pythagore.		

1. LES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉVALUATION

1.1. Qu'est-ce qu'évaluer ?

Au sens étymologique du terme, *évaluer* vient de l'ancien français *esvaluer*, qui signifie « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de », lui-même issu du latin *valere*, avoir de la valeur.

Au sens général, *évaluer*, c'est déterminer la valeur, le prix ou l'importance de quelque chose. Dans le domaine de l'éducation, Séguin *et al.* (2001, p. 9) ont proposé la définition suivante : « L'évaluation des apprentissages est un jugement (ou un ensemble de jugements) porté sur les apprentissages et qui les met en relief. Ce jugement est fondé sur des informations rigoureusement recueillies sous forme de mesure ou d'indicateurs dont les quantités sont interprétées au regard de critères ou de normes, en vue de prendre des décisions en termes de sanction ou d'actions à entreprendre. On admet que le jugement soit subjectif, mais il doit être conscient et argumenté, éclairé par des résultats, à défaut de quoi il ne sera qu'une simple opinion et risquera, si l'on y prend appui, d'entrainer des décisions inéquitables et non fondées ».

Jean-Marie De Ketele (1985, p. 10) souligne que l'évaluation revient à « examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision ».

1.2. Les types (ou méthodes ou formes) d'évaluation

L'évaluation est indissociable de l'enseignement / apprentissage. Elle se situe aux différents moments : au début, tout au long et à la fin de la formation. Selon les informations que l'on veut obtenir et en fonction de la décision à prendre, on distingue, selon Toussaint (1996), trois grands types d'évaluation : l'évaluation diagnostique (ou prédictive ou d'orientation), l'évaluation formative (ou de régulation) et l'évaluation sommative (certificative ou institutionnelle).

1) L'évaluation diagnostique (ou prédictive ou d'orientation) :

   Elle se fait avant l'apprentissage ou en début d'apprentissage et permet de faire le point sur les prérequis, c'est-à-dire sur les savoirs et savoir-faire que les apprenants doivent maitriser pour pouvoir commencer à étudier une nouvelle notion ou acquérir de nouvelles compétences.

   Elle détermine donc le niveau de l'élève ou de la classe avant toute intervention pédagogique. Elle guide l'enseignant dans le choix des objectifs d'apprentissage appropriés à l'état des connaissances de ses élèves.

   On parle alors de contrôle des prérequis, de test de niveau, de test de recrutement pour une formation, etc.

2) L'évaluation formative (ou de régulation) :

Elle intervient en cours de formation et permet de faire le point sur l'enseignement / apprentissage. Selon Scallon (1988, p. 155), « l'évaluation formative peut se définir ainsi qu'il suit : un processus d'évaluation continue ayant pour objet d'assurer la progression de chaque individu dans une démarche d'apprentissage, avec l'intention de modifier la situation d'apprentissage ou le rythme de cette progression, pour (s'il y a lieu) des améliorations ou correctifs appropriés ».

La fonction d'une évaluation formative est de repérer les réussites et les difficultés des apprenants en situation d'apprentissage, dans le but de procéder à une remédiation par des activités d'appoint ou en adaptant les objectifs et la méthodologie aux caractéristiques des apprenants.

L'évaluation formative, au cœur même du processus d'enseignement / apprentissage, permet une rétroaction (feed-back) entre enseignant et apprenant :

- à l'enseignant, elle donne une rétroaction sur la qualité, la portée de son enseignement ;
- à l'élève, elle donne une rétroaction sur ses progrès, ses difficultés, ses erreurs et ses réussites ou acquis.

« Sur le plan pédagogique, […] nous retiendrons que la rétroaction : i) vient en réponse à un travail de l'apprenant ; ii) propose une correction commentée ; iii) exprime un jugement de valeurs qui se doit être raisonné et argumenté ; iv) a pour objectif de permettre à l'apprenant d'approfondir sa connaissance et de lui indiquer comment y parvenir » (Rodet, 2000, pp. 48-49).

L'évaluation formative peut se faire au travers d'exercices d'application, d'épreuves individuelles, d'interrogations orales et écrites, d'épreuves d'autoévaluation, d'autocorrection, d'entretiens, etc.

Deux exemples d'évaluation formative

- La correction d'un exercice qui relance l'apprentissage quand elle apporte des informations supplémentaires.
- L'entretien au cours duquel l'enseignant suit le processus même d'apprentissage et le fait expliciter, valider ou invalider par l'élève lui-même.

En somme, l'évaluation formative assure à la fois une fonction de :

- renforcement par la valorisation de la réponse de l'élève ;
- correction puisque l'élève est informé des erreurs qu'il a commises et de la méthodologie appropriée et, de fait, doit pouvoir réussir par lui-même ;
- régulation de l'acte pédagogique, grâce à l'ajustement permanent pour l'enseignant entre les objectifs poursuivis et les stratégies utilisées pour les atteindre.

L'évaluation formative est alors permanente (tout au long de l'apprentissage), éducative (activité d'apprentissage), dynamique (feed-back à l'apprenant, rattrapage si possible ou si nécessaire), relative à des objectifs spécifiques, démocratique (vise l'apprentissage du plus grand nombre), exigeante (programmation fine des cours, attention permanente et disponibilité de la part de l'enseignant) et coercitive (effort constant de l'élève, intérêt constant du maitre pour tous les élèves, surtout ceux qui ne suivent pas).

3) L'évaluation sommative (certificative ou institutionnelle)

On parle d'évaluation sommative quand l'évaluation permet de procéder au bilan des acquisitions au terme d'un apprentissage. Elle porte généralement sur des objectifs généraux, des compétences globales et terminales.

Elle permet, par exemple, de certifier qu'un élève a le niveau requis, ainsi que les connaissances, les capacités et les compétences nécessaires pour passer en classe supérieure ou pour jouer un rôle précis dans la vie professionnelle. Elle a donc une valeur sociale.

On parle d'évaluation sommative à propos des compositions de passage, des examens scolaires, des épreuves de probation, de la confrontation à un problème significatif de la compétence visée.

Un exemple dans la vie sociale

Le candidat au permis de conduire doit maitriser une série d'objectifs spécifiques indispensables ; il doit aussi et surtout démontrer sa maitrise dans une situation complexe (conduite en ville) où il faut à la fois mettre le clignotant, regarder dans le rétroviseur, embrayer, accélérer, etc. : c'est une situation d'intégration de ces objectifs.

La décision à prendre, à l'issue de l'examen, est le succès ou l'échec au permis de conduire.

1.3. Mesure et évaluation

La mesure en évaluation consiste à recueillir des informations, à les organiser et à les interpréter pour les rendre significatives. Dans le domaine scolaire, on définit généralement deux (02) types de mesure en évaluation : la mesure (ou évaluation) normative et la mesure (ou évaluation) critériée.

1) La mesure / évaluation normative :

Elle sert à comparer, pour une même épreuve, la performance d'un individu à celle des autres individus d'un même groupe ; par exemple, la performance d'un élève par rapport au groupe classe. On classe alors les individus par ordre de mérite. Elle est utilisée dans les concours (recrutement des meilleurs). L'évaluation normative pourrait se schématiser de la façon suivante :

Mesure de la performance	Cadre de référence	Moyenne de la classe	Jugement sur la performance de l'élève
45/100	Groupe classe	33/100	La performance de l'élève (45) est au-dessus de la moyenne de la classe (33).

2) La mesure / évaluation critériée :

Elle consiste à établir le niveau d'apprentissage d'un élève par rapport aux objectifs poursuivis plutôt que par rapport à un groupe, comme c'est le cas au niveau de l'évaluation normative. Elle situe alors l'élève par rapport à une référence (ou cadre de référence) ou par rapport à ses propres résultats. Les performances de l'élève sont jugées en fonction de critères de réussite fixés à l'avance (seuil de performance), et ce, en conformité avec les objectifs définis. La fonction essentielle de l'évaluation critériée est d'identifier l'élève qui besoin d'un enseignement correctif et les lacunes à combler.

Cette méthode suppose deux (02) opérations essentielles :

- La formulation préalable d'objectifs spécifiques et opérationnels précis ;
- La préparation d'épreuves assorties de critères qui permettent de vérifier le niveau de réalisation de chaque objectif.

L'évaluation critériée pourrait se schématiser de la façon suivante :

Mesure de la performance	Cadre de référence	Critère de réussite	Jugement sur la performance de l'élève
15/20	L'ensemble des objectifs spécifiques	Seuil 17/20	La performance de l'élève est en dessous du seuil de réussite.

1.4. Les exigences de l'évaluation

L'évaluation, pour répondre à ses objectifs, doit présenter trois qualités essentielles, à savoir la validité, la fiabilité (ou fidélité) et l'objectivité.

- *La validité :*

  C'est le degré de précision avec lequel l'instrument mesure son objet. Elle permet de ressortir la différence entre deux copies de valeur voisine. Par exemple, l'instrument doit pouvoir prendre en compte les différences ou les nuances entre deux réponses à une question qui ne sont pas identiques.

- *La fiabilité (ou fidélité) :*

  Elle est déterminée par la constance, ou encore la fidélité, avec laquelle l'instrument fournit ses mesures. Elle assure que l'instrument fournit toujours le même résultat, quelles que soient les circonstances.

– *L'objectivité :*

Elle correspond au degré de concordance entre les jugements portés par les examinateurs indépendants et compétents sur ce qui constitue une bonne réponse pour chacun des éléments d'un instrument de mesure.

1.5. Les aléas de l'évaluation

Pour assurer l'objectivité de l'évaluation, il importe que l'évaluateur ait pleinement conscience de l'existence d'un certain nombre de menaces qui pèsent sur son travail, de sorte à pouvoir les éviter ou, à défaut, d'en minimiser les effets.

Les spécialistes de l'évaluation (appelés docimologues) ont montré, depuis les années 50, que la notation varie en fonction des évaluateurs et des conditions d'évaluation (Noizet et Caverni, 1978 ; Merle, 1998). Ces facteurs sont à la fois internes et externes.

(→ voir encadré page suivante)

La définition préalable de critères et d'un barème de notation permet de réduire l'influence de ces aléas sur l'évaluation.

Mais évaluer suppose qu'on s'est fixé des objectifs d'enseignement / apprentissage dont on veut vérifier l'atteinte.

2. LES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Les objectifs sont normalement dérivés des finalités de l'éducation, des buts et des objectifs généraux de formation définis dans la loi d'orientation de l'Éducation. Ils se décomposent en objectifs intermédiaires de différents niveaux.

Pour l'enseignant, la définition claire des objectifs permet, dans le déroulé du cours, de déceler les lacunes et de corriger la trajectoire ; c'est ce que l'on appelle réajuster le cours. Elle conduit à une planification beaucoup plus facile de l'enseignement et à une meilleure évaluation des élèves.

2.1. Définition des différents objectifs

1) La notion d'objectif

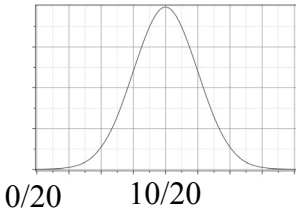
Un objectif est un énoncé d'intention décrivant le résultat attendu à la suite d'une action. Comme l'affirme Legendre (2005), l'objectif en pédagogie désigne avec précision le résultat déterminé que le sujet doit atteindre pendant ou à la fin d'une situation pédagogique ou d'un programme d'études.

La définition d'un objectif est la base de toute action éducative efficace.

Les principales menaces pesant sur l'objectivité de l'évaluation

- **L'effet de la sévérité ou au contraire de la générosité :** selon son état psychologique, l'enseignant peut se montrer particulièrement généreux ou, au contraire, très sévère. C'est cet effet qui explique que, pour une même copie en français au Bac en France, deux professeurs expérimentés ont porté les notes de 04/20 pour l'un et 17/20 pour l'autre !
- **L'effet de stéréotypie :** sous cet effet, un professeur maintient sur un élève un jugement immuable (par exemple, les notes constantes de 09 ou de 18/20), malgré l'amélioration ou au contraire la baisse de ses performances.
- **L'effet de contamination :** le professeur, en corrigeant une copie, se laisse influencer par l'avis d'un ou de plusieurs collègues sur l'élève auteur de la copie.
- **L'effet de halo :** influencé par des caractéristiques de présentation de l'apprenant telles que l'écriture, le physique ou la psychologie (à l'écrit mais aussi et surtout à l'oral), un professeur porte un jugement peu objectif sur le travail de l'élève.
- **L'effet de tendance centrale :** par crainte de surévaluer ou de sous-évaluer un élève, le professeur groupe ses notes vers le centre de l'échelle en se conformant à la courbe de Gauss (ou courbe en cloche) ;

Modèle de courbe de Gauss



- **L'effet de l'ordre des copies ou de contraste :** un enseignant peut se laisser influencer par le résultat du candidat précédent. Ainsi, une copie moyenne peut être jugée très bonne ou très mauvaise selon que les notes précédemment attribuées sont très bonnes ou très mauvaises.
- **L'effet de relativisation :** on évalue un travail en fonction du groupe plutôt qu'en fonction de sa valeur intrinsèque. Par exemple, de cent copies jugées bonnes par cinq correcteurs, on extrait quinze copies que l'on confie à cinq autres correcteurs. On observe une nouvelle répartition gaussienne des notes.
- **L'effet de favoritisme :** l'enseignant est, de manière subjective, mis dans un état d'esprit particulier face à la copie de certains apprenants : selon les sentiments éprouvés à l'égard des auteurs des copies (sympathie ou au contraire antipathie), il fera preuve de favoritisme ou, au contraire, de sévérité.
- **L'effet de tendance ou manichéisme de la première impression :** une première impression suscitée par la lecture d'une copie dispose le correcteur à donner une bonne ou une mauvaise note.
- **L'effet de fatigue, d'ennui :** corriger des piles de copies n'est pas toujours une tâche passionnante ; quand les copies sont nombreuses, les capacités diminuent et les notes s'en ressentent d'une manière ou d'une autre.

2) Les différentes sortes d'objectifs

Il existe essentiellement trois sortes d'objectifs en éducation :

– *L'objectif général (OG) :*

C'est « un objectif exprimant une intention éducationnelle abstraite et présentant un large ensemble de caractéristiques anticipées ou de changements durables devant survenir chez un groupe [ou un individu] au terme d'une séquence d'apprentissage prolongée » (Legendre, 2005, p. 950). L'objectif général sert de point de départ à la définition d'objectifs spécifiques.

– *L'objectif spécifique (OS) :*

Il est issu de la démultiplication d'un objectif général. C'est une activité visible, une réaction observable et évaluable que l'enseignant souhaite voir se manifester chez l'apprenant. Il s'agit donc de la description d'un ensemble de comportements (performances) qu'un enseignant désire voir l'apprenant capable de réaliser.

– *L'objectif opérationnel (OO) :*

Si, en plus des trois caractéristiques de l'objectif spécifique, deux critères supplémentaires précisent les conditions de réalisation du comportement attendu et le seuil de performance, on dit que l'objectif est opérationnel.

2.2. La notion de congruence

Il s'agit de l'articulation, du lien étroit entre deux éléments. Il existe deux formes de congruence intéressantes pour l'enseignant :

– la relation étroite entre l'OS et l'OG ;
– celle entre l'OS, l'OO et la tâche d'évaluation. Sur ce dernier point, ce lien porte sur chaque partie essentielle de l'objectif : le verbe, le contenu, le contexte et le seuil de réussite.

De même que les objectifs guident l'action pédagogique, de même ils servent de référence et fournissent des critères d'évaluation (éléments quantitatifs et qualitatifs précis qui vont permettre de juger si l'objectif est atteint). Pour une évaluation efficace, il faut des objectifs bien formulés.

1. LA FORMULATION DES OBJECTIFS PÉDAGOGIQUES

Quand il formule des objectifs, l'enseignant doit veiller à respecter certaines caractéristiques, variables en fonction de la nature de l'objectif en question.

1.1. Comment formuler un objectif général ?

Il convient de / d' :

- choisir un verbe qui décrit une intention générale d'enseignement à destination de l'apprenant (*comprendre…*, *produire…*, *acquérir…*) ;
- ajouter un complément explicitant ce qui doit être enseigné (*un texte poétique*, *une dissertation*, *des connaissances de base en chimie organique*).

Exemples
- Comprendre un objectif pédagogique.
- Concevoir des objectifs pédagogiques.

N. B. : Le verbe de l'OG est abstrait et général et se prête toujours à plusieurs interprétations ; son atteinte suppose l'existence de plusieurs OS. Les tableaux taxonomiques t'aideront à choisir le verbe approprié (voir annexe).

1.2. Comment formuler un objectif spécifique ?

La formulation doit obéir à trois critères essentiels :

- L'objectif doit être formulé avec un verbe d'action ;
- Il doit décrire le comportement attendu de l'élève ;
- Il doit être le produit d'une activité pédagogique.

Exemple

À la fin de la lecture du livret, l'enseignant sera capable de définir un objectif spécifique congruent avec l'OG.

N. B. : Le verbe employé dans un objectif opérationnel doit être précis et univoque.

1.3. Comment formuler un objectif opérationnel ?

Pour qu'un objectif devienne opérationnel, il faut compléter un OS. Pour cela, en plus des trois critères de l'OS, deux critères supplémentaires doivent être mentionnés à savoir :

– Les conditions de réalisation du comportement attendu (ressources mises à sa disposition, contraintes imposées : utiliser un dictionnaire, utiliser la table de multiplication, etc.).

Exemple

À la fin de la lecture du livret, l'enseignant sera capable de définir un OS congruent avec l'OG *en se servant du tableau taxonomique de Bloom*.

– Le seuil de performance : un pourcentage de bonnes réponses, un temps minimum, un nombre minimum, une appréciation qualitative.

Exemple

À la fin de la lecture du livret, l'enseignant sera capable de définir *en 5 mn* un OS congruent avec l'OG en se servant du tableau taxonomique de Bloom.

1.4. Rechercher la congruence

Pour obtenir des objectifs congruents, il te faut tenir compte de deux aspects : le domaine taxonomique (congruence de domaine) et le niveau taxonomique (congruence de niveau) de l'OG et des OS. Tu dois donc avoir constamment à l'esprit que l'énonciation de tout OS (verbe à sens univoque) dépend du verbe de l'OG (verbe à sens équivoque) qui lui sert de référence. (→ voir encadré page suivante)

Pour obtenir la congruence entre les objectifs et la tâche qui va servir à l'évaluation, tu veilleras aux points suivants :

– Le comportement demandé par le verbe de la tâche (verbe consigne) est le même que celui exprimé par le verbe de l'OS et donc de l'OO (les verbes employés peuvent n'être pas les mêmes mais le comportement attendu est identique) ;
– Le contenu des objectifs et celui de la tâche sont les mêmes ;
– Les contextes et seuils de réussite précisés dans l'OO sont les mêmes.

(→ voir encadré page 86)

Exemples de congruence entre OG et OS

- **Premier exemple :**
  - Soit l'OG : Comprendre un objectif pédagogique.

    C'est un objectif du domaine cognitif et du niveau de la compréhension (2e niveau de la taxonomie de Bloom).
  - Comment définir des OS congruents ? Ils doivent être également du domaine cognitif et du deuxième niveau. On peut admettre des OS de niveau inférieur (niveau 1), mais pas d'OS de niveau supérieur à 2.

    Par exemple :
    - *Définir un objectif général ;*
    - *Définir un objectif spécifique ;*
    - *Décrire un objectif général ;*
    - *Expliquer un objectif spécifique.*
- **Second exemple :**
  - Soit l'OG : Concevoir des objectifs pédagogiques.

    Cet OG est du domaine cognitif et du niveau de la synthèse, c'est-à-dire l'avant-dernier niveau (5e niveau) de la taxonomie de Bloom.
  - Les OS doivent être du même domaine cognitif et du niveau de la synthèse :

    Par exemple :
    - *Formuler un objectif général ;*
    - *Formuler un objectif spécifique.*

2. LA FORMULATION DES QUESTIONS D'ÉVALUATION

Les questions d'évaluation appartiennent à deux grandes catégories, les questions ouvertes et les questions fermées.

2.1. Les questions ouvertes

Les questions ouvertes sont celles pour lesquelles l'apprenant est invité à rédiger librement sa réponse, sans avoir de réponses préétablies à sa disposition. On distingue les questions à réponses ouvertes courtes (QROC), limitées à un mot ou une phrase, sans grand développement, et les questions à réponses élaborées longues (QREL), dont l'exemple le plus probant est la dissertation.

Pour bien formuler les questions ouvertes, tu dois :

Exemple de congruence entre OG et OS, entre OS et tâche d'évaluation

Objectif général	Objectifs spécifiques	Objectifs opérationnels	Tâches d'évaluation
Comprendre un texte	OS 1 : Expliquer quelques mots.	OO 1 : Expliquer sans l'aide de document, chacun des mots … en une phrase et sans erreur.	Tâche 1 : Explique le mot … en une phrase.
	OS 2 : Identifier les personnages.	OO 2 : Entourer dans le texte mis à disposition le nom des personnages, sans omission et sans erreur.	Tâche 2 : Nomme deux personnages.
	OS 3 : Définir le rôle de chaque personnage.	OO 3 : Définir, en se référant au texte mis à disposition, le rôle de ces deux personnages, sans erreur.	Tâche 3 : Dis quel est le rôle du personnage principal.
	OS 4 : Repérer les idées du texte.	OO 4 : Souligner à la règle les passages indiquant les idées principales, sans omission et sans erreur.	Tâche 4 : Donne l'idée principale du texte.

– les commencer par un adverbe (*pourquoi, combien, comment, quand*) ou un adjectif/pronom interrogatif (*quel, quoi, qui*) ; d'où le fameux QQQOCP (Quoi, Qui, Quand, Où, Combien ou Comment, Pourquoi) ;
– t'assurer que tes questions ne comportent aucun mot difficile empêchant leur compréhension par l'apprenant.

Exemple

– Exemple de question ouverte :
  Pourquoi devons-nous garder notre cadre de vie propre ?
– Exemple de réponse courte :
  Pour des questions de santé.

N. B. : Quand la tâche d'évaluation est complexe, on doit reposer souvent une ou des questions ouvertes non formulées sous forme de questions mais qu'il faut néanmoins identifier pour mener la tâche.

Tâche complexe et questions ouvertes sous-jacentes : un exemple en français

■ **Tâche d'évaluation :**

Vous avez reçu une lettre dans laquelle votre correspondant vous dresse le portrait d'un de ses parents, grands-parents ou d'un de ses camarades pour vous le faire mieux découvrir. Répondez à sa lettre et faites-lui à votre tour le portrait d'un membre de votre famille ou d'un camarade de classe.

Vous suivrez les consignes suivantes :

– faire le portrait physique et moral ;
– utiliser au moins 5 comparaisons ;
– respecter les caractéristiques de la lettre privée ;
– utiliser les personnes (1re, 2e et 3e) et les temps appropriés ;
– utiliser correctement la langue ;
– longueur comprise entre 25 et 30 lignes ;
– bien présenter le texte rédigé.

■ **Questions ouvertes sous-jacentes :**

– Comment les trouver ?
  ▪ Tu aides les élèves à repérer d'abord le passage exprimant la tâche proprement dite. Ici, il s'agit de faire « le portrait d'un membre de votre famille ou d'un camarade de classe », de « faire le portrait physique et moral ».
  ▪ Tu peux pour cela distinguer ce qui, dans la consigne, relève de la tâche proprement dite et ce qui relève des conditions de réalisation et de réussite. Dans ce cas, « faire le portrait physique et moral » précise le contenu à traiter ; ce n'est pas de même nature que ce qui suit, qui relève de la forme du texte à écrire.
– Comment les formuler ?

  Pour aider les élèves à traiter la tâche d'évaluation, il faut leur apprendre à énumérer, à partir du QQQOCP, les questions ouvertes qui peuvent convenir : par exemple :
  ▪ Qui vais-je décrire ?
  ▪ Comment ce personnage est-il physiquement ?
  ▪ Quelle est sa taille ? La couleur de ses cheveux ? Etc.
  ▪ Quel est son caractère ?
  ▪ Comment se comporte-t-il avec ses petits-enfants ou avec ses camarades ?
  ▪ Etc.

2.2. Les questions fermées

Une question fermée est une question pour laquelle une seule réponse est possible. Elle est complètement fermée quand la personne se voit proposer des réponses préétablies : elle est semi-ouverte quand la personne doit trouver elle-même la réponse.

Exemples

- **Un exemple de questions fermées :** le questionnaire Vrai / Faux pour vérifier la compréhension d'un texte :

Indique la bonne réponse en cochant Vrai ou Faux (5 pts).	Vrai	Faux
Le narrateur et sa femme ont la même perception de la famille.		
Le narrateur envoie régulièrement de l'argent à sa famille.		
Hélène, la femme du narrateur, l'encourage à aider sa famille.		
La tradition veut que l'ainé de la famille gère les problèmes.		
Hélène reproche à son mari d'être esclave de la tradition.		

- **Des exemples de questions semi-ouvertes :**
  - Test de closure : l'élève doit reconstituer le texte initial où, après tous les cinq (05) mots, un mot a été supprimé et remplacé par des points de suspension.
  - L'élève est invité à compléter un mot et à donner la règle orthographique correspondante. Ex. : co…plice.

Pour formuler des questions fermées :

- Tu commenceras par exprimer clairement l'idée essentielle, ce que l'on appelle l'amorce. Cette idée essentielle peut être intégrée dans la phrase contenant la consigne. Par exemple : « Laquelle des propositions suivantes est correcte ? ».
- Tu décideras du nombre de réponses (solutions) possibles. Augmenter le nombre de propositions permet de réduire le rôle du hasard. En outre, tu limiteras aussi le risque d'abstention en accordant des points aux bonnes réponses ; en effet, compter un score négatif pour les réponses erronées incite l'apprenant qui ne connait pas la réponse à ne pas réfléchir et à s'abstenir de répondre.
- Tu placeras la clé, ou bonne réponse, de préférence vers le milieu de la liste des propositions et tu veilleras à ne pas mettre la proposition correcte au même endroit dans deux questions consécutives.
- Tu construiras des distracteurs (ou leurres, à savoir des réponses qui ne sont pas justes) pertinents, c'est-à-dire assez vraisemblables pour que l'apprenant ne puisse pas les écarter d'emblée.
- De plus, sache que les affirmations générales (*toujours, jamais, tous, aucun,* etc.) sont généralement fausses. Les affirmations nuancées ont tendance à être vraies (*dans*

certains cas, le plus souvent, parfois, etc.). C'est pourquoi tu éviteras d'employer ces expressions générales dans les choix de réponses que tu proposeras.

– Tu placeras la consigne à la fin. Elle sera sans équivoque et aura un lien avec les objectifs spécifiques d'apprentissage : « Coche la bonne réponse », « Recopie le numéro correspondant à la bonne réponse », etc.

Pour gagner en clarté

– **Tu éviteras les formulations négatives :**

Ces formulations peuvent induire en erreur l'apprenant et l'amener à produire une mauvaise réponse, non par ignorance, mais juste par inattention.

Par exemple, plutôt que dire « Laquelle des lois suivantes n'est plus en vigueur aujourd'hui ? », tu diras « Les lois suivantes sont encore en vigueur aujourd'hui, sauf une. Laquelle ? ».

A fortiori, tu n'emploieras pas de double négation ; tu éviteras, par exemple : « Laquelle des propositions suivantes n'est pas incorrecte ? ».

– **Dans les cas où tu estimes qu'une formulation négative est inévitable :**

À défaut,

- tu mettras la forme négative en évidence : « Laquelle des lois suivantes n'est PLUS en vigueur aujourd'hui ? » ;
- ou alors tu utiliseras deux propositions : « Parmi les lois suivantes, une n'est plus en vigueur. Laquelle ? ».

Une forme complexe de questions fermées : les questions à appariement

C'est une forme complexe parce que le nombre de réponses possibles est accru, ce qui réduit la part laissée au hasard.

■ **Pour réussir ce type de question :**

– Tu proposeras deux listes distinctes A et B. Les éléments de la liste A seront numérotés à l'aide de chiffres 1, 2, 3, etc. et ceux de la liste B à l'aide de lettres a, b, c, etc.

– La présentation classique des questions par appariement est verticale : l'apprenant relie par un trait les propositions qu'il désire associer. Mais il est possible de présenter les listes de manière linéaire, c'est-à-dire horizontalement (liste A et liste B). L'apprenant, pour chaque proposition de la liste A, trouvera son répondant dans la liste B.

– Tu prendras la précaution de séparer les couples afin de permettre un travail de réflexion.

– Le nombre de propositions d'une des listes dépassera celui de l'autre de une à trois.

■ **Un exemple de question à appariement (français)**

Pour chaque mot tiré de la liste A, trouve son antonyme dans la liste B (5 pts).

Misère
Dispute
Respect
Aide
Négligence

Accord
Abondance
Modernité
Repos
Empêchement
Application
Insolence

3. LA CONCEPTION DES OUTILS / INSTRUMENTS D'ÉVALUATION

3.1. L'attention aux consignes

Quel que soit l'outil d'évaluation à concevoir, tests standardisés, examens (à correction objective et à correction subjective) et observation, et quelle que soit la forme de la question formulée, la consigne doit être claire et précise parce qu'elle est déterminante pour la réussite de la tâche.

Il s'agit pour l'enseignant, à travers elle, de donner aux élèves les indications qui leur permettront d'effectuer le travail demandé dans les meilleures conditions. Il précisera, notamment,

– l'objectif de la tâche ;
– la nature du travail qui lui est demandé ;
– les moyens et ressources à utiliser ;
– l'organisation (en particulier le temps imparti) ;
– les critères sur lesquels le travail sera jugé (l'analyse de la consigne avec les élèves permet de déboucher sur la liste des critères pertinents).

Il est important de lire la consigne avec les élèves et de clarifier les critères d'évaluation dès le départ. Comme le dit Jean-Michel Zakhartchouk (1999), « devoirs, examens, questionnaires, tests : tout cela, en matière scolaire, est d'abord affaire de consigne. Si on comprend mal ce qui est demandé, on a très peu de chances d'"avoir bon" comme disent les élèves ». Donc donner aux élèves une consigne et des énoncés parfaitement clairs, sans

la moindre ambiguïté, strictement adaptés aux objectifs poursuivis et aux compétences recherchées est le gage de réponses conformes aux attentes.

En conclusion, une question d'évaluation et les consignes qui l'accompagnent doivent constituer un énoncé complet (aussi bref que possible).

3.2. Des exemples d'outils d'évaluation fondés sur l'observation

L'observation constitue le mode d'évaluation le plus utilisé dans les domaines psychomoteur (savoir-faire) ou socioaffectif (savoir-être).

1) Les types d'observation :

Il existe plusieurs types d'observations mais seules l'observation structurée et l'observation non structurée, qui sont les plus utilisées dans le domaine de l'enseignement, seront abordées ici.

– Pour une observation structurée, tu détermines à l'avance les aspects que tu veux observer. Tu ne prêteras attention qu'à ces aspects.
– Pour une observation non structurée, tu prêtes attention aux différents aspects d'une situation donnée sans qu'aucune caractéristique n'ait été déterminée formellement à l'avance comme but d'observation. Grâce à ton expérience et à ton intuition, tu te réfères aux objectifs pour déceler des comportements significatifs. Ton attention est orientée selon les besoins du moment. Ce qui signifie que, de façon informelle, certaines caractéristiques sont valorisées de prime abord.

2) Les outils d'évaluation en situation d'observation :

Les outils que tu peux utiliser en observation sont soit la liste de vérification, soit l'échelle d'appréciation.

■ La liste de vérification ou liste de contrôle :

Tu utilises une liste de caractéristiques, de comportements, d'actions, de méthodes, de qualités qui doivent être réalisés par un élève et que tu vérifies au cours de l'observation. Tu dois indiquer leur présence ou leur absence. Tu les coches sur une feuille préparée à cet effet.

Il te faut, pour la construire :

- lister les comportements ou les caractéristiques à évaluer ;
- ordonner les comportements ou caractéristiques ;
- rédiger les directives après avoir précisé l'objectif spécifique et les éléments d'identification.

Exemples de liste de vérification

■ **Premier exemple :**

Un élève doit mesurer l'intensité d'un courant continu dans un circuit. Le professeur observe et coche la grille.

Rubriques	**Oui**	**Non**
Le montage respecte la polarité du générateur.		
La polarité de l'ampèremètre est respectée.		
Le calibre est bien choisi.		

■ **Deuxième exemple :**

Un élève doit composer l'introduction d'un commentaire de texte historique. Le professeur observe et coche la grille.

Rubriques	**Oui**	**Non**
Présentation de la nature du document / texte.		
Présentation de l'auteur.		
Contexte historique.		
Définition de la problématique / idée générale du texte.		
Annonce du plan du commentaire.		

■ L'échelle d'appréciation :

Tu apprécies sur un continuum donné, la qualité, la quantité ou le niveau de réalisation d'un comportement ou d'une caractéristique. Il ne s'agit pas de constater la présence ou l'absence, mais de juger de la qualité de cette présence ou de cette absence. Tu peux faire l'appréciation en utilisant une échelle numérique, graphique ou descriptive.

– L'échelle numérique :

Tu attribues une valeur numérique aux comportements ou aux caractéristiques observés. Elle est généralement comprise entre 1 et 5. Ensuite, tu additionnes les valeurs affectées à chacune des rubriques et tu obtiens la note sur 20.

EXEMPLE : appréciation d'un exposé

Rubriques	**Échelle**					
	0	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**
Exactitude scientifique						
Rigueur mathématique						
Prérequis						
Motivation						

– L'échelle graphique :

Tu utilises une ligne horizontale continue sur laquelle tu places à n'importe quel endroit l'appréciation de la performance, du comportement ou de la caractéristique observée.

Exemple d'échelle graphique :
évaluer la simulation d'un appel téléphonique

L'élève dispose d'un appareil téléphonique. Il recevra un appel et devra en donner un. Pour chaque item, l'observateur (l'enseignant) coche par catégorie de réponses l'item qui lui semble adapté.

– Quel est le débit de sa voix ?

Lent ⟶ Rapide

– Quel est le volume de sa voix ?

Faible ⟶ Fort et posé

– A-t-il employé des formules de politesse ?

Un peu ⟶ Beaucoup

– Etc.

– L'échelle descriptive :

Tu utilises également une ligne horizontale sur laquelle tu places des descriptions plus élaborées de la performance, du comportement ou de la caractéristique observée et tu coches à l'endroit correspondant à l'observation. Cette échelle permet de porter un jugement plus fin et objectif.

Exemple d'échelle descriptive : maitriser l'algorithme d'Euclide

.....	.....	.....
L'algorithme d'Euclide n'est pas connu.	L'algorithme d'Euclide est connu mais pas maitrisé.	L'algorithme d'Euclide est connu et maitrisé.

3) Quelques conseils pour l'observation :

Pour réussir une observation tu dois :

- Définir clairement ce que tu désires observer ;
- Te concentrer sur un ou quelques comportements ;
- Observer des comportements spécifiques, précis, dénombrables ;
- Bien discerner les faits des inférences ou des conclusions ;
- Observer si possible sans être perçu ;
- Recueillir beaucoup de données ;
- Changer d'observateur, si possible ;
- Comparer les objets d'observation entre eux et juger l'un par rapport à l'autre ;
- Choisir autant que possible des objets d'observation associés dans le temps et dans l'espace.

4. LA PRATIQUE DES DIFFÉRENTS TYPES D'ÉVALUATION

4.1. Comment faire une évaluation diagnostique ?

1) Avant l'administration :

Tu devras préparer les questions en fonction des objectifs censés être atteints à la suite des interventions pédagogiques antérieures : celles de l'année écoulée ou celles des leçons conduites récemment. Les questions peuvent être ouvertes ou fermées. Dans tous les cas, la conception de cette évaluation doit tenir compte de la correction, qui obligatoirement doit être rapide.

2) Pendant l'administration :

Un devoir sur table est possible, à condition d'être corrigé immédiatement, pendant les heures qui suivent. On peut aussi poser des questions orales, dont les réponses te

permettront de te rendre compte des acquis et des insuffisances ; celles-ci seront notées pour être intégrées dans les leçons à venir.

3) Après l'administration

Tu as un programme à exécuter. Pour asseoir les nouvelles connaissances, tu dispenseras une ou deux leçons de remédiation en relation avec les insuffisances relevées.

4.2. Comment faire une évaluation formative ?

1) Avant l'administration :

Puisqu'elle se fait pendant l'enseignement / apprentissage, tu veilleras à prévoir et à formuler des questions claires et univoques sur ta fiche de préparation. Les items doivent être variés et permettre l'interaction enseignant / élève(s) et élèves / élèves mais aussi la réflexion individuelle. Les exercices de contrôle d'acquisition des leçons doivent être présentés du plus simple au plus complexe selon le tableau taxonomique. Tu commenceras avec les exercices de reconnaissance, de repérage avant de terminer par ceux qui exigent des analyses ou des productions personnelles.

2) Pendant l'administration :

Tu t'efforceras de faire participer tous les élèves, du moins le maximum. Tu songeras aussi à reformuler les questions qui ne semblent pas bien comprises. Enfin, vérifier le nombre de ceux qui trouvent ou pas les bonnes réponses permet de te rendre compte de la portée de ton intervention pédagogique.

3) Après l'administration :

En fonction de l'atteinte des objectifs, il te faudra procéder à des remédiations ou à des consolidations ou, simplement, passer à un autre objectif.

4.3. Comment faire une évaluation sommative ?

1) Avant l'administration :

Il est impératif d'informer les élèves des dates, moments et circonstances diverses de l'évaluation. Après cela, les étapes à suivre sont les suivantes :

- Identifier avec précision les savoirs et savoir-faire dont tu souhaites vérifier les acquisitions : *par exemple. formuler des arguments et les illustrer, définir le rôle du rein dans l'organisme…* ;
- Élucider les objectifs à atteindre ou les compétences à évaluer ;
- Mettre au point des techniques destinées à provoquer chez l'apprenant des comportements observables et mesurables (questionnement, feedback par exemple) ;
- Définir une méthode et un outil d'observation de ces comportements (corrigé-type, grille d'évaluation avec des critères de notation bien définis).

C’est après ce processus que tu peux passer à l’élaboration proprement dite de l’outil choisi en fonction des types de questions que tu souhaites utiliser. Celui-ci doit être en cohérence avec les objectifs pédagogiques et avec l’enseignement / apprentissage. En d’autres termes, on évalue uniquement ce qu’on a enseigné.

2) Pendant l’administration :

L’évaluation sommative doit se faire dans des conditions adéquates : lieu paisible, propice à la concentration, temps imparti en relation avec le volume de travail demandé, problèmes matériels anticipés (feuilles, lumière, tables-bancs, etc.).

3) Après l’administration :

Les copies ramassées sont corrigées en les annotant efficacement à l’aide de la grille élaborée. À l’issue de la correction, il te reste à poursuivre l’enseignement avec un nouvel objectif s’il y a réussite, mais il te faudra remédier et réguler en cas d’échec, puis procéder à une nouvelle évaluation.

► **Activité 1**

Étude de cas

Wend Yam, un jeune enseignant sans formation pédagogique initiale, est affecté dans un CEG départemental. Le premier jour de la rentrée des classes, Wend Yam se présente devant ses élèves de la classe de 5e. Après la prise de contact et les conseils d'ordre pratique, Wend Yam décide de faire une évaluation.

En prenant appui sur ce que tu as appris dans cette séquence, précise :

a) quel type d'évaluation il va pratiquer.

.....

b) quel est l'intérêt de ce type d'évaluation dans le processus d'enseignement/apprentissage.

.....

.....

.....

► **Activité 2**

Étude de cas

À la fin d'un cours, monsieur Bernard juge la leçon assez réussie car il a noté une très forte participation des élèves. Cependant, monsieur Bernard se dit que sa satisfaction serait totale s'il pouvait s'assurer que les élèves ont effectivement réalisé les apprentissages prévus.

Dis ce que monsieur Bernard doit faire pour être totalement satisfait.

.....

.....

.....

► **Activité 3**

Étude de cas

Manassé est un nouvel enseignant. Il est issu d'un recrutement spécial et n'a pas de formation pédagogique initiale. Il est affecté dans le même collège d'enseignement que toi et vous enseignez la même discipline. Alors, il t'invite dans l'une de ses classes pour observer sa leçon et l'aider à s'améliorer. À l'observation, tu constates qu'il ne fait pas d'évaluation après les activités.

a) Dis-lui le type d'évaluation qu'il aurait dû nécessairement faire après avoir mené les activités.

.....

b) Explique-lui deux avantages de ce type d'évaluation.

.....

.....

.....

c) Explique-lui comment formuler une question d'examen à partir d'un objectif spécifique.

.....

.....

.....

► **Activité 4**

Tu viens d'achever la séquence sur l'évaluation des apprentissages. Tu sais qu'un item est une question portant sur un objectif spécifique. Tu sais également qu'un item de QCM possède trois éléments caractéristiques : la consigne, l'amorce et les solutions (qui contiennent des distracteurs ou leurres).

■ **Si tu enseignes les mathématiques :**

L'exercice d'évaluation suivant a été conçu par un de tes collègues dans sa fiche de préparation :

Objectifs

- OG : Connaitre le PGCD de deux nombres.
- OS1 : Reconnaitre les diviseurs communs de deux nombres.
- OS2 : Calculer le PGCD de deux nombres.

Items d'évaluation

- OS1 : Item 1

  Parmi les nombres suivants, quels sont ceux qui sont des diviseurs communs à 24 et 32 ?

  1 ; 2 ; 0 ; 4 ; 8 ; 9 ; 12 ; 16.

  Entoure la bonne réponse.

- OS2 : Item 2

  Parmi les nombres suivants, quel est celui qui est le PGCD de 24 et 36 ?

  21 ; 25 ; 13 ; 15 ; 40 ; 33 ; 45 ; 19 ;12.

  Entoure la bonne réponse.

a) Identifie, pour chaque item, la consigne, l'amorce, les solutions et les leurres (ou distracteurs), en complétant le tableau suivant.

	Consigne	**Amorce**	**Solutions**	**Distracteurs**
ITEM 1				
ITEM 2				

b) À partir de ce que tu sais de leur rôle, précise pour chaque item si les distracteurs donnés sont plausibles ou pas. Justifie tes réponses.

Distracteurs de l'item 1 : .....

.....

.....

.....

Distracteurs de l'item 2 : .....

.....

.....

.....

c) À partir de ce que tu as appris sur la notion de congruence, dis si les items formulés sont congruents avec les OS. Justifie tes réponses.

OS1 et item 1 : .....

.....

.....

.....

OS2 et item 2 : .....

.....

.....

.....

d) Dis si les OS sont congruents avec l'OG. Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....

e) Reformule l'exercice pour corriger les défaillances constatées.

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

. . . . . .

■ **Si tu enseignes le français :**

L'exercice d'évaluation suivant a été conçu par un de tes collègues dans sa fiche de préparation :

Classe de 5e

Objectifs

– Objectif fédérateur 2 : Produire un récit comportant une description.

– Objectif général : Maitriser la langue nécessaire à la production d'un récit intégrant une description.

Activité : grammaire

Leçon : emploi du passé simple et de l'imparfait

– Objectifs spécifiques :

À la fin de la séance, l'apprenant sera capable de / d' :

- déterminer le temps du récit (passé simple) ;
- déterminer le temps de la description (l'imparfait) ;
- employer à bon escient le passé simple et l'imparfait dans ses productions.

Item 1

Quel est le passé simple du verbe *pouvoir* à la 3e personne du singulier ? Coche la bonne réponse.

☐ a) Il pouva
☐ b) Il pût
☐ c) Il put
☐ d) Il pouvit

Item 2

Dans quelle phrase le verbe est-il à l'imparfait ? Coche la bonne réponse

☐ a) Autrefois, nous avions passé les vacances chez les grands-parents.
☐ b) Autrefois, nous passions les vacances chez les grands-parents.
☐ c) Autrefois, nous étions passés les vacances chez les grands-parents.
☐ d) Autrefois, nous passassions les vacances chez les grands-parents.

a) Identifie, pour chaque item, la consigne, l'amorce, les solutions et les leurres (ou distracteurs), en complétant le tableau suivant.

	Consigne	**Amorce**	**Solutions**	**Distracteurs**
ITEM 1				
ITEM 2				

b) À partir de ce que tu sais de leur rôle, précise pour chaque item si les distracteurs donnés sont plausibles ou pas. Justifie tes réponses.

Distracteurs de l'item 1 : .....

.....

.....

.....

Distracteurs de l'item 2 : .....

.....

.....

.....

c) À partir de ce que tu as appris sur la notion de congruence, dis si les items formulés sont congruents avec les OS. Justifie tes réponses.

OS1 et item 1 : .....

.....

.....

.....

OS2 et item 2 : .....

.....

.....

.....

d) Dis si les OS sont congruents avec l'OG. Justifie ta réponse.

.....

.....

.....

.....

e) Reformule l'exercice pour corriger les défaillances constatées.

.....

.....

.....

.....

■ **Si tu enseignes l'histoire et la géographie :**

Tu envisages de préparer une séance sur *les éléments du temps.*

Inspire-toi de ce que tu as étudié dans cette séquence sur l'évaluation pour construire, à partir d'un objectif général de ton choix portant sur cette leçon, deux objectifs spécifiques qui respectent les trois (03) principales règles de construction, puis élabore pour chacun d'eux un item d'évaluation.

a) Objectif général :

.....

.....

.....

b) Objectifs spécifiques :

OS1 : .....

.....

OS2 : .....

.....

c) Items d'évaluation :

Item 1 : .....

.....

.....

.....

Item 2 : .....

.....

.....

.....

■ **Si tu enseignes les SVT**

Maadou et toi êtes tous deux professeurs de maths / SVT dans deux localités voisines. Comme vous êtes tous deux sans formation pédagogique, vous vous échangez les évaluations. Lors d'une tournée de l'équipe d'encadrement, Maadou est programmé pour une visite de classe. Voici un extrait de la fiche de préparation qu'il a construite seul pour ce jour-là :

	Titre de la leçon : Les organes reproducteurs des plantes à fleurs Classe : 6e Durée : 55 mn
1	**Objectifs pédagogiques** Objectif général (OG) : Être capable de savoir la leçon. Objectifs opérationnels (OO) : OO1 : Définir « androcée » sans erreur et sans se tromper, en 1 mn. OO2 : Définir « gynécée » sans omission, en 1 mn. OO3 : Distinguer les différentes parties d'une étamine et d'un gynécée sans erreur, ni omission. OO4 : Réaliser le schéma d'une étamine et d'un pistil.
2	**Évaluation de la leçon** Item 1 : Définir « androcée ». Item 2 : Définir « gynécée ». Item 3 : Distinguer les deux parties d'une étamine et les trois parties d'un gynécée.

Aide Maadou à réussir sa préparation.

a) Selon toi, l'objectif général est-il bien formulé ? Justifie ta réponse

……

……

b) Si tu estimes qu'il n'est pas bien formulé, réécris-le en tenant compte du titre de la leçon et du deuxième niveau de la taxonomie de Bloom :

……

……

c) En te référant à ce que tu as étudié au sujet des objectifs opérationnels, qu'est-ce qui manque aux quatre (04) objectifs opérationnels formulés ?

OO1 : ……

……

OO2 : ……

……

OO3 : .....

.....

OO4 : .....

.....

d) Le critère de temps des objectifs opérationnels est-il pertinent ? Justifie ta réponse.

.....

.....

e) Réécris l'OO3.

.....

.....

f) Y a-t-il une congruence de domaine entre l'OG et les OO ? Justifie ta réponse.

.....

.....

g) L'évaluation prévue par Maadou est-elle congruente avec les OO formulés ? Justifie ta réponse.

.....

.....

h) Les items d'évaluation sont-ils bien formulés ? Justifie ta réponse.

.....

.....

1. CORRIGÉS DU DIAGNOSTIC

► 1. – Un questionnaire à choix multiple (QCM) : c'est un questionnaire dans lequel plusieurs réponses sont proposées pour chaque question. Une ou plusieurs de ces réponses sont correctes et les autres sont des distracteurs.

L'avantage est que la correction est rapide et objective ; les inconvénients principaux sont que la conception est un peu difficile, que l'apprenant peut répondre correctement par hasard et qu'on évalue des savoirs isolés.

– Une question à réponse ouverte courte (QROC) : c'est une question précise qui demande une réponse courte (un mot ou en une phrase brève sans grand développement).

L'avantage est que l'apprenant doit formuler lui-même la réponse et qu'on élimine la part de hasard présente dans le QCM. L'inconvénient principal est que la correction est moins rapide que pour un QCM.

– Une question à réponse élaborée longue (QREL) : c'est une question large qui demande une réponse construite. Cette réponse est plus longue que dans les QROC.

L'avantage est que la réponse permet de mieux cerner l'appropriation des connaissances et des compétences par l'apprenant. Les inconvénients sont que la correction est longue et qu'elle peut laisser place à la subjectivité.

► 2.

a) Permet de repérer pour chaque élève le degré de maitrise des compétences et de rechercher les raisons de l'échec pour modifier l'action pédagogique.	**Évaluation formative**
b) Permet, à l'occasion d'activités de transfert ou de réinvestissement, de faire le bilan de l'atteinte de l'objectif visé.	**Évaluation formative**
c) Permet de vérifier les prérequis nécessaires à un apprentissage donné.	**Évaluation diagnostique**
d) Aboutit à la délivrance d'un diplôme.	**Évaluation sommative**
e) Évalue un objectif spécifique.	**Évaluation formative**
f) A une fonction de formation.	**Évaluation formative**
g) Est liée à un objectif intermédiaire.	**Évaluation formative**
h) A une fonction de certification.	**Évaluation sommative**

► 3.

	Vrai	Faux
a) L'évaluation se fait sur table à la fin d'un chapitre.		✗
b) Avant de commencer une leçon, on peut faire une évaluation pour s'assurer du niveau des élèves.	✗	
c) Les examens scolaires sont des évaluations.	✗	
d) L'évaluation aide l'enseignant à bien organiser son intervention pédagogique.	✗	
e) De mauvaises notes sont le reflet du faible niveau des élèves.		✗
f) De bonnes notes à un devoir attestent de la qualité du travail de l'enseignant.		✗
g) La note varie en fonction des circonstances de correction.	✗	
h) La formulation d'objectifs pédagogiques clairs contribue à une évaluation de qualité.	✗	
i) On peut formuler les objectifs pédagogiques avec des substantifs.		✗

► 4. ■ **Si tu enseignes le français :**

Objectifs	**OG**	**OS**
Favoriser la maitrise de l'expression écrite.	✗	
Identifier les pronoms personnels.		✗
Former un lecteur autonome.	✗	
Connaitre les règles grammaticales du français.	✗	
Distinguer l'adjectif attribut de l'adjectif épithète.		✗
Recomposer une lettre en désordre		✗
Rédiger un récit complet de 200 mots environ.		✗
Donner aux élèves le gout de la lecture.	✗	
Repérer les caractéristiques du comique.		✗
Susciter chez l'élève le désir d'écrire une poésie.	✗	

■ **Si tu enseignes les mathématiques :**

Objectifs	**OG**	**OS**
Avoir une très bonne pratique des quatre opérations sur les naturels et les décimaux positifs (D).	✗	
Additionner deux décimaux positifs.		✗

Objectifs	**OG**	**OS**
Connaitre les formules donnant les volumes des solides usuels de l'espace.		✗
Calculer le volume d'un cylindre connaissant le rayon de sa surface de base et sa hauteur.		✗
Connaitre les propriétés de la symétrie centrale.	✗	
Démontrer à l'aide des propriétés de la symétrie centrale que trois points sont alignés.		✗
Connaitre les définitions et propriétés d'une projection.		✗
Construire l'image d'un point par une translation de vecteur donné.		✗
Déterminer l'ensemble de définition d'une fraction rationnelle.		✗
Connaitre le théorème de Pythagore.	✗	

2. CORRIGÉS DES ACTIVITÉS

► **Activité 1**

a) Wend Yam va pratiquer une évaluation diagnostique ou prédictive.

b) L'évaluation diagnostique détermine le niveau de l'élève ou de la classe avant toute intervention pédagogique. Elle guide l'enseignant dans le choix des objectifs d'apprentissage appropriés à l'état de connaissance des élèves.

► **Activité 2**

Pour être totalement satisfait, M. Bernard doit faire une évaluation formative. Il sera effectivement rassuré, si à l'issue de cette évaluation, tous les élèves ont trouvé les bonnes réponses.

► **Activité 3**

a) Manassé devait nécessairement faire une évaluation formative.

b) Deux avantages de ce type d'évaluation :

– Elle est continue ; elle s'effectue tout au long de l'apprentissage et permet de mesurer l'atteinte des objectifs d'apprentissage au fur et à mesure. Elle permet un renforcement par la valorisation de la réponse de l'élève qui réussit et, pour celui qui est en difficulté, une remédiation fondée sur la compréhension de ses erreurs ;

– Elle permet aussi la régulation de l'acte pédagogique : l'enseignant consciencieux peut ainsi ajuster en permanence les objectifs poursuivis et les stratégies utilisées pour les atteindre.

c) Si tu veux formuler une question d'examen pour mesurer l'atteinte d'un objectif spécifique, tu choisis comme verbe de la consigne le verbe d'action déjà utilisé dans l'objectif, ou un synonyme. Exemples de verbes : *identifier, expliquer, décrire, écrire, cocher, souligner*, etc.

► **Activité 4**

■ **Si tu enseignes les mathématiques :**

a)

	Consigne	**Amorce**	**Solutions**	**Distracteurs**
Item 1	Entoure la bonne réponse.	Parmi les nombres suivants, quels sont ceux qui sont des diviseurs communs à 24 et 32 ?	1 ; 2 ; 4 ; 8.	0 ; 9 ; 12 ; 16.
Item 2	Entoure la bonne réponse.	Parmi les nombres suivants, quel est celui qui est le PGCD de 24 et 36 ?	12.	21 ; 25 ; 13 ; 15 ; 40 ; 33 ; 45 ; 19.

b) Le rôle du distracteur est de vérifier que l'élève a la maitrise parfaite de la notion et qu'aucune confusion n'existe à son niveau. Le choix des distracteurs (ou leurres) est un exercice de vigilance. Tu devras y veiller.

– Distracteurs de l'item 1 :

Les leurres 0 et 9 ne sont pas plausibles car ils ne divisent aucun des deux nombres.

– Distracteurs de l'item 2 :

• Les leurres 40 et 45 sont tous deux plus grands que les deux nombres ; ils ne sont donc pas plausibles.

• Les leurres 21, 25, 15, 19 et 33 ne divisent aucun des deux nombres ; ils ne sont donc pas plausibles.

• Le leurre 13 ne divise pas 24 ; il n'est donc pas plausible.

c) La question de la congruence est une question centrale en évaluation car c'est par elle que tu t'assures de la cohérence d'une part entre les OG et les OS et d'autre part entre les OS et les tâches d'évaluation. Cela te permet de ne pas évaluer autre chose que les objectifs visés.

	Congruence	**Justification**
Item 1	Oui	L'OS dit de reconnaitre les diviseurs communs. En entourant les bonnes réponses, l'élève montre s'il peut reconnaitre ou pas les diviseurs communs à deux nombres.
Item 2	Non	L'OS dit de calculer le PGCD. L'item demande d'entourer la bonne réponse. Mais cela ne prouve pas que l'élève sait calculer le PGCD.

d) Les OS ne sont pas tous les deux congruents avec l'OG.

	Congruence	**Justification**
OS 1	Oui	L'OS dit de reconnaitre. Il est bien congruent avec l'OG qui est de connaitre le PGCD.
OS 2	Non	L'OS dit de calculer le PGCD. Il va au-delà de la simple connaissance de l'OG.

e) Voici un exemple de reformulation :

Objectifs :

OG : Connaitre le PGCD de deux nombres.

OS1 : Reconnaitre les diviseurs communs de deux nombres.

OS2 : Reconnaitre le PGCD de deux nombres.

Items d'évaluation :

OS1 : Item 1

Entoure les bonnes réponses.

Parmi les nombres suivants, quels sont ceux qui sont des diviseurs communs à 24 et 32 ?

1 ; 2 ; 4 ; 8 ; 12 ; 16 ; 24 ; 32.

OS2 : Item 2

Entoure la bonne réponse.

Parmi les nombres suivants, quel est celui qui est le PGCD de 24 et 36 ?

1 ; 2 ; 3 ; 4 ; 6 ; 12.

■ **Si tu enseignes le français :**

a)

	Consigne	**Amorce**	**Solutions**	**Distracteurs**
Item 1	Coche la bonne réponse.	Le passé simple du verbe *pouvoir* à la 3e personne du singulier c'est…	c) Il put	a) Il pouva b) Il pût d) Il pouvit
Item 2	Coche la bonne réponse.	Dans quelle phrase le verbe est-il à l'imparfait ?	b) Autrefois, nous passions les vacances chez les grands-parents.	a) Autrefois, nous avions passé les vacances chez les grands-parents. c) Autrefois, nous étions passés les vacances chez les grands-parents. d) Autrefois, nous passassions les vacances chez les grands-parents.

b) Les distracteurs sont plausibles. En classe de 5e, le passé simple des verbes irréguliers n'est pas maitrisé et les désinences verbales proposées se rencontrent notamment pour les verbes des 1er et 2e groupes.

De même, il y a souvent confusion entre le plus-que-parfait et l'imparfait.

c) Les items formulés ne sont pas en congruence avec les OS. Les items évaluent la connaissance des formes verbales (passé simple, imparfait), ce qui signifie qu'on est en conjugaison, alors que les OS visent l'acquisition des temps à employer pour le récit et la description donc choisir entre le passé simple et l'imparfait.

d) Les OS sont tous les deux congruents avec l'OG.

e) Voici un exemple de reformulation :

■ ITEM 1

Soit le passage suivant :

*La porte **donnait** sur une courette pavée. Cinq ou six poules y **étaient** enfermées. Elles **tournaient** en rond dans cet espace réduit et **cherchaient** à s'échapper. À un angle de la cour, de l'eau **coulait** d'un robinet dans un bassin rouge.*

Les verbes sont à l'imparfait parce qu'il s'agit :

– d'un récit ;
– d'une description.

Souligne la bonne réponse.

■ ITEM 2

Quel est le temps qui convient dans chaque phrase ? Souligne les bonnes réponses.

1. Cela (**faire**) quelques temps…
   – fit
   – faisait
2. … que j'(**attendre**).
   – attendis
   – attendais
3. Brusquement une chaise (**remuer**)…
   – remua
   – remuait
4. … et M^me^ Léonce (**entrer**).
   – entra
   – entrait

■ **Si tu enseignes l'histoire et la géographie :**

a) Objectif général : Connaitre les éléments du temps.

b) L'OS doit être formulé par un verbe d'action, décrire le comportement attendu de l'élève, être le produit d'une activité pédagogique.

À la fin de la séquence,

OS1 : l'élève doit être capable de définir le temps ;

OS2 : l'élève doit être capable de citer les éléments du temps.

c) Item de l'OS 1 : Donner la définition du temps. / Définir le temps.
Item de l'OS 2 : Citer les éléments du temps. / Quels sont les éléments du temps ?

■ **Si tu enseignes les SVT**

a) L'objectif général n'est pas bien formulé. La reformulation pourrait être : Comprendre l'organisation des organes reproducteurs des plantes à fleurs.

b) Dans les quatre (04) objectifs opérationnels, il manque la condition de réalisation de la tâche.

c) Le critère de temps n'est pas pertinent.

d) La conjonction de coordination est signe que l'on mélange deux objectifs, ce que l'on ne doit pas faire quand on formule un objectif opérationnel. L'OO cognitif 3 devient alors :

- Distinguer sans l'aide de documents les différentes parties d'une étamine, sans erreur ni omission.
- Distinguer de mémoire les différentes parties gynécée, sans erreur ni omission.

e) Les verbes des objectifs opérationnels doivent être à l'infinitif.

f) Il n'y a pas de congruence entre l'OG et les OO.

g) L'évaluation de Maadou n'est pas congruente avec les OO formulés. On constate, pour l'OO cognitif 3 (Distinguer les différentes parties d'une étamine et d'un gynécée…), deux erreurs à l'item d'évaluation (Distinguer les deux parties d'une étamine et les trois parties d'un gynécée).

h) Les items d'évaluation ne sont pas bien formulés car les verbes sont à l'infinitif.

► 1. Parmi les thèmes abordés dans ce livret, lesquels ont répondu à tes attentes ?

.....

.....

.....

.....

.....

► 2. Quels autres thèmes aurais-tu souhaité voir traités dans le livret ?

.....

.....

.....

.....

.....

► 3. Te sens-tu apte à formuler des objectifs pédagogiques ?

.....

.....

.....

.....

.....

► 4. Es-tu capable de construire une évaluation congruente avec les apprentissages ?

.....

.....

.....

.....

.....

► 5. Si des difficultés persistent, que suggères-tu pour les surmonter ?

.....

.....

.....

.....

.....

Tableaux taxonomiques[1]

■ Verbes et contenus appropriés au domaine cognitif (Bloom)

Catégories	Verbes pour objectifs généraux	Verbes pour objectifs spécifiques	Contenus
1.00 Connaissance	Connaitre, savoir, répéter, se rappeler, reconnaitre.	Nommer, énumérer, identifier, réciter, classer, classifier.	Faits, lieux, informations, objets, évènements, caractéristiques, vocabulaire.
2.00 Compréhension	Comprendre, saisir le sens, transposer, extrapoler, interpréter, interpoler.	Dire autrement, expliquer, décrire, donner, illustrer, représenter.	Mot, phrase, idée, définition, signification, exemples nouveaux, relations, aspects, conséquences.
3.00 Application	Appliquer, se servir, utiliser.	Choisir une action, résoudre, trouver une solution.	Nouvelle situation, problème, difficultés, situations.
4.00 Analyse	Analyser, saisir l'organisation, trouver les structures.	Expliquer, décrire, déduire, donner la cause, montrer le principe, donner le rôle, déceler, induire, distinguer, inférer.	Causes, effets, principe, liens, évènements, conduites, appareil, parties, organes, erreur, sophisme, faits et hypothèses, arguments.
5.00 Synthèse	Synthétiser, composer, créer, inventer.	Planifier, rédiger, produire, dessiner, agencer, modifier, formuler, combiner.	Œuvre, rédaction, narration, description, couleurs, formes, histoire, théorie, structures, modèles, découvertes.
6.00 Évaluation	Évaluer, juger, comparer.	Décrire, montrer, justifier, motiver, expliquer, valider, décrire, argumenter, distinguer.	Avantages, inconvénients, décisions, similitudes, difficultés, accord, désaccord, forces, faiblesses.

1 Direction des Inspections de l'Enseignement secondaire, 1994, pp. 11-94.

■ Verbes et contenus appropriés au domaine socioaffectif (Krathwohl)

Catégories et sous-catégories	Verbes	Compléments d'objet direct
1.00 Réception 1.10 Conscience 1.20 Volonté de recevoir 1.30 Attention dirigée ou préférentielle	Différencier, séparer, isoler, partager. Accumuler, accepter, choisir, combiner. Choisir, donner des réponses, écouter, maitriser.	Vues, sons, évènements, intentions, arrangements. Modèles, exemples, formes, tailles, mètres, cadence. Autres possibilités, réponses, rythmes, nuances.
2.00 Réponse 2.10 Assentiment 2.20 Volonté de répondre 2.30 Satisfaction à répondre	Se conformer, suivre, commander, approuver. Offrir spontanément, discuter, pratiquer, jouer. Applaudir, acclamer, passer ses loisirs à, augmenter.	Directions, instructions, lois, lignes de conduite, démonstrations. Instruments, jeux, œuvres dramatiques, charades, parodies. Discours, pièces, présentations, ouvrages littéraires.
3.00 Valorisation 3.10 Acceptation d'une valeur 3.20 Préférence d'une valeur 3.30 Engagement	Améliorer sa compétence, augmenter ses qualités en, renoncer, spécifier. Patronner, subventionner, aider, encourager. Nier, protester, débattre, argumenter.	Adhésion à un groupe, production artistique, amitié personnelle, action collective. Artistes, projets, points de vue, arguments. Déceptions, inconséquences, abdications, irrationalités.
4.00 Organisation 4.10 Conceptualisation d'une valeur 4.20 Organisation d'un système de valeurs	Discuter, théoriser sur, abstraire, comparer. Harmoniser, organiser, définir, formuler.	Paramètres, codes, standards, buts. Systèmes, approches, critères, limites.
5.00 Caractérisation par une valeur ou par un système de valeurs 5.10 Disposition généralisée 5.20 Caractérisation	Réviser, changer, compléter, réclamer. Être bien évalué pour, être considéré comme ou pour, éviter, diriger, résoudre, résister.	Plans, comportements, méthodes, efforts. Humanisme, morale, intégrité, extravagance, excès, conflits, énormités.

■ Verbes et contenus appropriés au domaine psychomoteur

Catégories	Verbes pour objectifs généraux	Verbes pour objectifs spécifiques	Contenus
1.00 Les mouvements réflexes	(pas enseignés, mais nécessaires)		
2.00 Les mouvements fondamentaux	Se mouvoir, se déplacer, percevoir, contrôler.	Marcher, courir, sauter, glisser, rouler, grimper, pousser, tirer, tenir, manipuler, agripper.	Obstacles, formes, corps, bras, espace, distance, membres, jambes.
3.00 Les capacités perceptives	Entrainer.	Discriminer, distinguer, identifier, interpréter, coordonner, enchainer, capter.	Sons, bruits, mouvements, vitesses, stimuli.
4.00 Les capacités physiques	Entrainer.	Courir, nager, effectuer, participer, fournir un effort, tenir bon.	Activités de fond ou autres activités, combats, joutes, affrontements, distances.
5.00 Les habiletés motrices d'adaptation	S'adapter, exécuter avec adresse, se mouvoir.	(même chose qu'en 2.00, mais en y ajoutant l'adresse).	Sports, danse, beaux-arts.
6.00 La communication gestuelle par les mouvements	Exprimer, représenter, communiquer	Gesticuler, bouger, organiser, se mouvoir, agir, réagir	Gestes, expressions faciales, mouvements, danses, idées, sentiments, peine.

■ Taxonomie d'objectifs cognitifs (Régis Gras)

Catégories	Objectifs		Activités Attendues
A Connaissance des outils de préhension de l'objet et du fait mathématique	A1	Connaissance de la terminologie et du fait spécifique.	Connaitre, assembler…
	A2	Capacité à agir sur une forme physique du concept ou à évoquer.	Bricoler, explorer, observer…
	A3	Capacité à lire des tableaux, des cartes ou des graphiques.	Déchiffrer, décrire…
	A4	Effectuation d'algorithmes simples.	Calculer, opérer…

Catégories	Objectifs		Activités Attendues
B Analyse de faits et transposition	B1	Substitution d'une démarche représentative à une manipulation - Anticipation graphique.	Prolonger, induire…
	B2	Reconnaissance et usage d'une relation implicite simple où intervient l'objet mathématique connu.	Analyser, comparer…
	B3	Traduction d'un problème d'un mode dans un autre avec interprétation.	Schématiser, traduire, transposer…
C Compréhension des relations et des structures	C1	Compréhension du concept, des relations entre objets mathématiques, des structures.	Reconnaitre, construire…
	C2	Compréhension d'un raisonnement mathématique. Justification d'un argument.	Justifier…
	C3	Choix et ordonnancement d'arguments.	Déduire…
	C4	Application dans des situations familières.	Analyser, abstraire, appliquer, interpoler…
D Synthèse et créativité	D1	Effectuation et découverte d'algorithmes composites et de nouvelles relations.	Structurer…
	D2	Construction de démonstrations et d'exemples personnels.	Illustrer, démontrer, valider, créer, inventer…
	D3	Découverte de généralisations.	Généraliser, induire, prévoir, extrapoler, reconstituer…
	D4	Reconnaissance du modèle et application dans des situations non routinières.	Modéliser, identifier, différencier, classifier, résumer…
E Critique et évaluation	E1	Distinction du nécessaire et du suffisant.	Formuler des hypothèses, déduire…
	E2	Critique de données et de méthodes ou de modèles résolvants.	Contrôler, optimiser, prévoir, critiquer, questionner, vérifier…
	E3	Critique d'argumentation et construction de contre-exemples.	Critiquer, contredire…

BIBLIOGRAPHIE

Archambault, J. et Chouinard, R. (1996), *Vers une gestion éducative de la classe,* Montréal / Paris, Gaëtan Morin éditeur.

Bloom, B. S. (1969), *Taxonomie des objectifs d'apprentissage : le domaine cognitif*, Montréal, Éducation nouvelle

Confemen (1991), *Répertoire méthodologique sur les techniques d'organisation et d'enseignement dans les classes à effectifs pléthoriques*, Dakar.

— (2016), Programme d'analyse des systèmes éducatifs (PASEC), www.pasec.confemen.org.

Dah, L. O., (2002), « Que peut-on faire aujourd'hui dans les classes à gros effectifs ? », *in Revue pédagogique Attaalim,* nº 29, Institut pédagogique national (Algérie), www.mr.refer.org/ipn/at_e1.htm.

De Ketele, J.-M. (1985), *Docimologie : introduction aux concepts et aux pratiques,* Louvain-la-Neuve, Cabay, 2e éd.

Direction des Inspections de l'Enseignement Secondaire (1994), *L'évaluation des apprentissages,* Séminaire de formation-recyclage des professeurs de Sciences naturelles du Burkina Faso, Cahier du participant, pp. 11-94.

El Amri, T. (2007), Formation des formateurs des professeurs du primaire, du collège et du secondaire en Algérie.

Inspection de SVT (1997), *Méthodes et techniques pédagogiques en Sciences naturelles,* Ouagadougou, Cahier du participant, pp. 16-68.

Legendre, R. (2005), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Montréal, Guérin éd., 3e éd.

Merle, P. (1998), *Sociologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.

Ministère de l'Apprentissage de la Saskatchewan (1993), *Approches Pédagogiques, Infrastructure pour la pratique de l'enseignement,* https://www.k12.gov.sk.ca/docs/francais/tronc/approches_ped/index.html.

Noizet, G. et Caverni, J.-P. (1978), *Psychologie de l'évaluation scolaire*, Paris, PUF.

Ouedraogo, A. E, Kabore, S. P. et Koala, A. (1997), *Méthodes et techniques pédagogiques en Sciences naturelles,* Séminaire de formation-recyclage des professeurs de Sciences naturelles du Burkina Faso, Inspection de Sciences naturelles, Cahier du participant, pp. 17-19.

Raynal, F. et Rieunier, A. (1997), *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés - Apprentissages, formation, psychologie cognitive,* Paris, ESF.

Rodet, J. (2000), « La rétroaction, support d'apprentissage ? », *in Revue du Conseil québécois de la formation à distance,* 4(2), pp. 45-74.

Scallon, G. (1988), *L'évaluation formative des apprentissages,* Québec, Presses de l'Université Laval.

Séguin, S. P. *et al.* (2001), « Pour une évaluation des apprentissages scientifiquement fondée », oddas.ca/medias/avis-experts-en-evap-fasc11pts-12juin-web.pdf.

TOUSSAINT, J. (1996), *Didactique appliquée de la physique-chimie. Éléments de formation pour l'enseignement*, Paris, Nathan pédagogie.

ZAKHARTCHOUK, J.-M. (1999), *Comprendre les énoncés et les consignes*, Amiens / Paris, CRDP / Cahiers pédagogiques.

SITOGRAPHIE

Article Discipline en classe : https://fr.wikipedia.org/wiki/discipline_en_classe.

Le web pédagogique, « Méthodes et techniques pour l'enseignements des sciences physiques », http://lewebpedagogique.com/compgreg/2008/12/27/methodes-et-techniques-pour-lenseignement-des-sciences-physiques.

Pédagogie Freinet : www.icem-pedagogie-freinet.org/la-pedagogie-freinet.

ORGANISATION INTERNATIONALE DE la francophonie

AUF Agence UNIVERSITAIRE DE LA FRANCOPHONIE

Ministère de l'Éducation Nationale et de l'Alphabétisation (MENA)