

Section recherche, évaluation
et planification pédagogiques



SREP 1 | 13

Procédures d'évaluation du travail des élèves dans le canton de Berne

Vade-mecum (3^e – 11^e)

Christian Merkelbach
Werner Riesen

Mai 2013

Section recherche, évaluation et planification pédagogiques
Direction de l'instruction publique du canton de Berne

Conseil d'utilisation

Ce fascicule n'est pas destiné à une lecture continue et chronologique. Il doit permettre à chacun de trouver une réponse aux questions liées à la pratique de l'évaluation du travail des élèves en classe au quotidien.

Ce document peut donc être consulté ponctuellement sur un point précis. Pour repérer les notions et questions abordées, il suffit de consulter la *table des matières détaillée*.

***De nombreux renvois* permettent aussi de compléter les informations données à d'autres endroits de ce fascicule.**

***Un tableau synoptique* figurant à la page 7 permet de trouver les notions et thèmes traités.**

Le chapitre 3, consacré à des *rappels théoriques*, permet de trouver une synthèse des principales notions et démarches liées à l'évaluation du travail des élèves.

Un *lexique succinct* fournit quelques définitions relatives aux notions fondamentales utilisées en évaluation.

Pour alléger le texte et pour en faciliter la lecture, les termes génériques "enseignant", "maître" ou "élève" sont utilisés au masculin. Lorsqu'aucune précision ne les accompagne, ils désignent à la fois les hommes et les femmes.

Table des matières

1. Introduction	5
<i>Objectifs</i>	5
<i>Rappel des différents documents concernant l'évaluation du travail des élèves</i>	6
<i>Tableau recensant les différents thèmes relatifs à l'évaluation du travail des élèves et leur place dans l'ODED et le vade-mecum</i>	7
<i>Contexte de la révision de l'ODED 2012</i>	8
<i>Principaux changements</i>	8
2. Les différents documents proposés et leur rôle	9
<i>L'Ordonnance de Direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED)</i>	9
<i>Modèles d'autoévaluation</i>	9
<i>Dossier d'évaluation avec les différents rapports d'évaluation - Rapport et fiche de passage de la 8^e à la 9^e année</i>	9
3. Evaluation : rappels théoriques	10
<i>Généralités</i>	10
<i>Evaluation formative et différenciation</i>	13
<i>Evaluation sommative</i>	17
4. Remarques pratiques pour accompagner la mise en application de l'évaluation du travail des élèves	19
<i>Fonction de l'évaluation</i>	19
<i>Les 4 principes qui sous-tendent l'évaluation</i>	20
L'évaluation comprend une dimension <i>formative</i>	20
L'évaluation se fonde sur des <i>objectifs d'apprentissage</i>	20
L'évaluation est <i>globale</i>	20
L'évaluation est <i>transparente</i>	21
<i>Les objectifs d'apprentissage</i>	21
Définitions	21
Investissement temporel et aides	21
Définir des objectifs d'apprentissage	21
<i>Les objectifs d'apprentissage individuels</i>	22
<i>Les décisions d'orientation: passage à l'année scolaire suivante (degré primaire) et/ou au semestre suivant (degré secondaire I)</i>	22
Orientation au degré primaire	22
Orientation au degré secondaire I	23
<i>Procédure de passage du degré primaire au degré secondaire I</i>	24

Informations sur l'évaluation données aux élèves pendant l'année ou au cours du semestre	25
Evaluation formative du processus d'apprentissage	25
Evaluation sommative des connaissances et des compétences	26
Epreuves et travaux	27
Critères	27
Utilisation de <i>notes</i> lors d'évaluations sommatives	27
Utilisation d' <i>appréciations</i> pour des évaluations sommatives en 1-2 P	28
Evaluation globale à la fin de l'année (degré primaire) ou du semestre (degré secondaire I)	29
Note globale finale : comment la déterminer	29
Comment s'y prendre concrètement ?	30
Faut-il intégrer tous les éléments de l'évaluation dans la note globale finale ?	31
Evaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage - Evaluation du comportement social	31
Quand cette évaluation a-t-elle lieu ?	31
Modalités	31
Ce qui doit être évalué	32
Conseils pratiques pour aider à évaluer l'attitude face au travail et à l'apprentissage ainsi que le comportement social	32
Information des parents	33
Documents	33
Entretien avec les parents	34
Ce qui est obligatoire	34
Contenu de l'entretien	34
Ce qui est laissé à l'appréciation et aux habitudes de chaque école	35
Autoévaluation	36
Rôle	36
Autoévaluation liée aux objectifs d'apprentissage (dans le cadre de la dimension formative)	36
Autoévaluation et évaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage ainsi que du comportement social	36
Contexte d'utilisation	36
Rapports complémentaires	37
Le rapport d'évaluation	37
Rapport d'évaluation au degré primaire	38
Rapport d'évaluation au degré secondaire I	38
5. Brève synthèse	39
6. Lexique	40
7. Bibliographie	42

1. Introduction

Objectifs

Le présent document est destiné à faciliter l'appropriation des instruments et des procédures d'évaluation qui découlent des décisions de la Direction de l'instruction publique. Il complète les documents officiels pour faciliter la mise en œuvre des modalités d'évaluation du travail des élèves.

Le troisième chapitre rappelle de manière synthétique les fondements théoriques qui sous-tendent l'évaluation, en fonction notamment des quatre principes retenus dans les textes légaux. Une attention particulière est accordée à l'évaluation formative.

Le quatrième chapitre aborde les modalités de l'évaluation du travail des élèves telles qu'elles apparaissent dans *l'Ordonnance de direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED)* et dans ses *Commentaires* ainsi que dans les documents d'accompagnement mis à disposition par la DIP. D'autres éléments sont abordés, tels que les instruments mis à disposition (rapports d'évaluation), les procédures proposées pour l'autoévaluation, l'orientation en fin de semestre ou d'année.

L'intention de ce document n'est pas de répéter ce qui est déjà décrit dans les documents cités, mais bien de les compléter *par des suggestions pratiques* en s'appuyant autant que possible sur la réalité quotidienne de la vie scolaire.

Rappel des différents documents concernant l'évaluation du travail des élèves

L'Ordonnance de Direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED) et son commentaire, version 2013 (base légale de l'ensemble du processus)

Modèles d'autoévaluation mis à disposition sur le site de la Direction de l'instruction publique à l'adresse www.erz.be.ch > Ecole obligatoire > Le système scolaire bernois > Evaluation > Autoévaluation

Dossier d'évaluation – Ecole enfantine et degré primaire contenant le Bilan des apprentissages (1^{re} - 2^e) et les différents Rapports d'évaluation de fin d'année (3^e - 8^e)

Dossier d'évaluation - Degré secondaire I contenant les différents Rapports d'évaluation semestriels (9^e – 11^e)

Rapport et fiche de passage de la 8^e à la 9^e année scolaire

Tableau recensant les différents thèmes relatifs à l'évaluation du travail des élèves et leur place dans l'ODED et le vade-mecum

Thèmes	ODED et Commentaires	Vade-mecum
Fonction de l'évaluation	art. 4	p. 19
Les 4 principes Dimension formative Objectifs d'apprentissage Globalité de l'évaluation Transparence	art. 3	p. 20-21
Les objectifs d'apprentissage	art. 3 et 5	p. 21-22
Les objectifs d'apprentissage individuels	art. 23 à 25	P. 22
Les décisions d'orientation	art. 30, 54 à 58	p. 22-24
La procédure de passage et les travaux d'évaluation comparative	art. 31 à 40, 43	p. 24-25
Informations sur l'évaluation pendant le semestre	art. 18 et 19	p. 25-26
Epreuves et travaux	art 3 et 5	p. 27-28
Evaluation globale à la fin de l'année scolaire (degré primaire) ou du semestre (degré secondaire)	art. 18	p. 29-31
Evaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage, comportement social	art. 6	p. 31-33
Information des parents	art. 2 et 8	p. 33
Entretien avec les parents	art. 9 et 10	p. 34-35
Autoévaluation	art. 7	p. 36-37
Rapports complémentaires	art. 23 à 26	p. 37
Le rapport d'évaluation	art. 28 et 29	p. 37-38

Contexte de la révision de l'ODED 2012

Le Grand Conseil a adopté en 2012 une révision de la Loi sur l'école obligatoire (LEO) incluant notamment les éléments issus de l'accord intercantonal sur l'Harmonisation de la scolarité obligatoire (HarmoS) ainsi que, pour la partie francophone, de la Convention scolaire romande (CSR).

Dans ce contexte, l'évaluation du travail des élèves a été légèrement modifiée, ce qui a conduit à revoir l'Ordonnance de direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED) en incluant l'école enfantine (1^{re} et 2^e années) et en apportant une modification à la procédure de passage de 8^e à 9^e (entre au degré secondaire I).

Dans la partie francophone du canton, en relation avec la Convention scolaire romande et le Plan d'études romand (PER), les années scolaires des trois degrés définis par la Loi sur l'école obligatoire (LEO) sont numérotées de 1 à 11. Dans l'ODED, les deux années de l'école enfantine correspondent aux 1^{re} et 2^e années scolaires, la première année du degré primaire correspond à la 3^e, la dernière année de degré primaire correspond à la 8^e, la dernière année du degré secondaire I correspond à la 11^e.

Principaux changements

Ecole enfantine et Degré primaire	Degré secondaire I
Intégration de l'école enfantine (1 ^{re} et 2 ^e) à l'école obligatoire (cf. document spécifique pour l'évaluation à l'école enfantine : <i>Guide et aide-mémoire</i>)	Déplacement du semestre probatoire du premier semestre de la 9 ^e au deuxième semestre de la 8 ^e
Possibilité pour les communes de réaliser deux modèles pour le cycle 1 (quatre premières années d'école) : <ul style="list-style-type: none">➤ Cycle élémentaire (modèle francophone)➤ Basisstufe (modèle alémanique)	Révision de la procédure d'orientation en 8 ^e : orientation provisoire à la fin du premier semestre, décision d'orientation définitive à la fin du 2 ^e semestre, entretien avec les parents en cas de changement d'orientation à la fin du 2 ^e semestre

2. Les différents documents proposés et leur rôle

L'Ordonnance de Direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire (ODED)

Cette ordonnance intègre les changements évoqués aux modalités et aux procédures d'évaluation. Il s'agit d'une base légale qu'il convient d'explicitier.

A noter que la version 2012 de l'ODED a été entièrement remaniée quant à son organisation, désormais mieux structurée.

Les **commentaires** figurant dans le fascicule de l'Ordonnance mis à disposition constituent une **première source d'informations**.

Les remarques figurant dans le vade-mecum fournissent des **indications pratiques complémentaires**.

Modèles d'autoévaluation

Ces documents contiennent une série de propositions de supports directement utilisables par les élèves. Mais ces *modèles* ne sont qu'indicatifs et peuvent être modifiés ou adaptés selon les besoins et en fonction des choix de l'école. Chaque enseignant est par ailleurs libre de produire ses propres supports, l'essentiel étant de proposer des procédures autoévaluatives aux élèves. Quelques commentaires figurent dans le présent document concernant cette question, en relation notamment avec la dimension formative des procédures d'évaluation.

Accès aux modèles d'évaluation : www.erz.be.ch > Ecole obligatoire > Le système scolaire bernois > Evaluation > Autoévaluation

Dossier d'évaluation avec les différents rapports d'évaluation - Rapport et fiche de passage de la 8^e à la 9^e année

Ces différents documents font l'objet de commentaires ponctuels en relation avec les articles les plus importants de l'ODED.

3. Evaluation : rappels théoriques

Généralités

Dans ce document, nous traitons de l'évaluation uniquement dans un contexte scolaire et en relation avec un enseignement dispensé dans un système tel qu'il est en vigueur dans la partie francophone du canton de Berne. Par conséquent, ***nous parlerons uniquement d'évaluation du travail des élèves et non pas, comme c'est trop souvent écrit par souci de simplification, d'évaluation des élèves.***

Les différents partenaires de l'école (élèves, enseignants, parents, autorités politiques, etc.) sont tous, à des niveaux divers, demandeurs dans le domaine de l'évaluation. Celle-ci fait partie intégrante du système scolaire. Comme c'est le cas pour tous les systèmes, le système scolaire a besoin de repères pour fonctionner efficacement et pour améliorer son fonctionnement. L'évaluation fournit donc de l'information concernant l'efficacité du système qui se mesure en terme de réussite scolaire de ses élèves.

L'observation des élèves au travail et du travail des élèves implique la mise en œuvre de procédures évaluatives. ***Une évaluation doit être considérée comme un processus de prise d'informations concernant les effets d'une démarche d'apprentissage dans le but de pouvoir procéder à des régulations efficaces.*** Toute évaluation effectuée dans un système d'enseignement porte principalement sur les apprentissages réalisés par les élèves. Il est dès lors indispensable de préciser clairement les raisons pour lesquelles une évaluation est prévue. La définition des objectifs et de la fonction de l'évaluation doivent également être clairement établis avant le début de toute procédure.

Evaluer n'est pas un acte anodin. L'importance d'une évaluation est grande, car elle va influencer fortement le futur de celui qui fait l'objet d'une évaluation ; elle va probablement permettre de décider d'une orientation et, en fait, va certainement jouer un rôle non négligeable dans une décision d'orientation. Par conséquent, il est important de réfléchir avant d'agir. C'est la première obligation qui doit régir un acte d'évaluation.

L'évaluation est indissociable de l'école, c'est une préoccupation qui fait partie intégrante du monde de l'enseignement, en général, et de l'école, en particulier. C'est même une des préoccupations principales de l'école. Pour beaucoup d'enseignants et d'élèves, l'évaluation, considérée dans un sens large, représente le centre du système scolaire. ***A tel point qu'il arrive parfois qu'on n'apprend pas uniquement pour acquérir des connaissances mais bien pour être en mesure de faire face le plus efficacement possible aux procédures d'évaluations instaurées.*** Aujourd'hui, l'école a évolué de sorte à ne plus pouvoir fonctionner sans évaluer. C'est comme si l'enseignement n'avait plus pour objectif principal de favoriser les apprentissages mais bien de préparer les apprenants à faire face, si possible avec succès, aux évaluations. Etant donné que toute évaluation est liée aux pratiques d'enseignement et à la pédagogie qui est utilisée, le fonctionnement de cette évaluation est forcément touché lorsque les pratiques changent.

Pour un enseignant, l'évaluation devrait être un moyen d'obtenir la meilleure efficacité possible de son action pédagogique. Elle doit être une aide à la décision tout en étant un moyen de régulation de son action.

En plus de sa fonction de lieu d'apprentissage privilégié, l'école doit encore assumer la responsabilité d'orienter les élèves dans les différentes filières mises en place par le système institutionnel. Les évaluations sont donc menées pour faire face à ces deux rôles apparemment contradictoires. Une distinction doit donc être faite entre les évaluations centrées sur l'élève et ses apprentissages et celles centrées sur le système de formation et la répartition des élèves dans les différents cursus. A ce stade, il est utile de définir quelques fonctions reconnues des principales évaluations que l'on peut retrouver dans un contexte scolaire.

Les différentes fonctions de l'évaluation

Les théoriciens discernent généralement trois fonctions essentielles de l'évaluation que nous considérons comme étant celles qui doivent être privilégiées dans notre système scolaire bernois. Ces trois fonctions sont les suivantes :

- la fonction de **repérage** des difficultés d'apprentissage ;
- la fonction de **régulation** des apprentissages ;
- la fonction de **certification** et de reconnaissance des acquis.

Pour remplir ces différentes fonctions, trois types d'évaluations peuvent être définis selon la typologie de Bloom et de ses collaborateurs: l'évaluation diagnostique, l'évaluation formative et l'évaluation sommative. Ces différentes évaluations ne se caractérisent pas seulement par l'objet sur lequel elles portent, mais également par le moment de leur mise en œuvre.

Il est à noter que la notion d'évaluation diagnostique n'est pas adoptée par tous les chercheurs et théoriciens. Certains préfèrent parler d'évaluation *pronostique* (De Ketele, 1983 et 1993; Allal, 1979 et 1991; Hadji 1997) alors que Cardinet (1977) met en évidence la fonction *prédictive* de cette évaluation.

Evaluation diagnostique/pronostique: elle cherche à caractériser un apprenant en identifiant des difficultés prévisibles et en déterminant les risques liés à une orientation future. Elle doit également permettre de prévoir les apprentissages qui devraient pouvoir être réalisés afin de pouvoir procéder, par exemple, à une orientation.

Evaluation formative: elle cherche à contribuer à l'amélioration de l'apprentissage en cours en introduisant une régulation de l'enseignement. Elle permet à l'enseignant de recueillir des informations sur les conditions d'apprentissage de l'élève en mettant en évidence ses difficultés et en lui donnant l'occasion d'y remédier.

Evaluation sommative: elle se propose de faire un bilan des savoirs et des savoirs-faire acquis à un moment particulier du processus d'apprentissage. Elle devrait être utilisée, au terme d'un processus d'apprentissage, pour certifier de la maîtrise de certains objectifs pédagogiques. Elle peut s'intéresser à des compétences générales ou à des compétences particulières.

Ce concept d'évaluation formative qui nous intéresse particulièrement est repris ci-dessous. Les caractéristiques de ce type d'évaluation, ses limites ainsi que les difficultés liées à sa mise en œuvre sont présentées de façon plus complète et détaillée.

Les différents types d'évaluation que nous venons de citer prennent place à des moments différents du cursus de formation et des processus d'apprentissage. Le tableau ci-dessous présente ces évaluations en fonction du moment de leur utilisation.

Type d'évaluation	Evaluation diagnostique/ pronostique	Evaluation formative	Evaluation sommative
Moment d'utilisation	Avant le début de la formation (parfois en cours de formation)	En cours de formation	A la fin de la formation
Fonctions de l'évaluation	Orientation et adaptation	Régulation et facilitation	Vérification et certification
L'évaluation porte principalement sur...	Les caractéristiques personnelles	Les processus d'apprentissage	Les savoirs et les savoirs-faire acquis

Les deux types d'évaluation - formative et sommative – sont couramment utilisés à l'école, que ce soit pour prendre de l'information et/ou certifier l'acquisition de certaines compétences. En ce qui concerne le type diagnostique/pronostique, il est utilisé, par exemple, lorsqu'on fait passer des tests à un enfant pour lui permettre d'être transféré dans un degré de scolarité supérieur. Dans ce cas, les résultats des tests doivent permettre de faire des hypothèses concernant ses possibilités de réussite scolaire future.

A la lumière de ce qui précède, nous constatons que le choix du type qui va être utilisé dépend autant de la fonction à laquelle l'évaluation doit faire face qu'au moment auquel elle va être mise en œuvre. Une évaluation peut avoir des conséquences dont on ne mesure pas toujours les effets; dès lors, ***il nous paraît indispensable de toujours se poser un certain nombre de questions avant de se lancer dans une démarche évaluative*** en n'oubliant jamais que, pour l'apprenant, l'importance d'une évaluation est beaucoup plus grande que pour l'évaluateur, car c'est souvent son avenir qui est en jeu.

Evaluation formative et différenciation

Dans le monde de l'école, les évaluations sont souvent mises en place afin de pouvoir répondre à des questions que se posent les différents acteurs impliqués dans le système scolaire. ***Ainsi, il est demandé aux enseignants d'évaluer le travail des élèves afin de pouvoir rassurer les parents*** quant aux apprentissages réalisés par leur enfant ***et de pouvoir décider***, dans le cadre défini par des textes législatifs, ***si un élève aura le droit de poursuivre sa scolarité dans une filière donnée***. L'enseignant sera donc confronté à des pratiques évaluatives dont les résultats serviront non seulement de base pour réunir l'information qui sera donnée aux parents et aux élèves, mais qui devront également être utilisables pour lui permettre d'adapter son enseignement en fonction des compétences non maîtrisées mises en évidence.

A partir du behaviorisme

Quoi qu'il en soit, l'évaluation telle qu'elle est comprise par la majorité des partenaires de l'école, reste très fortement influencée par le behaviorisme, théorie sous-jacente aux différents types d'évaluations qui sont centrées presque uniquement sur ce qui est observable, à savoir les performances des élèves. Par conséquent, les évaluations menées dans ce contexte peuvent se justifier uniquement si le but de ces évaluations est de classer, d'orienter, de sélectionner ou de certifier les apprenants. Les évaluations ne sont mises en œuvre que pour mettre en évidence et enregistrer les lacunes dans les apprentissages. Lors de la passation de tests, les réponses inexactes données aux questions posées sont sanctionnées, les erreurs n'ont pas de statut et sont interprétées comme étant les signes observables de lacunes dans les apprentissages. Dès lors que la fonction de l'évaluation n'est que de mettre en évidence les réussites et les échecs dans une démarche d'apprentissage, comme c'est le cas avec l'évaluation sommative, seule la performance, qui n'est que le reflet partiel mais observable des compétences issues d'un processus cognitif complexe, est prise en compte.

Avec l'évaluation formative, l'enseignant va s'intéresser à la démarche d'apprentissage en tant que procédure et va chercher à comprendre comment un élève fait face à un problème qui lui est posé et surtout à la manière dont il va essayer de le résoudre. Dans ce contexte, l'erreur ne doit plus être considérée comme une lacune dans le savoir mais bien comme le reflet d'un dysfonctionnement dans un processus d'apprentissage et sera donc le point de départ d'une démarche visant à apporter une aide à l'élève en mettant en place des procédures de régulation. Cette perspective interactive, dans laquelle l'enseignant procède à des remédiations lorsque des difficultés d'apprentissage sont identifiées, représente les bases de ce qui constitue l'évaluation formative.

La psychologie cognitive s'en mêle

Pour être capable de s'intéresser à la manière dont un élève réalise des apprentissages et d'être capable de comprendre ce qui se passe dans la tête d'un apprenant, des fondements théoriques du fonctionnement mental et de l'apprentissage vont être utiles. C'est Piaget avec sa théorie sur l'apprentissage qui établira les premières bases solides et utilisables par les enseignants.

Cette théorie nous permet de comprendre partiellement la construction progressive des capacités de raisonnement chez l'enfant et permet surtout d'expliquer certaines difficultés d'apprentissage. Mais comme cette théorie ignore certains facteurs, comme par exemple ceux liés au contexte scolaire, un autre courant théorique va prendre le relais et servir de référence plus complète: la psychologie cognitive. Par conséquent, l'évaluation formative, qui s'intéresse à ce qui est sous-jacent aux performances observées, va s'appuyer fortement sur cette théorie.

Il nous semble utile de préciser la notion d'évaluation formative qui a été introduite par Scriven (1967) dans un article portant sur l'évaluation des moyens d'enseignement. Les procédures d'évaluation formative sont alors conçues pour permettre des ajustements successifs lors de l'élaboration et de l'expérimentation de nouveaux moyens. Ce n'est qu'en 1971 que Bloom et ses collaborateurs ont utilisé le terme d'évaluation formative pour parler des démarches d'adaptation de l'action pédagogique d'un enseignant qui tenait compte des difficultés d'apprentissage et des problèmes rencontrés par un élève. ***Nous pouvons maintenant définir le but de l'évaluation formative qui est de recueillir des informations pour mettre en évidence des difficultés d'apprentissage et ainsi permettre une adaptation de l'enseignement aux caractéristiques individuelles de l'apprenant.***

Une définition

Plusieurs auteurs ont tenté de donner des définitions précises de l'évaluation formative; celle que nous retiendrons s'inspire principalement de Allal (1991), Perrenoud (1991) et Scallon (2000). Elle peut être résumée de la manière suivante:

L'évaluation formative est un processus d'évaluation continue, ayant pour objectif d'assurer la progression des apprenants impliqués dans une démarche d'apprentissage, qui permet une régulation de l'action pédagogique en adaptant l'enseignement aux différences individuelles.

De plus, nous considérons les trois principales étapes de l'évaluation formative telles qu'elles ont été définies par Allal (1991).

1. Recueil d'informations concernant les progrès et les difficultés d'apprentissage rencontrées par l'élève.
2. Interprétation de ces informations dans une perspective à référence critérielle et diagnostique des facteurs qui sont à l'origine des difficultés d'apprentissage observées chez l'élève.
3. Adaptation des activités d'enseignement et d'apprentissage en fonction de l'interprétation faite des informations recueillies.

De la définition de l'évaluation formative, nous retiendrons qu'elle doit être continue, elle n'est donc pas ponctuelle et unique, elle permet ainsi de recueillir de nombreuses informations sur la procédure d'apprentissage et, en plus, d'identifier les difficultés de l'élève. Elle nécessite une observation de l'apprenant pour essayer de comprendre son fonctionnement cognitif. L'enseignant s'intéressera avant tout aux stratégies et procédures utilisées par l'apprenant pour faire face à une tâche donnée.

Pour donner un statut à l'erreur

Les difficultés observées ainsi que les erreurs commises seront considérées comme étant révélatrices d'un fonctionnement "constructif" et doivent être relevées, analysées et interprétées. Par conséquent, **les erreurs ne sont pas mises en évidence pour être sanctionnées mais parce qu'elles font partie du processus normal d'apprentissage qui doit déboucher sur des acquisitions de savoirs et de compétences**. L'attention de l'évaluateur se portera donc sur le fait que l'élève est en train d'élaborer des stratégies complexes pour faire face à une situation donnée et il essaiera de mettre les difficultés apparues en cours d'apprentissage en relation avec les attentes liées aux objectifs d'apprentissage fixés. L'observation des difficultés d'apprentissage devrait permettre d'identifier certains facteurs qui peuvent expliquer ces difficultés. C'est dans cette phase que l'autoévaluation va trouver sa place.

L'autoévaluation, qui permet aux élèves de s'exprimer au sujet de leurs apprentissages, peut être une source d'informations très riche pour les enseignants. En permettant aux apprenants de faire part de leurs difficultés et d'identifier certains problèmes auxquels ils sont confrontés, **l'autoévaluation complète souvent de façon utile l'évaluation des stratégies d'apprentissage mises en place**. Il est évident que pour être véritablement utile dans une démarche formative, l'autoévaluation doit faire l'objet d'une attention particulière de la part de l'enseignant qui ne peut faire l'économie de relever soigneusement les informations qu'elle contient.

De la régulation

Après cette phase d'interprétation des informations, l'enseignant va procéder à une modification de son enseignement pour que sa nouvelle action pédagogique puisse aider l'apprenant à améliorer ses compétences et ainsi être en mesure d'utiliser des stratégies plus performantes. La mise en place d'adaptation spécifique pour chaque élève dépendra évidemment des possibilités de l'enseignant à créer des situations d'apprentissage différenciées selon les difficultés identifiées sans toutefois que cela devienne un enseignement individualisé. La régulation des séquences d'apprentissage est d'autant plus efficace que l'adaptation de l'enseignement est régulièrement remise en question par les nouvelles observations effectuées. En ce qui concerne les régulations, elles peuvent être proactives, rétroactives ou interactives. La nature de cette régulation est déterminée, principalement, par le moment auquel elle est mise en œuvre.

La régulation est proactive lorsque l'adaptation pédagogique précède la mise en évidence de difficultés d'apprentissage prévisibles. Cette régulation implique la mise en place d'une situation d'apprentissage qui permet une différenciation de l'enseignement en tenant compte du niveau des élèves.

La régulation est rétroactive lorsque, à la suite d'une évaluation ponctuelle, il est établi que les objectifs d'apprentissage n'ont pas été atteints. Dans ce cas, les difficultés d'apprentissage n'ayant pas été repérées durant l'enseignement, la régulation interviendra après une séquence d'enseignement et d'apprentissage.

La régulation est interactive si les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Dans ce cas, l'enseignant observe continuellement ses élèves au travail afin de pouvoir adapter son enseignement dès que des difficultés d'apprentissage sont mises en évidence.

Une différenciation de l'enseignement

A la lecture de ce qui précède, il peut sembler que l'évaluation formative implique la mise en œuvre de moyens considérables en raison, principalement, de la nécessité de mettre en place de la différenciation dans l'enseignement. S'il est vrai que l'enseignant doit tenir compte de plusieurs critères pour mettre en place ses séquences d'enseignement, il doit surtout être prêt à introduire des procédures de régulation en adaptant et modifiant parfois son enseignement. Une différenciation de l'enseignement, même si elle augmente un peu le travail de préparation et même si les effectifs de classe sont parfois importants, est possible si la volonté de mettre en place une démarche formative est présente. Pour cela, l'enseignant doit avant tout :

- *accepter le fait que la performance relevée au moyen d'une épreuve n'est pas le reflet exact des compétences de l'élève mais est un indicateur parmi d'autres;*
- *considérer que les procédures d'apprentissage de l'élève doivent également être prises en compte;*
- *être disposé à adapter sa manière d'enseigner pour aider efficacement les apprenants à mieux apprendre.*

Dans l'idéal, en considérant que chaque élève est unique dans son rythme d'apprentissage et que ses difficultés lui sont spécifiques, on peut pousser le raisonnement à l'extrême et considérer que la différenciation de l'enseignement devrait devenir de l'individualisation. Il est évident que ce genre de soutien individualisé n'est pas souhaitable dans un système scolaire tel que nous le connaissons. Les craintes que certains enseignants formulent face à l'évaluation formative, qui requiert une augmentation importante du travail, ne reposent donc sur aucune base solide.

Il est possible d'introduire des démarches formatives même lorsqu'on est en présence d'un effectif de classe important. Pour cela, ***il faut accepter de faire en sorte que les interactions avec les élèves ne se limitent pas à des évaluations portées pour sanctionner leurs erreurs ou les classer selon des échelles de valeur qui ne permettent pas d'améliorer les processus d'enseignement et d'apprentissage.*** Il faut vouloir aider les élèves dans leurs démarches d'apprentissage.

Un état d'esprit...

L'évaluation formative est avant tout un état d'esprit dans lequel s'inscrit une démarche pédagogique; sa pratique requiert une ouverture d'esprit assez grande. L'enseignant doit accepter de remettre régulièrement en question ses choix pédagogiques. Dans une démarche formative, il est indispensable que l'enseignant se sente à l'aise dans sa classe et que l'apprenant soit encouragé dans ses apprentissages. Comme l'a dit Perrenoud (1988), l'évaluation formative doit aider l'élève à mieux apprendre et l'enseignant à mieux enseigner.

Evaluation sommative

Dans le monde de l'école, lorsqu'une évaluation est effectuée, il est tentant d'utiliser les résultats des tests pour classer, hiérarchiser ou sanctionner le travail des élèves. Ce fonctionnement de l'évaluation conduit irrémédiablement les enseignants à construire ce que Perrenoud (1998) appelle "une hiérarchie d'excellence". Les travaux des élèves, lorsque ce ne sont pas les élèves eux-mêmes, sont jugés selon des critères de réussite ou d'échec. Le recours à la note est fréquent pour établir un classement.

Avec des évaluations de type sommatif, le principal objectif de l'évaluateur n'est pas d'identifier les causes d'un échec mais de mettre en évidence des lacunes dans les apprentissages. Dans ce cas, la note représentera un moyen d'exprimer uniquement la capacité ou l'incapacité d'un élève à répondre correctement à une question précise à un moment donné. Par conséquent, dans les pratiques sommatives et uniquement dans ce type d'évaluation, la note conserve une certaine signification puisqu'elle transmet un message.

Un classement

En ce qui concerne la manière de mettre une note, l'enseignant construit un barème à partir de certaines exigences préalablement fixées ou après avoir corrigé les tests et répartis les résultats dans des catégories arbitrairement construites. Ces résultats forment ainsi un classement.

En attribuant une note à un travail, on pense qu'elle va exprimer objectivement les compétences acquises par un élève alors qu'elle ne représente rien d'autre que l'expression chiffrée d'un jugement de valeur qui est forcément subjectif.

Quelle fiabilité et stabilité peut-on accorder à une note mise dans ces conditions et tout en sachant que cette note ne reflète que la place accordée, par l'évaluateur, à un travail sur une échelle de valeurs? Elle peut certes être considérée comme un message transmis à l'évalué sur ses capacités à répondre aux questions posées mais en gardant à l'esprit que la nature des erreurs commises dans la résolution des problèmes contenus dans les tests et de leurs causes n'est absolument pas prise en compte.

La question des notes

Il est certes tentant d'utiliser des notes pour transmettre de l'information concernant des apprentissages réalisés par des apprenants. Et comme les différents partenaires de l'école trouvent très pratique de voir des compétences être traduites en chiffres, l'utilisation de notes conserve une place de choix dans les systèmes scolaires.

Malheureusement, les notations chiffrées ne donnent aucune information concernant les apprentissages réalisés parce qu'elles ne sont que le reflet de performances observées.

Des scores sont attribués en ne tenant compte que du nombre d'erreurs relevées. A aucun moment, les procédures d'apprentissage ou le fonctionnement cognitif de l'élève ne sont observées. De plus, lorsque l'attribution d'une note se fait sur la base des erreurs relevées dans une épreuve, aucune explication ne peut être donnée concernant les causes de ces erreurs. L'élève ne connaissait-il vraiment pas la réponse à la question posée ou n'a-t-il tout simplement pas été capable de donner la réponse correcte au moment où la question lui a été posée? Par conséquent, dans les pratiques sommatives et uniquement dans ce type d'évaluation, la note conserve une certaine signification et pourra, en fin de compte, se justifier puisqu'elle transmet un message délivré par un professionnel censé connaître parfaitement ses élèves.

Lors d'une démarche formative, les évaluations sont présentées sous la forme d'appréciation et expriment le degré d'atteinte d'objectifs d'apprentissage fixés pour une séquence d'enseignement donnée. Par conséquent, les prises d'informations ne peuvent être communiquées sous la forme de notes chiffrées car la répartition des résultats sur une échelle n'a, dans ce cas, aucun sens.

Pour terminer, il nous semble utile de rappeler l'importance de toujours garder à l'esprit que dans toute pratique en matière d'évaluation, il est indispensable, avant d'entreprendre quoi que ce soit, de préciser clairement les buts et les objectifs de l'évaluation prévue et l'utilisation qui va en être faite. ***C'est ainsi que l'école va pouvoir fonctionner à satisfaction, sans que l'on se pose constamment la question de savoir si c'est l'évaluation qui doit être le moteur de la formation.***

4. Remarques pratiques pour accompagner la mise en application de l'évaluation du travail des élèves

Fonction de l'évaluation

(ODED art. 4)

L'enseignant assume un triple rôle consistant :

- à favoriser l'acquisition de connaissances et l'élaboration de compétences en accompagnant l'élève dans le processus d'apprentissage et en ajustant son enseignement aux besoins différenciés des élèves (évaluation formative);
- à évaluer les acquis d'une unité d'enseignement, d'un thème ou d'un chapitre en fonction des objectifs fixés préalablement et informe les parents (évaluation sommative à visée informative) ;
- à évaluer (en fin d'année pour le degré primaire, en fin de semestre pour le degré secondaire I) les compétences acquises et dresse ainsi un bilan global qui sert à l'orientation de l'élève (évaluation sommative à visée certificative).

Cette triple casquette de l'enseignant est constitutive de son mandat. Une manière d'assumer ce rôle d'accompagnateur-évaluateur-informateur consiste à donner une cohérence forte à son enseignement : définir les objectifs d'apprentissage, les communiquer aux élèves, observer le travail des élèves pendant la phase d'apprentissage, réguler l'enseignement, énoncer les critères d'évaluation, réaliser un test final à caractère sommatif sont autant d'étapes qui donnent *sens* et *cohérence* à une séquence d'enseignement.

Deux tâches importantes découlent de cette perspective de cohérence :

- a) les écoles et leur corps enseignant doivent ***définir des objectifs d'apprentissage dans les diverses disciplines du plan d'études***; Le plan d'études de référence est désormais le ***Plan d'études romand (PER)***. Les moyens d'enseignement utilisés fournissent souvent des objectifs qu'il suffit donc d'adapter au contexte d'une discipline et/ou d'une classe ;
- b) les écoles et leur corps enseignant doivent initier et développer des ***démarches autoévaluatives*** destinées aux élèves. Ceux-ci doivent en effet apprendre à se situer dans le processus d'apprentissage. Cette dimension autoévaluative est constitutive de l'évaluation formative. Elle permet à l'élève d'identifier ses points forts et ses points faibles dans la perspective de se donner les moyens de remédier à ces derniers, avec l'aide de l'enseignant.

La prise en compte de ces différents éléments peut faciliter la conduite des entretiens avec les parents.

Les 4 principes qui sous-tendent l'évaluation

(ODED art. 3)

L'évaluation comprend une dimension formative

(cf. p. 25)

L'évaluation formative est largement tributaire des choix faits par un enseignant. Elle est constitutive de la situation d'apprentissage choisie. Elle comporte donc une part de subjectivité indissociable de la discipline, du thème et de la situation didactique mise en place. A ce titre, l'évaluation formative ne peut se réduire à des recettes toutes faites.

Elle peut prendre des formes diverses :

- appréciation et/ou discussion orale avec un élève ;
- commentaire écrit (individuel, pour un groupe, etc.) ou oral ;
- évaluation des objectifs en cours d'apprentissage : il est important pour l'enseignant de savoir où un élève se situe dans la compréhension et l'acquisition des objectifs; si on évalue en cours de route les objectifs que l'on est en train de traiter, il suffit pour le faire d'utiliser le code *atteint* ou *non atteint* ;
- tests formatifs fournissant en cours d'apprentissage des indications sur le degré d'atteinte des objectifs visés ;
- grilles autoévaluatives ciblées sur les objectifs en cours d'apprentissage ;
- ...

La pratique de l'évaluation formative s'inscrit dans un processus qui implique des **prises d'information** et des **décisions** de l'enseignant visant à modifier, à **adapter** son enseignement, à **réguler** les apprentissages.

L'évaluation se fonde sur des objectifs d'apprentissage

(cf. p. 21-22)

Les objectifs d'apprentissage doivent être communiqués aux élèves soit par écrit (de préférence), soit oralement, afin qu'ils puissent se les approprier. La situation d'apprentissage détermine la forme qui convient le mieux.

Dans les écoles de taille moyenne ou de grande taille, les enseignants d'une même discipline ont intérêt à collaborer pour définir des objectifs communs minimaux. Cela n'empêche nullement chacun de disposer d'une grande autonomie dans la classe et de pouvoir décider librement d'autres objectifs.

L'évaluation est globale

(cf. l'évaluation pendant le semestre, p. 25-26, et en fin d'année scolaire au degré primaire ou en fin de semestre au degré secondaire I, p. 29-31)

L'évaluation repose sur deux axes :

- l'évaluation des *compétences* en fonction des *objectifs d'apprentissage définis* ;
- l'évaluation de *l'attitude face au travail et à l'apprentissage* ainsi que *du comportement social*. (cf. p. 31-33).

Ces deux dimensions sont parallèles mais ne se superposent pas. Elles contribuent toutefois à donner une image globale des capacités de l'élève.

L'évaluation est transparente

L'évaluation comportant une part de subjectivité, il est important que les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation soient définis et clairement énoncés. C'est la seule manière de les rendre accessibles et compréhensibles par les élèves surtout et par les parents. C'est en ce sens notamment que l'évaluation gagne en transparence et en clarté. Ainsi, pour chaque évaluation sommative, il s'agit de communiquer de manière appropriée les critères qui sous-tendent l'évaluation.

Les objectifs d'apprentissage

(ODED art. 3 et 5)

Définitions

Les ***objectifs d'apprentissage opérationnels*** s'appuient sur le Plan d'études romand. Ils s'inscrivent dans un contexte de classe et d'école, et prennent en compte les *visées prioritaires*, les *objectifs d'apprentissage* et leurs *composantes*, la *progression des apprentissages* et les *attentes fondamentales* (et *complémentaires*, au degré secondaire I pour certaines disciplines) d'un domaine et des disciplines associées. Les ***objectifs d'apprentissage opérationnels*** doivent être ***observables***, ce qui permet de les évaluer tant au cours du processus d'apprentissage que lors de l'évaluation sommative finale.

Investissement temporel et aides

L'élaboration d'objectifs d'apprentissage dans les disciplines que l'on enseigne représente un investissement important. Le temps investi doit donc rester raisonnable et s'inscrire dans la durée.

Dans cette perspective, la collaboration des collègues enseignant les mêmes disciplines aux mêmes années scolaires peut être utile.

Définir des objectifs d'apprentissage

La constitution de listes d'objectifs pour les disciplines que l'on enseigne n'est une tâche ni facile, ni simple. Quelques remarques à ce sujet :

- les listes proposées ne conviennent pas dans leur totalité à tous les enseignants concernés, la conception que se fait chacun d'eux des exigences de sa discipline ne recoupant pas nécessairement celle d'autres collègues;

- d'une manière générale, le mandat de l'enseignant dans notre canton oblige à travailler dans le respect du Plan d'études romand (PER), mais avec une certaine liberté dans les démarches pédagogiques pour atteindre les objectifs qui y figurent. Il convient toutefois de s'appuyer et d'utiliser les moyens d'enseignement officiels adoptés par les cantons romands et qui sont conformes au Plan d'études romand (PER).

Les objectifs d'apprentissage individuels

(ODED, art. 23 à 25)

Le recours à des objectifs d'apprentissage individuels, qu'ils soient revus à la baisse (OAIr pour élèves en difficulté) ou à la hausse (OAIe pour élèves à haut potentiel ou surdoués) peut se faire dans le cadre d'une classe régulière, mais pour un maximum de deux disciplines par élève. Il s'agit de mesures pédagogiques particulières en lien avec l'Ordonnance régissant les mesures pédagogiques particulières à l'école enfantine et à l'école obligatoire (OMPP).

Si des OAIr sont requis pour plus de deux disciplines, un rapport est établi par un Service psychologique pour enfants. Cette disposition est directement reliée à l'article 17 de la LEO et aux mesures pédagogiques particulières qui permettent d'accorder le soutien approprié. L'orientation de l'élève peut alors se faire en fonction des dispositions appliquées dans l'établissement (mesures ambulatoires et enseignement spécialisé – classes de soutien et classes d'introduction).

Les commentaires figurant dans l'ODED précisent le cadre à suivre pour l'établissement d'objectifs d'apprentissage individuels adaptés aux possibilités et aux capacités des élèves concernés.

Les décisions d'orientation: passage à l'année scolaire suivante (degré primaire) et/ou au semestre suivant (degré secondaire I)

(ODED, art. 30, 54 à 58)

Orientation au degré primaire

Le passage à l'année scolaire suivante précise que l'élève doit obtenir des résultats suffisants dans une majorité de disciplines. Si l'élève ne satisfait pas à cette condition et si une orientation vers une classe spéciale n'est pas jugée nécessaire, l'élève doit répéter l'année scolaire concernée (deux répétitions d'années scolaires sont possibles au cours de la scolarité). Pour envisager une décision d'orientation cohérente, une discussion doit toutefois avoir lieu suffisamment tôt avec les parents. La direction de l'école peut décider de surseoir à la répétition de l'année scolaire si des conditions particulières le justifient (attitude positive face au travail et à l'apprentissage, difficultés sociales, décision de recourir à des objectifs d'apprentissage individuels revus à la baisse, accident ou maladie, élève qui ne maîtrise pas encore la langue d'enseignement).

Orientation au degré secondaire I

Changement de niveau

Un **changement de niveau** reste possible à la fin de chaque semestre.

1. Pour passer dans un niveau supérieur, il faut :
 - atteindre très largement les objectifs définis dans la discipline concernée;
 - avoir une attitude positive face au travail et à l'apprentissage dans la discipline concernée;
 - obtenir la recommandation de l'enseignant concerné, ce qui correspond à l'estimation que l'élève possède les aptitudes lui permettant de se maintenir au niveau supérieur (=explicitation de l'article 56, al. 2 selon lequel "*Un ou une élève accède au niveau supérieur lorsqu'il est fondé de penser qu'il ou elle est apte à satisfaire aux exigences de ce niveau.*")
2. Si l'élève n'atteint pas les objectifs d'apprentissage les plus importants (=note inférieure à 4), il est transféré au niveau inférieur.

Changement de section

Le **changement de section** obéit aux critères suivants :

- a) un élève **passé dans la section supérieure** s'il satisfait aux exigences de cette section dans les disciplines enseignées par niveaux et s'il confirme ces exigences au semestre suivant ;
- b) un élève **passé dans la section inférieure** si, pendant deux semestres consécutifs, il ne remplit pas les exigences de sa section dans les cours à niveaux et/ou s'il ne satisfait pas aux exigences dans les autres disciplines obligatoires.

Cours à niveaux et première condition

- Dans les *sections p* et *m*, toute insuffisance dans l'une ou l'autre des trois disciplines à niveaux entraîne un transfert dans le niveau inférieur (niveau A → B, niveau B → C). Dans ce cas, si le profil correspondant au minimum exigé pour les *sections p* et *m* n'est plus assuré, alors la première condition n'est pas remplie.
- Dans la *section g*, l'élève qui obtient une note insuffisante dans une discipline où il se trouve au niveau C n'entraîne pas de changement. Toutefois, l'élève de *section g* qui a plus d'une note insuffisante dans les trois disciplines à niveaux ne remplit pas la première condition d'orientation au semestre suivant.

Deuxième condition (varie selon les sections)

Dans toutes les autres disciplines,

- pour la *section p*, il ne faut **pas avoir plus d'une note insuffisante** dans les autres disciplines ;
- pour la *section m*, il ne faut **pas avoir plus de deux notes insuffisantes** dans ces disciplines ;
- pour la *section g*, il ne faut **pas avoir plus de quatre notes insuffisantes** dans ces disciplines.

		Classe secondaire		Classe générale
		Section p	Section m	Section g
	Conditions d'appartenance à la section/classe	2 niveaux "A" au moins pas de "C"	2 niveaux "B" au moins	2 niveaux "C" au moins
Condition 1	Français Allemand Mathématiques	Notes égales ou supérieures à 4 dans 2 cours à niveaux "A" au moins Note inférieure à 4 : changement de niveau immédiat	Notes égales ou supérieures à 4 dans 2 cours à niveaux "B" au moins Note inférieure à 4 : changement de niveau immédiat	Notes égales ou supérieures à 4 dans 2 cours à niveaux "C" au moins Note inférieure à 4 : C
Condition 2	Autres disciplines obligatoires	Pas plus d'une note inférieure à 4	Pas plus de deux notes inférieures à 4	Pas plus de quatre notes inférieures à 4
	Conditions 1 et 2 remplies + recommandation du corps enseignant	Maintien en section p	Maintien en section m ←	Maintien en section g ←
	Conditions 1 ou 2 non remplies pour la première fois	Maintien en section p incertain dans six mois	Maintien en section m incertain dans six mois	Risque de répétition dans six mois
	Conditions 1 ou 2 non remplies lors de deux semestres consécutifs	Répétition ou transfert dans une section inférieure →	Répétition ou transfert dans une section inférieure →	Répétition dans la même section

Procédure de passage du degré primaire au degré secondaire I

(ODED, art. 31 à 40)

La procédure de passage n'est modifiée que sur un point dans la partie francophone du canton : la proposition d'orientation qui est faite avant fin février en 8^e a un caractère provisoire, le semestre probatoire correspondant au deuxième semestre de la 8^e, au terme duquel la décision d'orientation, après entretien avec les parents en cas de modification de l'orientation vers des niveaux plus élevés ou moins élevés, est définitive.

Rappelons toutefois :

- que le corps enseignant secondaire de l'école d'accueil doit être associé à l'élaboration des travaux d'évaluation comparative de 8^e;
- que la **procédure** et l'**orientation provisoire** doivent être faites et communiquées aux parents **avant mi-février**;
- qu'un **rapport de passage** établi pour la fin du premier semestre de 8^e sert de support à l'entretien de passage avec les parents ;
- que le **rapport de passage** est complété à la fin du deuxième semestre de 8^e ;
- qu'une décision d'**orientation définitive** est prise par la direction d'école, après entretien avec les parents en cas de modification de l'orientation provisoire.

Les commentaires figurants dans l'ODED complètent l'information au sujet de la procédure de passage de 8^e à 9^e.

Informations sur l'évaluation données aux élèves pendant l'année ou au cours du semestre

(ODED, art. 18, al. 1, 3, 4, 6 et 19, al. 2 et 4)

Il est indispensable que **chaque école se détermine sur la manière de transmettre aux élèves (et à leurs parents) les informations concernant l'évaluation des connaissances et des compétences sur la base des objectifs d'apprentissage abordés en cours de semestre.**

Evaluation formative du processus d'apprentissage

L'évaluation des connaissances et des compétences ne se limite pas aux seuls bilans sommatifs effectués par des épreuves ou tests. L'accompagnement en cours d'apprentissage peut se faire grâce à diverses formes d'évaluation continue :

- *commentaire oral ou écrit* communiqué en cours de leçons à un ou plusieurs élèves;
- *relevé de remarques et d'observations* faites par l'enseignant en cours d'apprentissage;
- *test formatif* en cours d'apprentissage : dans ce cas, il est essentiel de ne communiquer les résultats de ce genre de test qu'en fonction des objectifs : chaque objectif est *atteint* ou *non atteint* ; en outre, une procédure de remédiation adaptée aux élèves doit être proposée;
- recours à des *procédures autoévaluatives* avec les élèves afin de leur permettre de se situer dans le processus d'apprentissage et de prélever des informations pour réguler le processus en fonction des difficultés et besoins identifiés.

Commentaires

- Les constats mis en évidence par l'évaluation formative ne peuvent et ne doivent en aucun cas être exprimé au moyen de notes (cf. chap. 3, p. 13-17).
- En cours d'apprentissage, il suffit de permettre à l'élève de se situer par rapport aux objectifs poursuivis : à cet égard, l'information fournie à l'élève lui indiquant s'il atteint ou non ces objectifs est suffisante.

Evaluation sommative des connaissances et des compétences

Dans chaque discipline, l'évaluation des connaissances et des compétences s'appuie sur des tests, des bilans, des épreuves de nature diverse (analyse de production, évaluation d'une présentation orale, observation d'une activité, etc.) marquant la fin d'un chapitre, d'un thème, etc.

Les enseignants :

- doivent évaluer les épreuves à visée sommative, en 3^e et 4^e, à l'aide d'appréciations codées (les objectifs sont *très largement atteints; largement atteints; atteints ; partiellement atteints*) ;
- doivent évaluer les épreuves à visée sommative à l'aide de **notes** dès la 5^e année ; la note d'un test ou d'une épreuve exprime une appréciation globale en fonction des objectifs d'apprentissage qui ont été testés à cette occasion ; pour chaque objectif testé, l'enseignant définit le seuil minimum qui lui permet de dire si cet objectif est atteint ou non.

Il est important que les élèves disposent de l'information concernant les objectifs qui ont été évalués et qu'ils sachent s'ils les ont atteints ou non (sur la base des seuils minimaux fixés par l'enseignant). A cet égard, une note globale ou une appréciation globale ne peut refléter cette information (cf. épreuves et travaux, ci-après, p. 28-30).

Il est donc important de permettre aux élèves, au-delà de la note ou de l'appréciation finale globale, de savoir comment ils se situent par rapport à chacun des objectifs testés. Cette information doit donc leur être transmise de manière appropriée.

Epreuves et travaux

(ODED, art. 3 et 5)

Le recours à des procédures sommatives suppose que l'on réfléchisse dans les écoles au respect de certains critères énumérés ci-dessous. Chaque établissement peut ensuite définir les critères qu'il entend adopter.

Critères

- Les objectifs d'apprentissage sont définis et clairement communiqués aux élèves.
- Les critères d'évaluation qui en découlent dans le cadre des tests sont également clairs et connus.
- Les épreuves et tests sont annoncés.
- Les *objectifs testés* et les seuils minimaux fixés pour chacun d'eux doivent pouvoir être atteints par une majorité d'élèves.

D'une manière générale, les évaluations à caractère sommatif ne doivent pas être trop fréquentes au cours d'un semestre. Il n'est pas rare d'entendre des enseignants se plaindre d'une trop grande emprise de l'évaluation au détriment de l'enseignement. Cette critique est justifiée et mérite d'être prise en compte : elle signifie en particulier que les évaluations sommatives constituent l'aboutissement de thèmes, chapitres ou sujets parfois longs, et qu'il ne se justifie pas de multiplier les tests au cours du processus d'apprentissage lui-même. En cas d'échec d'un ou de plusieurs élèves, il est parfaitement possible, après aide et conseils de remédiation, de permettre à un ou plusieurs élèves de refaire un test/épreuve portant sur les mêmes objectifs, selon une pratique déjà couramment répandue.

Utilisation de notes lors d'évaluations sommatives

La note globale finale d'une épreuve

- Une épreuve sommative vérifie les acquis d'une série d'objectifs.
- Dans un tel contexte, il n'est pas concevable de recourir à plusieurs notes pour exprimer l'atteinte de chaque objectif constitutif de l'épreuve. Il s'agit de transformer l'ensemble des résultats observés en une **note globale**. Cette note exprime de façon chiffrée les connaissances et/ou les compétences de l'élève.
- Cette note globale ne renseigne pas directement et de manière précise sur l'atteinte des différents objectifs testés. Une information spécifique devrait donc être donnée pour chacun des objectifs évalués.
- Il est courant d'exprimer les résultats des objectifs testés (problème ou exercice à réaliser, par exemple) par des points. La pondération des différents objectifs d'un test est une pratique qui met en évidence l'importance relative des objectifs testés. Enfin, par rapport à un ensemble d'objectifs, et compte tenu de la pondération adoptée, une échelle finale permet de définir des seuils correspondant ensuite à **la note globale finale, mise au demi-point**. L'article 6, alinéa 6 de l'ODED fournit à cet égard des repères avec lesquels il est possible de naviguer.

Démarche conseillée

Afin de rendre l'évaluation d'un test aussi claire que possible, nous proposons la démarche suivante :

- on évalue les *objectifs* en spécifiant s'ils sont *atteints* ou *non atteints* et en donnant la proportion d'objectifs atteints par rapport au nombre total d'objectifs testés (3 atteints sur 5, par exemple);
- on transforme ensuite en un résultat global l'évaluation des différents objectifs testés en s'appuyant sur une pondération en points.

L'article 18 alinéa 6 de l'ODED permet de mettre en relation la note globale d'un test avec le degré d'atteinte des objectifs testés. Si l'élève dépasse largement les seuils minimaux fixés, il peut obtenir la note 6, 5 ½ ou 5 ; s'il les atteint, la note globale attribuée pourra être de 4 ou 4 ½ ; si l'élève ne parvient pas à atteindre les seuils minimaux fixés pour la majorité des objectifs testés, alors la note globale finale pourra être de 3 ½ ou moins, selon les lacunes constatées.

Valeur sociale de la note

- La société, les parents et les élèves de notre canton ont l'habitude de transformer l'évaluation notée de 1 à 6, avec des demi-points, en *degré de réussite* plus ou moins élevé. Cette *lecture sociale* de la note ne disparaît pas avec les nouvelles procédures. Elle constitue, malgré ses limites, un moyen de transmettre aux parents une information globale sur la réussite de leur enfant dans le contexte d'une classe et par rapport aux objectifs d'apprentissage testés.
- L'évaluation d'une épreuve par le biais d'une note en fonction d'une échelle déterminée permet de classer et de répartir les résultats des élèves, il faut en être conscient. Dans ce contexte, elle aide à assumer la fonction de sélection et d'orientation de l'école. Elle constitue aussi un moyen simple de remplir la mission d'information auprès des parents. Il est important toutefois d'en connaître les limites (cf. chapitre 3. p. 18 du présent document).
- On ne saurait toutefois se contenter d'évaluer les acquis des élèves à l'aide de seules notes qui ne peuvent exprimer la réalité effective des objectifs atteints ou non. **C'est pourquoi, également dans le contexte de l'entretien annuel avec les parents, il est important pour chaque enseignant de disposer d'informations complémentaires à la note globale pour expliquer, si nécessaire, quels objectifs ont été abordés, traités et évalués et comment chaque élève se situe par rapport à eux.**

Utilisation d'appréciations pour des évaluations sommatives en 1-2 P

L'appréciation finale globale d'une épreuve

- En 3^e et 4^e du degré primaire, les enseignants sont tenus d'utiliser l'article 18, alinéa 3 de l'ODED. L'évaluation globale de l'épreuve peut donc être traduite par l'une des quatre appréciations possibles : les objectifs sont *très largement atteints*; *largement atteints* ; *atteints* ; *partiellement atteints*.
- Des informations complémentaires relatives aux différents objectifs testés dans une épreuve demeurent néanmoins utiles et nécessaires, afin de pouvoir renseigner les élèves et leurs parents sur les résultats obtenus.

Evaluation globale à la fin de l'année (degré primaire) ou du semestre (degré secondaire I)

(ODED, art. 18)

Le rapport d'évaluation demande expressément de traduire en une note globale finale l'évaluation des résultats de l'année scolaire (degré primaire) et l'évaluation de chaque semestre (degré secondaire I).

Il ne s'agit pas de calculer une *moyenne arithmétique* des épreuves et tests à caractère sommatif, mais bien d'intégrer l'ensemble des observations et résultats et de les traduire en une appréciation globale. L'alinéa 6 de l'article 18 met en relation les objectifs d'apprentissage et leur traduction en note globale.

Dans les disciplines *français, mathématiques, allemand, anglais* et *sciences naturelles* (dès la 10^e), on continue à évaluer les objectifs selon différents domaines.

Note globale finale : comment la déterminer

L'évaluation finale va reposer essentiellement sur les tests et épreuves réalisés au cours du semestre. Nous recommandons par ailleurs de ne pas trop multiplier ces tests, sachant toutefois que certains apprentissages (vocabulaire dans les langues, orthographe de base en français, calcul mental et opérations en mathématiques, par exemple) requièrent des activités régulières et des vérifications fréquentes.

L'évaluation globale de l'ensemble des résultats d'un domaine ou d'une discipline **ne doit pas correspondre à une simple moyenne arithmétique.** On considère souvent que cette moyenne permet à un enseignant de justifier sa note finale au demi-point. Elle semble avoir un caractère objectif et incontestable. En réalité, une telle moyenne repose sur de nombreux choix subjectifs (cf. chapitre 3, p. 18) :

- la pondération des différentes épreuves (notes finales d'épreuves doublées ou triplées, selon les cas) ;
- la pondération des différents objectifs dans une même épreuve ;
- les choix faits par l'enseignant concernant les seuils et leur traduction en barèmes ;
- le caractère partiel des vérifications (il n'est pas possible de vérifier tous les objectifs de façon exhaustive).

Par ailleurs, la moyenne arithmétique conduit à un classement de l'ensemble des élèves d'une classe par rapport à un nombre (théoriquement) identique de contrôles. Le travail de l'élève au cours du semestre, ses efforts ou ses difficultés, n'apparaissent en rien dans cette moyenne. Un élève qui a du mal à gérer des tests peut obtenir un résultat final qui ne reflète pas ses réelles capacités, par ailleurs perceptibles au cours du semestre.

A l'inverse, certains élèves qui ne montrent pas forcément beaucoup de persévérance en classe, mais qui réussissent relativement bien les tests, peuvent obtenir une note finale qu'un enseignant jugera trop élevée par rapport à sa perception du travail réalisé en classe.

Tous ces éléments font qu'une moyenne issue d'une accumulation de notes n'a que l'apparence de l'objectivité. Evaluer sans recourir à une moyenne est possible sans que cela génère, comme on le craint souvent, des jugements arbitraires. Ainsi, la moyenne calculée d'un ensemble d'épreuves notées ne peut plus être considérée comme seul critère. Le jugement de l'enseignant, en tant que professionnel, est argumenté et justifié par des documents authentiques et par des évaluations qui s'appuient sur les objectifs constitutifs des apprentissages menés en classe.

L'enseignant est un professionnel et un expert dont le mandat comprend aussi la responsabilité d'évaluer globalement le travail fourni par ses élèves. Ses compétences devraient lui permettre de traduire en une note l'ensemble des résultats.

Comment s'y prendre concrètement ?

- 1) Base pour l'évaluation : l'ensemble des résultats notés, ou l'ensemble des appréciations en 3^e et 4^e, issus des tests sommatifs réalisés pendant un semestre.
- 2) Le relevé des objectifs testés dans une discipline ou dans les domaines respectifs des disciplines *français, allemand, anglais, sciences naturelles (dès la 10^e) et mathématiques* permettent de définir si les objectifs sont globalement atteints → il est dès lors possible de se déterminer sur une première appréciation finale en terme de note globale (art. 18, alinéa 6 de l'ODED).
- 3) D'autres éléments peuvent entrer en jeu : les travaux réalisés en classe (les productions particulières) et l'évolution des résultats de l'élève au cours de l'année ou du semestre ; ces éléments peuvent influencer sur l'appréciation finale et permettre d'attribuer une note finale d'un demi-point supérieur ou inférieur selon les cas. Par exemple, si un élève a réalisé de bons travaux en classe, s'il a progressé, l'enseignant peut décider d'augmenter son appréciation finale d'un demi-point; à l'inverse, si les travaux et les activités d'un élève ont montré pendant tout un semestre une courbe descendante ou des difficultés croissantes, l'enseignant peut, en s'appuyant sur les travaux de l'élève, aboutir à une note finale globale d'un demi-point inférieur. Une grande prudence est cependant recommandée dans ce cas-là.
- 4) Pour dresser le bilan semestriel, il est très important de s'appuyer sur les objectifs d'apprentissage : ils sont, dans les épreuves et tests notés ou appréciés, les éléments tangibles qui permettent à l'enseignant de savoir dans quelle mesure un élève a réussi à maîtriser les objectifs. Les notes, quant à elles, synthétisent et reflètent à ce titre plusieurs objectifs cumulés. **L'évaluation prend tout son sens si la cohérence de l'enseignement repose dès le début sur des objectifs clairs**, au cours d'un processus d'apprentissage où l'élève a pu découvrir et s'appropriier les éléments étudiés, **et dans des tests dont les critères d'évaluation ont été clairement définis**. Dans un tel contexte, l'enseignant n'a pas à craindre les réactions éventuelles des parents par rapport à sa décision, car il s'appuie sur des faits identifiables et présentables.

- 5) Dans les disciplines qui sont organisées selon plusieurs domaines, c'est aussi par le biais des objectifs d'apprentissage qu'il sera possible de compléter le rapport d'évaluation et de déterminer si l'élève a atteint les objectifs. L'étape de transformation en une note au demi-point peut dès lors se faire.

Faut-il intégrer tous les éléments de l'évaluation dans la note globale finale ?

L'évaluation de *l'attitude de l'élève face au travail et à l'apprentissage* (sa motivation, sa persévérance, sa concentration) **ne doit pas intervenir dans l'évaluation des compétences et des connaissances.**

Seules les notes globales attribuées aux tests effectués en cours d'année (cycle primaire) ou de semestre (cycle secondaire), les productions particulières (travaux personnels, travail collectif pour une exposition, travaux en cours d'apprentissage, etc.) et l'évolution constatée en cours de semestre peuvent intervenir et modifier l'évaluation finale.

Evaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage - Evaluation du comportement social

(ODED, art. 6 et 21)

Quand cette évaluation a-t-elle lieu ?

L'évaluation de *l'attitude face au travail et à l'apprentissage* se fait dans le cadre du rapport d'évaluation. Elle a lieu une fois par année au cycle primaire et à chaque semestre au cycle secondaire du premier degré.

- L'évaluation de *l'attitude face au travail et à l'apprentissage* est **globale** ; elle concerne donc toutes les disciplines.
- En 8^e, *l'attitude face au travail et à l'apprentissage* est également évaluée et figure dans le rapport de passage délivré à la fin du premier semestre.
- L'évaluation du **comportement social** ne figure pas dans le rapport d'évaluation. **Cet élément fait toutefois l'objet d'une évaluation et d'observations qui peuvent être discutées lors de l'entretien annuel avec l'élève et ses parents.**

Modalités

- Au degré primaire, l'évaluation de *l'attitude face au travail et à l'apprentissage* relève principalement du maître de classe, les autres enseignants concernés pouvant être associés.
- Les domaines qui composent cette évaluation ont été considérablement simplifiés et réduits, tant pour éliminer certains aspects contradictoires que pour la rendre plus lisible et accessible.
- En 7^e et 8^e, les maîtres principaux d'une classe se concertent également, en associant les autres enseignants qui interviennent dans leur classe.

- Au degré secondaire I, l'évaluation de *l'attitude face au travail et à l'apprentissage* est également assumée par le maître de classe. Il est toutefois hautement souhaitable que les enseignants des disciplines à niveaux ainsi que quelques collègues qui enseignent des disciplines plus faiblement dotées soient aussi associés à cette évaluation, sans quoi l'appréciation ne portera que sur des aspects très partiels.

Ce qui doit être évalué

- L'appréciation porte sur trois domaines : (1) *motivation (3 items à évaluer)* (2) *soin (2 items à évaluer)* et (3) *collaboration (1 seul item à évaluer)*; l'évaluation porte sur une échelle concernant la fréquence et constituée de quatre cases. L'appréciation est exprimée à l'aide d'une fréquence allant de *la plupart du temps à rarement*.
- Dans les disciplines faiblement dotées en leçons hebdomadaires, il est clair que l'évaluation de *l'attitude face au travail et à l'apprentissage*, ainsi que du *comportement social* ne peuvent pas faire l'objet d'observations systématiques.
- En plus de l'appréciation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage, il est possible de faire figurer des remarques particulières. Ces remarques peuvent concerner tant des aspects positifs que des aspects négatifs que le corps enseignant juge indispensable de signaler :
 - un effort particulier dans l'une ou l'autre discipline (+)
 - une attitude positive à valoriser (+)
 - une difficulté spécifique à signaler (-)
 - des problèmes quant à la motivation, à l'engagement, à la volonté de s'investir, etc. (-)
- Les remarques négatives doivent faire l'objet d'une discussion en conférence du corps enseignant, le but étant de ne pas pénaliser inutilement un élève et de ne mentionner des éléments négatifs que si la situation l'exige.

Conseils pratiques pour aider à évaluer l'attitude face au travail et à l'apprentissage ainsi que le comportement social

- Les items soumis à appréciation peuvent être évalués :
 - à l'aide d'observations spontanées lors du travail en classe; des petites notes écrites peuvent aider à conserver des traces;
 - à l'aide d'observations décidées et pratiquées à des moments définis par chaque enseignant, sur la base de grilles simples;
 - à l'aide de renseignements et indices collectés lors de discussions, aides ponctuelles, observations du travail fourni, appréciation de la qualité et du soin apporté au matériel et aux productions personnelles, etc.

Remarque

Une pratique régulière de l'*autoévaluation* est prioritairement destinée à la régulation de l'enseignement et contribue à la démarche d'évaluation formative. Elle fournit à l'enseignant de nombreux renseignements sur la manière de travailler des élèves.

L'*autoévaluation*, dans le domaine de l'attitude face au travail et à l'apprentissage, doit permettre à l'élève de prendre conscience de ses forces et de ses éventuelles faiblesses.

L'*autoévaluation* est donc un élément constitutif important de la relation pédagogique élève-enseignant.

Chaque école, lors des discussions relatives à l'évaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage, ainsi que du comportement social, peut définir une politique de l'établissement et organiser de manière claire, avec des choix communs, les modalités à appliquer.

L'attitude face au travail et à l'apprentissage et le comportement social des élèves peuvent faire l'objet d'apprentissages sous diverses formes : règles de vie, fonctionnements démocratiques dans l'école, apprentissage du travail en groupe, apprendre à apprendre, pédagogie de projet, etc.

Information des parents

(ODED, art. 2 et 8)

Chaque établissement (ou groupe d'établissements) doit, sur la base des réflexions et choix déjà opérés, définir les modalités d'information des parents. Les compétences respectives de la direction d'école, des maîtres de classe et du corps enseignant seront également définies. **L'information destinée aux parents est du ressort de la direction d'école.**

Documents

- **Il paraît souhaitable que la Conférence du corps enseignant d'un établissement formule par écrit les "pratiques uniformes" décidées. Il est recommandé de faire figurer ces modalités dans un document disponible pour les élèves et les parents.**
- Ces dispositions font partie **du profil de chaque établissement** et peuvent être consignées dans un **document spécifique**.

Entretien avec les parents

(ODED, art. 9, 10 et 14)

Ce qui est obligatoire

- L'entretien avec les parents doit être *proposé chaque année*.
- C'est le maître ou la maîtresse de classe qui invite les parents et qui mène l'entretien.
- Les *accords/résultats* éventuellement décidés lors d'un entretien peuvent être *consignés par écrit*. Il est alors recommandé que **tous les participants à l'entretien signent le document écrit élaboré à cet effet. Ces traces écrites ne sont cependant pas obligatoires et n'ont de sens que dans des situations particulières.**
- Si les parents renoncent à l'entretien, ils l'attestent en signant le rapport d'évaluation qui spécifie précisément que l'entretien n'a pas été souhaité par les parents.
- **Au degré primaire, l'entretien doit avoir lieu pendant la 2^e moitié du premier semestre.**
- **En 8^e année, l'entretien doit avoir lieu jusqu'à mi-février** (cf. annexe 3 de l'ODED), en raison de la décision d'orientation en 7^e qui doit être notifiée à cette date.
- **Au degré secondaire I, les entretiens ne sont pas nécessairement reliés à l'évaluation semestrielle et la date peut être librement choisie.**

Contenu de l'entretien

- L'objet principal de l'entretien porte la plupart du temps sur **l'évaluation du travail de l'élève en classe** : dans cette perspective, il convient de rassembler tous les éléments constitutifs de cette évaluation : documents, objectifs, travaux de l'élève (si nécessaire), fiche récapitulative concernant les objectifs tels que l'élève les a atteints. **Chaque enseignant rassemble ce dont il estime avoir besoin.**
- L'entretien peut également porter sur un compte rendu par le corps enseignant relatif au **comportement social** de l'élève dans le cadre scolaire.
- Dans ce contexte, il est important que l'élève conserve ses tests, épreuves dans le but de disposer d'exemples concrets qui peuvent être utiles en cas de contestation de la part des parents. Cette conservation est de sa responsabilité et non de celle de l'enseignant.

Ce qui est laissé à l'appréciation et aux habitudes de chaque école

- **En règle générale, la participation de l'élève à l'entretien annuel est souhaitable. Mais les parents peuvent aussi faire part de leur avis à ce sujet, au même titre que le corps enseignant.** Il convient donc d'apprécier de cas en cas si cette présence est nécessaire.
- **Le maître de classe est présent lors de l'entretien et le conduit.** Mais d'autres enseignants, en particulier au cycle secondaire I, peuvent accompagner le maître de classe. Chaque école peut définir une politique en la matière, en sachant toutefois que, dans certains cas, la présence de plusieurs enseignants est souhaitable, notamment lors de conflits prévisibles ou à résoudre.
- **La durée idéale de l'entretien est de 20-25 minutes.** Il n'est pas conseillé d'aller au-delà et de laisser un temps suffisant entre deux entretiens (5-10 minutes). Le rythme d'un entretien toutes les 30 minutes paraît donc raisonnable. S'il paraît évident qu'un entretien risque de dépasser cette durée indicative, il est conseillé de proposer aux parents et à l'élève concernés de fixer une autre rencontre.

Autoévaluation

(ODED, art. 7 ; modèles d'évaluation sur le site de la DIP à l'adresse www.erz.be.ch
> Ecole obligatoire > Le système scolaire bernois > Evaluation > Autoévaluation)

Rôle

L'autoévaluation fait partie des éléments qui permettent à l'enseignant de recueillir des informations sur la manière dont les élèves de sa classe cheminent dans une séquence d'enseignement (cf. chapitre 3, p. 13-18). Pour ce faire, il faut élaborer des instruments permettant à l'élève de se situer par rapport aux objectifs d'apprentissage et de renforcer ainsi sa capacité d'autoanalyse. La réalisation de tels instruments est fortement reliée aux choix didactiques faits par un enseignant. C'est pourquoi il est difficile de présenter des "modèles" qui ne correspondent souvent pas au contexte réel d'une classe dans laquelle on aimerait les utiliser.

Autoévaluation liée aux objectifs d'apprentissage (dans le cadre de la dimension formative)

Dans une démarche formative, l'autoévaluation ciblée sur les objectifs d'apprentissage représente un apport important pour accompagner les élèves dans leurs apprentissages. Développer de telles démarches représente un investissement certain et il faut admettre que cela ne peut se faire qu'avec mesure et dans une proportion temporelle acceptable pour l'enseignant.

Autoévaluation et évaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage, ainsi que du comportement social

La Direction de l'instruction publique a proposé quelques *modèles* (cf. adresse internet ci-dessus) que chacun pourra adapter à sa classe ou à ses besoins. Ces exemples ont toutefois un caractère général et portent plus sur une appréciation par l'élève de son comportement général et de son attitude face à diverses disciplines pendant un trimestre ou un semestre. De même, des exemples sont fournis pour d'autres types de gestion de la classe : le plan hebdomadaire et la pédagogie de projet. Ce type de documents est susceptible d'aider les enseignants dans la tâche d'observation qui leur est confiée. Elle permet notamment d'alimenter les discussions personnelles qu'un enseignant a avec chacun de ses élèves sur son attitude, ses progrès ou ses difficultés.

Contexte d'utilisation

Au degré primaire, l'enseignant généraliste pourra facilement utiliser de tels documents pour mener de nombreuses observations et discussions au cours d'une année scolaire. L'utilisation de telles procédures au degré secondaire I, sans être impossible, se heurte à plus de difficultés. La faible dotation horaire d'une discipline rend en effet un suivi personnalisé plus difficile.

Dans ce cas, le recours à des procédures autoévaluatives est restreint. En revanche, les disciplines à meilleure dotation horaire, et notamment celles qui sont importantes pour l'orientation de l'élève, supposent qu'on recoure plus fréquemment à des procédures autoévaluatives.

Rappelons que l'*autoévaluation*, dans le domaine de l'attitude face au travail et à l'apprentissage, ainsi que le comportement social, doit permettre à l'élève de prendre conscience de ses forces et de ses éventuelles faiblesses. Ce n'est en aucun cas un document que l'enseignant peut se permettre d'utiliser pour évaluer le travail de l'élève.

Rapports complémentaires

(ODED, art. 13)

Il est possible de recourir à un *rapport complémentaire* chaque fois qu'un enseignant ou qu'une équipe pédagogique le juge nécessaire. Sa forme n'est pas prescrite et il n'existe aucune formule spécifique. C'est dire que ce rapport peut prendre la forme qui convient selon la situation. L'expérience montre que ce rapport est la plupart du temps rédigé librement sous forme de texte.

Ce **rapport complémentaire** est en revanche **obligatoire** lorsque :

- un élève suit totalement l'enseignement en classe spéciale (classe de soutien, classe d'introduction);
- un élève suit partiellement l'enseignement en classe spéciale; ses résultats sont alors signalés dans le rapport d'évaluation à l'aide d'un astérisque (*);
- un élève suit l'enseignement d'une ou deux disciplines avec des objectifs d'apprentissage revus à la baisse. Ces résultats sont également signalés avec un astérisque (*) dans le rapport d'évaluation.

Il est aussi possible d'adjoindre un rapport complémentaire lorsqu'un élève, dans une ou plusieurs disciplines, n'atteint pas les objectifs fondamentaux. Dans ce cas, il appartient au corps enseignant de décider si un tel rapport est nécessaire.

Le rapport d'évaluation

(ODED, art. 28 et 29)

Le rapport d'évaluation se fonde sur les procédures décrites. La forme générale du rapport d'évaluation est identique de la 3^e à la 11^e. Il existe plusieurs versions de ce rapport qui ne diffèrent qu'en fonction des disciplines évaluées. Ces versions sont les suivantes :

- version pour les 3^e et 4^e années (degré primaire)
- version pour les 5^e et 6^e années (degré primaire)
- version pour les 7^e et 8^e années (degré primaire)

- rapport de passage de la 8^e à la 9^e année scolaire (degré primaire)
- fiche de passage de la 8^e à la 9^e année scolaire (degré primaire)
- version pour la 7^e année (degré secondaire I)
- version pour la 8^e et la 9^e années (degré secondaire I)

Rapport d'évaluation au degré primaire

- Le rapport d'évaluation n'est utilisé qu'une seule fois par année scolaire ; il couvre l'évaluation de l'ensemble de l'année scolaire écoulée.
- En 3^e et 4^e années, l'évaluation se fait sans note avec les formulations pour les objectifs d'apprentissage (art. 18, alinéa 3 ODED, cf. p. 25).
- En 5^e et 6^e années, l'évaluation des disciplines se fait au moyen de notes globales finales. Dans les disciplines *français*, *allemand* (dès la 6^e) et *mathématiques*, l'évaluation des compétences se fait aussi par domaines. La traduction en note globale se fait conformément aux conseils donnés aux pages 29-31.
- En 7^e et 8^e années, l'évaluation des disciplines se fait sur les mêmes bases qu'en 5^e et 6^e.
- En 8^e année, à la fin du 1^{er} semestre, un rapport de passage de la 8^e à la 9^e doit être rempli. Il ne contient pas de note, est ciblé sur les disciplines *français*, *allemand* et *mathématiques*, et reprend les éléments de la procédure de passage.
- D'une manière générale, l'évaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage est globale (cf. p. 31-33)

Rapport d'évaluation au degré secondaire I

- Le rapport d'évaluation est rempli à la fin de chaque semestre.
- D'une manière générale, l'évaluation de l'attitude face au travail et à l'apprentissage est globale (cf. p. 31-33).
- L'évaluation des disciplines se fait au moyen de notes globales finales. Dans les disciplines *français*, *allemand*, *mathématiques*, *anglais* et *sciences naturelles* (dès la 10^e avec *biologie-chimie* et *physique*), l'évaluation des compétences se fait aussi par domaines. La traduction en note globale se fait conformément aux conseils donnés aux pages 29-31.

Possibilité de remplir les rapports d'évaluation sur un serveur sécurisé et de produire ainsi une version entièrement informatisée

Les différentes versions de ce rapport sont accessibles sous une forme électronique qui permet de les compléter par de nombreuses entrées différentes (élèves, disciplines, niveaux, cours) et de les conserver ainsi pour la durée réglementaire de 15 ans après la fin de la scolarité obligatoire. De plus, cette application informatique permet d'établir des listes récapitulatives par classe et la fiche de suivi de l'élève.

5. Brève synthèse

Voici les principales étapes d'une évaluation cohérente et complète du travail des élèves.

<p>Préparation</p>	<p>Définir les objectifs d'apprentissage de chaque séquence d'enseignement</p>
<p>Séquence d'enseignement et processus d'apprentissage en classe</p>	<p>Recourir à l'évaluation formative en fonction des objectifs d'apprentissage</p> <p>Recourir à des procédures autoévaluatives ciblées sur les objectifs d'apprentissage</p> <p>Evaluer la progression dans la maîtrise des objectifs en cours d'apprentissage (bilans, tests à visée formative) : utiliser le code <i>atteint</i> ou <i>non atteint</i> pour les objectifs</p>
<p>Evaluation sommative à visée informative (=en cours de semestre)</p>	<p>L'évaluation s'appuie sur des objectifs clairement définis</p> <p>Chaque objectif est évalué pour lui-même : l'information donnée est qu'il est <i>atteint</i> ou <i>non atteint</i> ou indique la proportion d'objectifs atteints par rapport au nombre total d'objectifs testés (4/7, par ex.)</p> <p>Evaluation sommative sous forme de note globale au demi-point</p>
<p>Evaluation sommative (à visée certificative) en fin d'année (degré primaire) ou de semestre (degré secondaire I)</p>	<p>Note globale finale</p> <p>Les disciplines comprenant des domaines (<i>français, allemand, anglais, sciences naturelles, mathématiques</i>) sont évaluées selon les conseils figurant aux pages 29 à 31.</p>

6. Lexique

Les définitions proposées ci-dessous sont toutes extraites d'un article paru dans *Résonances* n° 3, novembre 1997, pages 14-15 et intitulé "Lex-Eval"; les auteures en sont Edith Wegmüller et Linda Allal.

Evaluation

En fonction d'un but, d'un objectif, d'un projet, entreprendre, à l'aide d'un instrument ou sans instrumentation, trois opérations-clé:

- 1) récolter de l'information;
- 2) interpréter l'information recueillie;
- 3) prendre des décisions et les communiquer.

Evaluation formative

Recueil d'informations en cours d'apprentissage dans le but de favoriser la régulation de l'enseignement et de l'apprentissage, c'est-à-dire d'assurer une adaptation des conditions d'enseignement et des activités d'apprentissage aux besoins des élèves. En ceci l'évaluation formative est le moteur d'une pédagogie différenciée.

Evaluation sommative

A la fin d'une étape intermédiaire ou d'un cursus de formation, établissement d'un bilan communiqué à des interlocuteurs en dehors de la relation pédagogique (élève-enseignant) au moyen d'un document officiel, public ou permanent (livret ou carnet scolaire) ou éventuellement par un entretien.

Evaluation sommative à visée informative

Etablissement et communication d'un bilan intermédiaire qui renseigne les parents sur les acquisitions et/ou la progression de l'élève.

Evaluation sommative à visée certificative

Etablissement et communication d'un bilan qui atteste, à l'intention de l'institution, de la société, des parents d'élève, du niveau des acquisitions et/ou de l'adéquation de la progression de l'élève.

Evaluation pronostique (prédictive)

Recueil d'informations concernant les caractéristiques de l'élève en vue d'une décision de promotion (redoublement) d'un degré à l'autre, d'un cycle à un autre, ou d'une décision d'orientation de l'élève vers les filières de l'enseignement secondaire ou vers le secteur spécialisé.

Evaluation à référence normative (évaluation normée)

Procédure permettant de situer le résultat de l'élève (par exemple, son total de points à un contrôle) par rapport aux résultats d'un ensemble d'élèves: soit les autres élèves de la classe lors de l'établissement des notes par l'enseignant, soit tous les élèves du même degré dans le cadre d'une épreuve cantonale; classement des élèves selon le rang de leurs résultats.

Evaluation à référence critérielle (évaluation critériée)

Procédure permettant de situer le résultat de l'élève par rapport à un ensemble de critères (ou d'objectifs) fixé en termes quantitatifs et/ou qualitatifs dans un champ donné.

Référentiel

Un ensemble d'objectifs ou un répertoire de compétences spécifiant le champ de l'évaluation.

Régulation dans le cadre d'une évaluation formative

Il s'agit d'actions d'adaptation des activités d'apprentissage-enseignement qui constituent l'aspect essentiel d'une évaluation formative.

On peut distinguer les régulations selon leur moment d'intervention dans le processus d'apprentissage, selon les types d'interactions en jeu et, plus qualitativement, selon leur degré d'approfondissement.

Régulation interactive

Régulation à *chaud* intégrée à la situation, contribuant à la construction des compétences en cours d'apprentissage.

Régulation rétroactive (remédiation)

Régulation intervenant vers la fin d'une étape d'apprentissage, impliquant un *retour* à des objectifs non maîtrisés ou à des lacunes à surmonter.

Régulation proactive

Régulation guidant la mise en place d'une nouvelle situation d'apprentissage adaptée aux besoins des élèves dans le but de favoriser ou de consolider leurs acquisitions ; régulation permettant une différenciation au service de tous les élèves (faibles, moyens, forts).

Autoévaluation

Procédure impliquant l'élève dans la formulation d'une appréciation par rapport à ses acquisitions, ses démarches d'apprentissage, sa progression, les difficultés rencontrées.

Evaluation mutuelle

Procédure impliquant deux ou plusieurs élèves dans l'évaluation réciproque de leurs acquisitions, démarches, progressions et/ou difficultés respectives.

Coévaluation

Confrontation de l'autoévaluation de l'élève (ou d'un groupe d'élèves) avec l'évaluation formulée par l'enseignant.

7. Bibliographie

- Allal, L., Bain, D., Perrenoud, Ph. (1989) *L'évaluation formative dans un enseignement différencié*, Berne, Lang, 5^e éd.
- Allal, L. (1991) *Vers une pratique de l'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.
- Allal, L. (1993) *Evaluation formative et didactique du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- Barbier, J.-M. (1985) *L'évaluation en formation*, Paris, PUF.
- Bloom, B.S. (1976) *Apprendre pour maîtriser*, Lausanne, Payot.
- Cardinet, J. (1986) *Pour apprécier le travail des élèves*, Bruxelles, De Boeck.
- Cardinet, J. (1986) *Evaluation scolaire et pratique*, Bruxelles, De Boeck.
- Cardinet, J. (1986) *Evaluation scolaire et mesure*, Bruxelles, De Boeck.
- Crahay, M. (Evaluation formative et théorie constructiviste du développement in De Ketele, J.-M. (dir.) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck, pp. 135-157.
- De Ketele, J.-M. (1980) *Observer pour éduquer*, Berne, Lang.
- De Ketele, J.-M. (dir) *L'évaluation: approche descriptive ou prescriptive?*, Bruxelles, De Boeck.
- De Landsheere, G. (1979) *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*, Paris, PUF.
- De Landsheere, G. (1980) *Evaluation continue et examens. Précis de docimologie*, Paris, Nathan, Bruxelles, Labor.
- Doyon, C., Legris-Juneau, D. (1991) *Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages*, Laval, Beauchemin.
- Gather Turler, M., Perrenoud, Ph. (1988) *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26.
- Grégoire, J. (éd.) (1996) *Evaluer les apprentissages*, Bruxelles, De Boeck.
- Hadji, Ch. (1989) *L'évaluation, règles du jeu*, Paris, ESF.
- Meirieu, Ph. (1989) *Apprendre... oui mais comment?*, Paris, ESF, 4^e éd.

Meirieu, Ph. (1990) *L'école mode d'emploi. Des "méthodes actives" à la pédagogie différenciée*, Paris, ESF, 5^e éd.

Piaget, J. (1947) *La psychologie de l'intelligence*, Paris, Armand Colin.

Piaget, J. (1974) *Réussir et comprendre*, Paris, PUF.

Piaget, J. (1974) *La prise de conscience*, Paris, PUF.

Perrenoud, Ph. (1988) *Formation à l'évaluation: entre réalisme conservateur et idéalisme béat*, in Gather Thurler, M. et Perrenoud, Ph. (dir) *Savoir évaluer pour mieux enseigner. Quelle formation des maîtres?*, Genève, Service de la recherche sociologique, Cahier n° 26.

Perrenoud, Ph. (1991) *Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative*, *Mesure et évaluation en éducation*, vol 13, n° 4, pp.49-81.

Perrenoud, Ph. (1995) *La pédagogie différenciée: des intentions à l'action*, Paris, ESF.

Perrenoud, Ph. (1998) *L'évaluation des élèves*, Bruxelles, De Boeck.

Scallon, G. (2000) *L'évaluation formative*, Bruxelles, De Boeck.

Vial, M. (2001) *Se former pour évaluer*, Bruxelles, De Boeck.