



**L'ÉVALUATION DES ACQUIS DES ÉLÈVES
DANS LE CADRE DE L'APPROCHE
PAR LES COMPETENCES**

CADRE DE RÉFÉRENCE EN ÉVALUATION CERTIFICATIVE

MARS 2016

Introduction

Les difficultés relatives à l'évaluation des acquis des élèves interpellent aussi bien les responsables administratifs des systèmes éducatifs que les intervenants pédagogiques impliqués dans la conception et dans l'application des programmes de formation. Ces difficultés se sont accrues avec l'avènement des programmes de formation définis en termes de compétences de telle sorte qu'il est aujourd'hui nécessaire de s'interroger sur les pratiques évaluatives, sur leur rythme et leurs moments ainsi que sur les modalités d'expression et de communication des résultats.

L'objectif du présent document est de proposer un cadre de référence dans une perspective d'évaluation certificative des compétences des apprenants. Ledit Cadre s'attachera à :

- rappeler les responsabilités respectives des principaux intervenants en matière d'évaluation des acquis des apprenants ;
- expliciter les valeurs, les principes et les lignes directrices qui doivent sous-tendre une pratique d'évaluation de qualité ;
- rappeler la nécessaire cohérence entre les programmes d'études et l'évaluation des acquis d'une part, entre les informations recherchées et les buts poursuivis par une démarche évaluative, d'autre part ;
- mettre à la disposition des différents intervenants des indications pratiques de nature à guider leur travail au moment de planifier et de réaliser un processus d'évaluation des acquis des apprenants.

La présentation du Cadre de Référence s'organise autour des trois grands axes suivants :

- **CONTEXTE ET JUSTIFICATIONS**
- **CONSIDERATIONS THEORIQUES SUR LE CONCEPT DE L'EVALUATION**
- **PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DE L'EVALUATION DES COMPETENCES.**

I. CONTEXTE ET JUSTIFICATIONS

À l'instar de nombreux pays, le Sénégal s'est engagé dans une profonde réforme de son système éducatif. De nouveaux programmes d'enseignement axés sur les compétences ont été élaborés, tant au niveau du secteur formel que du secteur non formel, mettant l'accent sur la Pédagogie de l'intégration. Cette réforme est majeure au sens où elle implique non seulement une transformation de la façon de concevoir l'enseignement, mais oblige également à questionner notre vision et nos approches lorsqu'il s'agit de procéder à l'évaluation des acquis des apprenants.

Dans ce contexte, l'amélioration de la qualité de l'éducation formelle et non formelle doit faire l'objet d'une attention particulière en lien avec la Lettre de Politique générale (LPG) en vigueur pour le secteur de l'Éducation et de la Formation, notamment les questions relatives à l'institutionnalisation et l'optimisation des différentes fonctions de l'évaluation par :

- l'évaluation périodique des acquis scolaires comme outil d'aide à la prise de décision et de pilotage de la qualité au niveau central et déconcentré ;
- la promotion de l'évaluation formative dans les pratiques pédagogiques et de celle de l'auto-évaluation en vue d'une régulation permanente des apprentissages et de l'amélioration du niveau de maîtrise des acquis scolaires ;
- l'amélioration à tous les niveaux de la fiabilité et de la validité des épreuves des examens et concours dans une visée d'évaluation certificative.

La LPG pour le secteur de l'Éducation et de la Formation du mois de juin 2012 préconise par ailleurs :

- la mise en place de dispositifs de suivi de la qualité au niveau central et déconcentré ;
- la généralisation du curriculum tout en s'inscrivant dans la perspective d'une éducation de base de dix ans ;
- l'amélioration du dispositif de formation des personnels enseignants à tous les niveaux ;
- l'évaluation de toutes les innovations relatives à l'amélioration de la qualité notamment l'introduction de l'éducation religieuse et des langues nationales à l'école ;
- le renforcement de l'implication des communautés dans la gestion des écoles et le suivi de la qualité ;

- la réforme qualitative du service d'orientation scolaire et professionnelle en vue de favoriser l'adaptation des apprenants et d'éclairer les choix grâce à une information adaptée à tous les niveaux sur les études et les professions.

II. CONSIDERATIONS THEORIQUES SUR LE CONCEPT DE L'EVALUATION

1. LES VALEURS ET PRINCIPES EN ÉVALUATION

Quelle que soit l'approche pédagogique privilégiée et sa raison d'être, toute évaluation des acquis des apprenants doit respecter un certain nombre de valeurs et de principes.

Pour évaluer les acquis, le système éducatif sénégalais, s'inspirant des fondements, valeurs morales et éthiques de notre société, notamment la justice, l'égalité et l'équité, s'appuie sur les critères d'instrumentation de pertinence, de rigueur et de transparence.

La **justice**, en tant que valeur par laquelle on rend à chacun ce qui lui est dû, exige que tous les élèves aient les mêmes droits et obligations lorsqu'ils font l'objet d'évaluation. C'est également le cas de l'**égalité** qui impose qu'un traitement comparable soit accordé à tous.

Aussi, dans le respect de la justice, les apprenants seront-ils soumis à des modes d'évaluation équivalents, administrés dans des conditions similaires (durée allouée aux épreuves, documents et outils de travail autorisés, etc.). Dans le cas d'épreuves à caractère certificatif, l'exigence de justice voudrait, en outre, que, d'une session d'examen à une autre, les candidats soient placés sur un pied d'égalité.

Quant à l'**équité**, elle implique que tous les élèves aient des opportunités égales de démontrer leurs apprentissages.

En ce qui concerne les critères d'instrumentation à savoir la **pertinence**, la **rigueur** et la **transparence**, ils sont, de façon plus immédiate, associés à la qualité même des épreuves utilisées pour procéder à l'évaluation.

- A propos de la **pertinence**, c'est d'abord la congruence ou relation étroite entre les apprentissages évalués et les apprentissages visés dans le programme officiel. C'est aussi la **cohérence** entre les apprentissages évalués et la finalité de la démarche d'évaluation. Un dispositif d'évaluation est considéré cohérent lorsqu'il y a un rapport logique entre les objets d'évaluation et les objets d'apprentissage, entre les tâches évaluatives et les procédures d'apprentissage. Il est important de signaler que les tâches évaluatives dans le contexte de l'évaluation certificative (c'est le cas ici) peuvent présenter des spécificités différentes en comparaison avec des situations d'évaluation formative, notamment par des situations d'évaluation variées (du plus simple au plus complexe) et dans une visée d'intégration des apprentissages.
- Pour ce qui est de la **rigueur** recherchée comme critère d'instrumentation, elle fait référence à l'exactitude où la validité et la fidélité de l'évaluation instrumentée sont deux qualités essentielles. La fidélité désigne, entre autres, la précision de la mesure et la constance de l'objet mesuré. Une mesure est dite fidèle s'il est démontré qu'on obtiendrait le même résultat si l'on répétait la mesure du même objet dans des situations semblables, et ce, quel que soit l'évaluateur ou le correcteur. En somme, un dispositif est dit rigoureux lorsqu'il déclenche des résultats exacts en termes de contenus et s'il est précis dans sa manière d'apprécier les contenus.
- Quant à la **transparence** en tant que clarté due à l'absence de dissimulation entre l'évaluateur et l'évalué, c'est un principe qui implique que l'évalué sache exactement ce qu'on attend de lui et que les moyens utilisés pour lui communiquer ses résultats soient clairs, compréhensibles et efficaces.

Dans la mesure où la pratique évaluative intègre la collecte et l'interprétation d'informations dans le but d'informer l'élève (ou ses parents) sur l'état de son apprentissage ou de la progression dans le développement des compétences attendues, d'éclairer les autorités sur les décisions d'intervention ou de reconnaissance des compétences des élèves, la justesse de l'interprétation des résultats s'avère être d'une grande importance.

Cela positionne le principe de **validité**. Le dispositif d'évaluation doit bien remplir la fonction pour laquelle il est élaboré. Il est parfois difficile de disposer d'un étalon formel de

comparaison pour s'en assurer. Aussi cherchera-t-on le plus souvent à accumuler des indices permettant d'observer qu'il en est ainsi. Dans la situation particulière de l'évaluation des acquis des élèves, on s'appuiera souvent sur le jugement d'experts disciplinaires qui détermineront si une épreuve reflète bien les contenus disciplinaires que l'on cherche à évaluer (ce qu'on appelle généralement validité de contenu).

En somme, la validité de contenu est celle qui permet de s'assurer que l'on évalue bien ce que l'on est sensé évaluer. C'est la congruence entre l'objet d'évaluation et l'objet d'apprentissage. En ce sens, pertinence et cohérence contribuent à la validité.

En d'autres termes, la validité désigne l'adéquation des objets d'évaluation au programme en vigueur tout en incluant l'esprit dans lequel le programme doit s'appliquer, d'où l'intégration des contenus qui prend la forme d'une compétence disciplinaire.

2. IMPORTANCE DE L'EVAUATION DES ACQUIS DES ELEVES

L'évaluation des acquis scolaires est un outil d'aide à la prise de décision tant pour l'enseignant que pour les gestionnaires du système éducatif. C'est aussi une procédure destinée à informer l'élève sur sa progression dans le développement de ses compétences. En somme, elle a pour fonction de faciliter la gestion des apprentissages et le pilotage.

Dans le cadre de la certification, l'évaluation des acquis scolaires a pour fonction de porter des jugements sur les potentialités de l'élève en vue d'une reconnaissance judicieuse de ses compétences et a également un impact social important. Dans cette optique, l'évaluation occupe une place centrale dans tout système éducatif. Cette importance s'explique par la multitude de personnes intéressées et les fonctions qui lui sont assignées.

2.1 Les divers utilisateurs de l'évaluation

Les structures et personnes susceptibles d'utiliser les résultats des évaluations vont du niveau stratégique au niveau opérationnel. Parmi les acteurs impliqués, on peut retenir :

- le niveau central ; aspects politique et stratégique
- le niveau déconcentré et décentralisé ; aspects administratif et pédagogique
- le niveau communautaire et familial ; l'enfant et son environnement

Le niveau central ; aspects politique et stratégique

Dans un souci de rationalisation des ressources, le législateur utilise les résultats issus de l'évaluation pour planifier les opérations relatives au développement des apprentissages, notamment l'extension ou la création de structures d'accueil adaptées, fonctionnelles et

suffisantes. Ces résultats constituent également une base d'informations permettant la création de passerelles professionnalisantes pour accueillir les élèves dont les compétences requises pour poursuivre leur cursus scolaire sont insuffisantes. Cela permet d'appréhender la promotion interne du système.

Le niveau déconcentré et décentralisé ; aspects administratif et pédagogique

Il concerne particulièrement les responsables des Inspections d'Académie (IA), des Inspections de l'Éducation et de la Formation (IEF), ainsi que des collectivités locales, mais surtout les équipes pédagogiques. Dans une démarche descendante, ces autorités traitent les résultats des évaluations pour jauger le dispositif mis en œuvre et de façon plus pointue, le niveau de la compétence des apprenants. En clair, la démarche d'évaluation indique les lignes directrices à poursuivre pour atteindre les indicateurs de qualité que l'organisation éducative s'est fixée dans une perspective de suivi du système et de formation de son personnel.

Les résultats de l'évaluation sont transmis à l'enseignant pour lui permettre de déceler les forces et les faiblesses des apprenants (d'une année à une autre) dans le but d'améliorer le dispositif pédagogique ou didactique.

Par ailleurs, dans le cadre de l'évaluation certificative, l'exploitation judicieuse de ces résultats permet d'apprécier à leur juste valeur et de consolider les acquis ou de réajuster l'organisation pédagogique afin de créer les conditions d'atteinte des compétences escomptées.

Le niveau communautaire et familial ; l'élève et son environnement

Étant donné que l'élève est le principal bénéficiaire, les résultats de l'évaluation sont un moyen d'apprécier son niveau de performance. De leur côté, les parents s'appuient sur les résultats des différentes évaluations pour suivre et réguler l'évolution de leurs enfants dans l'espace scolaire.

2.2 : La certification - Fonction sommative de l'évaluation

Eu égard aux besoins de pilotage des apprentissages, aux moments d'apparition dans le processus, on distingue essentiellement trois fonctions principales de l'évaluation : la fonction de diagnostic, la fonction formative et la fonction sommative. Seule la fonction sommative est retenue dans une préoccupation certificative.

L'évaluation sommative a pour objectif d'établir un bilan des connaissances ou des compétences acquises par les apprenants au terme d'une période déterminée de formation

(trimestre, année scolaire, fin de cycle d'études, etc.). L'évaluation sommative s'inscrit dans un processus visant à porter un jugement sur le degré de maîtrise des apprentissages. Elle peut également servir à une prise de décision d'orientation ou de sélection. Cette démarche évaluative peut mener parfois à une attestation formelle pouvant épouser des formes variées (cahier de compositions ou bulletin, ...). On la qualifie de *certificative* lorsqu'elle est réalisée à des fins spécifiques d'octroi d'un certificat ou d'un diplôme attestant les capacités ou les compétences des apprenants.

3. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

La réforme du système éducatif implique une transformation profonde de la façon de concevoir l'enseignement, l'apprentissage et oblige à questionner notre vision et nos approches lorsqu'il s'agit de procéder à l'évaluation des acquis des élèves. La focalisation sur les apprentissages veut qu'on fasse davantage appel à des pratiques d'évaluation de type formatif, que l'évaluation soit réellement intégrée au processus d'apprentissage; bref, que l'on renforce la fonction première de l'évaluation qui est de soutenir la démarche d'apprentissage des élèves et d'orienter les interventions pédagogiques. Le fait d'affirmer que l'évaluation devrait d'abord servir l'apprentissage n'invalide cependant en rien la légitimité, voire la nécessité d'évaluations réalisées à d'autres fins, telles les évaluations - bilans pour le pilotage du système ou le pilotage des disciplines ou encore celles visant la certification des élèves.

Avant de nous pencher de façon plus spécifique sur la nature d'une démarche d'évaluation, il convient de revenir sur l'objet principal de l'évaluation, à savoir la compétence et ses ressources prises distinctement.

3.1 La nature de la compétence

Il existe plusieurs définitions de la «compétence». Dans les *Guides pédagogiques* du Curriculum de l'Éducation de Base (CEB), elle est définie comme « la possibilité pour un apprenant, en situation de classe ou ailleurs, de mobiliser et d'intégrer un ensemble de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être pour résoudre une situation - problème nouvelle et significative ».

Une telle définition met l'accent sur les caractéristiques suivantes de la compétence :

- elle est une possibilité d'action ;
- elle suppose l'existence de plusieurs ressources ;

- elle suppose la capacité de mobiliser les ressources pertinentes ;
- elle est finalisée : on mobilise les ressources pour résoudre des problèmes.

La maîtrise des ressources sous-jacentes à une compétence n'assure pas qu'un apprenant soit en mesure de les mobiliser. En revanche, la réciproque serait difficilement acceptable. Il est en effet difficilement concevable qu'un élève puisse parvenir à témoigner de la maîtrise d'une compétence sans pour autant maîtriser une large part des savoirs et savoir-faire disciplinaires sous-jacents à cette compétence.

Produit de la pensée, la compétence n'a pas d'existence concrète. C'est une variable latente à laquelle nous faisons référence pour nommer certains comportements perçus. Aussi est-il difficile de rendre compte de sa présence.

Les divers *Guides pédagogiques du Curriculum de l'Éducation de Base* distinguent trois catégories de compétences :

- des compétences de cycle qui correspondent au profil de sortie du préscolaire, de l'élémentaire, de l'école communautaire de base et de l'alphabétisation ; elles sont évaluées dans le cadre des évaluations sommatives et sont souvent attestées par un diplôme ;
- des compétences d'étape ou de section qui définissent le profil de sortie pour chaque étape ou chaque section ;
- les compétences de base qui sont considérées comme essentielles à la maîtrise des compétences d'étape ou de section. Elles sont indispensables à la poursuite des apprentissages ultérieurs. Elles doivent être maîtrisées par tous les apprenants et évaluées par l'enseignant.

Compte tenu de ses visées et des circonstances de sa réalisation, une évaluation de la compétence pourra s'intéresser :

- à une ou des ressources essentielles à mobiliser, à un palier donné d'une compétence ;
- au degré d'atteinte de la compétence elle-même.

C'est ce qui fonde l'option pour une pédagogie de l'intégration.

3.2 De la notion de famille de situations à la pédagogie de l'intégration

La notion de famille de situations fait partie du langage de base de l'approche par les compétences. Elle réfère à un ensemble de situations équivalentes, c'est-à-dire de même niveau de complexité et de difficulté, qui sont chacune le témoin de la compétence.

À cet égard, être compétent, c'est être capable, entre autres, de mobiliser les ressources nécessaires pour résoudre des problèmes posés à l'intérieur d'une famille de situations équivalentes. On comprendra que, au-delà de la perspective de l'approche par les compétences, cette notion de famille de situations est à la base même de toute initiative de formation et d'évaluation. Ce sont en effet les paramètres d'une famille de situations, c'est-à-dire les caractéristiques contextuelles que doivent respecter toutes les situations se rapportant à une même famille, qui délimitent finalement l'extension d'un objectif de formation ou d'une compétence à un point donné de son développement.

La pédagogie de l'intégration

La pédagogie de l'intégration repose sur la mise en place d'un processus d'apprentissage qui ne se contente pas de cumuler des connaissances et savoir-faire, mais qui cherche à faire mobiliser les connaissances et savoir-faire dans un contexte psychosocial, moral et environnemental pour résoudre des situations - problèmes qui ont du sens pour l'élève.

En principe, les situations d'apprentissage de l'intégration (SAI) ou les situations pour en évaluer l'atteinte présentent les mêmes caractéristiques. Il faut qu'elles :

- soient nouvelles et significatives pour les apprenants ;
- débouchent sur une production ;
- suscitent l'intégration de savoirs, de savoir-faire et de savoir-être et non leur simple juxtaposition ;
- soient complexes au sens où la solution doit faire appel à plus d'une ressource à mobiliser. La complexité implique que l'apprenant détermine lui-même, parmi ses ressources, celles qui sont pertinentes et les intègre pour parvenir à une solution ;
- comprennent l'information essentielle à la résolution mais, éventuellement, de

- soient de l'ordre de la compétence, c'est-à-dire qu'elles fassent partie de la famille de l'ensemble des situations qui délimitent finalement l'espace ou la largeur de la compétence;
- soient adaptées dans leur présentation au niveau des apprenants.

Dans le cadre particulier d'une évaluation sommative sous la responsabilité d'une instance autre que les enseignants directement responsables de la formation, cette situation d'évaluation doit :

- être réalisable dans un contexte d'autonomie;
- être faisable dans un temps limité;
- porter strictement sur des acquis scolaires.

4. L'EVALUATION SOMMATIVE EXTERNE

Le présent cadre de référence s'intéresse avant tout à un cas très particulier de l'évaluation des acquis des élèves, à savoir les évaluations sommatives réalisées par une instance externe à la classe et au contexte d'apprentissage et, de façon plus particulière, à l'évaluation des acquis à des fins de certification.

La présente partie est centrée spécifiquement sur l'évaluation des compétences. Les considérations abordées sont regroupées autour de trois volets principaux que sont :

- les contraintes ;
- la stratégie générale de l'évaluation des ressources et des compétences ;
- la démarche d'évaluation.

4.1 Les contraintes

En principe, les enseignants sont les premiers sollicités pour juger du niveau d'acquisition des connaissances et des compétences de leurs élèves. Par souci de justice et d'équité, il est cependant nécessaire, dans certaines circonstances, de soumettre l'ensemble des élèves d'une région ou d'un pays à des conditions d'évaluation uniformes. D'ailleurs, c'est cela qui est prévu par la réglementation sénégalaise en matière d'examens et concours.

Ces évaluations des acquis effectuées par des instances autres que les enseignants sont toutefois complexes à réaliser parce qu'encadrées par un certain nombre d'exigences et de contraintes particulières. Examinons quelques-unes de ces contraintes.

Les contraintes de temps

Elles sont diverses. D'abord, il n'est pas possible de recourir à des dispositifs d'évaluation s'étalant dans le temps comme le veulent souvent les situations d'intégration et d'évaluation en classe. De plus, l'échantillon des acquis à évaluer est souvent relativement large, ce qui oblige à multiplier les situations - problèmes soumises aux apprenants alors même que le temps alloué pour la collecte des informations est très limité. Aussi, les épreuves administrées collectivement en classe restent-elles le seul procédé de collecte des informations exploitables.

La difficulté de dépasser les composantes cognitives de la compétence

On considère que l'évaluation des ressources et des compétences dans un contexte de certification devrait se centrer davantage sur les composantes dont les aspects cognitifs sont plus manifestes.

La multiplicité des intervenants

Le processus d'évaluation implique, dans certaines circonstances, la participation de concepteurs, d'administrateurs, de correcteurs d'épreuves... Il faut donc que chacune des phases ou étapes de la démarche soit très structurée, menée avec rigueur, et ce, dans une minutie de tous les instants. À la différence des évaluations effectuées en classe par l'enseignant, l'ensemble des opérations du processus doit être planifié dans le détail, la démarche pouvant difficilement tolérer des ajustements majeurs en cours de réalisation.

L'importance du résultat obtenu lors d'une évaluation pour l'élève

L'évaluation certificative n'offre pas de possibilité réelle de retour en arrière. Elle est néanmoins déterminante dans la vie de l'évalué. Aussi, faut-il que les dispositifs utilisés soient d'une grande qualité.

4.2 La stratégie générale de l'évaluation des connaissances et des compétences

Nous avons mentionné que la maîtrise des ressources sous-jacentes à une compétence n'assurait pas que l'apprenant soit en mesure de les mobiliser et de les intégrer lorsqu'il est confronté à une situation-problème associée à une compétence. Cela autorise à *estimer le niveau potentiel de maîtrise d'une compétence sur la base de la performance à un échantillon significatif de situations d'évaluation*. De la sorte, il y a ainsi lieu de faire un choix parmi les ressources à évaluer et un choix du nombre de situations - problèmes à utiliser.

Le développement d'un dispositif d'évaluation

De manière générale, le processus d'élaboration du dispositif d'évaluation dans le cas d'une évaluation externe peut être décrit à travers un certain nombre d'opérations :

La planification des opérations

Cette planification couvre trois éléments principaux :

- la sélection d'un certain nombre de compétences disciplinaires spécifiques qui feront l'objet d'évaluation. Il faut, à ce niveau, s'efforcer de couvrir un échantillon représentatif des compétences disciplinaires les plus importantes.
- l'identification des ressources disciplinaires spécifiques devant être mobilisées pour que soit mise en œuvre une compétence à un niveau donné. Cette tâche s'appuie naturellement sur les Guides pédagogiques du Curriculum de l'Éducation de Base.
- la détermination du cadre général du dispositif d'évaluation. Le dispositif d'évaluation fait référence à l'ensemble des dispositions prises pour recueillir, analyser et interpréter les données. Il englobe donc toutes les conditions, toutes les modalités dans lesquelles l'opération d'évaluation ou de mesure aura lieu. Outre l'instrument au sens strict du terme (c'est-à-dire l'outil permettant de procéder aux observations), il inclut les informations relatives au moment choisi pour son application, celles relatives au temps dont les élèves disposeront pour répondre, la façon dont les consignes seront formulées, les règles selon lesquelles devront opérer les correcteurs, etc.; bref il s'agit de standardiser l'administration de l'épreuve.

Le développement ou la sélection dans une banque d'épreuves-items pertinents par rapport aux compétences qu'on a choisi d'évaluer.

En principe, une tâche évaluative devrait référer à un contexte et la consigne préciser clairement ce qui est attendu de l'évalué. Il est souhaitable qu'une même mise en situation

LE CADRE DE REFERENCE

puisse servir de base à plusieurs items. Il s'agit là d'ailleurs d'une première forme d'intégration.

Pour chacune des épreuves -items, l'on définira ou déterminera :

- un ou des critères d'évaluation (qualités attendues);
- des indicateurs ou des caractéristiques observables rendant compte de chacun des critères;
- un barème de correction : le nombre de points alloués aux différents niveaux de maîtrise de chaque compétence disciplinaire spécifique.

La validation de l'épreuve par des juges indépendants

Si les épreuves proviennent d'une banque, il est possible qu'elles aient été déjà validées. Il suffira alors de demander aux juges si l'échantillon des questions couvre bien la compétence visée, si le temps alloué pour répondre est suffisant, si les consignes sont claires, etc. Si les épreuves n'ont pas été préalablement validées, il faudra alors demander aux juges de se prononcer, sur leur pertinence par rapport à la compétence visée, sur leur clarté, sur la qualité du barème de correction, etc.

La mise au point du dispositif

Elle devra tenir compte de l'avis des juges, de la fixation des critères et du seuil de maîtrise de la compétence.

Au moment d'élaborer les épreuves, la vigilance est de mise pour ne pas avantager certains élèves. En principe, les tâches évaluatives utilisées devraient être inédites et significatives pour les élèves.

4.3 : La démarche d'évaluation des compétences

Comme toute démarche évaluative, l'évaluation des compétences aboutit à un jugement dans le but de prendre une décision. Elle respecte également les mêmes grandes étapes qui caractérisent tout processus d'évaluation quelles qu'en soient les visées, à savoir:

- une phase préparatoire de planification des opérations : la définition du domaine à

- l'élaboration d'un dispositif d'évaluation qui réponde de manière satisfaisante aux exigences de validité, de fidélité et de pertinence requises pour les fins de son utilisation;
- la collecte des informations auprès des élèves;
- l'analyse et l'interprétation des informations ou observations recueillies en fonction des critères et du cadre d'interprétation choisis;
- le jugement et la prise de décision.

III. PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES

1. LES ÉPREUVES D'ÉVALUATION CERTIFICATIVE

Afin de bien cerner les objets de l'évaluation, il est nécessaire de bien définir le domaine à évaluer. On peut donc dire que c'est avec le concept de « compétence » que les apprentissages cessent d'être tournés uniquement vers la seule mémorisation d'éléments pour s'intéresser résolument à la mobilisation et à l'intégration de connaissances pour en faire un usage actif déterminé.

Dans tous les cas, pour être compétent, il faut maîtriser des ressources et être capable de les utiliser en les intégrant. C'est pourquoi, pour éviter le « tout ou rien » qui serait très préjudiciable aux évalués, nous avons opté pour l'évaluation des deux éléments en interrelation : les ressources et les compétences.

Les épreuves retenues aux fins d'évaluation certificative se distingueront par l'apport de leurs objets d'évaluation. Les ressources seront évaluées distinctement des compétences et les compétences formeront un tout intégratif. Ces deux objets contribueront à part entière à la note finale de l'épreuve certificative.

1.1 Les ressources

On entend par ressources tous les types de savoirs susceptibles d'être mobilisés dans l'exécution d'une tâche. Ces savoirs sont planifiés en termes d'objectifs d'apprentissage porteurs de contenus.

1.2 Les compétences

Elles sont du domaine de la globalité et de la complexité. Comme l'indiquent ces caractéristiques, il est question d'un savoir-agir en situation, en mobilisant les ressources dont dispose chacun des évalués : leurs propres ressources internes et, à l'occasion, des ressources externes mises à leur disposition.

Ainsi, les objets d'évaluation s'articulent autour de deux préoccupations :

- la vérification de la maîtrise des ressources que l'on insère dans des situations plus globales ;
- la vérification de la maîtrise des compétences en tant que telles, par la résolution de problèmes posés dans un contexte de situations dites complexes.

Dans cette visée, il est indispensable de créer des contextes qui en sollicitent délibérément l'activation. C'est ce qui explique la présence des situations d'évaluation dans le dispositif d'évaluation.

2. LA NOTATION ET LE BILAN

La notation comprend l'évaluation des ressources et l'évaluation de la compétence à l'intérieur de l'épreuve. Pour les deux mentions, la notation est numérique.

A propos de la section de l'épreuve concernant les ressources, la note est compilée par la sommation des bonnes réponses et est fonction d'une pondération. Pour la section de l'épreuve relative à la compétence, la note est compilée par la sommation des appréciations sur chacun des indicateurs à partir d'une échelle dite d'appréciation et est fonction d'une pondération. La note globale est la sommation pondérée des notes obtenues à chacune des sections de l'épreuve.

Renforcer la valeur de l'évaluation des acquis des élèves au moment d'attester formellement la maîtrise des compétences et des connaissances jugées essentielles au terme du CM2 reste un objectif prioritaire pour tout bilan qui se veut crédible. En effet, la théorie veut que la qualité d'une évaluation soit d'autant meilleure qu'elle s'appuie sur un plus grand nombre d'observations, à condition bien entendu que ces dernières soient de bonne qualité. Ce principe milite en faveur de la prise en compte d'évaluations faites par les IEF au moment d'attester formellement les compétences des élèves. Un second principe, nous l'avons vu, veut

que l'évaluation respecte un certain nombre de valeurs dont celles d'équité et de justice, notamment lors du jugement porté sur les productions.

Bien qu'imparfaits, il existe toutefois des procédés techniques permettant d'atténuer les écarts potentiels entre les « exigences de performance ou les critères d'appréciation appliqués », de même qu'entre la qualité intrinsèque des dispositifs utilisés. Connus sous le nom de modération des résultats, ces procédés permettent, du coup, d'attribuer un poids relatif à chacun des résultats combinés au moment de générer un score global. Il serait cependant possible, au moment d'attester les compétences des élèves de CM2, de faire une certaine place aux résultats obtenus lors d'épreuves administrées par les IEF sans nécessairement faire appel aux outils visant à ajuster partiellement les résultats, à atténuer les écarts attribuables à l'utilisation de dispositifs différents. Une telle mesure pourrait contribuer à confirmer l'importance d'une forme d'évaluation continue à chacune des étapes du processus d'apprentissage. Cela étant dit, il conviendrait que la prise en compte des résultats du « contrôle continu » soit d'un poids minoritaire par rapport à celui de la note obtenue lors de l'examen dans la détermination de la note finale.

La standardisation à l'échelle nationale des dispositifs utilisés pour le contrôle continu permettra de minorer davantage les écarts constatés dans les pratiques évaluatives des IEF.

La procédure de mise en œuvre de ce dispositif standard se présente comme suit :

1. détermination par l'IEF de la liste des compétences sur lesquelles l'évaluation va porter. Il s'agit de se fonder ici sur le curriculum réalisé et non sur le Livret de Compétences (LC). Au préalable, l'IEF s'assure que tous les élèves ont déjà abordé les objets d'évaluation;
2. envoi à la DEXCO des spécifications des épreuves devant servir à évaluer les élèves. C'est la commande de l'IEF qui précise ainsi ses attentes;
3. planification du déroulement des épreuves et des commissions de correction après réception des épreuves de la DEXCO;
4. correction (aucun enseignant ne devra corriger les copies de ses propres élèves);
5. consignation des résultats obtenus par les élèves de chaque classe dans un document de présentation standard. Pour un échantillon d'élèves, consignation par question ou item des résultats des élèves;

6. l'IEF enregistre les résultats de manière distincte : pour tous les élèves et pour l'échantillon. Pour l'ensemble des élèves, il peut contrôler tous les bulletins individuels qui lui sont présentés et établit les moyennes par discipline. Sur la base de l'échantillon, il envoie l'ensemble des DATA à la DEXCO aux fins d'analyse de la qualité des épreuves;
7. retour des copies et des résultats de tous les élèves aux directeurs et directrices d'écoles;
8. exploitation des résultats par les enseignants et les enseignantes;
9. consignation des résultats dans les bulletins individuels des élèves.

Le Sénégal s'engage résolument dans une logique d'évaluation de la compétence. Cette option stratégique aura une orientation systémique qui permet de poursuivre le renforcement des compétences au-delà du cycle élémentaire. Dès lors, le principe de « bilan d'apprentissage » sera retenu. Les différentes évaluations des compétences de base (à la fin des étapes) doivent être des repères potentiels vers la certification. L'apprenant doit disposer d'un carnet de notes qui renseigne sur son parcours en renfermant les différents seuils de maîtrise des compétences de base. La certification s'appuie sur deux aspects : la note de l'examen qui représente 60% et la moyenne du bilan qui représente 40%. Le bilan et l'examen sont construits sur le même format et ont les mêmes caractéristiques.

Une échelle de valeurs à cinq échelons permet de situer les performances de l'apprenant en termes d'appréciation. À titre d'exemple, on peut donner l'échelle suivante :

Évaluation de certification

| | N/D | Ne satisfait pas du tout aux attentes | Ne satisfait pas encore aux attentes | Satisfait minimalement aux attentes | Satisfait suffisamment aux attentes | Dépasse largement les attentes |
|------------------------|-----|---------------------------------------|--------------------------------------|-------------------------------------|-------------------------------------|--------------------------------|
| Bilan 40% | | | | | | |
| Examen 60% | | | | | | |
| Échelle sur 100 | | 0 - 34 | 35 - 49 | 50 - 64 | 65- 79 | 80 à 100 |
| Échelle sur 20 | | 0 à 4 | 5 à 9 | 10 | 11 à 15 | 16 à 20 |

N/D : Note non disponible

Ainsi, la moyenne obtenue au BILAN prendra tout son sens si on la combine à la moyenne obtenue à l'EXAMEN du CFEE.

La moyenne à l'EXAMEN du CFEE est combinée en tenant compte des notes maximales attribuées à chacune des disciplines suivantes :

| Domaines | Sous domaines | Points | Facteur comparatif |
|----------|---------------|--------|--------------------|
| Math | | 100 | 10 |
| LC | Comm. orale | 100 | 10 |
| | Comm. écrite | | |
| ESVS | EDD | 40 | 4 |
| | DM | 40 | 4 |
| EPSA | EPS | 10 | 1 |
| | Arts | 10 | 1 |

Note finale = 40% du Bilan + 60% du CFEE

Concernant la pondération entre ressources et compétence, il est suggéré une règle modulée en fonction de l'état de développement de l'implantation du curriculum et des disciplines, à savoir la répartition suivante :

| | LC | Math | D Monde | D durable | EPSA | ÉA |
|------------|----|------|---------|-----------|------|----|
| Ressources | 40 | 40 | 24 | 24 | X | X |
| Compétence | 60 | 60 | 16 | 16 | 10 | 10 |

3. LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS

Une bonne communication entre les parents, les enseignants et autres responsables pédagogiques et administratifs constitue un sérieux gage pour la réussite de la réforme.

A cette fin, il importe :

- d'avoir un cahier d'évaluations trimestrielles et de communication avec les parents qui doivent le signer ;
- d'organiser des échanges entre enseignants et parents à chaque retour du cahier ;
- de constituer une base de données informatisées, alimentée par les bulletins annuels ; cette base doit être accessible aux apprenants et aux parents.

Les cahiers d'évaluation périodiques et les bulletins informent ainsi tous les acteurs sur l'état du développement des compétences disciplinaires.

Le mécanisme de gestion qui en découle comprendra deux instruments : un cahier d'évaluations trimestrielles contenant les exercices sur les ressources et le bulletin annuel qui établit le bilan des compétences et la moyenne générale.

Le bulletin joue deux fonctions.

D'abord informer les parents sur le parcours de leur(s) enfant(s) : le programme étudié, les acquis et les contre-performances. A ce titre, les informations doivent être présentées de manière compréhensible pour les élèves et les parents, et non dans un langage jargonnant. A partir de ces informations, les parents pourront suivre le cheminement de leurs enfants. Le bulletin conserve, en plus, des traces sur le vécu scolaire de chaque apprenant.

4. LES RÔLES DES INTERVENANTS

A la lecture du bulletin, les élèves sont informés de leurs forces et de leurs insuffisances.

Ainsi, chacun pourra identifier les défis auxquels il doit faire face pour améliorer ses résultats. Le bulletin informe les enseignants sur les acquis et les insuffisances des élèves qu'ils reçoivent pour la première fois. Il leur est ainsi possible de prendre correctement en charge le développement des compétences à installer chez les élèves.

L'élève est au centre des apprentissages et du dispositif d'évaluation

La finalité première de l'évaluation étant d'améliorer l'apprentissage des élèves, ceux-ci devraient être placés au cœur du dispositif d'évaluation.

Ils devraient être pleinement associés au processus d'apprentissage et disposer des moyens nécessaires pour évaluer leurs propres progrès (ce qui constitue également une compétence clé pour la formation tout au long de la vie).

Conclusion

Ce cadre de référence ouvre des perspectives intéressantes et innovantes notamment dans la prise en compte du bilan d'apprentissage de l'élève. Le document mérite d'être suivi par la mise en place d'une bonne stratégie d'appropriation de l'ensemble des acteurs.

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|--------------|
| INTRODUCTION..... | P. 2 |
| I. CONTEXTE ET JUSTIFICATIONS..... | P. 3 |
| II. CONSIDERATIONS THEORIQUES SUR LE CONCEPT DE L'ÉVALUATION | |
| 1. LES VALEURS ET PRINCIPES EN ÉVALUATIO..... | P. 4 |
| 2. IMPORTANCE DE L'ÉVALUATION DES ACQUIS DES ELEVES..... | P. 6 |
| 2.1 LES DIVERS UTILISATEURS DE L'ÉVALUATION..... | P. 6 |
| 2.2 LA CERTIFICATION ET LA FONCTION SOMMATIVE DE L'ÉVALUATION..... | P. 7 |
| 3. L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES..... | P. 8 |
| 3.1 LA NATURE DE LA COMPÉTENCE..... | P. 8 |
| 3.2 DE LA NOTION DE FAMILLE DE SITUATIONS À LA PÉDAGOGIE DE L'INTÉGRATION..... | P. 10 |
| 4. L'ÉVALUATION SOMMATIVE EXTERNE..... | P. 11 |
| 4.1 LES CONTRAINTES..... | P. 11 |
| 4.2 LA STRATÉGIE GÉNÉRALE DE L'ÉVALUATION DES CONNAISSANCES ET DES COMPÉTENCES..... | P. 13 |
| 4.3 LA DÉMARCHE D'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES..... | P. 14 |
| III. PROCESSUS DE MISE EN ŒUVRE DE L'ÉVALUATION DES COMPETENCES..... | P. 15 |
| 1. LES ÉPREUVES D'ÉVALUATION CERTIFICATIVE..... | P. 15 |
| 2. LA NOTATION ET LE BILAN..... | P. 16 |
| 3. LA COMMUNICATION DES RÉSULTATS..... | P. 19 |
| 4. LE RÔLE DES INTERVENANTS..... | P. 20 |
| CONCLUSION..... | P. 20 |

Pour le Ministre et par Délégation
Le Directeur des Examens et Concours



Amadou Moctar NDIAYE