

Conférence introductive du lundi 2 juin 2003 à 14 h 00

Ameur ISMAIL
Secrétaire général
Université du 7 novembre – Carthage

**« L'intégration de l'évaluation aux processus
d'enseignement et de formation et son impact
sur les performances et les compétences »**

L'évaluation en tant que **valeur sociale** est aujourd'hui au coeur des préoccupations des Sciences de l'Education qui, inhérentes à l'**action éducative**, appellent au **discernement**, à l'**équité** et **engagent la responsabilité des enseignants, des formateurs, des examinateurs et des responsables de l'éducation**. Ce thème s'inscrit dans le cadre d'une **mondialisation** qui accélère les **mutations** et les **changements** qui touchent les **formations, les emplois et les attitudes** qui requièrent désormais des **compétences plus transversales, plurielles, mobilisatrices** dans l'exercice d'un ou de nombreux **métiers**. Une **formation innovante** et une **évaluation en progrès** sont susceptibles de contribuer à une **sélection plus fonctionnelle** des apprenants, et ainsi, à la **neutralisation de la surdétermination sociale**. L'évaluation, en particulier, s'exprimera sous faune d'un profil (points à améliorer).

Cette problématique, de par l'importance qu'elle revêt dans le parcours de la formation de l'apprenant, peut engendrer des répercussions positives ou négatives dont les **conséquences psychologiques** sont inestimables. En effet, l'évaluation constitue une étape décisive pour l'**avenir professionnel** de chaque individu. Elle détermine **ses aptitudes, ses performances et ses compétences** au cours et au terme son cycle d'apprentissage ou de formation.

Elle a, de ce fait, une signification particulière aux yeux de l'apprenant car **échouer ou réussir** peut correspondre à un **désir d'être** qui est constitutif **du moi** ou encore à une remise en question d'un **projet d'être** (l'estime de soi). Par conséquent, les intérêts et les tendances personnelles de l'apprenant influencent fortement ses **attentes** par rapport aux **examens** et à l'**évaluation en général** et se répercutent sur **ses conduites, sa motivation et son implication** dans sa formation.

Eu égard aux aléas des évaluations classiques démontrés par **les études docimologiques**, l'évaluation a été l'un des premiers domaines que **les Sciences de l'Education** ont abordé car la recherche en éducation ne peut, en fait, se développer et retentir positivement sur l'action éducative sans une **réflexion continue sur les pratiques évaluatives** qui s'est articulée depuis les années 50, autour de deux axes :

- Une **rationalisation de l'évaluation des savoirs et des savoir-faire** telle qu'elle se présente dans le **contrôle continu, les concours et les examens**.
- Une **évaluation du rendement des systèmes éducatifs** et, en particulier, le jugement des effets possibles de l'**innovation**.

On ne s'intéressa pas aux **variables externes** du système telles que la politique de l'éducation, ses finalités, l'organisation des enseignements, les infrastructures, etc....

On se penchera plutôt, dans cet exposé, sur les **variables internes** pour essayer d'identifier les **effets pervers** de l'évaluation et ses **perspectives d'amélioration**.

Nombreux sont les spécialistes des **Sciences de l'Education** (UERAY - POSTICDE LANDSHEERE, Louis LEGRAND-MALLO, ROSENTHAL et JACOBSON - CARDINET-ROUNNER, MAGER, etc) qui, par une réflexion continue et féconde, se sont engagés dans des actions de recherche visant l'**amélioration aussi bien des pratiques évaluatives que des apprentissages**.

L'évaluation traditionnelle s'est, jusqu'alors, basée sur **les épreuves écrites ou orales**, à l'occasion des **concours** et des **examens**. Ces pratiques se caractérisent en général par leur caractère **sommatif**. Les recherches en **docimologie** soutenues par l'avènement de courants pédagogiques et didactiques nouveaux ont débouché sur des **stratégies évaluatives plus rationnelles, voire fonctionnelles et formatives**. Les deux conceptions divergentes quant à l'objectif poursuivi remplissent des **fonctions différentes**.

- L'**évaluation sommative** qui, enfin d'apprentissage, permet de mesurer le **taux de réalisation des normes** préconisées par les programmes officiels et par la même de **classer** les apprenants par rapport à ce taux.

Elle constitue un **constat** suivi d'une **décision** en faveur ou à l'encontre du candidat. Le jugement porté sur l'apprenant a pour fonction, essentielle, une **sélection** qui le situera parmi **les admis** ou **les recalés**. Son caractère restrictif voire sanctionnant a mis en cause sa validité puis qu'elle fait souvent intervenir des **aspects subjectifs, des variations et des incertitudes**, générateurs d'**injustices**, formalisés dans l'annexe I.

- L'**évaluation formative** permet de situer un apprenant au cours de son apprentissage et éventuellement de l'aider à combler ses lacunes par une **remédiation** appropriée et de **progresser**

vers la construction d'une **compétence** qui n'est ni une juxtaposition, ni une somme d'objectifs, mais un **ensemble intégré d'objectifs** spécifiques strictement indispensables à la poursuite des **apprentissages fondamentaux** ultérieurs.

Les résultats de cette évaluation qui prend des fourres différentes et variées, une fois analysés, suscitent une réflexion visant la **régulation** soit des contenus, soit des **moyens**, soit des **méthodes** par référence aux **objectifs fixés** afin de faciliter, par des **prises de conscience fréquentes**, un **ajustement ponctuel, partiel ou total** du processus d'apprentissage, et de favoriser l'**autonomisation** dans l'apprentissage et une **progression de l'ensemble des apprenants** vers la **maîtrise d'une macro-compétence** qui intègre des **compétences essentielles** et **transversables** permettant la réalisation de l'**objectif terminal d'intégration**.

■ Des tentatives d'amélioration

Conscients des aléas des pratiques évaluatives traditionnelles, les spécialistes des sciences de l'éducation, ont cherché l'amélioration de l'évaluation par une action sur le **produit** en essayant de :

- neutraliser l'**équation** personnelle des évaluateurs par une **manipulation statistique des notes** (établissements des moyennes et des écarts types, augmentation ou diminution des notes pour atteindre une moyenne commune aux évaluateurs, action plus fine et plus sophistiquée sur la dispersion).
- **rationaliser la conception des épreuves.**
- concevoir et élaborer des **épreuves communes** pour une population d'un même niveau universitaire
- **réduire le nombre des examens** et des **épreuves** dans un même examen affiner les **critères d'évaluation**

Mais de tels procédés restent hypothétiques. C'est pourquoi les **Sciences de l'Éducation** ont orienté leurs recherches vers deux directions : d'une part, une **précision** plus importante aux **contenus exigibles**, c'est à dire une **restructuration** des programmes d'enseignement. D'autre part, une **conception plus explicite des épreuves** et une **formulation plus rigoureuse des questions**, de telle sorte que toute fausse interprétation s'en trouve exclue.

On notera que la docimologie ne fait, dans ces perspectives, que rationaliser des procédés classiques tels que le choix des épreuves par groupe d'enseignants spécialisés, la concertation préalable à la correction et l'établissement de barèmes analytiques afin de réduire les écarts de notation.

Malgré ses efforts, les approches évaluatives tentées, n'ont pas atteint un niveau de **fiabilité** satisfaisant. Pour relever ce défi, les recherches en matière d'évaluation se sont poursuivies afin d'augmenter le **rendement interne** du système éducatif en général et **son efficacité** par l'**amélioration des acquis** et l'institution d'une évaluation basée sur l'**équité**. Un processus d'analyse de programmes en **contenus univoques** s'est développé à la suite de l'avènement de l'**enseignement programmé** et de l'**enseignement par objectifs** dont l'exigence première est précisément de **bien décrire** et **d'analyser** de façon impersonnelle la **matière à enseigner**. La méthode de telles analyses aboutissant à des **classifications d'objectifs** ou « **Taxonomies** » est fondamentalement **comportementale** : **décrire avec précision** non pas le contenu à enseigner, mais ce que l'apprenant sera **capable de faire** après l'apprentissage. Le « **Faire** » doit être conçu de **façon très large, opérationnel**, englobant aussi bien les **réponses verbales** à un questionnement que la **capacité manuelle** de produire un effet technique ou celle de **résoudre** un problème ou encore de prendre une **décision** dans une situation professionnelle ou sociale.

Par une **taxonomie** on distingue les **objectifs généraux** et les **objectifs disciplinaires** et on doit recenser et **classifier** toutes les **performances requises** d'un apprenant confronté à un domaine donné. Ceci est valable **en général** et non seulement dans le domaine cognitif On conçoit qu'une telle recension exhaustive des performances est apte à éliminer toute incertitude inhérente au programme puisqu'elle conduit à définir le paradigme des **compétences souhaitées**, c'est à dire **tout ce qu'un enseignant est censé enseigner** et **tout ce qu'un apprenant est censé acquérir** au terme de l'apprentissage. Une telle orientation s'est accompagnée d'un effort de **restructuration des curriculums** qui s'est traduit par **des choix méthodologiques nouveaux**, des **approches nouvelles** en l'occurrence l'approche par **objectif** ou par **compétence**. Ainsi, cette orientation se transforme progressivement en un **processus d'innovation**.

Cette approche fournit **des lignes directrices** à un système d'apprentissage ou de formation. Il convient donc d'avoir des **repères** qui font vivre un **dispositif pédagogique** orienté vers l'acquisition de **comportements** en valorisant les objectifs « **d'intégration** », en donnant du **sens aux apprentissages** et en **les renforçant**. Pour cela, il y a lieu de distinguer entre **finalité, but, objectifs terminaux, généraux, intermédiaires** et **spécifiques ou opérationnels**.

■ **La définition des objectifs de formation : traduction des compétences à développer en objectifs pédagogiques**

Les **finalités** renvoient à des critères de références centrés sur les **valeurs** (le souci égalitaire du développement d'une formation, la volonté de lutter contre le chômage, la nécessité des changements de qualification, l'égalité d'accès à l'éducation). Une finalité exprime une **affirmation de principe** à travers laquelle **une société** ou un **groupe social** affiche et véhicule **ses valeurs**. Elle fournit des **lignes directrices à un système d'éducation**.

Un **but** est un énoncé définissant d'une manière **générale** les **intentions poursuivies** soit par une **institution**, soit par une **organisation**, soit à travers un **programme de formation**.

- Les objectifs sont incontournables dans toute démarche d'ingénierie pédagogique en formation initiale comme en formation continue.
- Ils énoncent un résultat visé et aide à planifier et à réaliser une formation. Ils indiquent de façon plus ou moins précise les apprentissages que l'apprenant doit accomplir et les contenus de formation à faire acquérir. Ils nécessitent un effort de rationalisation dans la conception et la construction des apprentissages et de la formation. Quand ils sont formulés clairement et avec précision, ils permettent de définir une progression pédagogique rationnelle et fonctionnelle. La planification des séquences et la réalisation de la formation en sont grandement facilitées.
- Les objectifs généraux :
- En fait, un objectif général désigne les grandes orientations d'une formation sous la fouine de performances complexes, c'est à dire résultant de la combinaison et de l'intégration de performances simples difficiles à isoler.

Il s'atteint à la suite d'une période d'apprentissage relativement longue, au terme d'une formation ou d'une partie de celle-ci. Les objectifs généraux correspondent aux directives qui figurent généralement en tête des programmes de formation.

La façon de définir ces objectifs reste encore très imprécise, et de nombreuses interprétations de ces objectifs restent possibles pour les formateurs qui auront à élaborer le dispositif pédagogique.

Il faut donc s'accorder sur les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être que ces objectifs généraux recouvrent, les formuler en termes clairs, précis, univoques, limitant l'interprétation des utilisateurs, en d'autres termes opérationnaliser ces objectifs.

Chapitre 1. OBJECTIFS TERMINAUX, OBJECTIFS INTERMEDIAIRES

1.1. Objectif terminal

L'objectif terminal qui est l'acquisition d'une **compétence** va être détaillé en un nombre plus ou moins élevé d'**unités d'apprentissage** qui seront à leur tour **opérationnalisées et organisées** pour former un **tout cohérent**. Cette décomposition est un travail **didactique** relativement complexe et plusieurs choix sont possibles. Le **principe organisateur** de ce découpage peut être les **exigences internes du contenu**, la **construction séquentielle et modulaire à partir d'algorithmes** (ordonnance les unités d'un programme d'apprentissage selon un **enchaînement très précis de procédure**), l'**organisation selon un pseudo-ordre logique**, l'**espace de l'action**, les **moyens disponibles**, l'**évaluation des acquis**, l'**évaluation des transferts et des effets** et le mode de **pilotage de l'action**.

Il s'agit d'une **performance** qui ne peut être acquise qu'à l'issue d'un **apprentissage relativement complexe**. Il peut être le résultat de l'**intégration** d'une série de **comportements** isolés les uns des autres, et dont la **maîtrise** demande un **certain délai**. Il décrit une **performance achevée**, prête à l'**emploi**, **significative** c'est à dire correspondant à des **activités réelles, effectives**.

Il convient d'éviter de confondre objectif général et objectif terminal même si l'un et l'autre consistent en des performances de nature plutôt complexe.

Alors qu'un objectif général désigne les grandes orientations d'une formation et fait essentiellement référence à des processus, un objectif terminal indique une performance significative.

Le profil de sortie correspond à des objectifs terminaux.

1.2. Objectifs intermédiaires

C'est un objectif qui n'est pas poursuivi pour lui-même, mais parce qu'il constitue un **point de passage** obligé sur le chemin qui conduit à un **objectif terminal**. Il s'agit d'un **mode de classement** par rapport au **déroulement de l'apprentissage**, par rapport à la façon dont les **phases** de celui-ci **s'enchaînent**. Il correspond à des **contraintes** qui résultent de l'**organisation des processus didactiques**. Il peut constituer un **prérequis** ou encore des **maillons nécessaires** à une progression des apprentissages.

L'**objectif intermédiaire** correspond à des **contraintes** qui résultent de l'organisation des processus didactiques. Il peut constituer un **prérequis** ou encore un des **maillons nécessaires** à une **progression des apprentissages**.

1.3. Des objectifs comportement aux objectifs opérationnels

Ce sont essentiellement les problèmes posés par l'**évaluation du rendement des formations** qui ont stimulé la recherche à propos des **objectifs pédagogiques**.

Comment, en effet procéder à une évaluation objective et valide, si des divergences importantes apparaissent au niveau des contenus d'objectifs à atteindre ?

Or, c'est ce qui se passe quand on se contente d'indiquer seulement les **objectifs généraux** d'une formation. D'où la nécessité d'**explicit** ces objectifs : quels sont les **savoirs**, les **savoir-faire**, les **savoir-être** que les objectifs généraux impliquent ?

Comment les formuler en un langage qui les rende compréhensibles de la part des formateurs et des apprenants ? Autrement dit comment les opérationnaliser ?

Cette opérationnalisation passe par la mise en évidence de comportements observables dans les processus d'apprentissage.

Dans le langage courant, ce terme désigne aussi bien des **actions concrètes** (écrire, démonter un objet, construire un objet, transformer, réaliser, élaborer un plan, matérialiser une maquette...), que des **activités mentales** qui correspondent à des **processus intellectuels** ainsi qu'à l'**expression d'attitudes** (lire, raisonner, analyser, comprendre, synthétiser, construire une démarche, faire preuve d'esprit critique, conceptualiser, théoriser, etc...)

Dans cette perspective, un objectif comportemental, est donc une modification observable et mesurable survenant chez l'individu, à la suite d'un apprentissage.

Chapitre 2. HIERARCHISATION DES OBJECTIFS PEDAGOGIQUES LIES A L'APPRENTISSAGE

2.1. La classification

On trouve dans la littérature spécialisée sur les **objectifs pédagogiques**, toute une **terminologie**, souvent variable selon les auteurs.

Pour autant, la logique de la **hiérarchisation** des objectifs pédagogiques est à peu près toujours la même : à une extrémité, des comportements de **reproduction** ou **d'imitation** et à l'autre des comportements faisant intervenir la **créativité personnelle**.

Si l'on fait une synthèse, on doit distinguer trois catégories d'objectifs :

- objectifs de **maîtrise**,
- de **transfert** et **d'expression**
- et envisager également des **objectifs d'intégration**.

2.2. Les objectifs de maîtrise

Ils correspondent à des comportements de **restitution** qui se rapportent à **des contenus bien localisés**, à **des connaissances de base**. Ils concernent également la reproduction de **comportements moteurs**. Ces **comportements** sont prévisibles, ils permettent une économie d'énergie dès lors qu'ils sont parfaitement **intériorisés et automatisés**, énergie que l'apprenant peut consacrer à l'apprentissage de **performances de niveaux plus complexes**.

2.3. Les objectifs de transfert

Par transfert, on entend l'**effet positif** ou **négatif** d'un apprentissage sur un autre (ce qui est intéressant, c'est bien sûr l'**effet facilitateur**).

Les comportements acquis dans le cadre de **situations d'apprentissage déterminées** peuvent en effet être **utilisés, réinvestis** dans des **situations nouvelles**. L'individu, dans une **situation nouvelle** est amené à **sélectionner** dans le stock de ses acquis **des éléments significatifs** qu'il combinerà de façon originale pour pouvoir en faire face.

2.3.1. Certaines conditions favorisent le transfert

- L'identification de **points communs** ou de **ressemblances** entre la situation nouvelle et la situation initiale d'apprentissage, ou des situations antérieurement vécues.
- L'identification de **différences** ou de **dissemblances**.

Ces capacités d'identification sont elles-mêmes le résultat d'apprentissage ?

Il appartient donc au formateur d'aménager des situations variées d'apprentissages qui favorisent l'utilisation des acquis dans ces conditions diverses. Il lui revient également d'activer, de stimuler l'apprenant à découvrir des points de repères, des indices, en fonction desquels, il essaiera de comparer des situations, d'identifier des éléments significatifs, de les exploiter pour choisir la stratégie adéquate pour appréhender la nouvelle situation en faisant preuve d'autonomie. Une telle situation est par excellence évaluative.

2.3.2. Le transfert peut s'effectuer dans deux directions

Dans le sens de transférer des comportements simples en vue de construire des comportements de nature plus complexe.

Dans le sens de transférer des comportements acquis dans une situation déterminée à des situations dont la nature diffère.

2.4. Les objectifs d'expression

Ils font intervenir la **créativité** des individus. Ils conduisent à des **productions uniques et originales**, car la personnalité de l'apprenant s'exprime. (On parle aussi de production divergente)

La détermination de critères selon lesquels évaluer les productions divergentes soulèvent de sérieuses difficultés, et en aucun cas, il ne peut s'agir de **normes** ou de **standard**.

2.5. Les objectifs d'intégration :

Cette notion revêt une **importance capitale** et fait référence à la **théorie constructiviste** dont PIAGET fut le principal initiateur.

L'idée centrale est que tout apprentissage s'élabore **progressivement** grâce à une **intégration de compétences** dont le **niveau de complexité augmente**.

La maîtrise d'un **objectif nouveau** modifie la **structuration**, l'**organisation antérieure des apprentissages** et conduit à les **restructurer**. *Intégrer ne veut d'ailleurs pas dire additionner.*

Un **objectif d'intégration** est donc un objectif où la **compétence** s'exerce sur une **situation d'apprentissage complexe** comprenant de l'**information parasite** et de l'**information essentielle** obligeant ainsi l'apprenant à **réorganiser** ses apprentissages antérieurs. C'est un objectif qui implique une **réelle autonomisation**.

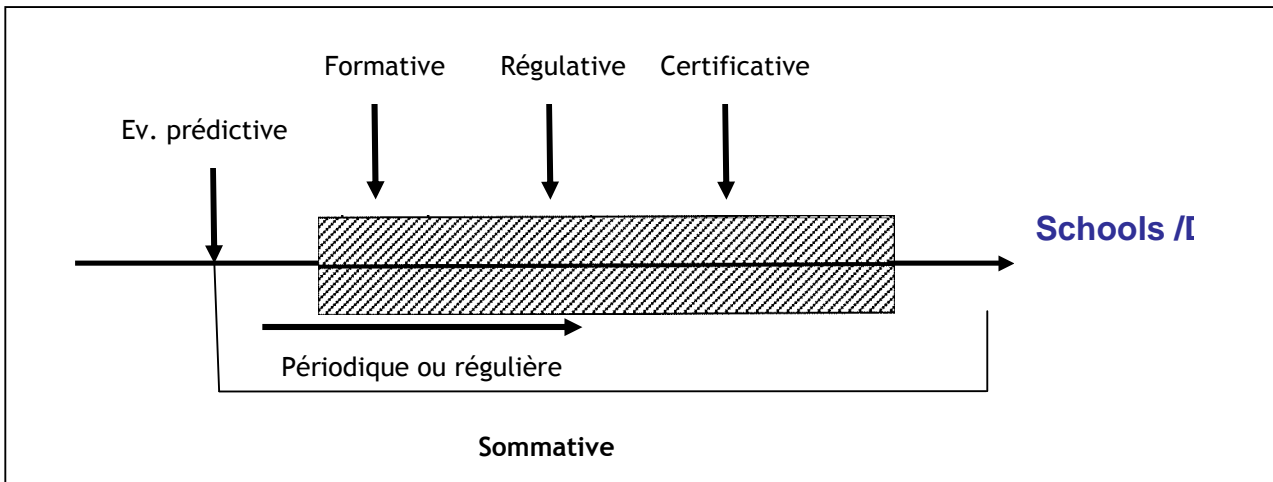
2.5.1. Les opérations en jeu nécessiteront souvent :

- la collecte d'informations pertinentes par rapport au problème à résoudre.
- La sélection de **données**.
- La **structuration de l'information** en vue de bâtir une **argumentation**.
- L'analyse de **mécanisme** et leur **compréhension**

On dira que les **objectifs à forte intégration** sont ceux qui nécessitent de **relier** entre eux un **nombre important d'apprentissages antérieurs**, en vue de trouver des solutions **aux situations nouvelles**. Ils témoignent de la **maîtrise** ou de la **non-maîtrise des savoirs et des savoirs - faire**. Ils attestent la **compétence**.

Il y a lieu, toutefois, d'éviter de ne s'intéresser qu'aux seuls objectifs pour réfléchir aussi **aux processus d'apprentissage**. Apprendre est aussi un **comportement...** et l'on ne doit pas seulement se polariser sur le **comportement acquis**, mais favoriser les **objectifs d'apprentissage** susceptibles de renforcer la **maîtrise de ces acquis**, les **capacités de transfert**, de création et surtout **d'intégration**.

L'intérêt essentiel de l'entrée dans la formation par cette voie est d'amener le formateur à **réfléchir sur son travail**, à le **planifier**, à **délimiter le domaine de ses interventions**, à envisager les **processus méthodologiques** auxquels il doit recourir, à identifier les **points d'articulation** entre les contenus et les objectifs, à prévoir les **situations d'évaluation** qui prennent depuis deux décennies notamment, des orientations qui lui ont conféré des rôles différents et les fonctions suivantes.



2.5.2. Les différents types d'évaluation :

□ Evaluation d'orientation (ou prédictive)

- Elle s'effectue au **début de l'année** ou d'un **nouvel apprentissage**.
- Elle cible les **compétences** ou les **objectifs terminaux** intégrés supposés être acquis au terme de l'**année précédente**.
- Elle a pour fonction de fournir des **informations** qui permettent la **prise des décisions** qui s'imposent pour bien commencer les **nouveaux apprentissages** (orienter).
- Elle se fait à travers des **tests de prérequis**, des **macro-diagnostics** afin d'identifier les **prérequis** en se référant au **niveau moyen** du groupe-apprenants et des apprenants non prêts afin de procéder à une **remédiation** parce qu'il ne sert à rien de commencer un **nouvel apprentissage** important si les **prérequis** ne sont pas installés.

□ Evaluation de régulation

- Elle s'effectue tout le **long de l'année** pendant chacun des cours, des modules de thèmes en exploitant les **évaluations**.
- Elle aide à recueillir un **ensemble d'informations pertinentes**, **valides** et **fiables** et à examiner le **degré d'adéquation** entre cet ensemble d'informations et un ensemble de **critères déterminés** pour prendre une **décision fondée**.
- Elle permet de **réguler** rapidement, d'**adapter l'enseignement** aux besoins et aux possibilités des apprenants, d'**améliorer la qualité** et diminuer les **disparités** (savoir perdre du temps pour en gagner).

- Elle s'effectue par des **observations**, des **évaluations rapides et ponctuelles**, une **analyse des réactions des apprenants**, de leurs **réponses** ou de leurs **erreurs**.
- Elle s'appuie sur des **indicateurs** ou des **micro-objectifs**, facilite le **diagnostic** et la **remédiation** si nécessaire.
- Elle **régule** l'enseignement et l'apprentissage **en cours d'année** afin d'éviter les **dérapages** et les **échecs précoces ou abusifs**. (annexes II et III).

□ Evaluation de certification

- Elle a pour objectif de prendre les **décisions de réussite** ou **d'échec**, c'est-à-dire la **maîtrise** de ce qui est strictement **indispensable** pour commencer **des apprentissages nouveaux** plus importants ou pour obtenir un **diplôme**.
- Les décisions de **classement** des apprenants sur une **échelle de performance**. Elle s'effectue **enfin de cycle** ou **d'année** par des **épreuves certificatives**.
 - 1 - épreuve de fin de semestre axée sur la **compétence intermédiaire** souhaitée.
 - 2 - épreuve de fin d'année de cycle centrée sur les **objectifs terminaux intégrés (O.T.I.)**.

CONCLUSION

En conclusion, enseignants et formateurs sont constamment interpellés par la question suivante : « qu'est-ce qu'un individu devrait savoir faire pour apprendre où acquérir telle nouvelle compétence ? »

En fait, rien n'est jamais ni simple ni complexe en soi, c'est toujours une question de relation avec un niveau de compétences acquis par une personne. Il importera plus que jamais de parler de ce qui est déjà significatif pour l'apprenant, de le développer, en marginalisant « l'organisation subjective » des apprentissages, pour favoriser la rencontre de deux motivations convergentes, d'une part, l'ordonnement « fonctionnel » des processus d'apprentissage qui polarise la recherche par l'apprenant et rend ainsi « significative », c'est-à-dire « porteuse de sens » la logique d'apprentissage, sa progression à son rythme et en fonction de ses stratégies personnelles et, d'autre part, de faire des choix d'organisation des apprentissages, en fonction des objectifs de formation, du profil des apprenants, et des ressources pédagogiques et logistiques disponibles en adoptant des stratégies évaluatives intégrées favorisant le pilotage de l'action de formation, la vérification de la maîtrise des acquis, la remédiation en cas de besoin, les transferts et les effets, les pouvoirs de réinvestissement et de mobilisation, des acquis dans une situation, un contexte différent, voire « inédit ».

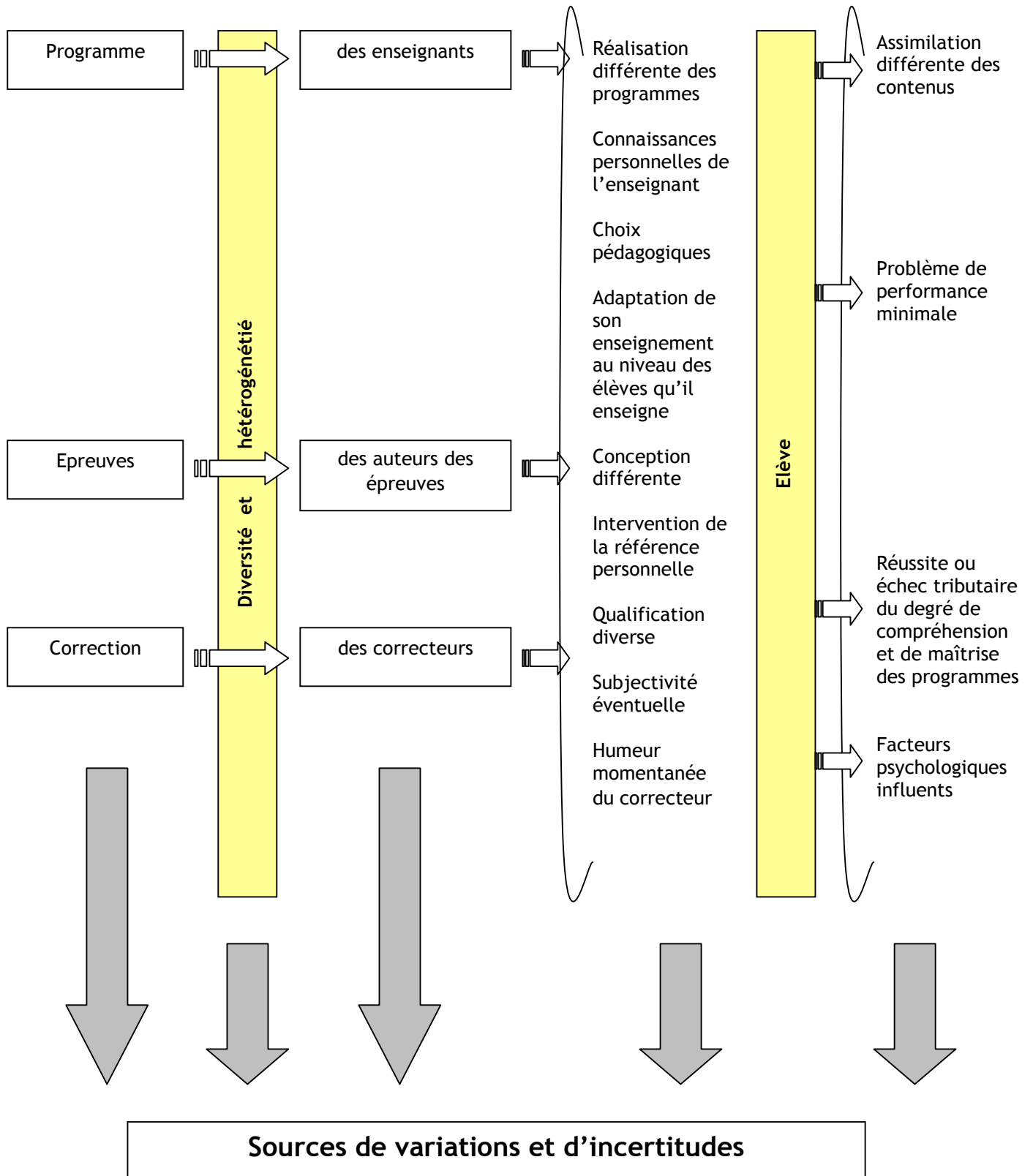
Réaliser un tel objectif, requiert une autonomisation des apprentissages et un choix d'un mode d'évaluation formative mettant l'accent sur les modes d'apprentissage réajustés, régulés et progressifs qui permettent de franchir les obstacles dans un parcours de formation, d'orienter les apprentissages autour d'une ligne directrice qui les fasse converger vers l'objectif terminal de formation qui, en principe, doit intégrer toutes les compétences requises dans un domaine déterminé qui font de l'apprenant un individu opérationnel et créatif.

BIBLIOGRAPHIE

- Daniel HAMELINE 1980 : « Les objectifs pédagogiques en formation initiale et en formation continue » Paris E.S.F – 2^{ème} édition
- Levy LEROYER (L) « Le Bilan de compétence » – ED, D'organisation 1993
- LE BOTER F. Guy « Comment manager la qualité de la Formation » ED. D'organisation 1992
- D'IRIBARNE (A) «La Compétence. Défi social, Enjeu éducatif» ED. SEUIL 1989.
- AUBERT (J), GILBERT (P), PIGEYRIE (F) « Savoir et pouvoir, les compétences en questions » ED. MARDAGA – 1990.
- PASTIC (M) « La relation éducative » - P.U.F Paris 1979.
- ROSENTHAL, R.A. et JACOBSON L. « Pygmalion », Casterman – Traduction française – 1971
- ALLAL,(L), CARDINET (J), PERRENOUD (P) « L'évaluation formative dans un enseignement différencié » – Bern, Peter Lang -1979.

Annexe 1 :

On peut les formaliser selon le schéma suivant:



Annexe II

Ajustement du processus d'apprentissage

Un ajustement, quand ?

Moment pour ajuster une planification :

- suite à une évaluation d'orientation
- dans les évaluations de régulation : à tout moment au cours d'apprentissage
- à la fin d'un module d'apprentissage
- à la fin de deux modules d'apprentissage et d'un module d'évaluation au terme d'un semestre ou d'une année d'études

Un ajustement, comment ?

Ajustement :

- ponctuel ou partiel
- total

Un ajustement, pourquoi ?

- préparer, à la suite d'un bon diagnostic, les remédiations indispensables
 - dans la fonction d'orientation, le diagnostic va porter sur les prérequis
 - dans la fonction régulation, le diagnostic portera sur les comportements du nouvel apprentissage

Et ce, pour :

- Suppléer aux lacunes constatées en tenant compte du caractère récurrent des erreurs
- remettre en correspondance les objectifs spécifiques et les compétences visées qui ont été mal articulés,
- réaménager la planification sans ajout pour lui conférer plus de cohésion,
- remettre en adéquation le volume horaire alloué aux contenus à dispenser,
- respecter le rythme d'apprentissage des apprenants en allégeant ou en étoffant les contenus ventilés,
- mieux cibler l'apprentissage en tenant compte des actions remédiation et de perfectionnement à entreprendre.

Annexe III

Quelques exemples de tests ponctuels

Des tests de compréhension

- **Des questions fermées** qui appellent une réponse précise permettant d'obtenir des informations susceptibles de vérifier la compréhension d'une donnée, l'assimilation d'un aspect du cours, d'un théorème ...
- **Des questions ouvertes** où les réponses ne se limitent pas à une seule formulation ou à un contenu unique. Elles peuvent solliciter avis, une critique, un complément d'information, un investissement d'un acquis antérieur
- **Des questions stimulant l'effort personnel**
 - Identification d'éléments significatifs véhiculés par le cours ou un passage du cours
 - Récapitulation d'une idée, une formule scientifique, d'un aspect ou d'une partie du cours
 - Interprétation d'une affirmation, d'une donnée, d'un aspect théorique
 - Production d'exemples, de cas, de situations pour illustrer une donnée théorique, un concept, une notion. Clarifier certains aspects du cours non élucidés, flous, vagues, mal compris
 - Schématiser une situation, une notion, une idée
 - Compléter un tableau par des données rencontrées dans les cours, ou par des connaissances acquises antérieurement
 - Systématiser des connaissances
 - Finaliser des connaissances
 - Synthétiser un passage du cours
 - Dégager des structures qui constituent des ensembles de rotations organisées (une théorie par exemple)
 - Mettre en relief des classes, des ensembles d'éléments, des liens entre variables
 - Faire une démonstration, une illustration
- **Des questions d'application**
 - Des exercices démontrant la maîtrise de l'utilisation d'un savoir ou savoir-faire acquis
 - Des exercices ayant pour fonction de consolider ce qui est acquis, de le systématiser
 - Des exercices donnant lieu à des processus d'apprentissages complémentaires ou enrichissants Des exercices permettant d'aller plus loin dans la maîtrise de l'objet apprentissage (objectifs de perfectionnement)
 - Des exercices permettant bien évidemment une évaluation qui remplit des fonctions d'orientation ou de régulation
- **Des questions de réinvestissement et d'intégration**
 - Présentation d'une situation-problème, mobilisatrice de savoirs et de savoir-faire acquis, de capacités déterminées, pour la résoudre
 - Présentation d'une situation nouvelle ou inédite qui intègre des compétences et des capacités complexes obligeant l'apprenant à explorer cette situation inconnue, à investir ses capacités, à sélectionner les savoirs et les savoir-faire maîtrisés et à les mettre en oeuvre dans une situation différente de celles de l'apprentissage.