

Royaume du Maroc



Ministère de l'Éducation Nationale  
de l'Enseignement Supérieur  
de la Formation des Cadres  
et de la Recherche Scientifique

# **Guide de l'évaluation des apprentissages**

*Selon les principes de la pédagogie de l'intégration*

**Livre : Guide de l'évaluation des apprentissages**

**Selon les principes de la pédagogie de l'intégration**

**Librairie des écoles**

12, avenue Hassan II - Casablanca

**Tél : 05 22 26 67 41 / 42 / 43**

© Tous droits réservés

**Dépôt Légal : 2011 MO 0744**

**ISBN : 978-9981-34-796-0**

# Préface

Les sociétés modernes accordent une importance capitale à la question éducative et réservent une place de choix à leur système d'éducation et de formation. Un tel pari, d'ailleurs parfaitement légitime, n'a rien d'arbitraire car un système éducatif efficace est le garant du développement du capital humain. Comme il a été démontré dans plusieurs pays de par le monde, un tel capital constitue la base de tout progrès économique et social et partant, de tout développement humain.

Pour cela, la réforme du système éducatif ne devrait en aucun cas se réduire aux aspects quantitatifs. Elle doit plutôt cibler la qualité en se focalisant sur la formation d'hommes et de femmes capables d'appréhender l'économie du savoir et de s'intégrer dans le tissu économique, aujourd'hui ouvert à la mondialisation où la compétitivité est de plus en plus rude. Toutefois, la mission de l'école ne saurait être circonscrite à la simple dotation des apprenants en compétences répondant aux exigences du marché de l'emploi. Elle doit aller au-delà pour viser la formation de citoyens capables certes, de s'intégrer dans l'environnement scientifique et technologique, mais aussi et surtout des citoyens imprégnés des valeurs éthiques et spirituelles ainsi que des valeurs de citoyenneté dans leurs dimensions nationale et universelle.

De ce point de vue, la réforme pédagogique, engagée à la lumière de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation (CNEF, 1999) et qui s'appuie sur l'Approche par les Compétences (ApC), le développement des valeurs et l'éducation au choix, est considérée, aujourd'hui encore, comme un jalon essentiel du processus d'amélioration de la qualité des apprentissages. Ces entrées stratégiques visent à doter les futurs citoyens que sont les apprenants, des compétences de base susceptibles de leur permettre de participer aux processus de renforcement de la démocratie et de développement humain et d'accompagner les différents chantiers de réformes politiques, socio-économiques et culturelles entrepris par notre pays sous la conduite éclairée de Sa Majesté le Roi Mohamed VI, que Dieu L'assiste.

Aujourd'hui, alors que la décennie consacrée à la réforme du système d'éducation et de formation touche à sa fin, et malgré les efforts consentis, nous constatons que la mise en œuvre effective de l'ApC n'a pas encore atteint le niveau escompté. En effet, le premier rapport du Conseil Supérieur

de l'Enseignement (CSE, 2008) a souligné que la révision des curricula selon l'ApC n'a pas débouché sur un référentiel de compétences et de connaissances de base à maîtriser à la fin de l'enseignement obligatoire ; encore moins sur la rénovation des méthodes d'apprentissage et d'évaluation.

Dans ce contexte, le Programme d'Urgence a été initié afin de donner un nouveau souffle à la réforme préconisée par la Charte Nationale d'Éducation et de Formation. Il vise à accélérer le rythme des chantiers entrepris en remédiant aux faiblesses et aux insuffisances identifiées. Il parie sur une réforme pédagogique qui ne s'arrête pas au seuil de la salle de classe, une réforme qui place l'apprenant au coeur du système éducatif et met les autres piliers du système à son service. Une telle réforme doit mobiliser toutes les ressources possibles et disponibles afin d'assurer à l'apprenant des apprentissages significatifs, développant des compétences à même de lui permettre d'affronter la vie et de l'aider à construire son avenir et son projet personnel.

Dans ce cadre, le 1<sup>er</sup> thème (parachèvement de la mise en œuvre de l'Approche par Compétences) du projet 8 (amélioration du dispositif pédagogique) de l'espace 1 (rendre effective l'obligation de scolarité jusqu'à l'âge de 15 ans) du programme d'urgence, a préconisé la pédagogie de l'intégration comme cadre méthodologique de mise en œuvre de l'approche par compétences.

Cette approche, basée sur l'intégration des acquis en contexte, a démontré sa pertinence dans plusieurs systèmes éducatifs en respectant les critères de qualité, d'équité et d'efficacité. La pédagogie de l'intégration est en outre caractérisée par sa souplesse et par son potentiel de contextualisation, de capitalisation des pratiques courantes et d'évolution progressive des composantes du curriculum. Compte-tenu de ces atouts, elle a fait au Maroc, l'objet d'un plan d'action dynamique articulant l'expérimentation, l'évaluation, et la régulation avant la généralisation.

Ce plan d'action vise l'installation de la pédagogie de l'intégration de façon progressive, en vue d'en faire une pratique effective par une sensibilisation adéquate et une formation professionnalisante des enseignants.

Mais ce plan d'action nécessite également une vision systémique assurant l'articulation entre les méthodes d'enseignement/apprentissage, de

formation et d'évaluation, mutualisées et partagées par les différents acteurs pédagogiques que sont les enseignants, les inspecteurs, les formateurs, les directeurs d'établissements et les conseillers en orientation. Dans ce contexte, un dispositif pédagogique comprenant des cahiers de situations pour les apprenants et des guides associés pour les enseignants a été élaboré en complément aux manuels scolaires actuels. Ce dispositif est accompagné de guides de référence et d'appui à la mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration, rédigés par des experts marocains. Il s'agit :

- du guide de l'approche par les compétences ;
- du guide de la pédagogie de l'intégration ;
- du guide de la formation en pédagogie de l'intégration ;
- du guide de l'évaluation des apprentissages.

Ces guides, considérés comme des références pour les processus d'enseignement/apprentissage, de formation et d'évaluation, sont destinés à tous les acteurs pédagogiques. Ils constituent un ensemble d'outils de travail et de formation, qui explicitent le choix, l'adoption et les modalités de mise en œuvre de la pédagogie de l'intégration dans le système éducatif marocain.

Nous espérons fermement que ces guides permettront d'aplanir la difficulté liée à la généralisation de l'Approche par les Compétences et que leur mise en œuvre assurera l'articulation souhaitée entre formation, enseignement et évaluation. Une telle articulation exige, cela va sans dire, l'adhésion forte et la mobilisation soutenue de tous les acteurs conformément à la Volonté Royale d'accélérer la mise en œuvre de la réforme pédagogique en vue de faire hisser l'école marocaine à la place qu'elle mérite réellement.

**Latifa Elabida**

*Secrétaire d'État chargée  
de l'Enseignement Scolaire*



# Introduction

Dans le cadre de la mise en œuvre du Programme d'Urgence et afin d'optimiser les efforts entrepris depuis quelques années, dans le but d'améliorer la qualité de l'apprentissage et d'assurer, chez tous les élèves, la maîtrise des compétences et de leur garantir les conditions de la réussite scolaire, le Ministère de l'Éducation Nationale, de l'Enseignement Supérieur, de la Formation des Cadres et de la Recherche Scientifique a décidé, à la lumière des résultats de l'évaluation des pratiques de classe dans tout le Royaume, de recadrer méthodologiquement l'Approche par Compétence (ApC), adoptée depuis quelques années dans tous les établissements scolaires.

Opéré sur la base des conclusions d'une longue réflexion et d'une investigation rigoureuse, auxquelles ont pris part des experts nationaux et internationaux, ce recadrage méthodologique vise la dynamisation de ce qui constitue l'essence même de l'ApC, à savoir l'intégration des apprentissages, à travers la promotion de ce qu'il est convenu d'appeler la « Pédagogie de l'Intégration » (PI).

Ainsi, au terme de plusieurs séminaires d'étude et de formation, un plan d'expérimentation a été développé en quatre phases :

- Une phase préliminaire ou préparatoire (mai à septembre 2002) ;
- Une phase d'expérimentation réduite (2008/2009) ;
- Une phase d'expérimentation étendue (2009/2010) ;
- Une phase de diffusion large (2010/2011).

La réflexion menée dans le cadre du séminaire national, organisé le 16 février 2008, a permis de dégager les valeurs directrices du système d'évaluation, lesquelles sont en parfaite adéquation avec les grandes orientations de la Charte Nationale d'Éducation et de Formation.

- 1- au terme de la scolarité le système d'évaluation doit servir à valoriser et à reconnaître et non à sanctionner ou à sélectionner ;
- 2- il doit promouvoir la culture de la réussite ;

- 3- il doit accompagner les élèves en difficulté en opérant une remédiation appropriée et efficace (différente de ce qui se fait actuellement) ;
- 4- il doit défendre l'autonomie et la responsabilisation des élèves tout en veillant à l'équité et à l'égalité des chances ;
- 5- il doit permettre à l'élève de développer des compétences et de faire face à des situations complexes sans pour autant omettre l'acquisition des ressources ;
- 6- il doit accorder une place de choix à l'évaluation formative, prévoir à cet effet des dispositifs appropriés et instaurer une période au début de chaque année pour l'évaluation de l'orientation ;
- 7- quoiqu'elle ne soit pas destinée au niveau primaire, l'orientation doit prendre en considération les aspirations des élèves, leurs besoins et ceux de la société tout en favorisant l'acquisition des compétences.

D'autre part, l'évaluation étant une composante intrinsèque de l'acte d'enseignement-apprentissage, il va de soi que les pratiques évaluatives doivent être adaptées à l'esprit de la PI. En effet, des interrogations interpellent, désormais, tous les acteurs concernés :

- comment instituer, sans heurt, un système d'évaluation fondé sur le principe de la « critériation » (sachant que les pratiques évaluatives actuelles demeurent centrées sur les contenus d'enseignement) ?
- comment organiser/articuler l'évaluation des ressources et des compétences ?
- comment évaluer la maîtrise de l'intégration des apprentissages ?
- comment préparer les tests et les épreuves d'examen, conformément aux principes de la pédagogie de l'intégration ?

Le présent guide a été élaboré dans le but d'accompagner les acteurs pédagogiques de l'enseignement primaire dans leur effort d'adaptation des pratiques évaluatives aux principes de la PI, sachant que leur contribution fondamentale (en termes de créativité, déjà aiguisée par l'expertise acquise dans le cadre de l'expérimentation de la nouvelle approche) gagnerait à être outillée.

Ce guide se veut donc un outil de formation complémentaire.



Parallèlement, c'est un outil de travail destiné aux inspecteurs, aux chefs d'établissement et aux enseignants, compte tenu du rôle important qui est le leur en matière d'opérationnalisation des orientations officielles.

Ce guide a pour objectifs d'apporter des éclairages d'ordre conceptuel, organisationnel et méthodologique, d'une part, et d'harmoniser les pratiques, d'autre part. Il s'articule autour de trois grands axes :

- Le premier présente le cadre conceptuel, consacré à l'explicitation des notions, des principes et des concepts liés à l'évaluation dans le cadre de la Pédagogie de l'Intégration ;
- Le second présente le cadre organisationnel, consacré aux choix en matière d'évaluation, aux rôles des différents acteurs pédagogiques concernés, à la production des situations d'évaluation et à la communication des résultats ;
- Le troisième présente le cadre méthodologique, dévolu principalement à la présentation des modalités relatives à la construction des dispositifs d'évaluation selon l'ApC et les principes de l'intégration des apprentissages.

# I. Cadre conceptuel

## 1.1. Fondements et principes

La pédagogie de l'intégration repose essentiellement sur les travaux de De Ketele, à la fin des années 1980. Développée par Xavier Roegiers, elle a été opérationnalisée par le BIEF<sup>1</sup>, progressivement dans plusieurs pays d'Europe et d'Afrique depuis les années 1990, essentiellement au niveau de l'enseignement primaire et moyen (école de base), ainsi que de l'enseignement technique et professionnel. Elle vise à améliorer l'efficacité des systèmes éducatifs, et ce, à travers trois objectifs principaux :

- mettre l'accent sur ce que l'élève doit maîtriser à la fin de chaque année scolaire, et en fin de scolarité obligatoire, plutôt que sur ce que l'enseignant (e) doit enseigner ; le rôle de celui (celle)-ci étant d'organiser les apprentissages de la meilleure manière possible pour amener ses élèves au niveau attendu ;
- donner du sens aux apprentissages : en montrant à l'élève à quoi sert tout ce qu'il apprend à l'école. Pour cela, il est nécessaire de dépasser des listes de contenus-matières à retenir par cœur, des savoir-faire vides de sens, qui trop souvent ennuient l'élève, et ne lui donnent pas l'envie d'apprendre. La pédagogie de l'intégration lui apprend à situer continuellement les apprentissages par rapport à des situations qui ont du sens pour lui, et à utiliser ses acquis dans ces situations ;
- certifier les acquis de l'élève en termes de résolution de situations concrètes, et non plus en termes de somme de savoirs et de savoir-faire que l'élève risque souvent d'oublier, et qu'il ne sait pas comment utiliser dans la vie active.

## 1.2. Concepts de base

### 1.2.1. La compétence

Une compétence est « la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue

---

1 - BIEF : Bureau d'Ingénierie en éducation et en formation (Belgique).

de faire face à toute situation qui appartient à une famille de situations » (Roegiers, 2010).

### ***1.2.2. Les ressources***

Les « ressources » dans l'univers pédagogique ne se limitent pas aux savoirs et savoir-faire. Elles regroupent tout ce qui peut permettre à un élève de résoudre une situation, et sont essentiellement de deux ordres :

- Les ressources internes à la personne qui guident son action pour résoudre la situation-problème. Il s'agit essentiellement des savoirs, savoir-faire et savoir-être nécessaires à la maîtrise de la compétence. Ces ressources relèvent de ce que l'élève apprend à l'école. Elles font l'objet d'apprentissages organisés à cet effet.
- Les ressources externes : elles représentent tout ce qui pourra être mobilisé en dehors de la personne. Elles concernent des ressources matérielles (supports iconiques ou graphiques, papiers, logiciels, matériels de géométrie, calculatrice ...), des ressources sociales (une réunion, un réseau de relations ...), des ressources procédurales (un algorithme, un règlement ...).

### ***1.2.3. La situation d'intégration***

Elle est considérée comme étant le reflet d'une compétence à installer chez l'élève. Elle constitue une occasion d'exercer la compétence, ou une occasion de l'évaluer.

La situation d'intégration se distingue de la situation didactique qui, elle, a pour fonction de développer de nouveaux apprentissages ponctuels (concepts, habiletés ...).

La situation d'intégration est une situation-problème complexe, et non pas un simple exercice.

En somme, la situation d'intégration se distingue par les caractéristiques suivantes :

- elle mobilise des ressources acquises par l'élève ;
- elle est complexe et fait donc appel à plusieurs ressources à combiner, et non à juxtaposer ;
- elle est évaluable ;

- elle doit être puisée dans la vie quotidienne, ou du moins être significative pour l'élève ;
- elle doit appartenir à la famille de situations en relation avec la compétence.

#### ***1.2.4. La famille de situation et les situations équivalentes***

À chaque compétence est associée une famille de situations-problèmes. C'est un ensemble de situations d'intégration dont chacune constitue une occasion d'exercer la compétence : une occasion d'un niveau de complexité suffisant (en conditions réelles), mais d'un niveau qui ne dépasse pas ce qui est attendu. Toutes ces situations sont dites équivalentes, c'est-à-dire interchangeables en termes de l'utilisation pédagogique qui peut en être faite (apprentissage de l'intégration ou évaluation de la maîtrise d'une compétence).

L'élève ne sera déclaré compétent que lorsqu'il pourra faire face à n'importe quelle situation qui appartient à la famille de situations, la situation étant nouvelle, inédite. La reproduction pure et simple est donc exclue. Cela implique que, dans chaque famille de situations-problèmes, il faut chercher à construire plusieurs situations équivalentes.

On dit que des situations-problèmes forment une famille de situations quand elles ont les caractéristiques suivantes :

- elles se rapportent à la même compétence ;
- elles ont des niveaux de complexité équivalents (la complexité est liée au contexte et aux ressources à mobiliser) ;
- elles permettent de mobiliser des ressources issues d'un même univers.

Une première série de situations ont été produites au niveau central et sont contenues dans les cahiers de situations élaborés dans le cadre de l'expérimentation de la pédagogie de l'intégration au Maroc. Elles serviront d'exemples pour la construction d'autres situations par les enseignants, les inspecteurs et les concepteurs de manuels scolaires.

Sur le plan pédagogique, une fois que les apprentissages ponctuels qui préparent une compétence ou l'un de ses paliers ont été développés, c'est-à-dire, une fois que les ressources nécessaires à l'exercice de la compétence ou de l'un de ses paliers sont installées, on présente à l'élève, dans un premier

temps, des situations complexes pour qu'il apprenne à exercer sa compétence (apprentissage de l'intégration), et dans un deuxième temps d'autres situations équivalentes pour évaluer sa compétence (évaluation).

### ***1.2.5. L'évaluation***

Au sens étymologique du terme, évaluer vient de « ex-valuere », c'est-à-dire « extraire la valeur de », « faire ressortir la valeur de ».

Selon De Ketele (1989), « évaluer » signifie « recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables, et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route, en vue de prendre une décision. »

Les qualités des informations recueillies sont :

- la pertinence, c'est-à-dire que l'on a bien identifié les informations à recueillir ;
- la validité, qui consiste à s'assurer que le dispositif de recueil d'informations garantit que celles-ci sont celles que l'on déclare vouloir recueillir;
- la fiabilité, qui signifie que les conditions dans lesquelles se déroule le recueil d'informations permettent de recueillir les mêmes informations à un autre endroit, par une autre personne, à un autre moment.

### ***1.2.6. Les fonctions de l'évaluation***

Comme l'évaluation des ressources, l'évaluation des compétences a une triple fonction :

- orienter l'apprentissage : c'est le cas lorsque, en début d'année scolaire, l'on évalue le degré de maîtrise des compétences de l'année précédente et l'on procède au diagnostic des difficultés pour y remédier, de manière à ce que les nouvelles compétences à acquérir viennent se greffer sur des acquis fiables ; il s'agit d'évaluation diagnostique ;
- réguler l'apprentissage, il s'agit d'évaluer, en cours d'année, les apprentissages en vue de les améliorer ; pour chaque élève, pris individuellement, il s'agit d'évaluer son niveau de maîtrise des compétences ou de leurs paliers dans le but de remédier à ses difficultés; il s'agit d'évaluation formative ;

- certifier l'apprentissage : c'est lorsqu'on évalue pour déterminer si l'élève a acquis les compétences nécessaires pour passer au niveau supérieur ; il s'agit de l'évaluation certificative (dans la Pédagogie de l'Intégration, on préfère le terme « certificatif », qui précise la fonction de l'évaluation, au terme « sommatif », qui renvoie plutôt à somme des acquis).

Qu'il s'agisse du niveau de l'élève ou de la classe, l'évaluation a les mêmes fonctions (cf. tableau suivant).

	<b>Avant</b>	<b>Pendant</b>	<b>A la fin</b>
<b>Au niveau de l'élève</b>	Évaluation d'orientation	Évaluation formative	Évaluation certificative
<b>Au niveau du groupe</b>	Évaluation d'orientation	Évaluation de régulation	Évaluation institutionnelle

*NB. L'évaluation institutionnelle vise à faire le point sur l'efficacité des apprentissages à différents niveaux : au niveau d'une classe, d'une école, d'une zone pédagogique ou d'une région.*

Dans la littérature, on a souvent tendance à évoquer différents types d'évaluation : évaluation d'orientation, évaluation de régulation, évaluation certificative, évaluation sommative, évaluation en termes d'intégration, évaluation critériée, évaluation normative, évaluation diagnostique, évaluation formative, évaluation formatrice, etc. Ce qui laisse penser que ce sont des évaluations différentes. Il n'en est rien. Une évaluation peut être tout à la fois sommative, certificative et normative, tout comme elle peut être à la fois formative, intégrée et critériée. Il s'agit plutôt de préciser la nature du recueil d'informations. On distingue, à cet égard, trois types de recueil d'informations (Roegiers, 2004, 2<sup>e</sup> éd. 2010) :

- Un recueil sommatif qui fait le point sur la somme des acquis de plusieurs apprentissages. L'évaluation est basée sur une somme d'items correspondant à un ensemble d'objectifs. Il s'agit de l'évaluation des ressources.
- Un recueil intégré qui porte sur une compétence, ou un ensemble de compétences. L'évaluation est basée sur la résolution d'une tâche complexe, ou d'un petit nombre de tâches complexes. Il s'agit de l'évaluation des compétences.

- Un recueil descriptif qui a des fins diagnostiques différenciées. Il porte sur la vérification d'objectifs ciblés pour déceler des difficultés particulières chez les élèves. Il s'agit d'une évaluation fine des ressources.

Le tableau ci-dessous résume les croisements entre les types d'évaluation et les types de recueil d'informations.

Fonction de l'évaluation Type de recueil d'informations	Orientation	Formative	Certificative
<b>Sommatif</b>	—	Évaluation globale des ressources	Évaluation globale des ressources
<b>Intégré</b>	Évaluation des compétences	Évaluation des compétences	Évaluation des compétences
<b>Descriptif</b>	Évaluation fine des ressources	Évaluation fine des ressources	—

### 1.3. La pédagogie de l'intégration et ses implications en matière d'évaluation

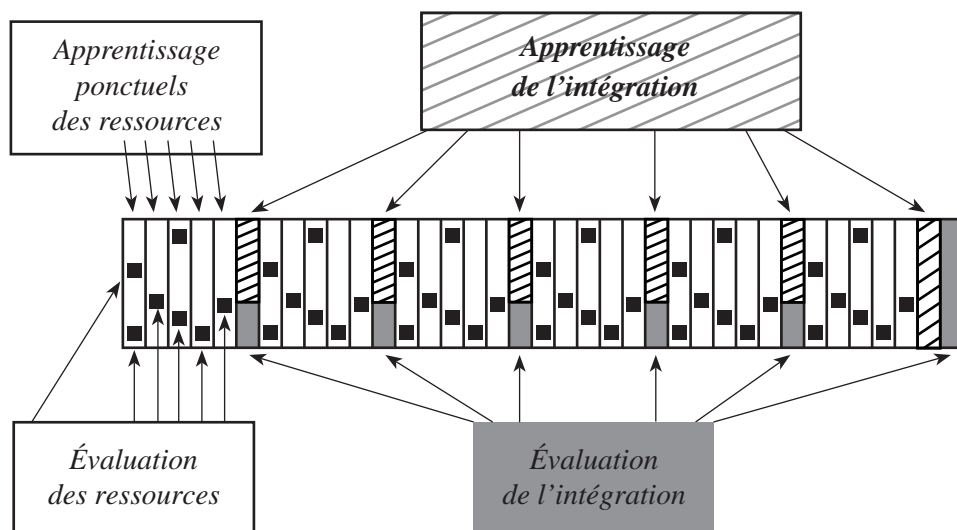
Dans le cadre de la pédagogie de l'intégration, les apprentissages sont organisés en deux temps :

- l'apprentissage des ressources, qui sont essentiellement les savoirs et savoir-faire appris à l'école et qui font l'objet d'apprentissages ponctuels;
- l'apprentissage de l'intégration dans lequel, après une période de six semaines, on confronte l'élève à des situations d'intégration pour l'amener à s'exercer à intégrer ses acquis.

L'évaluation des acquis des élèves doit tenir compte de ces deux catégories d'apprentissages qui feront l'objet d'évaluations distinctes :

- l'évaluation des ressources ;
- l'évaluation des compétences.

Il n'est pas possible de tout évaluer en même temps. L'enseignant évaluera donc les acquis des élèves de différentes manières à différents moments. Cela peut se représenter par le schéma suivant :



- Dans ce schéma, les rectangles blancs représentent des semaines de travail durant lesquelles les apprentissages ponctuels des ressources (savoirs et savoir-faire) sont réalisés selon les méthodes les plus appropriées pour l'apprentissage d'objectifs spécifiques.

- Les petits carrés noirs représentent des évaluations ponctuelles et périodiques portant sur les ressources. Quand un objectif est normalement maîtrisé par les élèves, l'enseignant fait une évaluation sur cet objectif, sous des formes diverses (questions orales, interrogations écrites, exercices, tests ...). Cette évaluation est avant tout formative : l'essentiel est de vérifier que les élèves maîtrisent l'objectif. Si ce n'est pas le cas pour certains, l'enseignant procédera aux remédiations nécessaires.

- Les rectangles hachurés représentent les moments d'apprentissage de l'intégration. Pendant ces moments, des situations complexes qui nécessitent la mise en œuvre des ressources travaillées préalablement sont proposées aux élèves. Elles seront résolues en partie lors d'un travail par petits groupes, et en partie individuellement, afin de faire découvrir aux élèves comment on peut résoudre ce type de situations.

- Les rectangles au fond gris sont des moments d'évaluation de l'intégration. Les élèves seront confrontés à une deuxième situation complexe, à résoudre individuellement. L'enseignant corrigera les travaux des élèves en fonction des critères, et organisera des activités de remédiation en fonction



des difficultés rencontrées par les élèves. Ces évaluations sont donc aussi formatives.

## **1.4. L'épreuve d'évaluation**

### *1.4.1. L'évaluation des ressources*

L'évaluation des ressources peut se faire à travers des épreuves construites en fonction des objectifs (ressources) à évaluer. L'important, dans l'évaluation des ressources, est de pouvoir statuer sur la maîtrise de l'objectif spécifique évalué. Un seul exercice sur un objectif spécifique ne permet pas de vérifier sa maîtrise par l'élève ni de bien comprendre les éventuelles difficultés rencontrées par lui.

Ce type d'évaluation ne diffère guère de l'évaluation des savoirs et des savoir-faire qui est généralement pratiquée, si ce n'est que, dans la pédagogie de l'intégration, il importe que ces évaluations portent sur les ressources les plus importantes.

Il s'agit d'élaborer une épreuve d'évaluation qui permet de déterminer le niveau d'acquisition par les élèves des ressources, et en se référant à des critères adéquats de manière à ce que les résultats entraînent la prise de décision adéquate.

### *1.4.2. L'évaluation des compétences*

Pour évaluer une compétence, on élabore une épreuve contenant une ou plusieurs situations d'intégration, des situations complexes, à travers lesquelles l'élève démontre sa compétence. Dans la pédagogie de l'intégration<sup>2</sup>, les épreuves consistent essentiellement en des situations appartenant à la famille de situations de la compétence que l'on veut évaluer.

## **1.5. Critères et indicateurs**

### *1.5.1. La notion de critère*

Le critère est considéré comme une qualité que doit respecter le produit d'une tâche complexe. C'est en quelque sorte un regard que l'on porte sur l'objet évalué. Il constitue donc un point de vue selon lequel on apprécie une production.

---

<sup>2</sup>- Roegiers (2000), Roegiers (2010).

Les critères d'évaluation utilisés le plus fréquemment sont (Roegiers, 2004, 2<sup>e</sup> éd. 2010) :

- *la pertinence*, c'est-à-dire l'adéquation de la production à la situation, notamment à la consigne et aux supports ;
- *l'utilisation correcte des outils de la discipline*, c'est-à-dire les acquis relatifs à la discipline (les ressources) ;
- *la cohérence*, c'est-à-dire le choix adéquat et l'utilisation logique des outils, ainsi que l'unité du sens de la production.

*NB. Dans les premiers niveaux de l'école primaire, seuls deux critères ont été retenus : la pertinence et l'utilisation correcte des outils de la discipline.*

La désignation d'un critère n'est pas toujours uniforme : elle varie en fonction des disciplines. Par exemple le critère de « pertinence » signifie :

- en langue, l'adéquation de la production à l'énoncé ;
- en mathématiques, l'interprétation correcte du problème ;
- en sciences sociales, la correspondance avec ce qui est demandé.

Les critères de perfectionnement sont choisis en fonction des objectifs poursuivis, des valeurs privilégiées.

### ***1.5.2. La notion d'indicateur***

Si le critère donne le sens général dans lequel la correction doit s'effectuer, il reste insuffisant pour assurer une correction efficace. En effet, un critère possède un caractère général et abstrait. On ne peut apprécier un critère que de façon globale. Pour mesurer un critère, avec précision, on a recours aux indicateurs. Ceux-ci sont de l'ordre de l'observable en situation, et ont une valeur positive ou négative. Ils précisent un critère, ils permettent d'opérationnaliser un critère.

On peut recourir à deux types d'indicateurs :

- des indicateurs *qualitatifs*, quand il s'agit de préciser une facette du critère, ils reflètent alors soit la présence ou l'absence d'un élément, soit un degré d'une qualité donnée ; utilisés dans une optique descriptive les indicateurs qualitatifs aident à repérer les sources d'erreur et à y remédier ;

- des indicateurs *quantitatifs*, quand il s'agit de fournir des précisions sur des seuils de réussite du critère ; ils s'expriment alors par un nombre, un pourcentage, une grandeur (exemples : deux tiers des additions sont correctement effectuées, quatre caractéristiques sur cinq doivent être présentes).

L'utilisation des indicateurs quantitatifs est plus simple, mais elle est moins descriptive, et par conséquent, moins formative, c'est-à-dire qu'elle aide moins à la remédiation.

## 1.6. La correction des épreuves

### *1.6.1. La notion de grille de correction*

Une grille de correction est considérée comme un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis.

En termes pédagogiques, elle constitue un outil d'aide à la correction des productions des élèves dans la mesure où elle permet de garantir un maximum d'objectivité dans la correction.

En termes stratégiques, elle répond à un souci de standardisation de la correction.

Une grille de correction peut être envisagée qualitativement ou quantitativement.

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

Exemple pour le critère « présentation matérielle » :

- lisibilité de l'écriture (lisible ou non) ;
- absence de taches (présence ou absence) ;
- etc.

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

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

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

Nous verrons plus loin que, souvent, on recourt à des grilles de correction qui combinent l'aspect qualitatif et quantitatif.

### *1.6.2. L'utilisation des critères dans la correction des productions des élèves*

Le recours aux critères permet d'identifier les forces et les faiblesses d'une production de l'élève. Si, dans une évaluation d'orientation ou une évaluation formative, on peut recourir à une appréciation de la maîtrise de chaque critère, il en va autrement lors d'une évaluation certificative, pour laquelle la demande sociale est en général telle qu'il faut attribuer une note chiffrée.

Il y a différentes façons d'utiliser les critères pour la maîtrise d'une compétence.

Dans le cadre de l'expérimentation de la pédagogie de l'intégration au Maroc, les deux règles suivantes ont été adoptées :

- **la règle des deux tiers** : elle consiste à donner à l'élève une épreuve contenant trois occasions indépendantes d'exercer sa compétence, et donc de vérifier chaque critère. Un critère est alors considéré comme maîtrisé lorsque l'élève réussit au moins 2/3 des occasions qui lui sont proposées. Ce seuil correspond à une maîtrise minimale du critère. La maîtrise maximale correspond, quant à elle, à la réussite de l'ensemble des occasions (3/3). L'évaluation selon la pédagogie de l'intégration n'exige pas la perfection de la part de l'élève. Elle considère qu'une erreur ne signifie pas la non-maîtrise et l'échec, et que ce n'est que lorsqu'elle se répète que l'on parle de non maîtrise.
- **la règle des trois quarts** : elle veut que le poids attribué aux critères de perfectionnement dans une épreuve d'évaluation ne dépasse pas 1/4 du poids total, ce qui permet aux critères minimaux d'avoir un poids qui soit au moins de 3/4. Si l'on attribue un poids supérieur aux critères de perfectionnement, on n'aura pas la garantie qu'un élève qui ne maîtrise

que les critères minimaux arrive au seuil de réussite. Supposons en effet que  $1/3$  du poids soit mis sur des critères de perfectionnement, et  $2/3$  sur des critères minimaux. Un élève qui réussit  $2/3$  des occasions relatives aux critères minimaux (la maîtrise minimale) devrait avoir réussi, selon la règle des  $2/3$ . Or mathématiquement parlant, il n'obtient que  $2/3 \times 2/3$  des points, soit moins de la moitié des points.

La règle des  $3/4$  complète donc la règle des  $2/3$  en ce sens que, si un élève satisfait 2 fois sur 3 chacun des critères minimaux, qui eux-mêmes représentent les  $3/4$  des points, il aura  $6/12$  de la note, c'est-à-dire 50% des points, la réussite est certifiée sur la base de la maîtrise minimale des critères minimaux.

En résumé, on peut fonder l'évaluation certificative sur les deux énoncés suivants (règle des  $2/3$  et règle des  $3/4$ ) :

- les grilles de correction et les barèmes de notation doivent attribuer au minimum  $3/4$  du poids aux critères minimaux (c'est-à-dire  $1/4$  maximum du poids aux critères de perfectionnement).
- les épreuves d'évaluation doivent être élaborées de manière à ce que chaque critère minimal soit vérifié à trois occasions, la maîtrise minimale de chaque critère minimal correspondant à la réussite de  $2/3$  de ces occasions.

Au Maroc, les critères minimaux correspondant à chaque compétence sont arrêtés dans les outils d'accompagnement, notamment dans les guides d'intégration.

### ***1.6.3. La correction des copies d'élèves***

Pour standardiser la correction des copies des élèves, il est indispensable d'avoir recours à des grilles de correction.

### ***1.6.4. L'utilisation de la grille de correction***

Nous avons vu qu'une grille de correction peut être définie comme un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis.

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

- garantir un maximum d'objectivité dans la correction en rendant

possible la convergence entre les divers correcteurs, grâce aux indicateurs ; en effet, un correcteur est souvent influencé par une erreur, en rapport avec un critère, ce qui risque de contaminer tout le reste de la correction. L'exemple le plus frappant est donné par ces corrections en mathématiques pour lesquelles on attribue zéro d'office à l'élève si la première partie de la réponse est erronée ;

- apporter un appui aux enseignants débutants, ou à ceux qui veulent (doivent) changer leurs pratiques d'évaluation (outil de formation). Il ne s'agit pas de déresponsabiliser l'enseignant par rapport à la correction qu'il mène, mais de lui fournir des outils pour l'amener à changer son regard sur la production de l'élève.

Une grille de correction peut être envisagée qualitativement ou quantitativement (voir ci-dessus les exemples d'indicateurs qualitatifs et quantitatifs).

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

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

#### ***1.6.5. La notation dans le cadre de la pédagogie de l'intégration***

Pour noter la copie d'un élève, on peut recourir à l'utilisation de la grille suivante :

Critères Consignes	C1 Pertinence de la production	C2 Utilisation cor- recte des outils de la discipline	C3 Cohérence de la production	C4 Perfectionnement (selon la discipline)
Consigne 1	.../ 1	.../ 1	.../ 1	.../ 1
Consigne 2	.../ 1	.../ 1	.../ 1	
Consigne 3	.../ 1	.../ 1	.../ 1	
<b>Total</b>	.../ 3	.../ 3	.../ 3	

## 1.7. La notion de remédiation

La remédiation est la mise à niveau des apprentissages, notamment chez les élèves ayant des difficultés dans l'apprentissage. Elle se fonde sur un diagnostic que l'enseignant établit à la vue des résultats de l'évaluation. Ce dernier est amené à concevoir un dispositif pédagogique visant à apporter, a posteriori, des solutions adéquates aux insuffisances et aux lacunes constatées lors de l'apprentissage.

La remédiation peut s'effectuer, dans le cadre de la pédagogie différenciée:

- collectivement, si l'enseignant détecte certaines lacunes communes à la majorité des élèves ;
- en petits groupes, si l'enseignant remarque que certains élèves montrent des difficultés similaires ;
- individuellement, si la nature des difficultés constatées justifie ce choix.

Plusieurs types de remédiation peuvent être combinés. Par exemple, la remédiation peut se faire d'abord collectivement pendant 30 minutes, puis en petits groupes pendant 45 minutes.

Dans le cadre d'une évaluation formative, l'important est d'identifier les erreurs des élèves - d'abord à travers les critères non maîtrisés, ensuite à travers les ressources non maîtrisées - pour établir un diagnostic pédagogique et ensuite élaborer une stratégie de remédiation susceptible de pallier les difficultés rencontrées par les élèves dans leurs apprentissages.

On peut, également, exploiter les erreurs des élèves pour anticiper et prévenir des difficultés éventuelles dans les apprentissages futurs.

Ainsi donc, pour toute remédiation efficace, un diagnostic fin de difficultés est une condition incontournable.

Le type et la nature de remédiation à retenir sont fonction des sources d'erreurs.

Les éléments théoriques présentés dans cette première partie constituent un rappel des fondements de l'ApC. Ils apportent les éclaircissements nécessaires à l'appréhension de l'esprit de l'intégration des apprentissages et préparent les parties suivantes : le cadre organisationnel et le cadre méthodologique.



## II. Le cadre organisationnel

Les choix institutionnels en matière d'évaluation, tels que définis selon les principes de la pédagogie de l'intégration, nécessitent l'élaboration d'un référentiel d'évaluation des ressources et des compétences des élèves.

### 2.1. Le référentiel d'évaluation des ressources et des compétences des élèves

#### 2.1.1. *La notion de référentiel d'évaluation des ressources et des compétences*

Le référentiel d'évaluation des ressources et des compétences est le cadre qui définit les types, les fonctions et les modalités d'évaluation des ressources et des compétences requises au terme d'un niveau scolaire donné ou à la fin d'un cursus de formation.

Le référentiel d'évaluation des ressources et des compétences doit répondre fondamentalement aux nouvelles exigences de la pédagogie de l'intégration, définie comme cadre opérationnel de l'approche par compétences, au Maroc.

Il a pour fonctions :

- de concevoir le processus d'évaluation de l'enseignement-apprentissage en termes de ressources et de situations complexes (voir le guide de la pédagogie de l'intégration conçu à l'attention de l'enseignant) ;
- d'évaluer les écarts entre, d'une part les ressources et les compétences requises, et d'autre part les ressources et les compétences acquises, par niveau scolaire ;
- d'élaborer un dispositif de remédiation, de soutien et de mise à niveau ;
- de faciliter la communication entre l'école et les autres acteurs éducatifs.

#### 2.1.2. *L'évaluation des ressources*

Elle vise l'évaluation des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être tels que définis dans Le Livre Blanc<sup>3</sup> et déclinés dans le guide pédagogique de l'enseignement primaire ainsi que dans les différentes notes ministérielles relatives à l'évaluation.

---

3- Le livre blanc pour la révision des programmes scolaires (2002)

### ***2.1.3. L'évaluation des compétences***

L'évaluation d'une compétence se fait à travers des situations complexes comportant :

- des informations précises (relatives au type de production attendu) ;
- les ressources à mobiliser ;
- les conditions de réalisation.

Ces situations devraient également respecter certaines caractéristiques communes appelées paramètres de la famille de situations, lesquels constituent les indicateurs de l'équivalence de ces situations (voir cadre conceptuel).

## **2.2. Les choix en matière d'évaluation**

Les choix à opérer en matière d'évaluation dépendent du type d'évaluation (d'orientation, formative ou certificative), de sa fonction, du traitement et de l'interprétation des informations recueillies, en vue de prendre les décisions respectives.

## **2.3. L'évaluation d'orientation (diagnostique et pronostique)**

### ***2.3.1. Fonction, moment et visée***

L'évaluation d'orientation, qui intervient au début de l'année scolaire, est une étape fondamentale qui permet de déterminer le niveau de maîtrise des acquis (en termes de ressources et de compétences). Elle doit prendre en compte ce qui est essentiel pour les apprentissages ultérieurs des élèves.

Une semaine doit être prévue au début de l'année scolaire pour le diagnostic. Par la suite, des stratégies de remédiation doivent être mises en place pour combler les lacunes ou consolider les apprentissages.

Aussi est-il important de recourir à divers outils de collecte d'informations (tests, questionnaires, etc.), qui permettent d'identifier les besoins des élèves et d'expliquer les résultats obtenus.

### ***2.3.2. Le recueil d'informations***

Deux types de recueil d'informations sont à prendre en considération :

- un recueil intégré (relatif à l'évaluation des compétences de l'année précédente) ;

- un recueil descriptif (relatif à l'évaluation des ressources de base).

### ***2.3.3. L'interprétation***

Pour déterminer le niveau de maîtrise des compétences, l'interprétation des résultats doit être fondée sur une approche critériée (voir ci-dessus le cadre conceptuel). Quant aux ressources, le niveau de maîtrise est défini à la lumière des résultats obtenus.

## **2.4. L'évaluation formative**

### ***2.4.1. Fonction, moment et visée***

Le rôle de l'évaluation n'est pas uniquement de sanctionner les élèves, mais aussi et surtout d'aider ces derniers à se dépasser, à exploiter leurs erreurs et à acquérir progressivement la maîtrise souhaitée des acquis. Partie intégrante du processus d'apprentissage, l'évaluation formative vise la régulation des apprentissages.

Elle intervient, de façon périodique, au cours des apprentissages. Au plan organisationnel, l'année scolaire est découpée en quatre paliers. Chaque palier couvre six semaines réservées aux apprentissages ponctuels et à l'évaluation des ressources, suivis de deux semaines d'intégration : la première essentiellement pour l'apprentissage de l'intégration, la deuxième essentiellement pour l'évaluation formative et la remédiation.

### ***2.4.2. Le recueil d'informations***

Trois types de recueil d'informations sont à prendre en considération :

- un recueil intégré (relatif à l'évaluation des compétences, par le biais de tâches complexes) ;
- un recueil descriptif (relatif à l'évaluation des ressources importantes, c'est-à-dire celles qui constituent le cœur de la compétence) ;
- un recueil sommatif (relatif à l'évaluation globale des ressources).

Ces deux derniers types s'appuient sur des épreuves de type « ressources » (les tests de vérification des connaissances et des savoir-faire, ainsi que des exercices d'application).

### ***2.4.3. L'interprétation***

Pour déterminer le niveau de maîtrise des compétences, l'interprétation des résultats doit être fondée sur une approche critériée. Quant aux ressources, la décision est prise à la lumière des résultats obtenus.

Les résultats enregistrés appellent les interrogations suivantes : quel apprentissage faut-il reprendre ? Comment les reprendre ? Quelle formule de soutien à adopter (soutien collectif ou individuel) ?

S'il est convenu que la maîtrise des compétences est déterminante, il n'en est pas moins vrai que la consolidation des ressources est une mesure tout aussi déterminante pour la maîtrise des compétences et pour les apprentissages ultérieurs. Selon les résultats des élèves, tant au niveau des épreuves « ressources » que des épreuves « situations complexes », un processus de remédiation doit être envisagé, aussi bien sur le plan collectif que sur le plan individuel, en vue de permettre au plus grand nombre d'élèves possible la maîtrise des compétences visées.

## **2.5. L'évaluation certificative**

### ***2.5.1. Fonction, moment et visée***

L'évaluation certificative valide les apprentissages, d'un point de vue institutionnel et social. Dans les années paires, elle intervient surtout au terme de l'année scolaire, à travers une épreuve normalisée, au niveau de l'établissement ou au niveau de la province. Elle intervient partiellement aussi lors des 3<sup>e</sup> et 4<sup>e</sup> paliers de compétence. Elle permet de prendre des décisions quant au passage en classe supérieure, à l'octroi d'un certificat ou d'un diplôme de fin d'études.

Les principes suivants doivent guider le processus d'évaluation :

- élaborer des modalités d'évaluation et de certification en adéquation, à la fois, avec les principes fondateurs du système actuel des examens certificatifs et avec les impératifs de la pédagogie de l'intégration (PI) ;
- assurer la cohérence du système d'évaluation et de certification par rapport aux implications de la PI ;
- introduire des changements de manière progressive, afin d'éviter les effets secondaires éventuels sur le rendement.

### ***2.5.2. Le recueil d'informations***

Deux types de recueil d'informations sont à prendre en considération :

- un recueil intégré (relatif à l'évaluation de la maîtrise des compétences visées, par le biais de tâches complexes) ;
- un recueil sommatif (relatif à l'évaluation globale des ressources).

### ***2.5.3. L'interprétation***

Pour l'évaluation du niveau de maîtrise des compétences, l'élève est amené à résoudre des épreuves d'évaluations de types situations d'intégration, la valorisation des productions et l'interprétation des résultats est fondée sur une approche critériée.

Lors de la planification de l'évaluation, il est indispensable de faire un choix pertinent parmi les outils de mesure disponibles, selon la fonction et la portée de l'évaluation et en fonction des spécificités des domaines en rapport avec les compétences visées.

### ***2.5.4. L'épreuve d'évaluation***

Pour recueillir des informations sur le niveau de maîtrise des compétences des élèves, l'enseignant doit élaborer une épreuve d'évaluation susceptible de le renseigner sur la pertinence des ressources mobilisées et sur le degré de maîtrise des compétences en question.

Pour évaluer les compétences, il faut :

- sélectionner la compétence, ou les compétences à évaluer ;
- choisir une situation nouvelle au sein de la famille de situations ;
- déterminer les critères de maîtrise et veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié au moins trois fois et indépendamment des autres critères ;
- déterminer les indicateurs de maîtrise ;
- préparer les supports et rédiger les consignes de façon à ce que la tâche à exécuter soit claire pour l'élève. On peut prévoir jusqu'à trois consignes indépendantes (cf. cadre méthodologique les étapes de la démarche d'élaboration d'une épreuve d'évaluation) ;

- veiller à garantir l'équivalence des épreuves qui évaluent la même compétence en se référant aux paramètres de la famille de situations (nombre de ressources à immobiliser, niveau de complexité des tâches, etc).

Pour évaluer les ressources, il faut :

- déterminer les ressources à évaluer (ressources essentielles, nécessaires à la maîtrise de chaque compétence prioritaire) ;
- déterminer l'échelle de notation pour chaque item (sur la base d'un tableau de spécification) ;
- construire les items en fonction des ressources visées ;
- rédiger la consigne qui convient, pour chaque item ou groupe d'items.

#### ***2.5.5. Les grilles d'évaluation***

La grille d'évaluation permet de relever les particularités d'un processus ou d'une réalisation au regard de critères prédéterminés. D'une façon générale, la grille d'évaluation comporte une liste de critères et d'indicateurs d'évaluation. La nature de la grille d'évaluation est différente selon qu'on utilise une approche analytique ou globale.

Dans la pédagogie de l'intégration, la notion de grille d'évaluation est confondue avec celle de grille de correction.

#### ***2.5.6. Les grilles de correction***

Les grilles de correction relatives aux situations complexes permettent d'organiser les informations recueillies lors de l'appréciation des productions. Elles comportent des éléments d'information sur :

- les questions ou consignes ;
- la compétence et/ou les ressources visées ;
- les réponses attendues ;
- le barème de correction.

Elles sont similaires à celles que l'on rencontre dans les guides d'intégration (voir en 1.6).

### ***2.5.7. Les grilles d'exploitation des résultats de l'évaluation***

Ce sont des grilles à double entrée, qui renseignent sur les performances individuelles par rapport aux ressources et aux compétences évaluées. Elles permettent à l'enseignant de prendre des décisions quant aux opérations de remédiation à planifier. Bien entendu, elles peuvent être exploitées par d'autres acteurs concernés par les résultats des élèves.

### ***2.5.8. Le bulletin scolaire***

Le rôle formateur de l'évaluation passe par l'information régulière des élèves et de leurs parents de l'évolution des résultats scolaires.

L'un des instruments de communication classiques est le «bulletin scolaire». La communication avec l'élève et ses parents gagnerait à tirer profit des apports d'autres canaux de communication, tels que «les travaux annotés», le «portfolio», «les rencontres avec les parents», «le journal de bord» ...

Lors de la préparation de l'information destinée aux parents, on doit observer les règles suivantes :

- distinguer les éléments qui relèvent des ressources de ceux en rapport avec les compétences ;
- s'en tenir aux compétences ayant fait l'objet d'apprentissages et d'évaluation explicites, conformément aux recommandations et orientations de la pédagogie de l'intégration ;
- veiller à accompagner les notes chiffrées (dans le cas d'une évaluation à visée certificative) d'appréciations d'ordre qualitatif ;
- veiller à préciser l'évolution des efforts de l'élève, ainsi que les efforts attendus de l'élève (et, éventuellement de ses parents) pour la réalisation du dépassement souhaité ;
- accorder une attention particulière à la formulation des appréciations qualitatives, afin de s'assurer d'une communication porteuse avec les parties concernées.

## **2.6. Attributions (aux divers niveaux de décision)**

L'Administration Centrale définit la politique générale et prend en charge la mise en place et la supervision du système d'évaluation :

- définition des orientations générales ;
- conception du système d'évaluation ;
- définition des attributions ;
- conception des programmes de formation, d'encadrement et d'expérimentation ;
- mise en place des structures de gestion et de suivi des différentes opérations ;
- encadrement administratif et pédagogique (cadres de références, circulaires, etc.) ;

Au niveau régional, les Académies Régionales d'Éducation et de Formation « AREF » ont en charge :

- de planifier, de coordonner et de superviser les opérations d'évaluation ;
- de superviser la réalisation des programmes de formation et d'encadrement, ainsi que les différentes expérimentations relatives au domaine de l'évaluation ;
- de gérer les systèmes d'information et de bases de données.

Au niveau provincial, les délégations veilleront à la mise en œuvre et au suivi des opérations, conformément aux directives nationales et régionales. Pour la réussite des programmes définis, il est nécessaire que l'administration provinciale dispose d'une entité compétente en la matière, pour la gestion des banques d'items et de données, l'encadrement et le suivi des opérations, l'exploitation des données, l'organisation des formations, la communication et la diffusion de l'information, etc.

## **2.7. Notation et prise de décision**

### ***2.7.1. La notion de « compétence de type A »***

La notation et l'appréciation des productions ainsi que les décisions relatives à la certification et au passage d'un niveau à l'autre doivent rigoureusement observer les stipulations des textes officiels (arrêtés, circulaires, etc.).

Au Maroc, la prise de décision est avant tout liée à la maîtrise des compétences, et notamment à la maîtrise des compétences jugées essentielles



pour la poursuite de la scolarité, appelées « compétences de type A », et choisies parmi l'ensemble des compétences de chaque niveau. Les notes obtenues par les élèves lors des épreuves « ressources » tout au long de l'année sont également prises en compte si l'élève n'atteint pas les seuils requis aux épreuves « situations », ceci selon les conditions détaillées ci-dessous.

### ***2.7.2. Les caractéristiques de l'évaluation selon les niveaux***

Il y a donc deux types de compétences :

- Les compétences de type « A », qui sont les compétences essentielles pour la poursuite de la scolarité. Elles sont à identifier dans les champs disciplinaires fondamentaux (arabe, français et mathématiques).
- Les compétences de type « B », qui sont les autres compétences définies dans le curriculum.

Les formules d'évaluation proposées sont les suivantes :

#### **1<sup>ère</sup> année primaire**

**- Évaluation au niveau de la classe portant sur les ressources et sur les compétences A et B.**

<b>Palier</b>	<b>Poids des Ressources (60%)</b>	<b>Poids des compétences (40%)</b>
<b>Palier 1</b>	2	Fonction formative
<b>Palier 2</b>	3	Fonction formative
<b>Palier 3</b>	3	4
<b>Palier 4</b>	4	6

### 2<sup>ème</sup> année primaire

- Évaluation au niveau de la classe portant sur les ressources et sur les compétences A et B
- Examen normalisé local portant sur les compétences de type A.

Palier	Poids des Ressources (60%)	Poids des compétences (40%)
Palier 1	2	Fonction formative
Palier 2	3	Fonction formative
Palier 3	3	4
Palier 4	4	6
Examen normalisé local*	—	10

### 3<sup>ème</sup> année primaire

- Évaluation au niveau de la classe portant sur les ressources et sur les compétences A et B

Palier	Poids des Ressources (50%)	Poids des compétences (50%)
Palier 1	2	Fonction formative
Palier 2	3	Fonction formative
Palier 3	3	4
Palier 4	4	6

---

(\*) En fin d'année scolaire.

#### 4<sup>ème</sup> année primaire

- Évaluation au niveau de la classe portant sur les ressources et sur les compétences A et B
- Examen normalisé local portant sur les compétences de type A.

Palier	Poids des Ressources (50%)	Poids des compétences (50%)
Palier 1	2	Fonction formative
Palier 2	3	Fonction formative
Palier 3	3	4
Palier 4	4	6
Examen normalisé local*	—	10

#### 5<sup>ème</sup> année primaire

- Évaluation au niveau de la classe portant sur les ressources et sur les compétences A et B

Palier	Poids des Ressources (40%)	Poids des compétences (60%)
Palier 1	2	Fonction formative
Palier 2	3	Fonction formative
Palier 3	3	4
Palier 4	4	6

---

(\*) En fin d'année scolaire .

## 6<sup>ème</sup> année primaire

- Évaluation au niveau de la classe portant sur les ressources et sur les compétences A et B
- Examen normalisé provincial portant essentiellement sur les compétences de type A

Palier	Poids des Ressources (40%)	Poids des compétences (60%)
Palier 1	2	Fonction formative
Palier 2	3	Fonction formative
Examen normalisé local*	8	—
Palier 3	3	4
Palier 4	4	6
Examen normalisé provincial**	—	10

## 2.8. Validation des apprentissages

### 2.8.1. Cas des niveaux impairs (1<sup>ère</sup>, 3<sup>ème</sup> et 5<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire)

Le contrôle continu comporte des épreuves de type «ressources» (tous les paliers) et des épreuves de type «situations d'intégration» (paliers 3 et 4 uniquement).

#### L'élève est admis au niveau supérieur :

- S'il obtient le seuil minimal de maîtrise requis des compétences de type «A», au 4<sup>ème</sup> palier. Les élèves ayant satisfait à cette condition sont alors classés parmi les admis de type «A1»

(\*) En fin du 1<sup>er</sup> semestre.

(\*\*) En fin d'année scolaire.

Ou

- S'il obtient le seuil minimal de maîtrise requis suite à la comptabilisation des notes obtenues aux paliers 3 et 4 (compétences de types «A» et «B»). Les élèves ayant satisfait à cette condition sont alors classés parmi les admis de type «**A2**»

Ou

- S'il obtient la moyenne requise suite à la comptabilisation des notes obtenues aux paliers 3 et 4 (compétences et ressources). Les élèves ayant satisfait à cette condition sont alors classés parmi les admis de type «**B1**»

Ou

- S'il obtient la moyenne requise suite à la comptabilisation des notes de l'année (compétences et ressources). Les élèves ayant satisfait à cette condition sont alors classés parmi les admis de type «**B2**»

### *2.8.2. Cas de la 2<sup>ème</sup> et de la 4<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire:*

#### **L'élève est admis au niveau supérieur :**

- S'il obtient le seuil minimal de maîtrise requis des compétences de type «A» à l'examen normalisé local et des compétences de type «A» relatives à l'évaluation de l'oral durant le 4<sup>ème</sup> palier. Les élèves ayant satisfait à cette condition sont alors classés parmi les admis de type «**A1**»

Ou

- S'il obtient le seuil minimal de maîtrise requis suite à la comptabilisation des notes obtenues aux paliers 3 et 4 (compétences de types «A» et «B») et à l'examen normalisé local. Les élèves ayant satisfait à cette condition sont alors classés parmi les admis de types «**A2**»

Ou

- S'il obtient la moyenne requise suite à la comptabilisation des notes obtenues aux paliers 3 et 4 (compétences et ressources) et des notes de l'examen normalisé local. Les élèves ayant satisfait à cette condition sont alors classés parmi les admis de type «**B1**»

Ou

- S'il obtient la moyenne requise suite à la comptabilisation des notes de l'année (compétences et ressources) et des notes de l'examen normalisé local. Les élèves ayant satisfait à cette condition sont alors classés parmi les admis de type «**B2**»

### **2.8.3. Cas de la 6<sup>ème</sup>**

#### **L'élève est admis au niveau supérieur :**

- S'il obtient le seuil minimal de maîtrise requis des compétences de type « A » à l'examen normalisé provincial et des compétences de type «A» relatives à l'évaluation de l'oral durant le 4<sup>ème</sup> palier. Les élèves ayant satisfait à cette condition sont alors classés parmi les admis de type «**A1**»

Ou

- S'il obtient le seuil minimal de maîtrise requis suite à la comptabilisation des notes obtenues aux paliers 3 et 4 (compétences de types «A» et «B») et à l'examen normalisé provincial. Les élèves ayant satisfait à cette condition sont alors classés parmi les admis de types «**A2**»

Ou

- S'il obtient la moyenne requise suite à la comptabilisation des notes obtenues aux paliers 3 et 4 (compétences et ressources) et des notes de l'examen normalisé provincial. Les élèves ayant satisfait à cette condition sont alors classés parmi les admis de type «**B1**»

Ou

- S'il obtient la moyenne requise suite à la comptabilisation des notes de l'année (compétences et ressources) et des notes de l'examen normalisé local. Les élèves ayant satisfait à cette condition sont alors classés parmi les admis de type «**B2**»

### **III. Le cadre méthodologique**

Dans cette partie, l'évaluation est traitée dans la perspective d'apporter à l'enseignant, au praticien, les éléments méthodologiques susceptibles de l'aider à mettre en œuvre les principes de la pédagogie de l'intégration. Des exemples illustreront la façon d'évaluer les productions des élèves à travers des situations complexes d'intégration.

Pour ce faire, les étapes suivantes sont proposées :

- élaboration d'une épreuve d'évaluation et d'une grille de correction ;
- expérimentation d'une épreuve d'évaluation ;
- passation d'une épreuve d'évaluation ;
- correction des productions/copies des élèves ;
- exploitation pédagogique des résultats à des fins formatives ;
- élaboration d'une stratégie de remédiation.

#### **3.1. L'élaboration d'une épreuve d'évaluation**

##### ***3.1.1. Qu'est ce qu'une épreuve en termes d'intégration ?***

Une épreuve d'évaluation de la compétence est « une situation qui permet de déterminer le niveau d'acquisition, par les élèves, d'une compétence à travers des savoirs et des savoir-faire déterminés, et en se référant à des critères adéquats, de manière à ce que les résultats entraînent la prise de décision adéquate » (Gérard & BIEF, 2008).

Évaluer les compétences consiste donc, selon cette définition, à :

- présenter à l'élève une situation complexe appartenant à la famille de situations de la compétence que l'on veut évaluer ;
- se référer à des critères et des indicateurs, pour analyser et apprécier la production des élèves ;
- prendre des décisions adéquates.

##### ***3.1.2. Comment élaborer une épreuve d'évaluation ?***

Pour élaborer une situation/épreuve d'évaluation, on passe par un certain

nombre d'étapes dont l'intérêt consiste à déterminer précisément :

- ce que l'on va évaluer ;
- pourquoi on évalue ;
- comment évaluer ;
- les références et les critères d'analyse et d'appréciation des productions des élèves.

Les étapes de la démarche sont les suivantes :

- choisir la compétence à évaluer ;
- choisir ou construire une ou deux situations de la famille de situations, en s'assurant que ces situations sont nouvelles pour l'élève ;
- veiller à ce que chaque critère puisse être vérifié à plusieurs reprises, de façon indépendante (au moins trois fois, si l'on veut respecter la règle des 2/3) ;
- choisir soigneusement les supports et rédiger les consignes pour que la tâche à exécuter apparaisse clairement à l'élève ;
- préciser les indicateurs que l'enseignant relèvera lors de la correction de la copie ;
- élaborer la grille de correction.

### ***3.1.3. Des exemples illustratifs***

Voici deux exemples d'épreuves d'évaluation (situations) : la première porte sur la langue française (la compétence de l'écrit), et la deuxième sur les mathématiques (la compétence 1 du domaine du calcul et des nombres).

#### **- Premier exemple (en langue française)**

La compétence à évaluer :

« Au terme de la 6<sup>ème</sup> année de l'enseignement primaire, face à une situation de communication et à partir d'images et de textes, l'élève produit, à l'écrit, un texte informatif, descriptif, argumentatif, injonctif et/ou narratif de huit phrases en mobilisant des ressources relatives à la construction de la phrase, au vocabulaire approprié, à l'orthographe grammaticale et d'usage et à la concordance des temps »<sup>4</sup>

---

<sup>4</sup>- Les énoncés des compétences, les situations et les grilles de correction sont extraits des guides d'intégration du primaire, édition 2009



On remarque que l'énoncé de cette compétence est formulé de façon à faire apparaître les paramètres qui serviront à construire la situation d'évaluation à savoir :

- le niveau concerné : « au terme de la 6<sup>e</sup> année » ;
- le contexte : « face à une situation de communication » ;
- les supports : « à partir d'images et/ou de textes » ;
- une fonction : s'inscrire au club des amis de la nature ;
- la tâche demandée à l'élève : « l'élève produit, par écrit, un texte informatif, descriptif, argumentatif, injonctif et/ou narratif » ;
- le volume de la production : « de huit phrases » ;
- les ressources à mobiliser : « en mobilisant des ressources relatives à la construction de la phrase, au vocabulaire approprié, à l'orthographe grammaticale et d'usage et à la concordance des temps ».

**La situation proposée est reportée page suivante.**

**Qu'est-ce qui caractérise cette situation ?**

Il s'agit là d'une situation complexe appartenant à la famille des situations de la compétence à évaluer. Elle est construite de façon à faire apparaître les principales composantes ainsi que les qualités requises pour une situation préparée à des fins d'évaluation.

On remarque qu'elle comporte :

- un titre (Sauvons la nature) significatif dans la mesure où il fait appel à un problème qui fait partie du vécu de l'élève ;
- un contexte qui vise un but opérationnel (une annonce qui invite à faire partie d'un club des « amis de la nature ») et s'adresse personnellement à l'élève ;
- des supports qui contiennent des informations à exploiter par l'élève :

## Sauvons la nature !

Tu lis une annonce qui invite à faire partie du club des «Amis de la nature». Tu décides de t'inscrire.



### Amis de la nature

**Celles ou ceux qui aiment protéger les animaux, la mer ou la forêt sont invités à se joindre à nous.**

### Consignes

En t'aidant de l'annonce et des images, rédige en huit phrases au moins, une demande d'inscription en précisant :

- pourquoi tu veux t'y inscrire ;
- les activités qui t'intéressent ;
- l'horaire qui te convient.

	crit1	crit2	crit3	crit4
cons1	1	1	1	
cons2	1	1	1	
cons3	1	1	1	
	3	3	3	1

il s'agit essentiellement des images en relation avec le problème de la protection de la nature et d'un texte court (l'annonce) que l'élève doit lire pour savoir de quoi il s'agit ;

- des consignes qui explicitent la tâche à réaliser : dans cette situation la tâche demandée à l'élève est décomposée en trois sous-tâches (trois occasions pour vérifier chaque critère, selon la règle de 2/3). On remarque que, pour déterminer le niveau de complexité de la situation, on prend en compte ici le niveau de l'élève (6<sup>ème</sup> année du primaire) ;
- une grille de notation qui servira à la correction des productions des élèves ;
- on peut ajouter d'autres éléments, par exemple les éléments relatifs aux conditions dans lesquelles se déroule l'évaluation (le matériel que l'élève peut utiliser, le temps réservé à la résolution de la situation... etc.).

#### - Deuxième exemple (en Mathématiques)

#### الكفاية المستهدفة

« في نهاية السنة السادسة ابتدائي ، واعتمادا على أسناد مصورة و/ أو مكتوبة ( جداول ، رسوم مبيانية ، . . . ) يحل المتعلم وضعية - مشكلة دالة بتوظيف :

- المقارنة والترتيب والعمليات الأربع الأساسية في نطاق الأعداد الصحيحة الطبيعية والأعداد العشرية والأعداد الكسرية ؛

- التناسبية والنسب المئوية .

على أن لا تتعدى الإجابة على كل تعليمة ثلاث مراحل . »

La compétence à évaluer :

« Au terme de la 6<sup>ème</sup> année primaire, et en utilisant les supports visuels et/ ou écrits (des tableaux, des dessins ...) mis à sa disposition, l'élève résout une situation-problème en mobilisant :

- la comparaison, la classification et les quatre opérations effectuées sur les nombres entiers naturels, les nombres décimaux et les fractions ;

- les proportionnalités et les pourcentages .

à condition que la réponse à chaque consigne ne comporte pas plus de trois étapes ».

On remarque là aussi que l'énoncé de cette compétence est formulé de façon à faire apparaître les éléments clefs qui serviront à construire la situation d'évaluation :

- le niveau concerné : « au terme de la 6<sup>e</sup> année » ;
- le contexte : « situation - problème significative » ;
- les supports disponibles : « en utilisant les supports visuels et/ ou écrits (des tableaux, des dessins ...) » ;
- la tâche demandée à l'élève : « l'élève résout une situation-problème » ;
- les ressources à mobiliser : « en mobilisant ses acquis dans les domaines de la mesure et des formes géométriques » ;
- la condition de réalisation : « à condition que la réponse à chaque consigne ne comporte pas plus de trois étapes ».

**La Situation proposée est reportée page suivante.**

**Qu'est-ce qui caractérise cette situation ?**

Il s'agit là d'une situation en rapport avec le domaine du calcul et des nombres, du niveau 6<sup>ème</sup> année du primaire, du palier 4.

Elle est construite de façon à faire apparaître les caractéristiques requises pour une situation préparée à des fins d'évaluation.

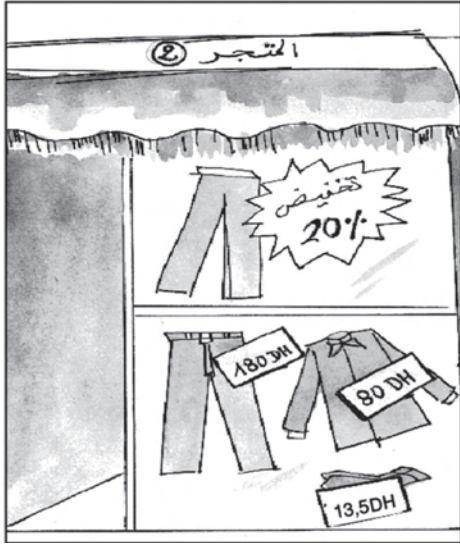
On remarque qu'elle comporte :

- un titre significatif ;
- une fonction, à savoir collaborer avec sa maman pour faire le meilleur marché ;

الرياضيات	المستوى 6	الكفاية 1	المرحلة 4	الوضعية 2
-----------	-----------	-----------	-----------	-----------

## شراء ملابس

رافقت أمك إلى محلات تجارية ومعها 325Dh لتشتري لك سروالا و قميصا وجوارب من متجرين يعرضان نفس الملابس بالأسعار والتخفيضات المبينة في الوثيقتين 1 و 2. أعجبت أمك بالتنورة، فاقترح عليها صاحب المتجر رقم 1 أداء مبلغ 276Dh لشراء التنورة والسروال والقميص.



التعليمات :

- 1- اعتماد الوثيقتين 1 و 2 وباستعمال العمليات الحسابية المناسبة تعاون مع أمك على :
- 2- اختيار أفضل العرضين إن أرادت شراء التنورة أيضا، (التخفيض بـ 30% أو مقترح صاحب المتجر)؛
- 3- تحديد عدد أزواج الجوارب التي يمكن شراؤها في حالة قبول مقترح صاحب المتجر.

4م	3م	2م	1م	
	1	1	1	1ت
1	1	1	1	2ت
	1	1	1	3ت
1	3	3	3	

- un contexte qui vise un but opérationnel, qui interpelle l'élève personnellement ;
- des supports qui contiennent des informations à exploiter par l'élève ; ces informations sont à rechercher aussi bien dans le contexte (le montant dont il dispose, la proposition du commerçant, les articles à acheter, ...), que dans les illustrations (les boutiques avec les étiquettes des prix) ;
- une tâche complexe décomposée en trois sous-tâches (trois occasions pour vérifier chaque critère selon la règle des 2/3) ;
- une grille de notation (en bas à gauche) qui servira à la correction des productions des élèves.

### 3.2. La vérification et la validation d'une épreuve d'évaluation

Lorsqu'on construit une situation d'évaluation, il est important de se demander si elle correspond bien aux exigences d'une situation d'évaluation dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Il existe plusieurs outils (grilles) de vérification qui permettent de s'assurer de la présence des qualités/caractéristiques principales dans une situation d'évaluation. Les questions qui sont présentées ci-dessous s'inspirent de ces outils, et en constituent une adaptation au cas du Maroc. Si on prend par exemple la situation relative au français « Sauvons la nature ! »<sup>5</sup>, on se posera les questions suivantes :

- **Est-ce que ce qui doit être évalué est bien déterminé ?**

Oui, la compétence, en expression écrite, est clairement définie. Elle est orientée vers la production d'un écrit en situation de communication.

- **Est-ce qu'on évalue bien à partir d'une situation complexe, et non à partir de questions séparées ?**

Oui, l'élève doit réaliser une production complexe, à partir de consignes de travail. Il y a ici une consigne unique, avec trois sous-consignes différentes, chacune d'elles nécessitant une production indépendante.

- **Est-ce que la situation d'évaluation est significative pour l'élève ?**

Oui, parce qu'elle est en lien avec l'environnement de l'élève et qu'elle l'incite à produire et à défendre son choix.

---

5- Voir la situation « Sauvons la nature ! », page 43.

- **Est-elle une situation d'intégration ?**

Oui, parce que l'élève va devoir mobiliser plusieurs ressources et les articuler pour réaliser sa production : savoir écrire, organiser ses idées, utiliser le vocabulaire approprié, savoir lire, utiliser les règles d'orthographe, etc.

- **Est-ce que la situation comprend les constituants d'une situation d'évaluation (contexte, fonction, support, tâche/consignes) ?**

Oui, le contexte est l'invitation à faire partie du club de protection de la nature (contexte), le support est l'annonce et les images, la fonction réside dans le désir de faire partie du « club des amis de la nature », les tâches ou consignes sont les trois demandes (questions) adressées aux élèves.

- **Est-ce que la situation respecte la règle des 2/3 ?**

Oui, parce que le travail attendu de l'élève offre trois occasions au minimum de s'assurer de la maîtrise de chaque critère :

- pour le critère 1 (pertinence de la production), il y a trois sous-consignes, chacune d'entre elles étant une occasion de vérifier le critère de pertinence ; chaque occasion est indépendante de l'autre ; une mauvaise réponse à l'une des sous-consignes n'entraîne pas automatiquement une mauvaise réponse à une autre sous-consigne ;
- pour le critère 2 (utilisation correcte des outils de la langue), les occasions (ici au nombre de huit) sont données par le fait que l'élève doit produire huit phrases ;
- pour le critère 3, c'est la même chose ; le nombre de phrases à produire donne plusieurs occasions de vérifier le critère de cohérence (au sein de chaque phrase, et entre les phrases).

- **Est-ce que les consignes sont claires ?**

Oui, elles explicitent clairement à l'élève ce qu'il doit faire.

### **3.3 L'élaboration d'une grille de correction**

#### ***3.3.1. Les principes de l'élaboration d'une grille de correction***

Il faut rappeler que l'évaluation des compétences suppose la définition des critères d'appréciation, selon l'esprit de la PI : l'épreuve doit permettre de les évaluer au moins trois fois de manière indépendante (règle des 2/3)

et doit déterminer les indicateurs pertinents. La grille de correction doit être conçue de façon à ce que le degré de maîtrise des compétences soit déterminé et elle doit être suffisamment précise pour que plusieurs correcteurs soient d'accord sur la note à attribuer et, le cas échéant, avec des marges minimales de différence dans leur échelle d'appréciation. Pour ce faire, la détermination précise et univoque des indicateurs est capitale.

Comment doit-on procéder pour élaborer une grille de correction ?

Une grille de correction en tant que « qu'outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis » comprend généralement les éléments suivants :

- des critères accompagnés ou non de leur explication ;
- des indicateurs qui montrent exactement ce que l'enseignant doit observer quand il corrige une copie ;
- un barème de notation permettant de décider de la maîtrise ou non du critère, et éventuellement, le niveau de maîtrise.

### ***3.3.2. Une procédure pour élaborer une grille de correction***

#### **► Étape 1 : se donner des critères**

Le recours aux critères présente trois avantages majeurs dans l'évaluation :

- des notes plus justes ;
- la valorisation des éléments positifs dans les productions des élèves ;
- une meilleure identification des élèves à risque.

D'une façon générale, on détermine deux ou trois critères minimaux, selon les niveaux, et un critère de perfectionnement. Au Maroc, on n'utilise que deux critères pour les classes inférieures (la 1<sup>ère</sup>, la 2<sup>ème</sup>, la 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> années) : le critère de pertinence et celui de l'utilisation correcte des outils de la discipline. Pour les deux autres niveaux (la 5<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> années), trois critères minimaux sont utilisés : la pertinence, l'utilisation correcte des outils de la discipline et la cohérence.

Pour chaque critère, il convient d'apporter des précisions qui permettent de déterminer quand un élève peut être considéré comme maîtrisant ce critère. Exemple : « ce critère est atteint lorsque la production de l'élève respecte les règles d'orthographe et/ou de grammaire étudiées et travaillées en classe ».



Prenons maintenant l'exemple de la situation précédente : « Sauvons la nature ! ». Cette situation peut être évaluée à travers trois critères minimaux :

- la pertinence de la production (l'élève fait-il ce qu'on lui demande de faire ?) .
- l'utilisation correcte des outils de la discipline, ici surtout la correction de la langue (l'élève écrit-il des phrases bien construites, sans fautes de grammaire, de conjugaison et à l'orthographe ?).
- la cohérence de la production (ce que l'élève écrit forme-t-il un tout cohérent ?).

Et un critère de perfectionnement :

- la qualité de la production (l'élève présente-t-il une copie lisible, qui soit sans tache ni rature ?).

### ♦Étape 2 : déterminer les indicateurs

Une fois les critères définis, on passe à la détermination des indicateurs.

Si les critères sont relatifs à la compétence et doivent être les mêmes pour toutes les situations évaluant cette compétence, les indicateurs, eux, se réfèrent à la situation et doivent donc être redéfinis pour chaque nouvelle situation en fonction des consignes.

Si l'on prend l'exemple de la situation précédente « Sauvons la nature ! », on peut opérationnaliser le critère de pertinence par trois indicateurs en fonction des trois consignes de la situation, comme on peut le voir dans le tableau suivant :

<b>Critère de pertinence</b>	<b>Consignes</b>	<b>Indicateurs</b>	
	En t'aidant de l'annonce et des images, rédige en huit phrases au moins, une demande d'inscription au club, en précisant :		
	<b>Consigne 1 :</b> pourquoi tu veux t'y inscrire		Indicateur 1 : L'apprenant précise pourquoi il veut s'inscrire au club (1 point).
	<b>Consigne 2 :</b> les activités qui t'intéressent		Indicateur 2 : L'apprenant précise les activités qui l'intéressent (1 point).
	<b>Consigne 3 :</b> l'horaire qui te convient	Indicateur 3 : L'apprenant précise l'horaire qui lui convient (1 point).	

On remarque, dans ce tableau, que les indicateurs sont tous formulés de manière qualitative.

Un indicateur peut être formulé aussi de manière quantitative.

### **Exemple**

« L'apprenant obtient un point si les deux tiers de la production ne contiennent pas d'erreurs de construction de phrases, de grammaire, de conjugaison et d'orthographe »

### **♦ Étape 3 : élaborer la grille de correction**

Élaborer une grille de correction, c'est déterminer, pour chaque question ou consigne et chaque critère, des indicateurs (trois ou quatre indicateurs) qui conviennent.

### **➤ Exemples de grilles de correction**

#### **- Premier exemple : grille de correction en français**

La grille suivante a été élaborée à partir de la situation (ci-dessus présentée) « Sauvons la nature ! » (6<sup>ème</sup> année primaire) :

	<b>C1. Pertinence de la production</b>	<b>C2. Utilisation correcte des outils de la langue</b>	<b>C3. Cohérence de la production</b>	<b>C4. Qualité de la production</b>
<b>Q1</b>	L'apprenant obtient un point s'il précise pourquoi il veut s'inscrire au club .../1	L'apprenant obtient un point par consigne : - si sa production est personnelle - si les deux tiers de la production ne contiennent pas d'erreurs (construction de phrase, grammaire, conjugaison et orthographe)	L'apprenant obtient un point pour chacun des cas suivants :  - si la cohérence se situe au niveau de chaque consigne,  - si elle se situe au niveau du texte pris globalement  - si la production ne présente ni contradiction ni développement inutile, <i>NB : il y a cohérence si les idées sont en ordre, si chaque phrase apporte une nouvelle information (absence de répétition) si les mots de liaison sont correctement utilisés</i>	L'apprenant obtient un point si sa copie est lisible et sans rature  .../1
<b>Q2</b>	L'apprenant obtient un point s'il précise les activités qui l'intéressent  .../1			
<b>Q3</b>	L'apprenant obtient un point s'il précise l'horaire qui lui convient  .../1			
	<b>.../3</b>	<b>.../3</b>	<b>.../3</b>	<b>.../1</b>

➤ **Deuxième exemple : une grille de correction en mathématiques**

La grille de correction (page 52) a été élaborée à partir de la situation donnée page 43.

**Critères d'évaluation sont explicités ci-dessous.**

**C1. interprétation de la situation-problème :** les opérations sont correctement posées, avec les nombres qui conviennent.

**C2. utilisation correcte des outils mathématiques en situation :** les calculs effectués sont exacts.

**C3. cohérence de la réponse :** les résultats sont plausibles, et exprimés avec les unités qui conviennent.

**C4. présentation de la copie :** écriture lisible, absence de rature.

## Grille de correction en adéquation avec la situation

	Critères minimaux			Critère de perfectionnement
	C1 : Pertinence	C2 : Utilisation correcte des outils de la discipline	C3 : Cohérence de la production	C4 : Présentation de la copie
<b>Consigne 1</b>	L'élève pose les bonnes opérations avec les nombres qui conviennent : $(190+90) - ((190+90) \times 30/100)$ $(180+80) - ((180+80) \times 20/100)$ même si les résultats sont faux, et détermine un magasin. .../1	L'élève effectue correctement les opérations qu'il a posées avec des nombres tirés de la situation. .../1	L'élève trouve des nombres inférieurs à 400 et les exprime en .DH .../1	L'élève présente une copie sans rature et sans tache.  .../1
<b>Consigne 2</b>	L'élève pose les bonnes opérations avec les nombres qui conviennent : $(120+190+90) - ((120+190+90) \times 30/100)$ même si les résultats sont faux, compare le résultat obtenu avec 276 et tire une conclusion. .../1	L'élève effectue correctement les opérations qu'il a posées avec des nombres tirés de la situation. .../1	L'élève exprime les nombres en DH et fait un choix conforme aux résultats de sa comparaison ou de ses calculs. .../1	
<b>Consigne 3</b>	L'élève pose les bonnes opérations avec les nombres qui conviennent : $(325-276) / (13,5 - (13,5 \times 20/100))$ même si les résultats sont faux. Il donne un nombre qu'il suppose être le nombre de paires de chaussettes qui peuvent être achetées. .../1	L'élève effectue correctement les opérations qu'il a posées avec des nombres tirés de la situation. .../1	L'élève exprime les nombres trouvés avec des unités conformes à ce qu'il déclare chercher et les résultats de ses calculs ne sont pas aberrants .../1	
	.../3	.../3	.../3	.../1

#### ♦Étape 4 : construire un barème de notation

Si l'on prend l'exemple des deux grilles précédentes, on remarque que le barème de notation est intégré dans la grille. Le nombre de points relatifs à chaque question ou consigne et à chaque critère est déterminé de la façon suivante : les trois critères minimaux sont notés tous sur 3, le critère de perfectionnement est noté sur 1. Ce qui donne la grille suivante :

	<b>C1 : pertinence</b>	<b>C2 : Utilisation des outils de la discipline</b>	<b>C3 : cohérence</b>	<b>C4 : Présentation de la copie</b>
<b>Consigne/Question 1</b>	un indicateur .../1	un indicateur .../1	un indicateur .../1	.../1
<b>Consigne/Question 2</b>	un indicateur .../1	un indicateur .../1	un indicateur .../1	
<b>Consigne/Question 3</b>	un indicateur .../1	un indicateur .../1	un indicateur .../1	
<b>Total</b>	<b>.../3</b>	<b>.../3</b>	<b>.../3</b>	<b>.../1</b>

Cette façon de noter est conseillée pour les classes supérieures (la 5<sup>ème</sup> et la 6<sup>ème</sup> année du primaire).

Dans les niveaux inférieurs (la 1<sup>ère</sup>, la 2<sup>ème</sup>, la 3<sup>ème</sup> et la 4<sup>ème</sup> année du primaire), où l'on n'a que deux critères minimaux, un critère est noté sur 3 et l'autre sur 6. Le critère de perfectionnement est noté sur 1. Ce qui donne :

	<b>C1 Pertinence</b>	<b>C2 Utilisation des outils de la discipline</b>	<b>C4 Présentation de la copie</b>
<b>Consigne/Question 1</b>	un indicateur .../1	deux indicateurs .../2	.../1
<b>Consigne/Question 2</b>	un indicateur .../1	deux indicateurs .../2	
<b>Consigne/Question 3</b>	un indicateur .../1	deux indicateurs .../2	
<b>Total</b>	.../3	.../6	.../1

### **Remarque**

Le barème de notation répond à l'impératif -lié à la certification- d'attribuer une note. On pourrait imaginer un système qui fonctionne sans note chiffrée, uniquement avec des appréciations qualitatives de type « maîtrisé, partiellement maîtrisé, non maîtrisé ». Dans ce cas, on se contenterait d'une grille de correction qualitative, sans lien à une note quelconque.

### **3.4. L'expérimentation d'une épreuve d'évaluation**

Il a été signalé auparavant qu'une situation d'évaluation doit respecter les critères de pertinence, de validité et de fiabilité. Il s'avère donc nécessaire voire indispensable dans le cadre de la pédagogie de l'intégration de soumettre la situation d'intégration à une expérimentation sur le terrain avant de l'utiliser pour évaluer une compétence chez les élèves. Cela nous mène à nous poser des questions.

#### ***Question 1 : pourquoi faut-il expérimenter une situation d'intégration ?***

- Pour garantir que la situation est équivalente à une autre situation de la même famille de situations, évaluant la même compétence.
- Pour s'assurer que les composantes de la situation à savoir le contexte, les supports, les consignes et les tâches à réaliser sont significatives pour les élèves.
- Pour estimer avec précision le temps nécessaire pour réaliser la tâche.
- Pour s'assurer de la bonne compréhension des supports (par exemple la lisibilité des illustrations).

- Pour s'assurer que toutes les informations nécessaires sont contenues dans la situation.
- Pour s'assurer de la bonne formulation des consignes : Une formulation claire, précise, adaptée au niveau des élèves et ne prêtant pas à plusieurs interprétations. Cette formulation ne doit en aucun cas induire les réponses mais elle doit susciter la créativité des apprenants.
- Pour faciliter l'identification des indicateurs pertinents. Parfois, les indicateurs, identifiés a priori, peuvent s'avérer peu pertinents par rapport aux productions des élèves dans un contexte donné.

***Question 2 : en quoi consiste alors l'expérimentation d'une situation ?***

Soumettre une situation d'évaluation à l'expérimentation consiste à :

- confronter la situation à la réalité des élèves ;
- recueillir l'information nécessaire pour procéder aux régulations requises ;
- vérifier la présence des caractéristiques précédemment soulignées à savoir la pertinence, la validité et la fiabilité.

***Question 3 : à quel niveau doit se faire l'expérimentation d'une situation ou d'une épreuve d'évaluation ?***

L'élaboration, la validation et l'expérimentation des épreuves d'évaluation se font à des niveaux différents :

- au niveau régional seront élaborées, validées et expérimentées les épreuves d'évaluation normalisée (fin de la 6<sup>e</sup> Année primaire) ;
- au niveau de l'établissement seront élaborées, validées et expérimentées les épreuves d'évaluation normalisée (fin de la 2<sup>e</sup> et de la 4<sup>e</sup> Années) ;
- au niveau de la classe seront élaborées, validées et expérimentées les épreuves et les outils d'évaluation que l'enseignant utilise au niveau de sa classe (fin d'année pour les années impaires).

***Question 4 : Comment l'enseignant peut-il expérimenter et valider ses outils de l'évaluation ?***

L'enseignant ne peut certes pas utiliser les procédés complexes de validation et d'expérimentation. Par contre, il peut avoir recours à des

procédés simples pour tester une situation d'évaluation avant de l'utiliser dans sa classe. Il peut par exemple :

- utiliser une situation complexe dans une classe comme situation d'apprentissage de l'intégration et comme situation d'évaluation dans une autre classe ;
- tester une situation comme outil d'évaluation formative pendant une année et l'utiliser l'année suivante comme situation d'évaluation pour certifier les acquis des apprenants ;
- collaborer avec d'autres enseignants dans une école de façon à tester des situations dans des classes et les considérer comme situations d'évaluation dans d'autres classes ...

Quand il n'est pas possible de procéder à l'expérimentation, l'enseignant peut toujours recourir à l'aide d'un collègue à qui il demandera de lire et de valider la situation qu'il a construite et les outils qui l'accompagnent.

### **3.5. La passation d'une épreuve d'évaluation**

À ce niveau, il s'agit surtout de déterminer les conditions matérielles, logistiques et humaines nécessaires à la passation en classe d'une épreuve d'évaluation. On se demande par exemple : de quel matériel l'élève peut-il disposer ? (la copie de l'épreuve bien présentée et ne comportant pas d'erreurs, des stylos, une règle, le matériel pour écrire, des feuilles de brouillon ...), de combien de temps dispose-t-il ? (20 mn, 30 mn ...), que dit exactement l'enseignant aux élèves ? Comment doit-il les aider ? Dans quelles conditions les élèves travaillent-ils ? Sont-ils seuls sur un banc, ou à deux sur un banc ? Quels sont les risques de « contamination » ? ... etc. Dans les évaluations à grande échelle, qui font intervenir plusieurs personnes dans la passation, il est d'usage de consigner ces différents éléments dans un document appelé « guide de passation ».

#### ***3.5.1 Le rôle des différents acteurs***

##### **□ Rôle de l'enseignant**

- Avant la passation, l'enseignant est appelé à :

- informer les élèves et leurs parents de la date et de l'heure de passation (les mobiliser) ;



- être présent une demi-heure avant pour vérifier le local (conditions requises pour l'éclairage, la propreté, l'aération, l'existence de mobilier en nombre suffisant) ;

- réserver 10 minutes à la préparation des élèves.

- Pendant la passation, il faudrait :

- réserver 10 minutes pour vérifier les documents (copies d'épreuves en nombre suffisant, guide de passation, liste des élèves) ;
- éviter de répondre aux consignes et de donner des informations sur les épreuves ;
- ne pas permettre aux retardataires d'accéder à la salle après la distribution des épreuves ;
- veiller à ce que chaque élève prenne la place qui lui est destinée ;
- lire les consignes de passation de façon claire et précise ;
- attirer l'attention des élèves sur ce qui suit : lire attentivement les items (consignes, questions, situations ...) ;
- mettre en marche le chronomètre ;
- inscrire le temps (début et fin) et la durée au tableau et en informer les élèves ;
- circuler entre les rangs.

- Après la passation, il faudrait :

- récupérer les copies des élèves ;
- s'assurer que tous les élèves ont arrêté de travailler ;
- vérifier si toutes les copies renferment les informations requises ;
- ne pas permettre à l'élève de quitter la salle avant la remise de sa copie même si elle est vide ;
- vérifier le nombre de copies et le comparer à la liste des élèves.

#### **□ Rôle de l'élève**

- lire attentivement les items (consignes, questions, situations ...) ;
- répondre par ce qui semble le plus logique ;

- faire attention au temps ;
- relire sa production et la réviser.

Les autres responsables s'occuperont de la préparation du dispositif de passation : copies d'épreuves en nombre suffisant, guide de passation, liste des élèves.

### ***3.5.2. La correction des productions /copies des élèves***

#### **a) La spécificité de la correction d'une production complexe**

La correction des copies des élèves est un travail fondamental, car c'est lui qui doit permettre de donner du sens au travail de l'élève. C'est par la correction que l'enseignant pourra donner, s'il le souhaite, une valeur numérique au travail de l'élève, mais surtout qu'il pourra mettre en évidence les difficultés rencontrées par les élèves, les analyser et identifier celles qui sont récurrentes et/ou importantes pour la suite des apprentissages.

Quand il s'agit de corriger une production complexe, la plupart du temps il n'existe pas une « bonne » réponse unique et simple. Aussi, la correction va-t-elle consister à porter des regards différents (les critères) sur la production des élèves et à vérifier si les indicateurs sont suffisamment présents ou non. La correction consistera donc à confronter la production de l'élève à la grille qui a été élaborée au moment où l'on a construit l'épreuve d'évaluation.

Pour chaque consigne et chaque critère, le correcteur analysera la production de l'élève et déterminera si les indicateurs sont suffisamment présents. S'il est important de regarder les indicateurs préalablement déterminés, il faut aussi analyser la production concrète de l'élève. Celle-ci contient parfois des indicateurs auxquels on n'a pas pensé, mais qui montrent que l'élève a, par exemple, compris ce qu'on attendait de lui, que sa production est donc pertinente. C'est cette réalité qui donne de l'intérêt, lors de l'expérimentation, à la redéfinition, au besoin, des indicateurs.

#### **b) Une procédure pour corriger les copies d'élèves**

Pour corriger les copies des élèves, il faut avoir à sa disposition les supports d'évaluation à savoir la situation d'intégration, la grille de correction, le barème de notation et les copies des élèves. La procédure peut se réaliser selon trois étapes essentielles.

### ♦Étape 1. Repérage des copies dont la réponse est traitée de manière standardisée

Dans le cas où les outils de correction sont partiellement standardisés, (c'est-à-dire prévoient les réponses les plus fréquentes des élèves, et les notes qui leur sont associées), repérer les copies des élèves qui comprennent ces réponses standardisées, et attribuer pour chaque critère minimal la note correspondante. Ensuite, examiner chaque copie du point de vue du critère de perfectionnement, et attribuer une note pour ce critère. Mettre ces copies de côté.

### ♦Étape 2. Correction des copies restantes

Pour la correction des autres copies, à savoir celles qui n'entrent pas dans des réponses qui ont fait l'objet d'un traitement standardisé, il convient de procéder à la correction, critère par critère :

- on prend la consigne 1 (question 1), premier critère minimal, et on parcourt l'ensemble des copies en attribuant la note à partir des indicateurs présents, selon la grille de correction ;
- on prend ensuite la même consigne, deuxième critère minimal, et ainsi de suite pour les autres critères minimaux ;
- on procède de la même manière pour la consigne 2 (question 2), critère minimal par critère minimal, et ensuite pour la consigne 3 (question 3) ;
- on corrige ensuite l'ensemble des copies selon le critère de perfectionnement, et on attribue une note qui reflète le niveau de maîtrise du critère de perfectionnement.

Le fait de corriger les copies consigne par consigne, et critère par critère est plus juste parce que plus objectif : le correcteur accorde son attention sur un seul élément pour toutes les copies, et ne se laisse pas distraire par la perception globale qu'il a de la copie.

### ♦Étape 3. Traitement des résultats

Dans le cas d'une évaluation formative, ou d'une évaluation d'orientation, on construit un tableau de critères, pour l'ensemble des élèves de la classe (voir ci-après), et on identifie les groupes de besoins en fonction de ce tableau de critères, afin de déterminer la stratégie de remédiation qui s'impose. Dans

le cas d'une évaluation certificative, on attribue une note à chaque copie, selon les règles suivantes :

- on détermine si l'élève a acquis la compétence de façon minimale, c'est-à-dire s'il obtient au moins 2/3 pour deux critères minimaux, et au moins 1/3 au troisième critère minimal ; dans ce cas, la note de l'élève est la somme des points obtenus à chaque critère, critères minimaux et critère de perfectionnement confondus, majorée d'un point « bonus » pour avoir maîtrisé la compétence ;
- sinon, la note attribuée à l'élève est la somme des points obtenus aux critères minimaux, à l'exclusion de la note obtenue pour le critère de perfectionnement.

Le tableau suivant reprend différents cas de figure qui peuvent se présenter, et la note à attribuer <sup>6</sup>.

	L'élève est-il déclaré compétent ?				Quelle note lui attribue-t-on ?			
	CM1	CM2	CM3	Déclaré compétent	Note « brute »	Bonus pour la maîtrise de la compétence	CP	Note finale
Fatima	2/3	2/3	2/3	Oui	6/9	1	0/1	7/10
Mohamed	2/3	1/3	2/3	Oui	5/9	1	1/1	7/10
Rachida	3/3	3/3	0/3	Non	6/9	0	1/1	6/10
Hafida	3/3	2/3	1/3	Oui	6/9	1	1/1	8/10
Ahmed	1/3	3/3	1/3	Non	5/9	0	1/1	5/10

*Légende : CM1 = critère minimal 1 , CP = critère de perfectionnement*

### Remarque

« Lorsque l'on travaille avec deux critères minimaux, normalement, l'élève est considéré comme compétent lorsqu'il obtient au moins 2/3 et 4/6. Toutefois, si, pour un des deux critères, l'élève est à un point du seuil des deux tiers, il est considéré comme compétent.

L'élève qui obtient 1/3 et 4/6 est déclaré compétent.

L'élève qui obtient 2/3 et 3/6 est déclaré compétent.

---

6- Roegiers, 2010

Ils sont compétents, et ont droit au bonus ainsi qu'au point du critère de perfectionnement, du moins si ce dernier est mérité.

Par contre, l'élève qui obtient 0/3 et 4/6 n'est pas déclaré compétent, ni même celui qui obtient 0/3 et 6/6. De même, l'élève qui obtient 2/3 et 2/6 n'est pas déclaré compétent, ni même celui qui obtient 3/3 et 2/6. »

### « A quoi sert le bonus?

le bonus joue une double fonction :

- il encourage les élèves à savoir des prestations équilibrées en termes de critères ; un élève X qui obtient 2/3, 2/3 et 1/3 pour les critères minimaux a droit au bonus, alors qu'un élève Y qui obtiendrait 2/3, 3/3 et 0/3 n'aurait pas le bonus ; pourtant tous deux totalisent le même nombre de points ; bien entendu, le critère de perfectionnement peut faire la différence entre eux, si ce critère est réussi, mais si les élèves X et Y ont 0 pour le critère de perfectionnement, aucune différence sur le plan numérique ne va les différencier ;

- il permet de traduire à travers une note chiffrée le fait qu'un élève est compétent, autrement dit, le fait d'avoir 6 sur 10 quand on est compétent, est plus significatif dans une moyenne que le fait d'avoir 5 sur 10 ; ceci peut avoir des incidences non seulement sur la moyenne de l'élève – lorsqu'on y recourt –, mais sur l'ensemble des résultats à l'échelle du système éducatif. »

### c) À quoi faut-il faire attention?

La correction des copies est un travail minutieux qui exige beaucoup d'attention et de concentration de la part des correcteurs. De ce fait, nous proposons des conseils que doit respecter l'enseignant lors de la correction :

- lors de l'évaluation des critères minimaux, il convient de ne pas se laisser influencer par la mauvaise présentation de la copie qui est éventuellement prise en charge par un autre critère, mais qui ne doit de toute façon pas influencer les critères de fond ;
- au cours de la correction, en cas de doute, il vaut mieux prendre une décision en faveur de l'élève que contre lui. Le correcteur recherche avant tout le bien de l'élève et le doute doit toujours profiter à celui-ci ;
- éviter une trop grande sévérité car on ne cherche pas la perfection ; si

les indicateurs sont tous présents, il est évident que le niveau de maîtrise maximale devrait être retenu ;

- si on hésite entre deux niveaux de maîtrise, prendre le niveau le plus favorable pour l'élève ; par exemple, si l'enseignant hésite entre «maîtrise minimale» (2 sur 3) et «maîtrise partielle» (1 sur 3), il optera pour «maîtrise minimale» ;
- la grille doit être souple car la liste des indicateurs n'est pas exhaustive ; cela signifie qu'en corrigeant, l'enseignant peut identifier de nouveaux indicateurs pertinents à partir des copies des élèves ;
- il ne suffit pas d'identifier ou de souligner les erreurs ; il est plus important encore de leur prêter attention, d'être attentif aux erreurs récurrentes, aux erreurs à travailler en urgence (même si elles sont individuelles), etc ; C'est sur la base de ces erreurs que se feront par la suite les remédiations nécessaires.

### **3.6. Comment utiliser une correction critériée à des fins de diagnostic et de remédiation ?**

Dans le cadre d'une évaluation formative, l'exploitation pédagogique des résultats de l'évaluation consiste à repérer les erreurs et les difficultés des élèves pour apporter les remédiations nécessaires. À travers la correction des copies, on identifie les critères éventuellement défailants en vue de la remédiation. Ces critères sont ceux pour lesquels les élèves n'obtiennent pas la maîtrise minimale. On commence alors par le repérage des critères<sup>7</sup> non maîtrisés en regroupant les résultats dans un tableau récapitulatif des notes.

#### ***3.6.1. Établir un tableau récapitulatif des résultats***

Le tableau récapitulatif des notes est un outil d'exploitation des résultats de l'évaluation. Il donne une idée des résultats des élèves d'une classe et permet le repérage des critères non maîtrisés. C'est donc à partir de ce tableau qu'on peut regrouper les élèves et proposer des activités de remédiations en fonction des critères non maîtrisés. On présente ci-dessous un tableau récapitulatif des notes d'une classe de 10 élèves. Il fait apparaître les noms des élèves et leurs résultats par rapport aux critères minimaux.

---

<sup>7</sup> -Seuls les critères minimaux sont concernés par la remédiation.

Pour signifier la maîtrise de chaque critère, on peut faire apparaître une note chiffrée, mais, dans le cadre d'une évaluation formative, il est plus commode d'utiliser des signes

- (+) pour designer le niveau « maîtrise »
- (-) pour designer le niveau « non-maîtrise ».

### Exemple d'un tableau récapitulatif des notes d'une classe

Elèves	Critères minimaux		
	C1	C2	C3
Élève 1	3/3	1/3	2/3
Élève 2	1/3	3/3	2/3
Élève 3	2/3	2/3	0/3
Élève 4	3/3	0/3	2/3
Élève 5	2/3	3/3	0/3
Élève 6	1/3	2/3	2/3
Élève 7	1/3	3/3	2/3
Élève 8	2/3	1/3	2/3
Élève 9	3/3	3/3	1/3
Élève 10	3/3	3/3	0/3

### 3.6.2 Comment peut-on exploiter ce tableau ?

On commence par analyser les données du tableau pour identifier quels sont les critères les moins maîtrisés par les élèves. Pour ce faire, on crée trois colonnes à droite du tableau, où l'on met des croix pour designer les critères non maîtrisés (comme on peut le voir dans le tableau suivant)

Élèves	Critères minimaux			Critères non maîtrisés		
	C1	C2	C3	C1	C2	C3
Élève 1	3/3	1/3	2/3		X	
Élève 2	1/3	3/3	2/3	X		
Élève 3	2/3	2/3	0/3			X
Élève 4	3/3	0/3	2/3		X	
Élève 5	2/3	3/3	0/3			X
Élève 6	1/3	2/3	2/3	X		
Élève 7	1/3	3/3	2/3	X		
Élève 8	2/3	1/3	2/3		X	
Élève 9	3/3	3/3	1/3			X
Élève 10	3/3	3/3	0/3			X
<b>Total</b>				3 élèves	3 élèves	4 élèves

À partir de ce tableau il est possible au professeur de proposer des activités de remédiation en composant des groupes d'élèves qui ont les mêmes critères en échec.

Par exemple, on pourrait avoir la répartition suivante :

- Le groupe 1, composé des élèves (2, 6, 7) ferait une remédiation encadrée par l'enseignant sur le critère 1 (pertinence). Il travaillerait sur la compréhension globale de situations, notamment sur la lecture des supports et la compréhension des consignes, à partir d'une autre situation de même type. L'enseignant peut proposer à ce groupe des activités dans lesquelles les élèves doivent travailler le lien entre la consigne et le document support : reformuler la consigne, repérer les passages concernés dans le support, etc.
- Le groupe 2, composé des élèves (1, 4, 8), a des difficultés avec le critère 2, relatif à l'utilisation correcte des outils linguistiques. Ce critère porte surtout sur la maîtrise des ressources. La planification d'un travail individuel à partir des fiches autocorrectifs et/ou de logiciels adaptés pourrait utilement les aider, éventuellement avec une assistance ponctuelle de l'enseignant sur des difficultés spécifiques.



- Le groupe 3, composé des élèves (3, 5, 9, 10), a des difficultés avec le critère 3 (cohérence). L'enseignant peut proposer à ce groupe des exercices qui font retravailler la cohérence d'un texte. Par exemple, remettre dans l'ordre un paragraphe à partir de phrases données dans le désordre ; ajouter des mots-liens entre les phrases d'un paragraphe, travailler sur des petits textes pour en déduire les idées principales, en faire des résumés etc.

### **3.7. Élaborer une stratégie de remédiation**

Comment organiser une remédiation à partir de la correction de copies d'élèves ?

La remédiation est une étape très importante dans la pédagogie de l'intégration. Elle permet à l'élève de surmonter les difficultés qui entravent le développement des compétences visées. En fonction des types de difficultés, des moyens et du temps dont il dispose, l'enseignant élabore une stratégie pour remédier aux difficultés fréquentes et importantes chez les élèves.

#### ***3.7.1. Une procédure de remédiation***

Comment envisager concrètement une remédiation au niveau d'une classe ? De manière opérationnelle, on peut déterminer quatre niveaux de remédiation, que l'enseignant est invité à proposer successivement, selon la discipline concernée, et selon les outils dont il (elle) dispose (Roegiers, 2010).

##### **Niveau 1 : feed-back**

Ce premier niveau de remédiation consiste à procurer aux élèves la réponse ou la production attendue : la bonne correction s'il s'agit d'une production fermée (ex. maths, sciences ...), ou des éléments significatifs de production attendue, s'il s'agit d'une production ouverte (ex. langues ...).

L'objectif poursuivi est de donner à l'élève un repère correct par rapport auquel il peut comparer sa production ou sa réponse.

Ce niveau de remédiation concerne toutes les matières.

##### **Niveau 2 : remédiation au niveau de l'ensemble de la classe**

Ce deuxième niveau consiste à repérer, tous critères confondus, les deux ou trois erreurs les plus fréquentes relevées auprès d'une proportion

significative de la classe (plus de 50% des élèves). Ces erreurs doivent faire l'objet d'apprentissages systématiques avec l'ensemble des élèves (activités d'apprentissage et/ou applications). L'objectif est de couvrir le maximum d'erreurs à travers un dispositif collectif, plus facilement gérable par l'enseignant. Ce niveau de remédiation concerne toutes les matières.

### **Niveau 3 : remédiation différenciée par groupes de besoins**

Ce troisième niveau consiste à repérer les critères défailants par groupes d'élèves (critères qui concernent entre 10% et 50% des élèves), selon la méthodologie qui a été proposée ci-dessus. Il s'agit, pour ces critères, d'identifier les deux ou trois erreurs qui sont commises par les élèves qui ne maîtrisent pas le critère, et de faire porter une remédiation sur ces erreurs les plus fréquentes. La démarche est la suivante :

- regrouper les élèves selon le critère qu'ils maîtrisent le moins bien (groupes de besoins) ;
- repérer, pour chaque groupe de besoins, les deux ou trois erreurs les plus fréquentes (en dehors de celles qui ont été travaillées au niveau 2) ;
- proposer, pour chaque erreur, quelques exercices et activités de remédiation à travailler en groupe.

Ce niveau de remédiation concerne spécialement les disciplines « outils » : langues, maths ..., mais aussi les disciplines pour lesquelles les lacunes repérées vont avoir des conséquences sur les apprentissages ultérieurs.

### **Niveau 4 : remédiation différenciée individualisée**

Ce quatrième niveau de remédiation consiste à apporter à chaque élève une remédiation selon les difficultés qu'il rencontre. Cette remédiation nécessite de disposer des outils de remédiation individuels, à construire par l'enseignant et/ou à rechercher parmi des banques d'outils de remédiation, à élaborer progressivement.

Ce niveau concerne spécialement les disciplines « outils » : langues, maths ...

Il est attendu de chaque enseignant qu'il aille jusqu'au niveau 4, mais, en cas de manque de temps ou d'outils, il peut se limiter au niveau 3.

### ***3.7.2. Les particularités de l'évaluation de l'oral***

L'évaluation de l'oral présente des caractéristiques particulières et requiert une approche méthodologique spécifique.

Certes, l'évaluation de la production orale n'est pas une tâche aisée, pour plusieurs raisons :

- L'oral est instantané et ne peut être évalué qu'à l'instant même de sa production et de façon individuelle. La faisabilité de cette évaluation est incertaine. D'abord, pour des raisons liées à l'objectivité de l'observation et d'autre part, à cause du coût de cette action en termes de temps, surtout dans les conditions actuelles de l'enseignement public.
- Dans le cadre de l'évaluation certificative, l'opération est très coûteuse, en termes de temps et de finances, vu le nombre de plus en plus grand de candidats.
- La vérification de la validité de cette évaluation est difficile, dans les conditions actuelles.

Cependant, on peut recourir à des solutions palliatives, pour pouvoir faire le point, en ce qui concerne les aptitudes des élèves à l'oral :

- en réduisant le nombre de critères d'évaluation (2 critères maximum) ;
- en s'organisant autrement, de façon à répartir de façon rationnelle les interventions visant l'appréciation de l'évolution des compétences de chaque élève, dans le domaine de la communication orale (le but de l'évaluation, ici, étant essentiellement formatif et formateur) ;
- en utilisant la technique d'enregistrement ;
- en utilisant des outils adaptés et préalablement bien étudiés et expérimentés (grilles d'observation, fiches d'auto-évaluation, etc).

## Conclusion

Ce guide a été conçu conformément aux nouvelles valeurs directrices du système d'évaluation et aux principes fondamentaux des nouvelles pratiques dans ce domaine visant à développer les compétences chez les apprenants et à promouvoir la culture du succès et de la réussite, telle que postulée dans la Charte Nationale d'Éducation et de Formation ainsi que dans le Programme d'urgence (2009 – 2012).

Ces nouvelles pratiques d'évaluation se manifestent à travers :

- l'évaluation des compétences par des situations d'intégration ;
- la correction des réponses des élèves au moyen de grilles de correction ;
- la prise de décisions relatives à la maîtrise des compétences ;
- la prise de décisions relatives à la certification des acquis.

La mise en œuvre de ces nouvelles pratiques a nécessité l'adaptation du système d'évaluation et de certification aux exigences de la pédagogie de l'intégration (PI) comme cadre d'opérationnalisation de l'approche par compétence au Maroc selon les lignes directrices suivantes :

- élaborer des modalités d'évaluation et de certification en adéquation, à la fois, avec les principes fondateurs du système actuel des examens certificatifs et avec les impératifs de la PI ;
- assurer la cohérence du système d'évaluation et de certification par rapport aux implications de la PI ;
- introduire des changements de manière progressive, afin d'éviter les effets secondaires éventuels sur le rendement.

Ce guide constitue donc à la fois un outil de travail et un document d'accompagnement méthodologique pour les acteurs pédagogiques dans le cadre de l'expérimentation de la pédagogie de l'intégration.

Des lectures et des recherches personnelles, dans le domaine de l'évaluation selon la pédagogie de l'intégration, sont de nature à contribuer à l'utilisation efficace de ce guide et partant à la réalisation des objectifs pour lesquels il a été conçu. Dans ce sens une liste bibliographique est proposée à titre indicatif.

## Bibliographie sélective

- Bipoupout, J.-C., Boulhan, N., Diallo, N., Manda Kizabi, Roegiers, X. & Zida Traore, C. (2008). Former pour changer l'école : la formation des enseignants et des autres acteurs dans le cadre de la pédagogie de l'intégration. Paris : EDICEF / OIF.
- De Ketele, J.-M., (1989), L'évaluation de la productivité des institutions d'éducation, Cahiers de la Fondation Universitaire: Université et société, le rendement de l'enseignement universitaire.
- Gerard, F.-M. & BIEF. (2008, 2<sup>e</sup> éd. 2009). Évaluer des compétences – Guide pratique. Bruxelles : De Boeck.
- Roegiers, X. (2004, 2<sup>e</sup> éd. 2010). L'école et l'évaluation. Bruxelles: De Boeck.
- Roegiers, X. (2010). La pédagogie de l'intégration : des systèmes d'éducation et de formation au cœur de nos sociétés. Bruxelles : De Boeck.

# Lexique

## **Compétence**

Possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée et réfléchie un ensemble intégré de ressources en vue de faire face à toute situation qui appartient à une famille de situations.

## **Critère**

Qualité que l'on attend dans la production d'un élève lors de la résolution d'une tâche complexe. Chaque critère est un regard particulier que l'enseignant porte sur une production de l'élève.

## **Évaluation certificative**

Évaluation dont la fonction est de déterminer si l'élève a acquis les compétences nécessaires pour passer au niveau supérieur.

## **Évaluation formative**

Évaluation des apprentissages de chaque élève en vue de les réguler. Il s'agit d'évaluer son niveau de maîtrise des ressources, mais aussi et surtout de son niveau de maîtrise des compétences ou de leurs paliers dans le but de remédier à ses difficultés.

## **Famille de situations**

À chaque compétence est associée une famille de situations d'intégration de niveau de difficulté équivalent dont chacune constitue une occasion d'exercer la compétence.

## **Indicateur**

Signe observable, à partir duquel on peut vérifier le respect d'un critère. Il peut être d'ordre qualitatif ou d'ordre quantitatif.

## **Intégration**

Processus qui consiste à mobiliser les acquis des apprentissages ponctuels pour les faire fonctionner de manière intégrée en situation complexe.

## **Mobilisation conjointe (des ressources)**

Elle vise à maîtriser les liens qui existent entre les différents savoirs et savoir-faire à travers la mobilisation de ceux-ci dans des situations complexes. Elle vient à la suite de plusieurs apprentissages.

## **Mobilisation ponctuelle (des ressources)**

Il s'agit d'une application, ou d'un exercice. Elle vise la maîtrise d'un savoir et/ou d'un savoir-faire spécifique et unique. Elle se situe lors d'un apprentissage ponctuel de ressources.

### **Palier de compétence**

Séquence d'enseignement-apprentissage répartie en deux périodes d'activités la première axée sur l'installation des ressources d'une compétence, la deuxième axée sur des moments de transfert ou de réinvestissement de ces mêmes ressources.

### **Profil de sortie**

Description des caractéristiques attendues d'un apprenant à l'issue d'un cycle de formation ou d'études. Il peut être exprimé en termes de compétences et renseigne le professeur sur les outils qu'il doit donner aux apprenants dont il a la charge. Il doit remplir certaines propriétés que l'on peut résumer comme suit réaliste et concret, clair et explicite, univoque et spécifique à un niveau, évaluable et formulé de manière intégrée. Il a la caractéristique principale de lier l'éducation aux besoins de la société à laquelle il est destiné.

### **Ressources externes**

Tout ce qui pourra être mobilisé en dehors de la personne. Elles concernent des ressources matérielles (un outil, un texte...), des ressources sociales (une réunion, un réseau de relations...), des ressources procédurales (un algorithme, un règlement...) etc.

### **Ressources internes**

Elles appartiennent en propre à un individu donné et guident son action pour résoudre la situation-problème. Il s'agit essentiellement de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être qui peuvent tous trois s'exercer dans les domaines cognitif, psychosensori-moteur ou socio-affectif.

### **Situation d'intégration**

Situation complexe qui est organisée pour être exécutée au terme d'un ensemble d'apprentissages ponctuels. Les situations d'intégration sont conçues pour permettre, d'une part, à l'apprenant d'apprendre à intégrer ses acquis et d'autre part, à l'enseignant d'évaluer l'aptitude à l'intégration et le niveau de maîtrise des savoirs, savoir-faire et capacités que les séquences d'apprentissages ponctuels auront permis d'acquérir.

### **Situation didactique**

Situation élaborée et proposée aux apprenants dans une optique de découverte et d'apprentissage de nouveaux savoirs et savoir-faire. Chronologiquement, elle est conçue pour une exploitation en début d'apprentissage.

# Table des matières

<b>Préface</b> .....	3
<b>Introduction</b> .....	7
<b>I. Cadre conceptuel</b> .....	10
1.1. Fondements et principes .....	10
1.2. Concepts de base .....	10
1.3. La pédagogie de l'intégration et ses implications en matière d'évaluation.....	15
1.4. L'épreuve d'évaluation .....	17
1.5. Critères et indicateurs .....	18
1.6. La correction des épreuves .....	19
1.7. La notion de remédiation .....	23
<b>II. Le cadre organisationnel</b> .....	25
2.1. Le référentiel d'évaluation des ressources et des compétences des élèves.....	25
2.2. Les choix en matière d'évaluation .....	26
2.3. L'évaluation d'orientation (diagnostique et pronostique) .....	26
2.4. L'évaluation formative .....	27
2.5. L'évaluation certificative .....	28
2.6. Attributions (aux divers niveaux de décision) .....	31
2.7. Notation et prise de décision .....	32
2.8. Validation des apprentissages .....	36
<b>III. Le cadre méthodologique</b> .....	39
<b>3.1. L'élaboration d'une épreuve d'évaluation</b> .....	39
3.2. La vérification et la validation d'une épreuve d'évaluation .....	46
3.3. L'élaboration d'une grille de correction .....	47
3.4. L'expérimentation d'une épreuve d'évaluation .....	54
3.5. La passation d'une épreuve d'évaluation .....	56
3.6. Comment utiliser une correction critériée à des fins de diagnostic et remédiation ? .....	62
3.7. Élaborer une stratégie de remédiation.....	65
<b>Conclusion</b> .....	68
<b>Bibliographie sélective</b> .....	69
<b>Lexique</b> .....	70