

Cap sur



l'évaluation



L'évaluation : un acte de relation et d'estime

Ce dossier procède d'un travail conjoint des trois pôles « école », « collège » et « lycée » du département éducation du Secrétariat général de l'enseignement catholique. L'évaluation est bien, en effet, un des enjeux communs de l'ensemble d'un parcours scolaire, que nous voulons construire en ménageant « des ruptures et des seuils »... Ce dossier est aussi construit à partir de la carte des archipels proposés pour une démarche d'exploration. Sans doute peut-on avoir l'impression que tout a été expérimenté, dit, écrit, quant à l'évaluation... Et pourtant, que de chemins à parcourir à nouveau, que de voies à ouvrir, rouvrir, quand l'évaluation, toujours, peut inquiéter, blesser, stigmatiser, paralyser... quand l'évaluation peut gravement perturber la relation de l'élève à l'École, la relation de la famille à l'École !

Nous ne redirons jamais assez qu'évaluer, c'est donner de la valeur, avant de pointer des manques, des lacunes, des insuffisances... S'il est bien légitime, à l'école, de poser des exigences, cela n'a de sens qu'avec un *a priori* bienveillant. Évaluer ne consiste pas à sanctionner, mais à ouvrir un chemin de progrès, à partir des ressources de chacun. L'évaluation ne se limite jamais à un geste technique, même si elle requiert bien entendu une compétence professionnelle : elle est acte de relation et doit se fonder sur une pédagogie de l'estime.

Au « Premier rendez-vous de la liberté éducative », à Rungis, en mai 2010, où nous avons lancé la démarche d'exploration, nous avons proposé, au cœur de la journée, d'écouter l'Évangile de la pêche miraculeuse, en saint Luc (Évangile selon saint Luc 5,1-11). On connaît le récit : les pêcheurs ont lancé leurs filets toute la nuit sans rien prendre... On peut alors imaginer ce que serait l'évaluation d'une telle opération... : « Aucun résultat ; des efforts totalement infructueux ; du travail, mais sans effet... » Jésus, quant à lui, loin de juger l'inefficacité de la tâche accomplie, invite, au contraire à reprendre : « Avance en eau profonde, et lâchez vos filets pour la pêche. » Un appel, donc, à ne pas se décourager, à retrouver l'énergie des recommencements. Un appel d'abord transmis à une personne particulière (« Avance »), Pierre en l'occurrence, parce que l'exigence doit être personnellement adressée. Mais un appel qui s'applique aussi à un groupe, une collectivité (« lâchez ») parce que la réussite est aussi une entreprise collective. Écoutons aussi la réponse de Pierre à la sollicitation : « Maître, nous avons peiné toute une nuit sans rien prendre, mais sur ta parole je vais lâcher les filets. » Comment ne pas être touché par la force d'une parole d'encouragement, de confiance, qui remet en marche ? À l'invitation commune, Pierre répond à la première personne (« je vais lâcher les filets »)... Le groupe part au large à nouveau, mais chacun y met de son énergie, y va de son engagement.

Et curieusement, les pêcheurs sont aussi déconcertés de l'abondance de la pêche, qu'ils avaient été découragés de rentrer bredouilles. À la frayeur de Pierre, répond à nouveau la parole de Jésus : « Sois sans crainte »... N'est-ce pas là le maître mot de toute démarche d'évaluation ?

Claude BERRUER

Adjoint au secrétaire général de l'enseignement catholique



Archipel du savoir

Introduction

« Les enjeux d'une transmission qui fasse sens, éclaire et construise le questionnement de chaque enfant, de chaque jeune, sont déterminants pour éduquer aujourd'hui pour demain. »¹

Au-delà des querelles idéologiques sur la transmission des savoirs ou l'élaboration de compétences, l'enjeu paraît bien la capacité des enseignants à articuler savoirs savants, savoirs être et savoirs faire pour permettre l'émergence d'un citoyen réflexif, capable de mobiliser des connaissances dans l'action, mais aussi capable d'évaluer ses propres ressources. Le socle commun nous invite à *« l'élaboration d'attitudes indispensables tout au long de la vie, comme l'ouverture aux autres, le goût pour la recherche de la vérité, le respect de soi et d'autrui, la curiosité et la créativité. »*² L'évaluation se doit donc d'être multiforme pour répondre à chacun de ces champs.

¹ In « Cap sur... », SGEC, mai 2010.

² Socle commun de connaissances et compétences, 11 juillet 2006.



Pourquoi
ne fait-on pas toujours
cours de la même façon ?

« Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse. Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps. Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude. Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière. Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêts. Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts »¹.

Il est donc nécessaire d'accompagner chacun dans une démarche d'apprentissage ouverte, où l'enseignant est à la fois capable de mettre en œuvre des façons d'apprendre différentes, des stratégies, des démarches reposant sur différentes formes d'intelligence, mais aussi des situations qui répondent à des besoins repérés chez un élève.

Il est essentiel de se fixer un objectif, une intention qui guide l'action pédagogique et didactique. L'enjeu essentiel reste l'appropriation des sept piliers du socle commun et la capacité à accompagner tous les élèves vers la réussite en préparant leur insertion dans la société.

À quoi servira cette évaluation dans cet accompagnement ? Repérer ? Aider ? Classer ? Orienter ? Répondre à des besoins repérés ... ?

Selon le but que s'est donné l'enseignant, le statut de l'évaluation ne sera pas le même. On peut ainsi mettre en œuvre **une observation /évaluation continue** qui accumule des indices permettant de guider l'élève dans ses apprentissages. Parfois implicite, cette observation /évaluation constitue souvent le premier outil de différenciation pour l'enseignant.

Un temps d'observation plus quantitative peut aussi engager une réponse pédagogique adaptée : nombre de fois où l'élève demande de l'aide, recours à des outils, difficulté à suivre le rythme. L'évaluation sera alors la clé de voûte d'un cours où la réussite et la difficulté de l'élève sont bien ce qui détermine l'action de l'enseignant afin d'organiser des situations d'apprentissage où « le bricolage pédagogique » et l'inventivité régulée trouvent leur place. L'évaluation sera ainsi toujours en tension entre le pilotage des apprentissages, la construction de compétences liées au programme, dans une approche plus techniciste de la didactique mais aussi la prise en compte des besoins propres de la personne dans une approche didactique et pédagogique :

1. **Diversifier les parcours** : La personnalisation est considérée comme un processus, une organisation stratégique de l'accompagnement qui recouvre des démarches prenant en compte l'élève en tant que personne. Le contexte y joue tout son rôle puisque la personne est toujours inscrite dans un monde concret : un lieu, un groupe, etc. Cette entrée s'inscrit nécessairement dans une démarche mouvante, jamais achevée dans la mesure où l'humain est toujours en évolution.
2. **Diversifier les approches** : mise en œuvre d'un cadre souple et diversifié qui permet de prendre en compte la diversité des élèves, les intelligences multiples lors de l'organisation de la situation pédagogique.

¹ R. W. Burns, 1972, édités dans « Essor des didactiques et des apprentissages scolaires », J.-P. Astolfi, 1995.

3. **Diversifier les intentions pédagogiques** : alterner des temps de tronc commun mais aussi de prise en compte personnalisée en différenciant objectifs et parcours, accompagnement ou guidage en fonctions des besoins de l'élève.

	Évaluation diagnostique ou pronostique :	Évaluation normative, sommative, certificative, critériée :	Évaluation formative :	Évaluation formatrice, heuristique :
Définition	Évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées.	Évaluation intervenant au terme d'un processus d'apprentissage ou de formation afin de mesurer les acquis de l'élève ou de l'étudiant. « Les buts de l'évaluation sommative sont liés au classement, à la certification, ou à l'attestation de progrès de chaque élève. Elle établit le degré auquel les objectifs ont été atteints soit en comparant les élèves entre eux (interprétation normative), soit en comparant les performances manifestées par chacun aux performances attendues (interprétation critériée). » ²	Évaluation intervenant au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet à l'enseignant de situer la progression des apprenants face aux objectifs assignés en vue de diagnostiquer les difficultés éventuelles et d'y porter les remédiations pédagogiques adéquates.	Évaluation visant l'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants et la maîtrise des opérations d'anticipation, de planification et de régulation conduites par celui qui apprend.
Objectifs	<ul style="list-style-type: none"> • Prévoir. • Faire le point, l'état des lieux des compétences. • Analyser les erreurs. • Adapter l'apprentissage. • Remédier. • Orienter. 	<ul style="list-style-type: none"> • Faire un bilan. • Classer. • Communiquer des résultats. • Accompagner, aider. • Réguler. • Réajuster. • Comparer. 	<ul style="list-style-type: none"> • Repérer les obstacles. • Soutenir. • Clarifier l'apprentissage : présenter les objectifs. • Réussir l'apprentissage. • Construire ensemble. • Donner du sens. • Savoir ce que l'on sait. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mobiliser l'élève. • Pilotage par l'élève. • Relever des défis d'apprentissage. • Planifier l'apprentissage. • S'approprier l'apprentissage. • Analyser ses erreurs • Développer des stratégies.
Modalités	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en situation / observation. • Protocole identique pour une classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Devoirs, contrôles. • Examens. • Évaluations critériées. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mise en situation / observation. • Contrôle continu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Portfolio. • Cahiers d'évolution. • Bilan de compétences.
Utilisation	<ul style="list-style-type: none"> • Avant l'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • En fin d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • En cours d'apprentissage. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tout au long de l'apprentissage.
Limites	<ul style="list-style-type: none"> • Ne pas considérer l'évaluation comme prédictive, laisser place à l'évolution. • « Seule une évaluation réussie témoigne du niveau de l'élève » P. Meirieu. 	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer et non dévaluer... • Ne met pas toujours en valeur le processus de résolution. 	<ul style="list-style-type: none"> • La lisibilité. • La compétition stimule aussi... • Le temps et l'investissement nécessaires... 	<ul style="list-style-type: none"> • La représentation des savoirs n'est pas toujours conforme à la réalité. • Temps consacré.

² Geneviève Meyer, *Évaluer pourquoi comment ?*, Hachette Éducation, 2007.

Pour un élève, on alternera ainsi différents gestes évaluatifs afin de l'accompagner selon ses capacités et ses besoins.

Cette articulation, à la recherche d'un équilibre fécond, « permettra de travailler au dépassement de la contradiction suivante : prendre en charge la diversité sans perdre la cohérence nécessaire, tenir compte des différences pour ne pas les transformer en inégalités sans enfermer les personnes dans ces différences ».³



³ P. Meirieu cité par B. Robbes.



**Comment proposer
une évaluation qui rende compte
de ce que mes élèves ont appris
et non pas de ce que j'ai fait ?**

Cette question qui semble si simple en apparence, met en lumière une réelle problématique professionnelle du métier d'enseignant.

En effet, souvent centré sur sa pratique, ses préparations de cours et sur la cohérence de son dispositif, le professeur cherche à construire une évaluation sommative qui rende compte de la pertinence de sa proposition didactique pour atteindre les objectifs fixés. Ceci se trouve renforcé, lorsque par manque de temps, il est conduit à concevoir l'évaluation sommative après avoir conçu la séquence d'apprentissage ou bien en la cherchant dans des ouvrages ou sur des sites internet consacrés à sa discipline. Lors de cette recherche, il peut perdre de vue les compétences travaillées avec les élèves pour se focaliser principalement sur les modalités de l'évaluation, les consignes et les activités... qui peuvent s'éloigner des connaissances, capacités et attitudes travaillées tout au long du dispositif.

De ce fait, pendant une concertation entre professeurs d'une même discipline pour concevoir des évaluations communes ou des examens blancs, il n'est pas rare d'ouvrir la séance par ces questions : « Où en es-tu dans le programme ? », « Qu'est-ce que tu as fait sur ces notions ? », « Quels types d'exercices as-tu fait avec eux ? ». Ce questionnement exprime indirectement que **l'évaluation portera plus sur ce qui a été fait et non sur ce que les élèves ont appris et sur ce qu'ils savent faire.**

Ceci est aussi observable chez les enseignants lors de l'élaboration d'une séquence. Il est plus courant de remarquer que l'on se pose la question de ce que l'on va faire avec les élèves plutôt que de se demander : « *Qu'est-ce que l'élève devra savoir à la fin de cette période ?* », « *Que devra-t-il savoir-faire ?* », « *Que devra-t-il connaître ?* », « *Que devra-t-il être capable de dire ?* »...

Ceci nous amène à revenir sur les enjeux de l'évaluation sommative comme le préconise Jean Cardinet dans son ouvrage, *Pour apprécier le travail des élèves*, De Boeck (1988).

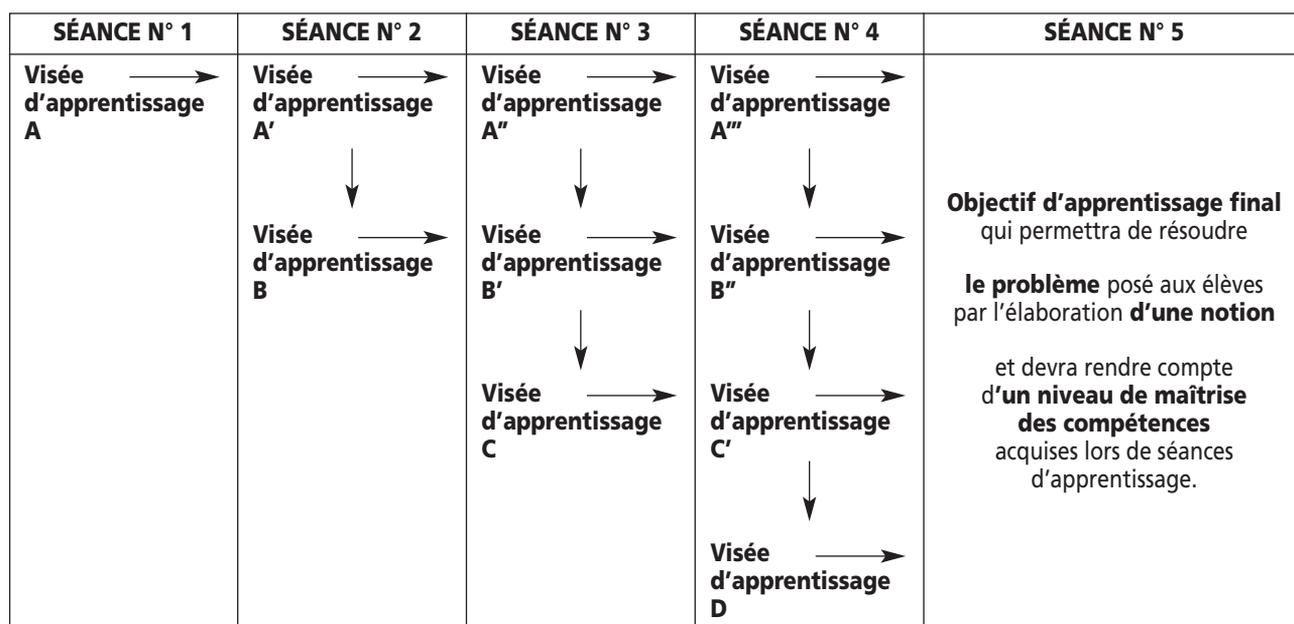
L'évaluation sommative, cf. CARDINET, J. : (1988), *Pour apprécier le travail des élèves*, De Boeck.

L'accent, ici, est mis sur la notion de produit de l'activité d'un élève. Ses destinataires sont prioritairement l'institution scolaire et la société. L'objectif principal de l'évaluation sommative est un objectif de certification. En effet, elle permet :

1. de fournir un bilan qui situe l'apprenant par rapport à une norme ou à des critères établis ;
2. de prendre des décisions de type institutionnel, obtention d'un diplôme, passage dans une classe supérieure par exemple ;
3. de situer les apprenants les uns par rapport aux autres, à l'intérieur d'un ou de plusieurs groupes.

L'évaluation sommative, faisant la somme des apprentissages réalisés, se traduit le plus souvent dans une note que l'évaluation sommative « porte sur un objectif terminal, plutôt que sur des savoirs partiels : si l'on fait l'effort d'établir un bilan, on voudrait qu'il renseigne sur quelque chose d'important et d'utile socialement [...]. Elle porte normalement sur des résultats acquis de façon relativement stable, car totaliser des acquisitions qui s'oublieraient immédiatement n'aurait pas de sens. » et « on tend souvent à confondre deux évaluations [formative et sommative], en parlant d'un niveau global de compétences caractéristiques d'un bon ou d'un mauvais élève. Cependant, tant que l'élève est encore en train d'apprendre, un bilan est prématuré. Pour prendre des décisions d'ordre pédagogique, dans la pratique journalière de la classe, c'est une évaluation formative dont on a besoin : il faut se garder de juger trop vite le niveau général de réussite d'un élève ». Une recommandation à méditer, en tout cas, pour redonner à l'évaluation sommative sa véritable fonction : faire le bilan des apprentissages appropriés et consolider les acquis.

Ce retour sur les enjeux de l'évaluation sommative, visant à établir la somme des apprentissages réalisés, trouve son expression dans le schéma suivant :

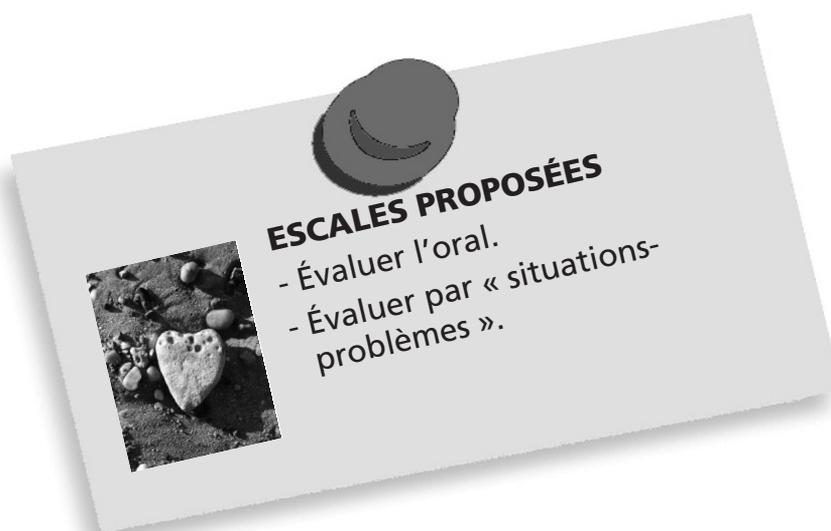


Une séquence d'apprentissage doit donc « articuler » ses séances en créant du lien. Elle ne peut être la seule addition de séances s'enchaînant sur une thématique pour finir sur une évaluation.

Elle est, au contraire, construite à partir de la somme des apprentissages visés par l'enseignant afin que les élèves puissent mobiliser les compétences acquises lors de séances dans une évaluation sommative qui traduise clairement leurs acquis par une réalisation critériée. Cette entrée nécessite la présentation d'objectifs d'apprentissage nouveaux pour une partie de la classe lors d'une séance 2, mais aussi la poursuite d'objectifs déjà abordés pour ceux qui auraient encore besoin d'y revenir ; cette hétérogénéité est inhérente à l'apprentissage.

Il est donc judicieux de penser l'évaluation au préalable afin de s'attacher à une organisation didactique cohérente et pertinente avec les attendus d'une norme ou à des critères établis par les programmes.

Si l'évaluation sommative arrive bien au terme de l'apprentissage, sa conception ne peut en faire de même... Sinon, le risque d'un écart entre les attendus de cette dernière et les apprentissages de la séquence se fait plus fort et conduit souvent au constat suivant fait par l'élève : « J'ai loupé mon devoir car il y avait des choses que l'on n'a pas vues en classe... »

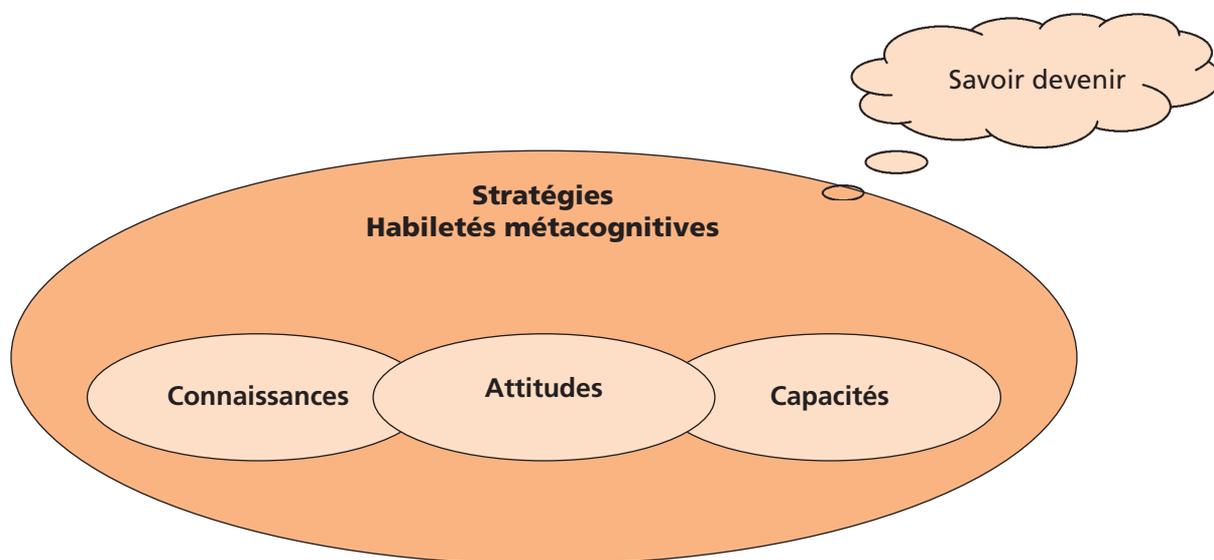




Compétences ? Performances ?
Que devient la personne ?
Que devient le groupe ?

L'enseignement magistral centré sur le savoir a laissé place, peu à peu, à un enseignement qui prenait en compte le sujet ; les détracteurs de cette approche déplorent une centration sur l'élève considéré comme « au centre du système » pour en faire « un élève roi » qui décide en laissant une place subalterne à l'adulte.

Evelyne Charmeux dépasse cette opposition et nous rappelle qu'il ne s'agit pas d'une centration sur l'élève au détriment des savoirs, mais bien la prise en compte de **l'élève qui apprend** pour construire des situations d'apprentissage fécondes. Philippe Meirieu évoque « *une pédagogie de garçon de café* » où l'enseignant porteur de savoirs sur un plateau courrait vers chaque élève l'un après l'autre pour le servir. On voit bien à travers ces deux images, la dérive que pourrait occasionner une pédagogie centrée sur un élève, en tant qu'individu isolé, et sommé de construire des compétences, quantifiables de surcroît. On prendrait le risque d'un isolement de l'élève, mais aussi d'une responsabilité, voire d'une culpabilité lorsque celui-ci ne réussit pas. Il est donc nécessaire de revenir à une définition de la compétence qui engage l'élève au sein d'un groupe et d'un contexte, en tenant compte, comme y invite le socle commun, des capacités, connaissances, attitudes, mais aussi, du savoir devenir, ainsi que l'évoquent les Québécois, ce qui nous alerte sur la mise en projet nécessaire de la personne. On n'écartera pas non plus la place des stratégies ou des habiletés métacognitives qui permettent de s'assurer que les savoirs mis en œuvre ne sont pas inertes, *Whitehead 1929 !* : « *lorsque nous proposons une tâche cognitive aux enfants, nous devons être conscients du danger que représentent ce que j'appelle les idées inertes, c'est-à-dire les idées qui sont reçues par le cerveau sans être utilisées, mises à l'épreuve ou employées dans de nouvelles combinaisons* ».



On peut retenir de la compétence la définition suivante proposée par Philippe Perrenoud : « *une compétence est une capacité d'action efficace face à une famille de situations, qu'on arrive à maîtriser parce qu'on dispose à la fois des connaissances nécessaires et de la capacité de les mobiliser à bon escient, en temps opportun, pour identifier et résoudre de vrais problèmes. Une compétence permet de faire face à une situation complexe, de construire une réponse adaptée sans la puiser dans un répertoire de réponses préprogrammées* ».

Cette compétence n'exclut pas le rapport à l'autre et notamment les ressources psycho-sociales pour répondre à des exigences complexes. On pourra dégager ainsi des compétences-clés qui se déclinent autour de trois pôles essentiels :

- **se servir d'outils variés** (langage, technologie,...) pour permettre aux individus d'interagir à bon escient avec leur environnement ;
- **pouvoir interagir dans des groupes hétérogènes ;**
- **agir de façon autonome, prendre des responsabilités.**

L'accent est mis fortement sur plusieurs aspects essentiels.

Une compétence clé trouve son champ d'expression dans un **vaste éventail de contextes** (domaine scolaire, professionnel, public, privé etc.) ; elle est en ce sens nécessairement **transversale** ;¹

Seule la performance permettra de l'évaluer dans des situations où on la prendra en compte face à un problème complexe à résoudre.

Cette performance sera toujours relative et on ne pourra faire abstraction du contexte. L'éducation physique et sportive nous montre bien comment s'articulent performance et compétence. Un élève peut être capable de réaliser une performance un jour où il sera particulièrement en forme, cette performance témoigne d'une compétence.

En revanche dans les mêmes conditions il peut s'avérer difficile de réussir le même enjeu le lendemain. On estime donc que l'on peut valider une compétence lorsque la performance s'est réalisée à plusieurs reprises face à une variation des situations.



¹ Rapport IGEN sur le livret de compétences, juin 2007, <http://www.education.gouv.fr/cid5579/les-livrets-de-competences-nouveaux-outils-pour-l-evaluation-des-acquis.html>



Si l'élève se trompe,
cela veut-il dire
qu'il n'y a pas eu d'apprentissage ?

Le terme « **erreur** » a remplacé, le terme « **faute** » dans le discours des enseignants... Cependant, ils sont souvent utilisés comme un synonyme. Toutefois, ces notions renvoient à deux concepts bien différents et ne peuvent se substituer l'un à l'autre aussi facilement. Sous l'entrée du mot « erreur », les dictionnaires associent facilement les deux termes...

Erreur : nom féminin

- **Sens 1** : Action de se tromper, faute commise en croyant vrai ce qui est faux ou inversement. **Synonyme** étourderie.
- **Sens 2** : Etat de quelqu'un qui se trompe. **Ex** : « Tu es dans l'erreur ».
- **Sens 3** : Action regrettable.
- **Synonymes** : maladresse, aberration, bavure, bêtise, blague, boulette, confusion, contresens, coquille, cuir, doublon, étourderie, faute, fredaine, inexactitude, manquement, méprise, quiproquo.

Il faut donc revenir à l'étymologie du terme « **erreur** » pour bien en saisir son rôle essentiel dans les théories des apprentissages. Il vient du latin « **error** », être dans l'ignorance, errer çà et là. Ainsi, l'erreur semble être un passage dans l'apprentissage des connaissances. Les erreurs n'épargnent personne, même les meilleurs élèves. Cela nous renvoie au dialogue socratique où l'erreur a de nombreuses vertus : aiguïser la curiosité, ouvrir à de nouvelles questions, remettre en cause des certitudes, ouvrir de nouvelles perspectives et de nouveaux champs pour expérimenter, penser.

De nombreux dialogues que Platon nous a laissés, mettent en scène, on le sait, Socrate et ses interlocuteurs, des disciples et souvent, aussi, des confrères. Ils discutent. Dans ces dialogues, Socrate est le maître.

C'est lui qui interroge, car son rôle n'est pas d'énoncer des vérités mais d'aider les gens à les découvrir. C'est dans *Théétète* que l'on trouve, explicitement exposés par Socrate lui-même, ce que l'on est en droit d'appeler ses principes pédagogiques, avec lesquels le tuteur se sent d'emblée en profond accord : aider les disciples à acquérir une conscience claire des connaissances qui se forment dans leur esprit en les questionnant, en dialoguant : en devenant amis et interlocuteurs les uns des autres. C'est en prenant appui sur les erreurs des interlocuteurs que le philosophe, questionne, invite à la reformulation...

Ainsi, « Si l'élève se trompe ? Cela ne veut pas dire qu'il n'y a pas eu d'apprentissage ».

Typologie des erreurs

Lorsque l'**erreur** est assimilée à une **faute**, elle est à la charge de l'élève. Dans ce cas, le modèle sous-jacent de l'enseignant est un modèle transmissif.

Quand l'**erreur** est assimilée à un "**bogue**" (version française de « bug » : problème épineux dans un programme), elle est à la charge du concepteur de programme qui ne s'est pas suffisamment adapté au niveau réel de l'élève ; le modèle sous-jacent peut alors être qualifié de comportementaliste.

Mais dès que l'**erreur** devient "**indicateur de processus**" et qu'elle intéresse l'enseignant, elle revêt un caractère nettement plus positif. Ici, le modèle pédagogique est constructiviste. L'erreur devient le « témoin des processus intellectuels » en cours comme le signal de ce à quoi s'affronte la pensée de l'élève aux prises avec la résolution d'un problème. L'erreur devient alors créatrice au lieu d'être destructrice.

En effet, Jean Pierre Astolfi dans *L'erreur un outil pour enseigner*, ESF, Paris, 1997, affirme que l'erreur joue « le rôle d'outil utilisé dans l'acquisition des savoirs par l'enseignant ». L'enseignant utilise l'erreur et s'en sert à bon escient pour aider l'élève à construire ses apprentissages : c'est qu'il désigne comme étant « l'erreur constructive ».

L'erreur constructive, un levier de progrès, « *apprendre c'est toujours prendre le risque de se tromper* ». Lorsqu'une erreur est commise, on peut y voir le témoignage « *des processus intellectuels en cours* ». L'erreur peut avoir comme écho, un apprentissage en cours d'acquisition. L'erreur montre que l'élève tente et avance dans son raisonnement.

L'erreur est créatrice : l'élève qui apprend commet des erreurs et en commettant des erreurs l'élève apprend. La formation d'erreurs dans la production d'élève est un moment créatif. L'erreur est le produit de la curiosité. L'élève crée son savoir, l'erreur permet d'avancer dans ses connaissances, de se surpasser (activité de transfert des connaissances). De nos jours, l'erreur ne se cantonne pas à l'erreur synonyme d'échec, l'erreur est positive, il faut l'utiliser afin de situer l'enfant et de l'orienter. (erreur = rééquilibration). Il est donc important d'analyser l'erreur afin de mieux repérer les obstacles et pouvoir réussir à l'expliquer.

L'analyse des erreurs des élèves permet de mettre en évidence leurs conceptions par rapport à un savoir déterminé. Certaines de ces conceptions vont s'ériger en **obstacles** dans le processus d'acquisition de leurs connaissances : un obstacle est une connaissance stable qui a un domaine d'efficacité. La modification de cette connaissance entraîne des effets différents sur l'élève.

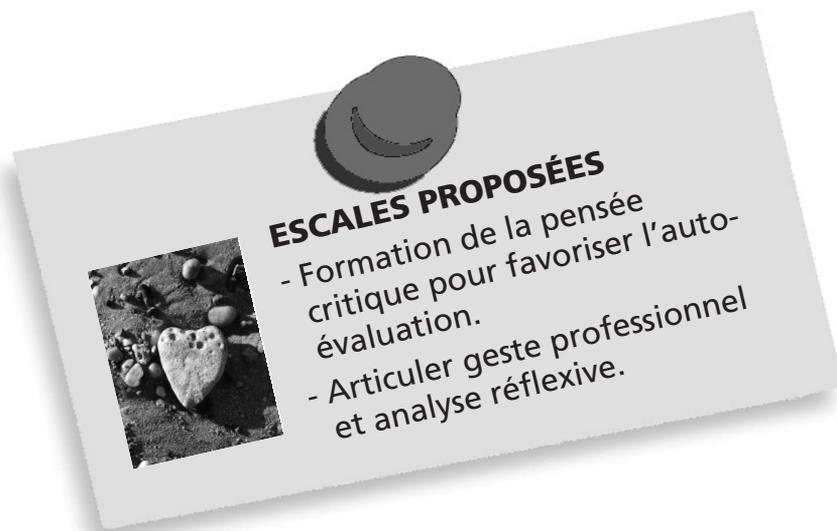
Devant les difficultés à modifier les représentations erronées ou inadéquates, les didacticiens proposent de construire des situations d'apprentissage autour d'"objectifs-obstacles" et de "situations-problèmes". Ces situations doivent permettre de construire un espace de réflexion autour d'un problème à résoudre et permettre à l'élève d'enrichir ses connaissances de nouvelles représentations en éliminant celles qui faisaient obstacle(s). Plusieurs conditions sont nécessaires à la réussite d'une telle démarche.

1. Le problème doit demeurer ni trop près, ni trop loin de ce que l'élève sait déjà (ce que L.S. VYGOTSKI appelait la "zone proximale de développement").
2. La situation-problème doit permettre à l'élève de prendre conscience de l'insuffisance de son savoir antérieur par la situation elle-même et non par l'enseignant.
3. Lorsque l'élève a pris conscience de l'inadéquation de ses représentations ou de ses stratégies anciennes, une aide (par un groupe de pairs, par l'enseignant, par des documents) sera nécessaire. Toute la difficulté sera de l'aider sans faire le travail à sa place : dans cette optique, le formateur devient médiateur, guide ou tuteur.

L'erreur devient donc facteur d'apprentissage et invite l'enseignant à mettre en place des stratégies afin que les élèves puissent analyser leurs propres erreurs. Cette démarche de questionnement des repré-

sentations erronées ou inadéquates par une démarche d'autoévaluation favorise l'acquisition de compétences.

Ainsi, les termes d'« *erreur* » et de « *faute* » ne peuvent plus être considérés comme des synonymes, chacun renvoyant à des démarches et un accompagnement différent des apprenants.



ESCALES PROPOSÉES

- Formation de la pensée critique pour favoriser l'auto-évaluation.
- Articuler geste professionnel et analyse réflexive.



Comment être sûr
que ce que j'évalue
aujourd'hui sera encore
valable demain ?

« Ce ne sont plus les connaissances elles-mêmes qui ont de l'importance mais l'utilisation qui en est faite. La construction des compétences permet aux individus de mobiliser, d'appliquer et d'intégrer les connaissances acquises dans les situations diverses, complexes et imprévisibles. Les enseignants ne fournissent plus les connaissances à mémoriser mais aident les élèves dans leur processus de construction des compétences ». ¹

Les recherches en psychologie cognitive nous montrent par l'analyse de l'action, mais aussi de la capacité de mémorisation, que l'engagement du sujet est essentiel afin de permettre une pérennité du savoir. Des connaissances engrangées mais non récupérées au moment opportun ne permettent pas à l'élève de construire d'efficacité personnelle. Parfois l'origine de la difficulté réside dans l'incapacité de reconnaître dans la situation proposée, des caractéristiques déjà rencontrées dans un contexte différent, il y a alors impossibilité de traiter la tâche par analogie.

Pour assurer un apprentissage il est indispensable que l'attention de celui qui apprend, soit centrée sur cet apprentissage et en comprenne à la fois, le sens mais aussi les stratégies, afin de pouvoir ensuite relier les connaissances ou les savoir-faire et les rendre opérationnels, quel que soit le contexte. Plus les connaissances sont en réseau, plus il est aisé de les récupérer pour les transférer.

Parfois, et c'est souvent le cas dans la situation d'évaluation, d'autant plus si elle est chronométrée, le stress peut entraîner des modifications d'efficacité, un parasitage émotif pourra se mettre en place et gênera la résolution de la situation. De la même façon, des opérations non automatisées peuvent entraver l'accès à une situation complexe. La multiplicité des opérations mentales engagées nécessitant une attention importante, la personne sera débordée et se retrouvera en situation de surcharge cognitive, incapable de mobiliser les ressources, dont elle dispose pourtant et qui seraient nécessaires à la résolution. Un travail d'enseignement des stratégies métacognitives, c'est-à-dire de réflexion et conscientisation de la façon dont on apprend, dont on agit, mais aussi une connaissance de l'utilité des stratégies cognitives ainsi que des opérations d'auto contrôle et d'auto évaluation paraît donc indispensable afin de permettre l'identification des démarches qui mènent à la réussite.

Savoir gérer son auto régulation, savoir quels efforts faire et combien de temps les maintenir, adapter ses stratégies, nécessite une idée claire du niveau de performance que l'on veut atteindre mais aussi, une capacité de gestion de ses propres émotions, une capacité d'évaluation de sa façon d'apprendre. C'est d'autant plus essentiel que l'élève présente des difficultés d'apprentissage.

¹ Définition OCDE 2001.

On pourra mettre en œuvre trois phases durant les apprentissages :

1. Phase de construction des apprentissages en contexte.
2. Phase de décontextualisation ou de transfert (ou encore de diversification contextuelle).
3. Retour réflexif ou métacognitif sur ces apprentissages.

C'est à ces conditions que le transfert pourra s'opérer dans les trois situations suivantes :

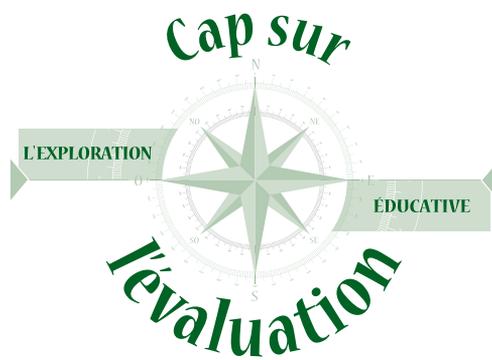
1. Transfert dans une situation d'évaluation proche à la situation de formation.
2. Situations de stage ou de pratique professionnelle.
3. Situations extra curriculaires de mobilisation des connaissances acquises².

Quant à l'évaluation, Benoît Galland³ nous rappelle que la valeur que l'élève accorde à la tâche est essentielle, que les chances de réussir la tâche conditionnent l'engagement de la personne. Pour cela il préconise de :

- diversifier les tâches qui débouchent sur des performances formellement évaluées.
- offrir aux apprenants une certaine autonomie dans le choix des tâches et des moments de réalisation.
- varier les modes de regroupement des apprenants.
- communiquer les résultats des évaluations formelles de manière individuelle plutôt que publique.
- utiliser des évaluations critériées (noter les indicateurs de compétence) plutôt que normatives.

² Étienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle, *in Apprendre et faire apprendre*, PUF, février 2006.

³ *Ibid.*



Archipel du *questionnement de la vie*

Introduction

« Dans une culture dominée par une logique scientifique et technique, où, de plus, l'impératif de communication passe au premier plan, il devient pratiquement obligatoire de raisonner, pour tout ce qui relève de l'action dans le domaine public, en fonction d'objectifs calculables. Qu'advient-il de ce qui ne peut se mesurer, de la joie par exemple, de la souffrance, du désir, de la liberté, de la peur, de la confiance, bref, de tout ce qui demande, pour être reconnu, l'engagement de sujets ? »

Etienne Grieu ¹ nous rappelle l'enjeu de l'engagement du sujet dans la vie, engagement dont l'école a peut-être oublié parfois la mesure lorsqu'elle raisonne en termes de compétences, de connaissance sans trop se préoccuper de la résonance que peut avoir le savoir qu'elle enseigne. *« Maîtriser le socle commun, c'est être capable de mobiliser ses acquis dans des tâches complexes, à l'école puis dans la vie ; c'est posséder un outil indispensable pour continuer à se former tout au long de la vie afin de prendre part aux évolutions de la société : c'est être en mesure de comprendre les grands défis de l'humanité, la diversité des cultures et l'universalité des droits de l'Homme, la nécessité du développement et des exigences de la protection de la planète. »*²

Comment permettre à chaque élève de comprendre et s'emparer personnellement d'apprentissages si ce n'est en les inscrivant dans un travail qui viendrait rejoindre le questionnement de vie qui habite chaque humain ? L'évaluation serait alors un témoin de congruence c'est-à-dire un point d'étape qui permettrait au sujet de faire la correspondance entre l'expérience et la prise de conscience du cheminement qu'elle induit.

¹ E. Grieu in CERAS, 2006, n°293.

² Socle commun de connaissances et compétences, décret n° 2006-830 du 11 juillet 2006.



Comment le projet d'établissement peut-il influencer ma façon d'évaluer ?

Les pratiques pédagogiques s'inscrivent au cœur du projet d'établissement. Les valeurs éducatives que l'équipe souhaite promouvoir, trouvent leur réalisation à travers des modalités définies dans ce même projet. **Ainsi l'évaluation peut-elle trouver une place centrale dans la mesure où elle viendra témoigner du choix de l'équipe de privilégier la valeur du parcours de l'élève plus que les manques ou les lacunes qu'il peut encore avoir à son actif.** La place accordée à la compétitivité, à la performance est encore un indicateur central des valeurs qui fondent la communauté qui accueille l'élève. Quelle sera la place de l'émulation dans l'établissement ? Sera-t-elle au service de l'affaiblissement de l'autre, d'une logique d'élimination ou plutôt **d'une juste coopération** pour que chacun réussisse à s'élever dans un parcours qui lui est propre, avec des accompagnements appropriés ? La note sera-t-elle un artifice qui fonde le progrès au détriment du sens ou l'équipe fera-t-elle le choix de sortir de ce cycle qui opacifie les compétences à mettre en œuvre au profit d'un résultat quantifié qui prend parfois la forme d'un salaire ; « combien t'as eu, combien tu gagnes ? » Daniel Favre¹ associe ainsi la note à l'élaboration d'une règle du jeu de l'escalade du toujours plus qui ronge notre société par des valeurs consuméristes où disparaît la personne ou le respect de l'environnement au profit de l'argent et de la rentabilité parfois déshumanisée. Voir le schéma ci-dessous.

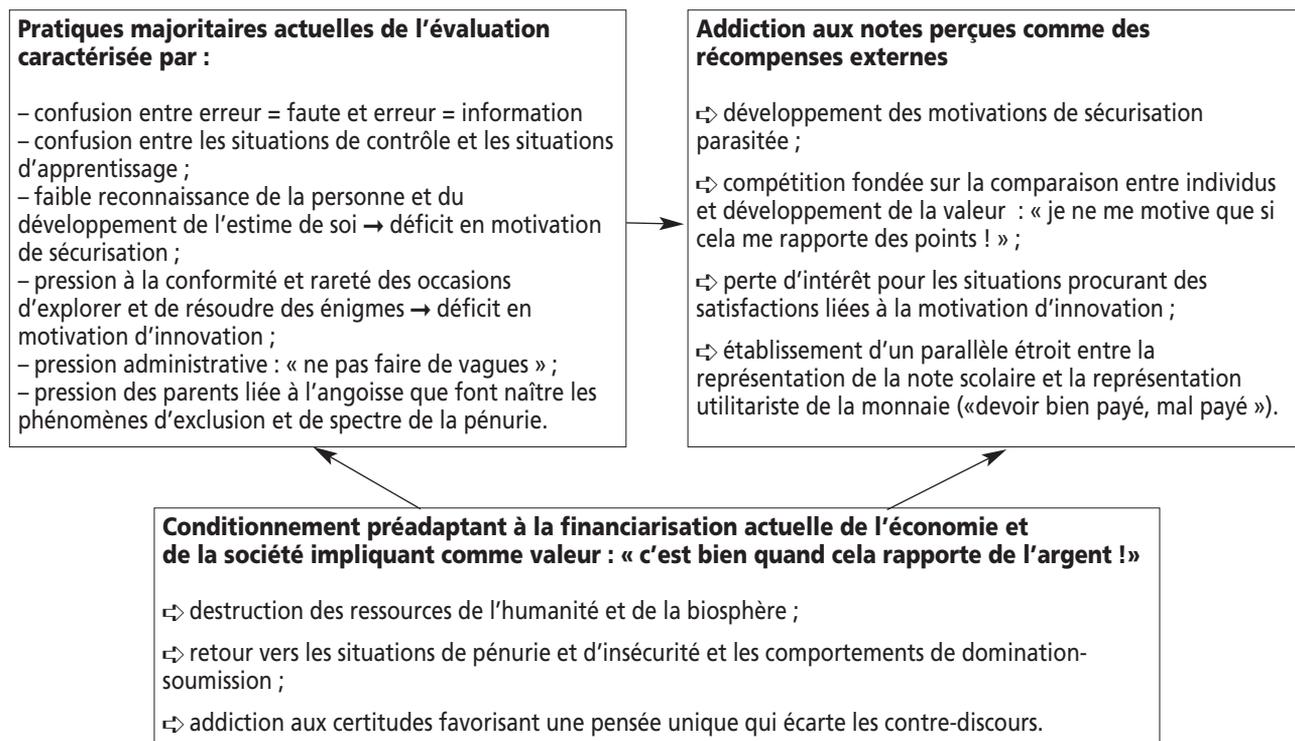


Fig. 19.1 Cercle vicieux montrant comment des acteurs de l'Éducation peuvent participer à leur insu à l'adaptation des jeunes aux dysfonctionnements de notre société.

¹ Daniel Favre, *Transformer la violence des élèves*, Dunod, mars 2007.

Certains établissements ont ainsi fait le choix de travailler sans note afin de promouvoir une pédagogie qui met en valeur les réussites sans comparaison entre les élèves. Des scores sont parfois proposés qui permettent de poser des indicateurs de réussite, mais la note a disparu. Ce type de proposition ne peut se jouer qu'en concertation au sein d'un établissement.

Un autre axe a été adopté par les établissements qui souhaitent promouvoir prioritairement l'autonomie et l'initiative de l'élève : l'évaluation par contrat de confiance (EPCC) que défend René Antibi. Il s'agit d'échapper à la « constante macabre » qui anime les mentalités françaises : le fait que pour être crédibles les enseignants en viennent, le plus souvent inconsciemment, à attribuer une certaine proportion de mauvaises notes aux copies d'une classe ; le sentiment étrange que si les notes sont trop bonnes, l'enseignant a mal effectué son travail.

Le principe de l'EPCC est le suivant : une semaine avant un contrôle, l'enseignant donne aux élèves un programme très détaillé de révisions (liste de points du cours ou d'exercices couvrant toutes les notions fondamentales du programme officiel, déjà traitées et corrigées en classe) ; Les élèves sont informés que 80 % environ des questions du contrôle porteront sur des points figurant dans la liste.

Deux ou trois jours avant le contrôle, l'enseignant organise une séance de questions réponses au cours de laquelle les élèves peuvent demander des explications sur certains points de la liste.

Ce type d'évaluation répond bien à l'enjeu qui est d'identifier que l'élève a acquis des connaissances ou des compétences. Il ne cherche pas à sélectionner, éliminer et permet ainsi de valoriser le travail fourni par l'élève.

D'autres établissements font un choix délibéré d'inscrire la rencontre et la valorisation de chacun durant des temps rituels : marché des compétences, foire aux savoirs, forum de valorisation, temps d'assemblée pour féliciter, arbres des réussites. Ces rituels assurent des temps de reconnaissance qui permettent de mesurer le chemin accompli et mettre en valeur des compétences diverses qui ne figurent pas toujours dans les programmes scolaires mais s'inscrivent au cœur de la vie.



DES SITUATIONS D'ÉVALUATION QUI S'INSCRIVENT DANS UN PROJET, DÉVELOPPENT L'ESPRIT CRITIQUE, L'AUTONOMIE ET LA CONNAISSANCE DE SOI.



Quand j'évalue dois-je donner des infos, sanctionner ou donner de la valeur ?

« Comment transformer notre pratique de l'évaluation à partir d'objectifs référencés pour la rendre plus claire, transparente et compréhensible aux yeux des élèves, des parents et des différents partenaires ? » : une équation complexe...

Ainsi cette évolution vers une évaluation critériée s'inscrit dans la dynamique de l'évolution de notre métier comme la synthétise dans ce tableau Jean Pierre Astolfi dans son ouvrage *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, édition ESF. 2003.

Figure ancienne	Figure nouvelle
Transmission	Construction : « l'idée de construction des savoirs par les élèves suppose, pour sa part, un modèle de communication complexe, où tout récepteur est également et simultanément un émetteur » Jean Pierre Astolfi <i>Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers</i> , édition ESF. 2003
Instruction	Formation : « l'apprentissage nécessite donc une reconstruction mentale du réseau que l'expert avait dû défaire pour enseigner » Jean Pierre Astolfi <i>Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers</i> , édition ESF. 2003
Maître	Médiateur : « le médiateur démultiplie les postures pour favoriser les apprentissages » Jean Pierre Astolfi <i>Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers</i> , édition ESF. 2003
Elève	Apprenant : « l'on n'apprend pas sans entreprendre » Jean Pierre Astolfi <i>Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers</i> , édition ESF. 2003
Programme	Curriculum : « notion plus familière en pays anglo-saxon mais de plus en plus employée aussi dans les autres pays francophones, élargit celle de programme en considérant, en même temps que les objectifs, les activités possibles, les contenus, les matériels, les démarches ». Jean Pierre Astolfi <i>Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers</i> , édition ESF. 2003
Leçon	Dispositif : Il faut concevoir « l'enseignement comme praxis ». Jean Pierre Astolfi <i>Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers</i> , édition ESF. 2003
Notion	Concept : « outil intellectuel, destiné à résoudre une certaine famille de problèmes théoriques ». Jean Pierre Astolfi <i>Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers</i> , édition ESF. 2003
Mémoire	Cognition : dépasser la mémoire comme moyen de « réaccéder au passé [ou] déterminer le présent, mais comme [...] futur des apprentissages en détectant la nouveauté ». Jean Pierre Astolfi <i>Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers</i> , édition ESF. 2003
Connaissance	Compétence : cf. fiche 3 Archipel du Savoir . Jean Pierre Astolfi <i>Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers</i> , édition ESF. 2003
Contrôle	Évaluation : cf. fiche 1 Archipel du Savoir . Jean Pierre Astolfi <i>Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers</i> , édition ESF. 2003

En effet, l'enseignant dans sa « figure nouvelle » comme la dénomme Jean Pierre Astolfi, s'apparente à la démarche du formateur qui doit naviguer entre différentes postures : celle du transmetteur et de l'expert,

celle du médiateur et enfin celle de l'accompagnateur. Ainsi, l'enseignant doit proposer **des situations d'évaluation qui s'inscrivent dans un projet développant l'esprit critique, l'autonomie et la connaissance de soi.**

Pour ce faire, il existe des gestes professionnels simples et des protocoles adaptables à tous les niveaux de l'enseignement :

- 1 Poser clairement le contrat didactique en début de chaque démarche d'apprentissage : Qu'allons-nous faire ? Par quelles procédures nous passerons ? Pour arriver où, c'est-à-dire vers quelle(s) production(s) ou action(s) ?
- 2 Présenter les finalités de l'apprentissage : Qu'apprenons-nous et pourquoi ?
- 3 Présenter clairement en début de séquence les modalités d'évaluation sommative critériée envisagée.
- 4 Communiquer les critères d'évaluation et les varier d'une séquence didactique à l'autre.

Contractualiser cela en début de chaque séquence est un atout qui permet à « l'apprenant » de pouvoir devenir acteur de ses apprentissages. Il peut mesurer les « **marges de manœuvres** » dont il dispose, mais aussi les besoins particuliers qu'il peut manifester face à ce programme et entrer ainsi plus facilement dans une démarche de remédiation ou de tutorat. L'Education Sportive et Physique au collège, comme au lycée préconise cette approche, favorisant ainsi l'investissement de l'élève afin qu'il acquière une meilleure connaissance de lui et plus d'autonomie lors des activités.

De même, lors des séances où une évaluation a lieu, il est bon de communiquer aux élèves la grille de critères et le barème afin qu'ils puissent, élaborer une stratégie développant : leur esprit critique, leur autonomie et leur connaissance de soi. Ceci reste encore trop marginal pour devenir réellement un point d'appui pour l'apprenant.

Un élève de seconde, lors d'une séance de tutorat affirmant qu'il « progresse en langue, car dans les cours, il sait ce que l'on attend de lui à l'oral car à chaque période le professeur présente les objectifs à atteindre et les compétences à travailler... », confirme bien la pertinence de cette démarche.

C'est bien en communiquant les éléments essentiels du contrat didactique en début de chaque séquence et en présentant l'objectif final permettant de résoudre le problème posé aux élèves par l'élaboration d'une notion devant rendre compte d'un niveau de maîtrise des compétences acquises lors de séquence d'apprentissage, que les élèves pourront s'inscrire dans un projet pensé pour eux par un **expert**, qui se fait **médiateur** pour mieux **les accompagner** dans leur parcours.





Ai-je le droit d'évaluer autrement que par écrit ?

En parcourant les rapports de visites des enseignants en formation initiale, comme les rapports d'inspections qui accompagnent une carrière, que ce soit pour le premier comme pour le second degré, il est courant de lire cette phrase : « *Madame... ou Monsieur... doit veiller à mettre les élèves en activité...* »...

Cette injonction, si elle est pertinente n'en est pas moins, pour de nombreux enseignants, une formule mystérieuse.

En effet, comment conduire une séance permettant aux élèves d'être acteurs et auteurs de leurs apprentissages avec un effectif de 30 à 45 élèves? De plus, est-il vraiment nécessaire de passer par cette étape pour que les élèves apprennent quelque chose ?

Ce doute semble raisonnable puisque cette « *injonction* » se trouve rarement accompagnée de conseils pratiques, de « *mode d'emploi* » et d'une clé pourtant précieuse : « **l'observation** ». Celle que l'on peut conduire en classe afin « *d'observer des élèves au travail et porter un jugement sur les compétences en train de se construire : certains [étant] 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* », comme l'écrit Philippe Perrenoud dans *l'Éducateur*, n° spécial « La note en pleine évaluation », mars 2004, pp. 8-11.

Il est donc conseillé, pour évaluer les compétences des élèves, de proposer une variété de démarches évaluatives (cf. fiche 4 - **Archipel du questionnement de la vie**) et d'y associer **une observation critériée** pour ne pas réduire les actes d'évaluations aux seuls « *devoirs sur table* », dénomination encore courante donnée aux travaux faits en classe au cours ou fin d'apprentissages. Pour ce faire, l'enseignant doit insérer dans ses séquences d'apprentissages des activités s'articulant autour de « **tâches complexes** ». Cela n'excluant ni le cours, ni les exercices classiques qui se combinent avec les situations problèmes afin de viser l'acquisition de compétences.

Qu'est-ce qu'une tâche complexe ?

cf. **Faire construire des savoirs** de Gérard de Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi,
éditions Hachette Education, collection Pédagogies pour demain
Nouvelles Approches 1996

- Les tâches complexes apprennent aux élèves à gérer des situations qui mobilisent simultanément des connaissances, des capacités et des attitudes.
- Elles sont souvent ancrées dans des situations de la vie courante, ou demandent aux élèves de relever un défi motivant (enjeu intellectuel).
- Elles peuvent faire appel à des connaissances et des capacités qui recouvrent plusieurs disciplines, même si ce n'est pas toujours le cas.
- Elles permettent de motiver les élèves et permet à chacun de mettre en place ses propres stratégies de résolution.
- Maîtriser une situation complexe ne se réduit pas à la découper en une somme de tâches simples à effectuer les unes après les autres. Un élève peut très bien réussir à effectuer une tâche complexe même s'il ne maîtrise pas certaines des procédures simples qui pourraient l'y aider. Il fera un détour, mettra en œuvre d'autres procédures qui prendront peut-être plus de temps...
- "Complexe" ne veut pas dire "compliqué"... Un exercice d'application peut être une tâche compliquée, sans pour autant être complexe (ex : l'accord du participe passé). Il invite à restituer un savoir ou à le réinvestir dans une situation familière. Par contre, la tâche complexe combine de façon indissociable des connaissances, des capacités et des attitudes. On ne peut donc pas la simplifier sans en altérer la nature, en revanche on peut apporter aux élèves des aides qui leur permettront de la résoudre.

Lorsque les élèves, les étudiants cherchent, confrontent leurs idées, l'enseignant qui s'est fixé des objectifs, dispose de matière pour :

- Évaluer les stratégies des élèves,
- Les rapports qui s'établissent dans le groupe (si le travail se fait en groupe),
- Les difficultés rencontrées,
- Les besoins spécifiques de certains,
- La gestion du temps...

Autant d'entrées qui permettent au professionnel de cibler son observation en choisissant des critères pour évaluer l'acquisition de connaissances, le développement de compétences du sujet apprenant.

Il est cependant judicieux de ne pas multiplier les critères d'une observation afin de pouvoir, à la fois animer la classe, répondre aux besoins et observer les élèves.

C'est en multipliant les situations problèmes que l'on apprend à développer ces compétences professionnelles et que l'on devient plus à l'aise pour conduire une observation qui sert l'évaluation, donc les apprentissages.





Pourquoi aider les élèves à s'évaluer en autonomie à partir de critères établis ensemble ?

Il est courant de confondre évaluation formative et évaluation formatrice. La ressemblance phonétique, induisant sans doute cette confusion, ne doit pas masquer les enjeux et la dynamique propre à chacune de ces évaluations.

Évaluation formative cf. <i>L'enseignant et l'évaluation des gestes évaluatifs en question</i> , Anne Jorro de Boeck 2000.
<ul style="list-style-type: none"> • Evaluation entièrement intégrée à l'apprentissage, elle intervient avant, pendant et après le cursus de formation. • Centrée sur l'élève, elle mesure ses résultats en fonction d'objectifs opérationnels. • Elle indique également à l'enseignant comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte. • L'évaluation formative permet de situer la progression de l'élève par rapport à l'objectif donné, autrement dit, c'est une évaluation qui est censée : <ul style="list-style-type: none"> • Aider l'apprenant à apprendre. • Informer l'apprenant sur ce qu'il sait faire et sur ce qui lui reste à apprendre pour savoir-faire. • Situer sa progression par rapport à un objectif donné. <p>L'évaluation formative accepte les erreurs car elles sont sources d'apprentissages. De plus, elle favorise l'entraide en valorisant les réponses correctes et les réussites.</p> <p>L'évaluation formative permet de mobiliser et de différencier les ressources nécessaires pour aider chaque élève à progresser vers l'atteinte des objectifs d'apprentissage.</p>
Évaluation formatrice
<p>L'évaluation formatrice repose sur deux objectifs : L'appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants et la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification. Ces deux objectifs pédagogiques sont ceux d'une démarche d'évaluation qui se veut formatrice, c'est-à-dire d'une démarche de régulation conduite par celui qui apprend. Ainsi, G.Nunziati dans son article « <i>Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice</i> » in Cahiers pédagogiques n° 280. 1990, définit l'évaluation formatrice comme une évaluation qui « vise à rendre l'apprenant gestionnaire de la régulation de l'apprentissage en lui permettant de construire un modèle personnel d'action ».</p> <p>L'application de l'évaluation formatrice implique aussi la définition des objectifs du programme et des critères d'évaluation d'une manière explicite. En effet, cette définition des objectifs et des critères d'évaluation permet à l'apprenant de savoir ce que l'on attend de lui au terme de l'action pédagogique. Il pourra ainsi, pour réussir l'acte d'apprentissage mettre en œuvre une stratégie, qui lui est propre. Ainsi la connaissance des critères d'évaluation permet au sujet - apprenant de s'auto - évaluer et, par conséquent, de mener une activité de régulation de son apprentissage.</p> <p>En réalité, l'apport principal de l'évaluation formatrice réside dans la volonté de celle - ci d'aider l'apprenant à s'approprier des critères d'évaluation. Ces derniers peuvent être répartis en deux catégories :</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 Les critères de réalisation ou procéduraux. 2 Les critères de réussite.

A partir de ces définitions et en relisant le BO n° 22 du 29 Mai 1997 définissant la mission du professeur qui affirme que « *Les élèves sont au centre de la réflexion et de l'action du professeur, qui les considère comme des personnes capables d'apprendre et de progresser et qui les conduit à devenir acteur de leur propre formation* », nous pouvons mesurer l'intérêt de la démarche d'évaluation formatrice.

Le professeur en s'attachant à développer l'autonomie des élèves dans le travail par la recherche de critères de réalisation et de critères de réussite, les rend acteurs et auteurs de l'évaluation.

Pour cela, il est nécessaire de pratiquer une pédagogie de la clarté cognitive dans laquelle l'élève sait ce qu'il apprend, pourquoi il l'apprend, comment il l'apprend. Le travail d'évaluation critériée est en lien avec cette approche, dès lors qu'élèves et enseignants sont amenés à décomposer une compétence pour en comprendre les attendus.

Il est vrai que cette démarche demande du temps et de l'investissement mais elle facilite une approche de l'autoévaluation. En effet, comment s'autoévaluer à partir de critères pensés par d'autres ? Il est plus logique de mettre les élèves en situation de recherche pour s'approprier les outils d'évaluation des enseignants par la recherche de questions, de tâches à réaliser pour rendre compte de ses acquis, de ses connaissances et de ses compétences.

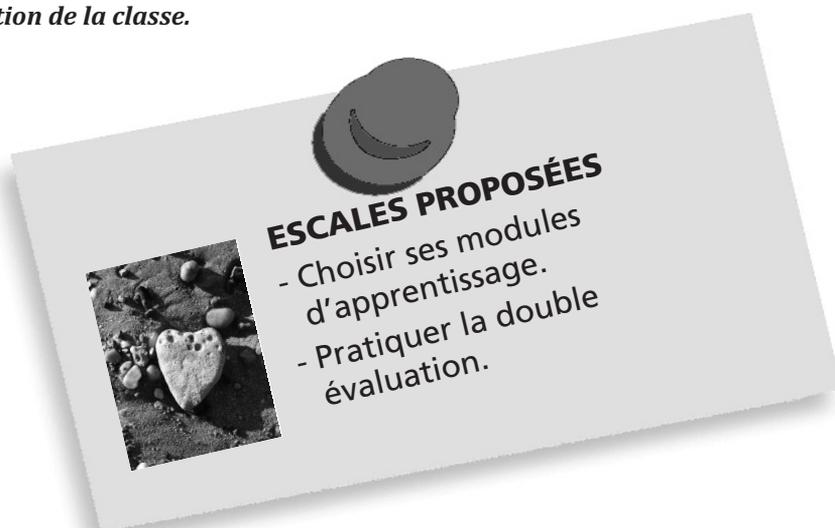
Ensuite la recherche de critères de réalisation et de critères de réussite, les familiarise avec la démarche d'évaluation, de recherche d'indices pour valider ou invalider une réponse, une démarche, une production.

En passant par ces étapes, l'élève trouve moins abscons les actes d'évaluation auxquels il est soumis, il en comprend les codes et peut mieux s'y préparer. L'efficacité face aux tâches proposées ne peut que s'en trouver améliorée. Ainsi on peut également proposer à l'élève comme l'indique G de Vecchi¹ de se positionner en utilisant différents degrés de maîtrise de la compétence :

- « J'ai découvert » lorsqu'on a commencé à construire la compétence ou la capacité.
- « J'ai su appliquer » quand la capacité est appliquée correctement dans la situation de base.
- « J'ai approfondi » : lorsqu'elle est mise en œuvre dans des situations diverses à la demande du maître.
- « Je sais réutiliser quand j'en ai besoin » : quand la capacité est transférable sans qu'on ait besoin de le demander : capacité réellement acquise.

Cette dynamique est une chance pour l'élève et un défi pour l'enseignant qui accompagne un tel dispositif. Les enseignants doivent repenser, voire remettre en questions certaines de leurs conceptions concernant le déroulement de l'action didactique. Cela demande de donner plus de place aux élèves, de les investir dans une démarche exigeante.

En d'autres termes, on peut dire que le fait de choisir d'appliquer l'évaluation formatrice conduit à une transformation au niveau des conceptions du praticien : concevoir autrement sa pratique, la conception des séquences et l'animation de la classe.



¹ Gérard De Vecchi, *Evaluer sans dévaluer*, Hachette Éducation, juin 2011.



Les élèves apprennent-ils tout à l'école ?
Faut-il tenir compte de leurs apprentissages à la maison ou dans les loisirs ?

Le système éducatif français présente souvent le paradoxe de considérer comme su ce qu'il n'a pas enseigné et d'enseigner ce que des élèves ont déjà découvert par eux-mêmes alors qu'il serait sans doute essentiel de les embarquer plus au large afin de leur donner les moyens d'un usage raisonné de leurs savoirs.

L'évaluation est dans doute un moyen indispensable pour dépasser ce paradoxe en articulant le curriculum noyau du socle commun, le curriculum commun de l'établissement d'enseignement mais aussi le curriculum extrascolaire de l'élève. Les TICE en sont un révélateur premier. Enseignées comme objet et utilisées en tant qu'outil de communication, à l'école et hors l'école, elles sont au croisement de ces différents curriculums.

Une expérimentation est réalisée depuis 2010 autour d'un livret de compétences : « Le livret de compétences expérimental a pour objectif de permettre au jeune, tout au long de son parcours de formation :

- **d'enregistrer l'ensemble des compétences acquises dans le cadre de l'éducation formelle** : toutes les connaissances, capacités et attitudes acquises durant les enseignements, au-delà des acquis disciplinaires ou durant les activités éducatives organisées dans le cadre scolaire, ainsi que les expériences d'ouverture européenne et internationale et de mobilité, individuelle ou collective, réalisations, participations et engagements que le jeune aura pu mener dans ce cadre;
- **d'enregistrer l'ensemble des compétences acquises hors du cadre scolaire** : les connaissances, capacités et attitudes acquises dans le cadre d'engagement associatif ou dans le cadre privé, notamment familial, ainsi que les réalisations, participations et engagements que le jeune aura pu y conduire;
- **de retracer les expériences de découverte du monde professionnel et de découverte des voies de formation**, de recueillir les éléments qui concourent à la connaissance de soi, à l'autoévaluation et alimentent la réflexion du jeune sur son orientation. »¹

Il peut prendre la forme d'un port folio numérique.

Cependant il faut être vigilant en effet un livret scolaire contient un grand nombre de renseignements, la dimension numérique permet d'en garder la trace d'une façon non maîtrisée et non datée dans le temps. Les livrets expérimentaux rassemblent à la fois des données concernant la maîtrise des compétences, mais aussi le parcours d'orientation. Ils sont une porte d'entrée vers la vie extra scolaire, « pour le meilleur », le témoignage de compétences acquises dans des associations par exemple, mais aussi « pour le pire », le contrôle, la vérification voire la surenchère qui toucherait non seulement l'école mais aussi le temps libre dans une course aux bonus afin de présenter dès le collège un condensé de compétences recevables sur le marché du travail. Un déterminisme fort pourrait se bâtir ainsi dès l'adolescence.

¹ Bulletin officiel n° 1 du 7 janvier 2010.

Un livret dont l'élève et sa famille gardent la maîtrise, permet d'éviter un traçage préoccupant et précoce, à la fois par la prise en compte d'un curriculum scolaire mais aussi extrascolaire qui pourrait, par exemple, être utilisé en croisant des logiciels dès le classement réalisé par le logiciel admission post bac.

Proposer la mise en valeur de compétences extrascolaires, c'est offrir une chance aux élèves atypiques de démontrer leur valeur et à chacun de faire le lien en décloisonnant les savoirs scolaires, **à condition** de rester prudent dans l'utilisation, la diffusion et finalement la perte de maîtrise de sa propre histoire qui pourrait en découler.





Archipel de la *lutte contre les inégalités*

Introduction

« S'il est un enjeu décisif pour que l'Espérance en la personne perdure et fasse sens au quotidien, c'est bien de faire œuvre à la fois de fidélité et de créativité pour inlassablement rendre vivant au cœur des pratiques, et du questionnement sur celles-ci, le regard à la fois exigeant et radicalement bienveillant qui permet à chacun de grandir. »¹

Comment les différentes formes d'évaluation peuvent-elles être un tremplin pour permettre à l'élève de grandir, d'apprendre et de s'élever ? L'enjeu est de taille quand toutes les analyses du système éducatif français nous montrent sa capacité à sélectionner et bâtir de l'élite, mais surtout son incapacité à prendre en compte les différences entre élèves qui se muent rapidement en inégalités d'accès au savoir. Réussir à l'école, n'est pas qu'enjeu de scolarisation, mais engage également l'élève et sa famille. Comment retourner jour après jour dans un lieu où l'on engrange des échecs ? Le décrochage scolaire semble une réponse au non-sens que trouve parfois l'élève à raviver chaque matin en entrant en classe le sentiment d'une incapacité. « Un des obstacles au plaisir d'apprendre et d'aller à l'école est interne à l'école, et réside dans l'anxiété que sa fréquentation génère. Ainsi en France c'est l'anxiété d'avoir de mauvais résultats qui fait perdre une partie du bénéfice engendré », souligne Laurence Cornu².

Comment valoriser les progrès de chacun dans une évaluation qui rappelle que notre travail consiste à accompagner un enfant ou un jeune qui grandit ? Pour cela, « Je dois le chercher là où il est. Et commencer là, justement là. Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres. Pour aider un être, Je dois certainement comprendre plus que lui, mais d'abord comprendre ce qu'il comprend. »³

¹ Carte de l'exploration, SGEC.

² In Le plaisir et l'ennui à l'école, *Revue internationale d'éducation Sèvres*, n°57, septembre 2011.

³ Søren Kierkegaard.

PRENDRE EN COMPTE LA DIVERSITÉ DES ÉLÈVES :
DIFFÉRENCIER LES SITUATIONS, LES DÉMARCHES, LES ÉVALUATIONS.



Et si je m'autorisais à proposer
une évaluation différente à certains
de mes élèves ?

En janvier 2011, Clément CE2 annonçait comme résolution d'année, « moi j'aimerais avoir une fois 1 en dictée pour cette année 2011. » Quelle espérance et quel sens des apprentissages pour un élève qui recherche uniquement à obtenir une note positive, la plus basse soit elle. Avoir zéro ou être un nul ? Trop souvent ces deux axiomes se rejoignent.

Si l'évaluation normative est nécessaire à un moment afin de voir avec lucidité les acquis et les difficultés, le parcours scolaire ne peut se concevoir que dans une logique qui tendra à réconcilier une évaluation qui situe et une évaluation qui valorise les progrès.

Il est essentiel de resituer les différentes actions d'évaluation à une place qui se détermine en fonction de leur objectif.

Objectif des évaluations à l'école primaire

<p>EVALUATION NATIONALE</p> <ul style="list-style-type: none"> - Repérer les besoins, orienter le projet d'école. - Evaluer les actions mises en place. - Ajuster les programmations de cycle. - Rendre compte des actions au Ministère de l'éducation nationale (MEN). - Piloter. 	<p>Concerne davantage le niveau du cycle, de l'école, du bassin, du territoire ou bien encore le MEN.</p>	
<p>Faire le point et construire les apprentissages, repérer les obstacles et les besoins.</p> <p>EVALUATION DIAGNOSTIQUE CE2 Septembre :</p> <p>on repère les confusions de sons dans les dictées.</p> <p>Suivre la progression de l'élève et l'aider à se situer.</p> <p>EVALUATION FORMATRICE</p> <p>CE2 Octobre : les dictées en classe sont notées pour cet élève uniquement sur les repérages de sons, on met en valeur les progrès.</p>	<p>Le maître observe et prend des repères sur la façon dont l'élève construit ses compétences, il repère les obstacles et propose des adaptations.</p> <p>EVALUATION / OBSERVATION FORMATIVE</p> <p>CE2 durant la dictée plusieurs hypothèses sont à vérifier. Rythme, méconnaissance des correspondances phonèmes, graphismes, mémorisation, surcharge cognitive ?</p> <p>Rendre compte, situer par rapport aux attendus d'une classe.</p> <p>EVALUATION SOMMATIVE</p> <p>CE2 Octobre : La dictée réalisée par toute la classe est notée afin de permettre de se situer dans les apprentissages attendus.</p>	<p>Concerne davantage le Niveau de l'élève, de la classe, des parents.</p> <p>Donne des repères pour construire l'enseignement.</p>

Ces évaluations se complètent à chaque niveau de l'élève, elles dessinent le profil de l'élève qui se verra complété par une analyse fine des obstacles rencontrés afin de situer s'ils relèvent davantage de la connaissance, la capacité ou l'attitude de l'élève. Les capacités stratégiques ou métacognitives seront également à interroger. La question de l'orthographe illustre bien la nécessité d'analyse afin de comprendre ce qui fait obstacle à l'élève.

Au collège en 6° devant une dictée non réussie, plusieurs profils d'élèves se dégagent :

Élève	Difficultés observées	Hypothèses sur l'obstacle possible	Objectifs obstacles, défis à se donner
A	Ne sait pas les mots usuels.	N'a pas compris l'importance d'un apprentissage systématique. Ne se donne pas la peine d'apprendre.	Travailler l'attitude : sens de l'effort, volonté de mémoriser.
B	Ne sait pas les mots usuels.	Ne réussit pas à retenir les mots manque de méthode.	Travailler la méthodologie, les stratégies de mémorisation.
C	Ne conjugue pas les verbes.	Ne sait pas ses terminaisons.	Reprendre les connaissances de base : un entraînement pour retenir.
D	Ne conjugue pas les verbes.	N'identifie pas quel est le sujet.	Travailler la capacité à identifier les fonctions des mots, reprendre les substituts pronominaux.
E	Oublie des mots.	N'arrive pas à gérer le rythme de la dictée.	Entraîner la capacité à aller vite, à gérer le stress du chronométrage.
F	Oublie des mots.	Est distrait, non concentré.	Travailler l'attitude en classe ; mettre au défi la capacité à prolonger les temps d'attention.
G	Ne segmente pas correctement les mots.	N'a pas identifié les caractéristiques du passage à l'écrit, le concept de mot.	Travailler la connaissance de la langue en tant qu'objet, la distinction phonème, syllabe, mot.
H	Ne segmente pas correctement, fait des confusions de sons.	N'arrive pas à tout gérer.	Travailler en dégageant un objectif, puis des objectifs croisés.

La dictée suivante pourra être évaluée sur ce qui fait obstacle à l'élève, un score sera réalisé qui servira de base pour un entraînement et une réévaluation lors de la dictée suivante.

Entre temps une dictée négociée pourra être proposée qui permettra de travailler conjointement en croisant les compétences des différents élèves si on les place par groupe hétérogène, ou bien en organisant une répartition par groupe de besoin avec des groupes homogènes.

La question de la validation de la compétence concernée doit se poser à un moment afin de rendre compte le plus objectivement possible du niveau de l'élève. On distinguera évaluer et valider :

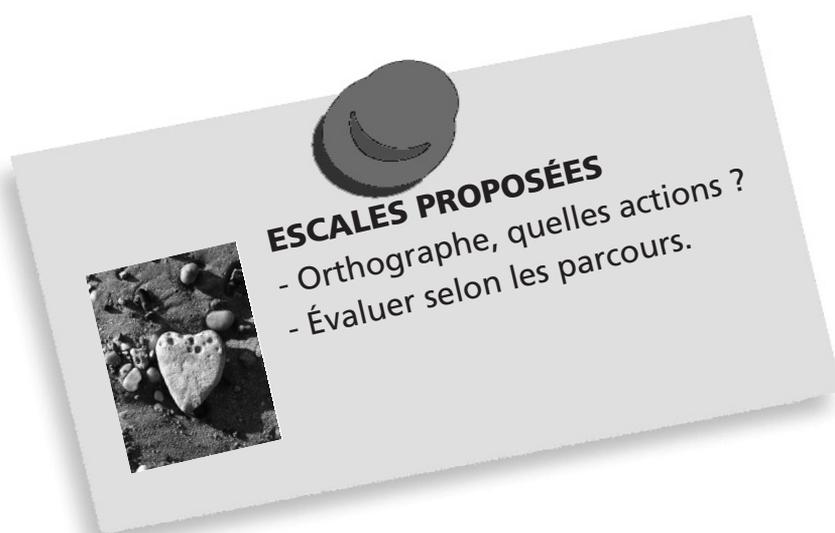
- **Évaluer, c'est :**

- Donner un valeur graduée (note, en cours d'acquisition).
- Un acte individuel d'un enseignant.
- Un acte pédagogique.
- Un acte renouvelable, évolutif dans le cadre des enseignements.

- **Valider, c'est :**

- Une déclaration binaire (oui/non).
- La décision d'une équipe.
- Un acte institutionnel.
- Un acte définitif.

La validation attendue dans le livret de compétences s'effectuera dans ce cadre. Les élèves à besoins éducatifs particuliers navigueront fréquemment entre différents paliers car les compétences sont le plus souvent hétérogènes. Il conviendrait de conserver une certaine souplesse afin d'avoir des indices de progression.





Louis a toujours 0 en dictée.
Comment savoir s'il a progressé ?
Comment le sait-il lui-même ?

« Travailler avec la compétence des gens ce n'est pas aussi facile qu'il n'y paraît. Précisément parce que nous avons cette culture qui nous fait regarder ce qui ne va pas, non seulement la culture environnante mais aussi nos études. On nous apprend à chercher ce qui ne va pas, on ne nous apprend pas à chercher la qualité de la personne qui est en face, cela impose une recherche active. En travaillant avec les gens sur ce qu'ils savent faire, on amplifie la compétence. Et au lieu de les plonger dans la culpabilité on les plonge dans la responsabilité. »¹

Cet axiome devrait être notre projet de route pour accompagner les élèves quels qu'ils soient dans leur quotidien scolaire, leur permettre de valoriser ce qu'ils savent déjà faire plutôt que de mettre le doigt sur des incompétences ou de l'incapacité.

Nul ne s'engage dans l'action s'il a la certitude d'échouer, il est toujours plus simple de se protéger en se mettant de côté. C'est bien souvent ce qui arrive aux élèves confrontés depuis trop longtemps à la blessure de l'absence de réussite. **Savoir que l'on peut vaincre des obstacles franchissables, atteignables permet d'oser un effort et une persévérance pour réussir.** La notion de zone proximale de développement de Vigotsky trouve là tout son sens avec la nécessité de proposer des défis suffisamment éloignés de ce que sait l'élève pour lui permettre de progresser en s'engageant avec l'adulte ou ses pairs mais aussi suffisamment raisonnables pour éviter la désillusion de l'échec. Cet équilibre permet bien souvent de dépasser la difficulté de « il n'est pas motivé ». Nul ne serait mobilisé face à un échec annoncé ! A nous de mobiliser l'élève par un défi qui lui permette de s'engager.

Roland Goigoux propose une série d'actions professionnelles pour aider l'élève en difficulté, on peut calquer ces gestes sur l'acte évaluatif afin de permettre l'accès à une évaluation formative pour l'élève mais aussi pour l'enseignant qui peut ainsi savoir si les objectifs fixés sont atteints et organiser la suite de l'apprentissage vers des défis plus complexes.

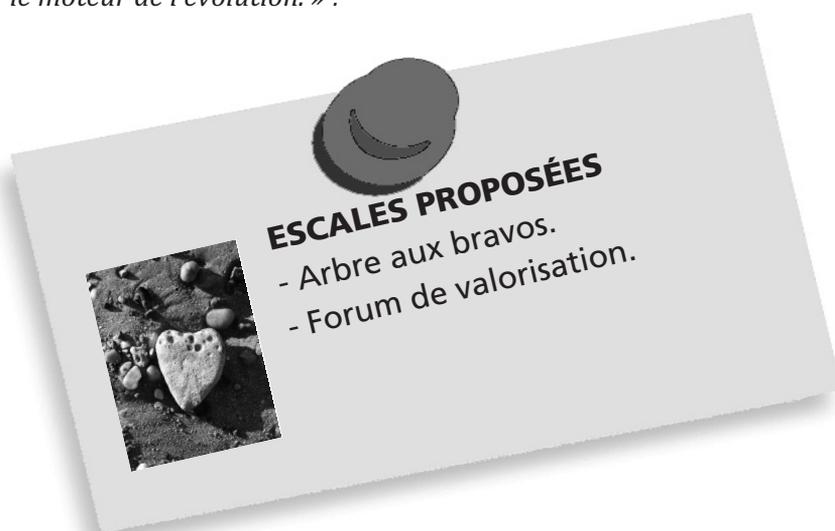
¹ G. Ausloos, *Entre résilience et résonance*, Fabert, 2009.

Durant l'évaluation formative on peut :

<p>Anticiper</p> <p>Prévoir les obstacles que l'élève pourrait rencontrer dans l'évaluation proposée et lui proposer une aide adaptée durant ce travail.</p> <p>Ex : un élève non francophone pourrait avoir un lexique joint pour expliquer certains termes complexes d'un texte ou d'un devoir.</p>	<p>Rappeler</p> <p>Revenir sur une notion déjà abordée et permettre de faire des liens avec la tâche proposée.</p> <p>Ex : guider l'élève durant l'évaluation en lui rappelant les liens qu'il ne fait pas par lui-même, la leçon à laquelle cela renvoie, la stratégie déjà mise en œuvre dans un exercice similaire.</p>	<p>Compenser</p> <p>Pallier les fragilités en proposant des outils, des supports et des aides adaptées.</p> <p>Ex : faire le travail à l'ordinateur pour éviter la fatigue de l'écriture à un élève présentant des difficultés praxiques.</p>	<p>Revenir en arrière</p> <p>Ne pas hésiter à décrocher un élève de la progression du groupe pour lui permettre de reprendre des notions antérieures.</p> <p>Ex : reprendre les évaluations proposées à un niveau de classe précédent de façon à cibler des compétences accessibles et vérifier de la progression.</p>
<p>Alléger</p> <p>Adapter une tâche en retirant d'éventuels nœuds de difficulté, afin de permettre une centration sur la compétence que l'on souhaite réellement évaluer. Cela ne signifie pas que l'obstacle ainsi enlevé ne sera pas l'objet d'un défi prochain, il est bien sûr toujours à travailler mais sans associer toutes les difficultés.</p> <p>Ex : proposer à un élève de retirer un critère d'évaluation : le temps, l'orthographe, les calculs avec proposition d'une calculatrice.</p>	<p>Faire autrement</p> <p>C'est proposer un autre support, une autre démarche ou une autre médiation, en fonction des besoins de l'élève, tout en visant la même compétence.</p> <p>Ex : proposer un questionnaire à choix multiples à l'élève au lieu de la rédaction des questions lorsqu'il y a un souci de passage à l'écrit, ce afin d'évaluer les connaissances. Enregistrer les réponses de l'élève.</p>	<p>Exercer</p> <p>A la manière des sportifs, répéter le même entraînement, afin d'installer une connaissance suffisante et sécurisante du cadre proposé.</p> <p>Ex : devant la difficulté à gérer le chronométrage des exercices, proposer des entraînements dans ce sens.</p>	<p>Soutenir</p> <p>Mettre en place un accompagnement plus individualisé ou guidé en fonction des difficultés repérées de l'élève.</p> <p>Ex : lire la consigne à voix haute afin que l'élève puisse se l'approprier sans passer par une lecture autonome quand il peine à comprendre ce qu'il lit. Encourager, recentrer.</p>

Cet accompagnement personnalisé durant l'évaluation formative, ne se substitue pas à la mise en œuvre d'évaluations normatives qui restent indispensables pour mesurer l'écart aux attendus de la classe. C'est l'articulation des différents objectifs évaluatifs qui permet à chacun de suivre à la fois son chemin mais aussi celui du socle commun. Cela demande un engagement commun de l'élève et de l'enseignant.

« Chacun se souvient qu'il a réussi un jour ce qui se trouvait au-dessus de ses possibilités car il se trouvait quelqu'un au-dessus de lui pour lui dire qu'il croyait en lui. C'est cette force qui permet de grandir. Le neutraliser c'est casser le moteur de l'évolution. »².



² Mireille Cifali, *Le lien éducatif, contre-jour psychanalytique*, PUF, octobre 2002.



Si je mets une note selon différents critères à chacun, on ne saura plus qui est le meilleur ?

« Pour tout enseignant, pour tout parent, il est évident que l'élève est le but et le centre de l'enseignement. C'est lui que l'on cherche à former, à "élever" au sens propre du mot, à tirer vers le haut, en lui donnant à la fois des connaissances et la capacité de penser par lui-même. C'est vers l'élève que sont dirigés tous les efforts. »
Le Monde 04/05/03

Ces propos : « C'est [l'élève] que l'on cherche à former, à "élever" au sens propre du mot, à tirer vers le haut, en lui donnant à la fois des connaissances et la capacité de penser par lui-même », ne peuvent qu'interroger les pratiques d'évaluation à l'école, au collège et au lycée.

En effet, utilisons-nous toutes les ressources de l'évaluation pour permettre à chacun de mesurer son parcours par rapport à ses compétences et à la norme attendue par l'institution ?

Il est remarquable que l'évaluation sommative prend une place très importante dans les actes d'évaluation. Elle semble parfois être la seule modalité convoquée. Toutefois, lorsqu'elle repose sur des critères précis et communiqués aux élèves, elle est déjà un outil précieux et permet un réel travail d'accompagnement.

Ceci est particulièrement remarquable depuis le **collège unique** mis en place en 1975. En effet, l'accueil dans un même type d'établissement de tous les élèves de la 6^e à la 3^e, pour offrir un enseignement identique, exige cette démarche d'évaluation. Les équipes éducatives en clarifiant les modalités d'évaluations favorisent donc un accompagnement des élèves prenant en compte la diversité et les besoins particuliers du public fréquentant les établissements.

Dans la même logique, **la loi du 11 février 2005** pour l'égalité des droits et des chances a pour principale innovation l'affirmation que tout enfant, tout adolescent présentant un handicap ou un trouble invalidant de la santé est inscrit dans l'école de son quartier. Il pourra ensuite être accueilli dans un autre établissement, en fonction du projet personnalisé de scolarisation. Ceci exige que les parents soient pleinement associés aux décisions concernant leur enfant. Un suivi de la scolarisation est donc mis en place par les équipes et les enseignants référents.

La loi, en réaffirmant la possibilité de prévoir des aménagements afin que les étudiants handicapés puissent poursuivre leurs études, passer des concours, fait évoluer les profils des établissements mais aussi le métier d'enseignant, tout comme les pratiques d'évaluation.

Il est donc possible aujourd'hui de modifier des critères pour certains élèves, d'en ajouter pour d'autres ou simplement d'en modifier le libellé afin de l'adapter aux besoins des élèves. Ceci doit se faire dans un cadre bien précis et en concertation avec l'élève et les différents partenaires.

Cependant, ces pratiques peuvent servir à d'autres profils d'élèves. Il est possible pour une période donnée ou sur un point du programme précis, d'adapter les critères d'évaluation pour accompagner un élève ou des élèves. Trop souvent, ces variations sont limitées aux seules évaluations sommatives. Il est toutefois possible de proposer des activités variées aux élèves afin de répondre aux besoins de tous lors d'une séance. Par exemple lorsqu'il est question de rédiger un compte rendu ou une synthèse à l'issue

d'une activité, il est possible de demander à certains élèves de ne pas se focaliser sur l'ensemble des critères : un élève ayant du mal à rédiger et à mettre en forme sa production, peut-être invité à la rédiger sous forme de tirets.

Ainsi, « une bonne didactique se reconnaît finalement à ce critère : puis-je, en procédant ainsi, recueillir assez d'informations pour nourrir et réguler mon activité d'enseignant » cf. Charles Delorme, ***l'évaluation en questions, 2003, CEPEC***, ce questionnement invite l'enseignant à expérimenter d'autres pratiques évaluatives pour trouver des éléments de réponses qui lui permettront de faire un bilan des compétences acquises de façon « plus juste ».



ESCALES PROPOSÉES

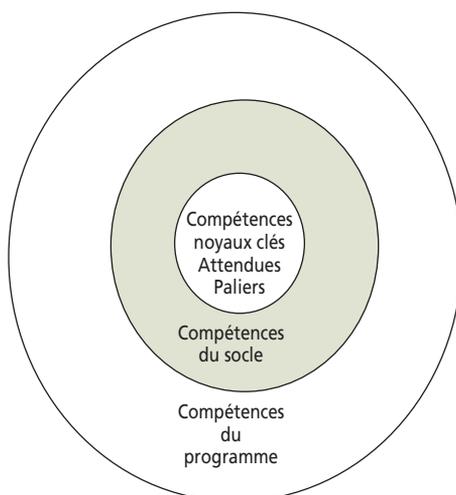
- Adapter une évaluation pour la rendre accessible.
- Une évaluation par compétences dans le cadre du socle commun.



PPRE, PPS jusqu'où aménager ?
Doivent-ils être tous égaux après tout
puisque les examens sont les mêmes.

Plus que jamais lorsqu'un élève rencontre des difficultés d'apprentissage, l'évaluation doit porter un regard positif, ouvert, qui ne consiste pas à mettre en évidence des incapacités, mais fait l'état des lieux des « possibles » en gardant intacte la présomption d'éducabilité cognitive. **Rien n'est jamais joué !** Bien souvent des prérequis qui paraissent nécessaires pour entrer dans la construction d'une compétence ne sont pas installés et pourtant les élèves « autrement capables » comme les appellent les québécois, nous réservent des surprises : capacité à développer d'autres voies pour accéder aux apprentissages, engagement dans l'effort tel qu'il surmonte les obstacles, ressources insoupçonnées... **Proposer une égalité de traitement n'est pas le moyen de la réussite qui pourrait plutôt se construire dans une logique d'équité où il est souvent nécessaire de donner plus ou bien autrement** à ceux qui présentent des besoins éducatifs particuliers (BEP).

Il est donc nécessaire pour l'élève de construire une progression dans les apprentissages, qui ne suit pas nécessairement le même rythme. Il est indispensable d'établir des priorités afin que chacun, notamment en cas de scolarisation partagée, sache quelles compétences noyau viser. On peut ainsi résumer la cible des compétences à viser :



Le modèle sera davantage spiralaire que linéaire, les apports de chaque intervenant : classe de référence, centre, thérapeutes, temps d'inclusion ... permettant de décliner des activités diversifiées concourant cependant toutes à la mise en œuvre des compétences clés que l'on pourrait définir ainsi : point d'apprentissage prioritaire pour tous les élèves, élément clé permettant d'organiser le programme sur les points forts qui devraient- être maîtrisés à l'issue de chaque cycle.

La progression de l'élève sera ainsi construite, non seulement en trouvant son assise sur le socle commun, mais en clarifiant de façon partenariale les objectifs prioritaires pour l'élève. Les parents, qui bien souvent ont déployé des fonctions d'accompagnement essentielles pour l'enfant seront associés pour déterminer ce qui est au cœur du projet personnalisé de scolarisation de l'élève. L'équipe de suivi de scolarisation pourra être le lieu de partage et de décision dans la mesure où l'orientation s'y jouera également. Plus que jamais dans le champ du handicap notamment, il est essentiel de considérer l'élève dans sa globalité, sans poser d'étiquette diagnostic ni anticiper de façon trop précoce l'orientation.



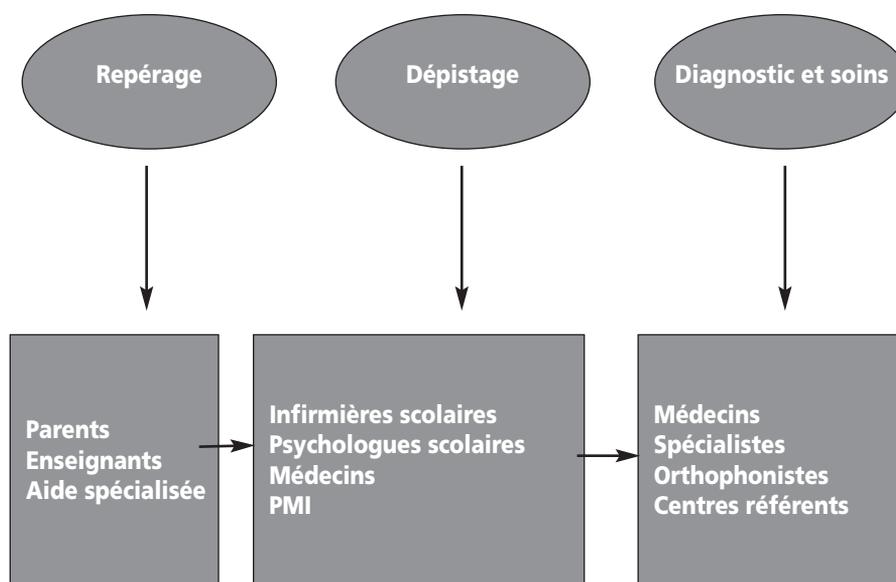


Comment savoir si j'ai devant moi un élève qui a des difficultés ou bien des troubles, un élève à risques ?

La logique de partenariat, récente (1987), renforcée à l'école depuis la loi de 2005, évoque une dualité d'approche par un terme qui renvoie à la fois à l'Anglais partner : personne avec qui on est alliée mais renvoie aussi à une idée de part, partition, partie. Être partenaire, comme au tennis, c'est jouer contre mais aussi avec. Ce mot recouvre bien l'idée de collaboration, co responsabilité et division. Division des rôles ou plutôt complémentarité des compétences. A chacun ses gestes professionnels.

Pour l'enseignant, évaluer renvoie à une pratique pédagogique et didactique. L'objectif est pour lui **le repérage** : repérage des besoins de l'élève, repérage des acquis, repérage des obstacles, repérage des besoins éducatifs particuliers. Ce terme que l'on trouve parfois sous le sigle BEP renvoie bien à une approche éducative, reliée à l'environnement. L'approche est nécessairement **systemique** c'est-à-dire que l'on ne peut sortir un enfant, notamment un jeune enfant de son contexte de vie pour porter un regard sur lui, en raison de l'interaction primordiale qui s'y joue.

La logique de **dépistage** qui vient s'inscrire désormais dans certaines évaluations, notamment en maternelle, ne peut revenir à l'enseignant. Ce travail systématique par des outils spécifiques relève davantage des gestes professionnels de partenaires du monde médical.



Trois définitions peuvent nous aider à nous situer dans une action qui vise bien à accompagner l'élève mais aussi signaler les élèves qui nous alertent ou nous soucient dans une démarche de prévention inhérente à nos fonctions d'enseignants.

Repérage : c'est l'action de percevoir un élément, un signe, un comportement inhabituel, inapproprié ou inattendu chez un individu, comparé à ce que l'on observe habituellement chez les autres dans les mêmes conditions.

Dépistage : action de découvrir au terme d'une enquête, d'une recherche ou d'une démarche scientifique, les éléments ou les symptômes permettant des hypothèses diagnostiques. Là encore l'approche sémantique du mot nous renvoie à un « hors piste » éventuel qui nous permet de situer l'enfant par rapport à un attendu en fonction de l'âge.

Diagnostic : acte par lequel le médecin, groupant les symptômes que présente le malade, les rattache à une maladie ayant sa place dans le cadre nosologique.

L'évaluation à l'école ne doit pas s'apparenter à un dépistage systématique qui ferait peser le risque d'un étiquetage précoce de l'élève, d'une cristallisation des inquiétudes nocive pour les parents et l'enfant, mais aussi d'une déresponsabilisation des enseignants face à une difficulté d'élève inhérente à l'apprentissage, ainsi que le souligne Elisabeth Bautier à propos de la maternelle « On évalue l'enfant et non l'élève avant même qu'il ne construise de nouveaux apprentissages dans l'espace scolaire... Les élèves non francophones sont immédiatement désignés comme déficients, isolés par une prise en charge individuelle de type médical ou psychologique et on exonère l'école de ses responsabilités d'apprentissage. »

L'observation au quotidien et l'utilisation **d'outils scolaires d'évaluation** permet de repérer des enfants qui nous soucient. La rencontre avec les parents amène bien souvent à comprendre ce qui a pu freiner une entrée dans les apprentissages, des ajustements partagés y seront élaborés conjointement. La persistance de difficultés, l'installation de comportements peut justifier la proposition de prendre l'avis d'un spécialiste, mais l'école doit se garder de poser des étiquettes sur ce qui s'apparente souvent à un décalage lié à l'âge ou à l'origine sociale ou culturelle. La France est l'un des pays où l'origine sociale des élèves, ne l'oublions pas, a le plus d'impact sur l'échec scolaire, cela devrait nous amener surtout à évaluer et repenser nos pratiques d'enseignement.



Archipel du vivre-ensemble

Introduction

Une culture de l'évaluation au service des compétences pourrait voir comme dérive, un culte de la performance personnelle, au service de l'individualisme. L'évaluation, si elle donne de la valeur à la personne, ne peut se penser de façon close centrée sur un élève qui deviendrait un individu coupé de ses pairs. Le mouvement d'évolution de l'élève, le processus sans cesse inachevé, dont témoigne l'évaluation ne peut se vivre et se penser de façon isolée.

L'école est un lieu de communauté, rencontre et partage où l'enfant accueilli tel qu'il est, croît dans un milieu relié : à la cité, à sa famille, aux autres, aux savoirs. La capacité d'accéder aux savoirs se développe à mesure que croît la capacité du petit enfant à se décentrer afin de rencontrer l'autre. Cette tension entre un développement personnel, une centration sur soi-même afin de s'élever, et l'attention à l'autre, imprègne la question de l'évaluation. Que vaudrait un individu conforté dans sa valeur mais coupé des autres, acteur d'un monde clos au service d'une émergence individualiste et égocentrée ?

Le cheminement personnel n'a de sens pour être au monde que dans sa rencontre avec autrui : « *C'est dans l'interaction avec les autres, c'est dans la confrontation avec l'altérité, que la capacité à comprendre, à se situer, à agir et réagir se construit*¹ ». Emmanuel Mounier fonde une action reliée à l'autre par cette parole : « *Avoir le sens d'autrui, c'est accepter un autre différent de moi-même, qui par l'attention et le respect que je lui porte devient mon semblable, un autre moi-même.* »

¹ Carte de l'exploration.



**Comment articuler l'avancée
du groupe et les besoins individuels ?**

Cette question a toujours constitué à la fois le principal dilemme de la pratique enseignante et son enjeu essentiel, celui qui invite à la créativité et donne lieu aux innovations en matière de différenciation et d'évaluation.

La mise en œuvre du socle commun invite aujourd'hui les enseignants à y apporter une réponse actualisée, ajoutant à la nécessaire visée d'égalité des chances, l'idée nouvelle d'égalité des acquis : le socle commun délimite le cadre dans lequel cette visée d'égalité des acquis se joue, il engage ainsi la responsabilité de l'enseignant dans sa pratique quotidienne.

Comment donc tenir à la fois la nécessaire avancée du groupe vers la maîtrise d'un programme et la prise en compte de chaque élève de façon à permettre à chacun de progresser et d'acquérir, à son rythme et selon ses besoins, les compétences indispensables à la poursuite de sa scolarité et à la prise en charge de sa vie future ?

Parmi les moyens les plus souvent évoqués pour offrir des conditions de scolarisation adaptées à l'hétérogénéité des élèves, les dispositifs de personnalisation ou d'individualisation sont aujourd'hui les plus plébiscités. Les termes « personnalisation » et « individualisation », sont régulièrement employés pour nommer des dispositifs visant à permettre une meilleure adaptation de l'enseignement à la réalité des élèves : Programme Personnalisé de Réussite Educative, accompagnement individualisé, aide personnalisée...

Personnaliser n'est pourtant pas individualiser et il paraît important d'en connaître à la fois les différences et les complémentarités afin de pouvoir penser au mieux les dispositifs d'apprentissage.

Du latin *individuum*, « ce qui est indivisible », le mot individu désigne aujourd'hui, selon le dictionnaire de l'Académie française, « une unité organisée ». Chaque personne a une individualité propre qui la distingue des autres, mais elle se définit également par sa relation avec autrui, et c'est cette part sociale, indispensable à la croissance humaine, qui distingue véritablement la personne de l'individu et qui fait de chaque être humain un sujet unique.

« Qu'est-ce qu'une personne humaine ? La réponse est nécessairement arbitraire mais la science, et non la technique, permet d'en préciser les termes. Il paraît raisonnable d'admettre que cette personne est l'aboutissement d'un processus qui a débuté par la fusion d'un ovule et d'un spermatozoïde ; des mécanismes génétiques identiques à ceux qui sont à l'œuvre pour toutes les espèces sont ensuite intervenus et ont réalisé un individu, entièrement défini dès son origine par les informations génétiques qu'il a reçues. Puis, cet individu a été plongé dans une collectivité humaine, et celle-ci a fait émerger en lui la conscience d'être ; c'est le contact avec cette communauté qui a transformé cet objet en un sujet, cet individu en une personne. Cette métamorphose, propre à notre espèce, est réalisée par des échanges : ils sont la clé du mystère humain. Eduquer, c'est donc initier au jeu des échanges... »¹

¹ Albert Jacquard, *L'équation du nénuphar ou les plaisirs de la science*, Le livre de poche, 2002.

Cette distinction a une première répercussion essentielle en pédagogie : tout apprentissage nécessite de fortes interactions entre individuel et collectif. Apprendre est un parcours singulier dans lequel l'autre (pair, enseignant ou groupe) m'est indispensable : si tout apprentissage nécessite l'implication de la personne, l'appropriation personnelle, cette activité prend appui sur des savoirs considérés comme socialement construits et se nourrit des interactions vécues dans le groupe et de l'étayage proposé par l'enseignant.

Elle nous amène également à distinguer de la manière suivante les démarches de personnalisation et d'individualisation :

La personnalisation est un processus visant la transformation de la personne par une alternance individuel/collectif qui nécessite à la fois un accompagnement de l'élève prenant en compte son expérience, ses aptitudes, ses acquis, ses besoins et la mise en place de temps d'échanges et d'interactions. « La personnalisation est au cœur d'un double processus, un processus d'« individuation » (accès à une plus grande autonomie, responsabilisation, estime de soi, enrichissement de ses savoirs et de ses compétences, sentiment d'accomplissement personnel) et un processus de socialisation (développement de la coopération et de la solidarité entre les individus,...) »².

L'individualisation est, quant à elle, un mode d'organisation pédagogique permettant la mise en œuvre du processus de personnalisation : « l'élève travaille de manière individualisée, en fonction de ses acquis et de ses besoins, avec l'aide d'un plan de travail et des consignes lui permettant d'effectuer les tâches scolaires en autonomie, pendant un temps donné, avec si nécessaire des ressources fournies ou qu'il va chercher. L'enseignant intervient en appui, explicite, conseille,... »³. C'est une des modalités de la différenciation pédagogique.

A quelles vigilances ces définitions nous invitent-elles?

1. Garder le sens du collectif afin d'éviter le risque de l'individualisme

Les rapports entre individu et société ont évolué et on assiste aujourd'hui à une valorisation de la personne et à une perte du rôle structurant de la vie sociale. Les visées d'autonomie et d'émancipation priment sur le respect des contraintes sociales et de nouveaux équilibres sont à trouver de manière à permettre à chacun de pouvoir développer son individualité tout en gardant le lien social indispensable à sa participation en tant qu'acteur du système.

Le « vivre ensemble » devient alors un enjeu essentiel de l'école qui représente, pour certains élèves, le seul lieu où ils éprouvent la règle, les atouts et les contraintes de la vie en collectivité. Il s'agit alors de permettre en maternelle, le passage de l'enfant à l'élève, puis de faciliter, tout au long de la scolarité obligatoire, la construction d'une éducation citoyenne.

Permettre la construction d'un « vivre ensemble harmonieux », c'est prendre le temps d'éprouver les enjeux de la vie en collectivité, c'est comprendre la complexité des relations humaines et la richesse des questions existentielles, c'est accepter de se laisser questionner, c'est échanger en acceptant et en s'enrichissant de la diversité des points de vue.

Toutes les démarches permettant de susciter réflexion et débat sont alors les bienvenues : débats citoyens, littéraires ou philosophiques, ils offrent tous une manière de construire une culture commune en développant un nécessaire esprit critique. Chacun y trouve alors véritablement le moyen de se développer en tant que personne : prise de position individuelle appuyée sur des arguments choisis, négociation collective invitant à respecter la parole d'autrui et à prendre sa place au sein du groupe.

² INRP, Centre Alain Savary, « Individualisation-Livret Repères ».

³ *ibid.*

2. Gérer le lien entre programme collectif et avancée individuelle

Comme la définition du processus de personnalisation nous y invite, la mise en œuvre des parcours personnalisés s'inscrit nécessairement dans le cadre d'une dynamique collective. C'est par la mise en œuvre d'une différenciation pédagogique que l'enseignant assure l'alternance entre temps d'apprentissage collectifs, temps de travail en groupes et temps de travail individuel.

La maîtrise par tous des exigences du socle, apporte aujourd'hui une dimension complémentaire à la mise en œuvre de cette différenciation : s'il s'agit toujours de veiller à la prise en compte des besoins individuels, l'exigence d'un acquis commun est aujourd'hui posée.

Celle-ci invite l'enseignant à :

- Prendre en compte la variabilité des temps d'apprentissage et à accepter la diversité des parcours d'apprentissage : l'analyse des besoins des élèves est alors indispensable car c'est elle qui permet ensuite l'adaptation des parcours. Le recours aux différentes formes d'évaluation diagnostique est important. (la banque d'outils mis en ligne par le Ministère de l'Education Nationale constitue une ressource intéressante)⁴.
- Privilégier les « démarches compétences » : celles-ci invitent à entrer, non plus par les contenus, mais par les situations emblématiques, à un niveau donné, des compétences visées. Rendre compétent c'est permettre la réalisation de tâches de plus en plus complexes et diversifiées. Il convient alors, en équipe, d'échanger sur les situations emblématiques choisies à chacun des niveaux de manière à construire une vision collective des niveaux de compétences construits tout au long de la scolarité et de leur progression.
- Travailler autrement à partir des programmes : mettre en lien les exigences du socle et les propositions faites par les programmes et faire des situations proposées pour atteindre les compétences visées le point d'entrée dans l'apprentissage.
- Compléter les démarches de remédiation par une réflexion sur l'anticipation : la différenciation « à priori » est une modalité de travail intéressante et encore trop peu développée. Elle consiste, par une préparation spécifique, à travailler en amont de l'apprentissage : alléger la charge de travail de certains élèves de telle manière qu'ils puissent profiter de la situation collective, des stimulations qu'elle apporte et effectuer des progrès à leur mesure.
- Développer une réelle autonomie intellectuelle : dans son rôle d'accompagnateur, l'enseignant effectue un étayage essentiel ; il doit également veiller à la manière qu'il choisira de « désétayer » le moment venu. Comment et par quels moyens donner aux élèves, y compris ceux les plus en difficulté, les moyens de faire seuls ? Le recours aux outils personnalisés d'aide (lexique, sous-mains, référents,...) constitue une piste intéressante.



⁴ <http://www.banqoutils.education.gouv.fr/>



Qui va mettre les croix
dans le livret de compétences ?

Si la loi d'orientation de 1989 avait marqué une étape pour la mise en œuvre du travail d'équipe en établissement, la loi d'orientation pour l'avenir de l'école de 2005 l'a véritablement tournée du côté des pratiques collectives de suivi des acquis des élèves :

- Le socle commun constitue aujourd'hui une référence commune pour les enseignants du premier et du second degré, les invitant à envisager ensemble la manière de penser et de rendre compte de la progression des élèves.
- Les dispositifs de personnalisation se sont multipliés à chacun des niveaux de la scolarité (Aides personnalisées, Projet Personnalisé de Réussite Educative, Accompagnement personnalisé,...). Ils créent ainsi une certaine unité dans les propositions pédagogiques et engagent une réflexion concertée de la part de l'ensemble des acteurs du système.
- La mise en œuvre récente du livret personnel de compétences constitue une étape essentielle pour le suivi collectif des élèves : il nécessite une certaine harmonisation des pratiques et oblige à penser en équipe évaluation et validation des élèves.

L'évaluation des compétences du socle commun est donc une affaire d'équipe : « Elle implique une démarche collective. Elle demande une réflexion sur les pratiques : analyse des points forts et des points faibles des élèves, détermination des aides à apporter, orientation du projet d'école ou du projet d'établissement, programmation de formations pour les enseignants. Elle se déroule selon des modalités propres à chaque catégorie d'enseignement »¹.

« L'acquisition et l'évaluation des compétences du socle commun sont progressives et s'effectuent tout au long du parcours scolaire ; elles requièrent la contribution de plusieurs disciplines et, réciproquement, chaque discipline contribue à l'acquisition de plusieurs compétences.

La validation des compétences relève d'une décision des équipes pédagogiques, qui se fondent sur l'évaluation des items pour valider chaque compétence.

Conformément à l'article D. 311-8 du code de l'Éducation, le livret personnel de compétences est renseigné, à l'école, par le conseil des maîtres de cycles, au collège, par le professeur principal, l'enseignant de référence en section d'enseignement général et professionnel adapté (Segpa) et en établissement régional d'enseignement adapté (Erea) après consultation de l'équipe pédagogique.

La validation d'une compétence est une décision définitive qui requiert toute l'attention des équipes éducatives : une compétence validée le reste. »²

Ces directives modifient de façon conséquente la forme que doit prendre aujourd'hui le travail des équipes en établissement : il s'agit de partager collectivement la responsabilité des mêmes élèves. Cette

¹ Source : <http://eduscol.education.fr/pid25572-cid47869/socle-commun-et-evaluation.html>

² Mise en œuvre du livret personnel de compétences - Circulaire n° 2010-087 du 18-6-2010

responsabilité partagée fait de l'équipe un acteur collectif qui, au-delà de la coordination des pratiques, doit réfléchir de façon collégiale à la manière de gérer à plusieurs le suivi des élèves.

Cela implique :

- Une plus forte visibilité des pratiques de manière à construire de la cohérence dans les parcours.
- Une coresponsabilité des élèves vis-à-vis des parents.
- La mise en place plus régulière de pratiques coopératives : coévaluation, cointervention,...
- La coconstruction d'outils d'évaluation et l'harmonisation des pratiques évaluatives.
- Une mutualisation des pratiques.

Cette culture de coopération permet de renforcer la culture professionnelle commune et de faire jouer la compétence collective. Elle permet aux enseignants de se sentir moins seuls dans la mise en œuvre de leurs pratiques pédagogiques en leur offrant la possibilité de porter à plusieurs la responsabilité du suivi des élèves.

Qui donc mettra les croix dans le livret ?

Pour des raisons pratiques, un enseignant en assumera évidemment la responsabilité finale, l'enseignant référent de la classe dans le premier degré, l'enseignant principal dans le second degré.

Mais son travail sera la résultante d'une véritable concertation préalable qui aura impliqué :

- Un échange sur les programmes et les compétences à acquérir : quelles responsabilités de chacune des classes du cycle au niveau des items à valider ?
- Une harmonisation des outils et des modalités d'évaluation.
- Une concertation régulière sur le suivi des élèves.

Au-delà du seul domaine de l'évaluation, le travail d'équipe est un élément essentiel de la gouvernance des établissements : il multiplie les points de vue, il rend possible la différenciation, il sert parfois de « garde-fou », il est source de dynamisme et d'innovation.

« Le travail en équipe pédagogique devient une nécessité, un mode de fonctionnement sans lequel le changement n'est pas possible. Et il s'intègre à une notion plus large, celle de culture de coopération, qui ne concerne pas seulement la collaboration avec des collègues proches, mais la gestion participative, l'autorité négociée, l'autoévaluation des établissements »³



³ Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*, Paris, ESF, 1996, chapitre 5.



**Rencontrer les parents :
corvée ou chance de
faire le point ?**

Les parents sont bien souvent perçus comme un partenaire incontournable mais souvent embarrassant pour les enseignants. Quant aux parents, ils indiquent trois points qui les séparent souvent des enseignants : l'évaluation, l'orientation et la façon d'apprendre.

Si les enseignants tiennent pour fait acquis l'idée de communiquer avec les parents, ils négligent pourtant parfois ces deux aspects de la communication que sont :

- La transmission d'informations
- La mise en œuvre d'une relation

En effet communiquer, ce n'est pas seulement informer, c'est aussi se donner les moyens d'aller à la rencontre de l'autre. Le dialogue qui s'instaure avec les parents ne peut qu'être, lui aussi, personnalisé, respectueux de leur identité. Parfois la culture de l'école est éloignée de la leur, parfois la langue utilisée n'est pas la leur, parfois les principes éducatifs sont éloignés.

Pierre Périer¹ souligne l'importance de penser ce rapport en privilégiant quatre principes :

- Un principe d'explicitation : plus l'école réussit à expliciter ce qu'elle attend de tous, élèves comme parents, moins se joue la connivence culturelle qui a pour effet la « colonisation » de l'école par les parents qui en connaissent les codes.
- Un principe de diversification : les modalités de rencontre ne peuvent être calquées sur un seul modèle tant la disparité des usagers de l'école est importante. Les supports, les modalités, l'utilisation de l'oral ou l'écrit par leur variété permettront que chacun puisse accéder aux attendus du lieu.
- Un principe d'anticipation : s'adresser aux parents régulièrement afin de construire la relation et non les solliciter lorsqu'il y a un problème uniquement.
- Un principe de médiation : souvent l'école impressionne les familles de milieux populaires qui se mettent alors en retrait. Trouver des thèmes, des moments, des personnes, des invitations qui fassent relais afin de permettre de retrouver le contact.

Seule une co-éducation permettra à l'enfant d'être accompagné de façon complémentaire afin de pouvoir s'engager en sécurité dans des défis à sa mesure. Pour cela il est important de créer des lieux et des temps d'échange. La communication ne se décrète pas, il s'agit bien de pouvoir échanger et mettre en commun autour de l'élève, au-delà des différences et des divergences.

Un courrier ou internet ne peuvent se substituer à un moment de rencontre autour de l'évaluation. Ce temps peut être posé en terme d'invitation, mot qui de lui-même donnera une autre tonalité à la rencontre que celui de « convocation », mot souvent usité.

¹ Sociologue et professeur en sciences de l'éducation. Rennes 2.

Quelle que soit la situation de l'élève, celui-ci est porteur d'une culture familiale qu'il est important de connaître en échangeant avec les parents. L'enfant ou le jeune, tel qu'il est perçu en public, ne sera pas nécessairement semblable à celui perçu dans l'intimité de la famille. Quel que soit le sens dans lequel se perçoit un déplacement, l'écoute et la confiance sont des éléments à poser d'emblée afin d'instaurer la rencontre. La remise en question de parents qui présentent un profil différent de l'enfant est trop souvent engagée, alors que les premiers « spécialistes de l'enfant » sont ceux qui l'ont vu grandir et évoluer depuis le premier âge. La compétence des parents n'est pas toujours reconnue par l'école qui préfère parfois interroger ou remettre en question le modèle éducatif de la famille plus que les conditions de vie et d'apprentissage proposées.

Autour de l'évaluation de l'élève on peut se partager les tâches d'accompagnement de façon complémentaire et spécifique : le travail de l'école n'est pas celui de la maison. Il est en tout cas important de clarifier les attendus et la mission de l'école afin de permettre un ajustement propice à l'élève.

« Afin de recueillir l'adhésion des parents, il est essentiel de les associer à l'acquisition du socle commun, lors de rencontres planifiées qui permettront d'explicitier, éventuellement de reformuler, les compétences et connaissances attendues en fin de scolarité obligatoire et de les informer sur les nouvelles modalités pédagogiques induites.../... »

Il ne s'agit pas de présenter seulement aux familles l'attestation de palier 3 lors des résultats du DNB.

L'élève et sa famille doivent être informés régulièrement et tout au long de la scolarité obligatoire des acquis, des lacunes, de progrès et des remédiations mises en place.

Quand ?	Que dire ?	Quel support ?	Qui ?
Conseil de classe trimestriel	Bilan pédagogique incluant un état des compétences évaluées et proposant des moyens de remédiation.	Bulletin trimestriel et bulletin de suivi de compétences.	Le chef d'établissement ou son adjoint, le professeur principal, l'équipe enseignante, le CPE, et tous les membres de l'établissement susceptibles d'évaluer positivement l'acquisition de compétences.
Réunion parents professeurs, éventuellement avec la remise des bulletins en main propre	Explicitation des résultats scolaires commentés à partir du bulletin, bilan d'étape sur les compétences déjà acquises ou évaluées positivement. A la suite de l'entretien, on peut proposer aux parents différents dispositifs d'aide pour remédier aux difficultés soulevées.	Bulletin trimestriel, bulletin de suivi des compétences de l'élève joint ou intégré au bulletin trimestriel, grilles de compétences disciplinaires et transdisciplinaires, élaborées à partir de l'attestation palier 3.	Le professeur principal, les enseignants.
Rendez vous ponctuel demandé par des parents ou par l'équipe pédagogique	Etat des lieux des compétences acquises et des progrès de l'élève. Proposition d'aides spécifiques afin de renforcer les compétences acquises, consolider les résultats plus fragiles, remotiver l'élève.	Récapitulatif des aides (PPRE, grilles de compétences acquises), documents utilisés en classe par les équipes pour clarifier la notion de compétence, d'évaluation et d'acquisition (grilles transdisciplinaires) et les contrats de remédiation.	Le chef d'établissement ou son adjoint, le professeur principal, tous les professeurs, le CPE.

L'évaluation des compétences du socle doit être formative, régulière et transparente, afin de devenir pour l'élève un élément du quotidien, complétant l'évaluation chiffrée.

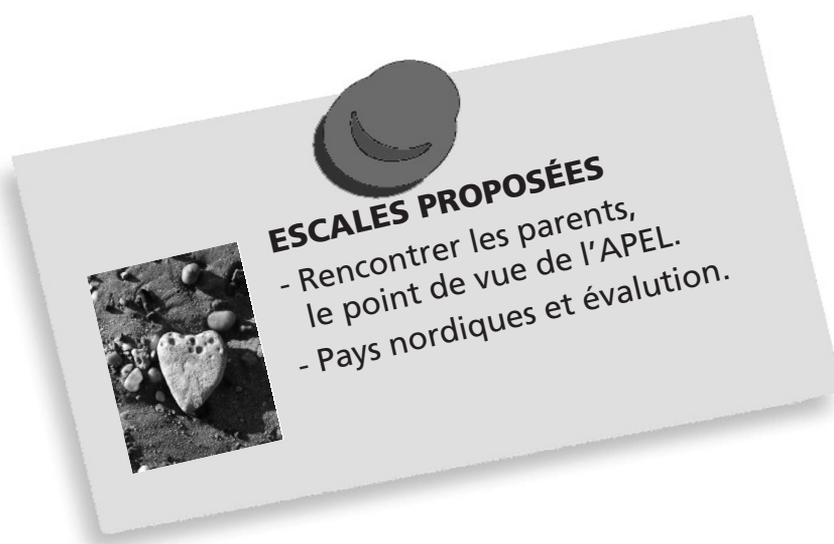
De plus, rendre l'action pédagogique transparente pour les familles est nécessaire afin de rassurer les parents sur les acquis de leurs enfants, lever leurs inquiétudes ou malentendus et dissiper leurs craintes. Toutefois, il est important de l'adapter afin de la rendre compréhensible, évitant ainsi le double écueil de la simplification abusive ou, au contraire, du langage technique.² »

Quel que soit le contenu de cette rencontre, le regard de l'enseignant doit être toujours en mesure de se montrer professionnel mais aussi de construire un futur pour l'élève. Un état des lieux amenant des lacunes, voire des inquiétudes ne doit pas entraîner une fermeture des possibles, la notion d'éducabilité cognitive vient en relais d'un regard bienveillant qui cherche à valoriser. L'évaluation qui est présentée est bien celle de l'activité de l'élève et non une évaluation de la personne, l'étiquetage ou le label.

« Un regard qui scrute pour trouver la marque du manque, impose à l'enfant un statut péjoré.

Un regard qui cherche en l'enfant qu'un devenir, instaure une dynamique de rencontre. »

Henri Wallon



² Ministère de l'Éducation nationale – 26 mai 2010.



Le tutorat une autre manière
de construire des compétences
ensemble ?

La réforme du lycée donne une place importante au tutorat. Toutefois, il existe depuis longtemps en primaire, au collège comme au lycée dans le cadre de projets d'accompagnement personnalisé et en ASH notamment.

Il n'est pas en soi un acte d'évaluation mais il s'intègre souvent dans un parcours où l'élève peut revenir sur ses stratégies d'apprentissages, sur ses réussites comme sur ses échecs pour en faire une relecture afin de s'inscrire dans un projet où l'évaluation tient une place importante. C'est lors d'**entretiens à dominante pédagogique** que ce travail prend tout son sens.

Entretiens à dominante pédagogique

Ces derniers ont pour objectif d'aider les élèves dans l'organisation de leur travail et la gestion de leur temps, en apportant un soutien méthodologique dans le travail personnel des élèves qui doivent apprendre à travailler par eux-mêmes afin d'accéder à l'autonomie et à la responsabilité.

Le type de dialogue pédagogique proposé par Antoine de La Garanderie, dans *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, chez Bayard Editions (1984) est un support pertinent dans le cadre du tutorat. Il aide les élèves à repérer leur mode de gestion mentale habituel et les aide à en tirer le meilleur parti :

- Comment s'y prennent-ils pour être attentif, mémoriser, réfléchir ?
- Comment améliorer ces "gestes mentaux", en se donnant un projet, en construisant une évocation visuelle, auditive ?...

Cette démarche demande à l'enseignant un déplacement, il doit passer d'une logique de transmission à celle d'accompagnement, d'écoute et de questionnement afin de permettre à l'élève de mettre des mots sur ses réussites, ses difficultés, ses besoins et ses démarches pour trouver des solutions.

Tout au long du tutorat, l'élève doit trouver face à lui un adulte « bienveillant » qui prend acte de « l'effet miroir » et s'attache à restaurer l'estime de soi.

En effet, tout progrès suppose un apprentissage effectif et donc un défi : ne pas s'enfermer dans la confiance mais bien dans un travail d'accompagnement pédagogique et méthodologique afin de permettre à l'apprenant de se construire un projet à la mesure de ses ambitions mais aussi de ses compétences.

Ceci met en évidence un enjeu du tutorat : **la personnalisation de l'offre d'accompagnement.**

- Le caractère personnel des besoins : typologies des besoins et profilage du sujet.
- Le caractère personnel, donc ajusté, de la réponse à ces besoins : la différenciation prend ici toute sa mesure, comme l'autoévaluation qui permet à l'élève d'identifier et nommer ses compétences.
- Le caractère personnel du dialogue qui s'instaure entre le tuteur et l'élève : place de la confidentialité.

Pour mettre en place un tutorat qui permette de construire des compétences ensemble, il est donc nécessaire de bien cerner les caractéristiques du protocole afin de favoriser un processus grâce auquel l'élève retrouve confiance, se motive et peut élaborer un projet personnel avec des étapes réalistes et réalisables.

Bien en connaître les caractéristiques du tutorat permet d'en éviter les écueils.

Les caractéristiques du tutorat
<ul style="list-style-type: none">• Une relation bilatérale, d'une personne à une autre personne.• Un engagement volontaire : on ne saurait imposer un tutorat.• Un acte contractuel : on négocie un objectif, si petit soit-il.• Un dispositif temporaire : c'est une aide, à un moment donné ; on régule, on suspend quand le temps est venu.• Une clause de confidentialité : c'est à cette seule condition que le tutorat sera efficace ou pas.• Le tuteur n'est pas le professeur de la classe, mais bien au contraire un autre professeur, ou un autre adulte (CPE, étudiant, assistant vie scolaire etc...).• Un travail pluridisciplinaire.

Le tutorat est bien une aventure pédagogique centrée sur la personne

Un tel dispositif d'accompagnement modifie le rapport de l'élève à l'enseignant, au savoir, à la vie scolaire et à sa propre histoire d'élève :

- Il limite la pression du groupe.
- Il invite l'élève à se présenter comme une personne.
- L'élève doit faire preuve d'un exercice de lucidité personnelle et devient explicitement responsable de la relation qui se joue au cœur du tutorat.

Ainsi, le tutorat devient la parfaite situation pédagogique qui met en forme l'intention de « mettre l'élève au cœur de [ses] apprentissages »...





Comment peut-on évaluer
un travail de groupe ?

« C'est en intériorisant le lien social que l'individu devient progressivement un membre de la société, le rôle du pédagogue est essentiel pour cela, la socialisation ne peut plus avoir pour objectif de transmettre l'héritage des générations antérieures, non seulement parce que le monde change mais aussi parce qu'un certain vide est nécessaire pour que les individus puissent intervenir à leur tour et produire leur histoire. »¹ La compétence sociale s'apprend en la vivant, l'intelligence collective et coopérative est sans doute une réponse majeure à la question de l'individualisation et de l'essoufflement des valeurs de notre société qui oppose, plus qu'elle ne relie.

Le travail de groupe est en ce sens une expérience de construction dans laquelle on apprend avec les autres, mais aussi des autres et aux autres. La coopération qui se met en place dans le travail de groupe permet bien souvent une confrontation des expériences, des savoirs et des découvertes, mais aussi une co-évaluation et un réajustement en exposant son travail, ses idées à la subjectivité de l'autre.

Évaluer le travail de groupe c'est tout d'abord se poser la question des objectifs que vise l'enseignant en le proposant.

- **objectifs de réalisation** : la tâche proposée a-t-elle pu se réaliser ? Cet objectif ne saurait être unique dans la mesure où l'école n'est pas un lieu de production en soi, mais davantage un lieu de mise en situation pour construire des savoirs. La tâche ne doit pas faire perdre le fil de l'intention d'apprentissage qu'elle recouvre, dans le cas contraire, on prend le risque de privilégier le faire au détriment de la pensée.
- **objectifs de socialisation** : une coopération a-t-elle été possible dans le groupe ? Les élèves ont-ils réussi à s'entraider pour aborder la situation proposée et s'engager dans une exploration de la construction de savoirs ? le groupe a-t-il été un temps de renforcement positif, tant dans le savoir, que dans la réalisation ou la prise en compte de chaque personne présente ?
- **objectifs de confrontation** : comment les élèves ont-ils échangé et parlementé pour élaborer une réponse ou se poser ensemble les questions nécessaires à l'appréhension de la situation proposée ?
- **objectifs d'harmonisation** : comment les échanges se sont-ils régulés, le conflit socio cognitif qui a pu se dégager a-t-il été un moment d'échange et de régulation par le groupe ?
- **objectifs de tutorat** : les élèves ont-ils pu ou su s'entraider, coopérer ? Si le groupe était hétérogène, les élèves ont-ils pu apporter une expérience ou un savoir et le formaliser aux membres du groupe ? Ou bien se sont-ils contentés de faire à la place de... en se répartissant les rôles de façon que les plus habiles réalisent la tâche au détriment d'un apprentissage. La distinction entre l'objectif choisi, la tâche proposée pour le réaliser et la performance produite est une trame essentielle à conserver afin de ne pas se tromper d'enjeu.
- **objectifs d'apprentissage** : l'apprentissage que construit le travail de groupe peut être évalué dans un premier temps par une réalisation commune, mais un deuxième temps de réappropriation et réinvestissement individuel est central afin d'aboutir à une appropriation et à la vérification d'une habileté reproductible en autonomie.

¹ François de Singly, *Les uns avec les autres*, Hachette Littérature, Collection « Pluriel », 2009.

Gérard De Vecchi² propose ce tableau bilan des interactions dans le travail de groupe :

Vous pensez que chaque personne du groupe (et pas seulement vous-même a pu)		Oui	Non
Parler	suffisamment. sans excès.		
Etre écoutée	sans être interrompue. sans être rejetée.		
Proposer une solution ou une idée qui a été entendue.			
S'opposer	en proposant un avis différent. Sans être agressée.		
Changer d'avis	en découvrant de nouvelles idées. par rapport aux arguments développés par les autres.		
Vous pensez que le groupe a su :			
Consulter l'avis de chacun.			
Mettre en évidence	tous les points de vue. tous les arguments.		
élaborer	une production répondant à la consigne. une production qui est le reflet de tous.		
Décider de la solution qui semble la meilleure.			

On peut ainsi noter dans l'enseignement du travail de groupe, le développement de trois prises de conscience à travers cette articulation entre l'individu et le collectif.³

Psychosociale : Articuler le groupe et l'individu, saisir le singulier dans le groupe Concevoir l'autre en terme de complémentarité. Régulation du conflit, souci de responsabilité, travail en équipe, j'existe avec et par les autres, le souci de l'autre est aussi important que le mien. Intérioriser et valoriser le lien social petit à petit en gardant une marge d'autonomie. Dépasser la tension entre origine, originalité, modèle, création.

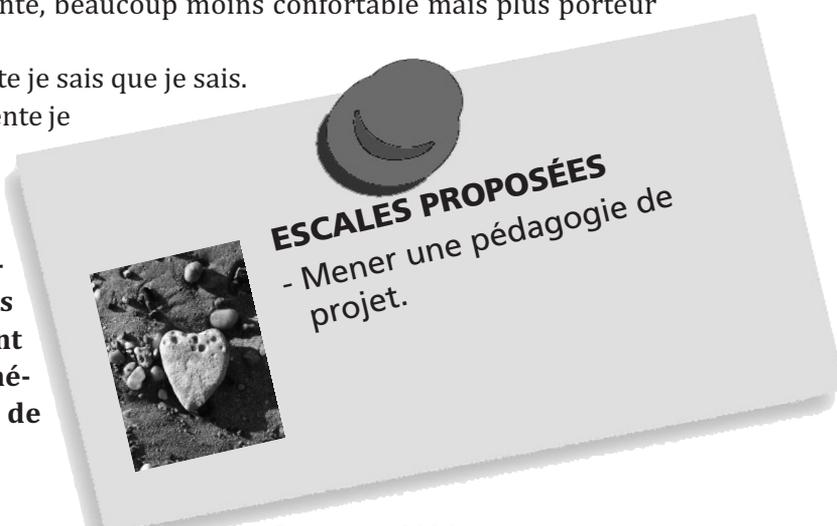
Réflexive : le caractère interrelationnel conduit à penser sur le mode de la création. Dimension citoyenne. Distanciation du faire et du pensé, développement de l'être par la pensée.

Cognitive : pédagogie de l'apprentissage par la construction des langages. Chercher les gestes mentaux pour développer de l'apprentissage. L'objectif est de construire une résonance entre l'activité que l'on fait et la disponibilité du cerveau. Plus la structure est dense plus le cerveau est disponible pour apprendre.

Daniel Favre souligne quatre stades dans l'élaboration de compétences, on peut supposer que ceux-ci sont tout à fait mis en évidence lors de la participation au travail de groupe :

- Sentiment d'incompétence inconsciente je ne sais pas que je ne sais pas.
- Sentiment d'incompétence consciente, beaucoup moins confortable mais plus porteur pour apprendre.
- Sentiment de compétence consciente je sais que je sais.
- Sentiment de compétence inconsciente je ne sais plus que je sais.

Ainsi le travail réalisé ensemble permettrait il le développement de compétences mais aussi le développement d'une évaluation des compétences par l'élève, entraînant une conscientisation sans doute nécessaire pour se mettre en projet de progresser.



² Gérard De Vecchi, *Un projet pour enseigner le travail de groupe*, Delagrave, 2006.

³ D'après François de Singly, Sylvain Connac.



Archipel du *temps*

Introduction

La question du temps reste centrale dans toutes les actions enseignantes : temps de l'élève, lorsqu'il faut s'imposer de laisser le temps de la maturation et non « forcer la pousse » ; temps des parents lorsqu'il faut du temps pour accompagner une famille qui prend conscience petit à petit d'une difficulté de l'enfant ; temps de l'enseignant qui doit penser des protections pour ne pas se laisser happer dans une spirale qui conduirait inévitablement à un emballement néfaste.

Albert Jacquard nous rappelle que « la vitesse n'est pas une caractéristique de l'intelligence » pourtant bon nombre de nos évaluations sont en temps limité, temps qui limite parfois l'expression des compétences quand nos élèves sont dans une temporalité d'hésitation, de doute, de lenteur, de différé ou de stress. L'évaluation doit, elle aussi, s'accompagner d'une réflexion sur le temps : temps nécessaire pour construire les apprentissages avant d'évaluer, temps pour réaliser l'évaluation, temps pour s'appropriier des savoirs, temps pour valider des compétences...

ÉVALUER LES ÉLÈVES, C'EST PRENDRE LE TEMPS D'ÉVALUER NOTRE TRAVAIL D'ENSEIGNANT.



**Ils ont tous raté leur devoir !
Que faut-il questionner ?**

Il n'est pas rare d'entendre dans la salle des enseignants cette remarque : « Ils ont tous échoués à l'évaluation ! Ils n'ont rien compris... »

Ce constat rapide met l'erreur du côté de l'élève. Il n'interroge en aucun cas la démarche de l'enseignant et ne rend pas compte d'une remise en cause du dispositif d'évaluation...

Quel diagnostic pour identifier les causes de cet « échec collectif » ?

Il est étonnant de voir la rapidité avec laquelle les élèves se trouvent être désignés comme les seuls responsables de cet « échec collectif ».

Il serait bon de se poser les questions suivantes pour faire une analyse professionnelle de la situation.

- 1 L'évaluation répondait-elle à un objectif final qui permettait de résoudre le problème posé aux élèves par l'élaboration d'une notion et rendait-elle compte d'un niveau de maîtrise des compétences acquises lors de séquence d'apprentissage ?
2. Les consignes étaient-elles claires et compréhensibles par tous ?
3. Les documents étaient-ils lisibles ?
4. Les critères de réalisations étaient-ils clairement exposés ?
5. Les critères de réussites étaient-ils clairement exposés ?....

Ce questionnement permet souvent de mettre en lumière l'obstacle ou les obstacles que l'évaluation pose aux élèves. Obstacles qu'ils ne pouvaient pas franchir ou contourner par manque d'informations ou de précisions.

De plus, nombreux actes d'évaluation ne comportent ni grille critériée, ni barème clairement communiqués aux élèves. Dans ce cas, comment s'étonner que les élèves peinent à répondre aux exigences d'une évaluation souvent réduite à son seul sujet ?

Afin d'éviter ces situations, il est nécessaire que l'enseignant se familiarise avec la notion d'évaluation critériée.

Une évaluation est dite critériée quand on ne compare pas l'apprenant aux autres mais qu'on détermine par la référence à **des critères**, si, ayant **atteint les objectifs**, il est en mesure de passer aux apprentissages ultérieurs.

Ce type d'évaluation demande d'identifier clairement les compétences, les savoirs et savoirs faire convoqués lors de l'évaluation afin de formuler clairement les critères qui permettront de vérifier si le niveau de maîtrise des compétences est atteint, en voie d'acquisition ou non acquis.

Pour ce faire l'enseignant veille à varier les critères afin que les élèves puissent mettre en œuvre diverses stratégies au cours de l'apprentissage. Cette démarche exige de varier aussi les modalités d'évaluation,

les supports et les productions attendues afin de permettre aux élèves de transférer leurs compétences par l'accompagnement mettant en œuvre des procédures claires et identifiables.

Critère d'évaluation : dimension abstraite, qualitative, que l'on prend en compte pour juger de la valeur d'un type de production.

On distingue les critères de réussite et les critères de réalisation.

- **Critères de réussite** : ce sont des caractéristiques du produit attendu, retenues pour l'estimer, l'apprécier, en fonction d'un référent pré-établi (*conformité à la consigne comme par exemple : exactitude, complétude, pertinence, cohérence, rigueur, communicabilité, originalité, efficacité... Ils sont fournis par l'enseignant et l'élève doit les approuver*).
- **Critères de réalisation (ou de procédure)**: correspondent aux actions effectuées pour réaliser la production. Opérations invariantes impliquées par la réalisation de la tâche et qui découlent d'une analyse de la tâche (*exemple : pour réaliser un résumé, je dois : identifier le type de texte à résumer, le destinataire, distinguer les idées, les illustrations de ces idées, dégager la structure du texte, sélectionner les informations etc...*). Ils servent à l'apprenant à se guider dans la réalisation de sa tâche, à améliorer son action, à réguler, à situer ses erreurs et à produire une rétroaction en cours d'apprentissage.

Ainsi l'évaluation n'imposera plus une étape où l'élève doit « deviner » ce que l'on attend de lui. Elle offre un cadre où il peut mettre en œuvre ses compétences pour les mesurer aux attendus du sujet. De ce fait, poser clairement le contrat didactique de l'évaluation par une grille de critères et un barème explicité pose des contraintes et des ressources connues de tous.





**On évalue, on apprend,
on évalue ... cette alternance
est-elle toujours la même ?**

L'évaluation est-elle une parenthèse dans l'apprentissage ou bien trouve-t-elle toute sa place dans un processus d'accompagnement de l'élève ?

Des enseignants de lycée notaient, lors de la mise en place de l'accompagnement personnalisé, que les premières avancées de ce dispositif consistaient dans l'instauration d'une évaluation formative sous forme notamment d'entretiens avec les élèves. Ce temps 1 de l'accompagnement peut se présenter sous différentes formes : évaluation de la motivation, évaluation des besoins, état des lieux des possibles, si l'accompagnement personnalisé de l'élève se conçoit, durant ces heures spécifiques, dans une logique de groupe de besoin.¹

Ne pourrait-on étendre ce travail à d'autres moments de la scolarité ? Certains établissements ont fait le choix de modifier le temps d'enseignement en travaillant à partir de la dotation horaire globale. Ils ont dégagé des temps d'enseignement centrés sur la transmission qui peuvent se faire en rassemblant deux ou trois classes, afin de privilégier ensuite des moments d'enseignement en barrette, rassemblant plusieurs enseignants afin de permettre la constitution de groupes de besoins. D'autres consacrent les heures ainsi économisées à un travail en co intervention dans les classes, qui rassemble deux enseignants au même moment, ce qui permet un accompagnement au plus près de l'élève.

D'autres écoles font le choix d'un temps d'évaluation premier, autour d'un projet fédérateur comme des chantiers d'écriture, par exemple, proposant une phase de situation projet comme le suggère Anne Jorro. Durant ce temps l'élève sait quel va être l'objet de la séquence et dans le contexte classe, une évaluation lui est proposée qui lui permettra d'envisager les bénéfices que le savoir pourrait lui apporter. « *L'évaluation joue alors le rôle d'une aide au questionnement ; elle lui permet de se donner des repères en situation, c'est-à-dire de construire une grille d'interprétation de ce qui se joue en classe et d'envisager les conséquences possibles pour lui.* »² Les élèves s'engagent dans la tâche en travaillant en complémentarité pour construire les normes de l'écrit attendu. Dans un deuxième temps à l'aide de repères critériés qui lui permettent de s'ajuster au plus près des attendus. Ils font l'état des lieux de leurs connaissances et de leurs capacités à répondre à la consigne en fonction de l'anticipation de la résolution du projet. Une co-analyse enseignant élève, du travail mis en œuvre par l'élève permettant ensuite de constituer une feuille de route personnelle afin de mener à bien la tâche entreprise.

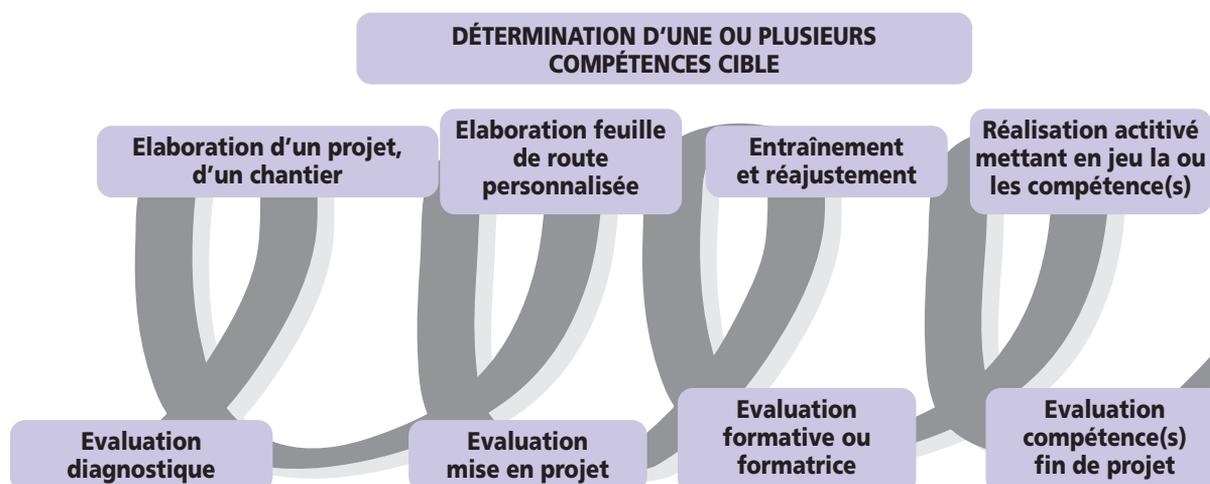
¹ <http://eduscol.education.fr/cid54985/accompagnement-personnalise-evaluation-des-besoins.html>

² Anne Jorro, *L'enseignant et l'évaluation*, De Boeck, 2000.

Anne Jorro note 13 clés dans l'élaboration de la feuille de route :

1. L'élaborer avec les élèves : l'évaluation est un processus d'interprétation d'une action qui s'inscrit dans un espace de communication entre élèves et enseignant.
2. Énoncer la tâche à effectuer : la feuille de route stipule projet, lève l'ambiguïté d'une parole éphémère.
3. Reformuler les critères trop abstraits en verbes d'action : la description de l'action en terme d'indicateurs est plus parlante pour l'élève que la dimension abstraite revêtue par le critère.
4. S'exprimer au présent : la valeur du présent est incitative.
5. Utiliser le langage de l'élève : les critères reformulés par les élèves correspondent à une première appropriation discursive sinon affective, ce sont leurs mots qui figurent sur la feuille de route.
6. Utiliser le « je » : le « je » a l'avantage d'impliquer les élèves, a un effet d'interpellation.
7. Rédiger des phrases affirmatives : elles ont une valeur d'orientation dans la tâche.
8. Énoncer une seule idée par phrase.
9. Produire un écrit limpide qui donne envie de l'utiliser.
10. Utiliser une formulation qui amène toujours le même type de réponse.
11. Penser des colonnes de co-évaluation (élève élève ou élève maître) : inscrire le regard tiers, le conseil de l'autre.
12. Faire évoluer la feuille de route : la feuille de route ne constitue pas un listing définitif, elle évolue au fur et à mesure de l'apprentissage.
13. Différencier la feuille de route selon les cheminements des élèves : l'intérêt d'une grille réside dans sa souplesse, en intégrant des critères optionnels restituant l'aspect singulier d'une production.

On met alors en place une évaluation spiralaire qui associe l'élève en activité et l'enseignant dans son action.



S'il peut paraître lourd à première vue, ce dispositif ne demande pas plus d'exigence de travail pour l'enseignant, dès lors que l'élève est associé au projet mais aussi qu'un travail d'équipe et donc une répartition des tâches peut se concrétiser. Les tâches proposées à l'intérieur du chantier relèvent de l'entraînement et d'activités décrochées du projet qui est, pour sa part, davantage une situation complexe. Ces tâches peuvent être puisées dans un manuel ou dans une banque d'exercices sur internet, la spécificité repose davantage sur le choix d'associer l'élève, un petit peu à la façon des « livres dont vous êtes les héros » : vous avez besoin de ..., allez à la page ..., vous choisissez de ... etc ...

Le temps suivant sera celui de la validation. A quel moment peut-on considérer qu'une compétence est suffisamment acquise pour être validée ? Là encore, une pluralité de regards semble indispensable. Une validation ne peut être qu'interdisciplinaire. Une compétence pour être acquise, doit pouvoir se jouer dans différents contextes d'application. Dans ces différents regards, un élève habitué à piloter devrait

pouvoir apporter lui-même une réponse quant à la validation de sa compétence. Le livret personnel de compétences pourrait être un élément qui illustre le travail coopératif qui se mettrait en place, associant professeurs et élève pour déterminer le temps de valider.

Ce déplacement met en avant une modification du contrat didactique où l'enseignant ne se place plus comme maître à bord aux commandes mais co pilote d'un parcours dont l'élève devrait pouvoir s'emparer à son rythme.

L'enseignant se donne ainsi un rôle d'aide au pilotage pour l'apprentissage, à condition qu'il puisse évaluer également son action en la soumettant à une évaluation.





Pour chacune de mes évaluations, des élèves ne trouvent pas le temps de finir, ce sont toujours les mêmes.

Certains élèves portent « une étiquette lenteur » depuis le début de l'école jusqu'aux plus grandes classes. Confrontés à des évaluations à réaliser en temps limité, cet obstacle pourra s'avérer rédhibitoire, tant il risque d'opacifier la compétence de l'élève. Pour les élèves les plus lents lors des évaluations nationales de CE1 et CM2, par exemple, on peut être amené à penser que la seule chose qui est évaluée est la capacité à suivre le rythme qui, justement est déficitaire, tant le blocage peut être important.

Une fois que l'on sait que l'élève est lent, est-il utile de le confronter systématiquement à un temps limité ? Ne peut-on pas éliminer ce facteur qui vient empêcher la performance et empêche d'évaluer la compétence réelle ? Le risque à terme est également de se voir affublé d'une étiquette qui devient définitive. On assiste parfois à la médicalisation ou la psychologisation de la lenteur : troubles neurologiques, troubles du comportement etc. Se retrouver en difficulté régulièrement en raison d'un problème de lenteur ne favorise pas le développement de l'estime de soi et le désir de s'engager dans le travail.

Remobiliser un élève lent oblige donc à s'engager dans trois directions qui peuvent paraître contradictoires mais sont réellement complémentaires :

1. Comprendre la lenteur en observant l'élève

Un élève lent est parfois un élève qui veut trop bien remplir son contrat d'élève, contrairement aux apparences, ou bien un élève qui a mal décodé les attendus scolaires. Ainsi cet élève de CE1 qui est resté dans un malentendu en croyant que copier consiste à écrire lettre après lettre des signes écrits au tableau : il ne lit pas, ne mémorise pas et bien sûr ne donne aucun sens. On retrouvera souvent ce type de difficulté aux classes de transition : ainsi cet élève de seconde qui ne finira jamais ses devoirs car il est persuadé qu'il doit restituer tout son cours, ou bien ne réussira pas à prendre en note car il n'a pas réussi à passer d'une écriture « modèle » à une écriture fonctionnelle.

Mais cela peut être aussi une lenteur occasionnée par une difficulté suite à la gestion difficile d'une compétence noyau portant sur des apprentissages fondamentaux : compréhension d'un texte, automatismes de calcul, écriture, argumentation, synthèse, communication orale ...

L'analyse sera donc essentielle afin de voir comment aider l'élève à prendre en charge cette difficulté.

2. Alléger la contrainte temps et ainsi lever la pression

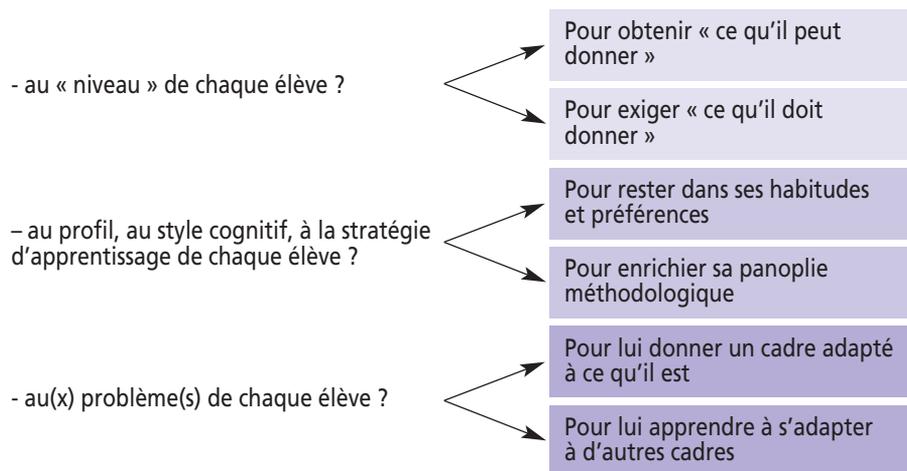
André Giordan et Jérôme Saltet¹ détaillent les indicateurs qui permettent à un apprenant quel qu'il soit de construire des temps d'apprentissage propices. Imaginons la situation d'un élève qui se voit écrire sur chacune de ses feuilles travail trop lent, qui constate lui-même qu'il ne peut achever aucun exercice, on voit bien comment ces critères évoqués ci-dessous s'effondrent un par un.

¹ A. Giordan, J. Saltet, *Apprendre à apprendre*, Librio, juin 2007.



Construire de la réussite afin de restaurer le désir d'apprendre peut être l'objectif premier à condition de maintenir parallèlement un travail qui peut permettre le progrès dans ce qui fait obstacle.

L'adaptation ne peut avoir qu'un statut transitoire sous peine de marginaliser l'élève. Philippe Meirieu invite ainsi à avoir une réponse ajustée à la difficulté de l'élève :



3. Travailler la gestion du temps avec l'élève afin de permettre le progrès

Dans une société du zapping où tout va très vite, une bonne gestion du temps semble une qualité rare et précieuse. Quelques pistes peuvent aider à vivre les évaluations en bonne intelligence du temps et de l'agir.

- Savoir lire l'heure sur une montre à cadran qui met en évidence le temps qui passe.
- Se lancer des défis à l'aide d'un minuteur. Apprendre à évaluer le temps nécessaire pour ...
- Faire des exercices d'entraînement en temps limité.

- Pour l'enseignant : décortiquer la tâche en différentes étapes en indiquant le temps approximatif.
- Faire des exercices d'évaluation du temps passé à ...
- Travailler l'attention partagée, c'est-à-dire la capacité à rester concentré devant une double tâche mais aussi veiller à rester concentré et ne pas jongler avec son attention.
- Faire des exercices de concentration dans un temps très court.
- Rédiger un PPRE avec un entraînement en temps limité pour les devoirs du soir.
- Analyser l'emploi du temps d'une journée de l'élève et dégager des durées inappropriées face à l'action attendue.
- Faire des pauses : s'étirer, parler ...
- Avoir des rituels d'ouverture ou fin de cours : une mise en activité très brève, en temps limité (dictée, mémorisation, calcul, rappel de dates, de définitions, recherche très courte).

Ce travail devrait permettre une maîtrise progressive du temps qui passe, de la mise en activité et de l'évaluation de l'engagement dans l'activité. Il peut subsister des lenteurs liées à des besoins éducatifs particuliers ; ces difficultés-là nécessitent parfois la mise en place d'un tiers temps pour l'évaluation ou l'examen.



TIERS TEMPS, UNE DISPOSITION LÉGALE QUI NÉCESSITE UN APPRENTISSAGE ET NE CONVIENT PAS À TOUTES LES SITUATIONS.



Lorsque les élèves ne comprennent pas, le tiers temps ne leur sert à rien... comment l'adapter ?

Afin de garantir l'égalité de leurs chances avec les autres candidats, les candidats aux examens ou concours de l'enseignement scolaire et de l'enseignement supérieur qui présentent un handicap bénéficient des aménagements rendus nécessaires par leur situation. Ces dispositions rendues obligatoires par le décret du n° 2005-1617 du 21 décembre 2005 s'appliquent également aux élèves présentant un trouble de la santé invalidant même dans le cas où il n'y a pas handicap reconnu. Ils peuvent ainsi obtenir un tiers temps et l'autorisation de sortir durant les examens quand leur état de santé le justifie. L'avis du médecin de la commission des droits et de l'autonomie est sollicité mais c'est l'autorité qui organise les examens qui prendra in fine la décision.

Comment gérer le tiers temps ?

Une organisation spécifique s'impose à l'établissement qui doit prévoir un temps de repos suffisant, puisque le temps majoré peut amener une réduction des temps de pause ou de récupération.¹ Celui-ci ne doit pas être inférieur à une heure. La fatigue de l'élève devant un devoir qui durera cinq heures au lieu de quatre par exemple doit être prise en compte, il sera souvent préférable d'alléger le devoir de l'élève concerné plutôt que de rallonger le temps de travail.

Ce tiers temps n'est pas une réponse adéquate pour les élèves présentant des troubles cognitifs qui entravent leur compréhension ou leur restitution par écrit. Mieux vaut prévoir une reformulation des consignes ou un secrétaire ou toute autre adaptation qui permette d'accéder à une évaluation de la capacité.

Lorsque le tiers temps s'impose, il est nécessaire de le bâtir avec l'élève.

A l'écrit il peut être intéressant de prévoir un décorticage du sujet en notant les différentes étapes et un timing adéquat pour les mettre en place. Ce cadre pourra permettre à l'élève un investissement programmé et non qui se relâche en raison d'une durée plus longue.

A l'oral, un jeune élève bègue par exemple, qui bénéficie du tiers temps aura besoin de guidage afin de ne pas être désorienté par la situation, afin d'alterner expression orale et écrite sans attendre forcément que l'examineur lui propose.

Quelle que soit la situation, on peut reprendre **les conseils que donnent A Giordan et J Saltet**² :

- Le but : prendre 30 secondes pour se mettre en projet, comprendre, être attentif et mémoriser.

¹ Circulaire 2006-215 du 26 décembre 2006.

² A. Giordan, J. Saltet, *Apprendre à apprendre*, Librio, juin 2007.

- Comment faire ? Se représenter la tâche à réaliser. S'imaginer en train de travailler, ce qui permet de se concentrer et de démarrer. Il faut se mettre à l'esprit le but du cours ou du travail à réaliser
- Pourquoi ? Préparer le travail à faire met le cerveau en marche. Un peu comme un échauffement pour un sportif. Se mettre à travailler rapidement permet de ne pas perdre de temps et donc d'avoir plus de temps libre ensuite. Ne pas différer l'entrée dans le travail, ne pas être passif, savoir ce qui est attendu.

Il s'agit d'anticiper pour augmenter la pertinence, la mémorisation, diminuer le stress.

Le tiers temps peut s'inscrire également dans l'utilisation de matériel d'aide tel que l'ordinateur et le correcteur orthographique ou bien l'utilisation de fiches outils. Plus la maîtrise de ces outils sera effective et plus l'élève bénéficiera de ce temps supplémentaire pour le consacrer à l'élaboration et non à résoudre des problèmes instrumentaux.

Mais au-delà des spécificités de ces besoins éducatifs particuliers, la question du temps pour nos élèves demeure plus souvent une difficulté à s'y adapter, s'y ajuster, particulièrement dans notre société où tout va très vite et où l'immédiateté prend le dessus sur la capacité à prendre le temps et différer.





Si je fais tout cela,
quel temps me reste-t-il
pour vivre après les cours ?

Le temps de l'enseignant a subi une modification considérable depuis deux décennies. Le temps passé devant élève, au sein d'une classe, lieu parfois d'intimité, s'est réduit. Le travail en équipe, le partenariat a trouvé sa place dans un lieu qui se voulait sanctuaire et ne permettait que rarement les échanges avec la cité. Si cette ouverture est profitable à l'accompagnement de l'élève, en revanche, les enseignants soulignent bien souvent la fatigue, voire le désarroi qu'engendre la multiplication d'injonctions paradoxales, notamment dans le champ de l'évaluation.

- Personnaliser les parcours et l'évaluation mais aussi rendre des comptes par rapport à une norme attendue, voire être évalué dans ses gestes d'enseignants par rapport à la norme.
- Valoriser l'élève mais éviter de trop bons résultats qui témoigneraient d'une faiblesse de l'enseignant.
- Travailler par compétences, veiller à l'émulation mais aussi éviter la performance
- Avoir une évaluation suffisamment large et technique pour permettre un travail de précision dans l'accompagnement de l'élève mais aussi suffisamment claire et synthétique pour en permettre la lecture par les partenaires.
- Évaluer suffisamment, garder suffisamment de temps pour enseigner
- Personnaliser mais éviter une individualisation excessive.
- Laisser des traces pour permettre le relais d'accompagnement de l'élève, éviter une traçabilité qui stigmatiserait l'élève par la suite

Pierre Waaub¹ rappelle que « ce n'est pas en donnant plus de temps à un travailleur qui ne dispose que d'un tournevis qu'on lui donnera la possibilité d'améliorer sa productivité pour planter des clous. On sait par contre aussi que si un travailleur qui dispose des outils les plus performants est face à un nombre trop grand ou trop diversifié de tâches dans un laps de temps donné, sa productivité diminue fortement. » Il est donc essentiel de doter les enseignants d'outils qui leur permettent de répondre à des tâches diverses, nombreuses et variées :

- temps de travail en équipe, de partage, d'animation, de formation. Mais ce temps ne peut s'instaurer avec profit que dans la mesure où l'enseignant n'est pas confronté à une multiplicité de tâches parfois paradoxales :
- cours sur différents établissements, responsabilités accrues, parcellisation des temps et des niveaux d'enseignement, effectifs ...

¹ Pierre Waaub, *Le temps d'enseigner*, Quartier libre, avril 2006.

Le temps d'apprendre que l'on accorde à l'élève vient relayer cette tension. Dans une société où tout doit aller très vite, prend-on le temps de vivre le temps présent ?

La maternelle est-elle le temps de la découverte et du développement conjoint du corps et de l'esprit dans un lieu où on apprend la relation à l'autre ou un temps de préparation des apprentissages formels du cours préparatoire ?

Le collège est-il un temps de poursuite des apprentissages, de maturation ou de préparation de l'orientation, voire de la sélection ?

L'année scolaire, balisée par des tâches incontournables qui vont de l'apprentissage à l'encadrement mais aussi parfois- l'organisation de temps productifs pour financer des projets- est-elle encore adaptée au élèves qui ont besoin de plus de temps ?

Le découpage entre l'école et le collège avec des codes, des attentes différentes permet-il un travail sur la continuité pour des élèves qui justement ont une tendance à éviter les temps de suspension ? Temps pourtant nécessaire à l'élaboration, temps opposé au zapping, temps qui confronte à l'incertitude, au tâtonnement et à la poursuite des efforts qui fonde l'apprentissage.

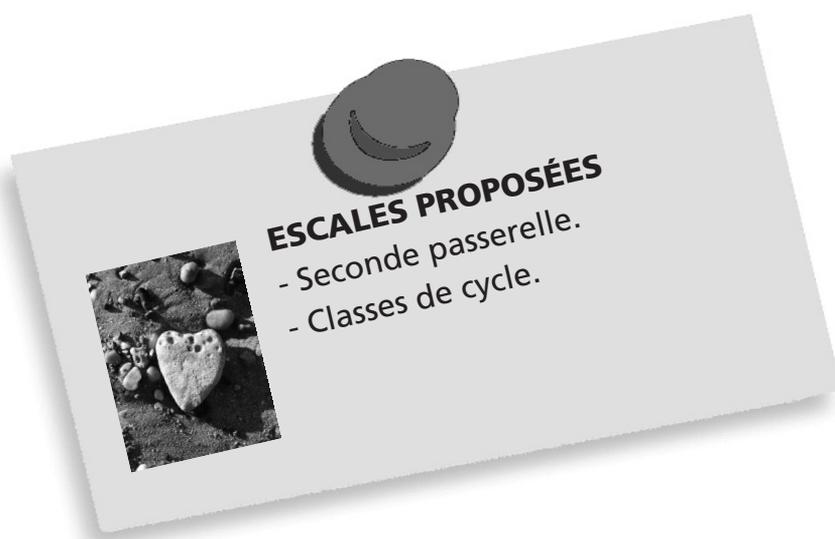
La classe est-elle un lieu où chacun trouve le temps, y compris l'enseignant ? Ou bien les apprentissages sont-ils vécus au rythme des plus rapides, au diapason de programmes tentaculaires ?

Peut-on encore proposer des pauses, des retours arrière, des décrochages pour se remettre à flot ?

Certains établissements répondent à cette question de la discontinuité en offrant des classes de cycle, des classes passerelles qui autorisent un souffle, qui écartent l'urgence permanente de devoir rendre des comptes et réussir dans un temps qui ne laisse pas celui de l'appropriation, du partage et de la maturation.

L'exploration de démarches qui font sens est un enjeu vital pour lutter contre l'épuisement de la personne mais aussi d'un modèle qui renforce toujours plus les inégalités.

La seule urgence est sans doute de mettre en place une nouvelle approche qui privilégie une « culture des petits pas, de la durée, de la proximité, de l'accompagnement positif et constant de la valorisation et de la mise en lien. »²



² Carte de l'exploration

Bibliographie

- Jean Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, 1997.
- Jean Pierre Astolfi, *Éducation et formation : nouvelles questions, nouveaux métiers*, ESF, 2003.
- Guy Ausloos, dans Michel Maestre (dir.), *Entre résilience et résonance*, Fabert, 2009.
- Étienne Bourgeois, Gaëtane Chapelle, *Apprendre et faire apprendre*, PUF, 2006.
- Jean Cardinet, *Pour apprécier le travail des élèves*, De Boeck, 1988.
- Mireille Cifali, *Le lien éducatif contre-jour psychanalytique*, PUF, 2002.
- Françoise Clerc, Sophie Genès, Nicole Priou, *Analyses de situation pour bien débiter dans l'enseignement*, Hachette Éducation, 2011.
- Laurence Cornu (coord.), *Le plaisir et l'ennui à l'école*, Revue internationale d'éducation de Sèvres n° 57, septembre 2011.
- Charles Delorme, *L'évaluation en questions*, 2003.
- Gérard De Vecchi, *Évaluer sans dévaluer*, Hachette édition, 2011.
- Gérard De Vecchi et Nicole Carmona-Magnaldi, *Faire construire des savoirs*, Hachette Éducation, 1996.
- Gérard De Vecchi, *Un projet pour enseigner le travail de groupe*, Delagrave, 2006.
- Richard-Emmanuel Eastes, « De la physique naïve à l'approche phénoménologique », dans *Les Cahiers pédagogiques* n° 443, mai 2006 : *les sciences, domaine privilégié pour expérimenter... donc mettre en œuvre des situations-problèmes*.
- Daniel Favre, *Transformer la violence des élèves*, Dunod, Mars 2007.
- André Giordan, Jérôme Saltet, *Apprendre à apprendre*, Librio, 2007.
- Albert Jacquard, *L'équation du nénuphar - les plaisirs de la science*, LGF/Le Livre de poche, 2000.
- Anne Jorro, *L'enseignant et l'évaluation - des gestes évaluatifs en question*, De Boeck, 2000.
- Antoine de La Garanderie, *Le dialogue pédagogique avec l'élève*, Centurion, 1984.
- Geneviève Meyer, *Évaluer, pourquoi ? comment ?*, Hachette éducation, 2007.
- Georgette Nunziati, « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », dans *Les Cahiers pédagogiques* n° 280, janvier 1990.
- Philippe Perrenoud, *Construire des compétences dès l'école*, ESF, 2000 (3^e éd.).
- Philippe Perrenoud, *Enseigner : agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude - savoirs et compétences dans un métier complexe*, ESF, 1996.
- Philippe Perrenoud, *L'évaluation des élèves - de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, De Boeck, 1998.
- Philippe Perrenoud, « La note en pleine évaluation », dans *l'Éducateur*, n° spécial mars 2004, pp. 8-11.

- Lise Poirier-Proulx, *La résolution de problèmes en enseignement - cadre référentiel et outils de formation*, De Boeck, 1999 : *comporte un glossaire bien pratique pour bien savoir de quoi nous parlons.*
- Jean-Pol Rocquet, « L'enfant éléphant », dans *Les Cahiers pédagogiques* n° 420, janvier 2004 : *un exemple de situation d'apprentissage où la mise en œuvre d'une situation-problème pouvait permettre un autre approche.*
- François de Singly, *Les uns avec les autres*, Hachette Littérature, 2009.
- Joseph Stordeur, *Enseigner et / ou apprendre*, De Boeck 2006 : *un texte court qui revient sur une notion essentielle que l'enseignant doit envisager en mettant en œuvre des situations-problèmes : la confiance et une nouvelle posture de l'enseignant face à l'apprenant.*
- Pierre Waaub, *le temps d'enseigner*, Quartier libre, avril 2006.
- Claire Ellen Weinstein, Laura M. Hume, « Qu'est-ce qu'un apprenant-stratège ? », dans *Stratégies pour un apprentissage durable*, De Boeck, 2001 : *un court texte qui permet d'envisager le statut d'apprenant que les situations-problèmes posent.*

SOMMAIRE

L'évaluation : un acte de relation et d'estime

Claude Berruer, *adjoint au secrétaire général de l'enseignement catholique*

Archipel du savoir

Introduction

- 1/ Diversité de l'humain, diversité pédagogique, diversité évaluative.
- 2/ Organiser l'enseignement en pensant l'évaluation au préalable.
- 3/ Compétences, connaissances, performances ? Des notions en tension.
- 4/ L'erreur pour apprendre...
- 5/ Savoirs inertes ? Savoirs transférables ?

Archipel du questionnement de la vie

Introduction

- 1/ S'inscrire dans un projet éducatif qui valorise l'élève.
- 2/ Des situations d'évaluation qui s'inscrivent dans un projet, développent l'esprit critique, l'autonomie et la connaissance de soi.
- 3/ Évaluer, observer autrement que par des devoirs sur table.
- 4/ Évaluation formative, formatrice : l'élève acteur de son apprentissage.
- 5/ Compétences scolaires, compétences de vie : comment les prendre en compte ?

Archipel de la lutte contre les inégalités

Introduction

- 1/ Prendre en compte la diversité des élèves : différencier les situations, les démarches, les évaluations.
- 2/ Rendre compte des progrès par l'évaluation. Motiver l'élève.
- 3/ Rendre compte des progrès, quel que soit le niveau de l'élève.
- 4/ Évaluation et parcours personnalisés.
- 5/ Une évaluation partagée avec des partenaires.

Archipel du vivre-ensemble

Introduction

- 1/ Personnaliser n'est pas individualiser.
- 2/ Évaluation et travail d'équipe.
- 3/ Communication aux parents.
- 4/ Tutorat et évaluation.
- 5/ Apprendre ensemble, construire l'appartenance et la coopération.

Archipel du temps

Introduction

- 1/ Évaluer les élèves, c'est prendre le temps d'évaluer notre travail d'enseignant.
- 2/ Temps d'apprentissage, temps de l'évaluation, temps séparés ou imbriqués ?
- 3/ Faut-il toujours proposer des évaluations en temps limité ?
- 4/ Tiers temps, une disposition légale qui nécessite un apprentissage et ne convient pas à toutes les situations.
- 5/ Comment tout gérer ?

CAP SUR L'ÉVALUATION

Quand l'évaluation devient un passeport au lieu d'apporter de la valeur, la personne s'efface devant le programme, l'organisation, les chiffres et les attendus normés de production de l'élève. La mise en œuvre du socle commun, l'évolution de la société et de la place du citoyen à la fois dans la sphère sociale mais aussi professionnelle, l'inclusion scolaire et la prise en compte de la diversité obligent l'enseignant à un changement de paradigme. Garder les yeux figés sur les pratiques du passé ou faire table rase ne sont pas des réponses envisageables. Le changement ne peut se faire que dans la continuité, vers un enseignant capable d'affronter la diversité mais aussi la flexibilité d'une époque où tout s'accélère. Ce livret propose de redonner le cap à des équipes souvent déboussolées devant les injonctions multiples et contradictoires qui imposent parfois des actions de validation dans l'urgence au lieu de l'accompagnement. L'objectif est de prioriser un axe de développement de la personne qui prendrait en compte tant son contexte que sa capacité de progrès par le développement de compétences.