

CREATIVE ASSOCIATES INTERNATIONAL

INC

Projet EQUIPE

Equité et Qualité dans l'Enseignement Primaire au Bénin

Deliverable 31

RENFORCEMENT DES COMPETENCES DES
PERSONNELS APPROPRIES DU MINISTERE DES
ENSEIGNEMENTS PRIMAIRE ET SECONDAIRE EN
MATIERE D'EVALUATION SELON L'APPROCHE PAR
COMPETENCES

Rapport d'exécution

Août 2005

SOMMAIRE

	page
Sigles et acronymes	3
Introduction	4
1- Objectifs poursuivis et résultats attendus	5
• Objectifs poursuivis	5
• Résultats attendus	5
2- Organisation pédagogique	7
• Principes de base et approche méthodologique	7
• Déroulement des activités	7
3- Ressources humaines impliquées	10
• Au niveau central	10
• Au niveau décentralisé	10
4- Résultats obtenus et perspectives	11
• Résultats obtenus	11
• Perspectives	15
Conclusion	16
Annexes :	
Annexe 1	Rapport du Consultant
Annexe 2	Module de formation des formateurs
Annexe 3	TDR des ateliers MASA 2 et 3
Annexe 4	TDR du consultant en évaluation selon l'APC
Annexe 5	Listes des participants aux divers ateliers
Annexe 6	Résultats des travaux de groupes

Annexe 7
Annexe 8

Epreuves de lecture CE
Epreuves de mathématique CE

SIGLES ET ACRONYMES

AP	Assistant Pédagogique
APC	Approche Par Compétences
APO	Approche Par Objectifs
BIEF	Bureau d'Ingénierie pour l'Education et la Formation
C/CS	Chef Circonscription Scolaire
C/CS – A	Chef Circonscription Scolaire Adjoint
CEP	Certificat d'Etudes Primaires
CI	Cours d'Initiation
CM2	Cours Moyen deuxième année
CP	Cours Préparatoire ou Conseiller Pédagogique suivant le contexte
DEC	Direction des Examens et Concours
EQUIPE	Equity and Quality In Primary Education
ES	Education Sociale
EST	Education Scientifique et Technologique
IFESH	International Foundation for Education and Self-Help
MASA	Maison D'accueil Sainte Anouarite
MEPS	Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire
NPE	Nouveaux Programmes d'Études
RUP	Responsable d'Unité Pédagogique
UP	Unité Pédagogique

Introduction

L'implantation des Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE) qui a démarré à la rentrée scolaire 1999-2000, selon l'approche par objectifs (APO) au niveau du Cours d'Initiation (CI), s'est poursuivie dans la même logique pédagogique au Cours Préparatoire (CP) l'année suivante. A partir de la troisième année de l'enseignement primaire (Cours Elémentaire Première Année ou CE1), c'est l'approche par compétences (APE) qui s'est imposée et qui a prévalu jusqu'au Cours Moyen Deuxième Année (CM2). Actuellement une commission technique mandatée par le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS) se charge de reformater les programmes du CI et du CP pour les rendre conformes à l'approche par compétences.

L'une des conditions primordiales qui auraient dues être remplies dès la rentrée scolaire d'octobre 2000 pour accompagner les innovations opérées au niveau des programmes d'études de l'enseignement primaire et garantir la qualité de l'éducation dispensée par cet ordre d'enseignement, était la mise en conformité du système d'évaluation pédagogique avec les principes et les pratiques de l'approche pédagogique par compétences

Les actions entreprises jusqu'à une période récente dans ce domaine se sont avérées parcellaires et insuffisantes.

Pour remédier à cette situation et conformément à son mandat, le Projet Equité et Qualité dans l'Enseignement Primaire au Bénin (Projet EQUIPE) a préparé et mené à terme en partenariat avec les directions techniques qui assument les fonctions pédagogiques tant au niveau central qu'aux niveaux décentralisés du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, une série d'activités complémentaires de formation des personnels appropriés en matière d'évaluation des acquis des élèves selon l'approche par compétences (APC).

Le présent rapport, rend compte de l'ensemble des activités menées dans ce cadre autour de quatre (4) axes essentiels :

- objectifs poursuivis et résultats attendus ;
- ressources humaines impliquées ;
- organisation pédagogique ;
- impact et perspectives.

1- Objectifs poursuivis et résultats attendus

1-1- Objectifs poursuivis

1-1-1- Objectifs généraux

Conformément aux termes de référence joints en annexe, la préparation et l'organisation de toutes les activités menées dans l'optique de l'évaluation par les compétences ont visé :

- à élever le niveau d'information des personnels concernés sur l'évaluation des apprentissages en général et l'évaluation formative en particulier ;
- à renforcer les capacités des personnels appropriés du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire, en matière d'évaluation des acquis des élèves selon l'approche par compétences.

1-1-2- Objectifs spécifiques

Pour déterminer les activités à mener dans le cadre de cette formation, les deux objectifs ci-dessus énumérés ont été déclinés en quatre (4) objectifs spécifiques :

- analyser, pour en faire ressortir les forces et faiblesses ainsi que les défis à relever, la situation qui a prévalu jusqu'à présent dans le domaine de l'évaluation des apprentissages au niveau de l'enseignement primaire ;
- identifier et hiérarchiser les besoins de formation des différentes catégories d'acteurs de l'enseignement primaire au Bénin en matière d'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences ;
- renforcer les compétences des formatrices et des formateurs d'enseignantes et d'enseignants en matière de préparation, d'organisation, d'animation, de suivi et d'évaluation de sessions de formation à l'évaluation pédagogique selon l'approche par compétences ;
- préparer efficacement l'élaboration et la mise en œuvre d'un système d'évaluation pédagogique aux Nouveaux Programmes d'Etudes.

1-2- Résultats attendus

Ils ont été regroupés selon deux axes complémentaires qui sont respectivement celui des tâches à accomplir et celui des documents à produire.

- **En termes de tâches**

Les différentes sessions organisées en vue d'assurer la formation des personnels appropriés du MEPS à l'évaluation pédagogique selon l'approche par compétences auront pleinement rempli leur fonction si à leur terme :

- les forces et les faiblesses du système d'évaluation pédagogique actuel ainsi que les principaux défis à relever ont été identifiés ;
- les besoins de formation des principaux acteurs de l'enseignement primaire béninois ont été identifiés et hiérarchisés ;
- les activités à mener pour promouvoir le perfectionnement des personnels appropriés du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire en matière d'évaluation pédagogique ont été identifiées, planifiées et programmées ;
- les personnels appropriés du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (concepteurs de programmes, rédacteurs de manuels et de guides d'enseignement et concepteurs d'instruments d'évaluation des acquis des élèves ; formateurs d'enseignants à divers niveaux et enseignants ainsi que des représentants des syndicats d'inspecteurs et des syndicats d'instituteurs) ont acquis les connaissances, les capacités et les compétences requises pour élaborer et mettre en œuvre un système d'évaluation pédagogique performant selon l'approche par compétences.

- **En termes de documents**

Les acquis de la formation des personnels appropriés du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire en matière d'évaluation selon l'approche par compétences ne pourront être pérennisés que s'ils ont été capitalisés et judicieusement exploités par la suite.

C'est pourquoi, il a été prévu de produire et de transmettre trois documents qui sont tous inclus dans la présente livraison. Il s'agit:

- du rapport qui rend compte du déroulement des travaux (le présent rapport) ;
- du rapport de mission du consultant international recruté pour animer le troisième atelier organisé à cette fin et parachever les travaux ;
- des différents instruments de mesure des acquis des élèves et des documents de travail élaborés, testés et améliorés tout au long des travaux

2- Organisation Pédagogique

2-1- Principes de base et approche méthodologique

L'approche méthodologique qui a servi de toile de fond à la préparation, à l'organisation, au déroulement et à l'évaluation continue de toutes les activités de formation des personnels appropriés du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire à l'évaluation des acquis des élèves selon l'approche par compétences a été déterminée par trois (3) préoccupations fondamentales qui sont :

- la nécessité de recenser, d'analyser et de capitaliser toutes les activités menées dans le domaine de l'évaluation pédagogique depuis le démarrage de l'implantation des Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE) dans l'enseignement primaire au Bénin ;
- la volonté d'accorder une attention particulière aux activités d'appropriation de la démarche d'évaluation pédagogique selon l'approche par compétences et aux activités de production et d'utilisation, en situation réelle de classe, d'instruments d'évaluation appropriés à cette approche ;
- le souci d'assurer la cohérence verticale du formateur à l'enseignant en passant par le directeur d'école considéré comme la pierre angulaire du réseau de formation en cours d'emploi des enseignants.

C'est pourquoi, le dispositif retenu et progressivement mis en place pour assurer la formation en matière d'évaluation pédagogique selon l'approche

par compétences vise à rendre au bout du rouleau, l'enseignant capable d'agir comme facilitateur auprès des élèves en associant harmonieusement les activités d'enseignement, d'apprentissage et d'évaluation.

2-2- Déroulement des activités de formation

La démarche méthodologique retenue et suivie pour assurer la formation des différentes catégories d'acteurs des enseignements primaire et secondaire a connu quatre temps forts.

A. Conception et élaboration d'instruments d'évaluation pédagogique selon l'approche par compétences au Bénin

Réunis en atelier fermé du 18 au 24 avril 2005 à la Maison d'accueil de sainte Anouarite (MASA1) à Abomey-Calavi, une quarantaine de cadres béninois (concepteurs/rédacteurs de programmes d'études, de guides d'enseignement, de manuels scolaires et/ou de modules de formation, formateurs de formateurs et d'enseignants, spécialistes dans divers autres domaines ...) ont eu à élaborer sans aucune assistance technique étrangère, les tout premiers instruments conçus depuis le démarrage de la réforme éducative actuelle au Bénin, pour mesurer les acquis des élèves selon l'approche par compétences.

Quelques extraits des productions issues des travaux menés à ce stade-là sont jointes en annexe au présent rapport. Les instruments de mesure ainsi élaborés ont alimenté la banque des documents de travail dans le domaine de l'évaluation pédagogique selon l'approche par compétences et continuent d'être améliorés.

A l'issue de cet atelier, les participants ont pris la résolution de continuer, chacun à son niveau, puis en groupes de travail librement constitués, la réflexion et la recherche pour :

- consolider les acquis de cet atelier et renforcer leur propre niveau d'information en la matière ;
- tester en situation réelle de classe, les instruments de mesure produits pendant cet atelier (MASA 1) ;
- renforcer et d'approfondir les savoir-faire pédagogiques et les capacités qu'ils venaient d'acquérir dans le domaine de l'évaluation des

apprentissages en général et de l'évaluation selon l'approche par compétences en particulier ;

- se préparer à démarrer le plus tôt possible la formation des autres catégories d'acteurs de l'enseignement primaire du Bénin.

B. Analyse du système d'évaluation pédagogique existant

Un deuxième atelier (MASA 2) a regroupé à Abomey - Calavi du 13 au 17 juin 2005 la plupart des participants du premier atelier et quelques personnes-ressources pour :

- procéder à l'état des lieux en matière d'évaluation des apprentissages à travers les divers documents de travail mis à la disposition des enseignants (programmes d'études, guides d'enseignement, manuels, instruments de mesure des acquis des élèves utilisés jusque-là et à travers des visites de classes effectuées à l'aide d'une grille qui focalise l'attention sur les activités d'évaluation pédagogique menées dans la classe en question) ;
- faire le point des grandes tendances actuelles au sujet de l'évaluation selon l'approche par compétences ;
- synthétiser les observations et les recommandations contenues dans les rapports d'évaluation de la réforme, et surtout celles relatives aux composantes pédagogiques de sa mise en œuvre ;
- identifier et hiérarchiser les besoins de formation des participants par rapport à l'évaluation des acquis des élèves ;
- élaborer un plan de travail et un chronogramme pour la poursuite des travaux de l'atelier ;
- préparer le troisième atelier qui aura pour mandat de boucler la première série des sessions programmées pour renforcer les capacités et les compétences de personnels appropriés du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire en matière d'évaluation des apprentissage selon l'approche par compétences.

C. Renforcement des capacités et des compétences des formateurs de formateurs (MASA 3)

Le troisième atelier organisé pour boucler la première série de sessions et d'activités de formation du noyau national de la chaîne des acteurs de la mise en œuvre des NPE en stratégies et techniques de l'évaluation des

apprentissages selon l'approche par compétences a regroupé à Abomey - Calavi du 21 au 26 juin 2005 les participants des deux premiers ateliers auxquels se sont ajoutés, sur demande du Directeur - Adjoint de Cabinet du MEPS, trois cadres de ce ministère.

Cet atelier qui est conçu pour assurer la première formation du noyau central a été essentiellement axé sur deux approches qui se sont alternées.

La première partait d'apports théoriques, aussi brefs que possible, et est présenté à l'aide de supports visuels (rétroprojecteur et vidéo-projecteur). Ces apports débouchaient sur des consignes de travail pour des tâches à accomplir au sein des différents groupes constitués avant les séances de mise en commun et de synthèse en plénière.

Les tâches prescrites aux groupes visaient à approfondir les apports théoriques et à élaborer, tester en situation réelle e classe puis à améliorer des instruments de mesure des acquis des élèves en français, mathématique, en éducation sociale (ES) et Education Scientifique et Technologique (EST) du CI au CM2.

Les activités de cette dernière session de formation du noyau national ont permis aux participants :

- de dresser le cadre conceptuel de l'évaluation selon l'approche par compétences ;
- de s'approprier la démarche d'élaboration des différents instruments de mesure des acquis des élèves ;
- d'analyser et d'interpréter les performances des élèves face aux épreuves ainsi que la qualité de l'épreuve (congruence avec le type d'enseignement/ apprentissage mis en œuvre, la clarté des consignes, le pouvoir discriminant ...).

A la fin de cette semaine de travail qui a duré jusqu'à 16 heures le dimanche 26 juin 2005, les bases du nouveau système d'évaluation pédagogique ont été jetées et les actions à mener en urgence ont été retenues.

3- Ressources humaines impliquées

3-1- Au niveau central

Pour renforcer au niveau central les compétences en matière d'évaluation pédagogique des personnels appropriés du MEPS, les trois ateliers qui ont été successivement organisés à la MASA ont regroupé à chaque fois une quarantaine de cadres béninois appartenant au moins à l'une des catégories ci-dessous :

- concepteurs des Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE) ;
- rédacteurs de manuels et/ou de guides d'enseignement ;
- rédacteurs de modules de formation des enseignants ;
- concepteurs d'instruments d'évaluation des acquis des élèves ;
- cadres des directions techniques du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire et de ses structures décentralisées ;
- acteurs à divers niveaux du réseau d'animation pédagogique (inspecteurs, conseillers pédagogiques, responsables d'unités pédagogiques, directeurs d'école, enseignants) ;
- responsables de syndicats d'enseignants et d'inspecteurs identifiés pour leur engagement dans la mise en œuvre des NPE.

Le tableau synoptique des ressources humaines impliquées est joint en annexe

3-2- Au niveau décentralisé

Au cours des différentes sessions de formation qui, au niveau décentralisé, ont démarré en juin 2005, les ressources humaines impliquées sont de trois ordres :

- **Les participant(e)s**

Il s'agit des :

- animateurs des principaux maillons du réseau d'animation pédagogique dans les différentes localités (C/CS, C/CS-A et CP) ;
- responsables d'Unité pédagogique et des directeurs d'école ;
- enseignants de tous les cours de l'école primaire ;
- représentants des syndicats d'enseignants et des syndicats d'inspecteurs.

- **L'équipe de coordination**

Elle était composée de :

- Messieurs Lassec ADJIBOYE et Magloire COSSOU, respectivement pilote du plan d'action « Evaluation des apprentissages et orientation des élèves » et responsable du volet « Système pédagogique amélioré » du projet EQUIPE ;
- de mesdames Gisèle ENIANLOKO MARTIN et Alima BOUKARY MARCOS, toutes deux assistantes du volet « Système pédagogique amélioré » du projet EQUIPE ;

- **L'équipe d'animation technique**

L'animation scientifique des deux premiers ateliers a été assurée par monsieur Magloire COSSOU, tandis que celle du troisième atelier a été assurée par monsieur Xavier ROEGIERS, Directeur-adjoint du Bureau d'Ingénierie en Education et en Formation (BIEF) de Louvain – La – Neuve en Belgique, consultant international en matière d'évaluation selon l'approche par les compétences de base.

4- Résultats obtenus et perspectives

4-1- Résultats obtenus

Les différentes séries d'activités menées depuis le démarrage du premier atelier (MASA 1) jusqu'à la première formation de tous les enseignants du primaire au sein des unités pédagogiques sur le thème "l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences" ont permis des avancées décisives, tant au niveau des capacités et des compétences de toutes les catégories d'acteurs de l'évaluation des apprentissages des élèves, qu'à celui de la conception et de l'évaluation des instruments de mesure requis pour le faire.

Il reste à consolider et à enrichir au cours des années scolaires à venir, en commençant par celle de 2005 – 2006, les acquis de cette formation.

La nécessité de parer au plus pressé pour préparer au mieux l'organisation du certificat d'études primaires (CEP) en août 2005, a obligé la DEP, la DEC et la CGNPE appuyées par le projet EQUIPE à démarrer la formation des acteurs au niveau intermédiaire et au niveau local avant la tenue du troisième atelier de formation des formateurs de formateurs.

Les constats faits à divers niveaux et les leçons tirées des réalités du terrain ont alimenté les travaux.

A chacun de ces deux niveaux, on peut retenir l'axe qualitatif et l'axe quantitatif.

A- Au niveau du renforcement des capacités et des compétences des personnels

- **Sur le plan qualitatif**

L'organisation et le fonctionnement de tous les ateliers ont reposé essentiellement sur une pédagogie active où tous les intervenants, animateurs mais surtout participants, ont pris part aux travaux de façon créative.

Ce choix pédagogique et les approches méthodologiques mises en œuvre ont toujours impliqué, pour chacun, le droit à l'erreur et à l'hésitation et ont exigé de chacun, la capacité à se remettre en question, à se "découvrir" et à s'approprier le contenu de formation retenu à cet effet (cadre conceptuel, capacités, habiletés, attitudes et compétences).

Le contenu de formation retenu (connaissances, savoir-faire pédagogiques, capacités et compétences) dans ce cadre et la démarche méthodologique (approche, modalités de fonctionnement, stratégies d'enseignement/apprentissage...) ont été déterminés par la volonté de tout mettre en œuvre pour que l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences devienne une réalité tangible dans toutes les classes de l'enseignement primaire, tant dans ses deux principales composantes (formative et sommative).

Au cours des travaux, les participants sont toujours intervenus lorsqu'ils le souhaitaient, soit pour obtenir une précision ou une information complémentaire, soit pour apporter un fait illustratif plus précis, soit pour communiquer à titre d'exemple, une expérience personnelle.

C'est sans aucun doute toutes ces dispositions qui ont amené les participants à exprimer à l'unanimité leur entière satisfaction dans leurs réponses aux questions qui leur ont été posées juste avant la clôture du troisième atelier (MASA 3), pour recueillir leurs appréciations sur le déroulement des travaux (contenu de formation, pertinence, organisation pédagogique...)

Par ailleurs, le réinvestissement des acquis de cette formation par les acteurs du plan d'action "Evaluation des apprentissages et orientation scolaire" du MEPS, ne s'est pas fait attendre. C'est ainsi que l'élaboration

d'un recueil d'instruments de mesure des acquis des élèves du cours élémentaire et de ceux des candidats au Certificat d'Etudes Primaires a été boostée et que la rédaction des propositions d'épreuves à faire à la Direction des Examens et Concours (DEC) a été affinée.

La démultiplication sur le terrain des acquis de la formation des formateurs a permis d'enclencher le processus de formation des animateurs de principaux maillons du réseau d'animation pédagogique et celle des enseignants à l'évaluation selon l'approche par compétences.

- **Sur le plan quantitatif**

Au niveau central, une quarantaine de formateurs de formateurs qui, pour la plupart, ont participé aux différentes activités menées en amont dans ce cadre, ont été retenus par la note de service n° 0751/CAB /DC/SP du 10 juin 2005 pour participer à l'atelier final. Au cours de cette session, ils ont été suffisamment outillés en la matière et ont déjà entrepris la formation en cascade des autres catégories d'acteurs de l'école primaire béninoise. (la récapitulation des personnels formés à ce niveau est présentée dans le tableau ci-dessous)

Tableau A : personnels formés au niveau central

N°	Catégorie	Modalités et lieu de formation	Nombre de personnes formées	Observations
1	Inspecteurs de l'enseignement primaire	Ateliers MASA 1 ,2 ,3	19	dont 02 syndicalistes
2	Enseignants du primaire	Ateliers MASA 1 ,2 ,3	06	dont 02 syndicalistes
3	Inspecteurs de l'enseignement secondaire	Ateliers MASA 1 ,2 ,3	08	
4	Enseignants de la maternelle	Ateliers MASA 1 ,2 ,3	01	
5	Enseignants du secondaire	Ateliers MASA 1 ,2 ,3	03	
6	Enseignant du supérieur	Ateliers MASA 1 ,2 ,3	01	
7	Divers	Ateliers MASA 1 ,2 ,3	01	Premier pilote du plan d'action programmes d'études
	TOTAL		39	

Au niveau départemental, 205 formateurs d'enseignants (C/CS, C/CS-A, CP et AP) ont bénéficié du 25 au 30 avril 2005, au chef – lieu de leur département, d'une formation animée par les membres du noyau central sur l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences. Cela a permis à la Direction de l'Enseignement Primaire (DEP) de réaliser son intention de renforcer les capacités de maîtrise du corps de contrôle dans le domaine de l'évaluation des apprentissages à l'enseignement primaire (cf. note de service n° 184/DEP/MEPS/SA du 13 avril 2005)

Au niveau des circonscriptions scolaires, les formateurs d'enseignants ont assuré la formation de toutes les catégories d'instituteurs en service dans les écoles publiques et privées en juin et en juillet 2005.

Tous les travaux faits en amont depuis l'atelier MASA 1 jusqu'à la formation des formateurs d'enseignants au niveau départemental ont permis aux C/CS d'être en mesure de se conformer à la note de service n°0188/DEP/MEPS/SPEC/SA du 15 avril 2005 ayant pour objet l'évaluation des apprentissages en consacrant les séances d'UP aux thèmes qui visent à

- fournir à l'enseignant des informations et des commentaires sur l'évaluation par compétences ;
- proposer des repères pour pratiquer l'évaluation par compétences en salle de classe.

Le déficit en matière d'information et de formation en matière d'évaluation selon l'approche par compétences a été comblé dans une certaine mesure. Le tableau B ci-dessus récapitule les différentes catégories de ressources humaines qui ont bénéficié de cette première vague de formation à l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences.

Tableau B : personnels formés au niveau décentralisé

N°	Catégorie	Modalités et lieu de formation	Nombre de personnes formées	Observations
1	C/CS C/CS-A CP AP - IFESH	Chef-lieu de département.	85 C/CS 05 C/CS-A 79 CP 35 AP soit 205 au total	
2	RUP Directeurs d'école	Circonscription Scolaire.	Tous les RUP et tous les directeurs du public et du privé	
3	Enseignants	Unité Pédagogique	Tous les enseignants du public et privé	

Tous les enseignants du primaire qu'ils soient responsable d'unité pédagogique, directeur d'école ou responsable d'une classe, ont été informés et sensibilisés à la nouvelle approche. Ils ont aussi participé à un certain nombre d'activités de formation de proximité au sein des unités pédagogiques. (cf. tableau B ci-dessus aux points 2 et 3)

B- Au niveau de la conception et de l'élaboration d'instruments de mesure

A ce niveau plusieurs séries complémentaires d'outils ont été produites et diffusées. Leur utilisation effective a déjà démarré.

Les principaux outils de travail produits dans ce cadre sont récapitulés dans le tableau ci-dessous.

Tableau C : Instruments élaborés testés et stabilisés

N°	Nature	Domaine	Niveau d'étude ciblé		
			CI – CP	CE	CM
1	Instruments d'évaluation des acquis des élèves	Français	X	X	X
		Mathématique	X	X	X
		EST	X	X	X
2	Recueil d'exemples d'instruments de mesure pour les candidats au CEP	Français			X
		Mathématique			X
		EST			X
		EA			X
		ES			X
	EPS			X	

Par ailleurs, les réinvestissements des acquis de cette formation ont permis par la suite aux participants retenus par la Direction des Examens et Concours de produire :

- 05 séries de propositions d'instruments de mesure (épreuve, guide d'administration, clé de correction et barème de notation) par matière soit 35 séries au total ;
- les clés de correction et les barèmes de notation des épreuves du CEP 2005.

4-2- Perspectives

Toutes les activités menées depuis le début de cette année pour former les personnels appropriés du Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS) à l'évaluation selon l'approche par compétences ont impulsé une dynamique certaine au processus de mise en œuvre effective de l'évaluation selon l'approche par compétences.

Le travail ainsi abattu dans ce domaine a permis d'outiller les formateurs de formateurs et de réaliser un cadrage rationnel des actions à mener pour consolider, développer et pérenniser les acquis des sessions de formation organisées jusque – là aux divers niveaux central, intermédiaire et local.

Pour ce faire, il s'agira d'exploiter rationnellement les nouvelles opportunités offertes par :

- l'enthousiasme que tous les cadres béninois qui ont bénéficié de cette formation ont manifesté tout au long des différentes sessions de

formation et des travaux de réinvestissement qui les ont suivies, ainsi que les connaissances qu'ils ont acquises et les capacités qu'ils ont développées dans ce domaine;

- la disponibilité et la qualité d'un nombre important de documents de référence et de documents de travail dont ces cadres ont été les principaux artisans.

Les ressources humaines et les outils techniques nécessaires pour continuer, peaufiner et pérenniser le processus ainsi enclenché existent désormais au niveau national. Il reste à les organiser, à leur donner un cahier des charges (qui précise entre autres, les résultats attendus, les indicateurs de performances et les échéances) ainsi que les moyens nécessaires pour accomplir cette mission.

Pour garantir le succès d'une entreprise de cette envergure, il est important de mettre en œuvre un système de suivi et d'évaluation pour identifier à temps les insuffisances et les goulots d'étranglement éventuels et y remédier de façon appropriée.

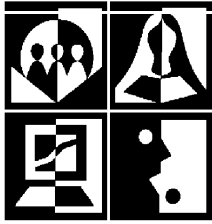
Conclusion

Tout ce qui a été fait cette année pour promouvoir le développement de la culture de l'évaluation pédagogique en général et celle de l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences en particulier, a permis des avancées significatives et déterminantes dans ce domaine.

Toutefois, le grand retard accusé dans l'élaboration et la mise en œuvre d'un système d'évaluation des apprentissages approprié aux NPE a fait de ce sous -secteur pédagogique, le talon d'Achille majeur de l'implantation des NPE. Si des mesures hardies ne sont pas prises pour y remédier à temps, la situation risque de s'aggraver et d'hypothéquer le succès de la réforme éducative actuelle. Il urge donc de mettre en place une organisation rationnelle, de programmer et de mener à terme des interventions bien ciblées et régulières pour relever les grands défis liés à l'évaluation selon l'approche par compétences à l'école primaire béninoise.

C'est pourquoi, nous voudrions recommander au Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire (MEPS) et à ses partenaires d'accorder dès la rentrée prochaine une attention particulière aux activités de formation et de soutien des enseignants dans ce domaine, en intégrant cette composante dans tous les plans de formation initiale et de formation

en cours d'emploi des enseignants, en dynamisant le plan d'action "Evaluation des apprentissages et orientation scolaire " ainsi que le système de suivi aux différents niveaux (local, intermédiaire et central), pour que l'évaluation des apprentissages selon l'approche par compétences entre dans les pratiques pédagogiques quotidiennes dans toutes les classes de l'enseignement primaire au Bénin.



CREATIVE ASSOCIATES INTERNATIONAL

INC

Projet EQUIPE

Equité et Qualité dans l'Enseignement Primaire au Bénin

Deliverable 31

**RENFORCEMENT DES COMPETENCES
DES PERSONNELS APPROPRIES DU
MINISTERE DES ENSEIGNEMENTS
PRIMAIRE ET SECONDAIRE EN MATIERE
D'EVALUATION SELON L'APPROCHE
PAR COMPETENCES**

Annexes

SOMMAIRE

Annexe 1	Rapport du Consultant
Annexe 2	Module de formation des formateurs
Annexe 3	TDR des ateliers MASA 2 et 3
Annexe 4	TDR du consultant en évaluation selon l'APC
Annexe 5	Listes des participants aux divers ateliers
Annexe 6	Résultats des travaux de groupes
Annexe 7	Epreuves de lecture CE
Annexe 8	Epreuves de mathématique CE

Annexe 1 :
Rapport du consultant



• BIEF •

Bureau
d'Ingénierie
en Education
et en Formation



A
et
de

Rue Rabalais, 17/101
B-1348 Louvain-la-Neuve

REPUBLIQUE DU BENIN

Réformes des programmes d'études de l'enseignement primaire au Bénin

**Mission de formation des responsables du
système éducatifs à l'évaluation des
compétences des élèves dans le cadre
des Nouveaux Programmes d'Études**

20 juin au 26 juin 2005

Xavier ROEGIERS

1. Remerciements

Au terme de ce séminaire, nous voudrions remercier tout d'abord l'ensemble des participants pour leur collaboration à la réussite du séminaire. Leur assiduité, qui a conduit à retrouver le dernier jour de la formation — un dimanche... ! — un taux de présence de 100%, est un témoin de leur engagement sans réserve dans leur système éducatif.

Nous remercions en particulier les pilotes qui ont accepté d'accompagner le présent séminaire jusqu'au bout, et en particulier Monsieur Lassec ADJIBOYE, Pilote Plan d'Action Évaluation, et Monsieur Félix MENSAH, Pilote Action Programmes. La qualité de leurs interventions a largement contribué à la réussite du séminaire.

Nous remercions également tout particulièrement les membres du Projet Equipe, Madame Christina N'TCHOUGAN-SONOU pour son appui total à la bonne marche de la mission, Monsieur Magloire COSSOU, qui nous a fait bénéficier de ses qualités d'organisateur et de son excellente connaissance du système éducatif, Madame Alima BOUKARY MARCOS et Madame Gisèle ENIANLOKO MARTIN pour leur appui efficace et cordial tout au long du séminaire.

Nous remercions enfin l'USAID pour l'intérêt qu'il porte aux préoccupations qu'il porte aux problématiques d'évaluation. Ces préoccupations se sont traduites par la présence effective de Monsieur Romain BABAGBETO et Monsieur Cosme QUENUM au séminaire, ce que nous tenons à pointer.



2. Contexte et objectifs

La République du Bénin a entrepris en 1993 une réforme de son système éducatif en commençant par l'enseignement primaire identifié comme prioritaire.

La dimension pédagogique de cette réforme est essentiellement basée sur l'élaboration, la mise à l'essai et la stabilisation de Nouveaux Programmes d'Études (NPE) dont l'implantation sur toute l'étendue du territoire national a démarré à la rentrée scolaire 1999-2000 par le Cours d'Initiation (CI) et a atteint le Cours Moyen deuxième année (CM2) à la rentrée scolaire 2004-2005.

Conçus dans une approche par objectifs au Niveau 1 (première et deuxième années du primaire) et dans une approche par compétences au Niveau 2 et 3 (de la troisième à la sixième année du primaire), les NPE ont introduit à l'école primaire béninoise un certain nombre d'innovations pédagogiques, tant au niveau des approches et des contenus de formation, qu'à celui des stratégies d'enseignement/apprentissage et du système d'évaluation des acquis des élèves.

Pour accompagner la mise en œuvre des NPE, un certain nombre de documents destinés aux formateurs d'enseignants, aux enseignants et/ou aux élèves ont été élaborés.

Aujourd'hui, alors que la généralisation de l'implantation des NPE a atteint le CM2, il semble utile de revoir en profondeur le système d'évaluation formative et certificative, du CI au CM2, tant en complément qu'en ajustement de la mise en place des NPE.

Cela semble d'autant plus justifié que, malgré les efforts considérables entrepris au cours des quinze dernières années, l'état du système ne semble pas s'être amélioré depuis le diagnostic établi par les États Généraux de l'Education¹ : : *baisse de niveau, forte déperdition scolaire, désaffection des parents d'élèves pour l'école, formation d'individus inaptes à intégrer la vie active*, au point d'engendrer de nombreuses critiques et de poser la question *de la poursuite ou non de la réforme (qui) reste plus que jamais un dilemme dans l'esprit des éducateurs comme des parents*.

Prolongeant la mission menée par Christian LANNOYE (BIEF), du 18 avril au 15 mai, la présente mission s'inscrit dans la logique d'une réflexion en profondeur sur le système d'évaluation des acquis des élèves, à la fois formative et certificative.



¹ Voir le rapport de Christian Lannoye (BIEF), 18 avril au 15 mai

3. Programme de la mission

Lundi 20 juin 2005

- Arrivée à Cotonou

Mardi 21 juin 2005

Matin

- Rencontre à l'USAID – Agence Américaine pour le développement International, avec :
 - pour l'USAID : Romain BABAGBETO, Chargé de Programme en Éducation, et Cosme QUENUM, chargé de la supervision du projet Equipe ;
 - et pour le Projet EQUIPE : Christina N'TCHOUGAN-SONOU, Chef de Projet, Magloire COSSOU, Responsable du Volet Pédagogie ;
- Départ pour Calavi
- Recueil des attentes
- Exposé sur les différents types d'objectifs pour fonder un curriculum – débat

Après-midi

- Travail de groupe : production d'un énoncé de compétence de base – mise en commun
- Exposé sur la différence entre un problème et une situation problème

Mercredi 22 juin 2005

Matin

- Mise en commun des formulations de compétence de base modifiées
- Exposé sur la différence entre situation cible et situation didactique
- Exposé sur la notion de famille de situations
- Travail de groupe : après amélioration de l'énoncé de la compétence, production de 2 situations équivalentes qui sont le témoin de la compétence
- Mise en commun

Après-midi

- Suite de la mise en commun du matin
- Exposé sur la règle des deux tiers et la règle des trois quarts
- Ajustement des situations en fonction des commentaires et suggestions, et en fonction des exigences de la règle des deux tiers

Jeudi 23 juin 2005

Matin

- Apports sur les notions d'évaluation, de critère, d'indicateur
- Présentation des principaux critères utilisés dans les différentes disciplines
- Les différentes façons de concevoir une grille de correction
- Elaboration des grilles de correction (clés de correction)

Après-midi

- Finalisation des épreuves et des grilles de correction (clés de correction)
- Rencontre à Cotonou, avec Cyprien LOKOSSOU, directeur de Cabinet, Marthe BABAGBETO, Directrice de l'Inspection scolaire, Nestor EZIN, Directeur de la Planification et de la Prospective, Pauline AGBO, (enseignement secondaire).

Vendredi 24 juin 2005

Matin

- Passation des épreuves dans les deux écoles de Calavi
- Présentation des consignes de correction

Après-midi

- Présentation d'une reformulation possible des compétences en éducation sociale, à titre d'exemple
- Finalisation des corrections des copies d'élèves

Samedi 25 juin 2005

Matin

- Présentation de deux situations en français (situation « hôtel », situation « magnétoscope », et de une situation en mathématiques (situation « lait »), pour affiner certains aspects de l'élaboration de situations
- Mise en commun des travaux de groupes de la veille sur la mise en commun des résultats des élèves

Après-midi

- Travaux de groupes : consigne 3, suivi de la mise en commun
- Apports complémentaires sur les notions de pertinence, de validité et de fiabilité d'une épreuve d'évaluation

Dimanche 26 juin 2005

- Exposés relatifs à la manière de construire des critères
- Réflexion en grand groupe sur le transfert des acquis du séminaire
- Clôture du séminaire
- Retour en Belgique

La liste de participants au séminaire figure en annexe 1 du présent rapport.

Le document de formation distribué à l'ensemble des participants figure à l'annexe 4 du présent rapport.



4. Les résultats obtenus

4.1. Compétences des participants en matière d'évaluation formative et certificative

En termes de résultats obtenus, nous pouvons affirmer que, bien au-delà du développement de connaissances relatives à l'évaluation des acquis des élèves, ce sont des compétences qui ont été développées chez les participants, en particulier les compétences suivantes :

- construire une épreuve d'évaluation en termes de compétences, en tenant compte de la règle des deux tiers
- élaborer une clé de correction, à travers la construction de critères et d'indicateurs
- corriger une copie d'élève
- diagnostiquer les difficultés des élèves

L'atteinte de ces compétences est liée pour une large part au dispositif qui prévoyait de tester très concrètement dans des classes primaires des outils d'évaluation produits par les participants.

A propos de la remédiation, nous ne pouvons pas parler de compétences acquises — le temps ayant fait défaut —, mais d'une bonne sensibilisation de son rôle dans une évaluation formative.

En ce qui concerne les productions des participants, elles figurent en annexe 2 du présent rapport.

4.2. Réflexion sur certaines améliorations possibles des NPE, tout en maintenant les axes essentiels

Au cours du séminaire, des propositions d'améliorations concrètes des nouveaux programmes éducatifs ont été également proposées, pour mieux arrimer les préoccupations d'évaluation à celles des programmes, tout en ne retouchant pas au fond de ceux-ci.

1. Reformulation des compétences disciplinaires en termes tout aussi complexes, mais en termes concrets, qui précisent le niveau de performance attendu des élèves au terme de chaque cycle (voir annexe 3).
2. Maintien des compétences transversales et des compétences transdisciplinaires, mais modification de leur statut dans les NPE (les faire figurer en introduction, mais ne pas en faire une entrée supplémentaire).
3. Valorisation de la notion de « ressources » d'une compétence donnée, sans trop mettre l'accent sur les différents types de ressources (savoirs, savoir-faire, habiletés, capacités, aptitudes...)
4. Introduction de semaines d'intégration (par exemple une semaine toutes les 5 semaines), pour amener les élèves à intégrer leurs acquis, et à mener une évaluation formative.

5. Recommandations

Les présentes recommandations ont déjà fait l'objet de développements substantiels lors du séminaire. Nous n'en rappelons ici que les grandes lignes.

1. Le présent séminaire a mis en évidence l'importance cruciale d'articuler les programmes et l'évaluation des compétences des élèves, dans une perspective formative et certificative. Les synergies dégagées entre ces deux composantes lors de ce séminaire devraient très largement s'intensifier dans le futur.

2. Il faut être conscient du fait que le problème des échecs et des réussites abusifs crée de nombreux maux dans un système éducatif : hétérogénéité des classes, abandons précoces, mauvaise orientation des élèves, gaspillages énormes d'énergie et d'argent. Une réflexion sur l'origine de ces échecs et réussites abusifs, ainsi que sur les mesures à prendre pour les éviter constitue un préliminaire à la réforme de tout système d'évaluation.

3. Avant de réfléchir en profondeur sur le système d'évaluation des performances des élèves, il convient de réfléchir en profondeur sur les objectifs poursuivis dans la réforme, et sur les valeurs à promouvoir dans le système.

En particulier, il faudrait réfléchir sur la question suivante « Pour quels élèves est-ce que nous voulons des progrès ? », et ne pas se contenter de la réponse « Pour tous les élèves », parce que cette réponse amène souvent à renforcer l'élitisme dans les classes. Autrement dit, la réflexion sur l'efficacité interne et externe du système devrait se doubler d'une réflexion sur l'équité de ce dernier.

4. Dans une perspective de toilettage des programmes, il faudrait veiller au statut que l'on donne aux compétences transversales, et aux compétences transdisciplinaires. Une solution consisterait à les garder sans en faire une entrée qui donne lieu à évaluation. Pour cela, on pourrait les faire figurer en introduction, aux côtés des finalités : ces compétences feraient partie des intentions visées, mais ne seraient pas évaluées en tant que telles, et ne feraient pas l'objet d'apprentissages spécifiques.

En revanche, il faudrait intensifier le rôle des compétences « disciplinaires », en les reformulant de manière plus concrète (voir ci-dessus). Ce sont ces compétences qui constitueraient pour les enseignants l'entrée principale dans les programmes.

5. L'orientation prise d'évaluer les acquis à travers des situations complexes (CEP, BEPC) est excellente, et est à poursuivre et à intensifier. Mais, si on ne définit pas 2 ou 3 compétences de base par année et par discipline, on risque :

- que l'ensemble des ressources principales ne soit pas couvert ;
- qu'il y ait un recouvrement excessif entre les situations.

Cette absence de précision sur le recouvrement des compétences entraînerait une perte de temps et une perte d'efficacité dans les évaluations, tant formatives que certificatives.

6. Il faudrait veiller à ne pas multiplier inutilement le nombre de situations à présenter à l'élève pour évaluer une compétence. Avant de présenter 2 ou 3 situations aux élèves, il faudrait voir si

une situation unique, ne suffit pas pour évaluer la compétence, du moment qu'elle respecte les trois occasions pour chaque critère.

7. La réflexion sur les méthodes actives et sur l'interdisciplinarité sont des réflexions incontournables, et il convient de les poursuivre. Toutefois, il convient de prendre conscience que ce sont des innovations qui s'inscrivent dans le long terme, et que, parallèlement, il y a des innovations à mettre en place dans le court terme, fécondes elles aussi, et donnant des résultats plus rapidement.

C'est notamment le cas des semaines d'intégration dont l'introduction dans le système est relativement peu coûteuse en termes d'énergies, mais dont les bénéfices peuvent se faire directement sentir.

Il est dès lors bon de faire le point sur l'ensemble des innovations introduites dans le système, et de se donner des priorités dans le temps.

8. Les situations en compréhension à la lecture, telles qu'elles sont actuellement conçues au niveau des épreuves du CEP posent certains problèmes :

- souvent, elles visent davantage le repérage visuel que la véritable compréhension à la lecture ; autrement dit, elles favorisent l'élève scolaire (qui sait ce qu'on attend de lui), et non l'élève compétent ;
- elles ont un caractère scolaire, déconnecté de la vie de tous les jours : elles ne font pas apparaître le pourquoi lire : « lire pour agir », « lire pour communiquer », etc. ;
- elles ne se situent pas dans une perspective de communication, et dès lors ne font pas apparaître le français avant tout comme un outil de communication ;
- elles sont peu significatives pour l'élève.

Dès lors, je recommande vivement d'articuler la compréhension à la lecture à la production écrite : on demande à l'élève de produire en fonction de la compréhension qu'il a du texte. Autrement dit, il faut partir d'un texte support, qui ne soit pas un support passif (un support dont l'élève peut s'inspirer pour produire), mais un support actif, c'est-à-dire un support par rapport auquel on demande à l'élève d'agir, et dont la compréhension est dès lors nécessaire pour produire.

9. Il faudrait davantage illustrer les situations. Elles ont tendance à être intéressantes, mais un peu arides pour l'élève. Il faudrait dans l'idéal donner à ces illustrations un rôle dans la situation, de manière à enrichir les sources d'informations pour les élèves.

10. La problématique de la notation. Compte tenu de la demande sociale des parents de disposer d'une note chiffrée, cela vaut la peine d'essayer de traduire les performances des élèves à travers une note chiffrée, tout en étant conscient que cette note ne reflètera jamais réellement la compétence de l'élève. Cette note chiffrée doit être considérée comme une concession faite aux parents.

Toutefois, une note chiffrée n'a pas beaucoup de sens dans une perspective formative, où il importe avant tout de distinguer les critères insuffisamment maîtrisés par chaque élève, et par le groupe classe.

Annexe 2 :
Module de formation des formateurs

L'évaluation des compétences des élèves selon l'approche par les compétences de base

Xavier ROEGIERS

Bénin, juin 2005

Extraits de

(1) Document élaboré lors d'un séminaire AIF : « Quels niveaux d'objectifs... ? »

(2) ROEGIERS, X (2004). **L'école et l'évaluation**. Bruxelles : De Boeck Université

Table des matières

1	Quel niveau d'objectifs choisir pour fonder un curriculum ?	36
1	Des activités exercées par les élèves et des contenus	36
2	Un axe de la complexité	38
3	Des capacités, ou compétences transversales	40
4	Un axe de la généralité	44
5	L'évaluabilité d'un objectif	45
6	Une problématique à trois dimensions	45
7	Quelques grands paradigmes	46
8	Pour quel paradigme opter ?	49
2	L'approche par les compétences de base, ou la pédagogie de l'intégration	52
2.1	L'approche par les compétences de base en quelques lignes	52
2.2	Les objectifs de l'approche par les compétences de base	52
2.3	Les principales notions relatives à l'approche par les compétences de base	52
2.4	La conception des apprentissages dans l'approche par les compétences	56
2.5	Comment planifier les apprentissages en termes de compétences de base ?	57
2.6	L'impact de l'approche par les compétences de base	58
2.7	Pour en découdre avec certaines idées véhiculées autour de l'approche par les compétences	59
3	Un cadre de référence en matière d'évaluation des acquis des élèves	62
3.1	Une définition de l'évaluation	62
3.2	Deux types d'informations à recueillir	62
3.3	Les qualités des informations recueillies : pertinence, validité, fiabilité	63
3.4	Information, critère, indicateur : des clarifications conceptuelles	63
3.4.1	La notion d'information	63
3.4.2	La notion de critère	64
3.4.3	La notion d'indicateur	64
3.5	Le recours aux critères	66
3.5.1	A partir de quand un critère est-il maîtrisé ?	66
3.5.2	La formulation d'un critère	67
3.6	La gestion des critères	68
3.6.1	Critères minimaux et de perfectionnement	68
3.6.2	L'indépendance des critères entre eux	70
3.6.3	Le nombre optimal de critères	71
3.6.4	Faut-il communiquer les critères aux élèves ?	72

4	<i>L'élaboration des outils de recueil des informations.....</i>	73
4.1	L'élaboration de la liste des critères.....	73
4.1.1	Existe-t-il une liste générique de critères pour toutes les disciplines ?	73
4.1.2	Un cadre opérationnel pour construire des critères.....	74
4.1.3	Le cas d'une tâche complexe ouverte.....	75
4.1.4	Le cas d'une tâche complexe fermée.....	77
4.2	L'élaboration d'une épreuve d'évaluation.....	79
4.2.1	Les qualités d'une épreuve d'évaluation à travers une situation complexe.....	79
4.2.2	Les étapes de l'élaboration de l'épreuve d'évaluation.....	80
4.2.3	Quelques questions pour guider les choix	81
4.2.4	Une check list pour l'élaboration d'une épreuve d'évaluation.....	82
5	<i>La correction des copies d'élèves.....</i>	83
5.1	Les principes de la correction des copies.....	83
5.1.1	Des indicateurs pour opérationnaliser les critères	83
5.1.2	Ce qu'est une grille de correction.....	83
5.1.3	Un exemple de grille de correction.....	85
5.2	La démarche de correction d'une copie.....	87
5.2.1	Construire les indicateurs.....	87
5.2.2	Une grille de correction est-elle toujours nécessaire ?	89

Quel niveau d'objectifs choisir pour fonder un curriculum ?

1 Des activités exercées par les élèves et des contenus

Un des plus grands problèmes dans l'écriture d'un curriculum, c'est de bien choisir le niveau des objectifs de référence. Entre les programmes qui, jusqu'il y a quelques décennies à peine, reposaient sur une liste de contenus à assimiler, en passant par les programmes rédigés à partir de listes d'objectifs spécifiques, jusqu'aux curriculums actuels qui mettent l'accent sur les compétences, quel lien y a-t-il ? Entre des niveaux d'objectifs aussi différents que “ définir un oiseau ”, “ identifier les parties d'un oiseau ”, “ comparer les modes d'alimentation des oiseaux ”, “ gérer son environnement ” et “ observer ”, quels liens y a-t-il ?

Ce sont ces liens que nous essayons de mettre en évidence ici.

Pour cela, organisons les différents objectifs dans un tableau à double entrée.

Une première entrée, l'entrée horizontale, est celle de l'activité que produit l'élève : d'une activité de reproduction (à gauche), vers une activité de production en situation (à droite).

Une deuxième entrée, l'entrée verticale, est celle du niveau de largeur du contenu que l'on traite. En bas, on trouve les contenus particulier, en haut les contenus plus larges.

Comme premier exemple, le tableau suivant évoque différents types d'objectifs que l'on peut rencontrer à propos de *l'écriture* dans l'enseignement de base.

Schéma 1 : Exemples de niveaux d'objectifs pour un curriculum de français

	Savoir reproduire des éléments liés à l'écriture	Savoir utiliser des techniques liées à l'écriture	Savoir écrire	Savoir écrire en situation de communication
L'écrit			Écrire	Faire face à toute situation de communication faisant appel à l'écrit
Le texte			Écrire un texte de n'importe quel type	Produire en situation n'importe quel texte
Le texte d'un type donné		Appliquer les règles de construction d'un texte argumentatif	Écrire un texte argumentatif	Produire en situation un texte argumentatif
Le paragraphe		Utiliser les mots liens pour construire un paragraphe	Écrire une suite de phrases formant un paragraphe	Produire un paragraphe en situation
La phrase	Reproduire la conjugaison d'un verbe	Accorder un verbe au sujet	Écrire une phrase comprenant des mots issus d'un stock de mots connus	Produire une phrase en situation
Le mot	Reproduire un mot	Compléter une phrase à laquelle il manque un mot	Écrire un mot issu d'un stock de mots connus	
Le graphème	Reproduire un graphème	Une image étant donnée, compléter une lettre manquante d'un mot	Écrire les graphèmes	

Remarques

1. Ce tableau, à fonction purement illustrative, est loin d'être complet : si l'on a mis en avant la technique " accord du verbe au sujet ", ou encore s'il évoque le texte argumentatif, c'est bien à titre d'exemples parmi d'autres. Par ailleurs, à côté de certains paramètres choisis ici, comme le type de texte, on a encore bien d'autres paramètres que l'on pourrait faire intervenir si on voulait être complet, comme par exemple les formes de la phrase.
2. Les cases du bas du tableau, à droite, sont vides, parce qu'il est difficile d'avoir une situation significative avec des contenus trop particuliers (graphèmes, mots). De même, les cases en haut à gauche sont également vides parce que le recours à la reproduction et aux techniques n'a en général pas beaucoup de sens quand elles s'appliquent à des contenus plus généraux.

Un deuxième exemple évoque les différents types d'objectifs que l'on peut rencontrer à propos du *calcul* dans l'enseignement de base. Les niveaux d'activités sont les suivants :

- Savoir reproduire : restituer des nombres, des techniques, sans effectuer un traitement cognitif sur ces nombres ou ces techniques.
- Savoir utiliser des techniques de calcul : sachant quelle technique utiliser, et ayant acquis cette technique, l'utiliser sur différents nombres
- Savoir calculer : résoudre n'importe quelle opération d'un type donné, et sur un champ de nombres donné, et utilisant un procédé appris, au choix
- Savoir résoudre des situations complexes qui recourent au calcul : résoudre une situation-problème d'un niveau de complexité donné, et qui fait appel à des calculs.

Schéma 2 : Exemples de niveaux d'objectifs pour un curriculum de mathématiques

	Savoir reproduire	Savoir utiliser des techniques de calcul	Savoir calculer	Savoir résoudre des situations complexes qui recourent au calcul
Toutes opérations + Nombres décimaux		(****)	Calculer = pratiquer les 4 opérations sur les nombres décimaux	Résoudre des situations qui mobilisent les quatre opérations sur les nombres décimaux
Addition + Nombres décimaux		Pratiquer la technique de calcul écrit sur les nombres décimaux	Additionner les nombres décimaux	Résoudre des situations qui mobilisent des additions/soustr. sur les nombres décimaux
Addition + Nombres entiers	(***)	Pratiquer la technique de calcul écrit sur les nombres entiers	Additionner les nombres entiers (effectuer n'importe quelle addition sur les nombres entiers)	Résoudre des situations qui mobilisent des additions/soustr. sur les nombres entiers
Addition + Nombres de 0 à 1000	Reproduire la technique de calcul écrit sans report sur les nombres entiers de 0 à 1000	Pratiquer la technique de calcul écrit sans report sur les nombres entiers de 0 à 1000	Additionner les nombres entiers de 0 à 1000	Résoudre des situations qui mobilisent des additions/soustr. sur les nombres entiers de 0 à 1000
Addition + Nbres 0 à 10	Réciter les tables d'addition	Pratiquer les tables d'addition	(*)	(**)
Nombres de 0 à 10	Compter jusqu'à dix	Associer un nombre de 0 à 10 à une quantité		

A nouveau, il faut voir ce tableau comme illustratif : l'addition par écrit n'est qu'un exemple parmi d'autres de techniques.

Certaines cases sont vides :

- (*) parce que le nombre de techniques n'est pas suffisant
- (**) parce qu'il est difficile de leur associer des situations complexes
- (***) parce que la reproduction de techniques à ce niveau n'a plus beaucoup de sens
- (****) parce que les techniques ne se développent plus à ce niveau

2 Un axe de la complexité

On peut dégager de ces tableaux différents axes, comme le montre le schéma suivant.

Schéma 3 : Les différents axes dans un tableau des objectifs

	Savoir reproduire	Savoir utiliser des techniques	Savoir écrire	Savoir écrire en situation de communication
			Ecrire	Faire face à toute situation de communication qui fait appel à l'écrit
			Ecrire un texte de n'importe quel type	Produire un texte en situation
		Construire un texte argumentatif	Ecrire un texte argumentatif	Produire un texte argumentatif en situation
		Utiliser le lien pour constituer un paragraphe	Ecrire une suite de phrases formant un paragraphe	Produire un paragraphe en situation
	Reproduire la conjugaison d'un verbe	Ecrire un verbe au sujet	Ecrire une phrase comprenant des mots connus	Produire une phrase en situation
	Reproduire un mot	Compléter une phrase à laquelle il manque un mot	Ecrire un mot issu d'un stock de mots connus	
	Reproduire un graphème	Compléter une lettre manquante dans un mot	Ecrire les graphèmes	

Axe de la complexité

Axe de l'étendue du contenu

Axe du sens, de la contextualisation

De la gauche vers la droite, il s'agit **de la contextualisation**. Plus on va vers la droite, il y a le souci de donner du sens aux apprentissages, par rapport à ce qui est exigé dans la vie quotidienne et professionnelle. Bien sûr, le sens n'est pas dicté par la situation seule. Il réside dans le rapport qu'une personne — abordée dans la complexité de ses composantes bio-psycho-socio-épistémologique — établit avec la situation dans laquelle elle se trouve². Une personne peut mettre du sens dans une situation ou non : il arrive par exemple qu'un élève ne mette pas de sens là où l'enseignant en met. Néanmoins, s'il n'est pas suffisant, le fait de contextualiser les acquis, notamment à travers des situations, est porteur de sens en soi. On peut dès lors avancer l'idée que l'axe de la contextualisation est aussi l'**axe du sens**, dont on attend qu'il se répercute sur l'activité de l'élève.

Du haut vers le bas, il s'agit de l'**axe de l'étendue du contenu**, ou de la largeur des contenus. En bas, on a des contenus plus étroits, plus particuliers, produisant des objectifs étroits, opérationnels, bien circonscrits, alors que vers le haut, on a des contenus plus larges, plus nombreux, produisant des objectifs plus larges, et aussi plus diffus. L'étendue déborde donc des

² Selon des échanges avec Michel Develay

contenus. On pourrait même dire que c'est l'axe de la largeur du champ d'application des acquis dans la mesure où l'élève mobilise des capacités d'ordre supérieur pour les exercer.

Ces deux axes se combinent en un axe diagonal qui est l'**axe de la complexité**. La complexité résulte à la fois du caractère d'étendue des objectifs, mais aussi de la " mise en réalité " de ces objectifs. Il est par exemple plus difficile de faire appel au calcul en situation, parce qu'il faut commencer par identifier l'opération à utiliser, la technique à mobiliser, etc.

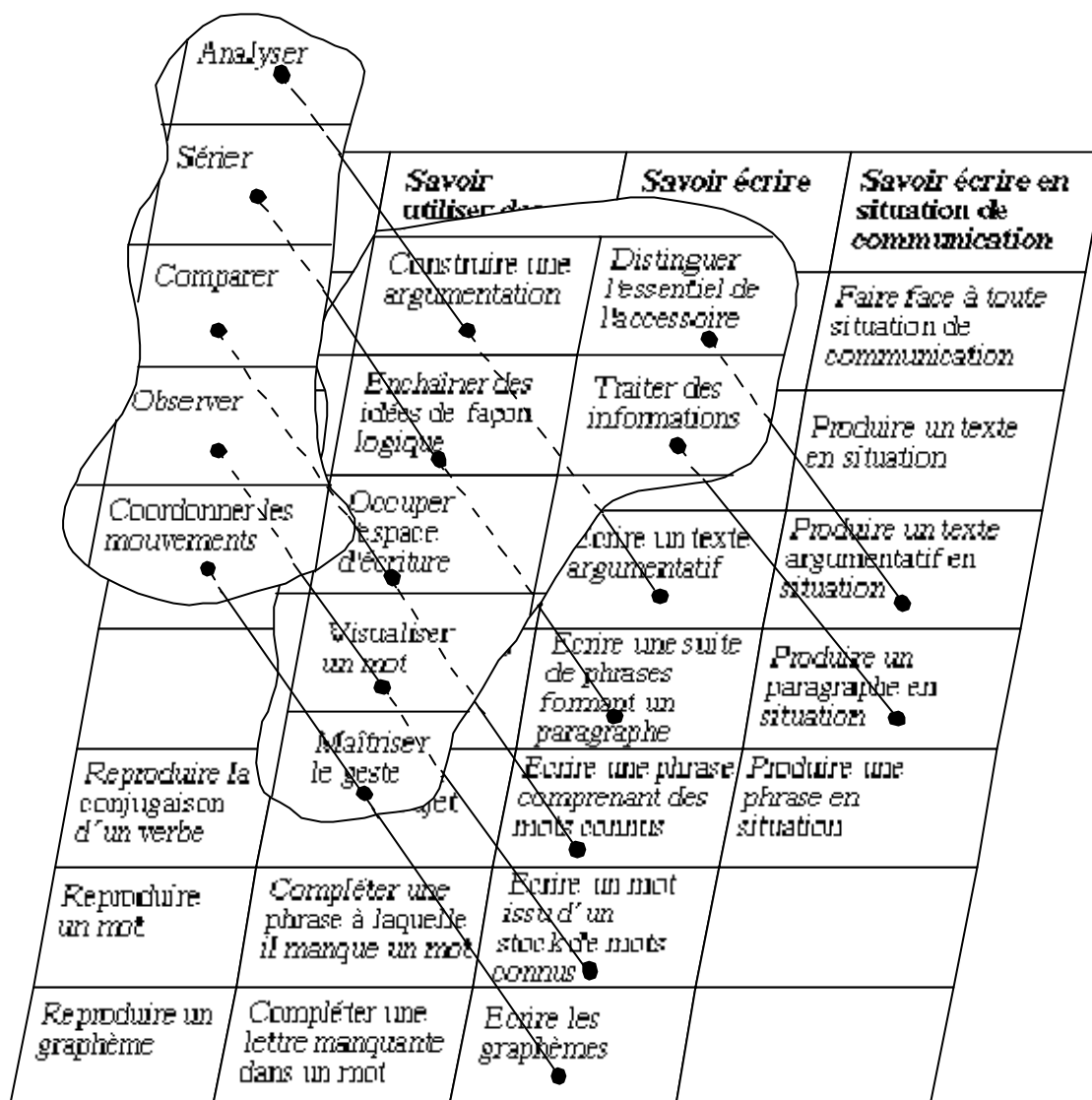
3 Des capacités, ou compétences transversales

A cette " couche " d'objectifs, on peut en superposer d'autres, qui correspondent à des couches plus fondamentales, et sur lesquelles s'appuient les objectifs de la première couche (voir schéma ci-dessous) :

- pour produire un texte argumentatif en situation, il faut pouvoir (notamment) distinguer l'essentiel de l'accessoire ;
- pour produire un paragraphe en situation, il faut (notamment) pouvoir traiter des informations : des informations relatives à la situation ;
- pour pouvoir écrire un texte argumentatif, il faut (notamment) pouvoir construire une argumentation, et pour cela pouvoir analyser ;
- pour pouvoir écrire une suite de phrases formant un paragraphe, il faut (notamment) pouvoir enchaîner des idées de façon logique, et pour cela (notamment) pouvoir sérier ;
- pour écrire un graphème, il faut (notamment) pouvoir maîtriser le geste, et pour cela, il faut pouvoir coordonner les mouvements, etc.

On peut représenter cela par des couches successives qui viennent se superposer au tableau de base.

Schéma 4 : Superposition des couches d'objectifs dans le cas d'un curriculum de français



Ces objectifs sont d'une part plus puissants parce que davantage liés à plusieurs disciplines et à plusieurs années : enchaîner des idées de façon logique ou construire une argumentation ne se limitent pas à une année, et a fortiori comparer, analyser ou observer. Ils ont un caractère transversal.

Ils sont d'autre part plus généraux, d'autant plus que l'on s'éloigne de la couche inférieure (tableau de base) : "analyser" est plus général que "construire un texte argumentatif", "observer" est plus général que "visualiser un mot". Ils sont dès lors peu évaluable, et d'autant moins observable que l'on s'éloigne du tableau de base.

C'est ce que certains appellent **capacités**³, d'autres **compétences transversales**. On les retrouve dans plusieurs années et dans plusieurs disciplines. Ce sont elles qui constituent le fondement de la formation de l'élève, mais elles doivent être traitées avec prudence dans un curriculum, parce que très générales et difficilement évaluable.

Apportons quelques précisions sur ces capacités, ou compétences transversales, pour nuancer cette construction pour laquelle le schéma fait un peu office de trompe-l'oeil.

1. Tout d'abord, elles ne sont **pas liées à un objectif unique** : il faut pouvoir distinguer l'essentiel de l'accessoire pour produire un texte argumentatif en situation, mais aussi pour

³ Capacités cognitives de base, au sens de De Ketele (1983)

produire un paragraphe en situation. De la même façon, la capacité d’ “ analyser ” sous-tend tout autant “ distinguer l’essentiel de l’accessoire ”, que “ traiter des informations ”, ou encore “ occuper un espace d’écriture ”. A fortiori, elle sous-tend l’ensemble des objectifs de la couche du dessus, même si c’est à des degrés divers : il faut avoir une maîtrise bien plus approfondie de la capacité d’analyse pour produire un texte argumentatif en situation que pour écrire un graphème.

2. Elles ne sont pas aussi bien découpées, ni identifiables que ne laisse suggérer le schéma. Par exemple, l’analyse fait appel à l’observation, la sériation fait appel à l’analyse, etc. C’est donc plutôt **un ensemble diffus** qu’il faut voir dans ces couches supérieures, et d’autant plus diffus que l’on se situe dans les couches supérieures.

3. Ensuite, elles sont **en nombre bien plus important** que celles qui figurent sur le schéma ci-dessus. Par exemple, “ produire un texte argumentatif en situation ” s’appuie non seulement sur la capacité (compétence transversale) “ distinguer l’essentiel de l’accessoire ”, mais aussi sur d’autres comme “ résumer un texte “, “ traiter de l’information ”, ou encore “ organiser des idées ”. Cet ensemble n’est pas entièrement cernable, comme nous l’avons mentionné ci-dessus, et même probablement différent d’un élève à l’autre dans la mesure où chacun mobilise des structures cognitives différentes pour effectuer une tâche donnée. Par exemple, certains contournent systématiquement la multiplication pour ne mobiliser que l’addition, parfois dans des raisonnements très élaborés (Carragher & Schliemann, 1985). Piaget a montré que la conservation des longueurs ne s’accompagnait pas de la conservation des quantités, et que cette dernière ne préjugeait pas de la conservation des volumes. Actuellement, en l’état de la recherche en psychologie cognitive, on ne peut pas avancer un emboîtement strict de ces différentes capacités.

Dans le même ordre d’idées, il faudrait ajouter à la liste des capacités, ou compétences transversales davantage orientées vers le savoir-être, telles que “ prendre une position critique ”, “ faire preuve d’autonomie ”, “ apprendre à apprendre ”, ou encore “ s’auto-évaluer ”.

On peut construire un schéma similaire pour les mathématiques.

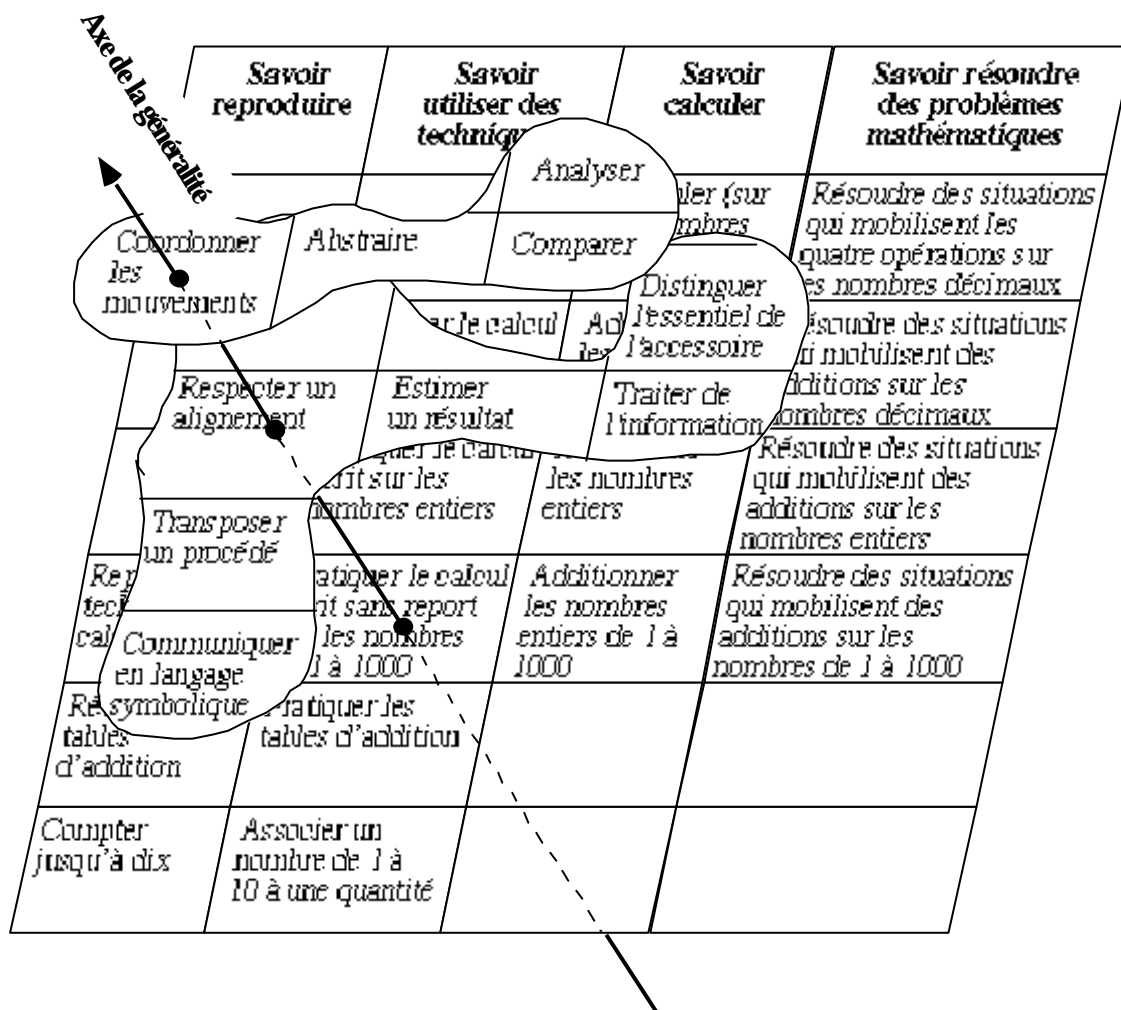
Schéma 5 : Superposition des couches d’objectifs dans le cas d’un curriculum de mathématiques

Savoir reproduire	Savoir utiliser des techniques	Savoir calculer	Savoir résoudre des problèmes mathématiques
		Analyser	Résoudre des situations qui mobilisent les quatre opérations sur les nombres décimaux
Coordonner les mouvements	Abstraire	Comparer	Résoudre des situations qui mobilisent des additions sur les nombres décimaux
Respecter un alignement	Estimer un résultat	Calculer (sur les nombres entiers)	Résoudre des situations qui mobilisent des additions sur les nombres entiers
Transposer un procédé	Pratiquer le calcul sans report	Calculer (sur les nombres entiers)	Résoudre des situations qui mobilisent des additions sur les nombres entiers
Représenter un calcul	Pratiquer le calcul sans report	Additionner les nombres entiers de 1 à 1000	Résoudre des situations qui mobilisent des additions sur les nombres de 1 à 1000
Communiquer en langage symbolique	Pratiquer les tables d'addition		
Compter jusqu'à dix	Associer un nombre de 1 à 10 à une quantité		

4 Un axe de la généralité

Il résulte de ce qui précède que c'est en trois dimensions qu'il faudrait aborder l'ensemble des objectifs que l'on peut définir dans un curriculum. La première dimension était la dimension de l'étendue de l'objectif, la deuxième la dimension du sens, de la contextualisation (cf. ci-dessus). La troisième dimension est celle de la généralité de l'objectif. **L'axe de la généralité**, qui est aussi celui **de la transversalité**, se dirige des couches inférieures vers les couches supérieures.

Schéma 6 : Axe de la généralité (de la transversalité) dans un tableau d'objectifs



C'est d'une certaine manière aussi un axe de la puissance, car c'est celui-là qui outille l'élève à long terme, sur le plan intellectuel, affectif, gestuel, au-delà des disciplines, des contenus et des techniques. Malheureusement, sa mise en œuvre pratique dans un curriculum pose un certain nombre de problèmes, comme nous le verrons ci-dessous.

5 L'évaluabilité d'un objectif

On peut aller un peu plus loin, en examinant les différents objectifs du point de vue de leur disposition à être évalués. L'évaluabilité d'un objectif peut être mesurée à la possibilité que deux personnes produisent deux épreuves équivalentes à partir de la lecture du même objectif.

En première analyse, on peut dégager les observations suivantes, en étudiant les différents axes.

1. Il est plus facile d'évaluer lorsque l'on se trouve face à des contenus limités. Les objectifs les plus évaluables se trouvent donc dans la partie inférieure du tableau. C'est ce qui a toujours fait la force des évaluations en termes de contenus, et des évaluations dans la PPO.

2. L'axe de la contextualisation joue également sur l'évaluabilité d'un objectif, quoique de façon moins prononcée. Il est plus facile d'évaluer un objectif de savoir-reproduire qu'un objectif de savoir résoudre des problèmes en situation, à moins que l'on maîtrise bien les variables d'habillage de ces derniers.

3. Un axe qui influe très fortement sur l'évaluabilité d'un objectif est celui de la généralité. Un objectif est certainement d'autant plus évaluable qu'il donne des précisions sur son champ d'application. Un objectif transversal est difficilement évaluable car selon les contenus sur lesquels on fait porter la capacité, ou la compétence transversale, on va évaluer des choses très différentes. Les objectifs les plus évaluables se trouvent donc dans les couches inférieures du tableau, les capacités plus générales, ou les compétences transversales, prêtant par nature peu à l'évaluation.

Sans trop entrer dans les détails, on peut donc dire que l'évaluabilité d'un objectif est essentiellement liée au fait que l'épreuve qui évalue l'objectif soit paramétrable. L'objectif "Additionner deux nombres", est plus évaluable que "Distinguer l'essentiel de l'accessoire", et a fortiori que "Analyser". "Additionner les nombres entiers de 1 à 1000", — où l'on précise les nombres sur lesquels on travaille — est plus évaluable que "Additionner deux nombres". Sur le champ des nombres de 1 à 1000, l'objectif "Additionner deux nombres de trois chiffres, avec un seul report" est encore plus facilement évaluable que "Additionner deux nombres entiers de 1 à 1000", parce que, dans ce dernier cas on pourrait choisir des nombres "faciles" (sans report) ou "difficiles" (avec report).

Comme on le voit, la difficulté de faire évoluer l'évaluation tient notamment au fait que l'évaluation reste très dépendante des contenus. Le problème de l'évaluation dans un curriculum est d'établir une sorte d'arbitrage entre deux extrêmes : d'une part ce qui est le plus intéressant — ce qui se trouve à droite dans le tableau (ce qui fait sens), et ce qui se trouve dans les couches supérieures (ce qui donne de la puissance à l'élève) —, et d'autre part ce qui est facilement évaluable (en bas à gauche dans le tableau), mais qui enferme l'élève dans des acquis étroits.

Il y aura un compromis à trouver entre ce qui fait sens d'une part, et ce qui permet une évaluation commode d'autre part.

6 Une problématique à trois dimensions

Si nous reprenons les trois axes qui correspondent aux trois dimensions, — l'axe de la largeur du contenu, l'axe du sens et l'axe de la généralité de l'objectif — on peut dire qu'un objectif est lié à trois entrées :

- l'entrée des contenus (axe de l'étendue, de la largeur)
- l'entrée des situations (axe du sens, de la contextualisation)
- l'entrée des capacités (axe la généralité, ou de la transversalité).

Historiquement, c'est uniquement sur l'axe des contenus que se sont construits les premiers curriculums. Ce n'est que depuis un peu plus d'une trentaine d'années que les deux autres axes ont été pris en compte dans la rédaction des curriculums, et qu'il y a donc eu élargissement —

voire un éclatement — des manières de concevoir les objectifs d'un curriculum, puisque l'on travaille sur trois dimensions au lieu de travailler sur une dimension unique. Ces manières de concevoir les objectifs d'un curriculum sont liées aux poids relatifs que l'on donne à chacune des dimensions dans la formulation des objectifs.

7 Quelques grands paradigmes

En termes de construction d'un curriculum, on peut donc identifier plusieurs "paradigmes" qui sous-tendent l'orientation de l'écriture d'un curriculum, en fonction des zones privilégiées pour les objectifs que l'on décide de mettre en avant dans un curriculum, comme le montre le schéma suivant.

Certes, ce schéma est réducteur, et ne traduit pas la complexité de l'élaboration des curriculums, qui doivent répondre à un système de contraintes parfois contradictoires, devant combiner à la fois les exigences de la production de sens, de l'acquisition des savoirs, du développement des savoir-faire, du respect des valeurs à travers les savoir-être, et celles de l'évaluation. Nous le proposons néanmoins pour illustrer cette diversité des tendances que l'on peut rencontrer.

Schéma 7 : Zones privilégiées pour la rédaction d'un curriculum de français

		Savoir écrire	Savoir écrire en situation de communication
Construire une argumentation	Distinguer l'essentiel de l'accessoire	Ecrire	Faire face à toute situation de communication
Enchaîner des idées de façon logique	Traiter des informations		Ecrire un texte de n'importe quel type
Occuper l'espace d'écriture			Ecrire un texte argumentatif
Visualiser un mot	Construire un texte argumentatif	Ecrire une suite de phrases formant un paragraphe	Produire un paragraphe en situation
Maîtriser le geste	Utiliser les mots lien pour construire un paragraphe	Ecrire une phrase comprenant des mots connus	Produire une phrase en situation
Reproduire la conjugaison d'un verbe	Accorder un verbe au sujet	Ecrire un mot issu d'un stock de mots connus	
Reproduire un mot	Compléter une phrase à laquelle il manque un mot	Ecrire les graphèmes	
Reproduire un graphème	Compléter une lettre manquante dans un mot		

Zone 1 (encadré en bas à gauche)

Zone 2 (encadré au centre)

Zone 3 (encadré en haut à gauche)

Zone 4 (encadré en bas à droite)

Zone 1

Objectifs précis, en grand nombre et faisant peu sens (objectifs spécifiques, au sens de la P.P.O. (pédagogie par objectifs), ou encore "skills")

Zone 2

Objectifs très généraux, très vastes, et peu contextualisés (objectifs généraux d'apprentissage)

Zone 3

Grandes capacités, indispensables et constituant la base de la formation, mais difficilement évaluables (compétences transversales)

Zone 4

Objectifs à la fois complexes, et mobilisant des acquis en situation (compétences de base, pédagogie de l'intégration)

Schéma 8 : Zones privilégiées pour la rédaction d'un curriculum de mathématiques

		Savoir distinguer l'essentiel de l'accessoire	Savoir sélectionner l'essentiel	Savoir résoudre des problèmes mathématiques
Respecter un alignement	Estimer un résultat	Traiter de l'information	Calculer (sur les nombres décimaux)	Résoudre des situations qui mobilisent les quatre opérations sur les nombres décimaux
Zone 3				
Transposer un procédé		Pratiquer le calcul écrit sur les nombres décimaux	Additionner les nombres décimaux	Résoudre des situations qui mobilisent des additions sur les nombres décimaux
Communiquer en langage symbolique		Pratiquer le calcul écrit sur les nombres entiers	Additionner les nombres entiers	Résoudre des situations qui mobilisent des additions sur les nombres entiers
				Zone 4
Reproduire la technique de calcul écrit	Pratiquer le calcul écrit sans report sur les nombres de 1 à 1000	Additionner les nombres entiers de 1 à 1000		Résoudre des situations qui mobilisent des additions sur les nombres de 1 à 1000
Réciter les tables d'addition	Pratiquer les tables d'addition			
Compter jusqu'à dix	Associer un nombre de 1 à 10 à une quantité	Zone 1		

L'acquis principal de la P.P.O. (Pédagogie Par Objectifs) est d'avoir amené à préciser ce que l'on attendait au terme d'un apprentissage. Sa limite consiste en un découpage trop fin des objectifs, qui amène à une perte de sens. Le recours à des objectifs généraux (zone 2) n'a pas permis de pallier cette limite, parce que ces objectifs généraux restent décontextualisés, "scolaires".

Les enjeux actuels en éducation sont d'articuler les curriculums autour des zones 3 et 4. Ce souci porte un nom : **l'approche par les compétences**. Cette approche ne recouvre pas une réalité unique. Au-delà de la diversité des curriculums en termes de compétences, on peut identifier deux grandes tendances, selon que l'on met l'accent sur les compétences transversales ou sur des compétences de base.

L'avantage de l'approche par les compétences transversales (zone 3) est de mettre en avant les grandes capacités qui fondent les apprentissages, sur les plans cognitif, affectif, gestuel, mais aussi par rapport à l'autonomie et à la vie en groupe. Ces grandes capacités sont celles qui à la fois traversent la scolarité, et traversent les disciplines, d'où le terme "transversal". Les inconvénients majeurs de cette orientation — quand on en fait le référent majeur dans un curriculum — sont d'une part l'absence de balises claires (par exemple au terme d'un cycle), et d'autre part le fait de rendre difficile l'évaluation.

Les avantages principaux d'une orientation qui privilégie les compétences de base, (pédagogie de l'intégration) (zone 4) sont les suivants :

- ce sont des objectifs d'un niveau de complexité suffisant
- ce sont des objectifs contextualisés, finalisés vers des situations
- ce sont des objectifs évaluables.

Cette approche n'exclut pas les compétences transversales, qui restent en toile de fond, mais qui ne constituent pas le référent principal.

8 Pour quel paradigme opter ?

En général, tous les programmes s'accordent aujourd'hui pour continuer à accorder une place importante aux savoirs et aux savoir-faire, et aux objectifs qui leur sont associés (appelés "objectifs spécifiques", "skills", "compétences disciplinaires", "compétences spécifiques", ou encore autrement). C'est ce qui constitue la zone 1 des schémas 7 et 8 ci-dessus.

Ces objectifs ne suffisent toutefois pas. Ils doivent se référer à des objectifs de niveau supérieur : objectifs généraux, compétences transversales, compétences de base.

Selon la façon dont on conçoit ces objectifs de niveau supérieur, on est donc en présence de trois grands paradigmes susceptibles de fonder un curriculum aujourd'hui :

- un paradigme qui fonde un curriculum sur les objectifs généraux (zones 1 et 2)
- un paradigme qui fonde un curriculum sur les compétences transversales (zones 1 et 3)
- un paradigme qui fonde un curriculum sur les compétences de base (pédagogie de l'intégration) (zones 1 et 4).

Si les tendances actuelles visent à privilégier les deux derniers paradigmes, c'est surtout parce qu'ils sont basés sur des objectifs qui font sens, et qui font référence à des situations complexes et contextualisées. C'est là le sens de l'approche par les compétences.

Mais entre le paradigme "compétences transversales" et le paradigme "compétences de base", pour lequel opter ? Les développements suivants tentent de donner quelques éléments de réponse à cette question importante.

La différence se situe davantage dans la vision que l'on a de ces compétences. D'une part, des compétences transversales, qui traversent toutes les disciplines, et les années. D'autre part, des compétences de base, spécifiques à une année ou à un cycle, et définies à partir de familles de situations bien précises.

Bien entendu, il n'y a pas d'incompatibilité entre la coexistence, dans un programme, de compétences transversales et de compétences de base. La différence est dans l'accent qui est mis, que ce soit sur les compétences transversales (zone 3 ci-dessus) ou sur les compétences de base (zone 4 ci-dessus).

Bien sûr, le choix d'un paradigme pour l'élaboration d'un curriculum est lié à des choix fondamentaux, à la fois politiques, axiologiques et pédagogiques.

Toutefois, on peut avancer quelques paramètres de contexte en fonction desquels des choix raisonnés peuvent être posés en termes de type d'approche par les compétences privilégié dans le curriculum.

1. Les finalités de l'école de base

Les finalités de l'école de base vont influencer fortement sur des choix fondamentaux.

Une école de base à vocation de formation générale, ouvrant sur des études supérieures d'une grande majorité d'élèves, va plutôt conduire à développer tout autant des compétences transversales, plus générales, que des savoirs et des compétences de base, ces dernières constituant une partie importante des apprentissages. Cette tendance à développer des compétences transversales et des savoirs plus généraux (formation générale) à côté de compétences de base pourrait se renforcer lorsque l'on atteint le secondaire supérieur.

En revanche, une école de base à vocation essentiellement de préparation à la vie quotidienne et professionnelle, dont l'orientation vers des études futures reste limitée à un petit nombre,

conduirait plutôt à opter pour une définition de quelques compétences de base (au sens des compétences de base) relativement bien circonscrites, quitte à définir, dans les dernières années de l'école de base, quelques compétence de perfectionnement — dans le sens d'une formation générale — pour les élèves qui se destinent à continuer leurs études au-delà de la scolarité obligatoire.

Un des enjeux est donc la répartition entre compétences de base et compétences de perfectionnement⁴.

Un autre enjeu est lié aux valeurs que le système veut véhiculer. Ce n'est pas lié à un choix " technique " d'une approche par les compétences, mais plutôt au choix même de ces compétences, et en particulier la place des savoir-être dans ces compétences.

2. Les problèmes posés par un système éducatif

Il faut aussi porter un regard sur les problèmes posés par un système éducatif. Dans un système éducatif avec peu de problèmes d'efficacité interne et d'équité, et où on peut concentrer la réflexion sur le développement global de l'enfant, on peut davantage raisonner en termes de compétences transversales. Dans un système où la priorité reste l'augmentation de l'efficacité interne et l'équité, même si on est attentif au développement global de l'enfant, le passage par quelques compétences de base et de situations-cibles semble nécessaire.

3. Les conditions de passage d'un cycle à l'autre

Une autre dimension est la nécessité pour le système de recourir à la certification, dans le passage par cycles. Une certification plus lâche, laissée à l'appréciation de l'enseignant, s'accommode bien d'une approche par quelques grandes compétences transversales qui se développent au fil des ans et des cycles. Une certification plus contraignante, instrumentée, qui régit le passage d'un cycle à l'autre, va plutôt aller de pair avec une définition, par discipline, de deux ou trois compétences d'année, de cycle, dont la maîtrise va conditionner le passage de l'élève.

4. Le degré d'autonomie des élèves

Un contexte dans lequel les élèves sont autonomes dans leur apprentissage peut davantage conduire à opter pour curriculum plus ouvert, axé sur quelques grandes compétences, donnant quelques balises quand aux contenus à aborder, et donnant à l'évaluation une fonction davantage d'appui aux apprentissages, comme occasion d'offrir à l'élève la possibilité de porter sur ses propres démarches un regard métacognitif. Le rôle de l'enseignant est davantage de soutenir l'élève dans ses démarches que de prodiguer un enseignement de base : la fonction " apprentissage " prend le pas sur la fonction " enseignement " (Legendre, 2001).

En revanche, un contexte qui, culturellement, a mis moins l'accent sur l'autonomie des élèves conduirait davantage à opter pour un curriculum dont les compétences sont définies avec plus de précision, en référence à des situations identifiables quant au niveau de difficulté, et délimitant mieux les contours des contenus à aborder. L'évaluation porte sur la capacité de l'élève à faire face à des situations complexes, ce qui n'empêche pas de recourir à des diagnostics plus fins sur les difficultés que rencontre l'élève. Cela ne veut pas dire que l'élève n'y développe pas progressivement son autonomie. Au contraire, soumis régulièrement à des situations-problèmes, qu'il résout en petits groupes ou individuellement, l'élève apprend à apprendre par lui-même, mais dans les limites de balises clairement établies, en termes de compétences et en termes de contenus. La fonction " apprentissage " reste subordonnée à la fonction " enseignement ".

5. Le degré d'autonomie des enseignants

⁴ Ces notions seront définies plus loin avec plus de précision

Le degré d'autonomie d'un enseignant est fonction de la culture du système éducatif. Il est également souvent lié au niveau de formation de l'enseignant. Un enseignant qui dispose d'une formation de base plus approfondie sera davantage capable de s'écarter de directives données. Le degré d'autonomie de l'enseignant peut influencer sur différents paramètres, relatifs au degré de précision que l'on donne à certains éléments dans le curriculum :

- le niveau de précision des activités didactiques à développer ;
- la construction préalable de situations d'intégration / d'évaluation ;
- l'élaboration d'outils de remédiation, etc.

Au-delà des questions liées au curriculum lui-même, ce sont surtout les orientations en matière de formation des enseignants qui doivent permettre d'augmenter l'autonomie des enseignants.

6. La taille des classes

Il ne faut pas nier que, dans une approche par les compétences comme dans toute approche basée sur l'activité de l'élève, la taille de la classe a un impact sur les apprentissages. Il faut néanmoins nuancer les problèmes qui se posent.

Tout d'abord, des études ont montré une plus grande efficacité des classes à grand effectif, lié au besoin de rigueur de l'enseignant. Elles ont montré également que ce n'est qu'à partir de classes de 35 voire plus encore que le nombre devient un handicap. Jusqu'à cette taille-là, le nombre d'élèves influe peu sur les performances des élèves. C'est que, jusqu'à ce nombre-là, l'effet de la richesse des interactions compense la taille du groupe. En deçà d'un seuil donné (une douzaine d'élèves), les performances ont même tendance à diminuer par manque d'interactions voire même par désinvestissement de la part de l'enseignant.

Ensuite, même dans des classes plus nombreuses, une approche par les compétences est tout à fait possible. Il suffit de mettre quelques balises, telles les suivantes :

- la mise en avant d'un nombre plus limité de compétences de base ;
- la réduction du nombre de critères d'évaluation, afin de réduire le temps de correction des copies d'élèves ;
- une juxtaposition de démarches d'évaluation : partiellement sur la base de quelques situations, partiellement sous une forme plus traditionnelle d'évaluation sommative ;
- une simplification des procédures de remédiation, etc.

7. Le niveau général des élèves

Des contextes dans lesquels les élèves ont un niveau relativement bas conduiraient davantage à mettre l'accent pour des compétences de base, qui doivent être absolument maîtrisées chaque année, dans un souci d'équité.

Les choix vont notamment porter sur la façon de faire passer un élève d'une année à l'autre, ou d'un cycle à l'autre : plus le niveau général est faible, plus il est important d'exiger qu'un élève ait une maîtrise suffisante d'un petit nombre de critères importants, pour éviter que des lacunes importantes ne traversent plusieurs années de scolarité.

8. L'accessibilité du curriculum par les enseignants

Un curriculum doit avant tout rester accessible et compréhensible par l'enseignant, puisqu'il est le destinataire principal de ce curriculum. Il faut privilégier une structure simple, lisible par lui. La structure proposée par la pédagogie de l'intégration répond à cet impératif.

En conclusion, on peut dire que, si les compétences transversales restent une visée incontournable de tout apprentissage, il est préférable de structurer un curriculum autour de compétences de base, parce que c'est plus lisible par les enseignants, et mieux évaluable.

Il est toutefois bon de faire apparaître les compétences transversales visées, par exemple dans une introduction.

L'approche par les compétences de base, ou la pédagogie de l'intégration

L'approche par les compétences de base en quelques lignes

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

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

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

Les objectifs de l'approche par les compétences de base

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

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

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

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

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

Qu'est-ce qu'une compétence ?

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

EXEMPLES DE COMPETENCES

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

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

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

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

Les ressources

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

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

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

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

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

La notion de situation « cible »

Une situation « cible » est une situation qui est le reflet d'une compétence à installer chez l'élève. Elle peut être considérée comme une occasion d'exercer la compétence, ou comme une occasion d'évaluer la compétence. Dans l'approche par les compétences de base, quand on parle de situations, on parle de situations « cibles », de situations de réinvestissement, de situations d'intégration (tous ces termes sont des synonymes), pour bien la distinguer des situations didactiques qui, elles, ont pour fonction de développer de nouveaux apprentissages de concepts, de savoir-faire, etc⁵. Certains auteurs utilisent le terme de « tâche complexe » pour

⁵ Pour plus de précisions sur la différence entre situation « cible » et situation « didactique », voir Roegiers (2003).

désigner une situation « cible ». C'est également un terme intéressant, mais il ne règle pas la distinction entre une tâche qui est une occasion d'acquérir de nouveaux savoirs ou savoir-faire au sein d'un groupe classe (situation-problème didactique) et une tâche qui est visée au terme d'un ensemble d'apprentissages ponctuels parce que représentative d'une compétence à acquérir (situation « cible »).

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

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

La notion de famille de situations

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

Pour la compétence « jouer au football », la famille de situations se dégage naturellement : c'est l'ensemble des matchs que le joueur pourrait jouer⁶. S'il est compétent dans un match, il le reste dans un autre. Sauf accident, il suffirait à un entraîneur de voir le joueur à l'œuvre dans deux ou trois matchs pour apprécier s'il est compétent. Il en va de même des compétences à l'école, qui peuvent être évaluées à travers deux ou trois situations « cibles », voire même une seule, à condition que ces situations soit représentative de la compétence⁷. Ceci ne veut pas dire que l'élève est directement évalué sur sa compétence : il a d'abord l'occasion de s'entraîner. Il en va de même d'un futur conducteur de voiture : quand il a appris le code de la route, et qu'il a acquis les ressources nécessaires pour conduire (embrayer, débrayer, démarrer en côte, etc.), on ne l'évalue pas tout de suite. Il faut d'abord qu'il s'exerce à plusieurs reprises à conduire en situation réelle.

Reprenons les exemples proposés ci-dessus.

- La famille de situations-problèmes de la compétence (1) est l'ensemble des conversations téléphoniques différentes auxquelles l'élève devrait pouvoir faire face (l'une avec une tante qui l'invite à passer des vacances, l'autre avec un ami qui lui demande de ses nouvelles, etc.), à

⁶ Encore qu'il n'est pas la même chose de jouer un match à l'entraînement, ou devant un public, dans lequel intervient le stress. Ce sont des compétences différentes. On pourrait préciser si la compétence est « jouer un match de football à l'entraînement », ou « jouer un match de football devant un public ».

⁷ Et que l'on ait plusieurs occasions distinctes de vérifier chaque critère, comme nous le verrons plus loin (voir page 66).

condition qu'elles restent dans les limites fixées : se dérouler dans sa langue maternelle, et ne pas faire appel à un vocabulaire spécialisé.

- La famille de situations-problèmes de la compétence (2) est l'ensemble des factures que l'élève devrait pouvoir rédiger, dans des contextes différents (une facture qui mentionne des achats alimentaires, une autre relative à des pièces de voiture, etc.), à condition que ces factures restent dans les limites fixées : une facture simple, avec 5 à 10 articles.
- Dans l'exemple (3), la famille de situations-problèmes est l'ensemble des situations différentes que l'on peut soumettre à l'élève, et qui combinent de façon différente, dans des contextes différents, des problèmes de pollution de l'eau, de l'air, et de pollution par le bruit.

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

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

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

Chacune des situations d'une famille de situations peut donc être exploitée indifféremment dans l'apprentissage (pour apprendre à l'élève à intégrer ses acquis) ou dans l'évaluation (pour évaluer ses acquis)⁸.

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

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

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

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

Au contraire de l'objectif général, un OTI possède un caractère très précis, puisque, comme une compétence de base, il se définit à travers une famille de situations-problèmes bien délimitées. Ces situations-problèmes sont relativement complexes puisqu'elles recouvrent l'essentiel des acquis d'un cycle dans une discipline donnée, ou dans un champ disciplinaire donné. On recourt également parfois à la notion d'OII (Objectif Intermédiaire d'Intégration), qui recouvre l'ensemble des compétences à atteindre au terme d'une année.

⁸ Pour plus de précisions sur la construction et la gestion des situations, voir Roegiers (2003).

La conception des apprentissages dans l'approche par les compétences

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

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

Apprentissages de savoirs, savoir-faire et savoir-être

Dans une approche par les compétences, les savoirs, savoir-faire et savoir-être continuent à faire l'objet d'apprentissages ponctuels, selon les méthodes pédagogiques en vigueur⁹, ceci à trois nuances près :

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

Les activités d'intégration

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

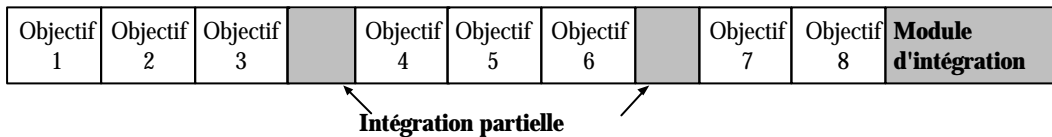
Une alternative à cette façon de faire consiste à « bloquer » une semaine entière pour l'intégration, par exemple une semaine par mois, ou une semaine toutes les 6 semaines.

Concrètement, cette période consiste à présenter à l'élève une ou deux situations qui font partie de la famille de situations, de manière à lui apprendre à intégrer ses acquis. En effet, il est rare qu'un élève puisse automatiquement intégrer ses acquis. Il faut le lui apprendre.

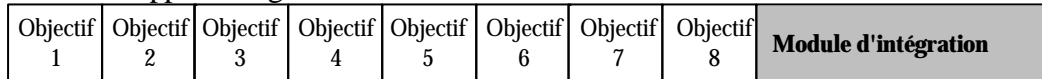
Cette intégration peut se faire de façon progressive, ou en une fois, lors d'un module plus important, appelé "module d'intégration". Supposons qu'une compétence nécessite de développer 8 objectifs de leçon, ou séquences (savoirs, savoir-faire, savoir-être). L'intégration peut se réaliser des deux manières suivantes.

- de façon progressive :

⁹ Ce qui ne veut pas dire que les méthodes pédagogiques ne sont pas appelées, elles aussi, à évoluer. Au contraire, introduire des apprentissages à travers des situations-problèmes didactiques est un excellent entraînement pour l'élève, quand il sera invité à mobiliser ses acquis dans des situations « cibles ».

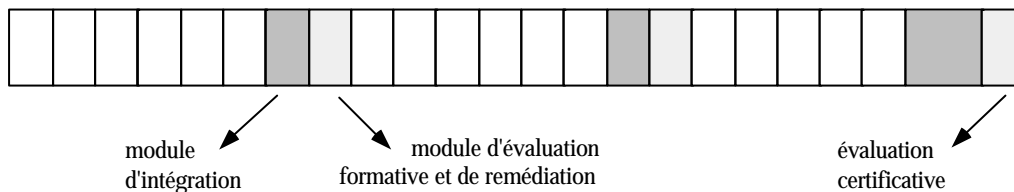


- en fin d'apprentissage :



La première façon procède par intégration progressive. Elle est plus riche, mais elle n'est pas toujours possible.

Les modules d'intégration sont suivis par des modules d'évaluation formative. Pour mener l'évaluation formative, on présente également aux élèves une situation qui appartient à la famille de situations de la compétence.



L'évaluation formative comprend des moments de remédiation où sont travaillées les lacunes des élèves.

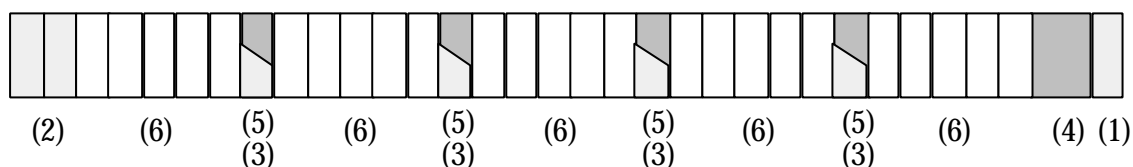
En fin d'année, on trouve l'évaluation certificative. Les épreuves d'évaluation certificative font elles aussi fait l'objet de situations complexes. L'approche par les compétences n'a dès lors pas de sens si l'on ne fait pas évoluer les épreuves de l'évaluation certificative dans le sens de l'approche par les compétences, en les construisant sur la base de situations complexes.

Comment planifier les apprentissages en termes de compétences de base ?

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

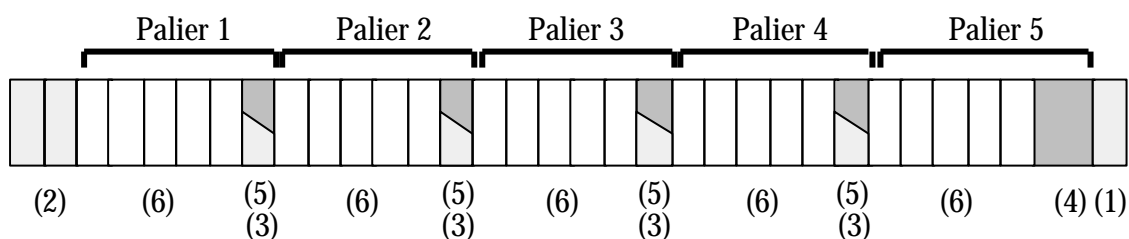
- (1) Réserver la période consacrée à l'évaluation finale (évaluation certificative).
- (2) Délimiter une période en début d'année pour vérifier l'OTI de l'année précédente, et pour remédier aux principales lacunes (évaluation d'orientation).
- (3) Réserver une période pour les évaluations formatives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

On peut représenter cette démarche par le schéma suivant.



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

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



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

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

- En Tunisie, un gain de 3 à 6 points selon les disciplines a été observé, dans l'épreuve de fin de sixième année primaire, dans les performances des élèves qui ont suivi l'approche par les compétences de base, par rapport aux autres élèves¹⁰. Si les données relevées ne permettent pas d'identifier la catégorie d'élèves (forts, moyens faibles) à laquelle l'approche par les compétences de base profite le plus, elles montrent en revanche de façon claire que ce type d'épreuve en termes de tâche complexe discrimine beaucoup mieux les élèves forts des élèves faibles, et permet notamment de travailler très tôt avec les élèves « à risque », c'est-à-dire ceux dont il faut peu de chose pour qu'ils réussissent ou pour qu'ils échouent (voir page 71).
- Au Gabon, une étude menée sur 7500 élèves¹¹ a montré entre autres choses que l'approche par les compétences en 1^e année primaire (CP1) fait réussir 12% d'élèves supplémentaires par rapport à l'approche sommative. Le gain se situe parmi les primo-arrivants qui n'ont pas fait de pré-primaire d'une part, et chez les redoublants d'autre part, c'est-à-dire surtout dans les deux catégories les plus fragilisées, plus que chez les élèves qui ont suivi un pré-primaire. Les données ne permettent cependant pas de chiffrer les gains relatifs dans chacune de ces deux catégories.
- A Djibouti, une étude a été menée en mai 2003, sur deux groupes de 200 d'élèves de fin de 2^e année primaire de niveaux comparables : un groupe expérimental, constitué d'élèves qui ont suivi l'approche par les compétences de base pendant 2 ans, et un groupe témoin, de la filière traditionnelle. Des épreuves en termes de tâches complexes leur ont été présentées en français oral, en français écrit et en mathématiques (Aden & Roegiers, 2003).

¹⁰ C.N.I.P.R.E. (Tunis)

¹¹ IPN Libreville, décembre 2003, dans le cadre du projet Fed Education

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

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

Il y a donc des gains à la fois en termes d'efficacité interne et d'équité¹². Ces gains sont essentiellement imputables à l'introduction d'un module d'intégration d'une semaine toutes les 6 semaines, au sein duquel les élèves ont l'occasion de résoudre des situations complexes (situations « cibles ») qui mobilisent les ressources acquises pendant les 5 semaines précédentes.

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

Ces résultats sont confirmés par d'autres études qui montrent en quoi les élèves plus faibles ou de milieux défavorisés sont loin de réussir moins bien les épreuves « compétences » que des épreuves « ressources », bien au contraire (Allal, Rouiller, Saada-Robert, Wegmuller (1999) ; Rey, Carette, Defrance, Kahn (2002, 2003) ; Letor, Vandenberghe & Jadoulle (2004, à paraître)).

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

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

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

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

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

Pour trancher, il faut revenir à la question des valeurs que l'on veut véhiculer à l'école. Quand, à l'école, on dit qu'il est important que les élèves sachent qui est Karl Marx, et ce qu'il a fait,

¹² Pour la texte complet de l'étude, on peut consulter le site du BIEF (www.bief.be).

de quels élèves parle-t-on ? Qu'est-ce que les élèves en font ? Qu'est-ce qu'on fait passer à la trappe en prenant du temps pour parler de Karl Marx ? Voilà les questions qu'il faut se poser avant de décréter « Les élèves ne savent plus qui est Karl Marx ». Quand on connaît le coût d'un système éducatif dans un pays pauvre, peut-on se payer le luxe de passer des heures pour apprendre des choses dont seule une petite fraction d'élèves va pouvoir faire quelque chose, alors que dans le même temps ils ne disposent pas des acquis de base, ou ils en disposent de façon non opérationnelle ? On en revient aux choix de valeurs. Le tout est une question de priorités. Bien sûr, il n'est pas inutile de parler de Karl Marx, et tous les élèves devraient idéalement connaître ses œuvres. Mais quelle place faut-il lui laisser ? A quel moment de la scolarité faut-il en parler ? A quels élèves faut-il en parler ? Quel statut lui donner en termes d'évaluation des acquis ?

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

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

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

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

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

L'approche par les compétences est utilitariste.

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

Cet aspect est toutefois à nuancer pour deux raisons.

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

2. Il faut également rappeler que des résultats de recherche montrent que, si on veut développer des capacités générales à très long terme (des compétences transversales), la meilleure façon est d'amener les élèves à résoudre de façon répétée des situations pointues. Développement de capacités à long terme et de compétences de base utilisables directement sont des objectifs différents, mais qui, curieusement, empruntent le même chemin en termes d'apprentissages : celui de la résolution par chaque élève de situations-problèmes complexes.

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

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

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

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

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

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

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

Une définition de l'évaluation

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

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

« *Évaluer signifie*¹³.

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

Deux types d'informations à recueillir

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

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

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

Les faits

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

Les représentations

Les représentations sont des informations importantes, mais il convient de les traiter avec prudence. Ce n'est pas parce qu'une personne donne un avis qu'il faut fonder des conclusions sur ce seul avis : il faut le confronter à d'autres avis. Par exemple, l'élève qui décrète « J'ai

¹³ De Ketele, J.-M., (1989), L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.*

acquis la compétence de traduire en anglais un article de journal de 20 lignes » exprime une représentation, qu'il convient de confronter à d'autres sources d'information, du moins si on veut valider la compétence chez l'élève en question.

Les qualités des informations recueillies : pertinence, validité, fiabilité

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

	La question à poser	Ce qui est en jeu
Pertinence des informations	Est-ce que les informations que je choisis de recueillir sont les bonnes informations ?	Le choix du type d'informations à recueillir
Validité des informations	Est-ce que mon dispositif de recueil d'informations garantit que les informations que je recueille sont celles que je déclare vouloir recueillir ?	Le dispositif de recueil d'informations, les instruments de recueil, et plus largement la stratégie
Fiabilité des informations	Est-ce que les conditions du recueil d'informations sont telles que les mêmes informations seraient recueillies à un autre endroit, par une autre personne, à un autre moment ?	Les conditions dans lesquelles se déroule le recueil d'informations

Information, critère, indicateur : des clarifications conceptuelles

La notion d'information

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

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

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

- **Des représentations des acteurs** concernés par les acquis scolaires à propos de ces acquis : l'élève lui-même, ses camarades de classe, ses parents, ses enseignants, les personnes qui le côtoient (éducateurs, psychologues, orthophonistes...). Ces représentations sont la plupart du temps recueillies à travers des entretiens informels. Entrent dans cette catégorie les représentations qu'a l'élève de ses propres acquis et de la façon dont il les acquiert (métacognition), l'explicitation qu'il fait d'un processus cognitif, le regard qu'il porte sur un travail (grille d'autoévaluation)..., dans le sens du modèle de l'évaluation formatrice.
- **Des faits observés en classe**, ou en dehors de la classe, à propos des acquis d'un élève : une réaction à propos de telle tâche à accomplir, de tel savoir à mobiliser, de tel savoir-faire, de tel savoir-être. Ces réactions peuvent être de différents types : une question posée, un (dés)intérêt particulier, attention/distraction, rapidité/lenteur, un manque de compréhension, une demande de clarification, un (dés)investissement particulier, etc.
- **Des informations relevées sur les documents** utilisés par l'élève en classe ou en dehors de celle-ci, c'est-à-dire sur des documents authentiques : son journal de classe, ses cahiers, ses manuels scolaires (cahiers d'exercices), un portfolio, etc. Ces informations peuvent être de tous types : ratures, productions scolaires, dessins, commentaires spontanés, cours inachevés, etc.

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

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

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

La notion de critère

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

Un critère est donc un point de vue selon lequel on se place pour apprécier une production.

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

La notion d'indicateur

Parmi les informations que l'on relève dans le cadre d'une évaluation, il y a les informations relatives à la correction des copies d'élèves. Ce sont des informations relatives à une des catégories abordées à la page 63 : la catégorie des performances réalisées par les élèves. Si les critères donnent le sens général dans lequel la correction doit s'effectuer, ils ne sont — la plupart du temps — pas assez précis pour permettre une correction efficace. En effet, un critère possède un caractère général, et abstrait. On ne peut apprécier un critère que de façon globale, sauf si on se donne un moyen de l'approcher de façon plus précise : c'est le rôle des indicateurs.

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

EXEMPLES

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

Selon les cas, un indicateur précise :

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

Le recours aux critères

A partir de quand un critère est-il maîtrisé ?

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

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

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

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

Une formalisation souvent utile

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

La règle des 2/3¹⁴

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

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

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

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

¹⁴ Pour plus de précisions, voir Roegiers (2000).

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

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

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

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

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

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

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

La formulation d'un critère

Il existe plusieurs façons de formuler un critère.

- Un critère peut être formulé à travers un substantif qui est lui-même connoté positivement : adéquation, cohérence, précision, originalité, rapidité...
- Un critère peut être formulé à travers un substantif auquel on ajoute un complément lui-même connoté positivement : emploi pertinent de..., interprétation correcte de..., production personnelle...
- On peut également formuler un critère sous la forme d'une phrase. Ce peut être sous la forme d'une question (La synthèse est-elle complète ? L'élève a-t-il travaillé proprement ?), ou d'une affirmation (La synthèse est complète. L'élève a travaillé proprement.).

Ces différentes formulations sont présentés dans le tableau ci-dessus.

Substantif connoté positivement	Substantif avec adjectif connoté positivement	Question
Volume de la production	Production suffisamment volumineuse	La production est-elle suffisamment volumineuse ?
Pertinence de la production (adéquation à la consigne)	Production pertinente, adéquate à la consigne	La production est-elle pertinente ? Adéquate à la consigne ?
Correction de l'interprétation de la situation	Interprétation correcte de la situation	La situation est-elle interprétée correctement ?
Correction de l'utilisation des outils et concepts de la discipline	Utilisation correcte des outils et concepts de la discipline	Les outils et concepts de la discipline sont-ils utilisés correctement ?

Cohérence (sémantique) de la production	Production cohérente sur le plan sémantique (sémantiquement cohérente)	La production est-elle cohérente sur un plan sémantique ?
Correction syntaxique	Production syntaxiquement correcte	La production est-elle syntaxiquement correcte ?
Complétude de la réponse	Caractère complet de la réponse	La réponse est-elle complète ?
Originalité de la production, créativité	Production originale	La production est-elle originale ?
Précision des tracés	Tracés précis	Les tracés sont-ils précis ?
Soin de la copie	Présentation soignée de la copie	La copie est-elle bien présentée ?

On voit que certaines formulations ne sont pas heureuses,

- soit parce qu'elles comprennent un mot compliqué « Complétude de la réponse » ;
- soit parce qu'elles sont lourdes « Production cohérente sur le plan sémantique », « Correction de l'utilisation des outils et concepts de la discipline » ;
- soit parce qu'elles sont longues « La production est-elle syntaxiquement correcte ? » ;
- soit parce qu'elles sont moins complètes que d'autres « Production originale », par rapport à « Originalité de la réponse, créativité ».

Parfois, certains aspects entrent en conflit. La formulation « Volume de la production » est moins lourde que « Production suffisamment volumineuse », mais moins complète, dans le sens où le terme « Volume » n'est pas tout à fait explicite.

Pour ces raisons, on peut rechercher la formulation la plus claire et la plus légère, même si les critères ne sont pas tous formulés de façon homogène. Deux options sont en général privilégiées :

- soit on recourt à un mélange de formulations des deux premières colonnes ;
- soit tous les critères sont formulés sous la forme de questions (troisième colonne).

Dans certains contextes, et surtout dans les petites classes, il est important de simplifier la présentation des critères, que ce soit pour les élèves, les parents ou pour les enseignants. On peut recourir à des formulations simplifiées, en y ajoutant éventuellement la traduction plus « scientifique ». On perd en précision, mais on gagne souvent énormément en clarté.

Exemple :

C1. La consigne est respectée.	<i>C2. Les phrases ont du sens.</i>	<i>C3. Les phrases sont formées correctement.</i>	<i>C4. Le nombre de phrases produites est suffisant.</i>
Pertinence de la production	Cohérence sémantique	Correction syntaxique	Volume de la production

La gestion des critères

Critères minimaux et de perfectionnement

Dans le cadre de l'évaluation d'une tâche complexe, il est intéressant de distinguer deux catégories de critères : les critères minimaux et les critères de perfectionnement (De Ketele,

1996). Les critères **minimaux** sont ceux qui déterminent la réussite, c'est-à-dire la maîtrise de la compétence. Les critères **de perfectionnement** sont des critères non strictement indispensables, qui situent les productions des élèves entre une production tout juste satisfaisante et une production excellente. Les critères de présentation, d'originalité, de précision sont en général des critères de perfectionnement.

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

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

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

Quels poids accorder aux critères de perfectionnement ?

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

La « règle des 3/4 », introduite par De Ketele (1996) propose à ce sujet un garde-fou intéressant¹⁵.

La règle des 3/4

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

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

Supposons en effet que 1/3 du poids soit mis sur des critères de perfectionnement, et 2/3 sur des critères minimaux. Un élève qui réussit 2/3 des occasions relatives aux critères minimaux (la maîtrise minimale) devrait avoir réussi, selon la règle des 2/3 (voir page 66). Or, mathématiquement parlant, il n'obtient que 2/3 x 2/3 des points, soit 4 points sur 9, c'est-à-dire moins que la moitié des points.

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

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

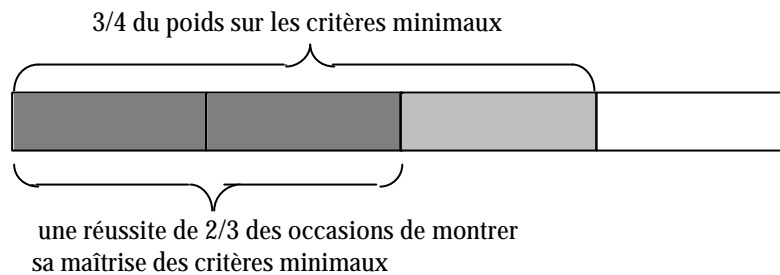
En résumé, on peut dire qu'on peut faire reposer l'évaluation certificative sur deux règles énoncées ci-dessus : la règle des 2/3 et la règle des 3/4.

¹⁵ De même que la règle des 2/3, la règle des 3/4 doit être considérée comme un point de repère parmi d'autres, proposé dans un souci d'opérationalité, et non comme une norme à respecter.

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

2. La maîtrise minimale des critères minimaux est une maîtrise des $\frac{2}{3}$ des occasions de vérifier ces critères minimaux.

Le choix de $\frac{2}{3}$ et de $\frac{3}{4}$ n'est pas un hasard. En effet, lorsqu'on combine ces deux règles, on s'aperçoit qu'un élève qui réussit $\frac{2}{3}$ des occasions de montrer sa maîtrise des critères minimaux ($\frac{3}{4}$ du poids total) est un élève qui obtient 50% des points¹⁶.



$\frac{2}{3}$ de $\frac{3}{4}$ = 50% pour la réussite minimale des critères minimaux

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

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

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

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

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

L'indépendance des critères entre eux

Une des qualités principales des critères est d'être indépendants les uns des autres. Par exemple, la pertinence de la production permettra de déterminer si l'élève a répondu à ce qui

¹⁶ Ce seuil de 50% doit être pris de façon nuancée. Il ne fait que refléter que les pratiques courantes en vigueur, mais il ne faut pas entendre que des décisions de maîtrise doivent nécessairement être validées sur la base de 50% de réussite. Certains enseignants travaillent par exemple des échelles d'appréciation dans une logique de la pédagogie de maîtrise, en déterminant des seuils de maîtrise à 80%.

était demandé, tandis que la cohérence de la production déterminera si ce qu'il écrit se tient, même s'il ne répond pas à ce qui est demandé.

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

Pour cette raison, il est bon d'éviter, dans les disciplines scientifiques, le critère « Réponse correcte », car c'est un critère qui englobe tous les autres critères : un élève qui fait une seule erreur est de toutes les façons sanctionné à ce critère, de même qu'il le sera probablement dans un des autres critères. Ce critère est un critère « absorbant ». La seule utilisation que l'on pourrait en faire serait d'examiner tout d'abord si la réponse de l'élève est correcte. Dans l'affirmative, on attribue la note maximale à l'élève¹⁷, dans la négative, on regarde l'ensemble des critères, ce qui fait gagner à l'enseignant du temps dans la correction. Nous reviendrons sur cette pratique au chapitre 6.

Le nombre optimal de critères

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

1. Des notes plus justes

Tout d'abord, il permet de rendre les notes plus justes que dans l'approche traditionnelle, dans la mesure où le recours aux critères limite les échecs abusifs, et les réussites abusives.

Autrement dit, il permet de faire réussir une plus grande proportion d'élèves qui ont les acquis pour réussir, et de faire échouer une plus grande proportion de ceux qui doivent échouer, parce qu'ils ne possèdent pas les acquis qui leur permettent de passer d'une classe à l'autre.

2. La valorisation des points positifs

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

3. Une meilleure identification des élèves à risque

Enfin, le pouvoir discriminatoire du recours aux critères est supérieur, c'est-à-dire que le recours aux critères permet de distinguer beaucoup mieux les élèves à risque, c'est-à-dire les élèves à qui il faut peu de chose pour basculer au-dessus ou en dessous du seuil de réussite, comme en témoigne une recherche récente menée en Tunisie¹⁸, ou encore les recherches menées par Jadouille & Bouhon (2001). En effet, il permet de diagnostiquer de façon plus efficace les difficultés rencontrées par les élèves, et l'identification d'un critère déficient donne des pistes pour la remédiation. Dans l'approche traditionnelle, de par le jeu de l'échantillonnage de savoirs et d'objectifs spécifiques qui sont évalués, le fait qu'un élève échouait à quelques savoirs ou quelques objectifs spécifiques ne donnait pas la garantie que, si on remédie aux faiblesses, l'élève possède les acquis nécessaires pour passer d'un niveau à un autre.

Si le recours aux critères n'est plus contesté dans le monde des sciences de l'éducation, son utilisation est parfois galvaudée. En particulier, on aurait spontanément tendance à multiplier le

¹⁷ Du moins sur les critères liés à l'exactitude de la réponse (pas sur un critère « propreté » par exemple)

¹⁸ Recherche menée dans le cadre du C.N.I.P.R.E., citée dans Roegiers (2000)

nombre de critères pour apprécier de façon la plus fine possible une production donnée. La pratique montre le contraire : **un petit nombre de critères permet souvent d'arriver à une note plus juste.**

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

1. L'effort de correction

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

2. La prise en compte des critères pendant les apprentissages

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

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

3. Le risque de dépendance des critères entre eux

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

4. Les effets liés au comportement du correcteur

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

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

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

Faut-il communiquer les critères aux élèves ?

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

Cette pratique a en effet plusieurs conséquences positives.

Tout d'abord, les résultats de recherche (Bonniol, 1985 ; Jadouille & Bouhon, 2001) ont montré qu'un élève qui connaît les critères d'évaluation effectue des meilleures performances à l'examen, parce qu'il sait comment orienter son effort dans la préparation de l'examen. Ensuite, il s'agit là d'un levier gigantesque pour l'autonomie de l'élève, dans la mesure où non seulement on lui donne la liste des critères de correction, mais on lui propose également des grilles d'autoévaluation élaborées sur la base de ces critères, voire même on lui fait construire ce type de grille par lui-même. Ces outils sont des supports privilégiés pour l'autoévaluation, qui elle-même déclenche des démarches métacognitives chez l'élève. Les travaux sur l'autoévaluation et la métacognition (Noël, 1991, 2001 ; Grangeat, 1998 ; Allal, 2001) mettent en évidence l'apport de ces types de pratiques dans la régulation des apprentissages. Ces réflexions vont dans le même sens que les précédentes, qui portent sur les critères comme axes des apprentissages. Il est beaucoup plus efficace d'accorder une place de choix aux activités visant à apprendre à l'élève à maîtriser les critères que de baser les apprentissages sur la seule maîtrise des contenus. Mais il s'agit là d'un changement culturel, qui touche à l'habitus, aux comportements intériorisés de l'enseignant, et ce type de changement met toujours un certain temps à s'installer en profondeur.

L'élaboration des outils de recueil des informations

L'élaboration de la liste des critères

Existe-t-il une liste générique de critères pour toutes les disciplines ?

Si, dans la littérature, il existe de nombreuses propositions de critères, peu de ces propositions reposent sur des bases scientifiques étayées. Les listes de critères sont des listes contextualisées à une année, une discipline donnée, et des compétences à atteindre.

Vial (2001) propose de ramener la réussite à trois grands critères : la justesse, la complétude et la pertinence à...

« Le critère est ici « une vue de l'esprit » par définition, il est abstrait, ainsi la réussite peut-elle se ramener à trois « grands » critères : justesse, complétude et pertinence à... ce sont là des critères « virtuels ». Or, à cause de leur généralité même, s'ils sont incontournables, ils sont peu maniables. Plus opératoires, ces mêmes critères apparaissent plus actualisés dans une tâche précise : ainsi le critère de complétude devient dans la tâche de réduction d'un texte précis : « pas d'oubli de ceci, pas d'ajout de cela ». De même, le critère de pertinence s'actualisera dans une tâche par la désignation d'un outil à mettre en perspective avec un autre outil. Ces critères actualisés sont à l'évidence, plus faciles à utiliser » (Vial, p. 147).

Si ce sont trois critères qui sont souvent repris dans des listes de critères, il ne reflètent pas la diversité des niveaux et surtout des disciplines qui caractérise les tâches complexes qu'il convient d'évaluer à travers des critères. De plus, ces critères, aux dires même de Vial, sont très généraux, et dès lors peu maniables. Enfin, le critère « justesse » est un critère dangereux et difficile à utiliser, en particulier dans les disciplines scientifiques : se contenter d'apprécier la justesse de la réponse d'un élève à une situation-problème masque toute une série d'aspects positifs qui pourraient être valorisés dans sa production (voir page 71).

Parmi les tentatives d'organiser les listes de critères, celle qui nous paraît la plus intéressante est celle de Louise Bélair (1999), qui propose de ramener les critères aux 8 critères suivants :

1. Pertinence : adéquation par rapport à ce qui est demandé
2. Profondeur : utilisation des notions de la discipline
3. Extension, transfert et intégration : recours à une gamme étendue de concepts, d'outils et de stratégies
4. Précision : clarté et concision
5. Cohérence : organisation logique de la production
6. Langue : respect des règles et des conventions de la langue
7. Autonomie : initiative, choix réfléchis
8. Originalité : apport d'idées différentes de la norme conventionnelle.

Malgré tout l'intérêt et la richesse des critères proposés dans cette liste, celle-ci présente un certain nombre de limites :

- certains critères se recouvrent partiellement, comme le critère « profondeur » et le critère « extension, transfert et intégration » : par exemple, peut-on respecter ce dernier, alors que le premier n'est pas respecté ? Peut-on respecter le critère « précision », sans respecter le critère « profondeur » ? Il y a un problème d'indépendance des critères¹⁹.
- certaines distinctions ne sont pas établies clairement : par exemple, en sciences sociales, la distinction entre le choix adéquat des outils de la discipline (qui n'est pas la pertinence) et l'utilisation adéquate des outils de la discipline (reprise dans le critère de profondeur) n'est pas possible à travers les critères tels qu'ils sont formulés ;
- les critères sont davantage valables pour une production littéraire que pour une production scientifique (résolution de problèmes), une création artistique (manuelle, musicale, théâtrale...) ou une performance sportive.

Ces limites ne sont pas propres à la liste proposée, mais à l'existence même d'une telle liste, et son potentiel à refléter les préoccupations essentielles de chaque discipline, de chaque champ disciplinaire. Autrement dit, nous doutons qu'il existe une liste, si bien faite soit-elle, qui corresponde à l'ensemble des niveaux d'enseignement et des disciplines, tant les besoins de ces niveaux sont différents, mais surtout tant les exigences des disciplines sont spécifiques. Entre les disciplines outils et les autres disciplines, entre les disciplines littéraires et les disciplines scientifiques, entre les disciplines artistiques et les disciplines cognitives, il y a des exigences tellement variées qu'il nous semble vain de vouloir tout embrasser.

Un cadre opérationnel pour construire des critères

Dans ces conditions, comment orienter la production de critères ? Autrement dit, comment élaborer une liste de critères relatifs à une épreuve d'évaluation donnée ? Comment penser à l'ensemble des critères, sans avoir une liste trop longue ?

Pour déterminer à quels critères on va recourir, nous proposons de distinguer deux types de situations, et donc deux types de productions, qui répondent à des exigences assez différentes l'un de l'autre²⁰ :

- le cas où la production demandée à l'élève est une **production ouverte** ;

¹⁹ Voir page 70

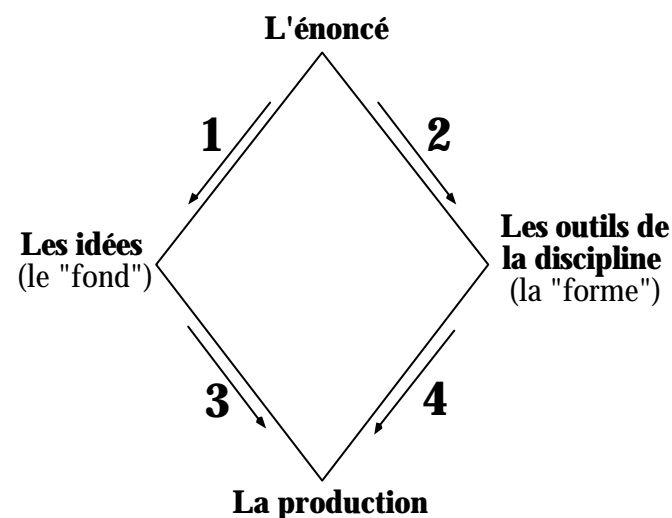
²⁰ Voir notamment Roegiers (2003), pages 100 à 102

- le cas où la production de l'élève s'oriente vers une **réponse** (question fermée).

Le cas d'une tâche complexe ouverte

Les critères mettent en relation l'énoncé d'une part et la production d'autre part, à travers deux médias que sont les idées (ce que traditionnellement on appelle « le fond »), et les outils de la discipline (ce que traditionnellement on appelle « la forme »), les outils de la discipline étant les concepts, les techniques, les procédures, etc.

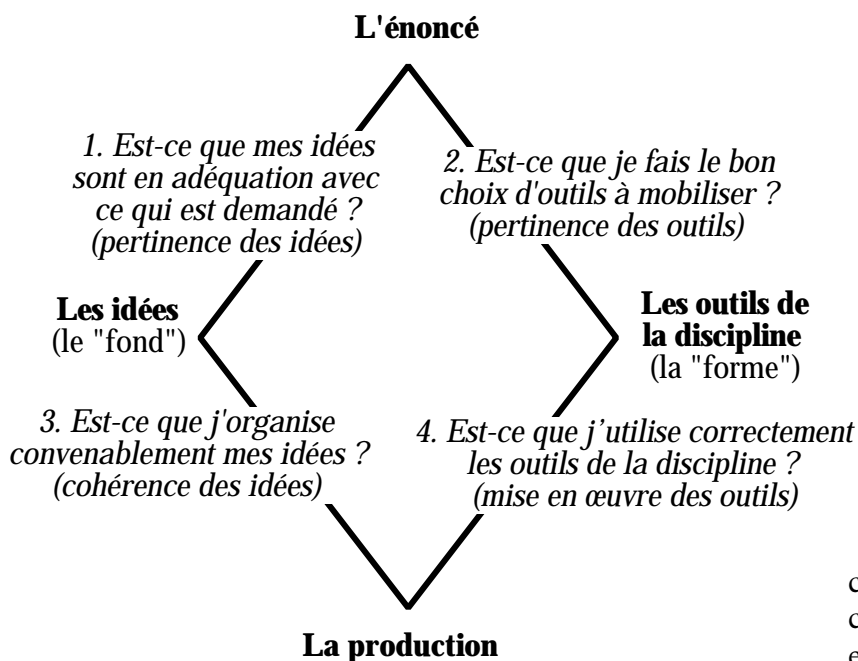
On peut représenter ceci par le schéma suivant :



Les critères peuvent se rattacher aux quatre axes définis par cette figure :

1. Est-ce que mes idées sont en adéquation avec l'énoncé ? (pertinence des idées)
2. Est-ce que je fais le bon choix d'outils à mobiliser ? (pertinence des outils)
3. Est-ce que j'organise convenablement mes idées ? (cohérence des idées)
4. Est-ce que j'utilise correctement les outils de la discipline, pour obtenir un produit qui possède telles qualités

requis ? (mise en œuvre des outils)



Voici quelques critères qui appartiennent à chacune des catégories (les exemples sont pris dans une discipline langagière).

Catégorie 1. Est-ce que mes idées sont en adéquation avec ce qui est demandé ? (pertinence des idées)

- Est-ce que la production répond à ce qui était demandé ? (Adéquation de la production à la consigne, adéquation au support)
- Est-ce que la production est personnelle ? (Caractère personnel de la production, autonomie dans la production des idées)
- Est-ce que la production est originale ? (Originalité de la production)²¹

Catégorie 2. Est-ce que je fais le bon choix d'outils à mobiliser ? (pertinence des outils)

- Est-ce que je respecte le type de texte demandé ? (Respect des contraintes)
- Est-ce que je respecte les consignes formelles (Volume demandé...)
- Est-ce que le registre de langue est le bon ? (Adéquation du registre de langue)
- Est-ce que le lexique utilisé est le bon ? (Adéquation du lexique)

Catégorie 3. Est-ce que j'organise convenablement mes idées ? (cohérence des idées, cohérence interne)

- Est-ce que mes idées sont agencées correctement ? Est-ce que la suite des paragraphes forme une suite logique ? (Agencement des idées, cohérence sémantique du texte, cohésion entre les phrases)
 - Est-ce que la structure du texte est la bonne ? (Adéquation de la structure du texte)
- Ces critères s'observent à travers un ensemble d'indicateurs telle l'utilisation des bons substituts, les articulateurs logiques et chronologiques, l'absence de contradiction, l'utilisation des temps...

Catégorie 4. Est-ce que j'utilise correctement les outils de la discipline ? (mise en œuvre des outils, correction)

Écrit et oral

- Est-ce que mon texte est construit correctement (Respect de la grammaire textuelle) ?
- Est-ce que mes phrases sont construites correctement (Correction syntaxique) ?

Écrit seul

- Est-ce que mes accords sont bons ? Est-ce que mes formes verbales sont bonnes ? (Orthographe grammaticale correcte)
- Est-ce que j'orthographe correctement ? (Orthographe d'usage correcte)

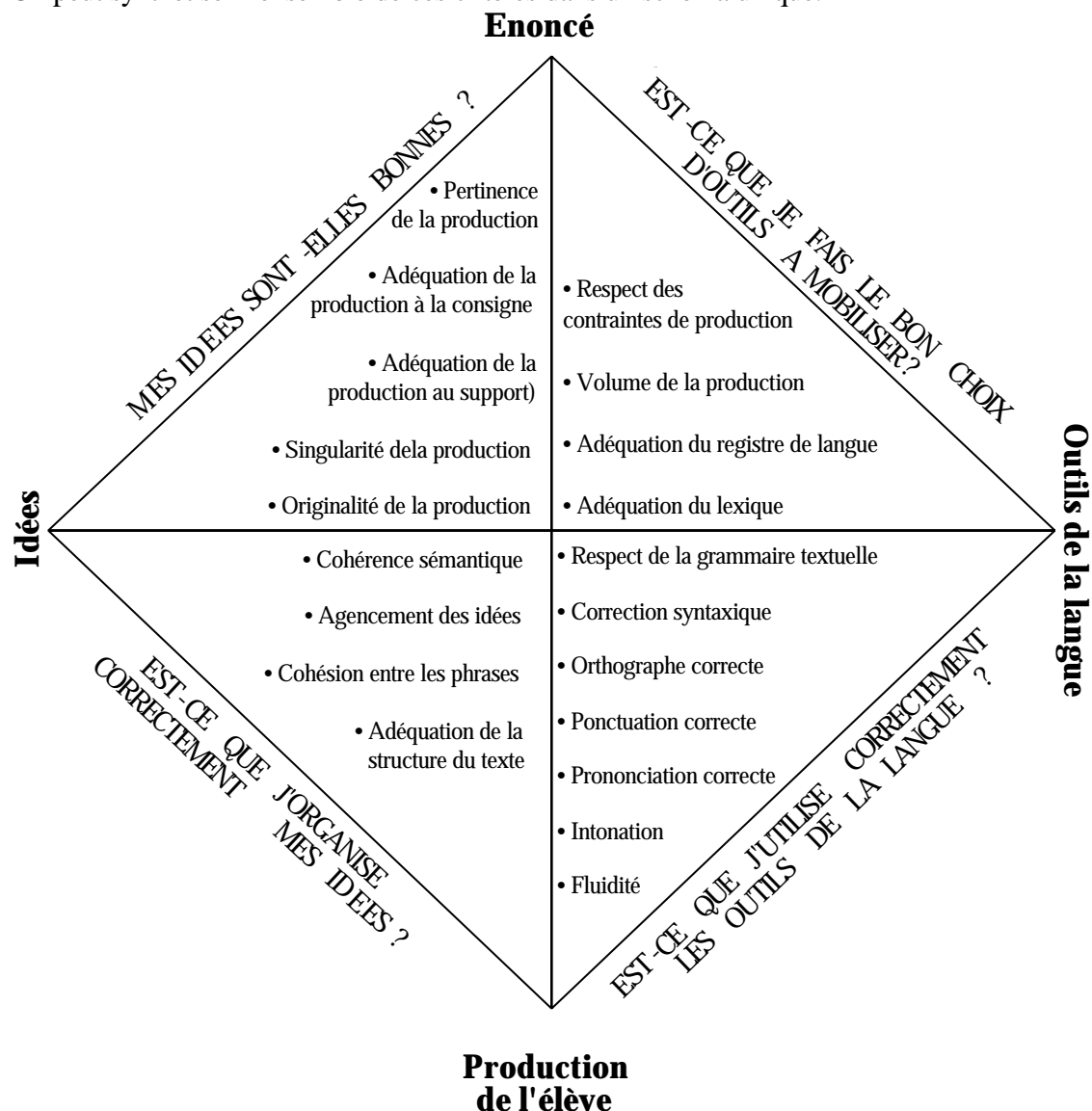
- Est-ce que la ponctuation est bonne ? (Ponctuation appropriée)

Oral seul

- Est-ce que je prononce correctement les phonèmes dans une chaîne parlée ? Est-ce que j'articule correctement ? L'intonation est-elle la bonne ? Les liaisons, les rythmes, la mélodie de la phrase sont-ils respectés (Prononciation correcte)
- Est-ce que le débit de la production est bon (Fluidité) ?

²¹ Ces deux derniers critères sont en général considérés comme des critères de perfectionnement.

On peut synthétiser l'ensemble de ces critères dans un schéma unique.



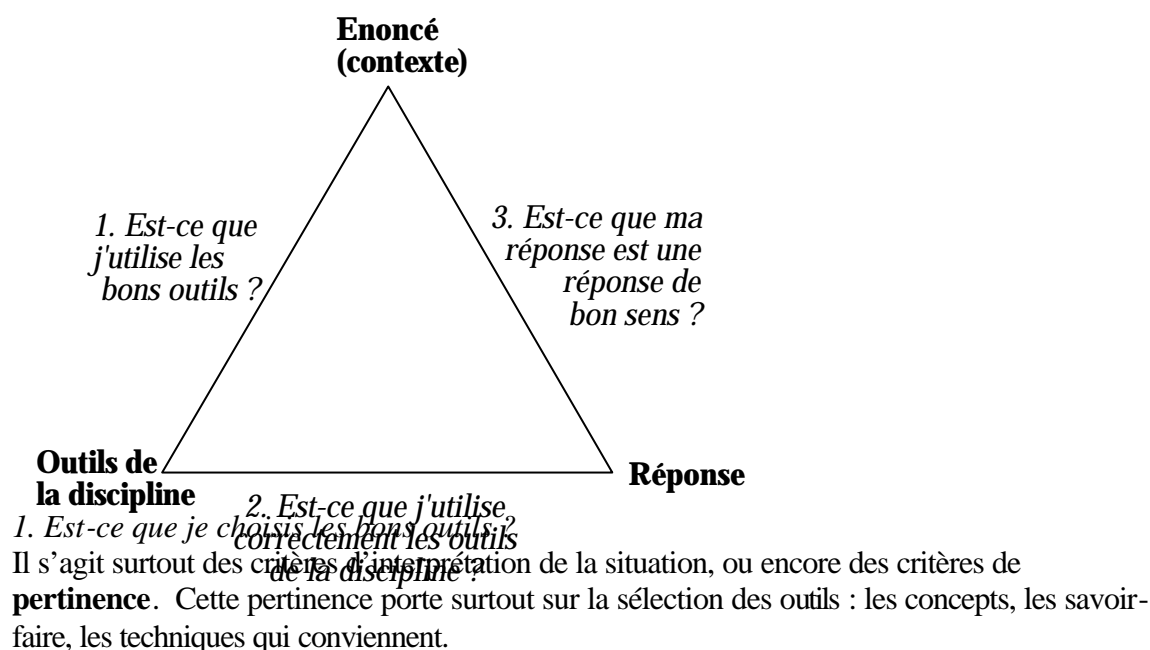
Précisons bien qu'il s'agit d'une liste indicative d'un ensemble de critères, au sein de laquelle il convient de faire **un choix raisonné de quelques critères, en nombre limité** (voir page 71).

Le cas d'une tâche complexe fermée

Le choix des critères se pose de façon différente lorsqu'il est demandé à l'élève de résoudre une situation fermée. Dans ce cas, les critères mettent en relation trois éléments, que l'on peut représenter par les pôles d'un triangle :

- l'énoncé (le support de la situation, la consigne) ;
- les outils de la discipline ;
- la réponse.

Les critères sont relatifs à la mise en relation de ces pôles deux à deux.



Par exemple, en mathématiques (primaire), ce type de critère sera opérationnalisé par des indicateurs relatifs aux questions suivantes :

- est-ce que j'identifie bien les opérations à poser ?
- est-ce que je pose correctement mes opérations ?
- est-ce que j'utilise la bonne formule ?
- est-ce que j'écarte les données parasites ?
- etc.

Oltre le critère de pertinence, on peut encore ranger dans cette catégorie le critère d'économie de la démarche, ou encore d'efficacité de la démarche.

2. *Est-ce que j'utilise correctement les outils de la discipline ?*

Il s'agit de déterminer si l'élève est un bon technicien de la discipline. Est-ce qu'il utilise correctement les concepts ? Est-ce qu'il met en œuvre correctement les techniques ?

Ce type de critère correspond aux questions suivantes :

• En mathématiques :

- est-ce que je résous correctement une opération ?
- est-ce que je fais correctement une transformation de grandeurs ?
- est-ce que j'applique correctement les règles ? les formules ?
- est-ce que j'utilise une bonne technique pour tracer une figure ? Est-ce que je suis précis dans mes tracés ?
- etc.

- En histoire (si la situation est une situation fermée)
 - est-ce que j'utilise correctement une ligne du temps ?
 - est-ce que les concepts de la discipline sont utilisés à bon escient ?
 - etc.
- En sciences
 - est-ce que j'utilise correctement les concepts de la discipline ?
 - est-ce que la démarche scientifique est utilisée convenablement ?
 - est-ce que j'utilise correctement les lois, les formules, les relations ?
 - est-ce que je ne fais pas de généralisations abusives ?
 - etc.

3. Est-ce que je fais preuve de bon sens dans la réponse ?

En mathématiques et dans les disciplines scientifiques, ce type de critère répond aux questions suivantes :

- Est-ce que la réponse est cohérente, par rapport au contexte ?
- Témoigne-t-elle du sens des réalités ?
- Est-elle plausible ?
- Est-ce le bon ordre de grandeur ?
- La réponse est-elle exprimée dans la bonne unité ?

Le « bon sens de la réponse » est lié à la capacité de l'élève à **estimer un résultat**.

L'élève qui maîtrise ce type de critère est celui qui peut estimer une réponse, faire preuve de bon sens, même s'il ne peut pas toujours mettre en œuvre correctement les outils mathématiques, ou choisir ceux qui conviennent. Ce sera encore celui qui possèdera des procédés bien à lui.

L'élaboration d'une épreuve d'évaluation

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

Rappelons que nous entendons ici par « épreuve d'évaluation » une ou plusieurs situations d'intégration, des situations complexes, à travers lesquelles l'élève démontre sa compétence. Dans la pédagogie de l'intégration²², les épreuves consistent essentiellement en des situations appartenant à la famille de situations de la compétence ou de l'OTI²³ que l'on veut évaluer.

Lors d'un précédent ouvrage (Roegiers, 2003), nous avons abondamment développé les qualités requises pour l'élaboration d'une situation d'intégration, c'est-à-dire pour l'élaboration d'une situation « cible ».

²² Roegiers, 2000

²³ Pour rappel, l'OTI est l'Objectif Terminal d'Intégration, la macro-compétence de fin de cycle dans une discipline donnée

Voici quelles sont ces qualités.

1. Une situation d'intégration

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

2. Une situation nouvelle

@ Garantir le caractère de nouveauté de la situation

@ Eviter la restitution déguisée

@ Travailler sur des documents inédits

3. Une situation débouchant sur une production

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

4. Une situation dont l'élève est acteur

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

@ S'adresser personnellement à l'élève

5. Une situation en adéquation avec les objectifs pédagogiques

@ Se situer au sein d'une situation de communication

@ Proposer une consigne en adéquation avec la compétence visée

@ Eviter la dérive littéraire

6. Une situation d'un niveau adapté

@ Donner à la situation le niveau de difficulté voulu (savoirs, savoir-faire à mobiliser)

@ Ajuster les données, et la façon de les fournir à l'élève

@ Ajuster le niveau par les contraintes

7. Une situation qui véhicule des valeurs positives

@ Véhiculer des valeurs positives

8. Une situation significative pour l'élève

@ Donner à la situation un but opérationnel

@ Choisir un contexte qui parle à l'élève

@ Illustrer

@ Introduire des données qui soient, sinon réelles, du moins vraisemblables

@ Travailler sur des documents authentiques

9. Une situation dont la présentation est accessible

@ Rendre lisible la présentation de la situation

@ Proposer une consigne claire

@ Eviter des supports trop verbeux

10. Une situation valorisante pour l'élève

@ Rendre les consignes / questions indépendantes

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

Seule va changer la façon dont on présente la situation.

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

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

- choisir la compétence (les compétences) ou l'OTI à évaluer ;
- choisir ou construire une ou deux situations de la famille de situations, mais en s'assurant que l'élève n'ait pas encore rencontré ces situations qu'on lui demande de résoudre, sinon ce serait de la reproduction !
- veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié à plusieurs reprises, de façon indépendante (au moins trois fois, si on veut respecter la règle des 2/3) ;

- rédiger soigneusement les supports et les consignes pour que la tâche à exécuter apparaisse clairement à l'élève ;
- préciser les indicateurs que l'enseignant relèvera lorsqu'il passera à la correction de la copie ;
- rédiger la grille de correction.

Ces deux derniers points seront développés dans le chapitre 7.

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

Quelques questions pour guider les choix

Choisir une ou deux ou trois situations ?

L'important, c'est que chaque critère puisse être évalué à plusieurs reprises, de façon indépendante. Trois occasions apparaissent comme un point de repère intéressant (voir page 66). Dans certains cas, une situation unique suffira pour que chaque critère puisse être évalué à trois reprises différentes. Dans d'autres cas, il faudra recourir à deux, voire à trois situations pour permettre d'évaluer chaque critère à trois reprises au moins.

Ces trois reprises sont surtout importantes pour les critères minimaux (voir page 68). On peut admettre plus de souplesse pour les critères de perfectionnement.

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

questions ?

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

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

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

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

Comment choisir les critères ?

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

Selon que l'on attend une production originale dans le cadre d'une situation ouverte, ou une réponse à une situation fermée, les types de critères à choisir sont différents (voir page 74 et suivantes).

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

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

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

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

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

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

1. Centrage sur la compétence

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

2. Situation-problème

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

3. Appartenance à une famille de situations

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

4. Caractère significatif

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

5. Répétition des observations

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

6. Centrage sur les critères essentiels

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

La correction des copies d'élèves

Les principes de la correction des copies

Des indicateurs pour opérationnaliser les critères

A la page 65, nous avons abordé la notion d'indicateur, comme signe observable pour opérationnaliser un critère. Un indicateur est une information précise que l'on recueille, pour se prononcer sur la maîtrise d'un critère par les élèves.

On peut distinguer deux types d'indicateurs.

Un indicateur peut être **qualitatif**, quand il précise une facette du critère, comme dans les deux exemples ci-dessus. Il reflète alors soit la présence / l'absence d'un élément, soit un degré d'une qualité donnée. Par exemple, les trois indicateurs de la page **Error! Bookmark not defined.** sont des indicateurs qualitatifs.

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

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

Exemples :

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

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

Ce qu'est une grille de correction

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

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

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

par rapport à la correction qu'il mène, mais de lui fournir des outils pour l'amener à changer son regard sur la production de l'élève.

Une grille de correction peut être envisagée qualitativement ou quantitativement.

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

Exemple pour le critère « présentation matérielle »

<i>Indicateurs du critère « présentation matérielle »</i> Lisibilité de l'écriture (lisible ou non) Absence de taches (présence ou absence) Orthographe (présence ou absence de fautes d'orthographe) ...

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

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

Toutes les informations sont extraites (3 pts) 2/3 des informations sont extraites (2 pts) Au moins une information est extraite (1 pt) Aucune information n'est extraite (0 pt)

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

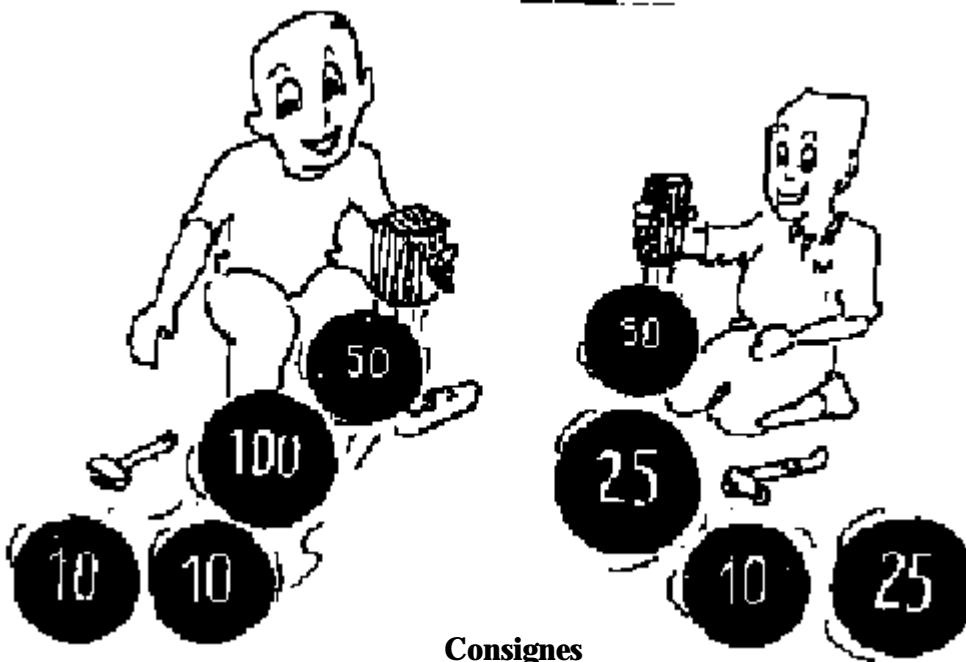
<i>Indicateurs du critère « présentation matérielle »</i> Lisibilité de l'écriture Absence de taches Orthographe Respect des 3 indicateurs (3 pts) Respect de 2 indicateurs (2 pts) Respect d'un seul indicateur (1 pt) Respect d'aucun indicateur (0 pt)
--

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

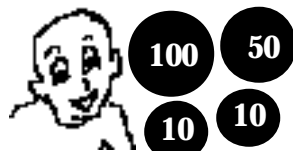
Un exemple de grille de correction

La fête du nouvel an

C'est la fête du nouvel an. Otila et Mvono décident de casser leur coffre.



Consignes



1. Trouve la somme de :
Otila



Mvono

2. Ecris en lettres la plus grande somme

.....

3. Il manque à Mvono
pour avoir la même somme qu'Otila.

Grille de correction

	Interprétation correcte de la situation-problème	Utilisation correcte des outils mathématiques en situation	Présentation de la production
Question 1	2 pts si l'élève a écrit des additions avec les nombres à additionner (« 100+10+10+50 ») 1 pt si l'élève a écrit les suites correctes des nombres (« 100 10 10 50), sans le signe « + », ou s'il a écrit uniquement un total correct (c.-à-d. qu'on voit qu'il a l'idée d'addition)	1 pt par addition correcte, même s'il s'est trompé en posant l'addition	1 pt si l'élève accomplit la tâche sans surcharge
Question 2	1 pt si l'élève écrit un nombre en lettres (n'importe quel nombre)	1 pt si l'élève écrit en lettres la plus grande somme qu'il a trouvée à la question 1 (même si cette somme est fausse, et même s'il commet des fautes d'orthographe)	
Question 3	1 pt si l'élève pose une soustraction, avec les nombres qu'il a trouvés à la question 1	2 pts si la soustraction est correcte, même si ce n'est pas la bonne soustraction	
Total /10	/4	/5	/1

Exemple de grille de notation correspondante que l'on peut faire figurer sur la feuille de l'élève, et qui permet une notation concrète et accessible à l'élève et aux parents.

	C1	C2	C3
Q1	/1	/2	/1
Q2	/1	/2	
Q3	/1	/2	
Tot	/3	/6	/1

Si l'on veut transmettre un message clair selon lequel les critères de perfectionnement ne sont pris en compte que quand la maîtrise minimale des critères minimaux est atteinte, on peut recourir à une grille du type suivant, qui montre encore plus clairement qu'il existe un seuil à atteindre (ici, le seuil de 6/9), avant de prendre en compte les critères de perfectionnement.

	C1	C2	Seuil critères minimaux (6/9)	C3
Q1	/1	/2		/1
Q2	/1	/2		
Q3	/1	/2		
Tot	/3	/6	/9	/10

Utilisée à des fins formatives, cette grille met en évidence les critères défailants. Utilisée à des fins certificatives, elle met en évidence l'importance de ce seuil des critères minimaux pour prendre en compte les critères de perfectionnement.

La démarche de correction d'une copie

Voyons maintenant plus concrètement comment élaborer une grille de correction.

Construire les indicateurs

- Comment construire les indicateurs ? Il s'agit de respecter essentiellement deux règles :
 - Des indicateurs formulés de façon rigoureuse
 - Des indicateurs formulés de façon concrète, précise et simple.

2.1. Des indicateurs formulés de façon rigoureuse

Un critère peut être opérationnalisé par plusieurs indicateurs qui se complètent, et qui donnent un tableau assez complet de la maîtrise du critère. Mais on a souvent le cas où un seul indicateur opérationnalise le critère.

Dans ce dernier cas, il faut être particulièrement rigoureux dans la formulation de l'indicateur. Il faut notamment que cette formulation **ne couvre pas deux critères différents**. L'enjeu est le même que celui de l'indépendance des critères : comment garantir que l'élève ne soit pénalisé deux fois pour une erreur qu'il a commise ?

Il y a une double rigueur à viser : dans la formulation des questions, dont la réponse à l'une ne doit pas être fonction de la réponse à la précédente (verticalement dans le tableau), et formulation des indicateurs les uns par rapport aux autres (horizontalement dans le tableau), pour qu'un même indicateur ne traduise pas deux critères différents.

Rigueur dans la formulation des questions ou consignes (indépendance verticale)

Elle consiste à éviter de pénaliser l'élève deux fois successivement, dans deux questions, ou deux consignes, s'il s'est trompé une première fois. La plupart du temps, il s'agit de ne pas faire dépendre la deuxième question ou consigne de la réponse que l'élève doit donner à la question précédente. Par exemple, un élève doit acheter 3 kilos de bananes à 60F, à l'aide d'un billet de 1000 F. Il doit calculer (1) ce qu'il doit payer (2) ce que le marchand va lui rendre. Il se trompe à la question (1), en faisant « $3 \times 60 = 120$ », mais il calcule ensuite « $1000 - 120 = 880$ ». La première réponse est erronée, mais la deuxième opération (la soustraction) est correcte, même s'il n'a pas utilisé les bons nombres. Il a réussi la question (2), bien qu'il se soit trompé dans sa réponse à la question (1).

Bien entendu, si les questions sont indépendantes, (comme en éveil dans l'exemple ci-dessus), on n'a plus ce problème.

C'est un problème qui peut souvent être résolu en phase de conception de l'épreuve d'évaluation : il suffit de construire des consignes ou des questions indépendantes. Ce n'est toutefois pas toujours possible de rendre les questions ou consignes indépendantes. Dans ce cas, il y a une attention toute particulière à avoir lors de la phase de correction, qui est un peu plus compliquée.

Indépendance des critères les uns par rapport aux autres (indépendance horizontale)

Cette indépendance est relative à une même tâche (question ou consigne) : il s'agit de ne pas pénaliser l'élève sur deux critères pour une même erreur qu'il aurait commise. C'est une question de pertinence des indicateurs : correspondent-ils strictement aux critères ?

Par exemple, si on demande à l'élève d'entourer une grandeur parasite dans une série, et que, pour le critère 1 (interprétation de la question), on énonce l'indicateur « l'élève entoure une grandeur, quelle qu'elle soit », pour le critère 2 (utilisation correcte de l'outil mathématique), il ne faut plus reprendre « l'élève *entoure* la grandeur parasite », mais « l'élève *identifie* la

grandeur parasite », c'est-à-dire qu'il peut la signifier d'une autre façon : la souligner, mettre une croix à côté de la grandeur en question, réécrire la grandeur intruse, etc. Dans ce dernier cas, le critère 2 est acquis, mais pas le critère 1²⁴.

2.2. Des indicateurs formulés de façon concrète, précise et simple

Il s'agit ensuite de les exprimer de façon concrète, précise et simple. L'enjeu est que le correcteur puisse associer de façon rapide et fiable la réponse de l'élève à un nombre de points le plus juste possible.

Une formulation concrète

Concret signifie qu'il faut choisir des mots concrets, opérationnels. Les indicateurs doivent désigner un comportement précis. Les indicateurs doivent donc être de véritables indicateurs, c'est-à-dire observables. En particulier, ils doivent être en relation étroite avec la situation au sein de laquelle ils sont relevés.

Par exemple, on veut opérationnaliser le critère « présentation de la copie ». Si on le définit par l'indicateur « propreté de la copie », on n'a rien précisé du tout. Par contre, si l'on dit « Copie sans taches », « Absence de ratures » et « Titres soulignés », on dispose de trois indicateurs observables.

Dans le cas de l'enseignant qui construit des indicateurs pour sa classe, il s'agit de se donner des repères personnels qu'il connaît bien.

Dans le cas d'outils produits pour une large diffusion, il est toujours utile d'examiner quelques copies d'élèves auparavant, ce qui permet d'identifier les principales erreurs commises, et d'être très concret dans l'élaboration de la grille de correction. Le concepteur dispose alors d'une gamme représentative de réponses d'élèves, ce qui lui permet d'anticiper les problèmes de correction des copies.

Supposons par exemple qu'un élève doive poser l'addition « $15 + 8 + 14$ », en vue de la résoudre. Il obtient par exemple 3 points, qui est le nombre de points attribués au critère « interprétation de la situation-problème ». Que se passe-t-il lorsque l'élève écrit « $15 + 8$ », ou « $15 + 8 + 24$ », ou lorsqu'il écrit la bonne suite des nombres « $15 \quad 8 \quad 14$ », sans indiquer le signe « + » entre les chiffres ? Quel nombre de points lui attribue-t-on ? Zéro point, un point, deux points ou les trois points ?

Une formulation précise

Précis signifie qu'il faut essayer de lever toutes les ambiguïtés. Si nécessaire, il ne faut pas hésiter à ajouter un petit commentaire.

Par exemple quand on dit « 1 pt si l'élève trouve le résultat correct de l'opération », on peut ajouter « même si l'opération qu'il a posée n'est pas correcte ». Sinon, l'élève est pénalisé à deux reprises lorsqu'il se trompe dans l'opération à poser. Il faut évidemment que l'opération ait quelque chose à voir avec la situation, sinon l'élève pourrait restituer de mémoire le résultat d'une opération qu'il apprend par cœur. On pourrait préciser l'indicateur de la façon suivante : « L'opération peut être erronée, mais elle doit être en relation avec la situation. ». L'expression peut paraître longue, et lourde, mais au lieu de la répéter à chaque indicateur, elle peut, selon les contextes, faire l'objet d'un commentaire général, et/ou l'objet d'une formation de l'utilisateur.

Il s'agit d'éviter autant que possible des implicites dans la formulation.

Une formulation simple

Simple signifie que si on peut exprimer les choses de façon la plus courte et la plus compréhensible possible. Par exemple, si l'élève doit produire trois phrases, au lieu de dire :

²⁴ Si les deux critères sont des critères minimaux, la compétence n'est pas considérée comme maîtrisée.

« 3 points si trois phrases sont grammaticalement correctes »

« 2 points si 2 phrases sont grammaticalement correctes »

« 1 point si 1 phrase est grammaticalement correcte »,

il vaut mieux dire

« 1 point par phrase grammaticalement correcte ».

Courte ne veut pas nécessairement dire condensée. Il vaut parfois mieux un indicateur un peu plus long, mais explicite, qu'un indicateur plus court, mais qui comprend un implicite. Par exemple, au lieu de dire « 1 pt si l'élève trace une flèche, dans n'importe quelle direction », il vaut mieux dire « 1 pt si l'élève trace une flèche, même si cette flèche ne va pas dans la bonne direction ». Ce type de formulation dépend essentiellement du niveau de formation des enseignants, et de leurs habitudes

Une grille de correction est-elle toujours nécessaire ?

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

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

Bibliographie

- ALLAL, L. (2001). La métacognition en perspective, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 142-145.
- ALLAL, L. , ROULLER, Y., SAADA-ROBERT, M., WEGMULLER, E. (1999). Gestion des connaissances orthographiques en situation de production textuelle, *Revue Française de Pédagogie*, n°126, janvier-février-mars 1999, p. 53-69
- BELAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- BONNIOL, J.-J. (1985). Influence de l'explicitation des critères utilisés sur le fonctionnement des mécanismes de l'évaluation d'une production scolaire. In *Bulletin de Psychologie*, XXXV, 353, p. 173-186.
- DE KETELE, J.-M. (2001). Place de la notion compétence dans l'évaluation des apprentissages, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 39-43.
- DE KETELE, J.M. (1996). L'évaluation des acquis scolaires : quoi ? pourquoi ? pour quoi ?, *Revue Tunisienne des Sciences de l'Éducation*, 23, p. 17-36.
- DE KETELE, J.-M. (1989), L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, *Cahiers de la Fondation Universitaire : Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire*.
- DE KETELE, J.-M. (1986). L'évaluation du savoir-être. In DE KETELE, J.-M. (Ed) *L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ?*. Bruxelles : De Boeck Université.
- DE KETELE, J.-M., DUFAYS, J.-L. (2003). Vers de nouveaux modes d'évaluation des compétences. In Collès, L., Dufays, J.-L., Maeder, C. *Enseigner le français, l'espagnol et l'italien. Les langues romanes à l'heure des compétences*. Bruxelles : De Boeck – Duculot.
- DE KETELE, J.-M., ROEGIERS, X. (1993, 3^e édition 1996). *Méthodologie du recueil d'informations*, Bruxelles : De Boeck Université.
- GERARD, F.-M. (2000). Savoir, oui mais encore ! In *Forum – pédagogies*, mai 2000, pp. 29-35.
- GERARD, F.-M. (2002). L'indispensable subjectivité de l'évaluation, *Antipodes*, n°156, pp. 26-34.
- GERARD, F.M., BRAIBANT, J.M. (2004). Activités de structuration et activités fonctionnelles, même combat ? Le cas de l'apprentissage de la compétence en lecture à l'école primaire, In *Français 2000*, à paraître.
- GERARD, F.-M., MUGUERZA, S. (2000). Quel équilibre entre une appréciation globale de la compétence et le recours aux critères ? In : BOSMAN, C, GERARD, F.-M., ROEGIERS, X. (2000). *Quel avenir pour les compétences ?* Bruxelles : De Boeck Université, p. 135-140.
- GERARD, F.-M. & ROEGIERS, X. (2003). *Des manuels scolaires pour apprendre*. Bruxelles : De Boeck Université.
- GRANGEAT, M. (1998). Régulation métacognitive, transfert de connaissances et autonomisation. *Educations*, n°15, p. 37-40.
- JADOULLE, J.-L. & BOUHON, M. (2001). *Développer des compétences en classe d'histoire*. Louvain-la-Neuve : Unité de didactique de l'Histoire à l'Université catholique de Louvain.

- NOËL, B. (1991). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck.
- NOËL, B. (2001). L'autoévaluation comme composante de la métacognition : essai d'opérationnalisation, in FIGARI, G., ACHOUCHE, M. (2001). *L'activité évaluative réinterrogée. Regards scolaires et socioprofessionnels*, Bruxelles : De Boeck Université, p. 109-117.
- ROEGIERS, X. (1997, 2^e édition 2003). *Analyser une action d'éducation ou de formation*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ROEGIERS, X. (2000, 2^e édition 2001). *Une pédagogie de l'intégration*. Bruxelles : De Boeck Université.
- ROEGIERS, X. (2003). *Des situations pour intégrer les acquis*. Bruxelles : De Boeck Université.
- VIAL, M. (2001). *Se former pour évaluer. Se donner une problématique et élaborer des concepts*, Bruxelles : De Boeck Université.

Glossaire

Barème de notation

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

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

Champ disciplinaire

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

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

Compétence

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

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

Compétence de base

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

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

Complexe (situation)

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

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

Compliquée (situation)

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

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

Consigne

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

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

Contexte

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

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

Critère

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

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

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

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

Donnée

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

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

Epreuve en termes d'intégration

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

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

Epreuve sommative

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

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

Equivalentes (situations)

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

Des situations équivalentes appartiennent à la même famille de situations.

Evaluation certificative

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

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

Evaluation formative

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

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

Famille de situations

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

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

Fermée (situation)

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

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

Fonction opérationnelle (d'une situation)

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

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

Fonction pédagogique (d'une situation)

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

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

Grille de correction

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

Il existe une grille de correction pour chaque situation.

Habillage

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

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

Indicateur

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

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

Information

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

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

Intégration

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

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

Interdisciplinaire (situation)

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

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

Item

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

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

Module d'intégration

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

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

Naturelle (situation)

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

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

OTI (objectif terminal d'intégration)

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

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

Ouverte (situation)

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

On l'oppose à une situation fermée.

Palier

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

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

Paramètre (d'une famille de situations)

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

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

Parasite (donnée, information)

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

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

Portfolio

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

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

Problème

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

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

Ressource

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

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

Savoir

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

Un savoir s'exprime par un substantif.

Savoir-être

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

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

Savoir-faire

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

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

Significative (situation)

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

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

Situation

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

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

Situation « cible »

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

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

Situation-problème

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

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

Situation-problème « didactique »

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

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

Support

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

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

Tâche

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

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

Tâche complexe

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

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

Annexe 3 :
TDR des ateliers MASA 2 et 3

**TDR Atelier d'élaboration des instruments de mesure du CM
(MASA 2)**

**TDR Atelier d'analyse du système actuel d'évaluation
et préparation d'un nouveau système d'évaluation
selon l'approche par les compétence
(MASA 3)**

**Termes de référence
Instruments d'évaluation du CM**

1. Contexte

La généralisation de l'application des nouveaux programmes d'études a atteint durant cette année scolaire 2004-2005, la classe du cours moyen deuxième année (CM2). En prélude à l'organisation du Certificat d'Etudes Primaire devant sanctionner la fin de la formation au primaire, le Ministère des Enseignements Primaire et Secondaire a procédé à l'actualisation et à la validation du format du CEP qui pour la toute première fois devra prendre en considération l'approche par compétences.

L'une des conditions les plus déterminante de la réussite de la préparation et du déroulement du CEP cette année est l'actualisation concomitante du système d'évaluation des acquis des élèves. C'est dans cette optique que, fidèle à sa mission d'appui au processus de réforme de l'enseignement primaire, le projet Equipe se prépare à organiser un atelier d'élaboration d'instruments de mesure pour le Cours Moyen afin de permettre la réalisation d'une banque d'items qui servirait à préparer les élèves à cet examen et qui aiderait les enseignants à s'approprier progressivement les techniques de l'évaluation dans une approche par compétences.

2. Objectifs de l'atelier

L'objectif général de cet atelier est d'élaborer des outils d'évaluation des élèves dans une approche par compétences pour les cours moyens première et deuxième années afin de mettre à la disposition des principaux organisateurs du CEP et des enseignants des modèles d'instruments fiables et en adéquation avec les programmes d'études en application dans les salles de classes.

De façon spécifique, il s'agira pour les participants de :

- déterminer les objets d'évaluation ;

- concevoir, pour les six champs de formation, mathématique, français, Education Scientifique et Technologique, Education Sociale, Education Artistique et Education Physique et Sportive des instruments de mesure conformes aux programmes d'études dans une approche par compétences et destinés au cours moyen ;
- concevoir des guides d'administration pour les instruments de mesure élaborés ainsi que des clés de correction.

3. Profil des participants

Il s'agit de :

- concepteurs de documents didactiques ayant une expérience avérée de l'évaluation en salle de classe ;
- représentant de la Direction des Examens et Concours /MEPS;
- pilotes du Plan d'action évaluation des apprentissages et orientation scolaire et du Plan d'action formation continue et réseau d'animation pédagogique ;
- animateurs du volet pédagogie du projet Equipe ;
- opérateurs de saisie.

4. Documents de travail

- Guide de l'enseignant(e) de l'évaluation du CM1 ;
- Guide d'enseignement de l'évaluation du CM2 ;
- Manuels de français et manuels de mathématique du CM1 et du CM2 ;
- Programmes d'études de tous les six champs de formation pour le CM1 et le CM2 ;
- Définition de domaine ;
- Format du CEP.

5. Résultats attendus

Au terme de l'atelier :

- les objets d'évaluation sont harmonisés ;
- les outils d'évaluation sont conçus dans tous les champs de formation ;
- les guides d'administration et les clés de correction sont élaborés.

Un groupe réduit de techniciens et des opérateurs de saisie se chargera de la compilation des outils et de la réalisation de la banque d'instruments.

6. Durée et période des travaux

L'atelier se déroulera en atelier fermé à Abomey-Calavi en régime internat du 28 mars au 02 avril 2005 : soit 06 jours.

Termes de référence

Renforcement des compétences des personnels appropriés du MEPS en matière d'évaluation selon l'approche par compétences

1. Contexte

L'un des principaux points faibles de l'implantation des Nouveaux Programmes d'Études (NPE) est l'inadéquation des pratiques d'évaluation pédagogique qui ont cours jusqu'à présent dans l'enseignement primaire par rapport à l'orthodoxie de l'évaluation des acquis des apprenants et aux exigences de l'évaluation selon l'approche par compétences.

Pour remédier à cet état de chose, le projet EQUIPE en partenariat avec les directions techniques et les structures du MEPS responsables à un niveau ou à un autre de la résolution de ce problème, organisera deux ateliers au cours de la deuxième quinzaine du mois de juin 2005.

2. Objectifs

2.1 Le premier atelier aura pour mission de préparer méthodiquement et efficacement le deuxième atelier.

2.2 Le deuxième atelier aura pour mission de renforcer les connaissances et les capacités des participants.

3. Objectifs spécifiques

Le premier atelier qui se déroulera à calavi du 13 au 17 juin 2005, visera :

- à procéder à l'analyse de la situation actuelle en matière d'évaluation des acquis des élèves;
- à identifier et à hiérarchiser les besoins en formation des formateurs d'enseignants et par ricochet ceux des enseignants.

Le deuxième atelier qui se tiendra du 21 au 26 juin 2005 à calavi, visera à :

- renforcer les compétences des formateurs en cours d'emploi des enseignants en matière de préparation, d'organisation, d'animation, de suivi et d'évaluation des sessions de formation des enseignants à l'évaluation des acquis des élèves selon l'approche par compétences;
- baliser le terrain pour le bon déroulement du processus d'élaboration et de mise en œuvre d'un système d'évaluation des acquis des élèves selon l'approche par compétences.

4. Description des tâches

4.1 Durant le premier atelier

Analyse de la situation de l'évaluation des apprentissages

Au niveau des documents

- Les programmes d'études du CI au CM₂;
- Les guides d'enseignement en évaluation du CI au CM₂;
- Les instruments d'évaluation élaborés et administrés jusqu'à présent;
- Les rapports d'évaluation de la mise en œuvre de la réforme ;

Au niveau des classes

- Visite de classe au CI - CP, au CE et au CM;
- Entretien avec les enseignants.

Recueil et hiérarchisation des besoins de formation

- Des formateurs d'enseignants
- Des enseignants.

4.2 Au niveau du deuxième atelier

Dans le sens du renforcement des compétences des formateurs d'enseignants on procèdera à :

- un apport d'information sur l'évaluation des apprentissages (cadre conceptuel) et mise en relief des spécificités de chacun des six champs de formation;
- des activités pratiques d'exploitation et d'élaboration des instruments de mesure des élèves;
- la définition de modalités et des stratégies de mise en œuvre de l'évaluation formative et des évaluations sommatives en salle de classe;
- l'élaboration du canevas du nouveau système d'évaluation à concevoir et à implanter.

5. Résultats attendus

5.1 En termes de tâches accomplies

A

- Les forces et les faiblesses du système actuel d'évaluation utilisé ont été identifiées;
- Les besoins de formation ont été identifiés et hiérarchisés;
- Des pistes de remédiations ont été retenues;

B

- Les compétences des formateurs des enseignants ont été renforcées;
- La structure du système d'évaluation des apprentissages dans une approche par compétence a été retenue ainsi que les activités à mener pour élaborer et mettre efficacement en œuvre ce nouveau système.

5.2 En termes de documents à livrer

- Un document qui rend compte du déroulement des travaux et présente des pistes de travail pour le second atelier;
- Un rapport de mission du consultant et un rapport qui rend compte du déroulement des travaux.

Annexe 4 : TDR du consultant en évaluation selon l'approche par les compétence

Termes de référence

Formation en évaluation des apprentissages dans une approche par compétences

1. Contexte

Le gouvernement de la République du Bénin a entrepris en 1993, suite aux recommandations des Etats Généraux de l'Education, une profonde réforme de son système éducatif en commençant par l'enseignement primaire.

Cette réforme au niveau de la composante pédagogique est surtout marquée par la refonte totale des curricula notamment les programmes d'études, la formation des enseignant(e)s, les supports didactiques et l'évaluation des apprentissages. La mise en application de ces curricula dont la pièce maîtresse demeure les Nouveaux Programmes d'Etudes (NPE) dont a démarré sur toute l'étendue du territoire national à la rentrée scolaire 1999-2000 par le Cours d'Initiation, (CI = première année du primaire) et a atteint à la rentrée scolaire 2004-2005 le Cours Moyen deuxième année, (CM2 = sixième année du primaire).

Conçus dans une approche par objectifs au Niveau 1 (première et deuxième années du primaire) et dans une approche par compétences au Niveau 2 (troisième et quatrième années du primaire) et Niveau 3 (cinquième et sixième années du primaire), les NPE ont introduit à l'école primaire béninoise, un certain nombre d'innovations pédagogiques, tant au niveau des approches et des contenus de formation, qu'à celui des stratégies d'enseignement/apprentissage et du système d'évaluation des acquis des élèves.

Pour permettre aux différents acteurs de la mise en œuvre des NPE de s'approprier les basiques en la matière et de développer les compétences requises pour une mise en œuvre de l'évaluation des apprentissages en salle de classe, il est indispensable de procéder à travers une mission de consultation à la formation de ces acteurs et l'élaboration des instruments de mesure des acquis des élèves dans une approche par compétences.

2. Objectifs

L'objectif général de cette mission est de former un noyau national de la chaîne des acteurs de la mise en œuvre des NPE en stratégies et techniques de l'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.

3. Description des tâches

Pour ce faire, le/la consultant(e) devra, en collaboration avec les animateurs du volet Pédagogie du projet Equipe et les cadres concernés

du MEPS :

- concevoir des outils de formation de formateurs en évaluation des apprentissages dans une approche par compétences ;
- animer des séances de formation pratique de formateurs à partir des outils conçus ;
- renforcer les compétences des formateurs en élaboration, administration et correction d'instruments de mesure.

6. Profil recherché et spécification

Il s'agit d'un ou d'une spécialiste en évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.

De plus il ou elle devra être familier(ère) au contexte des curricula en Afrique francophone.

Sa mission sera axée essentiellement sur l'évaluation des apprentissages en salle de classe du CE1 et du CM2 dans tous six (06) les champs de formation que sont :

- o l'enseignement apprentissage du français ;
- o l'enseignement apprentissage de la mathématique ;
- o l'éducation scientifique et technologique ;
- o l'éducation sociale ;
- o l'éducation artistique ;
- o l'éducation physique et sportive.

7. Résultats attendus

Ils sont globalement de deux (2) ordres et sont exprimés ci-dessous en termes de tâches à accomplir et de documents à livrer.

a. En termes de tâches à accomplir

- les outils de formation de formateurs en évaluation des apprentissages dans une approche par compétences ont été conçus ;
- l'équipe nationale de formateurs a été formée en matière d'évaluation des apprentissages en salle de classe à partir des outils conçus ;
- l'équipe nationale de formateurs s'est appropriée les stratégies et techniques d'élaboration, d'administration des instruments de mesure ainsi que les stratégies et les techniques de corrections des productions des élèves.

b. En termes de documents à livrer

Les documents à livrer devront être à la fois sur papier et sur support magnétiques (CDROM). Il s'agit de :

a) une copie de tous les outils de formation ayant servi à la formation des formateurs ;

b) le rapport final qui présente

- le processus et les stratégies suivis au cours de formation ainsi qu'une appréciation de la formation ;
- des recommandations et suggestions pour une formation au niveau décentralisée des autres acteurs de la mise en œuvre des NPE.

8. Durée et période des travaux

Cette mission devra être menée pendant le mois d'avril 2005 durant trois semaines de 06 jours soit :

- 05 jours de préparation des outils et d'organisation de la formation ;
- 10 jours d'animation de la formation ;
- 03 jours pour la finalisation des travaux.

Annexe 5 :

Liste de présence

Atelier de renforcement des compétences des personnels appropriés du MEPS
en matière d'évaluation dans l'approche par compétences
Abomey-Calavi, du 21 au 26 juin 2005

1. PERSONNELS APPROPRIÉS DU MEPS

N°	Nom et Prénoms	Catégorie ou Qualité	Structure représentée / domaine d'intervention
1	ADJIBOYE Lassec	Inspecteur de l'enseignement secondaire Anglais	Pilote PA-Ev ²⁵ / Cellule de généralisation des nouveaux programmes
2	AGBAZAHOU Apollinaire	Inspecteur de l'enseignement secondaire Français	IPRI ²⁶ DDEPS ²⁷ Zou - Collines
3	AGBO Marie-Suzanne	Inspecteur de l'enseignement primaire	Rédacteur de guide d'enseignement Evaluation
4	AGBODJOGBE Basile	Professeur d'EPS ²⁸	Rédacteur de guide d'enseignement EPS ²⁸
5	AKIGBE Noël	Directeur d'école primaire	Ecole primaire
6	AKOTANGNI Pauline	Inspecteur de l'enseignement primaire	Copilote PA-RPE ²⁹ / Cellule de généralisation des nouveaux programmes d'études
7	AMOUSSOU Anselme	Instituteur	Syndicat d'enseignants
8	ATTONDE Hugues	Professeur de sciences physiques	Pilote PA-F ³⁰ / Cellule de généralisation des nouveaux programmes d'études
9	BAKARY Martin	Directeur d'école primaire	Syndicat d'enseignants
10	BIO NIGAN Issiako	Docteur en EPS ²⁸	Rédacteur de programme d'études et de guide EPS ²⁸
11	BOCO C. Adidja	Inspecteur de l'enseignement primaire	C/CS ³¹ Rédacteur de programmes d'études ES ³²
12	da CONCEICAO Yves	Inspecteur de l'enseignement secondaire SVT ³³	Chef service recherche INFRE ³⁴
13	DAGAN Jacob	Inspecteur de l'enseignement primaire	Rédacteur de guide d'enseignement EST ³⁵
14	DAGBA Rufin - Arsène	Inspecteur de l'enseignement secondaire Mathématique	IPR ²⁶ DDEPS ²⁷ Ouémé - Plateau
15	DOSSOU-YOVO Ludovic	Inspecteur de l'enseignement secondaire EPS ²⁸	IPR ²⁶ DDEPS ²⁷ atlantique - Littoral

²⁵ PA – Ev : plan d'action évaluation des apprentissages

²⁶ IPR : inspecteur pédagogique régional

²⁷ DDEPS : direction départementale des enseignements primaire et secondaire

²⁸ EPS : éducation physique et sportive

²⁹ PA – RPE : plan d'action réforme des programmes d'études

³⁰ PA – F : plan d'action formation continue et réseau d'animation pédagogique

³¹ C/CS : chef circonscription scolaire

³² ES : éducation sociale

³³ SVT : sciences de la vie et de la terre

³⁴ INFRE : institut national de la formation et de la recherche en éducation

³⁵ EST : éducation scientifique et technologique

N°	Nom et Prénoms	Catégorie ou Qualité	Structure représentée / domaine d'intervention
16	FANOU Romain	Inspecteur de l'enseignement primaire	Rédacteur de manuel et de guide d'enseignement français
17	FATOUMBI Paulin	Directeur d'école primaire	Rédacteur de programmes d'études Mathématique
18	GANDONOU Mathias	Inspecteur de l'enseignement primaire	Direction des examens et concours
19	GANSA O. Bruno	Inspecteur de l'enseignement primaire	Responsable formation pédagogique
20	GOMEZ Dominique	Inspecteur de l'enseignement primaire	Rédacteur de programmes d'études manuel et de guide d'enseignement français
21	GUEDEGBE Remy	Inspecteur de l'enseignement secondaire SVT ³³	Rédacteur de guide d'enseignement ES ³⁵ T
22	HODONOU C. Gaston	Inspecteur de l'enseignement primaire	Copilote PA-F / Cellule de généralisation des nouveaux programmes d'études
23	HODONOU Marie-Antoinette	Inspecteur de l'enseignement primaire	Rédacteur de guide d'enseignement EA ³⁶
24	HOSSOU DJOSSOU Taofiki	Inspecteur de l'enseignement primaire	Spécialiste en formation
25	HOUDJOHON H. Antoine	Inspecteur de l'enseignement secondaire	Rédacteur de manuel et de guide d'enseignement de mathématiques
26	HOUEDANOU Raphaël	Inspecteur de l'enseignement moyen général	Rédacteur de guide d'enseignement EST ³⁵
27	HOUSSOU Bruno	Inspecteur de l'enseignement secondaire	Direction de l'inspection pédagogique
28	IDOHOU Didier	Inspecteur de l'enseignement primaire	Direction de l'inspection pédagogique
29	KOTOMALE Elisabeth	Directeur d'école primaire	Rédacteur de guide d'enseignement EST ³⁵
30	KPAMEGAN Gabriel	Inspecteur de l'enseignement moyen général	Rédacteur de programmes d'études Mathématique
31	LABE François	Spécialiste en curricula	Ancien Pilote PA-RPE ²⁹
32	M'BOUEKE Pascal	Inspecteur de l'enseignement primaire	Direction de l'inspection pédagogique
33	MELOME Félicité	Spécialiste de la petite enfance	Service enseignements maternel et primaire DDEPS ²⁷ Atlantique - Littoral
34	MENSAH Félix	Professeur d'anglais	Pilote PA-RPE ²⁹ / Cellule de Généralisation des nouveaux programmes d'études
35	SOSSOU Mathias	Instituteur	Ecole primaire
36	TONADJI Barthélemy	Inspecteur de l'enseignement primaire	Direction de l'inspection pédagogique (DIP)
37	TOSSOU Biova	Inspecteur de l'enseignement primaire	Direction de l'inspection pédagogique (DIP)
38	VINOY VIDEHOUEY Pélégie	Inspecteur de l'enseignement secondaire	Direction de l'inspection pédagogique (DIP)

³⁶ EA : éducation artistique

N°	Nom et Prénoms	Catégorie ou Qualité	Structure représentée / domaine d'intervention
		SVT ³³	
39	ZOUNTCHEMEY Damien	Inspecteur de l'enseignement primaire	Service des programmes et de l'évaluation scolaire Direction (DEP)

2. ASSISTANT(E)S TECHNIQUES

N°	Nom et Prénoms	Catégorie ou Qualité	Structure représentée / domaine d'intervention
1	COSSOU Magloire	Psychopédagogue Formateur de formateur	Responsable du volet pédagogie du projet EQUIPE ³⁷
2	BOUKARY MARCOS Alima	Administrateur de l'Education	Assistante au volet pédagogie
3	MARTIN ENIANLOKO Gisèle	Administrateur de l'Education	Assistante au volet pédagogie

3. CONSULTANT

N°	Nom et Prénoms	Catégorie ou Qualité	Structure représentée / domaine d'intervention
1	ROEGIERS Xavier	Expert en APC ³⁸	BIEF ³⁹

³⁷ EQUIPE : equity and quality in primary education

³⁸ APC : approche par compétence

³⁹ BIEF : bureau d'ingénierie en éducation et en formation

Annexe 6 :
Résultats des travaux de groupe

Atelier de renforcement des compétences des personnels appropriés du MEPS

Bénin, Abomey – calavi, 21 au 26 juin 2005

I CHAMP DE FORMATION FRANÇAIS

1. Français CP

1.1 Énoncé de la compétence

a) Première version

L'élève doit être capable d'oraliser un texte informatif d'une dizaine de phrases simples adaptées à son âge et à son environnement.

Commentaire du consultant

- Comment s'assurer que l'élève comprenne le texte qu'il lit ?
- Y a-t-il une production de la part de l'élève ? Laquelle ?

b) Version améliorée

Oraliser un texte informatif d'une dizaine de phrases simples adaptées à son âge et à son environnement, et réaliser oralement ou par écrit des tâches de lecture

Commentaire du consultant

Réaliser une tâche à partir de la lecture d'un texte...

c) Version stabilisée

Dans une situation de communication, réaliser par écrit une tâche à partir de la lecture d'un texte informatif d'une dizaine de phrases simples adaptées à son âge et à son environnement

1.2 Situation famille

a) Situation 1

Tu as assisté à une séance de sensibilisation dans ton école. A la fin de la séance, l'affiche ci-dessous a été distribuée à tous les élèves. Tu décides d'en parler avec tes parents.

Avis important

Le paludisme est une maladie qui tue beaucoup de personnes. Cette maladie se développe surtout en Afrique. Elle est provoquée par la piqûre des moustiques.

Quand on a le paludisme, on a la fièvre et on ne peut pas manger. Il faut aller voir un médecin. Pour éviter le paludisme, il faut :

dormir sous moustiquaire.

- * sarcler les mauvaises herbes autour de la maison.
- * jeter les ordures loin de la maison.
- * Enterrer les boîtes de conserve vides

Consignes

- Lis l'affiche.

- Dis de quelle maladie il s'agit.
- Dis ce qui cause cette maladie.
- Cite deux moyens de lutte contre cette maladie.

Commentaire du consultant

- prise en compte d'un problème lié à la santé : OK
- éléments intrus ?
- sous quelle forme l'élève répond-il ?

b) Situation 2

Ton école organise une journée culturelle. On te demande d'illustrer la comptine ci – dessous que ta classe doit présenter.

- Lis la comptine.
- Fais un dessin de ton choix pour parler de cette comptine.

UNE POULE SUR UN MUR
 QUI PICOTE DU PAIN DUR
 PICOTI - PICOTA
 LEVE LA QUEUE ET PUIS S'EN VA

Commentaire du consultant

Fonction de la situation ?

Situation de communication ?

1.3 Elaboration d'un instrument de mesure à partir d'une des deux situations ci – dessus élaborées

a) Épreuve de compréhension de l'écrit au CP

Tu as assisté à une séance de sensibilisation dans ton école. A la fin de la séance, l'affiche ci-dessous a été distribuée à tous les élèves. Tu décides d'en parler avec tes parents.

Avis important

Le paludisme est une maladie qui tue beaucoup de personnes.

Cette maladie se développe surtout en Afrique.

Elle est provoquée par la piqûre des moustiques.

Quand on a le paludisme, on a la fièvre et on ne peut pas manger. Il faut aller voir un médecin.

Pour éviter le paludisme, il faut :

- dormir sous moustiquaire.
- sarcler les mauvaises herbes autour de la maison.
- jeter les ordures loin de la maison.
- Enterrer les boîtes de conserve vide.

Après avoir lu attentivement l'affiche, réponds par écrit aux items suivants :

Item 1 : Donne le nom de la maladie dont parle cette affiche.

Item 2 : Choisis la bonne réponse

Tu attrapes cette maladie quand tu es piqué par :

- * la mouche
- * la fourmi
- * le moustique

Item 3 : Donne un conseil pour ne pas attraper cette maladie.

b) Guide d'administration

Objectifs :

Cette épreuve vise à vérifier si l'élève :

- a- comprend le texte informatif qu'il a lu.
- b-** Peut s'inspirer des situations relatées pour rendre compte de la compréhension qu'il (elle) a du texte lu et se construire un ou des points de vue acceptable.

Durée : 30 minutes

Matériels : épreuve

Mise en situation et déroulement

- Motiver et mettre en confiance les élèves.
- Annoncer aux élèves qu'ils auront à lire en silence un texte qui parle d'une maladie qu'on rencontre au Bénin.
- Dire qu'ils auront à saisir le contenu du texte pour répondre correctement par écrit à des questions
- Distribuer l'épreuve aux élèves
- Lire aux élèves la tâche et les consignes
- Indiquer l'affiche à lire

c) clé de correction

Critères	Éléments de réponse	C1	C2	C3
C1 Adéquation de la production au support	<ul style="list-style-type: none"> • Palu/ Paludisme/ le palu / le paludisme. C'est le palu/paludisme- le nom de cette maladie est le palu/paludisme ou toute autre réponse pertinente. • Moustique/le moustique /c'est le moustique/ la bonne réponse est le moustique ou toute autre réponse pertinente. • Dormir sous moustiquaire/sarcler les mauvaises herbes autour de la maison/jeter les ordures loin de la maison ou tout autre conseil pertinent/ autre formulation conforme. 	2 pt 2 pt 2 pt		
C2 Correction linguistique/orthographique	<ul style="list-style-type: none"> • a répondu en écrivant mot/groupe de mots /phrase • a bien orthographié les mots utilisés à 75 % • a mis de façon correcte les signes de ponctuation 		1 pt 1 pt ½ pt	
C3 Présentation matérielle de la production	<ul style="list-style-type: none"> • respecté le corps d'écriture à 75 % • a respecté l'espacement entre les mots à l'intérieur des phrases à 75% • a présenté une production sans beaucoup de rature 			½ pt ½ pt ½ pt

1.4 Exploitation des résultats de l'évaluation

a) Résultats de l'évaluation

Catégorie d'enfants	Numéro	Notes obtenues	Moyennes par catégorie
Forts	8	6	4,66
	9	5½	
	4	2	
Moyens	7	3½	4,66
	5	4	
	3	6½	
Faibles	2	5	2,50
	1	2	
	6	½	

b)

de l'épreuve

➤ Analyse du pouvoir de discrimination

Les notes se répartissent comme suit : 6½ - 6 - 5½ - 5 - 4 - 3½ - 2½ - 2 - ½

Conclusion : L'épreuve peut être qualifiée de **discriminante**.

➤ Niveau de la situation d'évaluation

Adapté au niveau de la classe (4 sur 9 élèves sont moyens)

c) Stratégies de remédiation

L'analyse des résultats révèle une difficulté réelle de déchiffrement d'un message écrit (affiche)

Stratégies proposées

- Revenir sur l'étude des lettres – sons et syllabes
- Renforcer la capacité des élèves à utiliser la stratégie de décomposition de mots (syllabes/lettres)
- Les entraîner à la lecture silencieuse

1.5 Amélioration de l'instrument de mesure

a) Modifications apportées au guide d'administration

- Inviter les élèves à travailler : lire la 1^{ère} consigne, laisser travailler les élèves puis passer à la suivante.....

b) Modifications apportées à la clé de correction

C3

- *et a écrit sur la ligne
- *entre les lettres du mot et
-production lisible et

Création d'une ligne pour la sommation au bas du tableau.

Analyse

2. Français CE

2.1 Énoncé de la compétence

a) Première version

Lire un article de journal ou un texte sur une maladie et pouvoir informer fidèlement par écrit et/ou oralement en 5 phrases au moins un correspondant lointain ou un/une ami(e) de ses manifestations et de ses conséquences

Commentaire du consultant

- *TB production originale de la part de l'élève*
- *TB de préciser le volume de la production*
- *Essayez de commencer la formulation par la tâche demandée à l'élève*
- *Bien distinguer ce qui relève de l'énoncé de la compétence de base, et ce qui relève des situations*
- *J'aurais tendance à distinguer écrit/oral, plutôt qu'à distinguer de thèmes*

b) Version améliorée

Produire par écrit et oralement un message informatif en 5 phrases au moins à des temps simples de l'indicatif pour livrer de manière fidèle à quelqu'un le contenu d'un article de journal d'enfant ou de *celui d'un texte lu en classe* ou non

c) Version stabilisée

Produire par écrit un message informatif en 5 phrases au moins à des temps simples de l'indicatif pour livrer de manière fidèle à quelqu'un le contenu d'un article de journal d'enfant ou de celui d'un texte lu à la bibliothèque

2.2 Situation famille

a) Situation 1

Au cours d'une colonie de vacances, tu as noué des liens d'amitié avec un enfant de ton âge mais qui habite à 200 km de toi.

Tous deux, vous avez pris l'habitude de vous écrire pour raconter de belles histoires. Voici une occasion qui se présente à toi.

Tâche

Tu es invité(e) à écrire une lettre à cet ami pour l'informer de façon précise de ce qui a été dit dans l'article.

Consignes

1. Rédige en cinq phrases cette lettre
2. Utilise uniquement les temps simples de l'indicatif de façon appropriée
3. Respecte les caractéristiques de ce type de production

Commentaire du consultant

- *prévoir l'article*
- *illustrer*
- *B de donner les contraintes, mais n'est-ce pas évident pour l'élève de cet âge-là ?*

- préciser ce qui est dit oralement, ou par écrit

b) Situation 2

Dans ton école, il y a une bibliothèque scolaire que tu fréquentes très souvent. En fin de semaine, le maître organise une séance de comptes-rendus des ouvrages lus. A cette occasion, le maître récompense les élèves qui ont réussi à faire un compte rendu fidèle.

Tâche

Tu es invité(e) à rédiger le compte-rendu d'un ouvrage lu et le remettre à ton maître.

Consigne

1. Rédige en 5 phrases au moins le compte-rendu de l'ouvrage
2. Utilise uniquement...

Commentaire du consultant

- pas d'équivalence avec la première situation (longueur des textes supports, et le niveau de difficulté)

2.3 Elaboration d'un instrument de mesure à partir d'une des deux situations ci – dessus élaborées

a) Épreuve d'expression écrite : CE2

Au cours d'une colonie de vacances, tu as noué des liens d'amitié avec un enfant de ton âge mais qui habite à plus de 200 km de toi. Tous deux, vous avez pris l'habitude de vous écrire souvent pour vous raconter de belles histoires. Voici une occasion qui se présente à toi.

Texte : L'amour d'une mère

Une femme donne naissance à un beau bébé. Elle le prend souvent dans ses bras. Elle le regarde et dit : « comme il est beau mon fils ! ».

Mais dans le pays, un méchant roi demande de tuer tous les enfants. Il a peur que l'un d'eux le remplace un jour sur son trône.

La mère achète une corbeille. Elle fait coucher son bébé tout gros et bien nourri dans cette corbeille. Elle court à la rivière et le dépose à la surface de l'eau. L'eau emporte la corbeille et le bébé loin, très loin du pays.

Une princesse retrouve cet enfant bien vivant. Elle le prend et le ramène à la maison. Aujourd'hui, il est devenu un prince aimé de tout le monde.



Tâche : Tu es invité (e) à écrire une lettre à cet ami pour l'informer de façon précise de ce qui a été dit dans le texte.

Consignes

- 1) Rédige en 5 phrases cette lettre
- 2) Respecte les caractéristiques de ce type de production
- 3) Produis des phrases qui proviennent de ta propre formulation

b) Clé de correction

C1 : adéquation de la production au support	
5 phrases et plus toutes pertinentes	3/3
3 ou 4 phrases toutes pertinentes	2/3
1 ou 2 phrases toutes pertinentes	1/3
Pas de phrase	0/3
C2 : correction syntaxique	
L'ensemble de la production a respecté les accords syntaxique et d'usage	3/3
Les 2/3 de la production ont respecté les accords syntaxique et d'usage	2/3
Au moins une phrase a respecté les accords syntaxique et d'usage	1/3
Aucune phrase n'a respecté les accords syntaxique et d'usage	0/3
C3 : cohérence sémantique	
L'ensemble de la production est bien ordonné	3/3
Les 2/3 de la production sont bien ordonnés	2/3
Au moins une phrase a les mots bien ordonnés	1/3
Aucune production n'est ordonnée	0/3
C4 : présentation matérielle	
Pas de tache, ni rature	1 pt
1 à 2 taches et/ou rature/surcharge	½ point

2 à 3 taches et/ou rature/surcharge	¼ point
Plus de 3 taches et/ou rature/surcharge	0 point

Commentaire du consultant

Les deux documents doivent être associés selon l'exemple donné et ceci critère par critère C1 ; C2 ; C3 ; C4.

Exemple :

C1. 5 phrases et plus sont pertinentes et renferment : une date, une adresse, un contenu et une signature.

L'élève/le candidat a utilisé dans sa production (lettre) des mots/expressions provenant de lui-même en rapport avec le texte lu.

Présentation des critères

1. Critères minimaux	
Critères	Indicateurs
C1 . adéquation de la production au support	<ul style="list-style-type: none"> - a produit 5 phrases et plus - a mis une date, une adresse, un contenu et une signature - a utilisé dans sa lettre des mots/expressions provenant de lui-même en rapport avec le texte lu.
C2 . correction syntaxique	<ul style="list-style-type: none"> - a fait des phrases renfermant sujet, verbe, complément - a accordé les noms au pluriel - a bien placé les points - a fait moins de 6 fautes
C3. cohérence sémantique	<ul style="list-style-type: none"> - a fait des phrases qui ont de sens
2. Critère de perfectionnement	
C4. présentation matérielle	<ul style="list-style-type: none"> - a présenté un texte sans tache et sans rature

2.4 Exploitation des résultats de l'évaluation

a) Résultats de l'évaluation

I- Élèves forts

N° d'ordre	Noms et Prénoms	Notes Obtenues		Total	Moyenne
		Critères minimaux	Critères de perfection		
1	Élève 1	5	-	5	5½
2	Élève 2	5	-	5	
3	Élève 3	6	½	6½	
				16½	

II- Élèves Moyens

N° d'ordre	Noms et Prénoms	Notes Obtenues		Total	Moyenne
		Critères minimaux	Critères de perfection		
4	Élève 1	4	-	4	4,83
5	Élève 2	4	-	4	
6	Élève 3	6	½	6½	
				14½	

III- Élèves Faibles

N° d'ordre	Noms et Prénoms	Notes Obtenues		Total	Moyenne
		Critères minimaux	Critères de perfection		
7	Élève 1	3	-	3	3,33
8	Élève 2	4	-	4	
9	Élève 3	3	-	3	
				10	

Moyenne de la classe : 4,55

2.5 Amélioration de l'instrument de mesure

a) Modifications apportées à la clé de correction

Critères améliorés	Clé de correction	Observations
C1 : adéquation de la production au support	a utilisé dans sa lettre des mots/expressions provenant de lui-même en rapport avec le texte	Moyens pour empêcher de favoriser à ce niveau l'élève qui va à l'hors sujet
C2 : correction syntaxique	Suppression de l'adverbe bien dans l'indicateur	Difficile à apprécier
C3 : cohérence sémantique	L'ancienne formulation a été renvoyée au C2 et remplacée par "fait des phrases qui ont de sens"	Préoccupation plus syntaxique que sémantique

c) Analyse de la situation d'évaluation

Situation "cible" : RAS

Stratégies utilisées

Point revu par catégorieC1

Identification d'erreurs et de leurs sources

- Mauvaise compréhension de l'écrit
 - * qualité de l'enseignement
 - * non diversification de support
 - * inexistence de pratique d'exploitation de textes illustrés

- Mauvaise application des règles grammaticales relatives aux GN et GV
 - * Compréhension insuffisante du mécanisme de l'accord du verbe avec son sujet
 - * Orthographe d'usage mal fixée

- Mauvaise structuration des phrases
 - * Non maîtrise de l'emploi des mots de liaison
 - * Ignorance de la concordance des temps.

d) Stratégies de rémédiations à mettre en place

- recueillir auprès des élèves les raisons de la non réussite de la tâche.
- Proposer aux élèves des activités d'auto-évaluation et de co-évaluation en leur fournissant les outils nécessaires
- Revenir sur les points faibles de la tâche
- Reprendre au besoin l'enseignement apprentissage en adoptant une démarche plus efficace
- Proposer des tâches complémentaires d'approfondissement, de consolidation ou d'enrichissement.

3. Français CM

3.1. Énoncé de la compétence

a) Première version

Lire des textes de type narratif et informatif

Commentaire du consultant

TB de préciser les types de textes sur lesquels on travaille

- *Réfléchir sur le statut de la lecture d'un texte par rapport à la production écrite*
- *C-à-d : essayer de faire produire l'élève par écrit à partir de la compréhension d'un écrit ; sinon, comment vérifier la compréhension de l'élève ?*
- *Tel quel, il n'y a pas de situation de communication (3^e colonne, et non dans la 4^e ...)*

b) Version améliorée

Lire des textes variés de type narratif et informatif et communiquer par écrit pour donner la preuve de la compréhension du texte prévu

Commentaire du consultant

- *Commencer par « communiquer par écrit.. », parce que c'est la tâche attendue (et vérifiable)*
- *Evoquer une situation de communication nouvelle pour l'élève*
- *Face à un texte nouveau..., face à une situation de communication nouvelle, comprenant un texte*

b) version stabilisée

Lire des textes variés de type narratif et informatif et communiquer par écrit pour donner la preuve de la compréhension du texte prévu

3.2. Elaboration d'un instrument de mesure à partir d'

a) Epreuve d'expression écrite

La plupart de nos villages se vident au profit des villes à cause de leurs conditions de vie. Mais aujourd'hui, avec la décentralisation, chacun œuvre pour le développement de son milieu.

Il te revient de lire ce texte pour te rendre compte de l'un des aspects du développement de nos villages.

L'énergie solaire

Assiba va bientôt accoucher de son troisième enfant. A la maternité de son village où elle séjourne depuis hier, la sage-femme lui a dit qu'elle n'avait plus longtemps à attendre. Assiba

se sent plus confiante que lors de la naissance de ses deux premiers enfants. Car depuis son dernier accouchement, les choses ont changé à la maternité : l'eau potable jaillit du robinet de la cuisine ; à l'intérieur, un réfrigérateur permet la conservation des vaccins et des médicaments de première nécessité ; la nuit, une lampe électrique illumine la cour, éclairant le chemin des douches et des latrines.

Agenda 1997, Environnement

Consigne

Après la lecture de ce texte, envoie une lettre à une Organisation Non Gouvernementale pour l'informer de ce qui a favorisé ces aspects du développement du village d'Assiba.

Enumère ensuite les autres domaines dans lesquels elle peut vous aider pour mieux développer le village.

b) Clé de correction

Présentation des critères

Critères minimaux	Indicateurs
1- Adéquation de la production avec le support	<ul style="list-style-type: none"> · a produit le nombre de phrases demandées au plus · a développé des idées conformes au support · a respecté les caractéristiques d'une lettre administrative (date, adresse, objet, formule de début, contenu, formule de fin, signature).
2- Cohérence du message produit	<ul style="list-style-type: none"> · a groupé les idées en parties · a regroupé les idées selon les différentes parties du texte · a développé les idées dans un ordre logique · a ordonné les phrases pour produire le texte
!3-Exactitude de la langue	<ul style="list-style-type: none"> · a mis les signes de ponctuation (virgule, point) de façon correcte · a respecté les accords grammaticaux · a écrit correctement les formes verbales étudiées · a respecté la graphie du mot selon le contexte
Critère de perfectionnement	
Présentation matérielle	<ul style="list-style-type: none"> · a présenté un texte sans rature et sans tache · a présenté un texte lisible · a écrit des lettres en majuscule/minuscule/script/cursive en respectant la forme et les corps d'écriture

Barème de notation

Niveaux de maîtrise	Critères minimaux			Total	Critère de perfectionnement C4	Total global
	C1	C2	C3			
<i>Absence de maîtrise : 0/3</i>	0	0	0	0	0	0
Maîtrise partielle : 1/3	3	1	1	5	2	7
Maîtrise minimale : 2/3	6	2	2	10	3	13
Maîtrise maximale : 3/3	9	3	3	15	5	20

c) Version améliorée de la clé de correction

Critères	Éléments de réponse	Pondération
1) Adéquation de la production avec le support	L'élève : - a produit dix phrases et plus - a produit cinq (5) à neuf (9) phrases - a produit un (1) à quatre (4) phrases - n'a produit aucune phrase	3 points 2 points 1 point 0

Critères	Éléments de réponse	Pondération
	<ul style="list-style-type: none"> - a présenté une production qui renferme la date, l'adresse, l'objet, la formule de fin, la signature - a tenu compte de 4 à 6 éléments sur les 7 - a tenu compte de un à trois éléments sur les 7 - n'a tenu compte aucun seul élément <p>1- Ce qui a favorisé le développement du village = c'est l'énergie solaire</p> <p>2- Autres domaines à développer</p> <p><i>Domaine scolaire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · construction ou réfection d'école · dotation de l'école en équipement · fournitures scolaires, matériels didactiques, cantines scolaires, construction de latrines, soutien à la scolarisation des filles <p><i>Domaine de la santé</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Centre de santé, dotation en médicaments, mobilier, lits, table de consultation, construction de ponts – aide au tracé des voies <p><i>Domaines de l'économie</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Crédit aux femmes pour les activités génératrices de revenus - Construction de marché <p><i>Domaine des loisirs</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Construction de salle de loisirs · Dotation de la jeunesse en matériel de sport <p><i>Domaine de l'éducation de base</i></p> <ul style="list-style-type: none"> · Alphabétisation, hygiène et assainissement du milieu, communication pour un changement de comportement (c/cc) ... 	<p>3 points</p> <p>2 points</p> <p>1 point</p> <p>00</p> <p>Exemples liés à trois domaines au moins</p> <p>3 points</p> <p>Exemples liés à deux domaines</p> <p>2 points</p> <p>Exemples liés à un domaine</p> <p>1 point</p> <p>Pas d'exemple</p> <p>00</p>
C2 cohérence du message produit	<ul style="list-style-type: none"> - L'ensemble du texte a respecté un enchaînement logique - Les 2/3 du texte ont respecté un enchaînement logique - Le tiers du texte a respecté un enchaînement logique - Le texte produit manque de cohérence 	<p>. 3 points</p> <p>. 2 points</p> <p>. 1 point</p> <p>. 00</p>
C3 exactitude de la langue	<ul style="list-style-type: none"> - L'ensemble de la production a tenu compte des accords grammaticaux, des formes verbales et de la graphie des mots - Les accords grammaticaux, les formes verbales 	<p>3 points</p> <p>2 points</p>

Critères	Éléments de réponse	Pondération
	et la graphie des mots sont respectés aux 2/3 - Les accords grammaticaux, les formes verbales et la graphie des mots sont respectés au tiers - Les accords grammaticaux, les formes verbales et la graphie des mots ne sont pas respectés	1 point 00
B- Critère de perfectionnement		
C4 Présentation matérielle	- l'ensemble du texte est lisible, sans tache, sans rature	5 points
	- le texte est lisible, sans rature et sans tache aux 2/3	3 points
	- le texte est lisible, sans rature et sans tache au tiers	2 points

3.3. Amélioration de l'instrument de mesure

C1 RAS

C2. Consigne reformulée

Après lecture de ce texte envoie une lettre à une ONG pour lui dire ce que le village d'Assiba a déjà gagné pour lui faciliter l'accouchement de son enfant. Dis lui aussi ce qui manque encore à ce village pour que les villageois soient plus heureux.

C3.

Constats

1 Tendance à une restitution du contenu du support

2. Non exécution de la 2^e partie de la consigne

Causes

1. Défaut de compréhension de l'épreuve
2. défaut d'entraînement à ce genre d'épreuve

Stratégies de remédiation

Action immédiate

Entraîner l'élève à ce genre d'épreuve

Entraîner l'élève à aborder une épreuve de production

- Se donner le temps de lire plusieurs fois l'épreuve
- Interpréter la consigne se poser des questions :
 - qu'est ce qu'on me demande ? qu'elles sont les données ? Comment m'y prendre ?
 - Inviter l'élève à reprendre sa production à la lumière de sa nouvelle compréhension de la consigne reformulée.

Action à court terme

Entraîner l'élève à ce format d'épreuve à partir de situations variées

II CHAMP DE FORMATION MATHÉMATIQUE

1. Mathématique CP

1.1 Énoncé de la compétence

a) Première version

Résoudre des problèmes d'addition ou de soustraction de la vie courante, à une solution, portant sur les nombres entiers naturels de la classe des unités simples (0 à 999)

Commentaire du consultant

- *TB : résolution de problèmes*
- *Situation problème, et non problème + le mettre au singulier*
- *Addition ou soustraction : ou – et – et/ou ?*

b) Version améliorée

Résoudre une situation problème d'addition et/ou de soustraction de la vie courante, à une solution, portant sur les nombres entiers naturels de 0 à 999

Commentaire du consultant

- *combien d'opérations à résoudre ?*

c) Version stabilisée

Résoudre une situation problème d'addition et/ou de soustraction de la vie courante, à une étape de résolution, portant sur les nombres entiers naturels de 0 à 999

1.2 Situation famille

a) Situation 1

Une séance de vaccination à l'école

Images

Image

L'école de ton village compte deux groupes : le groupe A et le groupe B. Tous les élèves du CP/A et du CP/B ont été vaccinés contre la polio. Le CP/A compte 22 filles et le CP/B compte 21 garçons.

Consignes : Observe le dessin ci-dessus et réponds aux questions suivantes :

- 1- calcule le nombre d'élèves qui sont vaccinés dans l'école ?
- 2- trouve le nombre de garçons vaccinés au CP/A ?
- 3- trouve le nombre de filles vaccinées au CP/B ?

Commentaire du consultant

- *illustrations ?*

- *caractère significatif*
- *comparer : qu'est-ce que l'élève doit faire concrètement ?*
- *qu'est-ce qui est donné par écrit et par oral (que dit le maître ?)*

b) Situation 2 : Les élections dans le village de Ina



Le village de Ina organise les élections pour désigner un conseiller.
Ce village compte 998 électeurs. Le soir du vote on a compté 821 bulletins de vote.

Tâche

Après avoir lu l'illustration et le texte qui l'accompagne, tu es invité à répondre aux questions suivantes.

Consignes

- 1 calcule le nombre de personnes absentes au vote.
- 2 calcule le nombre de personnes qui ont voté pour chaque candidat.
- 3 indique le bureau de vote où chaque candidat a eu le plus de voix.

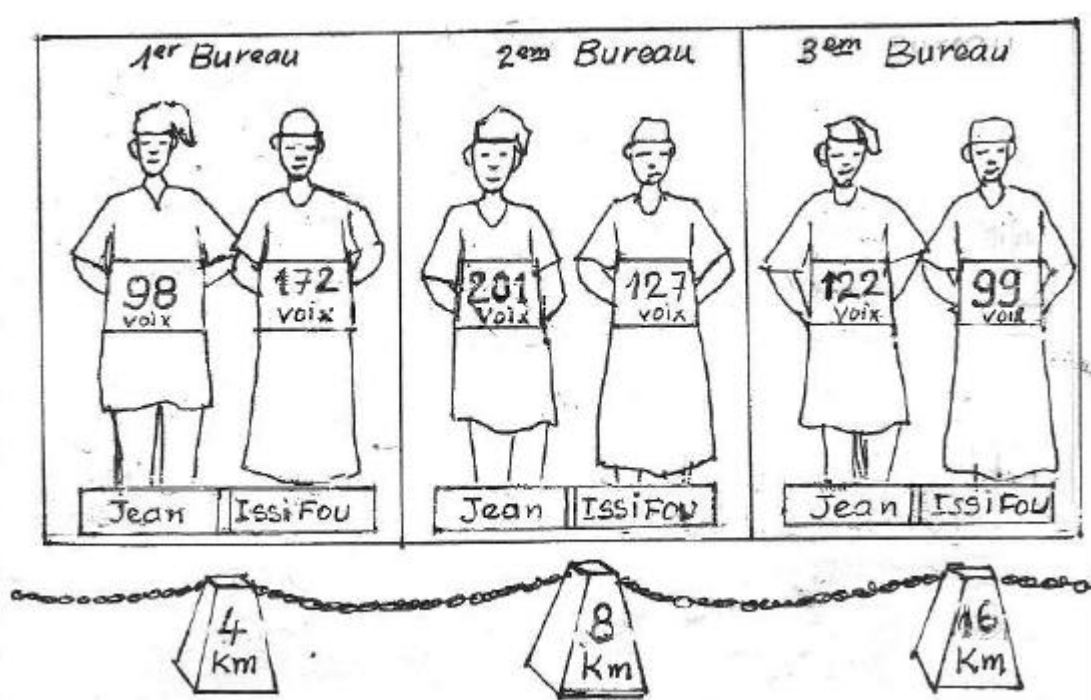
Commentaire du consultant

- *caractère significatif ?*
- *situation plus vivante – on voit la fonction opérationnelle, l'enjeu de la situation*
- *B d'avoir plusieurs questions ?*
- *éviter les négations dans une question*

1.3 Elaboration d'un instrument de mesure à partir d'une des deux situations ci-dessus élaborées

a) Epreuves de mathématique

Les élections dans le village de Ina



Le village de Ina organise les élections pour désigner un conseiller. Ce village compte 998 électeurs. Le soir du vote on a compté 821 bulletins de vote.

Tâche

Après avoir lu l'illustration et le texte qui l'accompagne, tu es invité à répondre aux questions suivantes.

Consignes

1. calcule le nombre de personnes absentes au vote.
2. calcule le nombre de personnes qui ont voté pour le candidat Jean
3. Trouve le nombre de personnes qui ont voté au 1^{er} bureau

b) clé de correction : **Présentation des critères et des indicateurs spécifiques**

Critères Consignes	Critères minimaux			Critère de perfectionnement
	C1 Interprétation correcte de la situation problème	C2 Utilisation correcte des outils mathématiques	C3 Cohérence de la réponse	C4 Présentation matérielle
Q1 Calcule le nombre de personnes absentes au vote	1 pt Si l'élève a posé l'opération $998 - 821$	1 pt Si l'élève a bien effectué l'opération choisie (même s'il y a mauvais choix de l'opération au départ)	1 pt Si la réponse trouvée par l'élève est 177 absents	1 pt
Q2 Calcule le nombre de personnes qui ont voté pour le candidat Jean	1pt Si l'élève a posé l'opération $98 + 201 + 122$	1pt Si l'élève a effectué correctement l'opération choisie même s'il y a mauvais choix de l'opération au départ.	1 pt Si la réponse trouvée est 421 personnes	
Q3 Trouve le nombre de personnes qui ont voté au 1 ^{er} bureau	1 pt Si l'élève a posé l'opération : $98+172$	1pt Si l'élève a effectué correctement l'opération choisie même s'il y a mauvais choix de l'opération au départ	1 pt Si la réponse trouvée par l'élève est 270 personnes	
Total	3 pt	3 pt	3 pt	1 pt

Note totale: 10 pt

1.4 Exploitation des résultats de l'évaluation

a) Résultats d'évaluation

Notes des élèves du CP

Catégorie	Noms et Prénoms	Critères				Notes sur 10	Moyenne par catégorie
		C1	C2	C3	C4		
Forts	Elève 1	1	01	01	0	03	03,33
	Elève 2	1	1	1	0	03	
	Elève 3	1	1	1	1	04	
Moyens	Elève 1	-	-	-	1	01	01
	Elève 2	-	-	-	0	00	
	Elève 3	0	1	1	0	02	
Faibles	Elève 1	-	-	-	-	00	00
	Elève 2	-	-	-	-	00	
	Elève 3	-	-	-	-	00	

MG = 1,44

NB : Compte tenu des résultats obtenus, l'épreuve a été administrée aux élèves du CE₁

Notes des élèves du CE1

Catégorie	Noms et Prénoms					Notes sur 10	Moyenne par catégorie
		C1	C2	C3	C4		
Forts	Elève 1	3	3	2	0	8	06,66
	Elève 2	1	2	1	0	4	
	Elève 3	2	3	3	0	8	
Moyens	Elève 1	3	2	2	1	8	03
	Elève 2	-	-	-	1	1	
	Elève 3	-	-	-	-	0	
Faibles	Elève 1	1	1	1	1	4	03,33
	Elève 2	1	1	0	1	3	
	Elève 3	0	2	0	1	3	

MG = 4,33

b) Analyse de l'épreuve

➤ **Analyse du pouvoir de discrimination**

Les notes obtenues par les élèves du CP testés se répartissent comme suit : 0, 0, 0, 1, 2, 3, 3, 4.

Conclusion : L'épreuve peut être qualifiée de **non discriminante**.

➤ **Niveau de la situation d'évaluation**

Elle est difficile et inadaptée au niveau de la classe CP (les résultats prouvent qu'aucun élève du CP n'est moyen. Au CE1, trois élèves seulement ont obtenu une note supérieure à moyenne). Elle ne mesure pas la compétence et n'est pas significative.

c) **Stratégies de remédiation**

L'analyse des résultats montre qu'il faut élaborer une autre situation problème.

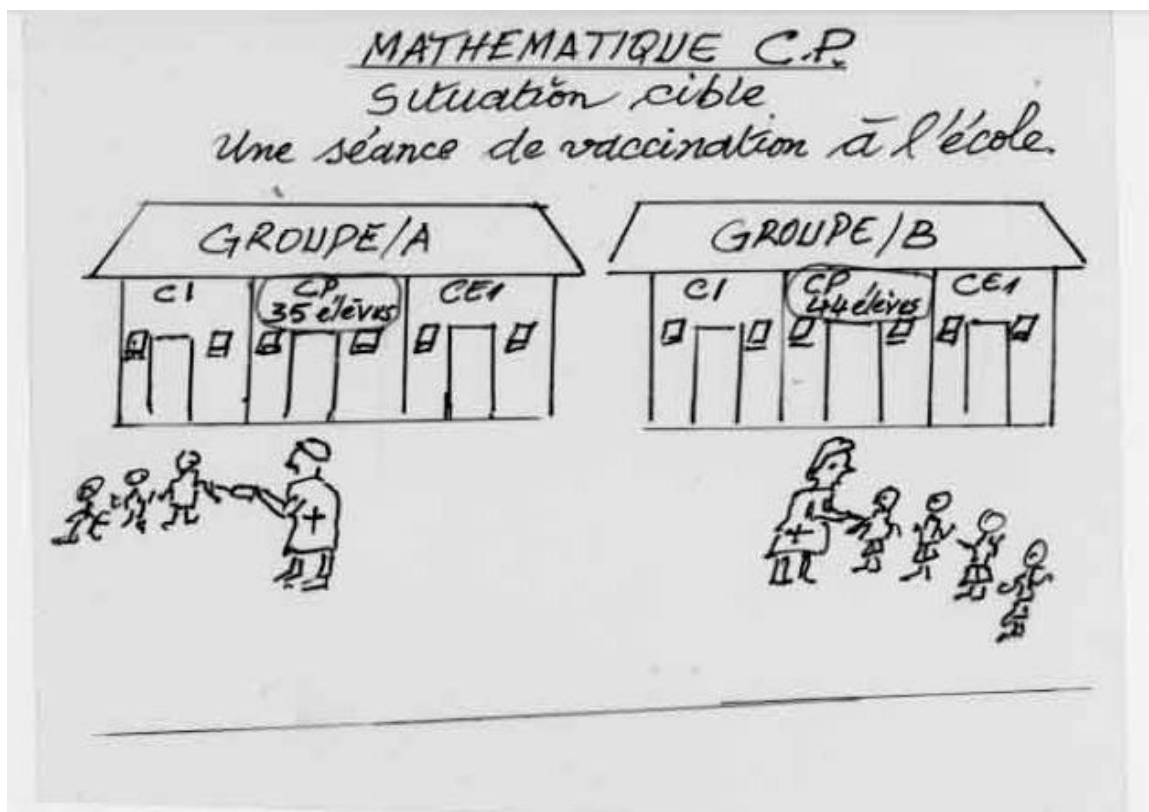
1.5 Amélioration de l'instrument de mesure : Clé de correction
(L'épreuve est notée sur 10.)

Critères Consignes	Critères minimaux			Critère de perfectionnement
	C1	C2	C3	C4
	Interprétation correcte de la situation - problème	Utilisation correcte des outils mathématiques	Cohérence de la réponse	Présentation matérielle
Q1 Calcule le nombre de personnes absentes au vote	1 pt Si l'élève a posé l'opération $998 - 821$	1 pt Si l'élève a bien effectué l'opération choisie (même s'il y a mauvais choix de l'opération au départ)	1 pt Si la réponse trouvée par l'élève est (le bon résultat) <u>177 absents</u>	1 pt
Q2 Calcule le nombre de personnes qui ont voté pour le candidat Jean	1pt Si l'élève a posé l'opération $98 + 201 + 122$	1pt Si l'élève a effectué correctement l'opération choisie même s'il y a mauvais choix de l'opération au départ.	1 pt Si la réponse trouvée est <u>421 personnes</u> le bon résultat de l'opération	
Q3 Trouve le nombre de personnes qui ont voté au 1 ^{er} bureau	1 pt Si l'élève a posé l'opération : $98+172$	1pt Si l'élève a bien disposé l'opération choisie même s'il y a mauvais choix de l'opération au départ	1 pt Si la réponse trouvée par l'élève est le bon résultat de l'opération choisie	
Total	3 pts	3 pts	3 pts	1 pt

1.6 Proposition d'un nouvel instrument de mesure

L'épreuve administrée a été remplacée par celle ci

a) Epreuve : Une séance de vaccination à l'école



L'école de ton village compte deux groupes : le groupe A et le groupe B. Tous les élèves du CP/A et du CP/B ont été vaccinés contre la polio. Le CP/A compte 22 filles et le CP/B compte 21 garçons.

Tâche : Après avoir observé 'illustration ci-dessus et lu le texte qui l'accompagne, réponds aux questions suivantes

Consignes :

1. Calcule le nombre d'élèves qui sont vaccinés dans l'école.
2. Trouve le nombre de garçons vaccinés au CP/A.
3. Trouve le nombre de filles vaccinées au CP/B.

b) Grille de correction d'une situation-cible

Critères Consignes	Critères minimaux			Critère de perfectionnement
	C1 Interprétation correcte de la situation-problème	C2 Utilisation correcte des outils mathématiques	C3 Cohérence de la réponse	C4 Présentation matérielle
Q1 Calcule le nombre total d'élèves qui sont vaccinés dans l'école	1 pt Si l'élève a posé l'opération $35 + 44$	1 pt Si l'élève a bien effectué l'opération même s'il y a mauvais choix de l'opération au départ	1 pt Si la réponse trouvée est comprise entre 40 et 158	1 pt
Q2 Trouve le nombre de garçons au CP/A	1pt Si l'élève a posé $35 - 22$	1pt Si l'élève a bien effectué l'opération même s'il y a mauvais choix de l'opération au départ	1 pt Si la réponse trouvée est comprise entre 7 et 26	
Q3 Trouve le nombre de filles au CP/B	1 pt Si l'élève a posé $44 - 21$	1pt Si l'élève a bien effectué l'opération même s'il y a mauvais choix de l'opération au départ	1 pt Si la réponse trouvée est comprise entre 12 et 46	
Total	3 pts	3 pts	3 pts	1 pt

Total : 10 pts

2. Mathématique CE

2.1 Énoncé de la compétence

a) Première version

Résoudre des problèmes d'addition et de soustraction de la vie courante, où chaque question nécessite une solution intermédiaire, et portant sur les nombres entiers naturels de 0 à 100 000

Commentaire du consultant

- *TB : résolution de problèmes*
- *Solution intermédiaire : cadre bien le niveau d'exigence attendu*
- *Situation problème, et non problème + le mettre au singulier*
- *Clarifier la notion de « question »*
- *Est-ce bien le tiers des apprentissages qui est couvert ?*

b) Version améliorée

Résoudre une situation problème de la vie courante, dont la mise en œuvre nécessite une solution intermédiaire, et portant sur l'addition et la soustraction des nombres entiers naturels de 0 à 100 000, les mesures de durée et l'identification des solides de l'espace

Commentaire du consultant

TB, mais n'est-ce pas l'OTI (Objectif Terminal d'Intégration)

- *suggestion : se limiter au domaine numérique (en l'étendant à ce qui est requis en fin de CE2), ou au domaine des grandeurs, ou à celui de la géométrie*

c) Version stabilisée

Résoudre une situation problème de la vie courante, dont la mise en œuvre nécessite une solution intermédiaire, et portant sur l'addition, la soustraction et la multiplication des nombres entiers naturels de 0 à 100 000, ainsi que les fractions simples

2.2 Situation famille

a) situation 1

Alima est définitivement de retour au Bénin après un long séjour au Gabon. Elle a décidé d'investir dans le commerce la somme de 100 000 F représentant son économie. Pour ce faire, elle achète au marché d'Ikpinlè 6 paniers de tomates à 5000 F le panier, 20 tas de quarante oranges à 550 F le tas. Elle a dépensé 9000 F pour assurer son déplacement et le transport des marchandises vers Cotonou.

Aide – la à connaître la fraction de son économie que représente la somme qu'elle a ramenée à la maison .

Commentaire du consultant

- *caractère significatif*
- *longueur de l'énoncé*

• introduire des illustrations, tableaux, documents authentiques pour alléger et rendre plus vivante la situation...

b) situation 2

La fête de la Tabaski est l'occasion de grandes réjouissances dans les familles musulmanes. Pour préparer cette fête, Salifou a reçu de son oncle 14 billets de 5000 F et 20 billets de 1000F. Il se rend au marché pour effectuer ses achats. De retour à la maison, il constate qu'il a dépensé au marché 45000F. Aide Salifou à connaître la fraction du cadeau de son oncle que représente cette dépense ?

Commentaire du consultant

2.3 Elaboration d'un instrument de mesure à partir de l'une des deux situations ci-dessus élaborées

a) Épreuve de mathématique CE

Alima, la mère de Cocou, s'est définitivement installée à Cotonou après un long séjour au Gabon. Elle a décidé d'investir dans le commerce la somme de 100 000 F représentant son économie. Pour ce faire, elle achète au marché d'Ikpinlè 6 paniers de tomates, 20 tas de 40 oranges et 4 régimes de bananes. Elle a dépensé 9000 F pour assurer sa nourriture, son déplacement et le transport des marchandises vers Cotonou.

Sa nourriture lui a coûté 650 F par jour et elle a passé deux jours à Ikpinlè.



Tâche

Après avoir lu attentivement le texte et observé les illustrations ci - dessus, tu es invité(e) à résoudre les items qui suivent

Item 1

Calcule la somme dépensée pour l'achat des oranges et des tomates ?

Item 2

Détermine le montant des dépenses effectuées par Alima pour son déplacement et le transport des marchandises ;

Item 3

Cocou a évalué à 41000 F les dépenses effectuées par sa mère pour l'achat des régimes de bananes, des tas d'oranges et des paniers de tomates. Aide Cocou à connaître la fraction de l'économie d'Alima que représente la somme dépensée au total.

b) Guide d'administration de l'épreuve de mathématique CE

Mise en confiance de l'élève

Vous serez soumis tout à l'heure à l'épreuve de mathématique. L'épreuve n'est pas difficile. Nous vous invitons donc de travailler comme d'habitude dans le calme

Durée de l'épreuve

La durée totale de l'épreuve est d'une heure (1 heure), soit soixante minutes.

Cette durée totale court aussitôt terminée la lecture de l'épreuve par l'enseignant ou l'enseignante.

Matériel

Le matériel autorisé est celui habituellement utilisé en situation d'enseignement/ apprentissage à savoir : équerre, rapporteur, double-décimètre, règle, ... à l'exception des tables d'opérations et des calculettes.

Consignes à l'enseignant ou l'enseignante

- Lire l'épreuve à l'élève
- Faire démarrer l'épreuve à la fin de la lecture
- Recenser les préoccupations des élèves sans apporter des réponses
- Indiquer aux élèves la durée totale, l'heure de démarrage, l'heure de la fin de l'épreuve (les écrire au tableau) et le temps qui reste 30 min, 45 min, 55 min.
- Dire aux élèves de traiter les items dans l'ordre de leur choix
- Ramasser les copies aussitôt le temps alloué terminé

c) Clé de correction

Première version

Items	Éléments de réponse	Pondération
1	<p>Somme dépensée pour l'achat des oranges : $1F \times 450 \times 20 = 9000 F$ Somme dépensée pour l'achat des tomates : $1F \times 5000 \times 6 = 30\ 000 F$ Somme dépensée pour l'achat des oranges et des tomates : $9000 F + 30000 F = 39\ 000 F$</p>	<p>C1</p> <ul style="list-style-type: none"> - Choix correct des opérations 1pt / opération = 3pt - Autre réponse = 0 pt <p>C2 Opérations bien résolues --- 2 pt</p> <p>1^{ère} opération-----1/2 2^{ème} opération-----1/2 3^{ème} opération-----1 autre réponse = 0 pt</p> <p>C3 : adéquation avec la réalité de vie- 1pt Inadéquation = 0 pt</p>
2	<p>Somme dépensée par Alima pour sa nourriture : $1F \times 650 \times 2 = 1300 F$ Somme dépensée pour le déplacement et le transport des marchandises : $9\ 000 F - 1\ 300 F = 7700 F$</p>	<p>C1 : choix correct des opérations---- 2pt</p> <p>1^{ère} opération -----1 pt 2^{ème} opération -----1 pt autre réponse -----0pt</p> <p>C2 ----Opérations bien résolues---- 1 pt</p> <p>1^{ère} opération : 1/2 pt 2^{ème} opération : 1/2 pt autre réponse = 0pt</p> <p>C3 adéquation avec la réalité de vie-- 1pt Inadéquation -----0 pt</p>
3	<p>Dépense totale effectuée par Alima : $41000F + 9000 F = 50000 F$ L'économie d'Alima est 100 000 F ; la dépense totale est 50000 F par conséquent la somme dépensée au total représente la moitié de l'économie d'Alima soit la fraction 1/2</p>	<p>C1 : choix correct des opérations---- 2pt</p> <p>1^{ère} opération -----1 pt 2^{ème} opération -----1 1/2 pt autre réponse -----0pt</p> <p>C2 ----Opérations bien résolues----2 pt</p> <p>1^{ère} opération : 1/2 pt 2^{ème} opération : 1 pt autre réponse = 0pt</p> <p>C3 adéquation avec la réalité de vie--- 1pt Inadéquation -----0 pt</p>

C4

- Copie propre et graphie lisible : 5 pt
- Graphie lisible mais copie non propre : 3 pt
- Copie propre et graphie non lisible : 2 pt
- Copie non propre et graphie non propre : 0 pt

Récapitulatif

$C1 + C1 + C1 = 7\frac{1}{2}$ points

$C2 + C2 + C2 = 4\frac{1}{2}$ points

$C3 + C3 + C3 = 3$ points

$C4 = 5$ points

Total = 20 points

Clé de correction (deuxième version)

Critères	C1	C2	C3	C4
Items	Interprétation correcte de la situation-problème	Utilisation correcte des outils mathématiques	Cohérence des réponses	Présentation matérielle correcte
I1				
a. Somme dépensée pour l'achat des oranges	1 pt si l'élève a posé $1F \times 450 \times 20$	1 pt si l'élève résout bien l'opération posée $1F \times 450 \times 20 = 9000$	1 pt si la réponse se situe entre 8500 F et 9000 F	
b. Somme dépensée pour l'achat des tomates	1 pt si l'élève a posé $1F \times 500 \times 6$	1 pt si l'élève résout bien l'opération posée $1 F \times 5000 \times 6 = 30000$	1 pt si la réponse se situe entre 25000 F et 30000 F	
c. Somme dépensée pour l'achat des oranges et des tomates	1 pt si l'élève a posé $9000 F + 30000 F$	1 pt si l'élève résout bien l'opération posée $9000 F + 30000 F = 39000 F$	1 pt si la réponse se situe entre 33500 F et 39000 F	
I2				
a. Somme dépensée pour la nourriture	1 pt si l'élève a posé $1 F \times 650 \times 2$	1 pt si l'élève résout bien l'opération posée $1 F \times 650 \times 2 = 1300 F$	1 pt si la réponse se situe entre 1200 F et 1300 F	
b. Somme dépensée pour le déplacement et le transport	1 pt si l'élève a posé $9000 F - 1300 F$	1 pt si l'élève résout bien l'opération posée $9000 F - 1300 F = 7700 F$	1 pt si la réponse se situe entre 7600 F et 7700 F	
I3				
Dépense totale	$\frac{1}{2}$ pt si l'élève a posé $41000 F + 9000 F$	$\frac{1}{2}$ pt si l'élève résout bien l'opération posée $41000 F + 9000 F = 50000 F$	1 pt si la réponse se situe entre 49000 F et 50000 F	
La fraction	$\frac{1}{2}$ pt si l'élève déduit que la dépense totale est la moitié de l'économie	$\frac{1}{2}$ pt si l'élève trouve $\frac{1}{2}$ pour la fraction		
Total (20 pt)	6 pt	6 pt	6 pt	2 pt

2.4 Exploitation des résultats de l'évaluation

a) Résultats de l'évaluation

Catégorie	Note	Moyenne	Moyenne Générale
FORTS	03/20	03/20	3.44/20
	01/20		
	05/20		
MOYENS	03/20	5.7/20	
	07.5/20		
	06.5/20		
FAIBLES	01/20	1.7/20	
	03/20		
	01/20		

Commentaire

- Les performances des élèves les plus faibles sont réellement enregistrées au niveau des plus faibles
- Les meilleures performances sont réalisées par les moyens devant les élèves supposés forts
- Les critères de catégorisation Forts, Moyens, Faibles ne semblent pas correspondre aux compétences requises pour résoudre la situation "cible"

b) Analyse de l'épreuve

➤ Analyse du pouvoir de discrimination

Les notes se répartissent comme : 01 – 03 – 05 – 05 – 06,5 – 07,5

Conclusion : l'épreuve peut être qualifiée de non discriminante

➤ Niveau de la situation d'évaluation

La situation d'évaluation n'est pas adaptée au niveau de la classe de CE. La difficulté réside dans le format auquel les élèves ne sont pas habitués.

c) Stratégies de remédiation

L'analyse des résultats révèle la difficulté des élèves à comprendre la situation d'évaluation, à tirer des informations du texte et enfin à se servir d'une démarche de résolution de problème. Pour ce faire il faudra :

- les familiariser au nouveau format des épreuves
- les familiariser à la démarche de résolution de problème
- les habituer au décodage des illustrations étayant la situation d'évaluation

2.5 Amélioration de l'instrument de mesure

a) Modifications apportées à l'épreuve

Les informations des illustrations sont insérées dans le texte de départ.

Alima, la mère de Cocou s'est définitivement installée à Cotonou après un long séjour au Gabon. Elle a décidé d'investir dans le commerce la somme de 100 000 F représentant son économie. Pour ce faire, elle achète au marché d'Ikpinlè 6 paniers de tomates à 5000 F le panier, 20 tas de quarante oranges à 450 F le tas et des régimes de bananes à 2000 F. Elle a dépensé 9000 F pour assurer son déplacement et le transport d des marchandises vers Cotonou.

Sa nourriture lui a coûté 650 F par jour et elle a passé deux jours à Ikpinlè.

Tâche

Après avoir lu attentivement le texte ci dessus, tu es invité(e) à résoudre les items qui suivent

Item 1

Calcule la somme dépensée pour l'achat des oranges et des tomates ?

Item 2

Détermine le montant des dépenses effectuées par Alima pour son déplacement et le transport des marchandises ;

Item 3

Cocou a évalué à 41000 F les dépenses effectuées par sa mère pour l'achat des bananes, des oranges et des tomates. Quelle fraction de l'économie d'Alima représente la somme totale dépensée ?

b) Modifications apportées à la clé de correction

Critères Items	C1 Interprétation correcte de la situation problème	C2 Utilisation correcte des outils mathématiques	C3 Cohérence des réponses	C4 Présentation matérielle correcte
I1 d. Somme dépensée pour l'achat des oranges	1 pt si l'élève a posé $1F \times 450 \times 20$ <i>avec les données et opérations appropriées</i>	<i>dispose</i> 1 pt si l'élève résout bien l'opération posée <i>verticalement</i> $1F \times 450 \times 20 = 9000$	<i>est juste ou</i> 1 pt si la réponse se situe entre 8500 F et 9000 F	
e. Somme dépensée pour l'achat des tomates	1 pt si l'élève a posé $1F \times 500 \times 6$ <i>avec les données et opérations appropriées</i>	<i>dispose</i> 1 pt si l'élève résout bien l'opération posée <i>verticalement</i> $1F \times 5000 \times 6 = 30000$	<i>est juste ou</i> 1 pt si la réponse se situe entre 25000 F et 30000 35000 F	
f. Somme dépensée pour l'achat des oranges et des tomates	1 pt si l'élève a posé $9000 F + 30000 F$	<i>dispose</i> 1 pt si l'élève résout bien l'opération posée <i>verticalement</i> $9000 F + 30000 F = 39000 F$	<i>est juste ou</i> 1 pt si la réponse se situe entre 30000 F <i>35000 F</i> et 40000 F <i>45000 F</i>	
I2 c. Somme dépensée pour la nourriture	1 pt si l'élève a posé $1 F \times 650 \times 2$ <i>avec les données et opérations appropriées</i>	<i>dispose</i> 1 pt si l'élève résout bien l'opération posée <i>verticalement</i> $1 F \times 650 \times 2 = 1300 F$	1 pt si la réponse se situe entre 1000 <i>1000</i> et 1500 <i>1500 F</i>	
d. Somme dépensée pour le déplacement et le transport	1 pt si l'élève a posé $9000 F - 1300 F$	1 pt si l'élève résout bien l'opération posée <i>verticalement</i> $9000 F - 1300 F = 7700 F$	1 pt si la réponse se situe entre 7000 <i>7000 F</i> et 8000 <i>8000 F</i>	
I3 Dépense totale	$\frac{1}{2}$ pt si l'élève a posé $41000 F + 9000 F$ <i>avec les données et opérations app</i>	<i>dispose</i> $\frac{1}{2}$ pt si l'élève résout bien l'opération posée <i>verticalement</i> $41000 F + 9000 F = 50000 F$	1 pt si la réponse se situe entre 40000 <i>40000 F</i> et 60000 <i>60000 F</i>	
La fraction	$\frac{1}{2}$ pt si l'élève déduit que la dépense totale est la moitié de l'économie	$\frac{1}{2}$ pt si l'élève trouve $\frac{1}{2}$ pour la fraction		
Total (20 pt)	6 pt	6 pt	6 pt	2 pt

3. Mathématique CM

3.1 Énoncé de la compétence

a) Première version

Résoudre des situations problèmes mettant en œuvre les 4 opérations des nombres de 0 à 1 milliard, les mesures d'aire et la symétrie d'une figure par rapport à une droite.

Commentaire du consultant

- *TB : résolution de problèmes*
- *La question du découpage : combiner les 4 opérations, les mesures d'aire et la symétrie : (1) est-ce que ça couvre tout le programme, ou un tiers du programme (2) si cela couvre un tiers du programme, est-ce commode de combiner ces éléments (pourrez-vous trouver beaucoup de situations qui combinent ces éléments ?)*
- *Une alternative est de formuler une compétence dans le domaine des grandeurs, ou des nombres...*

b) Version améliorée

Résoudre une situation problème de la vie courante mettant en œuvre les 4 opérations des nombres de 0 à 1 milliard, et les fractions simples.

Commentaire du consultant

- *Pourcentages ? proportionnalité ?*
- *Niveau de complexité des situations problèmes (étapes dans la résolution)*

c) Version stabilisée

Résoudre une situation problème de la vie courante, nécessitant au plus 3 étapes de résolution, et mettant en œuvre les 4 opérations sur les nombres entiers de 0 à 1 milliard, les fractions et les pourcentages

3.2 Situation famille

a) situation 1

Une Organisation Non Gouvernementale (ONG) de la place veut récompenser les meilleurs élèves de ton école. Elle organise une excursion en sollicitant une agence de tourisme à cet effet. Les frais de participation à payer pour chaque participant sont :

- les frais de voyage : 7000F ;
- les frais de repas : 30 % des frais de voyage indiqué ci-dessus.
- les frais de photo $\frac{2}{5}$ des frais de voyage indiqué ci-dessus.

L'ONG négocie avec l'agence une réduction de 15% sur les frais de voyage pour chacun des 75 premiers participants inscrits. Au total 385 personnes ont pris part à cette excursion.

Tâche

Après avoir lu attentivement le texte ci-dessus, tu es invité à résoudre les items qui suivent:

Consigne

Item 1 : Calcule le montant de la réduction consentie aux 75 premiers participants.

Item 2 : Quel est le montant des frais de repas

Item 3 Quel est le montant des frais de photo

Commentaire du consultant

- *présentation de la situation (illustrations, tableaux...)*
- *caractère significatif pour l'élève : OK*
- *intérêt d'avoir 3 questions*
- *indépendance des questions ?*

b) situation 2

Sadikou , le père de votre camarade Dansou décide de placer dans une banque de l'argent pour un temps. Ce capital lui rapporte au taux de 3% un intérêt annuel de 540 000 F. Il utilise les 2/3 de son nouvel avoir pour acheter un moulin à maïs qu'il installe.

Tâche

Après avoir lu attentivement le texte ci-dessus, tu es invité à résoudre les items qui suivent:

Consigne

Item 1 : Calcule la somme que Sadikou a placée à la banque

Item 2 De quelle somme dispose- t-il encore après l'achat du moulin ?

Commentaire du consultant

- *présentation de la situation (illustrations, tableaux...)*
- *indépendance des questions*

3.3 Elaboration d'un instrument de mesure à partir de l'une des deux situations ci-dessus élaborées

a) Épreuve de mathématique CM : Une excursion

Une Organisation Non Gouvernementale (ONG) de la place veut récompenser les meilleurs élèves de ton école. Elle organise une excursion et sollicite une agence de tourisme à cet effet.

* Les frais de participation à payer pour chaque participant sont :

- les frais de voyage : 7000F ;
- les frais de repas : 30 % des frais de voyage indiqué ci-dessus.
- les frais de photo 25 des frais de voyage indiqué ci-dessus.

L'ONG négocie avec l'agence une réduction de 15% sur les frais de voyage pour chacun des participants. Au total 45 personnes ont pris part à cette excursion.



Tâche

Après avoir lu attentivement le texte ci-dessus, tu es invité à résoudre l'item suivant :

Consigne

Calcule la dépense effectuée par l'ONG

b) Grille de correction

Critère Question	C1 Interprétation de la situation-problème	C2 Utilisation correcte des outils mathématiques	C3 Cohérence des réponses	C4 Présentation matérielle correcte de la copie
Q1 Frais de voyage Q1-a frais de voyage brut Q1-b frais de voyage d'un participant	1 pt Si l'élève a posé $\frac{7000 \times 15}{100}$ ou toute autre opération pour calculer la réduction. 1pt Si l'élève a posé $7000 \text{ F} - 1050 \text{ F}$ ou toute autre opération lui permettant de calculer les frais de voyage d'un participant.	1 pt Si l'élève a affectué un calcul correct (même si l'opération de départ n'est pas la bonne) (1050 F) 1pt Si l'élève a effectué un calcul correct (même si l'opération de départ n'est pas bonne) (5950 F)	1 pt Si la réponse se situe entre 525 F et 2100 F 1 pt Si la réponse se situe entre 3000 F et 6000 F	2 pt
Q2 frais de photo	1 pt $\frac{7000\text{F} \times 30}{100}$ si l'élève a posé $\frac{7000\text{F} \times 30}{100}$ ou toute autre opération qui lui permet de calculer les 30 %	1 pt Si l'élève a effectué un calcul correct (même si l'opération de départ n'est pas bonne) (2100)	1 pt si la réponse se situe entre 1050 F et 5600 F	
Q3 Frais de repas	1 pt Si l'élève pose $\frac{7000\text{F} \times 2}{5}$ Ou toute autre opération qui lui permet de calculer les 2/5	1 pt Si l'élève a effectué un calcul correct (même si l'opération de départ n'est pas bonne) (2300 F)	1 pt si la réponse se situe entre 1400 F et 5600 F	
Q4 somme versée pour un participant	1 pt Si l'élève a formulé, une	1 pt Si l'élève a effectué un calcul	1 pt Si la réponse se situe	

Critère Question	C1 Interprétation de la situation-problème	C2 Utilisation correcte des outils mathématiques	C3 Cohérence des réponses	C4 Présentation matérielle correcte de la copie
	solution et a posé $5950 F + 2800 F + 2100 F$ ou toute autre opération qui lui permet de calculer la somme versée	correct (même si l'opération de départ n'est pas correcte. (10850 F)	entre 5425 F et 21700 F	
Q5 somme versée par l'ONG	<p>1 pt</p> <p>Si l'élève a formulé une solution et a posé $10850 F \times 45$ ou toute autre opération lui permettant de calculer la somme totale versée</p> <p>NB : 0,5 pour solution bien trouvée ou opération bien posée</p>	<p>1 pt</p> <p>Si l'élève a effectué un calcul correct (même si l'opération de départ n'est pas bonne (488250 F)</p>	<p>1 pt</p> <p>Si la réponse se situe entre 244125 F et 9765500 F</p>	
	6 pt	6 pt	6 pt	2pt

3.4 Exploitation des résultats de l'évaluation

a) résultats d'évaluation

Catégorie	Note	Moyenne	M. G
FORTS	13/20	09/20	07,57/20
	10/20		
	04/20		
MOYENS	09/20	5.7/20	
	05/20		
	03/20		
FAIBLES	11/20	8/20	
	09/20		
	04/20		

b) Analyse de l'épreuve

➤ Analyse du pouvoir de discrimination

Les notes se répartissent comme : 03 – 04 – 05 – 09 – 10 – 11 - 13

Conclusion : l'épreuve peut être qualifiée de **discriminante**

➤ Niveau de la situation d'évaluation

Au regard des résultats obtenus après correction et analyse des copies.

Trois élèves sur neuf ont obtenu une note au moins égale à 10. On a en effet, enregistré 13 :20 ; 11/20 et 10/20.

Parmi les élèves présumés « forts » deux ont confirmé cette catégorisation. Le 3^e s'est plutôt classé parmi les « faibles » avec une note de 04/20.

En ce qui concerne les moyens la même observation est faite.

Au niveau de la catégorie des faibles, seul, un élève est demeuré, les 2 autres ont enregistré une prestation relativement supérieure à celle de la prévision de l'enseignant. Par rapport à l'épreuve, on peut affirmer, au regard de la moyenne générale enregistrée que **la situation cible proposée a été difficile.**

c) Stratégies de remédiation

Une lecture attentive de la production des élèves laisse apparaître que les élèves (plus de la moitié) ont eu des difficultés au niveau de la mise en œuvre du critère d'évaluation n°2 (Utilisation correcte des outils mathématiques).

Il s'agit d'organiser l'enseignement/apprentissage /évaluation autour des préoccupations relatives à l'utilisation correcte des outils mathématique que sont par ex : l'effectuation des différentes opérations, le respect de la numération de position.

3.5 Amélioration de l'instrument de mesure

a) Modification apportées à l'épreuve

Les corrections suivantes ont été faites :

- les frais de voyages 7000F
- les frais de photos 30% des frais de voyage indiqués ci- dessus
- les frais de photos 2/5 des frais de voyage indiqués ci- dessus
-

b) Modification apportées à la clé de correction

- Au niveau du critère « C1 » interprétation de la situation problème, il a été proposé de prévoir des notes intermédiaires pour prendre en compte au niveau de chaque question ou item :
 - la formulation d'une idée de solution (0,5 pt)
 - la position de l'opération correspondante (0,5)
- Au niveau du critère « C2 » : utilisation correcte des outils mathématiques on devra indiquer les réponses de toutes les opérations posées

Niveau de maîtrise	Critères minimaux			Critère de perfectionnement
	C1	C2	C3	C4
Absence de maîtrise	0	0	0	2
Maîtrise partielle	2	2	2	
Maîtrise minimale	4	4	4	
Maîtrise maximale	6	6	6	2

III CHAMP DE FORMATION EDUCATION SCIENTIFIQUE ET TECHNOLOGIQUE (EST)

1 EST CE

1.1 Énoncé de la compétence

a) Première version

Ecrire un texte scientifique illustré par des schémas sur les échanges nutritionnels entre l'organisme humain et le milieu extérieur à partir de l'observation, de l'expérimentation et des documents mis à sa disposition

Commentaire du consultant

- *Est-on bien certain que l'élève sera face à une situation nouvelle, qui soit contextualisée ? (peur que cela puisse déboucher sur de la restitution)*
- *« texte scientifique » au CE ??*
- *« échanges nutritionnels entre l'organisme humain et le milieu extérieur » : cela couvre-t-il bien le tiers du programme ?*
- *suggestion : commencez par déterminer le type de tâche que vous allez demander à l'élève (proposer des solutions à..., donner des conseils à...)*

b) Version améliorée

(1) A partir de nouvelles informations disponibles relatives aux échanges nutritionnels entre l'organisme humain et le milieu extérieur, élaborer une explication illustrée de schémas afin de donner des conseils se rapportant à une alimentation saine et équilibrée.

(2) Elaborer une explication sur une situation de vie nouvelle relative aux échanges nutritionnels entre l'organisme humain et le milieu extérieur à partir d'observations et d'exploitation de documents

Commentaire du consultant

- *reformuler un énoncé qui reprend des éléments de (1) et de (2)*

c) Version stabilisée

A partir d'une situation de vie nouvelle relative aux échanges nutritionnels entre l'organisme humain et le milieu, donner des conseils se rapportant à une alimentation saine et équilibrée.

1.2 Situation famille

a) Situation 1

Le petit Dossou, âgé de 4ans est malade depuis un moment. Ses parents l'ont conduit dans un centre de santé. Le médecin après l'avoir examiné déclare qu'il souffre d'un manque de vitamines dans son alimentation.

Propose à la maman de petit Dossou trois exemples de produits alimentaires pour améliorer la santé de son fils.

b) Situation 2

La maman de Cica a appris à la télévision et à la radio que FAN EXTRA est bon pour les enfants parce qu'il contient beaucoup de vitamines, de fer et de calcium. Elle se plaint de ne pas avoir assez d'argent pour acheter FAN EXTRA à ses enfants.

Propose lui d'autres produits alimentaires dans lesquels elle peut trouver des vitamines, du fer et du calcium dont leur corps a besoin.

1.3 Elaboration d'un instrument de mesure à partir d'une des deux situations ci – dessus élaborées

a) Epreuve d'EST CE2 : Les vitamines dans nos aliments



Tâche : Tu es invité(e) à donner des conseils sur l'hygiène et l'alimentation en utilisant les informations du tableau ci-dessus.

Consignes :

- 1- Le papa d'Assiba a dit que le lait et d'autres aliments peuvent remplacer le FAN EXTRA.
 - a) Cite deux de ces aliments.
 - b) Dis pourquoi ces aliments peuvent remplacer FAN EXTRA.

- 2- Le papa de Assiba a aussi dit que sa fille boit du lait.
 Nomme dans l'ordre les divers organes par où passe le lait dans le corps d'Assiba.

- 3- Le papa de Assiba a enfin dit : «On a la carie dentaire quand on mange trop de sucreries ».
 Propose deux règles d'hygiène pour éviter les caries dentaires.

b) Guide d'administration de l'épreuve (EST)

1- Conditions d'administration de l'épreuve

- **Mise en confiance des élèves.**
- Vous serez soumis tout à l'heure à l'épreuve d'EST
- Nous vous invitons à travailler comme d'habitude dans le calme

Durée : 45 min

2 L'enseignant ou l'examineur

- Lit l'épreuve aux apprenants
- Répond aux questions de compréhension des apprenants sans toutefois donner des indications sur les réponses
- Distribue les feuilles de copie et l'épreuve
- Marque au tableau l'heure du début et de la fin de l'épreuve
- Rappelle le temps après 15 min, 30 min, 40 min,
- Invite tous les apprenants ou candidats à déposer leur stylo à bille à la fin de l'épreuve avant de ramasser les copies .

c) clé de correction

Consignes	Eléments de réponse	Pondération
1-	a) Aliments Fruits, légumes. NB : Accepter tout nom de fruits ou de légumes cité. Ne prendre en compte que deux (2)	C1 : toute citation d'aliments ½ pt C2 1 aliment juste 1pt 2 aliments justes 2 pt
	b) Justification Ils sont riches en vitamines, en calcium et en fer. NB : Ne prendre en compte qu'une substance. Accepter toute autre réponse vraisemblable.	C1 : tout établissement de lien 1 pt C2 : bonne justification 1pt ½
	TOTAL (1) :	
2	Nom et ordre des divers organes Bouche, œsophage, estomac, gros intestin, intestin grêle, anus. NB : Accepter toute autre réponse juste.	C1 : toute citation d'organes ½ pt tout ordre établi 1pt C2 : six (6) organes nommés 1à 2 propositions 1 pt 3à 4 propositions 2pts 4à 5 propositions 2pt ½ bon ordre 1pt

Consignes	Éléments de réponse	Pondération
	TOTAL (2) :	C1 $\frac{1}{2}$ pt + 1 pt = 1pt $\frac{1}{2}$ C2 2 pt + 1pt $\frac{1}{2}$ = 3pt $\frac{1}{2}$
3	Règles d'hygiène éviter de briser des objets durs avec les dents ; éviter de boire froid après avoir chaud ; se brosser les dents après chaque repas. NB : Accepter toute autre réponse vraisemblable. Ne prendre en compte que deux (02) règles d'hygiène.	C1 toute citation de règle d'hygiène 1pt $\frac{1}{2}$ C2 1 règle d'hygiène 2 pt 2 règles d'hygiène 3pt $\frac{1}{2}$
	TOTAL (3) :	C1 1pt $\frac{1}{2}$ C2 2 pt + 1pt $\frac{1}{2}$ = 3pt $\frac{1}{2}$
		C3 : Apprécier ce critère sur l'ensemble de l'épreuve de 2 pt à 5pt
	TOTAL sur 20 :	C1 1pt $\frac{1}{2}$ + 1pt $\frac{1}{2}$ + 1pt $\frac{1}{2}$ = 4pts $\frac{1}{2}$ C2 $\frac{1}{2}$ + 3pt $\frac{1}{2}$ + 3pt $\frac{1}{2}$ = 10pt $\frac{1}{2}$ C3 = 5pts

Clé de correction

Critères Consignes	Critères minimaux		Critères de perfectionnement
	C1 : respect de la démarche d'élaboration d'une explication	C2 : exactitude de l'explication	C3 : Présentation matérielle
Q1	1pt si l'élève a cité des aliments et a justifié	<ul style="list-style-type: none"> • 2pt si l'élève a cité deux aliments justes et a justifié • 1pt si l'élève a cité un aliment juste et a justifié 	1pt
Q2	1pt si l'élève a cité des organes et a établi un ordre	2pt si l'élève a cité les six (6) organes et a mis le bon ordre	
Q3	1pt si l'élève a cité des règles d'hygiène	<ul style="list-style-type: none"> • 2pt si l'élève a cité deux (2) règles d'hygiène justes • 1pt si l'élève a cité une règle d'hygiène juste 	
Total des points	3pts	6pt	1pt

Barème de notation

	Critères minimaux		Critères de perfectionnement
	C1	C2	C3
Absence de maîtrise	0	0	1
Maîtrise partielle	1	2	
Maîtrise minimale	2	4	

Maîtrise maximale	3	6	1
-------------------	---	---	---

Énoncé de la compétence

Face à une situation nouvelle de la vie courante en rapport avec les échanges nutritionnels entre l'organisme humain et le milieu extérieur, l'élève utilisera ses connaissances pour donner des conseils se rapportant à l'hygiène et à la sécurité alimentaire.

Présentation des critères

<i>Critères d'évaluation</i>	<i>Indicateurs</i>		
	<i>Q1</i>	<i>Q2</i>	<i>Q3</i>
Critères minimaux C1 Respect de la démarche d'élaboration d'une explication.	<ul style="list-style-type: none"> - a cité des aliments - a justifié le remplacement de FAN EXTRA par les aliments qu'il a cités 	<ul style="list-style-type: none"> - a cité des organes humains - a établi un ordre 	<ul style="list-style-type: none"> - a cité deux règles d'hygiène
C2 Exactitude de l'explication	<ul style="list-style-type: none"> -a cité deux (2) aliments justes - a bien justifié 	<ul style="list-style-type: none"> - a cité six (6) organes justes - a mis les organes dans un bon ordre 	<ul style="list-style-type: none"> - a cité deux règles d'hygiène justes
Critères de perfectionnement C3 Présentation matérielle	<ul style="list-style-type: none"> - a présenté un devoir sans tache - a présenté un devoir sans rature - a présenté un devoir sans surcharge 		

1.4 Exploitation des résultats de l'évaluation.

a) Résultats de l'évaluation

Numéro	Note obtenue sur 10	Catégorie d'élèves à l'école
6	10	F
1	07	F
5	07	M
2	05	F
3	2	M
4	01	f
7	01	f
8	01	f
9	01	f

F : Fort M : Moyen f : faible

b) Analyse de l'épreuve

➤ Analyse du pouvoir de discrimination

Les notes se répartissent comme suit : 01- 02 – 05 -07 -10.

Conclusion : l'épreuve est discriminante

➤ Niveau de la situation d'évaluation

Le niveau de l'épreuve est jugé acceptable

c) Stratégies de remédiation

L'analyse des résultats a prouvé l'ambiguïté de la question (1) et d'où la nécessité de sa reformulation

1.5 Amélioration de l'instrument de mesure

Face aux contenus des copies nous avons modifié la clé de correction au niveau de la question 2 : nécessité d'envisager toutes les réponses acceptables.

Au niveau de la situation d'évaluation, la question n°1 paraissait ambiguë et il aurait fallu la reformuler (question 1.a)

2 EST CM2

2.1 Énoncé de la compétence

a) Première version Education scientifique et technologique CM2

A partir d'informations disponibles en cycle 3 relatives aux phénomènes liés à l'électricité, l'énergie et l'alimentation, élaborer une explication permettant la résolution des problèmes évoqués

Commentaire du consultant

- *TB pour la délimitation des contenus*
- *TB pour le type de tâche, mais j'ai peur que, si ce n'est pas bien cadré, ce soit de la restitution (attention à la « restitution déguisée »)*
- *Il faut préciser que c'est à partir d'une situation problème déterminée, qui soit nouvelle, que l'élève doit agir*

b) Version améliorée

A partir de nouvelles informations disponibles en cycle 3 relatives aux phénomènes liés à l'électricité, l'énergie et l'alimentation, élaborer une explication permettant la résolution des problèmes évoqués

Commentaire du consultant

- *Face à une situation problème nouvelle pour l'élève...*
- *Intégrer des acquis qui sont déjà en place !*
- *Tâche : « élaborer une explication », ou « proposer une solution » ; soyez plus précis*

c) Version stabilisée







Face à une situation problème nouvelle relative à l'électricité, l'énergie et l'alimentation, proposer des solutions appropriées

2.2 Situation famille

a) Situation 1

La mère de Razaki, employée de bureau, a l'habitude de se ravitailler en produits vivriers à la fin de chaque mois. Les aliments qu'elle ramène à la maison sont ceux qui sont soulignés dans le tableau ci-dessous.

Après une semaine d'utilisation, elle enregistre chaque fois des avaries. Malgré cet état de choses, elle continue d'utiliser ces produits pour ses cuisines.

N°	Aliments	Teneur en vitamine	Valeur énergétique
1	<u>Fromage</u> 		
2	<u>Maïs</u> 		
3	<u>Tomates</u> 		
4	Igname		
5	<u>Haricot</u> 		
6	Riz 		
7	<u>Oignons</u> 		

Après avoir lu attentivement le texte ci-dessus, tu es invité à proposer une solution appropriée aux problèmes qui se posent à la mère de Razaki.

Pour ce faire, tu réponds aux consignes ci-après.

1- Identifie la cause des problèmes vécus par la mère de Razaki.

2- Choisis trois (3) des aliments qu'elle ramène à la maison et propose pour chacun une solution au problème de conservation en utilisant tes connaissances en électricité et en énergie.

3- A partir des achats faits par la mère de Razaki, précise si l'alimentation de cette famille est équilibrée. Justifie ta réponse.

Commentaire du Consultant

- *bonne situation*
- *y a-t-il plusieurs ressources à mobiliser ?*
- *caractère évaluable (à voir ci-après)*

Situation 2

- *trop ouvert ? caractère réaliste de la correction ?*

2.3 Elaboration d'un instrument de mesure à partir de la situation ci – dessus

a) Epreuve de EST

La mère de Razaki, employée de bureau, a l'habitude de se ravitailler en tomates, maïs, viande, oignons, haricot et poissons à la fin de chaque mois.
Après une semaine d'utilisation, elle enregistre chaque fois des avaries. Malgré cet état de chose elle continue d'utiliser ces produits pour ses cuisines.

TACHE :

Après avoir lu attentivement le texte ci-dessus, tu es invité (e) à proposer une solution appropriée aux problèmes qui se posent à la mère de Razaki.

Pour ce faire, tu réponds aux consignes ci-après :

CONSIGNES

- 1. Identifie la cause des problèmes vécus par la mère de Razaki.**
- 2. Choisis trois (3) des aliments dans la liste et propose pour chacun une solution au problème de conservation en utilisant tes connaissances en électricité et en énergie.**
- 3. A partir des achats faits par la mère de Razaki, précise si l'alimentation de cette famille est équilibrée. Justifie ta réponse.**

b) Clé de correction

Critères	Indicateurs	Eléments de réponses	Pondération
C1 Pertinence de la production	L'élève a : - identifié les problèmes et leur cause - proposé des solutions liées aux 3 aliments choisis - précisé si l'alimentation de la famille est équilibrée ou non et a justifié	. Problème d'avarie et problème de santé et une cause . Choix de 3 aliments et proposition d'une solution pour chacun . Oui ou non et justification	1 point 1 point 1 point
C2 Qualité/Cohérence de la production	L'élève a : - identifié la cause juste des problèmes - proposé la solution appropriée à la conservation de chaque aliment - justifié sa réponse avec une bonne argumentation	. Effet de chaleur sur les aliments : Energie solaire . choix de 3 aliments sur 5. <i>Conseils</i> : - <u>Tomate</u> 1. Laver, faire sécher : Energie solaire 2. Faire bouillir un pot (en verre) ; réduire les tomates en pâte Faire bouillir la pâte ; mettre la bouillie dans le pot et chauffer l'ensemble : Energie thermique. Conserver les petits pots au réfrigérateur ou non 3. Conserver les tomates fraîches au réfrigérateur : Energie électrique - <u>Viande</u> 1. Nettoyer – saler et faire fumer : Energie thermique - <u>Oignons / Haricot / Mais</u> : faire sécher régulièrement (séchoir solaire) et protéger de l'humidité . Oui ; un bon mélange (combinaison) de ces aliments permet la consommation d'une alimentation équilibrée en éléments nutritifs comme lipides, protides, glucides, sels minéraux et	1 point 3 pt 3/3 2 pt 2/3 1 point 1/3 2 pt

Critères	Indicateurs	Éléments de réponses	Pondération
		vitamines . Non avec justification pertinente	1 pt
C3 Qualité de la langue	L'élève a : - rédigé une production dans un style clair - rédigé une production dans un style correct - utilisé des mots appropriés pour formuler ses réponses	. Formulation correcte des phrases . Agencement correct des mots . Utilisation correcte des mots liens	1 pt Total :10 pt

2.4 Exploitation des résultats de l'évaluation

a) Résultats de l'évaluation

N°	Nom Prénom(s) Elèves	Correcteurs						Moyenne	Moyenne par catégorie	Commentaire
		1	2	3	4	Cons en	5 autre			
3	Elève 1 (Fort)	3	3	4	4	4	5	4	5/10	- Ce ne sont pas toujours les forts qui réussissent les situations complexes - L'ensemble des élèves n'a pas réussi la consigne n°2 qui est basée sur l'intégration des connaissances en électricité et en énergie.
7	Elève 2 (Fort)	4	4	5	5	5	6	5		
8	Elève 3 (Fort)	4	4	5	5	5	5	5		
4	Elève 1 (Moyen)	4	4	5	5	5	4	4	3/10	
1	Elève 2 (Moyen)	2	1	2	2	2	4	2		
5	Elève 3 (Moyen)	3	3	4	4	4	5	4		
6	Elève 1 (Faible)	4	4	4	4	4	5	4	3/10	
2	Elève 2 (Faible)	2	2	3	3	3	4	3		
9	Elève 3 (Faible)	3	3	3	3	3	4	3		

b) Analyse de l'épreuve

➤ Analyse du pouvoir de discrimination

Les notes se répartissent comme suit : 02 – 03 – 04 - 05. Les notes des 9 élèves s'étalent de 2 à 5 avec plus de moyens que de bons.

4 élèves ont obtenu 4

2 élèves ont obtenu 5

En conclusion l'épreuve n'est pas discriminante.

➤ Niveau de la situation d'évaluation

Le niveau de l'épreuve est jugé inadapté

c) Stratégies de remédiation

L'analyse des résultats a prouvé l'ambiguïté de la consigne (2) et qui nécessite d'être reformulée. On reprendra l'administration de l'épreuve sur la base de la reformulation qui sera axée sur l'intégration des connaissances en électricité et en énergie.

Pour ce faire il faut instruire le réseau d'animation à organiser des suivis dans le souci d'aider l'enseignant(e) à mettre en œuvre l'intégration des savoirs et à soumettre les élèves régulièrement à ce type d'épreuve.

2.5 Amélioration de l'instrument de mesure

a)Epreuve améliorée

La mère de Razaki, employée de bureau, a l'habitude de se ravitailler en tomates, maïs, viande, oignons, haricot et poissons à la fin de chaque mois.
Après une semaine d'utilisation, elle enregistre chaque fois des avaries. Malgré cet état de chose, elle continue d'utiliser ces produits pour ses cuisines.

TACHE :

Après avoir lu attentivement le texte ci-dessus, tu es invité (e) à proposer une solution appropriée aux problèmes qui se posent à la mère de Razaki.

Pour ce faire, tu réponds aux consignes ci-après.

CONSIGNES

- 1. Relève trois problèmes qui se posent à la mère de Razaki.**
- 2. Choisis l'un des problèmes.**
- 3. Formule trois solutions au problème choisi en utilisant les mots ou groupes de mots suivants**
 - **séchoir solaire**
 - **pile plate**
 - **énergie solaire**
 - **substances nutritives**
 - **énergie électrique**
 - **levier**
 - **énergie thermique**
 - **intoxication alimentaire**
- 4. A partir des achats faits par la mère de Razaki, précise si l'alimentation de cette famille est équilibrée.
Justifie ta réponse.**

IV CHAMP DE FORMATION EDUCATION SOCIALE (ES)

1 Énoncé de la compétence

a) Première version

(1) Face à une situation liée au respect des règles de vie en société, l'élève devra réagir à ces actions d'établissement et de rupture du contact

(2) A partir d'une situation de la vie en société, relative à l'établissement et à la rupture du contact, l'élève devra réagir d'une façon appropriée

Commentaire du consultant

- TB pour l'aspect contextualisé de la compétence
- « réagir » : comment ?
- formulation (2) me paraît plus correcte, mais n'est pas aboutie : que signifie « de façon appropriée » ?

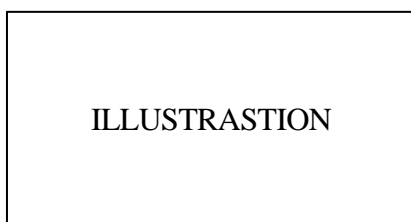
b) Version améliorée

A partir d'une situation de la vie en société, relative à l'établissement et à la rupture du contact, l'élève devra produire par écrit une tâche qui traduit la façon appropriée de réagir selon les pratiques du milieu.

2 Situation famille

2.1 Situation 1

Sèna n'a pas de cahier : elle est renvoyée ; elle voit sa tante.



Tâche : tu es invité à observer ces images et à répondre aux consignes suivantes :

Consignes

1. Ecris ce que Sèna fait.
2. Voici une liste de ce que Sèna peut encore dire.
 - a) "S'il vous plaît"
 - b) "Pardon"
 - c) "Regardez- moi"
 - d) "Excusez- moi"
3. Relève sur ta feuille 2 lettres de ce que Sèna peut dire pour avoir le cahier.
3. Sèna a reçu le cahier ; écris ce qu'elle a dit.

Commentaire du consultant

- illustrations et rôle de ces illustrations
- B d'introduire des intrus

Situation 2

- *équivalence avec la première situation ?*

3 Elaboration d'un instrument de mesure à l'aide de la situation ci – dessus

a) Epreuve d'ES CP

Sèna n'a pas de cahier : elle est renvoyée. Elle va voir sa tante.



Tâche :tu

es invité à observer ces images et à répondre aux consignes suivantes :

Consignes

1- Ecris ce que Sèna fait.

.....

2- Voici une liste de ce que Sèna peut encore dire.

b) "S'il vous plaît"

c) "Pardon"

d) "Regardez- moi"

e) "Excusez- moi"

Relève sur ta feuille 2 lettres de ce que Sèna peut dire pour avoir le cahier.

.....

3 Sèna a reçu le cahier ; écris ce qu'elle a dit.

.....

b) Clé de correction

Critères minimaux :

C1 - Pertinence de la production

C2- Utilisation correcte des outils

Critère de perfectionnement

C3 Présentation matérielle de la production

Critères Consignes	C1	C2	C3
Q1	1 pt si l'élève écrit salue ou tout autre réponse contenue dans le support	2 pt si l'élève écrit salue, rit, contente ou 2 autres réponses contenues dans le support 1 pt si il écrit 1 seule réponse	1 pt
Q2	1 pt si l'élève a relevé 2 lettres ou encerclé 2 mots	2 pt s'il écrit 2 lettres justes 1 pt s'il écrit 2 mots justes de la liste	
Q3	1 pt si l'élève écrit merci	2 pt si on retrouve merci. 1 pt pour tout autre mot ayant rapport au contexte	
Total	3 pt	6 pt	1 pt

N.B : L'épreuve est notée sur 10

4 Exploitation des résultats de l'évaluation des apprentissages

a) Résultats de l'évaluation

Catégorie d'élèves	Nom - Prénom	Notes par correcteur					Moy.
		C1	C2	C3	C4	C4ext	
Meilleurs élèves	Élève 1	7	7	7	7	8	8 7 6 7/10
	Élève 2	6	7	6	6	6	
	Élève 3	5	5	5	6	5	
Élèves moyens	Élève 1	7	7	7	7	7	7 7 6 7/10
	Élève 2	7	7	7	7	7	
	Élève 3	5	6	5	6	5	
Élèves faibles	Élève 1	7	7	7	7	7	7 5 7 6/10
	Élève 2	5	4	5	5	5	
	Élève 3	6	7	6	6	5	

b) Analyse de l'épreuve

- *Analyse du pouvoir discriminant de l'épreuve*

Les notes se répartissent comme suit : 05 – 06 – 07 - 08. Les notes des 9 élèves s'étalent de 05 à 08. Tous les élèves ont eu la moyenne mais l'épreuve n'est pas discriminante.

- *Niveau de la situation d'évaluation*

Q1	C1	C2	C3
Q2	2 él seulement ont obtenu la note 1/1	Tout le monde a eu 0	
	3 él seulement ont eu 0/1		
Q3	Tout le monde a eu la note 1/1	Tout le monde a eu la note 2/2	

La situation d'évaluation est adaptée au niveau de la classe.

c) Stratégies de remédiation

- *Entraîner les élèves à la lecture des illustrations*
- *Rendre la consigne plus complexe*
- *Propositions : Ecris en une1 phrase ce que Sèna va dire*

5 Amélioration de l'instrument de mesure

Modifications sur la clé de correction

Q2 -----C1 :

1pt si l'élève a relevé ou encerclé deux des lettres a-b-d / 2 mots/expressions
0 pt pour tout autre nombre de lettres /mots/expressions

Situation cible C2 : 2pt s'il écrit 2 des lettres a-b-d ou 2 mots / expressions justes
Image non expressive 1 pt s'il écrit 1 des lettres a-b-d ou 1 mot expression

Annexe 7 :
Epreuves de lecture CE

Situation de départ : Il arrive souvent aux enfants de désobéir et de ne pas suivre les ordres des adultes. Mais quand ces cas se présentent, l'enfant a toujours un problème.

Il s'agira pour toi de lire silencieusement le texte que voici et de prouver à ton maître ou à ta maîtresse que tu as compris ce que tu viens de lire.

Texte : Jeu dangereux d'enfants.

Ali et Fatou sont dans le jardin de leur papa. Ils courent après les papillons pour les attraper.

<< Ne courez pas si vite. Vous allez tomber >> dit le vieux jardinier qui les observe de son lieu de repos.

Fatou s'arrête mais Ali continue de courir. Il court et bute son pied contre un gros caillou. Il tombe, pleure. Il a du sang au pied.

Consignes

- 1- a) De quel enfant parle-t-on dans le texte ?
Dans le texte, on parle deet de.....
b) Qu'est-ce qui a fait tomber l'un des enfants ?
..... a fait tomber l'un des enfants.
c) Pourquoi les enfants courent-ils ?
Les enfants courent pour

- 2- a) Relève dans le texte, le conseil donné par le jardinier aux enfants.
.....
b) L'enfant qui est tombé a-t-il eu mal ?
.....
Relève une phrase qui le montre.
.....
c) << Ils courent après des papillons pour les attraper >> .
Que remplace << ils >> dans cette phrase ?
.....<< ils >> remplace.....

- 3- a) Que penses-tu de l'enfant qui est tombé ?
.....
b) Que ferais-tu si tu étais le jardinier ?
.....
c) Quelle leçon tires-tu de cette histoire ?

Texte : Jeu dangereux d'enfants.

1- a) Ali et Fatou

b) un gros caillou

c) pour attraper des papillons

2- a) << Ne courez pas si vite. Vous allez tomber >>

b) Oui

il bute son pied contre un gros caillou.

Il tombe, pleure.

Il a du sang au pied.

NB. Ne considérez qu'une seule phrase

c) Ali et Fatou

3- a) Il n'est pas obéissant ou
Il n'observe pas les conseils ou
Il a eu ce qu'il mérite
ou autres réponses pertinentes

b) j'irai à son secours ou
je le gronderai ou
autres réponses pertinentes.

c) Il faut obéir aux ordres des adultes.
Éviter de faire à sa tête.
Ou autres réponses pertinentes.

LECTURE : 1^{ère} épreuve

Cours : CE1

Présentation des critères de correction

A- Critères minimaux

C1- Compréhension globale du texte

- **a sélectionné de façon appropriée des informations du texte**

C2- Compréhension du vocabulaire

- a fait preuve de la maîtrise du sens de mots à travers des phrases
- a identifié les mots que remplace un référent au pluriel

C3- Expression d'opinion ou de sentiment se rapportant au texte

- a donné son avis sur un personnage du texte
- a tiré une leçon pertinente de cette histoire

B- Critères de perfectionnement

C4- présentation matérielle de sa production

- a présenté sa copie sans tache
- a présenté sa copie sans rature
- a présenté sa copie sans surcharge.

NIVEAU DE MAÎTRISE	- CRITÈRES			TOTAL DES NOTES PONDÉREES PAR 9	CRITÈRE DE PERFECTIONNEMENT
	C ₁	C ₂	C ₃		
ABSENCE DE MAÎTRISE	0/3 00	00	00	0	00
MAÎTRISE PARTIELLE	1/3 2	2	3	7	2
MAÎTRISE MINIMALE	2/3 4	4	6	16	4
MAÎTRISE MAXIMALE	3/3 6	6	9	21	6

Total : 27 points

NB . Ne prendre en considération la note des maîtrises maximales et la note du critère de perfectionnement que si tous les critères minimaux sont maîtrisés de manière minimale. Si pour un critère minimal, la maîtrise minimale n'est pas atteinte, ramener les notes maximales obtenues par l'élève pour les autres critères minimaux aux notes de maîtrise minimale.

Texte

Déroulement de l'épreuve

L'épreuve dure environ 1heure que vous pouvez répartir de la façon suivante :

- Mise en situation : 5min
- Travail individuel des élèves : 45 min
- Relecture et ramassage des copies : 5 min

Matériel autorisé :

Les élèves ont le droit d'avoir en vue le texte à travailler.

Ils n'ont pas le droit de consulter leur enseignant ou enseignante ou les autres de leur classe.

Ils ne doivent pas consulter le dictionnaire.

Mise en situation : environ 5 min

Il serait intéressant que l'enseignant(e) rappelle aux élèves les conditions d'une réussite de l'épreuve de lecture.

- Lire et relire plusieurs fois en entier tout le texte ;
- Le lire des yeux ;
- Traiter une à une les questions en ayant soins de faire accompagner chaque réponse par le numéro de la question correspondante ;
- Se référer chaque fois au contenu d'un texte avant de répondre à quelque question que ce soit ;
- Commencer à répondre aux questions qui vous paraissent les plus abordables avant de perdre du temps sur celles jugées difficiles ;
- S'assurer que vous avez répondu à toutes les questions posées avant de remettre votre copie.

Présentation de l'épreuve :

- Distribuer le texte aux élèves ou faire découvrir le texte sans le lire aux élèves ;
- Lire les consignes aux élèves

Travail individuel des élèves :

Indiquer aux élèves que le moment est venu de travailler individuellement. Ils ou elles devront maintenant répondre aux différentes questions.

Relecture et ramassage des copies :

Inviter les élèves à relire leur production.

Ramasser toutes les copies et s'assurer que chacune porte le nom de l'élève.

Situation de départ : Quand on est malin, cela peut aider à éviter beaucoup de dangers.

Tu es invité à lire en silence le texte que voici qui présente un oiseau en danger de mort. Tu réaliseras les tâches de lecture proposée pour montrer comment cet oiseau a été malin.

Texte : Grand-père raconte une histoire.

Après le dîner, grand-père raconte une histoire...

<< Un jour, un oiseau se pose sur une branche basse. Un chat aperçoit l'oiseau ... Il pense qu'il va faire un bon repas ! Il avance, il saute, et il attrape l'oiseau. Il va manger, mais l'oiseau lui dit : << Tu dois te laver avant de manger ! >>

<< C'est juste, tu as raison>>, répond le chat.

Le chat commence sa toilette ... et l'oiseau se sauve.

Le chat est vexé ! Depuis ce jour, les chats font leur toilette après les repas ! >> .

Consignes

A- 1- a) De quels animaux parle l'histoire racontée par grand-père ?

b) Pourquoi le chat attrape-t-il l'oiseau ?

c) Qu'est-ce que l'oiseau a dit pour tromper le chat ?

2- a) Écris le groupe de mots qui indique :

- que le grand-père raconte l'histoire le soir ou la nuit.
- que le chat n'est pas content.

b) Dans la phrase :

<< Le chat attrape l'oiseau, il va le manger >>
quel mot << le >> remplace-t-il ?

3- a) Que penses-tu du chat ?

b) Que penses-tu de l'oiseau ?

c) Es-tu content de la fin de l'histoire ? Pourquoi ?

LECTURE : ÉLÉMENTS DE RÉPONSE

2^{ème} épreuve

Cours : CE1

- 1- a) Le chat et un oiseau
- b) - Le chat veut manger l'oiseau.
- Pour faire un bon repas
- L'oiseau est sur une branche basse*
- c) << Tu dois te laver avant de manger >> .
- 2- a) - Après le dîner
- Le chat est vexé
- b) << le >> remplace oiseau.
- 3- a) Le chat est habile
Il n'est pas malin
Il s'est laissé tromper
Toutes autres réponses pertinentes
- b) L'oiseau est imprudent (s'est posé sur une branche basse).
Il est malin
Il a de la chance
Il n'a pas peur
Il n'est pas troublé
Toutes autres réponses pertinentes.
- c) **Oui** : - Le chat n'a pas mangé l'oiseau
- Le chat a été trompé.
- L'oiseau a réussi à se sauver.
- B-** - **Toutes autres réponses pertinentes**

Non : Apprécier la pertinence des arguments apportés par les enfants.

LECTURE : 2^{ème} épreuve

Cours : CE1

Présentation des critères de correction

A- Critères minimaux

C1- Compréhension globale du texte

- **a sélectionné de façon appropriée des informations du texte**

C2- Compréhension du vocabulaire

- a fait preuve de la maîtrise du sens des mots dans des phrases
- a identifié le mot que remplace un référent

C3- Expression d'opinion ou de sentiment se rapportant au texte

- a donné son avis personnel sur chacun des animaux du texte
- a justifié son sentiment sur la fin de l'histoire

B- Critères de perfectionnement

C4- présentation matérielle de sa production

- a présenté sa copie sans tache
- a présenté sa copie sans rature
- a présenté sa copie sans surcharge.

Clé de correction (lecture)

CE1
2^{ème} épreuve

Titre du texte : Grand-père raconte une histoire

NIVEAU DE MAÎTRISE	- CRITÈRES			TOTAL DES NOTES PONDÉREES PAR 9	CRITÈRE DE PERFECTIONNEMENT	
	C ₁	C ₂	C ₃			C ₄
ABSENCE DE MAÎTRISE	0/3	00	00	0	00	
MAÎTRISE PARTIELLE	1/3	2	2	3	7	2
MAÎTRISE MINIMALE	2/3	4	4	6	16	4
MAÎTRISE MAXIMALE	3/3	6	6	9	21	6

Total : 27 points

NB . Ne prendre en considération la note des maîtrises maximales et la note du critère de perfectionnement que si tous les critères minimaux sont maîtrisés de manière minimale. Si pour un critère minimal, la maîtrise minimale n'est pas atteinte, ramener les notes maximales obtenues par l'élève pour les autres critères minimaux aux notes de maîtrise minimale.

Texte

Déroulement de l'épreuve

L'épreuve dure environ 1heure que vous pouvez répartir de la façon suivante :

- Mise en situation : 5min
- Travail individuel des élèves : 45 min
- Relecture et ramassage des copies : 5 min

Matériel autorisé :

Les élèves ont le droit d'avoir en vue le texte à travailler.

Ils n'ont pas le droit de consulter leur enseignant ou enseignante ou les autres de leur classe.

Ils ne doivent pas consulter le dictionnaire.

Mise en situation : environ 5 min

Il serait intéressant que l'enseignant(e) rappelle aux élèves les conditions d'une réussite de l'épreuve de lecture.

- Lire et relire plusieurs fois en entier tout le texte ;
- Le lire des yeux ;
- Traiter une à une les questions en ayant soins de faire accompagner chaque réponse par le numéro de la question correspondante ;
- Se référer chaque fois au contenu d'un texte avant de répondre à quelque question que ce soit ;
- Commencer à répondre aux questions qui vous paraissent les plus abordables avant de perdre du temps sur celles jugées difficiles ;
- S'assurer que vous avez répondu à toutes les questions posées avant de remettre votre copie.

Présentation de l'épreuve :

- Distribuer le texte aux élèves ou faire découvrir le texte sans le lire aux élèves ;
- Lire les consignes aux élèves

Travail individuel des élèves :

Indiquer aux élèves que le moment est venu de travailler individuellement. Ils ou elles devront maintenant répondre aux différentes questions.

Relecture et ramassage des copies :

Inviter les élèves à relire leur production.

Ramasser toutes les copies et s'assurer que chacune porte le nom de l'élève.

Epreuve de lecture CE2

Situation de départ : Les vacances en ville ne ressemblent pas toujours à celle que l'on passe au village.

Tu es invité à lire en silence le texte que voici qui présente un élève en vacances au village avec des amis. Tu réaliseras les tâches de lecture ci-après pour découvrir ce qu'il y a d'intéressant à passer les vacances au village.

Texte : Les vacances de Moussa

Aujourd'hui, Moussa va au village à vélo. Avec ses amis, il va au bord du fleuve. Ils pêchent des poissons.

Mais ils refusent de se baigner !

Jean a faim : il mange une papaye. Marie a soif : elle boit du lait de noix de coco.

Samba a chaud ... Il fait un chapeau avec une feuille de bananier.

Ses amis lui posent des questions ; Samba parle de son jardin, de son école, de sa voisine Aminata.

Une guêpe pique Abèga. Aïe ! Il a mal ! Il a un gros bouton. Amina met les feuilles sur sa blessure. Ces feuilles calment la douleur d'Abèga.

« Merci, Amina ! Tu es gentille ! »

Consignes

- 1-
 - a) Où Moussa est-il allé dans le village ?
 - b) Nomme les amis qui sont avec Moussa.
 - c) Qui dit « Merci Amina ! »

- 2-
 - a) Relève dans le texte un mot qui montre que les enfants ont vu de loin quelque chose dans le fleuve.
 - b) Les enfants ne veulent pas plonger dans l'eau du fleuve pour se laver. Ecris la phrase qui le dit.

- 3-
 - a) Les enfants ont peur du crocodile. Dis pourquoi ?
 - b) De tous les amis de Moussa, de qui es-tu le plus content ? Pourquoi ?
 - c) Préfères-tu passer les vacances au village ? Pourquoi ?

Éléments de réponses (Lecture CE2)

- 1- a) Au bord du fleuve
b) Jean, Marie, Samba, Abèga, Amina
c) Abèga
- 2- a) Aperçoivent (ils aperçoivent)
b) Ils refusent de se baigner
- 3- a) - Le crocodile est un animal dangereux.
- Il mange les hommes.
- Il est vilain.
- Toutes autres réponses pertinentes.

b) Amina
- Elle a soigné Abèga.
- Elle met des feuilles sur la blessure de Abèga. Ces feuilles calment la douleur de Abèga.
- Toutes autres réponses équivalentes

Annexe 8 :
Epreuves de mathématique CE