Evaluation scolaire : fondements et pratique.

But de ce travail de certification : concevoir un test significatif en biologie pour évaluer les compétences des gymnasiens[1] au secondaire 2 dans une didactique et y porter un regard réflexif.

Phase préliminaire.

A) Détermination de l'objectif.

Au contraire du jugement, l'***évaluation*** est un processus intentionnel, systématique, basé sur des critères explicites et orientée vers une prise de décision (Roegiers 2003).

Avant d'élaborer un test significatif pour *évaluer* (au sens étymologique signifiant « faire ressortir ce qui est sain », ou « mettre en évidence les aspects positifs ») les compétences, il convient tout d'abord de savoir ce que l'on veut vérifier dans le domaine considéré, c'est-à-dire de se donner un but, un ***objectif*** fondamental. Ensuite seulement, il conviendra de fixer les ***critères*** de réalisation (étapes-clé nécessaires et règles à respecter).

En préambule, il faut savoir que les compétences particulières aux sciences, dans le cas particulier de biologie et de la chimie, relèvent de l'*observation du monde* et de son *analyse*. Ces compétences influencent directement la manière d'apprendre, d'utiliser la ou les connaissances, et d'agir. L'enseignement des sciences doit donc savoir et faire comprendre que ces dernières font continuellement appel à des modèles (ayant évidemment leurs limites propres) qui permettent d'appréhender et de décrire une réalité souvent *complexe*. La biologie comme la chimie sont des sciences du *quotidien* qui doivent être au service des individus en éclairant les interrogations nouvelles qu'elles posent au sujet de leur santé, de leur environnement ou de leur bien-être. Ces disciplines sont également des sciences *expérimentales* qui contribuent à mettre en place des démarches significatives qui sont aptes à résoudre des situations-problèmes (pour la définition de situation-problème : voir Scallon 2004, pp. 112-113 ; pour les situations : *id*[2]., pp. 169-171). Ces disciplines confrontent sans cesse les représentations à des *modèles établis*. Elles doivent bien souvent être articulées à d'autres disciplines pour fournir une *vision globale* qui se rapproche le plus de la réalité. Enfin, ces disciplines particulières se développent dans des contextes culturels, techniques et socio-économiques précis, et sont propices à des réflexions d'ordre éthique ; pour cela, elles peuvent utiliser des raisonnements inductifs, déductifs, par analogie ou encore l'analyse systémique ou épistémologique.

La Direction des gymnases vaudois (relevant de la Direction de l'enseignement post-obligatoire du Département de la formation et de la jeunesse) a publié un document intitulé « Plan d'études, objectifs, méthodes et programmes des cours 2006-2007 ». Dans ce document, des précisions sont apportées au sujet des sciences dites expérimentales et ses options spécifiques (*id*., p. 13). Le plan d'études cantonal est ensuite abordé (*id*., pp. 17-19). Cinq *champs de compétences* sont définis ; il s'agit des :

- compétences intellectuelles, scientifiques et épistémologiques ;
- compétences concernant les méthodes de travail, l'accès aux savoirs et les technologies de l'information ;
- compétences sociales, éthiques et politiques ;
- compétences communicatives, culturelles et esthétiques ; enfin des :
- compétences concernant le développement de la personnalité et de la santé.

[1] Le terme gymnasien est à prendre au sens épicène

[2] *id.* : idem que la référence précédemment citée dans le texte

A la page 22, un tableau résume le champ de compétences abordées dans le plan d'études des sciences expérimentales en discipline fondamentale. A partir de ce tableau, prenons en considération le champ de *compétences intellectuelles, épistémologiques et scientifiques*, que nous choisirons donc d'évaluer chez les gymnasiens. Comme indiqué dans ce tableau, cette compétence peut se rapporter plus particulièrement à la « *Compréhension et à l'analyse des phénomènes* ».

Nous apprenons plus avant que les *objectifs généraux* dans le domaine des sciences expérimentales (biologie, chimie, physique) au gymnase vaudois mettent l'accent sur le développement de la curiosité et de l'intérêt scientifiques, l'acquisition des connaissances élémentaires d'une culture générale en sciences, l'étude de l'évolution historique de l'explication de quelques processus naturels, l'apprentissage à structurer sa pensée et à conduire des raisonnements rigoureux et logiques, la contribution à une éducation aux relations à l'environnement, la recherche d'un sens à la vie, ainsi que l'apprentissage à travailler en équipe (*id*., pp. 79-80).
Considérons donc, comme *objectif général*, l'« acquisition des connaissances élémentaires d'une culture générale en sciences ».

Dans le cadre d'un test significatif au niveau gymnasial, la compétence pourra s'acquérir ou se traduire dans l'*action*, c'est-à-dire dans la réalisation d'une tâche. Ainsi, lors de l'élaboration d'un test significatif dans le cadre de la biologie, l'objectif fondamental susmentionné visant à évaluer le champ de *compétences intellectuelles, épistémologiques et scientifiques* peut en fait se rattacher à l'une ou l'autre des quatre familles de tâches scientifiques[3] suivantes ; en considérant les savoirs-faire[4] relatifs à la biologie (*id*., p. 80) et en résumant, il s'agira soit de :

- mener une recherche expérimentale ;
- résoudre une application concrète ;
- expliquer ou interpréter un phénomène ou le fonctionnement d'un objet, ainsi que de prévoir l'évolution d'un phénomène ; enfin, de :
- présenter sous une autre forme une information, un concept, un processus ou un phénomène naturel.

Chacune de ces tâches se rattache aux objectifs particuliers de la biologie comme discipline fondamentale, tels que décrits dans le « Plan d'études, objectifs, méthodes et programmes des cours 2006-2007 » (p. 81)[5]. Des travaux pratiques sont suggéré dans ce document (biologie – option spécifique), comme p. ex. des « *expériences de physiologie animale et végétale* » (*id*., p. 96).
Ces divers éléments étant acquis, passons maintenant à la réalisation de la tâche complexe proprement dite.

<u>Réalisation d'une tâche complexe.</u>
Avant de fixer les critères relatifs à la tâche à effectuer, il convient encore de considérer le fait que différentes qualités sont requises pour l'élaboration d'une situation d'intégration, i.e. pour

[3] Cet inventaire de tâches peut être regroupé en familles. Les tâches constitutives d'une famille donnée mobiliseront le même ensemble de compétences, déterminées par la finalité des tâches de la famille concernée. Ces tâches sont donc similaires, sinon sur le plan formel, du moins sur le plan des compétences qu'elles mettent en œuvre.
[4] En l'occurrence : i) observer des phénomènes pour apprendre à énoncer des hypothèses, vérifier ou infirmer ces hypothèses, utiliser la méthode expérimentale, imaginer un modèle, prévoir des comportements voisins ; ii) rechercher des informations, poser des questions, utiliser une bibliothèque, exploiter l'outil informatique ; iii) apprendre à utiliser divers appareils de mesure et conduire une expérience ; iv) appliquer les mathématiques au traitement quantitatif de situations données.
[5] Des objectifs particuliers sont déterminants également pour le domaine de la biologie prise comme option complémentaire : voir p. 99.

l'élaboration d'une situation « cible » ou d'une situation-problème[6]. Ces qualités sont celles décrites p. ex. par Roegiers (2004 ; pp. 238-239). En l'occurrence, il s'agira de :

- mettre en œuvre une situation dite d'*intégration* pour les savoirs et les savoir-faire, et non leur juxtaposition ;
- concevoir une situation nouvelle qui garantisse le caractère de *nouveauté* de la situation en évitant la restitution déguisée, en travaillant sur des documents et situations *inédits* ;
- créer des situations qui débouchent sur des *productions*, en donnant des consignes plutôt que des questions ;
- concevoir une situation où l'élève soit directement *impliqué* avec une situation qu'il puisse gérer, et qui s'adresse personnellement à lui ;
- générer une situation qui soit en *adéquation* avec les objectifs pédagogiques dans le contexte local ;
- donner à la situation le *niveau de difficulté voulu*, en ajustant les données et en ayant des contraintes pour l'ajustement de ce niveau ;
- créer des situations qui se font l'écho de *valeurs positives* ;
- élaborer une situation qui soit *significative* pour le gymnasien en travaillant sur des documents et des faits authentiques, en introduisant des données qui soient à tout le moins vraisemblables, en choisissant un contexte illustratif, et en donnant à toute la situation un but opérationnel ;
- concevoir une situation dont la présentation est accessible en rendant cette dernière lisible, avec une consigne claire et didactique ;
- enfin, il convient d'avoir à l'esprit que le test significatif à élaborer se doit d'être valorisant pour le gymnasien.

La résolution de la tâche pourra donc nécessiter une recherche, une procédure expérimentale à élaborer soi-même, le recours à des modèles pour comprendre ou préciser certains aspects de la question, l'utilisation d'outils mathématiques ou informatiques, la mise en œuvre d'un raisonnement logique (scientifique), ainsi que la production de procédures de communication pour formuler la réponse sous la forme attendue (un rapport p.ex.).
L'objectif étant maintenant défini, les critères peuvent alors être déterminés.

B) Détermination des critères.

Un ***critère*** est un élément auquel on se réfère pour porter une appréciation, un jugement : un principe, un caractère, un modèle, une valeur. S'il se situe dans une logique d'évaluation (dans le sens de mise en projet ; Roegiers 2004, pp. 56 et 89), il apparaît comme un repère sur lequel les acteurs s'entendent à un moment donné. Si on situe dans une optique de contrôle, le critère apparaît comme une norme à respecter (*id*., p. 70). Le critère est un témoin de l'atteinte d'un objectif opérationnel à travers des signes observables (appelés indicateurs, comme nous le verrons ci-après) (*id*, p. 72). Enfin, les critères sont liés à la compétence.

Il convient de respecter certaines *règles* lors de la formulation des critères (*id*, p. 190-191). Il existe plusieurs façons de formuler ces derniers.

- Un critère peut être formulé à travers un substantif connoté positivement (précision, cohérence, adéquation, originalité p.ex.) ;
- Il peut être formulé à travers un substantif auquel on ajoute un complément connoté positivement (production personnelle, interprétation correcte de, emploi pertinent de, p.ex.). Enfin :
- une phrase peut également formuler un critère, soit sous la forme d'un questionnement, ou alors d'une affirmation.

[6] La terminologie employée ici est celle donnée par Roegiers, 2004.

Il convient également d'avoir à l'esprit la problématique de la *permanence* des critères : en effet, quand on recourt à la notion de critère minimal, « chaque critère doit être maîtrisé pour prononcer la compétence du gymnasien » (*id*., p. 199).
D'une part, il est important de vérifier que les critères sont *indépendants* les uns des autres. Cette indépendance est importante pour ne pas pénaliser deux fois si le gymnasien a fait une erreur. Il est alors judicieux d'éviter, dans les disciplines scientifiques, le critère « réponse correcte » car c'est, comme il est écrit (p. 199), un critère qui englobe tous les autres critères (le critère est dit absorbant).
D'autre part, il convient de définir le *nombre optimal* de critères (*id*., p. 200). Il est inutile de multiplier le nombre de critères, puisqu'un petit nombre permet souvent d'arriver à une note plus juste ; quatre raisons essentielles justifient le fait de limiter le nombre de critères (*id*., p. 201) :

- l'effort de correction : il convient que les critères retenus soient utilisés par tous les enseignants ;
- la prise en compte des critères durant les apprentissages : il est facile de s'approprier un petit nombre de critères et de les mobiliser de façon spontanée. Si leur nombre augmente, ces critères perdront de facto leur statut de point de repère ;
- le risque de dépendance des critères entre eux : en augmentant le nombre de critères, on multiplie les risques qu'une erreur du gymnasien soit sanctionnée plus de deux fois ;
- les effets liés au comportement du correcteur : voir l'exemple fourni , pp. 202-207.

Au vu des faits mentionnés ci-dessus, *trois critères* seront finalement pertinents pour l'évaluation.

C) Cadre opérationnel des critères.
Le *cadre opérationnel* pour la mise en place des critères est déterminant, puisque l'on se retrouve le plus souvent, dans les branches scientifiques, face à une situation fermée (*id*., p. 217 et 231). Comme la production du gymnasien s'orientera vers une *réponse* (question fermée) après avoir été mis face à une situation-problème complexe à débrouiller, la difficulté majeure réside dans l'analyse de la situation-problème : quels outils de la discipline utiliser ? Comment agencer les données ? (*id*., p. 217).

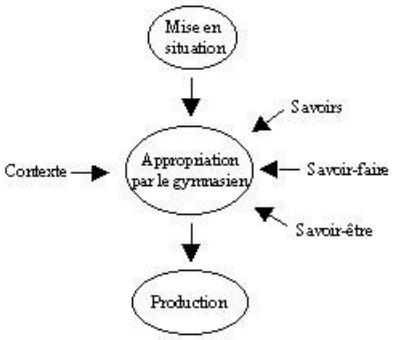
Différentes pistes s'offrent alors à nous pour *identifier les bons critères*, discipline par discipline (*id*., p. 215-216). Louise Bélair (*op. cit.*) propose de ramener les critères à huit (pertinence, profondeur, extension, précision, cohérence, langue, autonomie et originalité) ; Roegiers (2004), quand à lui, distingue les critères en trois types (critères de correction, d'évaluation, ou de décision ; p. 183). Les critères, dans le domaine de la biologie, se rapportent à ceux concernant les disciplines techniques où, la plupart du temps, une production personnelle est demandée : il faut donc également considérer la notion de démarche, de plan de travail ; la réalisation doit suivre un cursus précis, un cahier des charges (*id*., p. 231). Enfin, lors de la mise en place des critères pour l'évaluation d'une tâche complexe *fermée*, il convient encore de savoir : i) si j'utilise les bons outils ; ii) si les outils de la discipline particulière sont correctement employés ; iii) si le bon sens sortira de la réponse donnée (*id*., p. 232).
Les critères particuliers à la tâche complexe pourront être résumés dans un tableau et seront par exemple les suivants :

Critère 1 (C1)	Mise en œuvre de la procédure expérimentale
Critère 2 (C2)	Exploitation des résultats et réponse à la question posée
Critère 3 (C3)	Qualité formelle du rapport

Nous constatons qu'un effort a été entrepris afin que ces trois critères soient indépendants entre eux. Ayant tous les aspects précédemment décrits à l'esprit, nous pourrons vérifier ensuite vérifier la compétence du gymnasien à mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une situation-problème, grâce à l'élaboration d'un test significatif.

Elaboration d'un test significatif.

Nous avons choisi que le gymnasien « mène à bien une recherche expérimentale ». Les tâches de cette famille ont en commun de mettre en œuvre une procédure expérimentale comprenant l'observation d'un phénomène, la détection d'un problème, le repérage des principaux facteurs qui peuvent influencer le phénomène, l'élaboration de prédictions, la conception instrumentale, la réalisation pratique d'une expérience, le recueil des données expérimentales, l'analyse des résultats obtenus, la vérification que le résultat obtenu est plausible, la réflexion sur les méthodes, raisonnements et procédures utilisés, et enfin le compte-rendu sous forme d'un rapport. L'attitude réflexive intègre ainsi plusieurs aspects qui peuvent être globalement résumés de la façon suivante :



Tous les aspects décrits ci-dessus étant assimilés, la consigne peut être fixée ; elle est la suivante (mise en situation) :

> *« Etude de la photosynthèse. L'Elodée est une plante aquatique ; l'oxygène qui est produit par cette plante s'en échappe sous la forme de bulles d'air par la section de la tige. Le nombre de ces bulles est une indication quand à l'intensité de la photosynthèse, cette dernière dépendant de différents facteurs externes.*
> *On vous demande de tester si la température et/ou la lumière influence(nt) la photosynthèse.*
> *Le matériel nécessaire est fourni ; le travail s'effectuera par binôme à l'occasion de deux périodes de travaux pratiques. Le rapport final sera personnel et comprendra les aspects usuels décrivant la réalisation de l'expérience ainsi que la présentation et l'interprétation des résultats. Les critères de réussite sont les suivants :*
> - *mise en œuvre correcte de la procédure expérimentale*
> - *exploitation des résultats et réponse à la question posée*
> - *qualité formelle du rapport écrit »* (fin de la consigne[7]).

Une question cruciale à se poser est alors la suivante : ne vérifie-t-on pas, avec ce test significatif, uniquement les savoirs et les savoir-faire du gymnasien ? C'est toute la problématique de la *notion* et du *caractère relatif* d'une tâche complexe qui est posé. En fait, il s'agit pour le gymnasien de mobiliser des acquis nouveaux, c'est-à-dire peu ou pas connus par lui, insuffisamment maîtrisés, ou qui lui sont peu familiers. Pour cela, il convient de veiller à aborder des concepts particuliers, comme ceux décrits par Roegiers (2003, pp. 116-

[7] Nous remarquons que nulle part un *mode opératoire* formel n'a été donné : les gymnasiens doivent se débrouiller avec la consigne qui leur est fournie ; nous donnons une tâche à résoudre, et non pas des étapes à suivre.

126) : i) la situation doit être contextualisée (*id*., p. 126-129) ; ii) la *nature* et la *quantité* des savoirs et savoir-faire a) à mobiliser pour le savoir-intégrer et le savoir-transférer (Scallon, pp. 107-109), et b) à introduire dans la situation, doivent être évalués (Roegiers 2003, pp.130-135) ; enfin : iii) les savoirs et savoir-faire doivent être articulés (*id*., p. 138). Ces concepts ont été suivis pour le mieux ici[8]. Les qualités décrites par Roegiers (2004 ; pp. 238-239) et mentionnées ci-dessus entrent évidemment également en ligne de compte.

Il convient également de se demander de quel niveau de complexité est la question posée. Pour le déterminer, il convient de se référer à la taxonomie de Bloom, qui indique que dans notre cas le niveau de complexité est dit « plus complexe », puisque : le niveau hiérarchique est synthétique, et que le processus comporte des activités de création/conception/développement/organisation (la tâche est du niveau de l'expérience, des hypothèses).

Une fois ces aspects de vérification et de détermination du niveau de complexité posés, nous pouvons passer à l'étape suivante consistant à définir quels sont les indicateurs requis pour l'enseignant.

Détermination des indicateurs.

Si les critères donnent le sens général dans lequel la correction doit s'effectuer, ils ne sont pas assez précis pour permettre la correction efficace des travaux des gymnasiens. Bien que les critères ont un caractère général et abstrait que l'on ne peut apprécier que de façon globale, il est cependant possible de les approcher de façon précise en ayant recours aux ***indicateurs*** (Roegiers 2004, p. 78).

Un indicateur est donc un *signe observable* qui permet d'opérationnaliser un critère. En faisant partie intégrante des critères de correction, un indicateur peut être qualitatif (une quantité à posséder) ou quantitatif (un seuil à atteindre) et il doit se rapporter aux critères prédéfinis ; enfin, il est *relatif à une situation donnée* (*id*., pp. 78-80).

Il y a enfin deux règles à respecter lors de la construction des indicateurs ; ils doivent être formulés, par l'enseignant :

- de façon rigoureuse ;
- de façon concrète, précise et simple (*id*., p. 277-281).

L'enjeu est le même que lors de l'indépendance des critères (comment ne pas pénaliser le gymnasien deux fois pour une erreur commise ?). Quels sont donc les indicateurs pour la tâche complexe décrite ci-dessus ? En respectant le principe que chaque critère doit être vérifié trois fois, nous pouvons proposer les indicateurs suivants :

	Indicateurs :
C1	1.1 : Qualité du montage expérimental[9] 1.2 : Habileté et soin dans la manipulation[9] 1.3 : Qualité des mesures (respect du temps d'adaptation entre les relevés, comptage correct des bulles, choix judicieux et lecture correcte des T°C, nb. suffisant de mesures)[9]
C2	2.1 : Organisation judicieuse des résultats sur le cahier de laboratoire (tableau)

[8] Savoirs : la notion de photosynthèse et son équation bilan sont connus ; savoirs-faire : rédaction, utilisation des outils mathématiques, analyse, identification du matériel, usage correct de ce dernier ; savoir-être : collaboration dans le binôme, soin et organisation.

[9] Dans ce cas particulier, nous pourrons par exemple constater, dans la pratique, si le gymnasien a utilisé du papier millimétré, s'il a découpé le rameau d'Elodée *avec* le bourgeon terminal, si les solutions ont été convenablement refroidies à 4°C ou maintenues à 25°C, si le montage expérimental comporte des fuites, si la lampe spot de 100 W est convenablement placée, s'il est possible de mesurer le nombre de bulles dans l'obscurité sans interférer avec la photosynthèse, si le système de fixation est correctement placé, etc. Les indicateurs pour les critères C2 et C3 seront à l'avenant.

	2.2 : Précision du graphique (papier millimétré, « Cricket graph », etc…) Exactitude du schéma et de sa légende 2.3 : Analyse et interprétation des résultats
C3	3.1 : Rapport structuré, respectant les divers éléments de la consigne 3.2 : Orthographe et syntaxe correctes (moins de 5 fautes/page, p.ex.) 3.3 : Présentation en adéquation avec les résultats présentés par le binôme

Les critères en sciences proposés par Roegiers (*id*., p. 189) se retrouvent dans le tableau ci-dessus. Nous avons également veillé à ce que les indicateurs proposés soient indépendants entre eux.
Afin d'évaluer le travail fourni par le gymnasien avec la tâche complexe, il convient ensuite d'établir une grille de correction.

Etablissement d'une grille de correction.
Une ***grille de correction*** est un outil d'appréciation d'un critère à travers des indicateurs précis, pour standardiser la correction. Elle permet l'objectivité de cette correction, et elle fournit un appui pour l'enseignant (Roegiers 2004, pp. 269-271). Son intérêt est manifeste (*id*., pp. 272-277). Dans notre exemple de tâche complexe, la grille de correction se rapportera aux indicateurs décrits ci-dessus, permettant ainsi de déterminer si chacun des critères est respecté. Cette analyse permet ensuite de définir un poids pour chacun de ces critères ; le tableau est le suivant :

Poids des critères.
Nous ne considérons que des critères minimaux de poids équivalent, puisqu'il n'y a pas de critère de perfectionnement qui est distingué dans la tache complexe décrite ci-dessus :

C1	C2	C3
/3	/3	/3

Une fois le poids des critères déterminé, il convient de construire un tableau répondant à un impératif, lié à la certification, d'attribuer une note (cet impératif est, la plupart du temps, purement social ; *id*., p. 255). C'est le barème de notation.

Barème de notation.
Un ***barème de notation*** est un tableau qui précise la pondération de chaque critère de correction, ainsi que les seuils de maîtrise requis pour chacun de ceux-ci (*id*., p. 253). Il se base sur la règle dite « des deux tiers » de X. Roegiers (*id*., pp. 188-189) : cette règle consiste à construire l'épreuve d'évaluation de façon telle que l'élève ait trois occasions indépendantes de montrer sa maîtrise de chaque critère. On considère qu'il y a *maîtrise d'un critère* par le gymnasien lorsqu'il montre sa maîtrise du critère lors de deux occasions sur trois au moins. C'est effectivement le cas dans l'épreuve proposée (voir le tableau critères *versus* indicateurs, ci-dessus), où chaque critère peut être vérifié trois fois, grâce aux indicateurs.
Deux exigences sont à respecter pour attribuer le nombre de points relatifs à chaque question et à chaque critère. Il faut : i) établir une pondération entre les différents critères, et ii) attribuer le plus grand nombre de points au critère le plus important (*id*., pp. 255-258).
Un score pouvant être attribué par critère (*id*., p. 258), nous avons alors le barème de notation suivant (où le seuil de maîtrise des critères 1 et 3 est moindre que le critère 2 : voir la colonne indiquée par ∗) :

			∗		
C1	3/3	2/3	2/3	1/3	1/3
C2	3/3	3/3	2/3	2/3	1/3
C3	3/3	2/3	2/3	1/3	1/3

En effet, un montage expérimental qui comporterait des fuites permettrait quand même de réaliser de manière optimale le reste du travail (critères C2 et C3). Il en va de même avec les

indicateurs pour le critère 3 : quand bien même un rapport scientifique se doit d'être rigoureux, nous pouvons accepter des erreurs de syntaxe (ici de 5 fautes/page, p. ex.).
Le barème de notation étant défini, la question que l'on peut se poser est alors la suivante : le gymnasien est-il compétent ?

Maîtrise de la compétence.
La ***maîtrise de la compétence*** par le gymnasien est effective s'il a ***maîtrisé tous les critères***. On lui attribuera la note 4, ou plus, à partir de ce moment-là. Les notes seront attribuées en les juxtaposant au barême de notation défini ci-dessus[10]:

Note :	6	5	4	3	2

Si ***un*** critère n'est pas maîtrisé (p. ex.: les critères 1 ou 3 ayant un indicateur sur trois qui se trouveront vérifiés), alors le gymnasien ne maîtrise pas la compétence. Mais comme on le voit aussi, la *perfection* n'est pas exigée de la part du gymnasien, puisqu'une erreur (un indicateur non respecté) ne signifie pas la non-maîtrise ou l'échec : on parlera de non-maîtrise à partir du moment où l'erreur se répète.

Commentaires finaux et appréciation.
La réalisation d'une tâche complexe n'est pas toujours évidente. Comme relevé plus haut, différentes étapes sont requises pour l'élaboration d'une épreuve d'évaluation (voir Roegiers 2004, pp. 242-245) ; une *check-list* peut être suivie pour réaliser cette épreuve (*id*., pp. 249-250).
De manière générale, il faut avoir clairement à l'esprit que la *gestion* du système d'évaluation pose plusieurs questions (*id*., pp. 305-308) : il s'agit de la détermination des valeurs qui orientent le système d'évaluation, de la détermination des structures organisationnelles du système d'évaluation, ainsi que de la détermination du système de prise de décision en matière d'évaluation.
Je partage la conclusion de Roegiers faisant état de l'enjeu consistant à limiter au maximum les réussites abusives, mais surtout à arrêter l'hémorragie d'échecs abusifs que l'on rencontre sous nos contrées et ailleurs (*id*., p. 313). Il est clair que l'évaluation des gymnasiens à travers des situations complexes constitue un fil rouge prometteur, en faisant attention à ce qu'elles correspondent à des compétences de base (savoirs, savoirs-faire, attitudes) clairement définies pour couvrir l'ensemble des aquis dans une discipline donnée.
Dans l'approche par compétences, « les démarches d'appréciation directe prennent toute leur importance pour fonder le jugement professionnel de ceux qui doivent rendre compte des apprentissages réalisés par les élèves » (Scallon, p. 193). Comme cet auteur le rappelle, l'évaluation des compétences montre que ces outils de jugement ont deux débouchés importants : i) la description la plus complète possible de ce dont un individu est capable, et ii) l'expression d'un jugement global sous la forme d'une note chiffrée, là où elle est requise.

Bibliographie.
« Plan d'études, objectifs, méthodes et programmes des cours 2006-2007 », Direction des gymnases vaudois (http://www.dfj.vd.ch/dgep/dgvd/acrobat/PET_MSSP.pdf ; état janvier 2007).
Roegiers, X. (2004). L'école et l'évaluation – Des situations pour évaluer les compétences des élèves. De Boeck, Bruxelles.
Roegiers, X. (2003). Des situations pour intégrer les acquis scolaires. De Boeck, Bruxelles.
Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. De Boeck, Bruxelles.

[10] Il est également possible d'attribuer différemment la note finale en fonction du barême de notation, en ayant recours à un nouveau tableau. Pour cela, il convient de consulter les exemples décrits par Roegiers 2004 (pp. 259-266).