

Titre de l'action :

« Permettre aux élèves de comprendre les finalités de l'évaluation »

Collège Jean MONNET

Courçon d'Aunis

Académie de Poitiers

B.P.8-17170 Courçon

Téléphone : 05 46 6 01 61 16

Fax : 05 46 01 64 55

Mail de l'établissement : ce.0790019 s @ ac- poitiers.fr

Coordonnées d'une personne contact : Pascal MAS

Classe(s) concernée(s) : 1 classe de 5^{ème}.

Discipline(s) concernée(s) : EPS, Maths, Anglais, Histoire.

Date de l'écrit : Mai 2009

Axe national concerné et éventuellement axe académique :

Socle commun et évaluation par compétences.

Résumé :

Une véritable auto-évaluation est instaurée auprès des élèves, centrée autour des compétences acquises ou à acquérir plutôt que sur la seule évaluation sommative.

Dès lors, le décryptage du bulletin devient formateur et participe à l'évolution des représentations des élèves mais aussi de leurs parents dans le sens d'un processus d'évaluation formatrice.

Mots-clés

STRUCTURES	MODALITES – DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Collège. Heures de vie de Classe. Travail inter-Disciplinaire.	Elaboration par les élèves d'un bulletin descripteur des compétences à acquérir.	Evaluation par compétences. Processus d'évaluation formatrice.	EPS Maths Anglais Histoire

Vers une définition des objectifs à atteindre...

« Il s'agit de permettre à l'élève d'être capable d'appréhender les finalités de l'évaluation, de le détacher de l'évaluation sommative chiffrée, afin de le faire basculer vers une évaluation réellement formatrice/formative sous forme de compétences reconnues et identifiées comme acquises, en voie d'acquisition ou à acquérir. Le support privilégié sera un livret individuel de compétences, élaboré par l'élève lui-même, outil privilégié de régulation, renseigné en collaboration avec des collègues volontaires en terme de compétences disciplinaires déclinées en savoir, savoir-faire et savoir-être en liaison avec le socle commun de compétences. Livret individuel de compétences sur lequel l'élève engagera un travail préalable d'auto-évaluation disciplinaire puis d'analyse et de comparaison avec les évaluations des enseignants afin d'établir une véritable stratégie scolaire de remédiation et de réussite, notamment avec la mise en œuvre de PPRE»

SOMMAIRE

Introduction	Page 3
La genèse du projet	Page 6
L'expérimentation menée	Page 9
Un bilan non-exhaustif de l'expérience en cours	Page 14
Une tentative d'éclairage théorique	Page 22
Conclusion	Page 25
Bibliographie	Page 28

INTRODUCTION

Tous les enseignants attachent à l'évaluation une légitimité conséquente, un fruit de la culture scolaire indissociable à leur fonction, mais peu d'entre eux en font l'objet d'une réflexion pédagogique dans la mesure où ils l'assimilent à la notation.

La notion d'évaluation n'a été exprimée que récemment par la loi d'orientation pour l'éducation de 1989 et par les décrets relatifs aux nouveaux statuts des professeurs. Pour la première fois, une loi fait obligation à ceux-ci d'évaluer les acquis de leurs élèves : *« les enseignants apportent une aide au travail personnel des élèves et en assurent le suivi... la pédagogie englobe l'acquisition des savoirs et des savoir-faire, des méthodes de travail et d'assimilation des connaissances, la formation de l'esprit critique et le développement de la sensibilité et de la curiosité. L'élève construit un premier projet d'orientation. »*. S'agissant *« des droits et des devoirs des jeunes en formation »*, il est précisé que *« l'élève doit prendre conscience des liens entre les objectifs pédagogiques que les enseignants lui demandent d'atteindre et la réalisation de son projet d'orientation. Les enseignants*

ont donc à fixer ces objectifs de manière réaliste, à les expliquer aux élèves et à effectuer avec eux des bilans réguliers. L'élève saura ainsi se situer par rapport aux objectifs qui lui sont assignés et sur quels points il doit faire porter ses efforts. » d'après « L'évaluation des élèves en classe : ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique, sa contribution à la progression des apprentissages ; rapporteurs, Gérard DOML, Francis WIEME, MEN (Février 1998). »

L'évaluation s'inscrit comme le ciment de toute stratégie pédagogique, visant à placer l'élève au centre du système éducatif, afin d'améliorer sa formation et de préparer son orientation. La loi de 1989 n'est toutefois qu'une étape du long processus de maturation et d'une réflexion prenant en compte les recherches et les pratiques innovantes, réflexion menée depuis plus de vingt ans dans certaines disciplines !

La dérive classique de l'évaluation scolaire (lors des devoirs, des examens, des bulletins trimestriels,..) de s'intéresser davantage aux résultats de l'action des élèves qu'aux procédures qu'ils mettent en œuvre pour les atteindre est paradoxal.

En effet, les enseignants placent au centre de leurs préoccupations didactiques et pédagogiques l'élève, soucieux que celui-ci puisse bénéficier de tout un arsenal de moyen pour réussir les tâches qui lui assigner.

Ce paradoxe s'appuie notamment sur l'idée communément admise par tous que l'on apprend mieux lorsque l'on tente de s'approprier soi-même le savoir.

Le concept chiffré (docimologique) de l'évaluation peut dès lors apparaître galvaudé et suranné. En effet, il est souvent vécu comme un couperet sanctionnant positivement ou négativement la valeur d'une production scolaire. Mais il donne rarement du sens aux acquisitions réelles et aux procédures mises en œuvre pour parvenir aux résultats.

Rarement la note permet à l'élève de se situer dans son apprentissage. En général, elle lui permet tout juste de constater qu'il sait ou ne sait pas, « qu'il a bon ou faux ». Dans ces conditions, elle apparaît bien souvent plus comme une sanction que comme un moyen pour l'élève d'appréhender ses carences et ses progrès. La notation chiffrée et la constante référence à la moyenne dominent très largement les pratiques évaluatives.

La docimologie (telle qu'elle est utilisée en milieu scolaire) ne permettrait donc pas ou peu aux élèves de décrypter, d'analyser et d'expliciter le résultat de leurs actions. Elle ne pourrait donc pas être une aide précieuse dans l'élaboration d'une stratégie d'apprentissage.

En effet, *« la notation chiffrée est le critère d'appréciation universel dans notre enseignement. Elle relève d'ailleurs d'une pratique institutionnelle qui répond non seulement à la pression " parfois aveugle " des parents et de l'administration, mais aussi des élèves qui portent beaucoup plus d'attention à la note qu'aux remarques en marge de leurs copies. Généralement, les élèves, comme leurs parents et l'administration, ont tendance à penser que tout ce qui n'est pas noté n'a pas de valeur. C'est là une survivance qui pouvait se comprendre à l'époque où l'enseignement n'avait comme objectif que la transmission de savoirs savants relativement limités dans une perspective fondamentalement encyclopédique. C'est aujourd'hui une aberration quand on connaît l'extrême hétérogénéité des élèves. C'est plus que jamais une gageure quand on sait l'ampleur des connaissances et des savoir-faire qu'il faudrait faire théoriquement assimiler, dans chaque discipline, aux élèves. Tout cela aboutit à*

un statut exagéré de la note, seule référence reconnue de tous, exigée de tous, élèves, enseignants, parents d'élèves, administration, quels que soient l'établissement et sa culture, quelle que soit la discipline. La notation finit par « monétiser » l'évaluation et, en aval de la note, l'organisation du dialogue est faite pour faire admettre le fait arithmétique et ses conséquences ! Ce n'est pas nouveau : déjà le rapport de l'IGEN de 1991 soulignait que la note constitue le moyen quasi exclusif de rendre compte des performances de l'élève. » d'après L'évaluation des élèves en classe : ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique, sa contribution à la progression des apprentissages ; rapporteurs, Gérard DOML, Francis WIEME, (Février 1998) MEN.

Toutefois, pensée différemment, l'évaluation pourrait être un atout précieux et favorable aux progrès de l'élève, un outil aux finalités multiples et complexes : bilan des acquisitions, régulation des apprentissages, stratégies d'apprentissage et remédiation, ... Un outil qui permettrait à l'élève d'adapter un comportement ajusté vis-vis de ses apprentissages, un outil au service de l'élève.

Cet article propose de relater le fruit d'une expérimentation menée dans un collège sur le niveau 5^{ème}, où en tant que professeur principal de la classe, j'ai tenté de mettre en place un outil permettant aux élèves de comprendre les finalités de l'évaluation. Cette expérimentation a été relevée lors d'une inspection pédagogique comme pouvant rentrer dans le cadre de la mission à l'évaluation, à l'innovation pédagogique et au projet d'établissement (MEIPPE).

Dans une première partie, nous nous attacherons à retracer rapidement la genèse de ce projet. Puis, dans une seconde partie, nous décrirons l'expérimentation vécue proprement dite et les évolutions qui ont conduit à modifier peu à peu le projet. Un bilan de l'expérimentation sera établi notamment sous le prisme du regard d'enseignants de la classe interrogés sur ce projet. Enfin, dans une troisième et dernière partie, nous proposerons une tentative d'éclairage théorique sur cette expérimentation afin de dégager des pistes de réflexions et de devenir de ce projet.

GENESE DU PROJET

L'origine de ce projet trouve sa source durant l'année scolaire 2007-2008 avec une classe de 5^{ème} avec laquelle j'assurais la fonction de professeur principal. Lors des travaux préparatoires au conseil de classe durant la vie de classe, nous avons engagé avec les élèves une auto-évaluation des bulletins trimestriels. Cette auto-évaluation devait aider les élèves à devenir autonomes dans l'analyse et le décryptage du bulletin trimestriel, en minorant l'impact de la note chiffrée, et en établissant un bilan des compétences acquises.

Ainsi au 1^{er} trimestre, les élèves ont analysé après réception, des bulletins, et donc après déjà (normalement) une première lecture et un décodage avec les parents des appréciations renseignées par les différents professeurs. Les tentatives furent souvent infructueuses. En autonomie face au décryptage d'un bulletin, les élèves sont perdus, ils ne savent pas analyser les commentaires et ne parviennent pas à élaborer des pistes d'amélioration, en vue de progresser, en vue de transformer leurs méthodes de travail (lorsqu'elles existent), en vue d'établir une stratégie adéquate

pour atteindre les objectifs fixés par l'enseignant.

Repérer les acquis, les lacunes, les axes de progression... semble être une mission hasardeuse à la simple lecture des notes chiffrées et des appréciations....

Une première question émerge dès lors pour les élèves : comment me repérer, comprendre le bilan trimestriel et quels en sont les enjeux...

Ainsi au 2^{ème} trimestre, une à deux séances de vie de classe ont été consacrées à la mise en place avec les élèves d'une auto-évaluation et d'un auto-remplissage du bulletin trimestriel. Les élèves devaient compléter un bulletin trimestriel vierge, se glisser dans la peau de chaque enseignant et analyser au mieux le trimestre écoulé. Ce jeu de rôle avait évidemment pour fonction de tenter d'établir un bilan, un état des lieux du trimestre mais, aussi, ensuite d'établir un comparatif des auto-bulletins et des bulletins trimestriels.

L'objectif pour les élèves était bel et bien de remarquer et repérer les dissonances entre, ce que nous avons nommé : « *ce que je crois savoir, ce que je crois faire, ce que je crois être* » et ce que l'enseignant établit comme bilan.

Les écarts étaient rarement importants, mais encore une fois, ne permettaient toujours pas d'engager l'élève dans une réflexion d'élaboration de stratégie scolaire.

Enfin, au 3^{ème} trimestre, la mise en place d'un bilan disciplinaire en auto-évaluation, rédigée sous la forme de « *ce que je sais, ce que je sais faire, ce que je sais être* » devait permettre non seulement aux élèves d'établir un bilan des compétences acquises mais surtout de se dégager totalement de la seule et unique lecture de la note.

A la lecture des bulletins, c'est la dissonance totale : la rédaction des appréciations (et donc des évaluations) « ne ressemble pas » au travail des élèves...

Le corps enseignant n'évaluerait-il pas sous forme de compétence ?

Quid du socle commun de compétence ?

Pourtant, le socle commun fournit un principe d'organisation des enseignements en fondant les objectifs des programmes. Il est indissociable d'une exigence d'évaluation des acquis des élèves. L'exigence de contenu du socle commun de connaissances et de compétences est indissociable d'une exigence d'évaluation. Cette évaluation permet de vérifier les

progrès de chacun, de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, d'organiser le cas échéant un accompagnement adapté. L'évaluation doit attester de l'acquisition progressive de chacune des sept grandes compétences du socle commun.

Que de travail en perspective pour mieux aider nos élèves à se situer dans le dédale de l'évaluation...

Cet embryon de projet a été repéré lors d'une inspection pédagogique.

Monsieur l'IPR EPS, M. Taburet y a décelé une possibilité d'amener les élèves à s'approprier le phénomène d'évaluation et des stratégies qui en découlent.

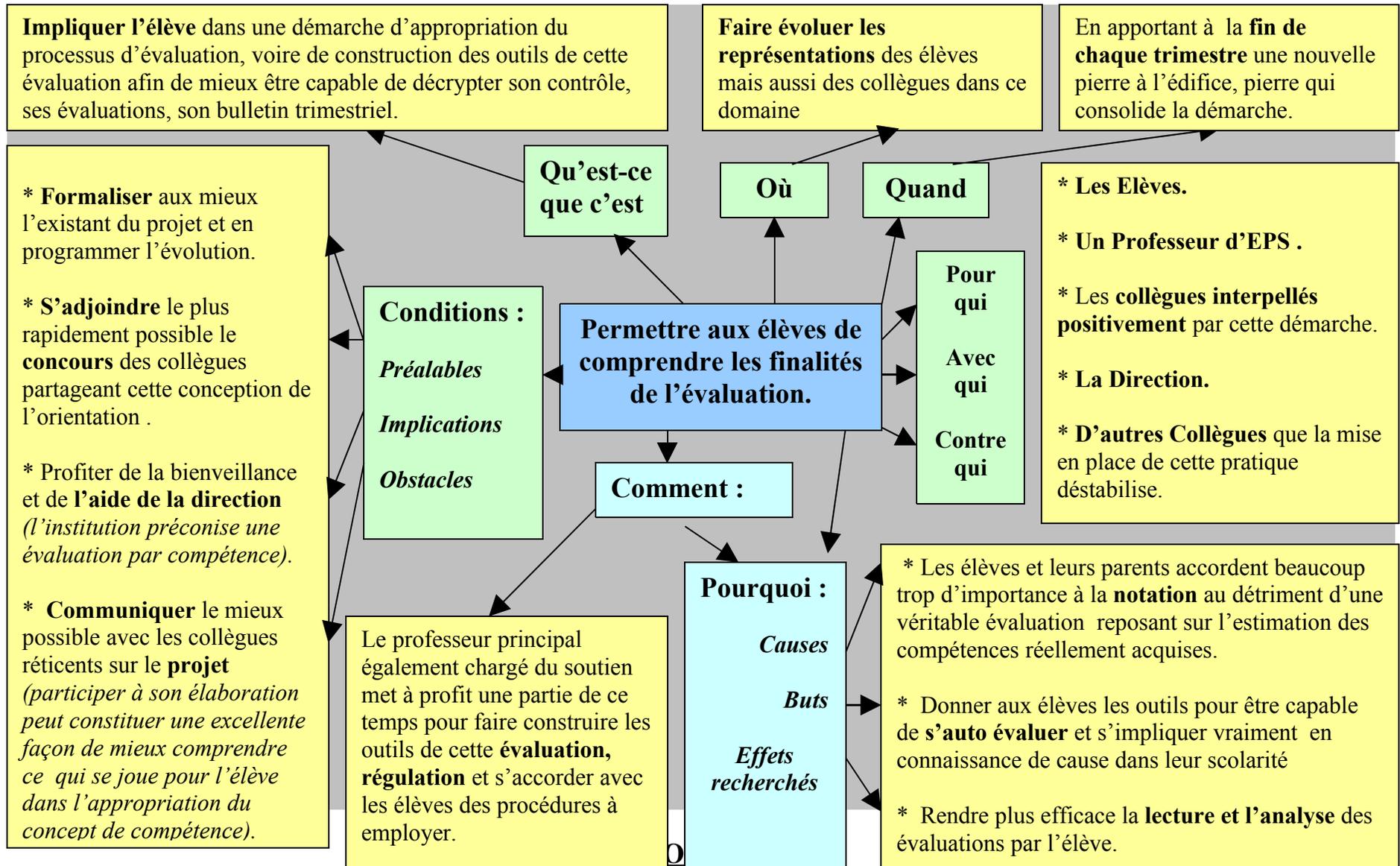
Il a donc été décidé de pousser plus loin l'expérimentation et d'imaginer un projet liant les évaluations, leurs décryptages et leurs appréhensions par les élèves, les stratégies d'apprentissage pouvant en découler, les différents acteurs du système éducatif, élèves, adultes (enseignants, parents, ASEDU, ...), institution, le socle commun, ...

Vers une définition des objectifs à atteindre...

« Il s'agit de permettre à l'élève d'être capable d'appréhender les finalités de l'évaluation, de le détacher de l'évaluation sommative chiffrée, afin de le faire basculer vers une évaluation réellement formatrice/formatrice sous forme de compétences reconnues et identifiées comme acquises, en voie d'acquisition ou à acquérir. Le support privilégié sera un livret individuel de compétences, établi par l'élève lui-même. Ce livret sera l'outil privilégié de régulation des apprentissages, renseigné aussi par des collègues volontaires en terme de compétences disciplinaires déclinées en savoir, savoir-faire et savoir-être en liaison avec le socle commun de compétences. Il sera associé au bulletin trimestriel sur lequel l'élève engagera un travail préalable d'auto-évaluation disciplinaire puis d'analyse et de comparaison afin d'établir une véritable stratégie scolaire de remédiation et de réussite. »

Ci-après une façon d'appréhender les possibles du projet à partir de la grille de lecture de Di Lorenzo, synopsis élaboré

lors de la visite diagnostique de l'accompagnateur MEIPPE, M. Jacques Odin.



Les différentes séquences ont été mise en place lors de l'étude dirigée de la classe de 5^{ème} chaque mardi de 11h00 à 12h00.

Chaque séquence de travail a été variable en temps.

Le temps passé sur chaque séquence de travail est donné à titre indicatif.

Les documents produits par les élèves se situent en annexe du rapport, ils sont bruts, tels qu'ils ont été élaborés par les élèves, sans intervention aucune, ni correction des enseignants.

1^{ère} séquence de travail (2 séances):

Construire un recueil de notes (évaluation chiffrée) disciplinaire.

L'objectif de cette séance a été, pour l'élève, de trouver un moyen personnel pour suivre ses résultats scolaires. Pour cela, la tâche demandée aux élèves était d'essayer de construire un tableau afin de recueillir toutes les notes obtenues sur une période d'un mois. Ce tableau se devait d'être le plus efficace et le plus pratique à utiliser. Il pouvait contenir différents type d'informations : la discipline concernée, la note obtenue (sur /5, sur /10, sur /20), la date à laquelle celui-ci avait été effectué, le

thème de l'interrogation, etc. Après maints essais, ils ont réussi à construire un tableau qu'ils se sont appropriés facilement, leur permettant de compiler, d'archiver et de référencer les notes de la période concernée.

2^{ème} séquence de travail (2 séances):

Chercher les informations qui peuvent être décryptées dans ce recueil de notes.

Les élèves avaient pour tâche de trouver des indicateurs pertinents à partir du recueil de relevé de notes qu'ils ont créé. Ils se sont ainsi rendus compte qu'avoir 12/20 en anglais, par exemple, ne traduisait pas grand-chose à part celle de dire qu'ils avaient plus de la moyenne (arithmétique) mais en revanche ils ne pouvaient même pas se situer au sein du groupe classe en comparant la note obtenue avec la moyenne de la classe par exemple. De même, entre un élève qui avait 12/20 et un autre 13/20, ils ont réalisé qu'ils étaient incapables d'expliquer ce point d'écart si ce n'est un point de plus à un contrôle ou à un exercice particulier. L'élève ne peut donc se situer au sein du groupe classe avec sa seule note et comparer sa propre note avec celle d'un camarade ne lui donne guère plus d'information. La note obtenue

à un contrôle apparaît peu à peu comme bien difficile à décrypter objectivement. En effet, à partir de quand peut-on considérer que l'on obtient une note satisfaisante, à partir de quelle note on peut considérer que l'on maîtrise le sujet de l'interrogation. Paradoxalement, la note (tout au moins sa valeur chiffrée) qui semblait à l'origine le critère essentiel de réussite d'une interrogation apparaît dénuée de sens, les élèves ne parviennent pas à décoder explicitement celle-ci.

L'objectif de la séance a donc été de démontrer que l'évaluation chiffrée seule (la note) ne permet pas de faire le bilan complet de ce que l'on sait, de ce qu'on ne sait pas encore ou de ce qu'on ne sait pas du tout.

3^{ème} séquence de travail (2 séances):

Définir des axes d'amélioration à apporter à ce recueil de notes.

Suite à la 2^{ème} séquence, les élèves ont commencé à réfléchir sur ce qui pourrait être ajouté à ce recueil de notes pour savoir plus précisément son niveau scolaire. Ils en ont déduit que l'appréciation du professeur était importante car elle donnait souvent des informations sur le travail effectué, les progrès et/ou le comportement attendu. Il

est ressorti aussi l'importance des corrections faites par les professeurs. La séance a consisté à démontrer que l'évaluation chiffrée seule (la note) n'était pas une aide dans la construction d'une stratégie scolaire de réussite, d'un axe de progression, d'un travail à fournir, etc.

Séance 4 (2 séances): Identifier une compétence transversale scolaire.

L'objectif de cette séquence a été de faire émerger une des composantes des compétences scolaires à acquérir, composante transversale par essence : le savoir-être.

Dans la dernière séance, les élèves se sont rendus compte qu'en lisant les appréciations de tous les professeurs, il était possible de mettre en commun des termes tels que progrès, travail, comportement,... La séquence a été basée sur un travail de recherche : quelles sont les « qualités », les « aptitudes », les « habiletés » communes à acquérir dans les différentes disciplines ? Quelles sont-elles ? Comment les définir ? Nous avons opérationnalisé ce travail par des méthodes de tris afin de regrouper des indicateurs communs et d'écarter ceux ne semblant pas s'y associer. Une fois ce travail fait, les

élèves ont verbalisé une compétence comportementale ce qui nous a amené à identifier une compétence particulière : le savoir-être.

Les élèves ont qualifié cette composante comme un ensemble de capacité de produire des actions et des réactions adaptées à l'environnement scolaire, familiale, amical, sociétal : contrôle comportemental, responsabilisation, coopération, politesse et courtoisie, sens du devoir ...

→ J'ai scindé le groupe classe en deux en retenant 13 élèves pour travailler sur le projet. Cela m'a permis d'avoir un échantillon type et représentatif du groupe classe. L'échantillon d'élèves a été obtenu sur la base du volontariat, tous les élèves sont ainsi motivés et prêt à s'engager dans un projet leur permettant de mieux se connaître. Toutes les typologies d'élèves sont globalement représentées dans ce groupe afin de permettre d'une part la validité de l'expérimentation et d'autre part de favoriser des interactions et des échanges riches et pertinents entre les différents protagonistes.

→ J'ai pris contact avec quelques collègues afin de leur exposer le projet.

Les professeurs d'histoire/géographie, de mathématiques, d'anglais et d'EPS ont adhéré sur le principe.

L'objectif est de fournir un premier livret de compétences disciplinaires construit par les élèves à chaque professeur concerné. Celui-ci pourra ainsi donner son avis sur les compétences retenues et identifiées puis de procéder pour les élèves à leurs auto-évaluations afin que le professeur puisse faire un bilan avec eux.

Séquence 5 (3 séances): Travailler sur la notion de compétence.

L'objectif de cette séance était d'appréhender la notion de compétence scolaire (comme défini par Delignère D., Reboul O. et Perrenoud P.), savoir (connaissances théoriques qui permettent de comprendre, interpréter), savoir-faire (mise en application du savoir, procéder, agir, traiter l'information, raisonner), savoir-être (se comporter, coopérer, apprendre à apprendre).

Nous avons commencé cette séquence par un jeu de rôle. Un électricien est appelé par une cliente pour poser un radiateur électrique dans une salle de bain. A quoi reconnaît-on un électricien compétent ?

Réponse des élèves (après maints échanges et des temps de concertations) : il doit connaître la taille de la pièce pour mettre le radiateur qui convient (celui qui va chauffer au mieux la pièce) ; il doit connaître les normes de sécurité en vigueur pour poser un appareil électrique dans une pièce d'eau ; il doit connaître les produits des différents fournisseurs afin de proposer le plus adaptés, ... Toutes ses connaissances identifiées ont été apprises durant sa formation initiale, il les sait c'est donc un savoir. Ensuite, l'électricien doit poser le radiateur. Il doit savoir utiliser les outils adéquats, il doit savoir installer et raccorder, en faisant les manipulations nécessaires, l'appareil au réseau électrique, ... C'est quelque chose qu'il a appris à faire et qu'il sait faire, c'est donc un savoir-faire. Pour finir, il doit être capable de communiquer avec le client de façon courtoise et serviable, il doit nettoyer avant de partir, il doit fournir une facture conforme au devis avec une garantie c'est ce que l'on appelle le savoir-être. Ainsi pour être compétent, un électricien doit posséder de savoirs, des savoirs faire et des savoir être qu'il mettra en œuvre pour exercer sa profession.

Il est demandé aux élèves de trouver trois autres exemples dans les domaines artistique, artisanal et sportif des savoirs,

savoirs faire et savoirs être à posséder afin d'être compétent. Ils ont pu ainsi vérifier qu'ils étaient capable de bien différencier ces 3 compétences.

Séquences 6 (3 séances) : Identifier les compétences sur une discipline afin d'élaborer un livret de compétence, intitulé « ce que l'on ne doit pas ignorer au premier trimestre »

L'objectif des séances est d'entreprendre un premier état des lieux dans une discipline (parmi celles qui ont souhaitées s'associer à l'expérimentation (histoire-géographie et éducation civique ; mathématiques et anglais) des compétences à acquérir.

Les élèves doivent choisir une discipline et commencer à essayer de lister les compétences (savoir, savoir-faire et savoir-être) à acquérir au premier trimestre.

C'est un travail long et fastidieux pour eux, ils reprennent l'intégralité des cours, listent et différencient les 3 types de compétences.

Le document est ensuite présenté au professeur concerné qui vont aider et compléter le document élaboré, sans jamais porter un jugement de valeur.

Cf documents élèves ci-joint.

Séquence 7 (2 séances) : Auto-évaluation des élèves : acquis, en voie d'acquisition, non-acquis sur la discipline choisie.

L'objectif de la séquence est d'essayer de faire un premier état des lieux de ce que l'élève a acquis ou non dans une discipline. Les élèves doivent reprendre les évaluations et les contrôles effectués afin d'identifier les acquisitions. Le fait de mobiliser les élèves sur leur travail donne du sens à celui-ci, les rend autonomes, développe leur sens critique et participe à la construction d'une stratégie d'apprentissage.

Séquence 8 (2 séances) : Identifier les compétences sur une discipline afin d'élaborer un livret individuel de compétences, intitulé « ce que l'on ne doit pas ignorer au second trimestre »

Cf documents élèves joints en annexe.

Séquence 9 (1 séance) : Auto-évaluation des élèves : acquis, en voie d'acquisition, non-acquis sur la discipline choisie.

Séquence 10 (2 séances) : Analyse du bulletin trimestriel du 2nd trimestre,

décryptage des appréciations renseignées par les différents professeurs et tentative infructueuse de transcription en terme de compétences acquises, non acquises ou en voie d'acquisition.

La limite de l'expérimentation est ici atteinte. L'évaluation trimestrielle devra passer par une évaluation par compétence afin que les élèves puissent retrouver du sens dans la lecture du bulletin.

Ils sont maintenant conscients que la note chiffrée ne permet pas d'effectuer un bilan des compétences et donc d'élaborer des stratégies de transformation et de se fixer des objectifs à atteindre, mais force est de constater que les appréciations portées sur les bulletins, souvent de l'ordre du constat, ne permettent pas un tel travail.

Séquence 11 (2 séances) : Identifier les compétences sur une discipline afin d'élaborer un livret individuel de compétences, intitulé « ce que l'on ne doit pas ignorer au troisième trimestre »

Auto-évaluation des élèves : acquis, en voie d'acquisition, non-acquis sur la discipline choisie.

Cf documents élèves joints en annexe.

Séquences prévisionnelles : ou le devenir d'une expérimentation...

Les élèves poursuivent au 3^{ème} trimestre l'élaboration du livret individuel de compétences par discipline. Ils sont maintenant familiarisés avec l'outil et ils ont besoin environ d'une séance pour l'établir et une séance pour s'auto-évaluer. L'outil devient efficient.

Les « collègues-pilotes » engageront une évaluation en annexe du bulletin du 3^{ème} trimestre par compétence sur le livret des élèves. Deux parties seront ainsi distinctes sur ce livret, l'auto-évaluation par l'élève avant la fin du trimestre et l'évaluation par l'enseignant.

La formule retenue pour cette fin d'année est donc d'adjoindre au bulletin le ou les livret(s) de compétences construit(s) par l'élève, renseigné(s) en amont du conseil de classe par l'élève puis par l'enseignant.

Ainsi, on parvient à impliquer l'élève dans une démarche d'appropriation du processus d'évaluation, voire de construction des outils de cette évaluation afin qu'il soit capable de décrypter ses contrôles, ses évaluations, son bulletin trimestriel.

Dès lors, les élèves et les enseignants en totale collaboration pourront décider d'élaborer une stratégie scolaire afin de déterminer des axes de travail, de progression, en vue de la mise en œuvre d'un PPRE par exemple.

La mise en œuvre des Programmes Personnalisés de Réussite Educative (PPRE) répond à des objectifs clairs qui s'inscrivent dans le cadre défini par les orientations nationales et académiques de la politique éducative. L'article 16 de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005 prévoit en effet qu' « à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative ». La circulaire n° 2006-058 du 30 mars 2006, qui précise par ailleurs que le PPRE est « tout autant une modalité de prévention de la difficulté scolaire, visant à empêcher un redoublement, qu'un accompagnement de celui-ci lorsqu'il n'a pu être évité », fait entendre une résonance toute particulière dans notre contexte académique (marqué par un taux de redoublement des élèves au collège encore supérieur à la moyenne nationale). La mise en œuvre des PPRE s'inscrit dès lors pleinement dans celle du

nouveau projet académique 2008-2012 et vise en particulier les objectifs 1 (« *accompagner l'évolution de la pédagogie en encourageant des changements de pratiques* ») et 2 (« *donner toutes les chances, à travers des stratégies ambitieuses, aux élèves les plus fragiles* ») de la priorité 1 : « *garantir un parcours de réussite à tous les élèves* ».

Le PPRE gagne à être conçu, présenté et mis en œuvre d'abord et avant tout comme un outil de (re)motivation, de (re)mise en confiance de l'élève à qui il doit être possible, au terme de quelques semaines d'engagement dans un PPRE, de faire mesurer la réalité d'un progrès accompli et d'un écart encourageant entre une situation de départ et une situation d'arrivée. Viser un tel objectif conduit à envisager cette nouvelle forme d'aide pédagogique comme une démarche d'équipe qui doit impliquer fortement l'élève et qui associe significativement sa famille.

UN BILAN NON-EXHAUSTIF DE L'INNOVATION EN COURS

Nul ne pourrait contester l'intérêt suscité par ce projet chez nos élèves. Ils ont travaillé avec plaisir chaque semaine en complète autonomie. Mes interventions ont consisté uniquement à gérer l'organisation interne des regroupements d'élèves. Je ne suis absolument pas intervenu dans la construction des grilles élaborées par les élèves, préférant les laisser construire seul leur livret individuel de compétences.

Ce travail s'est inscrit dans deux des trois axes du projet d'établissement du collège, à savoir : l'axe 2 « *favoriser l'acquisition de savoirs fondamentaux et le socle de culture générale pour stimuler l'ambition de la réussite pour tous les élèves* » ; et tout particulièrement le 3^{ème} item : « *mettre en œuvre les dispositifs d'accompagnement qui contribuent à aider l'élève tout au long de la scolarité pour répondre aux besoins spécifiques dans le cadre d'un renforcement de l'individualisation des parcours* » et l'axe 3 « *éduquer à la responsabilité et à l'autonomie dans le cadre d'une démarche de prévention globale et d'ouverture citoyenne* » et tout particulièrement le 1^{er} item : « *favoriser l'apprentissage de conduites personnelles*

et sociales responsables pour accéder à une autonomie citoyenne. »

L'ambition première du projet d'aboutir à la rédaction d'un bulletin trimestriel par compétence, en renonçant à l'évaluation chiffrée, s'est heurtée à plusieurs écueils. Tout d'abord, les collègues pressentis et volontaires pour accompagner les élèves dans ce projet, n'ont pas osé ou souhaité franchir le cap de l'abandon de la note. Plusieurs raisons ont été évoquées, la discipline enseignée est en cours de construction vis-à-vis des compétences, la surcharge de travail, la difficulté symbolique d'abandonner la note, la conviction que la note reste une valeur immuable dans l'orthodoxie scolaire. Tous (sauf un) en revanche ont souhaité intégrer le dispositif à leurs enseignements et ont décidé de doubler le bulletin trimestriel par le remplissage du livret individuel de compétence de l'élève.

Chaque élève a pu ainsi déterminer l'écart type entre sa propre évaluation des compétences acquises dans la discipline et les compétences considérées comme réellement acquises par l'enseignant.

Chaque élève a ainsi pu avoir un retour direct sur ce qu'il maîtrisait, sur ce qu'il était sur le point de maîtriser et sur ce qu'il ne maîtrisait pas encore.

Il faut noter la qualité et la quantité du travail réalisé par les élèves. Pour chaque livret individuel de compétences, les élèves devaient reprendre l'ensemble des leçons vues avec l'enseignant de la discipline concernée, identifier les savoirs, les savoir-faire et les savoir-être, les organiser sous une forme utilisable. Puis afin de procéder à leurs auto-évaluations, les élèves ont du reprendre les évaluations réalisées afin de vérifier (lorsque cela était possible) si les compétences attendues étaient atteintes ou non... vaste travaux de prospectives...

Un projet de remédiation peut dès lors voir le jour autour d'un ensemble : enseignant/élève/parents/institution.

Ce projet de remédiation est signifiant et motivant pour l'élève puisqu'il est identifié clairement par lui, il est convainquant pour les parents, qui voient dans ce projet un véritable suivi individuel, il est satisfaisant pour l'institution car il répond en écho aux exigences du socle commun.

« *Apprendre, c'est avoir un projet* » (Apprendre... oui mais comment, Ph Meirieu, édition ESF, 1993) et cela permet de passer d'une motivation à pratiquer, à faire, à une motivation à apprendre. Cette mise en projet de l'élève va donner du sens à son action. Cette notion de sens, de signification mais aussi d'utilité, prennent, ici toute leur importance. Elles permettent

de rapprocher, pour ne pas dire de faire coïncider, ce que Tozzi appelle la « logique de l'enseignement » et « *la logique de l'apprentissage* ». Cette méthodologie permet de mettre en place un processus de construction actif, par l'élève, de ses savoirs, savoir-faire et savoir-être, à partir d'un projet motivant et innovant : la construction d'un livret individuel de compétences. Cette démarche agit chez l'élève par des épiphénomènes déstructurant ses représentations puis les structurant de nouveau par conflits socio-cognitifs. L'élève cheminant par ses stratégies propres, dans des feed-backs réguliers renseignés par le professeur, construit peu à peu en s'appropriant l'évaluation une stratégie scolaire d'apprentissage.

BILAN INTERVIEW DE L'INNOVATION AVEC L'ENSEIGNANT DE MATHÉMATIQUES DE LA CLASSE DE 5^{ème}.

Pascal MAS :

- Quel est votre sentiment sur l'innovation menée ?

L'enseignant de mathématiques :

- Tout d'abord un premier regard sur cet « ambitieux » projet que l'évaluation par compétence : la question de l'évaluation dans l'enseignement reste une préoccupation majeure et progresser en ce domaine doit constituer un objectif partagé par tous, à tous les niveaux de l'Education Nationale qui plus est avec la venue du socle commun de compétences au collège que chaque élève devra acquérir, il semble en effet plus pertinent de revoir aussi notre façon d'évaluer les élèves. Depuis plusieurs années nous, professeurs, y réfléchissons et beaucoup de difficultés mais aussi beaucoup d'atouts se sont révélés au travers de ce vaste cheminement. Evaluer les élèves c'est leur permettre d'apprendre davantage et mieux, mais c'est aussi apprendre sur eux et sur son propre enseignement. La question de l'évaluation des acquis des élèves à différents paliers du système scolaire doit tous nous concerner mais elle passe de façon certaine par l'évaluation et le repérage des compétences. L'évaluation par compétence doit être une aide à l'apprentissage : elle doit permettre à l'enseignant de situer l'élève, de mettre en évidence ses forces et de déceler ses difficultés et enfin de soutenir l'élève dans le développement des compétences. Cette évaluation vise aussi à rendre compte du niveau de développement

des compétences acquis au cours de la scolarité de l'élève.

Dans notre « expérience », il s'agit ici d'une auto-évaluation par compétence de plusieurs élèves d'une classe de 5^{ème} ayant choisi les mathématiques comme matière « référence » pour leur travaux. Ceux ci ont dû donc tout d'abord mettre en place leur propre « grille » de compétences correspondant aux compétences devant être acquises au premier trimestre en cours de mathématiques. S'agissant d'un projet « nouveau » pour eux, ils se sont regroupés en deux groupes afin de pouvoir fournir un travail plus recherché et fourni, de permettre aussi une première discussion entre eux sur leurs objectifs et leurs attentes d'un tel projet, à leur niveau et aussi au niveau de leur professeur, sachant que chaque professeur concerné devrait « corriger » ou plutôt « recadrer » si besoin à la fin du travail.

PM :

- Que pensez-vous du livret de compétence établi par les élèves sur les 2 premiers trimestres ?

L'enseignant :

- Un premier temps a été consacré à mettre en place cette grille de compétences relatives aux mathématiques du premier trimestre et second trimestre de leur

classe : qu'est ce qu'un savoir ? Un savoir-faire ? Et un savoir-être ? Notions très difficiles à appréhender pour des élèves de 5^{ème} tout simplement. Certains ont du mal à comprendre les différences entre le savoir et le savoir-faire (Le *savoir-faire* étant la connaissance des moyens qui permettent l'accomplissement d'une tâche), et à réussir à regrouper ces mêmes compétences par domaine d'apprentissage. Pendant ces heures de recherche, les élèves ont pu se rendre compte du nombre important de compétences mises en jeu, ne serait-ce qu'un trimestre, surtout dans l'objectif de s'auto-évaluer ensuite plusieurs semaines voir mois s'étant écoulés depuis l'évaluation sommative « notée ».

PM :

- Que pensez-vous de l'auto-évaluation opérée par les élèves ?

L'enseignant :

- Un second temps a donc été consacré à l'auto-évaluation proprement dite ; contrairement à ce que j'avais imaginé, seule une minorité des élèves a eu du mal à se rendre compte de leur acquis, dans les deux sens, croyant avoir acquis une compétence alors que ce n'est pas du tout le cas et vice versa. Ce genre d'expérience étant une nouveauté pour eux, cette étape est naturellement très difficile et il faudra

plusieurs « échecs » afin que chaque élève arrive à s'imprégner de l'intérêt de cette méthode, de ses avantages, de ses inconvénients aussi, surtout en terme d'habitude de notation tout simplement,

PM :

- Quels sont les intérêts que vous pouvez identifier pour les élèves ?

L'enseignant :

- Passer des évaluations à la validation des connaissances et compétences... Cet exercice pédagogique est « délicat », néanmoins les élèves, acteurs de leur démarche d'apprentissage, sont manifestement intéressés, motivés, impliqués et prennent du plaisir à faire et à comprendre. Il faudra prolonger et réitérer ce genre d'expérience pour pouvoir mettre en place petit à petit les grilles de compétences cohérentes et les méthodologies adaptées à cette pratique (sans oublier qu'il n'existe pas de techniques parfaites applicables de la même façon par tous), qui semble tout de même la plus adaptée à l'école que l'on souhaite pour demain. Cela en prend le chemin, ce genre d'expérience ajoutant sa participation, même modeste, à ce projet « gigantesque » qui est déjà en train de prendre forme au collège.

BILAN INTERVIEW DE L'INNOVATION AVEC L'ENSEIGNANT D'ANGLAIS DE LA CLASSE DE 5^{ème}.

Pascal MAS :

- Quelles sont les modalités de travail dans la discipline, celle-ci ayant évolué récemment avec la mise en place du niveau A2 du CECR ?

L'enseignant d'anglais :

- En anglais, nous travaillons effectivement par séquences, environ 8 ou 10 sur l'année, dans lesquelles une activité langagière principale est mise en valeur. Pour les 5^{ème}, nous avons décidé de travailler sans manuel ni livre d'exercices, en choisissant librement les thèmes que nous voulions aborder, tout en respectant le programme des compétences à acquérir pour le niveau A2 du CECR. Le CECR est le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer.

PM :

- Intéressons-nous au travail effectué par les élèves sur l'élaboration du livret de compétences du 1^{er} trimestre, trouves-tu une filiation directe entre ton enseignement et leur production ?

L'enseignant :

-Pour le 1er trimestre, nous avons travaillé sur 4 séquences et privilégié 3 activités langagières :

L'expression orale : se présenter, présenter sa famille, se décrire...

L'expression écrite : décrire et comparer des personnages pour écrire sur des aspects de la vie quotidienne,

La compréhension orale : comprendre et retirer les informations essentielles sur l'école, les matières scolaires...

Le travail des élèves de 5^{ème} a surtout été de se concentrer sur le début du trimestre et sur le travail par compétences réalisé grâce à l'étude des personnages d'un film.

PM :

-Les élèves ont-ils identifié les compétences à acquérir ?

L'enseignant :

-Ils ont bien su mettre en valeur les différents savoirs indispensables à un élève de 5^{ème} pour s'exprimer (les verbes être/avoir, les questions de base pour se présenter, les adjectifs possessifs). Ils ont aussi su repérer et mettre en valeur l'utilisation du génitif, abordé parfois en 6^{ème} mais surtout travaillé en 5^{ème}.

En revanche, ils ont oublié de parler de différentes notions ou savoir-faire pour la mise en œuvre des compétences. Par exemple, pour décrire, il faut utiliser les

adjectifs possessifs mais aussi de nombreux adjectifs qualificatifs, il faut réinvestir le vocabulaire acquis, faire des comparaisons grâce aux comparatifs de supériorité, revoir les acquis (comme les différentes parties du corps, les couleurs, les vêtements...). Les élèves parlent des adverbes de fréquence mais oublient l'utilisation indispensable du présent simple qui était une partie importante de la séquence.

PM :

-Ont-ils été capable de s'auto-évaluer justement ?

L'enseignant :

-Oui, nous pouvons constater avec plaisir que les élèves savent identifier pleinement les différents «savoir-être» indispensables au cours d'anglais et qu'ils sont aussi conscients de ne pas travailler suffisamment l'apprentissage des leçons puisque 2/3 avouent que cela n'est pas acquis.

De façon générale, les élèves savent effectivement évaluer leurs faiblesses, leurs atouts, et le jugement de couleurs qu'ils ont porté sur leur travail est relativement juste.

PM :

-Voyez-vous un intérêt direct pour les élèves, pour vous-même de ce travail ?

L'enseignant :

-Par rapport au travail par compétences dans ma discipline, je pense que cela facilite pour la plupart des élèves, une meilleure compréhension du chemin emprunté pour leurs apprentissages. En effet, au début de chaque séance, le professeur peut expliquer précisément où il veut parvenir, quels sont les acquis et savoirs-faire nécessaires et quelle(s) compétence(s) va(vont) être évaluée(s). Pour un élève, il est aussi plus rassurant de savoir s'il va être noté sur son expression écrite, sur son expression orale ou sur sa compréhension orale contrairement à « un contrôle fourre-tout » où toutes les compétences sont mélangées de façon plus ou moins judicieuse. Maintenant, l'élève sait que s'il est noté sur sa compréhension orale, il ne sera pas pénalisé s'il écrit mal un mot puisque l'important est qu'il ait entendu et compris le mot en question.

Par rapport aux évaluations dans ma discipline, il faut aussi préciser qu'il y a maintenant trois évaluations que les élèves connaissent bien et qu'ils sont capables de bien identifier.

L'évaluation diagnostique qui peut être faite avec le code couleur A/VA/NA permet de situer l'élève en tout début de séquence par rapport à son « bagage » de « savoir-faire » et de « savoirs ». Ce

diagnostic met en évidence les points faibles à travailler.

L'évaluation formative, faite en milieu de séquence, permet de voir également où en est l'élève par rapport à son apprentissage, s'il a compris les points essentiels de la séquence ou s'il a besoin d'une remédiation en vue de l'évaluation sommative. L'évaluation formative peut être ou ne pas être notée, elle peut aussi faire l'objet d'un code couleur.

Pour l'évaluation sommative nous restons encore dans le système de notes sur 20 accompagné du tableau qui cible l'activité langagière évaluée avec A/VA ou NA.

PM :

-Seriez-vous prêt à franchir le cap et à renoncer à l'évaluation chiffrée pour une évaluation exclusivement par compétences acquises ?

L'enseignant :

-En ce qui concerne le système de notation par couleurs, déjà expérimenté dans certains collèges, je pense que les élèves mais surtout leurs parents ne sont pas prêts ou ouverts à ce genre de codage. En effet, si pour les classes de primaire, le code couleurs peut permettre une certaine souplesse dans les résultats, il semble que plus les élèves grandissent, plus les résultats chiffrés sont importants. Ces

derniers doivent correspondre à un chiffre pour affiner le jugement sur le travail de l'enfant et, ce, pour les parents et pour les enseignants. Si on utilise l'évaluation par code couleurs et que l'on prend l'exemple d'un élève qui a toujours des codes oranges, comment interpréter ce résultat : Est-ce un élève moyen ? Est-ce un élève où tout est fragile ? Est-ce un élève où tout est en voie d'acquisition ?

En ce qui me concerne, je ne suis pas contre l'expérimentation future d'un bulletin sans note.

La première raison est que nos évaluations de 5^{ème} sont déjà ciblées entre les trois critères A/NA/VA. Ce qu'il manque, c'est une entente générale sur le sujet : le NA est-il toujours considéré comme une note inférieure à la moyenne (autour de 8/20) ou laisse-t-on de côté l'idée de note et évalue-t-on de manière subjective sans référence à une grille notée de 0 à 20. Le problème se pose déjà pour noter les élèves de 3èmes par rapport à leur livret de compétences : quand commence l'idée de NA et de VA ? Pour certains le NA est aux environs de 10/20 et pour d'autres c'est autour de 08/20.

La seconde raison en faveur de ce type d'évaluation serait la grande « souplesse » et donc, moins de rigidité et de stress dans la note attendue. En effet, de plus en plus

d'élèves sont stressés par l'attente du résultat, les parents aussi ne voient parfois que la note au dessus de 10 ou inférieure à 10. Le stress n'étant pas une bonne chose dans l'apprentissage de l'élève, certains se trouvent sans cesse relégués au rang de « mauvais » élèves. Donc ce système est indéniablement plus « positif » pour les élèves, moins stressant mais aussi plus aléatoire, plus subjectif et plus vague. Les « bons » élèves préfèrent en général le système de notes car il est plus précis, plus affiné.

Cela remet en cause tout un état d'esprit, une façon de penser et je me demande dans quelle mesure il peut être applicable jusqu'en terminale au lycée, voire au-delà.

BILAN INTERVIEW DE L'INNOVATION AVEC L'ENSEIGNANT D'HISTOIRE, GEOGRAPHIE ET EDUCATION CIVIQUE DE LA CLASSE DE 5^{ème}.

Pascal MAS :

- Quel jugement portez-vous sur cette expérimentation et sur le travail des élèves dans l'élaboration de leur carnet de compétences ?

L'enseignant d'histoire, géographie et éducation civique :

- Je n'ai pas spécialement d'autorité en la matière mais je suis heureusement surpris de l'appropriation que font les élèves de la « fiche objectifs » que je leur distribue systématiquement avant un contrôle pour les aider à le préparer.

PM :

- Pouvez-vous expliquer en quoi consiste votre « fiche objectifs » distribué aux élèves avant chaque contrôle ?

L'enseignant :

- Cette fiche permet aux élèves de préparer le contrôle en identifiant ce qu'ils ont à maîtriser. Elle est organisée sous forme de compétences savoir et savoir faire. Les élèves ne peuvent ainsi ignorer ce qu'ils devront savoir et ce qu'ils devront savoir faire pour réussir l'évaluation.

PM :

- Évaluez-vous vos élèves au moyen de cette même fiche, sous une formule objectif atteint, compétence acquise, etc ?

L'enseignant :

- Cette fiche fonctionne, il est vrai par compétences à atteindre même si, dans ma correction, je n'évalue pas « compétence

par compétence » avec les mentions acquis / non acquis / en voie d'acquisition. Je pars du principe que l'élève doit savoir précisément sur quelle compétence il sera évalué. Mais je continue à évaluer par une note sur 20 avec surtout, un plus ou moins long commentaire écrit de la copie. Ce commentaire me paraît bien plus intéressant que de cocher des cases et ne rien dire !

PM :

- L'un n'empêche pas l'autre, vous pourriez envisager d'évaluer vos élèves sous la forme des compétences à acquérir annoncées avant l'évaluation et compléter avec vos conseils et remarques ?

L'enseignant :

- C'est un travail d'une lourdeur extrême ! La lourdeur de ce procédé me paraît être un obstacle de taille avant de voir ce genre de procédé aboutir et se pérenniser ! Les enseignants, les élèves et les parents d'élèves ne s'y retrouveront pas de toutes les façons dans une évaluation sans note ! Les élèves et les parents d'élèves sont les premiers acteurs du maintien de la traditionnelle note. Celle-ci leur permet d'identifier clairement et rapidement le niveau atteint. Cette note reste et restera probablement comme le seul référent commun entre les différents partenaires

compréhensibles. Associée à des conseils rédigés sur quelques points limités, elle reste un indicateur extrêmement fiable et efficace.

PM :

- Vous ne trouvez donc aucun intérêt sur le travail engagé par les élèves ?

L'enseignant :

- Absolument pas ! Le travail effectué par les élèves est parfois très intéressant lorsqu'il prend en compte les savoirs, les savoir-faire mais aussi les savoir-être. Ainsi le travail réalisé par le groupe ayant en charge la discipline histoire, géographie et éducation civique pourrait tout à fait correspondre à ce que j'imagine une « évaluation par compétence ».

**BILAN INTERVIEW DE
L'INNOVATION AVEC
MADAME LA PRINCIPALE DU
COLLEGE JEAN MONNET DE
COURCON.**

Pascal MAS :

- Peut-on dire qu'il existe une culture, un goût du projet au collège de Courçon ?

Maria BARDON, Principale :

- Il est tout à fait pertinent de mettre en perspective l'innovation au collège Jean Monnet de Courçon, une véritable constante de l'établissement qui témoigne d'une grande ouverture de l'équipe pédagogique à l'expérimentation ... telle que le montre une simple évocation chronologique :

Années 2000 : Expérimentation autour d'un cahier de textes électronique en partenariat avec l'université de La Rochelle
-2004 : Mise en place du B2I

-2005 : Expérimentation d'un livret de compétences pour toutes les langues (Allemand, espagnol, anglais) bien avant que les textes l'imposent avec un travail commun de l'ensemble de l'équipe de langues du collège.

-2007/2008 : Mise en place de la note de vie scolaire à partir des compétences sociales et civiques du socle commun des compétences

-2008 / 2009 : Expérimentation d'une réorganisation des enseignements scientifiques (SVT/SPH) en 4e pour un enseignement de ces disciplines par semestres ;

Expérimentation d'une ENT en cours ;

Projet innovant autour de l'évaluation,...

Tout cela est le fruit d'un dynamisme local axé sur la recherche de stratégies de réussite au service des élèves et il faut le

souligner tout autant pour les enseignants l'insatiable désir contrairement à tout ce qui se dit dans certains cercles ... de faire évoluer les pratiques pédagogiques.

C'est une chance très gratifiante pour le chef d'établissement qui, dans ce contexte très prolifique, peut impulser, faciliter la mise en place d'outils pédagogiques et d'accompagnement, en créer les conditions d'études les plus favorables pour encourager et soutenir cet effort collectif des élèves et des professeurs. »

P.M. :

-De quelle manière, pour vous, s'inscrit ce projet dans le cadre institutionnel (loi d'orientation, projet académique, projet d'établissement) ?

M.B. :

- Le projet innovant autour de l'évaluation, tel que décrit ci- avant, s'inscrit pleinement dans la politique institutionnelle : la mise en place du socle et l'évaluation par compétences, mais aussi un changement de posture de l'enseignant qui s'intéresse davantage aux processus d'apprentissages (savoirs, savoir- faire, savoir – être), en vue, pour les élèves d'une acquisition « comprise et acceptée » des

connaissances. C'est-à-dire la construction du sens des apprentissages à l'école.

Pour notre collège, il concerne aussi pleinement, dans les démarches et objectifs proposés, tous les axes du nouveau projet d'établissement 2008/2012 en rendant opérationnelle une réflexion tant du point de vue des élèves que des enseignants qui y participent (voir en annexe).

C'est au détour d'une inspection au cours de l'année 2007/2008, que j'ai pu constater votre très grande ouverture à la pédagogie différenciée, mise en œuvre dans le cours auquel j'assistai en compagnie de M. TABURET, IA IPR d'EPS en visite dans l'établissement. Déjà, à ce moment –là, j'ai pu remarquer votre souci constant dans la recherche d'une meilleure gestion de l'hétérogénéité de vos élèves, dans les exercices proposés. J'ai pu comprendre également par la consultation du cahier de textes et des progressions de vos cours la rigueur des préparations pédagogiques.

C'est ainsi que j'ai naturellement soutenu et encouragé votre projet car cette question de l'évaluation comme processus transversal est un enjeu crucial dans la mise en place du socle. Il convient de souligner l'effort remarquable de recherche

– action de grande qualité qui est ici exposée.

Ce projet a été facilité par un support stratégique : la mise en place des études dirigées alignées (moyens DGH) hebdomadaires en 5ème qui ont offert un cadre pour son développement.

P.M. :

- Quelles sont à votre avis les qualités ciblées de ce projet ?

M.B. :

- Ses qualités novatrices résident certainement dans la capacité à :

Pour les équipes pédagogiques :

proposer, par sa transversalité, des pistes d'évolution des pratiques collectives transversales et communes à tous les enseignements (auto – évaluation, analyse, projection, perspectives etc...)

Examiner les articulations possibles des diverses formes d'évaluation (formative et sommative) et les complémentarités à établir en terme de stratégies d'apprentissage pour les élèves

Fédérer une équipe ou un groupe d'enseignants autour de la question de l'évaluation à l'aube de son évolution culturelle au collège.

de déboucher sur une nécessaire individualisation des parcours qui induit forcément une remédiation à construire (PPRE, etc)

Pour les élèves :

Permettre une réflexion décrochée sur les processus personnels d'apprentissage tout autant que sur le sens des évaluations Distinguer et d'ancrer les notions de savoirs, savoir- faire, savoir – être à partir de cas concrets et compréhensibles sur des situations problèmes à résoudre, ce qui génère des potentialités de transfert de compétences dans d'autres domaines

Ancrer chez les élèves la notion d'évaluation en terme d'acquisition des compétences (évaluation formative) et non plus seulement d'acquisition de connaissances (évaluation sommative)

Développer chez les élèves des capacités de choix autonomes et donc de responsabilisation par rapport aux apprentissages, de motivation, donc des progrès c'est-à-dire d'instaurer une dynamique de réussite.

Pour l'établissement :

Produire des outils opérationnels tel que le livret de compétences communes et transversales, interdisciplinaires

Développer le travail en équipe

Instaurer de nouvelles pratiques (évaluation et postures)

Seule une observation sur plusieurs années pourra permettre d'en mesurer l'impact en regard des élèves les plus fragiles (effets sur l'estime de soi, confiance, implication, progrès scolaires, etc), d'ores et déjà ce projet a le grand mérite d'aborder le virage culturel sur un sujet assez immuable.

Ainsi, passer d'une évaluation sommative à une évaluation formative et formatrice tel est le véritable cheminement auquel nous convie ce projet. L'individualisation du parcours de l'élève et une formation individualisée et globale en sont, en finalité, les véritables enjeux.

**UNE TENTATIVE D'ECLAIRAGE
THEORIQUE :**

**RENONCER A EVALUER OU
EVALUER DIFFEREMENT ?
VERS UNE DIDACTIQUE DE
L'EVALUATION...**

Tout d'abord un postulat mais surtout une évidence, il y a source de conflit interne entre la volonté parfois affichée de certains enseignants de se démarquer de la notation et une certaine forme d'orthodoxie scolaire.

Pour qui évaluer ? Pour l'élève lui-même, bien sûr, mais aussi pour les parents d'élèves, pour l'institution et évidemment pour l'enseignant.

Cette partition délicate à quatre musiciens est souvent difficile à accorder.

Au-delà de cet état de fait, des dissonances sont révélées par un recours à l'évaluation notée systémique :

Un effet de fatigue ou d'ennui qui peut engendrer laxisme ou sur-sévérité

Un effet de contamination : les notes attribuées successivement aux différents aspects d'un même travail s'influencent mutuellement.

Un effet de stéréotypie : le professeur maintient un jugement immuable sur la performance d'un élève, quelles que soient ses variations effectives.

Un effet de halo : le professeur, influencé par des caractéristiques de présentation (soin, écriture, orthographe) surestime ou sous-estime la note.

Un effet de tendance centrale : par crainte de surévaluer ou de sous-évaluer un élève, le professeur groupe ses appréciations vers le centre de l'échelle.

Un effet de flou : les objectifs poursuivis et les critères de notation ne sont pas toujours définis avec précision.

Un effet de relativité : plutôt que de juger intrinsèquement d'un travail, les professeurs jugent ce dernier en fonction des travaux dans lesquels il est inséré.

Un effet de l'ordre de correction : devant un nouveau travail ou un nouveau candidat à évaluer, un enseignant/correcteur se laisse influencer par la qualité du candidat précédent. Un travail moyen paraîtra bon s'il suit un travail médiocre.

Un effet de trop grande indulgence et de trop grande sévérité : certains enseignants / correcteurs sont systématiquement trop indulgents ou trop sévères dans toutes leurs évaluations.

Tous ces effets pervertissent l'évaluation et démontrent la faiblesse des indicateurs qui en résultent. Devant un tableau aussi alarmant, il apparaît difficile d'imaginer que l'élève puisse trouver dans les résultats bruts d'une évaluation chiffrée des indicateurs pertinents lui permettant d'établir des stratégies de transformation de ses apprentissages

« On accorde la priorité aux évaluations-bilans, alors que bien d'autres observations seraient pertinentes pour comprendre ce qui empêche ou ralentit l'apprentissage: interprétation des normes et du métier d'élève, méthodes de travail et d'apprentissage, rapport au savoir, identité et projet personnel, relations aux autres élèves et aux professeurs, conditions de vie, environnement familial, itinéraire de formation.

On s'enferme dans un perfectionnisme et un formalisme tellement lourds que les enseignants ploient sous la charge et finissent par abandonner l'idée même qu'une quelconque évaluation formative soit possible.

On continue à faire coexister une évaluation formative qui exige la confiance et la coopération des apprenants et une évaluation sommative ou certificative qui les replace dans le jeu traditionnel du chat et de la souris, sans avoir le courage de différer fortement les décisions de certifications ou de sélection.

On s'arrête au diagnostic, on analyse les erreurs, mais sans lier immédiatement l'évaluation à des tentatives de régulation, dans un processus dynamique et interactif. Avec d'autres, j'ai défendu le principe d'approche pragmatique de l'évaluation formative, entièrement ordonnée au souci de la régulation, ou plus exactement de l'autorégulation des apprentissages. Il importe également de ne pas séparer l'évaluation de la didactique et de parier sur des situations d'apprentissage stimulant l'autorégulation. » d'après Ph. PERRENOUD, La pédagogie différenciée, ESF, p. 48

L'évaluation intervient lors des bilans, au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation.

Elle doit être critériée (on ne compare pas l'apprenant aux autres mais on détermine celle-ci par la référence à des critères) afin que l'élève ayant atteint les objectifs, soit

en mesure de comprendre s'il peut ou non passer aux apprentissages ultérieurs.

On trouve rarement le temps en tant qu'enseignant d'établir des diagnostics pointus et individualisés qui seraient indispensables pour intervenir judicieusement auprès des élèves en difficultés.

Il faut intégrer des pratiques d'auto-évaluation visant à développer chez l'apprenant des capacités de métacognition et de régulation de ses processus d'apprentissage et de production, dans le sens d'une évaluation formatrice (Nunziati, 1990).

Les indicateurs ainsi perçus par les élèves peuvent lui permettre, non seulement de trouver du sens à l'évaluation, mais aussi d'envisager des procédures de transformations de ses apprentissages.

L'évaluation devient l'outil pédagogique d'une véritable formation individualisée qui doit rendre chaque élève acteur de sa propre orientation (au sens des stratégies à adopter).

Valoriser les compétences n'est pas tourner le dos à d'autres justifications des savoirs. C'est en revanche se demander pourquoi on enseigne telles ou telles connaissances, lesquelles on enseigne parce qu'elles sont indispensables, lesquelles se justifient autrement. Il y a place pour différents types

de savoirs dans l'école, mais pas pour ceux qu'on enseigne sans dire pourquoi, par pure tradition ou pour répondre aux attentes des lobbies disciplinaires.

Dans un dossier "Faire acquérir des compétences à l'école" publié dans la Vie pédagogique, n°112, septembre-octobre 1999, pp. 16-20, Philippe PERRENOUD s'exprime sur le sujet. « *Derrière les doutes et les résistances, parmi d'autres facteurs, il y a le rapport des enseignants au savoir et à l'apprentissage. On ne peut aller dans le sens des compétences, sans travailler sur des situations complexes. Le professeur est invité à perdre un peu de son aisance à exposer des connaissances, pour s'aventurer dans un domaine où il devient plus formateur qu'enseignant, plus organisateur de situations que dispensateur de savoirs. Cette perspective peut effrayer, parce que tous les enseignants n'ont pas immédiatement les moyens de former à des compétences, à supposer qu'ils le souhaitent. Le modèle de l'apprentissage constructiviste et interactionniste n'est pas compris et accepté par tout le monde. Il peut être refusé au moins autant en raison de ses implications pratiques que d'une objection à ses fondements théoriques...*

Si l'on veut que l'approche par compétences prenne "le virage du succès", il faut absolument que le message des programmes soient relayé par une adaptation de l'évaluation, de sorte qu'elle porte aussi, en principe et en pratique, sur des compétences.

Il n'est donc ni nécessaire ni fécond de plaquer sur l'approche par compétences nos modèles d'évaluation des connaissances, avec des questionnaires, des examens qui portent sur des contenus, des interrogations orales. Pour évaluer des compétences, il ne faut pas poser une question de connaissance, il faut créer une tâche complexe et voir si les gens arrivent à se la représenter, à y entrer et à la réussir en mobilisant des connaissances. La meilleure chose à faire pour cela c'est d'intégrer l'évaluation au travail quotidien d'une classe. Évaluer des compétences, c'est observer des élèves au travail et porter un jugement sur les compétences en train de se construire : certains sont très loin du compte, alors que pour d'autres, la construction est en cours, même s'il y a encore des progrès à faire. On peut documenter des observations, les engranger, les noter méthodiquement et faire une sorte de "bilan de compétences", comme on le fait dans les centres pour adultes, avec des outils, mais

sans volonté de standardiser les procédures et d'évaluer tout le monde à date fixe...

Un enseignant qui vit avec ses élèves et les regarde travailler plusieurs heures par semaine en sait beaucoup sur leurs compétences. Mais pour que cette familiarité fonde une évaluation précise, il faut que le regard de cet enseignant soit suffisamment pointu, pour qu'à chaque moment, à chaque prise de parole, à chaque prise d'initiative, il puisse se dire " Ah oui, là ça fonctionne, là il ne sait pas faire, là il lui manque de l'expérience ou certaines connaissances théoriques ou procédurales ". Évaluer en situation suppose un regard expert sur les éléments de compétences, sur les ressources mobilisées et sur leur mise en synergie. Il faut que le professeur puisse noter autre chose que des généralités, du type " Il a de la peine, il n'y arrive pas ". De telles observations ne mènent pas très loin. Elles ne suffisent pas à fonder une évaluation sommative équitable, ni même une évaluation formative. S'il faut armer le regard des enseignants, c'est pour qu'ils sachent observer les compétences mises en œuvre. Pour cela, ils doivent disposer d'un certain nombre d'outils conceptuels, de modèles théoriques de l'apprentissage ancrés dans la didactique des disciplines

en cause aussi bien que de concepts plus transversaux : statut de l'erreur, style cognitif, régulation, obstacle, explicitation, métacognition, etc. Il ne s'agit pas forcément de listes d'items à cocher, mais d'une grille de lecture des observables, dans la tête de l'enseignant. »

L'approche de l'évaluation des compétences doit permettre d'accroître le sens de l'évaluation pour l'élève. En effet, il naît du non-sens des savoirs et du travail scolaire, de l'aspect décontextualisé de la culture enseignée et surtout de son évaluation. En la recontextualisant, en la connectant à des problèmes à la fois concrets et complexes, on peut redonner le goût de l'étude aux élèves qui ont les moyens d'étudier, mais ne voient pas très bien où cela mène. Une partie de l'échec scolaire, celle qui résulte d'une absence d'adhésion, de motivation, de désir d'apprendre, peut-être gérée par une pédagogie et une didactique adaptées de l'évaluation des compétences, plus ouverte sur la vie et sur l'action.

CONCLUSION

Le domaine de l'évaluation est peut-être celui où les pratiques des enseignants progressent le plus lentement. Tous préparons avec sérieux nos cours, en inventant et en créant des situations pédagogiques, parfois innovantes, organisons avec beaucoup de rigueur les évaluations sommatives, souvent calquées sur les examens terminaux : brevet des collèges et baccalauréat. Mais trop peu d'entre nous encore agissent en « innovateur pédagogique de l'évaluation », créant ainsi les conditions de décryptage de celle-ci par l'élève et lui permettant de s'inscrire dans une stratégie de transformation de ses apprentissages.

La méthodologie présentée dans cette expérimentation a conduit l'élève par la construction de son livret individuel de compétence à s'insérer dans le processus d'enseignement, en le rendant « autonome » dans son apprentissage et dans la régulation et la planification de celle-ci. Cette forme d'évaluation formatrice devient un atout précieux et favorable aux progrès de l'élève, un outil aux finalités multiples et complexes : bilan des acquisitions, régulation des apprentissages, stratégies d'apprentissage et remédiation, ... Un outil qui permet à

l'élève d'adapter un comportement ajusté vis-vis de ses apprentissages, un outil au service de l'élève.

Ph Meirieu y verrait probablement comme axe supplémentaire de recherche, « la mise en place de structures de conseils méthodologiques où se pratiquerait la métacognition », cela dans le but de la mise en place progressive d'une instance de pilotage, par l'élève lui-même, des stratégies à opérer. Ici le PPRE prend toute sa dimension.

Cette idée semble prometteuse même si son opérationnalisation restera encore délicate. Sa mise en œuvre nécessitera : une formation de l'élève à l'auto-évaluation par compétence et à l'appropriation de critères ; une construction de séquences disciplinaires d'apprentissage et d'évaluation reposant sur des compétences en cohérence avec les critères retenues ; une délégation aux élèves de la gestion des exigences des apprentissages ; et surtout, nous dit Nunzati (1990), une évolution des points de vue, des mentalités et des pratiques pédagogiques.

Le socle commun pourrait être un des éléments de réponse.

En effet, le socle commun de connaissances et de compétences est une

disposition majeure de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École du 23 avril 2005. Il désigne un ensemble de connaissances et de compétences que les élèves doivent maîtriser à l'issue de la scolarité obligatoire pour poursuivre leur formation, construire leur avenir professionnel et réussir leur vie en société. En liant les enjeux de la scolarité obligatoire aux impératifs de formation tout au long de la vie, à la construction de la personnalité et à la vie en société, il intègre l'ambition d'offrir à chacun les moyens de développer toutes ses facultés. Il permet de mettre en valeur toutes les formes d'intelligence et toutes les aptitudes.

Le socle commun fournit un principe d'organisation des enseignements en fondant les objectifs des programmes. Il est indissociable d'une exigence d'évaluation des acquis des élèves. L'exigence de contenu du socle commun de connaissances et de compétences est indissociable d'une exigence d'évaluation. Cette évaluation permet de vérifier les progrès de chacun, de prendre en compte les différents rythmes d'acquisition, d'organiser le cas échéant un accompagnement adapté. L'évaluation atteste de l'acquisition progressive de

chacune des sept grandes compétences du socle commun.

La mise en œuvre du socle commun implique que soient mobilisés tous les dispositifs qui sont au service de la réussite des élèves : programme personnalisé de réussite éducative, accompagnement éducatif, études surveillées, tutorat, accès aux livres, à la culture et à internet. L'évaluation prend en compte les différents rythmes d'acquisition. La validation des acquisitions privilégie une démarche collégiale (entre les différents acteurs), selon des modalités propres à chaque catégorie d'enseignement.

De plus grandes transformations s'opéreront lorsque les enseignants comprendront que la pratique d'évaluation est au cœur de leur enseignement, qu'elle ne se résume pas à la seule notation et qu'elle suppose d'établir un dialogue explicatif avec les élèves et leurs parents, ainsi qu'avec tous les acteurs du système éducatif. C'est une sorte de verrou qu'il faut faire sauter si l'on veut que l'évaluation soit intégrée à l'enseignement, en devienne le moteur et le régulateur. L'évaluation place les élèves, avec leurs ressources et leurs lacunes, au centre du dispositif éducatif, pour le faire progresser.

Les enseignants doivent pourtant être convaincus que l'évaluation est d'abord et avant tout le point de départ indispensable pour l'élève afin de fonder ses choix stratégiques. On pourrait presque parler de choix didactiques et pédagogiques pour l'élève, l'enseignant devenant le catalyseur des apprentissages, le créateur des situations complexes et multiples des acquisitions de compétences et leur garant... une véritable révolution copernicienne à opérer afin de construire une progression accessible et décryptable à tous les élèves.

C'est dans cette articulation constante et cohérente entre objectifs et évaluation que réside le potentiel d'un enseignement efficace qui garantisse à tous l'égalité des chances.

DES REFERENCES THEORIQUES :

L'évaluation des élèves en classe : ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique, sa contribution à la progression des apprentissages ; rapporteurs, Gérard DOML, groupe d'histoire et géographie & Francis WIEME, groupe des sciences de la vie et de la terre (Février 1998).

L'évaluation règles du jeu : des intentions aux outils ; Charles HADJI - Paris : ESF, 1990 (col. Pédagogies).

L'évaluation en question ; Charles DELMORME - CEPEC - Paris : ESF, 1990 (Pédagogies).

Les stratégies d'évaluation formative ; Linda Allal, collection l'évaluation formative dans un enseignement différencié, Berne&Lang, 1^{ère} édition (1978)

Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, G. Nunziati, les cahiers pédagogiques n°280 (1990)

Faire participer l'élève à l'évaluation de ses apprentissages ; Cyril Doyon et David Legris-Juneau.
Chronique sociale. Editions Beauchemin. Québec 1991.

Le métier d'élève ; René La Borderie.
Pédagogies pour demain. Hachette Education 1991.

Les défis de l'évaluation ; Education et pédagogies, revue du CIEP, 1993.

L'évaluation des élèves ; Revue internationale d'éducation. Sèvres, 1996.

Construire des compétences dès l'école ; Perrenoud, Ph. (1997) Paris, ESF (2e éd.1998).

ANNEXE

Les fiches élèves présentées sont livrées brutes de conception, sans retouche des enseignants.