

Comment l'évaluation peut-elle aider l'élève à progresser ?

Anne Fogeron

► **To cite this version:**

Anne Fogeron. Comment l'évaluation peut-elle aider l'élève à progresser ?. Education. 2013. dumas-00935295

HAL Id: dumas-00935295

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00935295>

Submitted on 23 Jan 2014

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Université de Nantes, d'Angers et du Maine

**Institut Universitaire de Formation des Maîtres
Site de Nantes**

Année universitaire 2012-2013

Comment l'évaluation peut-elle aider l'élève à progresser ?

Anne Fogeron

Directeur de mémoire : Jean-Michel Devaux

**Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation
Spécialité Enseignement du Premier degré**

SOMMAIRE

Introduction	4
I- <u>Ce que j'ai appris des textes institutionnels</u>	5
1) Evaluer les élèves : compétence n°7 du référentiel des enseignants	6
2) Livret personnel des compétences des élèves	7
3) Ce que dit le bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008	9
4) Ce que dit le bulletin officiel du 5 janvier 2012	10
II- <u>Ce que m'ont apporté les auteurs</u>	12
1) Qu'entend-t-on par « Evaluer » ?	12
o Le contrat didactique et l'âge du capitaine	12
o Fonctions de l'évaluation	13
o Destinataires de l'évaluation	15
2) Les différents types d'évaluation	16
3) Comment concevoir une évaluation ?	20
4) Ce que nous apprend la docimologie	23
o Qu'est-ce que la docimologie ?	23
o La fidélité, la validité, la sensibilité de la notation	24
o Les effets parasites	25
5) Former par l'évaluation	27
o Définir les critères et les communiquer aux élèves	27
o Evaluer en fonction de la grille d'évaluation	27
o Articuler évaluations formatrices et évaluations sommatives	27
o Le dialogue après l'évaluation entre l'élève et l'enseignant	28
o Les finalités de la démarche	29

III- <u>Ce que j'ai appris sur le terrain</u>	31
1) Ce que j'ai mis en place	32
2) Ce que j'ai observé avant de mettre en place une évaluation	32
3) Comment j'ai choisi d'évaluer les élèves	35
4) Ce que j'ai remarqué par le biais de l'évaluation	36
5) Ce que j'ai observé après l'évaluation	37
IV- <u>L'analyse de mes recherches</u>	39
1) Les conclusions de mon travail sur le terrain	39
2) Comment j'interprète ces conclusions	41
3) Les évaluations peuvent-elles faire progresser les élèves ?	43
V- <u>Prolongements professionnels</u>	44
1) La théorie	44
2) Le terrain	44
3) Comment cette expérience a transformé ma pratique professionnelle	45
Conclusion	47
Bibliographie	49
Annexes	51
Résumés et mots clé	65

Comment l'évaluation peut-elle aider l'élève à progresser ?

Lors de ma première année de formation, j'ai été en stage dans une classe de moyenne section et j'ai été surprise de me rendre compte comme, au cours de l'année, l'écart se creusait entre les élèves alors qu'ils n'étaient que dans leur deuxième année de scolarité. L'idée que ces enfants étaient déjà considérés comme des élèves en difficultés et que, si les difficultés n'étaient pas résolues au cours de l'année, elles les accompagneraient probablement dans les années suivantes, m'a alertée, d'autant que l'aide personnalisée et le suivi de ces élèves en difficulté ne suffisent pas à réduire ces écarts. Cependant, j'ai constaté que, si l'on s'intéresse à ce que font les élèves et qu'on échange avec eux sur leurs productions, les élèves changent de comportement, notamment lorsqu'ils sentent qu'on s'intéresse réellement à ce qu'ils font et à qui ils sont. Ma première idée pour remédier aux difficultés des élèves a donc été de les identifier grâce aux évaluations diagnostiques avant de commencer une séance et/ou une séquence. Cependant, les évaluations diagnostiques ne permettaient pas d'aider les élèves à prendre conscience de leurs erreurs et de leurs difficultés, et d'y remédier. De plus, ils n'étaient pas acteurs de leurs apprentissages et cela ne permettait que de les aider ponctuellement. En m'intéressant aux évaluations (notamment formatrices) et à la posture de l'enseignant pour aider l'élève, j'ai compris comme les évaluations pouvaient aider les élèves à prendre conscience de leurs capacités et de leurs difficultés et à apprendre à les dépasser. Ainsi, grâce à l'opportunité d'effectuer un travail de recherche dans le cadre de ma formation à l'IUFM et des stages de pratique, j'ai axé mon travail en me demandant comment les évaluations peuvent aider les élèves à progresser. Ce mémoire retrace le parcours effectué tout au long de cette année pour répondre à cette question : après avoir effectué des recherches du point de vue institutionnel et du point de vue des auteurs qui se sont intéressés à ce sujet, j'ai décrit comment j'ai mis en place une expérience lors de mon stage en maternelle et ai analysé les informations recueillies afin d'apporter des conclusions à cette expérience. J'ai ensuite expliqué ce que m'avait apporté ce travail et qui me servira dans ma pratique professionnelle enseignante.

I. Ce que j'ai appris des textes institutionnels :

Les évaluations font partie des instructions officielles et ont leur place tout au long de la scolarité de l'élève, et ce dès la maternelle. « Les programmes de 1977 (*L'école maternelle, horaires, objectifs, programmes, instructions, Édition de 1982, CNDP*) recommandent de procéder : « au sein de l'équipe éducative et en vue d'une évaluation de plus en plus précise, à l'élaboration de grilles » et aussi : « dès le plus jeune âge, les enfants ont intérêt à être associés -à leur niveau- à cette tâche. Dans la section des grands, en particulier, le groupe qui s'est montré capable d'élaborer un projet doit être à même de déterminer ses propres critères d'évaluation. » (*Zerbato-Poudou, M.-T. (2007). En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. Cahiers pédagogiques. En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-maternelle-penser-l-evaluation#nb2-2>, consulté le 25/03/2013*)

Ainsi, dès ces programmes de 1977, les évaluations doivent être considérées comme des outils qui ne relèvent pas de la subjectivité des enseignants mais doivent être élaborées par les enseignants et les élèves selon une grille précise répertoriant les objectifs évalués et les critères de réussite.

Par la suite, les programmes ont toujours envisagées les évaluations sous cet angle. Mais, en 2002 (*Programmes d'enseignement de l'école primaire. Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002*), les programmes reviennent à une vision de l'évaluation qui a plutôt comme finalité de contrôler et mesurer les connaissances et compétences des élèves.

Voici ce que disent aujourd'hui les textes officiels au sujet de l'évaluation. D'abord, savoir évaluer les élèves est une des dix compétences du référentiel des professeurs des écoles définies dans le *bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 (Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier*. Arrêté du 12-5-2010)*. Il existe aussi un outil d'évaluation à l'échelle nationale : le livret des compétences, qui suivra chacun des élèves tout au long de sa scolarité. Enfin, le sujet des évaluations est abordé dans les bulletins officiels du 19 juin 2008 et du 5 janvier 2012 relatifs à l'enseignement. Ces différents documents et outils montrent l'importance des évaluations dans le métier d'enseignant et la scolarité des élèves.

1) Evaluer les élèves : Compétence 7 du référentiel des enseignants

Le bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 définit les dix compétences professionnelles que doivent acquérir les professeurs des écoles dans l'exercice de leur fonction. La compétence n°7 concerne uniquement l'aptitude à évaluer les élèves, c'est-à-dire connaître, comprendre, concevoir et mettre en œuvre les différents types d'évaluation, connaître et comprendre les outils et les finalités des évaluations. L'enseignant doit en effet avoir une attitude réflexive face aux évaluations afin de les concevoir non pas pour juger ce que les élèves savent faire ou ont compris mais pour mieux les connaître et pour qu'ils en tirent des bénéfices dans le but de maîtriser leurs apprentissages et d'acquérir leur autonomie.

Voici l'extrait du bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010 au sujet de la compétence n°7 :

« Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il **utilise le résultat** des évaluations **pour adapter son enseignement aux progrès des élèves**. Il **fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation** et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il **communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus**.

Connaissances :

Le professeur **connaît** :

- **les différentes évaluations** qu'il peut être amené à pratiquer ainsi que les usages qui peuvent en être faits ;
- **les principes et outils de validation et de certification**.

Capacités :

Le professeur est capable :

- de **comprendre les fonctions** de l'évaluation ;
- de **concevoir des évaluations** aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire :
 - o Définir le niveau d'exigence de l'évaluation,
 - o Utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de positions, grilles d'observation, etc.),

- Adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener,
 - Expliciter les consignes, guider les élèves dans la préparation de l'évaluation,
 - Expliciter les critères de notation,
 - Analyser les réussites et les erreurs constatées,
 - Concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
- de **développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation** ;
 - de **pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative** (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues, paliers de validation du socle commun, B2i, etc.).

Attitudes :

Le professeur **pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance** et pour cela :

- il mesure ses appréciations ;
- il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- **il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.** »

2) Livret personnel de compétences des élèves

Les extraits de texte ci-dessous proviennent du site Eduscol dans les rubriques consacrées au socle commun de connaissances et de compétences : « Le socle commun de connaissances et de compétences, inscrit dans la *loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 (d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école)*, est le cadre de référence de la scolarité obligatoire » et au Livret de Compétences des élèves défini par le *bulletin officiel n°22 du 7 juin 2007 (Décret N°2007-860 du 14-5-2007)*.

Le livret des Compétences est un outil d'évaluation qui suit les élèves tout au long de leur scolarité dès la maternelle : ils sont évalués selon les sept compétences du socle commun et leur

niveau (trois paliers : le premier en CE1, le deuxième en CM2 et le troisième au collège). Cet outil permet aux enseignants de se concerter, de suivre les élèves et d'agir en fonction de la situation de chacun. Il s'agit aussi d'un outil de communication entre l'enseignant, les élèves, la famille et les autres partenaires de l'équipe éducative : « Il permet à l'élève, à ses parents ou représentants légaux et aux enseignants de suivre la validation progressive des connaissances et compétences du socle commun ».

Les élèves doivent ainsi valider les différents items des sept compétences présentés dans le socle commun des connaissances et compétences. Il est à noter que, lorsqu'un enseignant a considéré que l'élève a validé un item ou une compétence, elle est validée définitivement. Enfin, le livret de compétences doit être validé en fonction des trois paliers: « A l'école primaire, le livret personnel de compétences est une des composantes du livret scolaire. Il est renseigné en CE1 (palier 1) et en CM2 (palier 2). Une attestation de maîtrise des connaissances et compétences est alors communiquée à la famille. À la fin du CM2, le livret est transmis au collège (palier 3). (...) Le livret personnel de compétences est complété au plus tard en fin de troisième. Tous les enseignants participent à l'évaluation des élèves, sur les sept compétences du socle. »

Pour illustrer le propos, voici ci-dessous les compétences que les élèves doivent valider au palier 1 pour la compétence 1 : « Maîtrise de la langue française » et la sous-compétence « Dire » :

- « S'exprimer clairement à l'oral en utilisant un vocabulaire approprié
- Participer en classe à un échange verbal en respectant les règles de la communication
- Dire de mémoire quelques textes en prose ou poèmes courts. »

« A l'école primaire, l'évaluation du socle se fait progressivement au cycle 2 pour la maîtrise de la langue française, les principaux éléments de mathématiques et les compétences sociales et civiques et au cycle 3 pour les sept grandes compétences. Les enseignants peuvent s'appuyer sur les grilles de références, les protocoles des évaluations nationales et les outils d'aide à l'évaluation. C'est l'enseignant de l'élève qui prononce la validation des compétences du socle, dans le cadre du conseil des maîtres de cycle. Les connaissances et compétences non validées à l'issue de l'école primaire sont à nouveau évaluées au collège. »

3) Ce que dit le bulletin officiel hors-série n°3 du 19 juin 2008 :

Dans l'ensemble de ce bulletin officiel, le mot « évaluation » n'est utilisé que neuf fois. Il est donc peu présent, ce qui montre une volonté institutionnelle de ne pas insister sur le sujet : les évaluations (excepté les évaluations nationales) ne sont que le fait des enseignants pour leur usage et des outils qu'ils peuvent utiliser. En effet, le principe de la liberté pédagogique permet aux enseignants de décider des moyens qu'ils vont mettre en œuvre pour atteindre les buts visés par l'institution (responsabilité pédagogique), ce qui est une exigence professionnelle des enseignants.

J'ai répertorié ci-dessous quelques extraits comportant le mot « évaluation » :

- **Dans la lettre de X. Darcos :** « Un nouveau dispositif en ligne fournira, à ceux qui désireront les utiliser, des outils d'évaluation des élèves qui pourront être utilisés en classe, à tout moment de l'année scolaire, de la grande section de maternelle au CM2. L'utilisation de ces ressources sera laissée à la discrétion des enseignants ; elles n'auront naturellement pas de valeur normative. »

« Afin d'apprécier les acquis de chaque élève aux deux premiers paliers du socle commun de connaissances et de compétences, des évaluations nationales au CE1 et CM2 seront mises en place. Les protocoles d'évaluation que vous utiliserez au cours de la prochaine année scolaire ont été rigoureusement testés auprès de certains d'entre vous. Ils permettront de dresser un bilan des acquis de chaque élève en français et en mathématiques : les niveaux, articulés aux programmes, seront définis en cohérence avec les exigences du socle commun. »

Les enseignants sont donc libres de réaliser leurs évaluations avec les outils proposés ou non : le bulletin officiel fixe les objectifs à atteindre mais en laissant le choix aux enseignants d'y parvenir selon les moyens qu'ils auront choisis. Seules les deux évaluations nationales sont obligatoires avant l'entrée au collège

- **Dans le préambule :** « Le véritable moteur de la motivation des élèves réside dans l'estime de soi que donnent l'apprentissage maîtrisé et l'exercice réussi. » L'évaluation est ici perçue comme un facteur motivant pour l'élève lorsqu'il se sent valorisé par la réussite.

« Les programmes de l'école primaire précisent le contenu des savoirs fondamentaux dont l'acquisition est un objectif pour tous les élèves. Les *évaluations* nationales de CE1 et CM2 permettront une évaluation régulière des acquis et du niveau des élèves ; elles contribueront à la validation des paliers intermédiaires de maîtrise du socle commun de connaissances et compétences. » Ici est rappelé le principe des évaluations nationales des paliers 1 et 2.

- **Dans la présentation :** « Si un maître est d'abord maître du choix de sa méthode, il est au service des progrès de ses élèves par rapport aux objectifs des programmes. C'est pourquoi la liberté pédagogique des enseignants va de pair avec de nouvelles modalités d'inspection des maîtres, davantage centrées sur l'*évaluation* des acquis des élèves. C'est une nouvelle conception du métier de professeur des écoles qui se dessine : des enseignants pleinement responsables de leurs méthodes, sachant exactement ce qu'ils ont à enseigner à leurs élèves et qui sont prêts à mettre en œuvre, au sein de leur école, les meilleures stratégies pour aider leurs élèves à apprendre. » La liberté pédagogique permet à l'enseignant de décider des évaluations de ses élèves dans la mesure où cela lui permet de garantir l'atteinte des objectifs.

- **Dans la rubrique « Langue vivante » pour le cycle des approfondissements :**
« En fin de CM2, les élèves doivent avoir acquis les compétences nécessaires à la communication élémentaire définie par le niveau A1 du Cadre européen commun de référence pour les langues qui constitue par ailleurs la référence fondamentale pour l'enseignement, les apprentissages et l'*évaluation* des acquis en langues vivantes. » Cette rubrique rappelle que des compétences sont attendues aussi dans le cadre de l'apprentissage d'une langue vivante et que les enseignants doivent donc aussi évaluer leurs élèves dans ce domaine.

4) Ce que dit le bulletin officiel du 5 janvier 2012 :

Le bulletin officiel donne des indications sur la façon d'enseigner : les évaluations sont perçues comme des éléments de pédagogie à propos desquels les enseignants doivent réfléchir : « La

fréquence et la durée des séances sont des éléments déterminants pour assurer la qualité des apprentissages. Les cycles d'activités doivent permettre un temps d'exploration, la recherche de solutions, le réinvestissement et des temps d'*évaluation* ainsi que, progressivement, la recherche de régularité et d'amélioration. (...)»

Le bulletin officiel du 5 janvier 2012 présente le dispositif de l'évaluation formative, il s'agit d'un dispositif mis en place par l'enseignant pour pouvoir observer au mieux les élèves et orienter les apprentissages en fonction de ce qui a été constaté : « Au cycle 2, *l'évaluation formative*, effectuée par l'enseignant et à laquelle l'élève est associé, prend la forme d'une observation explicitée des attitudes, des réussites et des difficultés de chaque élève. »

Les instructions officielles m'ont donc montré l'importance accordée à la compétence « Evaluer » dans le métier d'enseignant. Elles m'ont aussi appris que seules les évaluations nationales et la validation du Livret de Compétences des élèves étaient obligatoires. En dehors de ces deux évaluations nationales, la liberté pédagogique des enseignants leur permet de faire les choix les plus adaptés à leurs élèves afin d'atteindre les objectifs fixés par les programmes et d'évaluer les élèves selon les modalités qui leur conviennent le plus.

II. Ce que m'ont apporté les auteurs : *(Galiana D., Mémento de l'évaluation (2005))*

L'évaluation est un sujet sensible, jusqu'à avoir été parfois tabou : la peur de compromettre le développement de l'enfant interdisait l'idée de les évaluer et de les « cataloguer » prématurément. Elle apparaissait comme un outil d'un déterminisme qui déciderait de l'avenir des élèves dès leur plus jeune âge.

Cependant, l'évaluation est une question sur laquelle portent des études (docimologie) et est l'une des dix compétences professionnelles que les enseignants doivent acquérir, c'est-à-dire s'approprier le concept d'évaluation afin de pouvoir mettre en pratique des évaluations au service de leur pédagogie et de leurs élèves.

1. Qu'entend-t-on par « évaluer » ?

« (...) L'évaluation est présente à l'école maternelle, tout au long de la journée. Dès qu'un ordre est donné, une consigne énoncée, un travail demandé, il est évident qu'un résultat est attendu, un résultat précis, soit sous forme de comportements (exécuter les tâches motrices en EPS ou plus simplement se mettre en rang, faire silence), soit sous forme d'un produit à réaliser (entourer, colorier, coller des étiquettes, écrire ...). » (id. *Zerbato-Poudou, M.-T. (2007).*¹)

Cet extrait met en évidence l'évaluation constante des élèves. Cependant, « Evaluer » est un terme polysémique et même les spécialistes ne l'interprètent pas de la même manière. Cette partie donnera donc un aperçu global des différents sens que porte ce mot.

➤ Le contrat didactique et l'âge du capitaine

Les enfants et les enseignants apprennent à entretenir un rapport particulier, différent des rapports qu'entretiennent les enfants avec les autres adultes : c'est ce qu'on appelle d'une part la relation pédagogique et d'autre part le contrat didactique. Le contrat didactique est celui qui lie les élèves et l'enseignant : les élèves apprennent à faire confiance à leur enseignant et à se laisser guider par lui et l'enseignant doit garantir ce cadre. Ainsi, l'enseignant, dès le début de l'année, explique ce qu'il attend des élèves et comment il veut que la classe travaille. Il doit être constant et juste dans ses attentes, et s'il attend que ses élèves procèdent autrement que ce à quoi il les a habitués, il lui

¹ *Zerbato-Poudou, M.-T. (2007). En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. Cahiers pédagogiques. En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-maternelle-penser-l-evaluation#nb2-2>, consulté le 25/03/2013)*

faudra leur expliquer sinon il y aura rupture de contrat et les élèves seront désorientés, et peut-être même perdront leur confiance en leur enseignant.

Les élèves ont donc pris l'habitude de résoudre les problèmes et exercices que leur enseignant leur donne. Ils ne remettent pas en doute les problèmes à résoudre. Ainsi, si l'enseignant leur propose de trouver l'âge du capitaine et que les élèves n'ont pas la maturité suffisante pour remettre en question la question, ils essaieront quoiqu'il arrive de trouver l'âge du capitaine, même si le problème est farfelu : « Sur un bateau, il y a 26 moutons et 10 chèvres, quel est l'âge du capitaine ? ». Selon une étude qui a été faite, sur 97 élèves de CE1/CE2, la plupart trouvait le problème bizarre mais 76 élèves ont tout de même répondu que le capitaine avait 36 ans ! Ainsi, malgré le fait que les élèves trouvent ce problème illogique, ils répondent mais c'est la rupture du contrat qui est à l'origine de cette erreur et non pas la logique des élèves !

Il est donc important d'avoir conscience de ce contrat didactique dans le cadre des relations avec les élèves, et notamment dans le cadre des évaluations : l'enseignant ne doit pas attendre que l'élève sorte du contrat didactique. L'évaluation doit être fidèle à ce qui est évalué (c'est-à-dire ce qui a été construit au cours des séances d'apprentissage précédant l'évaluation) et aux procédures mises en place dans la classe : on peut travailler avec les élèves sur le problème de l'âge du capitaine si et seulement si l'enseignant a habitué les élèves à travailler sur des problèmes avec des données parasites ou sous la forme d'un QCM.

En conclusion, être évalué, cela s'apprend et c'est à l'enseignant de fixer les attentes et les règles du jeu (c'est-à-dire le contrat didactique). Les élèves ne doivent pas se trouver dépourvus devant une évaluation !

➤ Fonctions de l'évaluation :

Contrairement aux conceptions de nombre de personnes, évaluer n'est pas seulement le fait qu'un enseignant juge le travail d'un élève et lui attribue une note. En fait, le terme d'évaluation, notée ou non, regroupe un ensemble d'outils au service de l'enseignant dont le but est d'avoir des données précises sur la progression des élèves par rapport aux objectifs attendus, de connaître précisément les difficultés rencontrées et de leur permettre de les dépasser.

- L'évaluation diagnostique permet de **diagnostiquer**, comme son nom l'indique, c'est-à-dire qu'avant même d'envisager une séquence d'apprentissage, il faut que l'enseignant observe les élèves : ont-ils les pré-requis nécessaires aux apprentissages à venir ? Sont-ils au même niveau de connaissances concernant le thème abordé ?
- L'évaluation permet de **juger** et d'**attribuer une valeur** au travail d'un élève. Ces évaluations notées sont exigées à partir du collège (à l'école primaire, les évaluations notées ne sont pas obligatoires, excepté les deux évaluations nationales), elles permettent de connaître le niveau de chaque élève et sont nécessaires pour pouvoir prendre des décisions adéquates au moment opportun.
- A la fin de la séquence, l'évaluation peut servir à **contrôler** si les élèves ont atteint les objectifs et le niveau d'exigences attendus. C'est à cet effet que l'enseignant doit établir une grille d'évaluation précise quant aux objectifs à atteindre en fin de séquence, aux critères de réussite de l'évaluation et au niveau d'exigence, c'est-à-dire que l'enseignant doit décider à partir de quel moment il considère que l'élève a réussi (doit-il avoir atteint l'ensemble des objectifs ? Et comment juge-t-on que l'élève a atteint tel ou tel objectif ?).
- Les évaluations permettent aussi de **mesurer** la réussite d'un élève mais aussi de l'ensemble des élèves, et éventuellement les uns par rapport aux autres. Ainsi, l'enseignant peut constater si sa séquence d'apprentissage a été réussie. Par exemple : si l'enseignant constate que tous les élèves ont très bien réussi l'évaluation, peut-être que, l'année suivante, son niveau d'exigence sera plus élevé. A l'inverse, si les élèves n'ont pas réussi l'évaluation ou n'ont pas réussi une partie de l'évaluation, l'enseignant pourra remettre en question ce qui n'a pas marché et repenser sa séquence.
- Les évaluations sont aussi des moyens de **communication** entre les différents partenaires de l'équipe pédagogique, les parents et les élèves, et même plus globalement

la société (en effet, les résultats et diplômes obtenus sont parfois demandés dans le cadre d'un recrutement). Elles permettent d'informer sur la progression et le niveau de l'élève.

- Les évaluations constituent donc une base de communication à l'équipe pédagogique et permettent de **prendre des décisions**. En effet, il ne suffit pas seulement de constater qu'un élève réussit, a des difficultés scolaires ou est en échec, il faut aussi décider des mesures à prendre. Faut-il l'aider ? Et comment ? Faut-il passer un contrat avec lui ? Les mesures seront différentes selon le moment de l'année et selon le degré de difficulté de l'élève : remédiation, aide personnalisée, appel au RASED, maintien de l'élève une année supplémentaire dans le cycle. (**cf annexe 2**)

« Le directeur de l'école peut à tout moment de la scolarité proposer aux parents un dispositif d'aide et de soutien, ou de différenciation qui doit prendre la forme d'un document écrit discuté avec la famille ou le représentant légal (celui-ci peut être par exemple un programme personnalisé de réussite éducative).

La scolarité élémentaire d'un élève peut-être allongée ou diminuée une fois seulement (deux fois de manière exceptionnelle, après avis de l'inspecteur de l'éducation nationale) » (*Note du 27-3-2013 de Jean-Luc STRUGAREK, Directeur des services départementaux de l'éducation nationale de l'Aisne. Poursuite de scolarité dans le premier degré. En ligne http://soissons2.ia02.ac-amiens.fr/soissons/IMG/pdf/2013_Note_poursuite_scolarite.pdf, consulté le 28/03/2013*).

➤ Destinataires de l'évaluation :

Comme cela a été expliqué ci-dessus, les évaluations n'ont pas pour seul destinataire **l'enseignant**. Evidemment, elles lui sont nécessaires pour anticiper et programmer ses séances ainsi que pour aider chacun des ses élèves à atteindre les objectifs attendus. **L'équipe pédagogique** a aussi besoin de connaître le résultat des évaluations des élèves car elles sont basées sur des critères que les membres de l'équipe ont mis en place ou du moins qu'ils connaissent. Ainsi, ils peuvent échanger à propos des élèves avec des données comprises par tous et peuvent ainsi prendre les décisions relatives à chaque élève.

Les élèves sont aussi évidemment les destinataires des évaluations puisqu'elles jugent leur travail, leurs progrès et rendre compte de leur niveau, leur font prendre conscience de leurs erreurs et de leurs difficultés. Ainsi, ils pourront cibler ce qu'ils devront travailler en priorité. Et si, suite aux évaluations, un échange existe entre l'élève et l'enseignant, l'enseignant pourra venir d'autant plus en aide à l'élève en lui expliquant ce qui demande à être retravaillé et comment. En effet, les évaluations doivent servir à l'élève.

Elles ont aussi pour destinataires **les parents et la société** qui en sont demandeuses afin d'être informés des savoirs, savoir-faire et savoir-être de l'élève, en effet, les évaluations sont aujourd'hui les indicateurs principaux du niveau scolaire de l'élève.

Pour finir, **l'administration scolaire** en a aussi besoin pour avoir un aperçu du niveau global des élèves de l'établissement et prendre les mesures nécessaires.

Les enjeux des évaluations sont donc multiples : au point de vue individuel, ils sont **psychologiques** (elles peuvent être facteurs de motivation ou au contraire de découragement, voire d'échec), **scolaires** (de mauvaises notes aux évaluations peuvent amener à un échec scolaire, même si les causes n'ont rien à voir avec l'école), **sociaux** (la scolarité de l'élève conditionnera son avenir. S'il réussit, il sera intégré à la société et, s'il est en échec, il pourrait être exclu du monde du travail et donc de la société).

2. Les différents types d'évaluation

Il existe différentes formes d'évaluations car elles n'ont pas les mêmes fonctions. L'enseignant ne doit pas choisir de façon définitive un type d'évaluation mais les utiliser en fonction des situations. En effet, il doit procéder à des évaluations-bilans notées et communiquées au monde extérieur de la classe. Mais, après avoir hiérarchisé les apprentissages d'un programme scolaire, il doit aussi utiliser les évaluations formatrices, notamment pour les apprentissages les plus importants. Ensuite, lorsque les élèves maîtrisent les compétences qui ont fait l'objet d'une évaluation formatrice, l'enseignant peut procéder à l'évaluation sommative ou certificative (si l'évaluation formatrice a été bien menée, la majorité des élèves doivent passer l'évaluation sommative avec succès).

- **L'évaluation diagnostique** est une évaluation par laquelle l'enseignant débute une séquence d'apprentissage. Elle a pour but de faire le point sur les prérequis et les connaissances des élèves. Elle conditionnera la séquence d'apprentissage et permettra à l'enseignant de moduler la séquence en insistant plus sur certains points qui semblent poser des difficultés à l'ensemble ou à une partie des élèves. De même, elle permettra de distinguer les élèves qui auront davantage besoin d'attention de la part de l'enseignant.
- **L'évaluation formative** n'est pas ponctuelle, elle est constante. Il s'agit de l'évaluation tout au long de la journée dont l'extrait, en début de chapitre, traitait. « Pendant la totalité d'une période consacrée à une unité de formation, les procédures d'évaluation formative sont intégrées aux activités d'enseignement et d'apprentissage. Par l'observation des élèves en cours d'apprentissage, on cherche à identifier les difficultés dès qu'elles apparaissent, à diagnostiquer les facteurs qui sont à l'origine des difficultés de chaque élève et à formuler, en conséquence, des adaptations individualisées des activités pédagogiques.

Dans cette optique, toutes les interactions de l'élève (avec le maître, avec d'autres élèves, avec un matériel pédagogique) constituent des occasions d'évaluation (ou d'auto-évaluation) qui permettent des adaptations de l'enseignement et de l'apprentissage. La régulation de ces activités est donc de nature interactive. Le but est d'offrir une « guidance » individualisée en cours d'apprentissage plutôt qu'une remédiation à posteriori. » *Allal L., Cardinet J., Perrenoud P. (1979) L'évaluation formative dans un enseignement différencié (pp. 142-143). Berne : Lang.*

- **Les évaluations formatrices** portent sur une ou plusieurs compétences et / ou objectifs qui semblent capitaux à l'enseignant, en effet, ces évaluations demandent du temps et ne peuvent être généralisés à toutes les connaissances et compétences à acquérir par les élèves. Ceux-ci y sont directement associés, ils doivent prendre en charge leurs apprentissages et en prendre conscience. C'est d'ailleurs une façon de travailler les processus de métacognition.

Ces évaluations peuvent être mises en place sous différentes formes, soit en auto-évaluation soit en co-évaluation soit par évaluation de l'élève par l'enseignant mais non notée.

L'auto-évaluation est souvent mise en place par le biais d'un plan de travail : chaque élève possède un plan de travail et, pour le terminer, il doit avoir réussi toutes les activités qu'il comporte (validées par l'élève et/ou un autre élève et/ou l'enseignant) mais il va à son rythme et décide lui-même de sa progression.

« Il est possible « d'enrôler » les élèves de maternelle dans une pratique d'évaluation centrée sur leur fonctionnement propre et basée sur l'analyse collective de l'activité, par le partage des critères d'évaluation et de réalisation, ce qui a été nommé à une époque, **évaluation formatrice**. L'exercice achevé, l'enseignant rappelle la consigne, décrit (ou fait décrire) le résultat attendu, le met en relation avec les objectifs d'apprentissage et expose les critères d'évaluation, les élèves vont alors examiner leur travail à l'aune de ces critères qu'ils s'approprient peu à peu. C'est une évaluation collective, tous les élèves concernés par la tâche y sont associés, elle est partagée avec l'enseignant. Par la suite seront examinées et comparées les diverses procédures utilisées pour résoudre cette tâche afin définir avec l'enseignant, les savoirs faire adaptés en relation avec l'objet d'apprentissage.

Ceci demande du temps, mais est éminemment plus formateur qu'une simple validation du type : « c'est bien tu as réussi », ou bien : « tu t'es trompé, il faut recommencer ... ». Cette pratique est une avancée considérable, car l'évaluation devient alors un moteur pour les apprentissages. Se crée ainsi un espace discursif, qui s'appuie sur la mise en rapport de la consigne et de l'évaluation, de l'objet de savoir et de la tâche, ce qui, in fine, donne du sens aux actions réalisées, aux apprentissages visés et aux régulations attendues. »² (id. *Zerbato-Poudou, M.-T. (2007).*)

- **Les évaluations finales** permettent d'évaluer les élèves après la séquence d'apprentissage et de vérifier qu'ils ont atteint les objectifs attendus, dans le cas contraire, une remédiation

² *Zerbato-Poudou, M.-T. (2007). En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. Cahiers pédagogiques. En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-maternelle-penser-l-evaluation#nb2-2>, consulté le 25/03/2013*

quelque soit sa forme doit être mise en place afin que l'élève atteigne les objectifs attendus et ne se trouve pas en situation de difficulté plus ou moins durable.

Il existe plusieurs types d'évaluations finales. Celles-ci doivent toutes être pensées dès la conception de la ou des séquence(s) d'apprentissage qu'elle clôture. L'enseignant attribue une note à **l'évaluation sommative** afin de dresser un bilan des connaissances et compétences acquis par chaque élève à la fin d'un apprentissage. **L'évaluation certificative** est beaucoup plus exigeante dans la mesure où l'évalué doit atteindre un certain nombre d'objectifs selon une grille d'évaluation très précise : s'il atteint les objectifs, l'évalué est certifié, sinon il devra tenter à nouveau la certification. Enfin, l'évaluation d'un **portfolio** contenant les travaux de l'évalué rentre notamment dans certaines évaluations certificatives, c'est le cas dans certaines formations certificatives des métiers agricoles.

« Le portfolio est un instrument très utile qui constitue une aide pour comprendre, suivre et documenter les acquis et la progression de l'élève. Il facilite l'établissement du bilan intermédiaire et du bilan de fin de cycle, et sert dès lors à l'évaluation formative tant qu'à l'évaluation certificative.

Des travaux qui reflètent les apprentissages de l'élève : Le portfolio est une collection de travaux bien représentatifs réalisés par un élève dans un but d'apprentissage précis. Il reflète ses efforts, ses progrès et ses résultats.

Le portfolio contient essentiellement deux types d'informations : des productions concrètes de l'élève (productions orales et écrites, extraits de documents filmés, photos, ou leur transcription) et des réflexions de l'élève sur ses productions.

L'élève est associé au choix des productions, à la définition des critères et à l'appréciation de la qualité de son propre travail. Lors de l'échange avec les parents, l'enseignant peut appuyer ses explications sur les productions contenues dans le portfolio. » (*Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle du Grand Duché du Luxembourg (2013). Le portfolio. En ligne*

http://www.men.public.lu/sys_edu/enseignement_fondamental/100324_evaluation/09090_9_portfolio/index.html, consulté le 25/03/2013)

L'extrait de l'annexe 2 traite de l'utilisation d'un portfolio à l'école primaire et montre la capacité de mobilisation des élèves par ce biais ainsi que l'intérêt de l'utiliser en classe, même avec de jeunes élèves. C'est une forme d'évaluations qui permet de rendre actifs et autonomes les élèves.

- L'ensemble des évaluations que mettent en place les enseignants tout au long de l'année sont basées sur le socle commun de connaissances et de compétences. L'Education Nationale vérifie que tous les élèves en France ont les mêmes connaissances et compétences de base par le biais de trois **évaluations nationales des acquis scolaires des élèves** (en CE1, en CM2 et au collège) qui n'ont pas pour but d'être divulguées hors du milieu scolaire mais de prendre des décisions au sein des écoles pour apporter aide et accompagnement aux élèves qui en auraient besoin.

"Les résultats des évaluations qui se sont déroulées en CE1 et CM2 du 21 au 25 mai 2012 ne sont pas centralisés au niveau national. Ils sont collectés et analysés à l'échelle des écoles, et seulement à ce niveau, avec l'appui des inspecteurs des circonscriptions. Ces évaluations servent également de support aux échanges avec les familles et, s'agissant des évaluations réalisées en CM2, elles favorisent la liaison avec le collège de secteur. Pour l'avenir, la concertation traitera de la refondation de l'évaluation tant du système éducatif que des acquis des élèves."

(Lettre de Vincent Peillon et de George Pau-Langevin à tous les personnels de l'éducation nationale, 26 juin 2012. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid262/l-evaluation-des-acquis-des-eleves.html>, consulté le 25/03/2013.)

3. Comment concevoir une évaluation ?

L'évaluation n'est pas une étape détachée de la séquence, elle ne doit pas être pensée au moment de la clôturer. Au contraire, après avoir défini les objectifs de la séquence, il faut réfléchir à ce que les élèves doivent acquérir et donc ce qu'ils doivent être capables de savoir faire (à

l'évaluation). Il faut donc mettre au point les contenus de la séquence par rapport à ce que l'on veut évaluer. L'enseignant commence donc, après avoir défini les objectifs, par mettre au point son évaluation avant de construire sa séquence. Ainsi, les objectifs visés par la séquence correspondront exactement aux objectifs évalués.

Concevoir une évaluation est une démarche qui suit les étapes suivantes :

➤ **Définir les compétences et les objectifs de la séquence**

en fonction des programmes officiels. En effet, ceux-ci donnent les grands traits des attendus pour chaque cycle afin de laisser la liberté pédagogique aux enseignants de la mise en œuvre des moyens pour y parvenir. Ils doivent mettre au point leur progression de manière beaucoup plus précise afin de déterminer l'enchaînement de leurs séquences et de leurs séances au sein de ces séquences. De plus, ils devront adapter leur progression par rapport à leurs élèves, en effet, selon leurs profils et leur hétérogénéité, le rythme ne sera pas le même d'une classe à une autre.

➤ **Concevoir les évaluations (formatrices ou sommatives),**

c'est-à-dire préciser les objectifs que l'enseignant veut évaluer et la manière dont il veut que ses élèves y parviennent. Il concevra donc des évaluations formatrices, ponctuelles mais non notées et sommatives afin de parvenir au mieux à son but et de savoir si ses élèves ont atteint les objectifs attendus.

Concevoir une évaluation, c'est notamment concevoir une grille d'évaluation des activités évaluées. Ainsi, après avoir décomposé l'ensemble des objectifs en activités concrètes, il faudra mettre au point des indicateurs qui permettent de répondre à la question : « Comment juger qu'un élève a réussi ? » (Critères de réussite). La grille d'évaluation définira ainsi les critères d'évaluation, les critères de réussite et le niveau d'exigence attendu.

Il faudra prendre un temps pour bien expliquer aux élèves les activités (décomposition des objectifs) qu'ils devront maîtriser à la fin de la séquence et qui seront évaluées.

L'enseignant devra détailler aux élèves la grille d'évaluation afin qu'ils sachent précisément ce qui est attendu d'eux et donc sur quoi ils doivent concentrer leurs efforts.

➤ **Préparer les séances :**

Après avoir défini précisément ce qui est attendu en fin de séquence, l'enseignant peut préparer l'ensemble des séances selon la progression choisie (Les séances porteront sur les objectifs détaillés en activités spécifiques).

L'enseignant devra aussi réfléchir aux évaluations diagnostiques et faire le point sur les connaissances et compétences requises avant d'appréhender les nouveaux apprentissages. En effet, s'il n'est pas préparé au niveau (plus ou moins hétérogène) des élèves, il passera à côté des véritables besoins des élèves, voire les mettra en difficulté. Au contraire, s'il a bien défini les besoins de ses élèves, il aura mis au point les moyens, modalités et outils pédagogiques adaptés.

Pendant la séquence, l'enseignant mettra en place une « évaluation permanente » (formative), c'est-à-dire qu'il vérifiera que les élèves acquièrent les connaissances et compétences au fur et à mesure et, dans le cas contraire, il devra mettre en place des remédiations dès qu'il perçoit des élèves en difficulté. Ces remédiations peuvent être de multiples sortes : le tutorat, un système d'aide entre élèves ou d'appel à l'enseignant, des outils à la disposition des élèves, une aide méthodologique ...

Enfin, comme décrit ci-dessus, le dispositif d'évaluation formatrice, par exemple des plans de travail, doit être pensé en amont des apprentissages. Ils peuvent devenir des outils performants pour que les élèves acquièrent des compétences fondamentales à leur rythme et en ayant un sentiment de contrôle sur leurs apprentissages (suivis attentivement par l'enseignant).

➤ **Evaluer, faire un bilan et prendre des décisions adéquates :**

Après avoir conçu l'ensemble de la séquence et mené à bien les apprentissages, il faut dresser un bilan de la situation des élèves. Les différentes évaluations au cours des

séances permettent de préparer le mieux possible l'évaluation finale. Les résultats de cette évaluation ne doivent pas être une surprise pour l'enseignant puisqu'il doit déjà avoir repéré les difficultés des élèves. Elle doit servir à dresser le plus précisément possible le bilan des acquis des élèves et doit aussi être la base des décisions qui seront prises ensuite : comment venir en aide à quels élèves ? Faut-il envisager des remédiations telles que le recours à l'aide personnalisée ou au RASED ? Dans le cas où il s'agit d'évaluations de fin d'année, faut-il envisager un maintien de l'élève dans le cycle ou la mise en place d'un contrat pour l'année suivante ?

➤ **Echanger avec les élèves après l'évaluation :**

L'évaluation ne doit pas seulement constater ou permettre de décider pour l'élève. Il faut l'inclure dans ces décisions et l'aider à progresser par lui-même. Il ne faut donc pas qu'il subisse l'évaluation et ses effets. L'évaluation doit être l'occasion d'un échange entre l'élève et l'enseignant.

D'abord, il est important, dans le cas d'un échec à l'évaluation, de faire comprendre à l'élève que ce n'est pas lui en tant que personne qui est jugé ne répondant pas aux attentes mais bien son travail. C'est capital pour qu'il ne perde pas confiance en lui et qu'il ne s'abandonne pas face aux difficultés qu'il rencontre. Comprendre ses erreurs, identifier ses difficultés lui permettra d'aller de l'avant et d'apprendre à faire des efforts pour obtenir des résultats satisfaisants, et ce avec l'appui des enseignants. Ce retour sur son évaluation lui permettra de travailler ses compétences de métacognition et plus le sentiment de contrôlabilité sur ses apprentissages sera fort, plus il prendra confiance en lui face à une évaluation. Dans le cas contraire, il pourrait se sentir abandonné de l'enseignant et rejeté du reste de la classe, ce qui pourrait être véritablement préjudiciable à terme et mettre en péril sa scolarité.

4. Ce que nous apprend la docimologie

➤ Qu'est-ce que la docimologie ?

La docimologie est la science qui a pour objet d'étude la notation et l'évaluation des élèves. En effet, il n'existe pas une seule manière d'évaluer, la docimologie a analysé les nombreux facteurs

qui rentrent en ligne de compte dans l'évaluation et peuvent être à l'origine de variations importantes au cours de l'évaluation d'une même production par plusieurs évaluateurs.

Un regard du Ministère de l'Éducation Nationale sur les évaluations et la docimologie :

« Le système traditionnel de notation des élèves, particulièrement celui appliqué à l'occasion des examens, est devenu un objet d'étude pour des psychologues à partir des années vingt, en France comme aux Etats-Unis et en Angleterre. En 1931, la Carnegie Corporation finance une enquête internationale sur les « conceptions, les méthodes, la technique et la portée pédagogique et sociale des examens et concours. (...) Dans un premier temps, ces travaux ont une portée essentiellement critique : elles montrent ainsi une grande variabilité d'exigence des correcteurs, des échelles de notation imprécises, de grandes différences de classement des copies selon les jurys, des disparités dans le temps. Dans un second temps, les études se sont orientées vers la recherche positive de procédures d'évaluation plus satisfaisantes et vers l'intégration des problèmes d'évaluation dans la réflexion sur l'ensemble des problèmes éducatifs. Elles ont ainsi mis en évidence les différentes causes d'erreur, proposé diverses procédures d'harmonisation des échelles d'évaluation, mais aussi des modalités de construction d'épreuves normalisées, en particulier à partir d'une définition plus rigoureuse des objectifs et de leur hiérarchisation. Ces dernières recommandations rejoignent les préoccupations de la « pédagogie par objectifs ».

« *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* », dossier paru en Juillet 2005 (N°2005-079) par le Ministère de l'Éducation nationale. En ligne

<http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp->

[content/uploads/2012/07/rapport_igen_igaenr_les_acquis_des_eleves_pierre_de_touche_de_la_valeur_de_l_ecole_2005.pdf](http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/07/rapport_igen_igaenr_les_acquis_des_eleves_pierre_de_touche_de_la_valeur_de_l_ecole_2005.pdf), consulté le 18/03/13

➤ La fidélité, la validité, la sensibilité de la notation.

La docimologie permet notamment d'étudier les champs de variabilité d'une évaluation :

- Le critère de **fidélité** de la note permet d'estimer la variation la note attribuée à la même copie à plusieurs mois d'intervalle par un même évaluateur, la différence entre les notes mesurera la fidélité de l'évaluation.

- La **validité** de la note apprécie si la note porte sur les objectifs fixés au départ. Cependant, la note n'évalue pas toujours uniquement ce qui avait été prévu de l'être, ce qui en rend sa validité caduque. Par exemple, et sans toujours prévenir les évalués, le correcteur évaluera les objectifs fixés mais aussi des critères tels que l'orthographe ou l'expression.
- Le critère de la **sensibilité** de la note évalue si l'enseignant estime finement les différences entre deux copies très proches.

Ainsi, comme on peut le constater, il n'existe pas une seule vraie note pour un travail car elle est le fruit de nombreux critères. Chaque évaluateur a sa façon de procéder et l'écart entre deux évaluateurs peut parfois être très important : cela dépend de ce qu'attend l'évaluateur et de la situation d'évaluation.

➤ Les effets parasites :

De nombreux effets parasites mettent en péril la justesse de la note. Cependant, ils ne sont pas inévitables si l'enseignant y est attentif.

En premier lieu, l'effet de la **fatigue** est à considérer. L'enseignant fatigué sera beaucoup moins attentif à la véritable valeur du travail fourni et l'envie consciente ou non de terminer son travail peut l'inciter à aller vers la facilité en étant plus intransigeant ou au contraire plus généreux dans ses corrections.

L'effet de halo (ou l'effet de l'ordre de correction des copies) est celui qui amène l'enseignant à noter les travaux des élèves relativement les uns par rapport aux autres plutôt que de les noter par rapport aux objectifs fixés. La note d'un élève peut être influencée par sa position dans l'ordre des copies, notamment s'il s'agit d'une des premières corrigées. De même, les copies précédentes influenceront la note, notamment si leur qualité semble bien inférieure ou supérieure à l'évaluateur.

L'effet de **stéréotypie** est lié à la connaissance des élèves et à l'idée que l'enseignant s'en fait. Il aura ainsi tendance à surnoter les élèves considérés comme « bons » et au contraire à sous-noter les élèves réputés « faibles ». C'est une systématisation de l'appréciation de l'enseignant : il aura tendance à noter plus ou moins de la même manière les élèves qu'il connaît.

Les **habitudes de notation** devraient être aussi remises en question par les enseignants : en effet, au bout de quelques mois, les enseignants n'ont plus de recul sur leur manière de noter et ne se rendent pas compte des dérives éventuelles vers lesquelles ils glissent. Par exemple : certains professeurs utilisent tout l'éventail des notes (de 0 à 20) mais d'autres peuvent avoir décidé de ne jamais noter en dessous de telle note butoir (par exemple : 5/20) ou jamais au dessus de 13/20. Cependant, les élèves se rendent compte très vite de l'échelle de notation de l'enseignant.

Ainsi, comment être plus juste, plus objectif en évaluant ? Quels sont les points d'attention de l'enseignant lors des évaluations ? D'abord, la première et principale solution est de rester vigilant quant aux effets parasites afin d'en être le moins possible victime. De plus, il faut établir une grille d'évaluation précise qui permet de garantir un maximum d'intégrité. Cette grille d'évaluation devra être expliquée aux élèves afin qu'ils connaissent les critères selon lesquels ils seront évalués. Enfin, quelques astuces peuvent être très utiles comme faire des pauses pour éviter la fatigue, cacher sciemment les noms des copies (pour contrer l'effet de stéréotypie), dans les cas d'évaluation importante : organiser des réunions d'harmonisation et sinon des conseils de cycle afin de s'interroger entre enseignants du même cycle sur les critères d'évaluation et l'échelle des notes.

En apprenant ce qu'était la docimologie, j'ai compris qu'il existait de nombreux facteurs qui renaient en compte dans les évaluations et souvent sans même que l'évaluateur en ait conscience. Cependant, j'ai aussi compris que ce n'était pas une fatalité et qu'en étant attentive à rester autant que possible objective, les facteurs de variation seraient mieux contrôlés et la note plus objective. Enfin, je pense que des outils tels que les grilles d'évaluation peuvent permettre de donner un cadre à l'évaluation, et faire l'objet d'échanges avec les élèves. Ainsi, ces outils et l'attention aux phénomènes parasites (fatigue, effet de halo ...) peuvent être le gage d'une évaluation plus juste et utile aux élèves.

5. Former par l'évaluation

L'enseignant doit garder en tête toutes les fonctions de l'évaluation dont celle de former l'élève, c'est-à-dire de faire en sorte que l'évaluation soit au service de l'élève au lieu de la subir. Pour arriver à cette fin, il y a des points de vigilance auxquels l'enseignant doit être attentif. En effet, il faut apprendre à l'élève à ne pas rester passif mais à prendre part à ses apprentissages et à analyser les informations et données que lui transmet l'enseignant pour savoir ce qui est attendu de lui, du moins, jusqu'à ce qu'il ait la maturité nécessaire pour être autonome dans cette analyse.

➤ Définir les critères et les communiquer aux élèves :

Il faut d'abord faire attention à la dérive qui consiste à évaluer pour évaluer, c'est ainsi que l'évaluation perd son sens et reste opaque pour l'élève. Il faut, comme déjà expliqué ci-dessus, concevoir une séquence en gardant bien en tête les critères définis et les donner aux élèves. Ils seront d'autant plus concentrés sur ce qui est vraiment important et travailleront sur les objectifs fixés. Dans le cas contraire, ils pourraient éparpiller leurs efforts et perdre de leur efficacité s'ils ne savent pas réellement ce sur quoi ils doivent porter leur attention.

➤ Evaluer en fonction de la grille d'évaluation :

Afin que l'évaluation ne soit pas aléatoire et la plus claire possible, il faut établir une grille d'évaluation à laquelle tous peuvent se référer. L'élève comprendra d'autant mieux que l'évaluation est objective et n'a pas pour but de le juger en tant que personne. Il est évident que la grille d'évaluation doit correspondre aux critères établis et aux objectifs poursuivis au long de la séquence d'apprentissage.

Les erreurs et les difficultés ne doivent donc pas être détectées au moment de l'évaluation mais doit en dresser le bilan et donner des pistes à l'élève en question sur le travail qu'il devra fournir pour parvenir à les dépasser. En effet, tous les élèves n'avancent pas au même rythme et il faut l'accepter dans la mesure où l'enseignant aide les élèves.

➤ Articuler évaluations formatrices et évaluations sommatives :

L'élève prend en partie en charge ses apprentissages dans un dispositif d'évaluation formatrice et ainsi, il lui semble avoir une certaine autonomie et une responsabilité sur ses apprentissages. C'est ainsi que l'évaluation dépasse le simple fait de gérer les apprentissages, cela lui permet de

développer des compétences transversales relatives à l'organisation, la gestion de son temps, de ses tâches ..., l'autonomie, la responsabilisation, la conscientisation, la métacognition mais cela lui permet aussi d'être d'autant plus motivé qu'il se sent bien plus impliqué dans sa progression et dans sa réussite. L'élève est ainsi amené à devenir un acteur de ses apprentissages, capable de se prendre de plus en plus en charge au fil de sa scolarité jusqu'à une autonomie complète (ce qui doit être, par ailleurs, un des objectifs principaux de l'enseignant).

➤ Le dialogue après l'évaluation entre l'élève et l'enseignant :

Echanger avec l'élève est aussi une manière de garantir une évaluation au service de l'élève. Celui-ci ne se retrouve pas face aux erreurs constatées par l'enseignant et commentées plus ou moins adroitement. Cela ne lui servirait à rien. S'il a fait ces erreurs, un « FAUX » ne l'aidera pas plus. Il faut donc que l'élève et l'enseignant puissent avoir une relation basée sur la confiance qui leur permette de discuter à bâtons rompus sur les difficultés rencontrées. Ainsi, les élèves pourront prendre pleinement conscience de ce qu'il leur reste à parcourir pour réussir à atteindre les objectifs et l'aide que peut lui apporter son enseignant et/ou ses pairs. Il prendra aussi le temps de réfléchir à la stratégie qu'il a choisi et à la stratégie qu'il aurait du adopter (métacognition). Si les difficultés persistent, il faut aussi que soient envisagées des mesures d'aide plus importantes, mais cela ne devrait ne pas être décidé malgré l'élève mais en concertation avec lui : une aide subie n'est pas nécessairement utile et peut être même vécue comme une punition. Au contraire, un élève conscient de ses difficultés et en demande d'aide aura toutes les chances d'y parvenir. L'échange avec l'enseignant sera donc au bénéfice de l'élève lorsqu'il est constructif et pensé.

Les effets de l'évaluation sur l'élève seront donc stimulants et motivants. De même, l'entourage de l'enfant sera rassuré de voir qu'il est suivi attentivement par l'enseignant, qu'il prend ou essaie de prendre conscience de ce qu'il a fait et de ce qu'il doit faire pour réussir, qu'il soit en difficulté ou non. En effet, un enfant en difficulté ou en échec peut déstabiliser son entourage qui peut se sentir démuni, voire exercer une pression sur lui, consciemment ou non. L'enfant se sentira d'autant plus abandonné et dépourvu face à sa situation. L'enseignant est donc d'autant plus responsable des effets des évaluations sur les élèves, il est en effet de sa responsabilité que l'enfant parvienne à développer ses capacités du point de vue scolaire. Il doit être attentif à ce que

celui-ci comprenne ce que lui est demandé, à sa façon de procéder pour y parvenir et aux résultats de ses efforts. C'est ainsi que l'évaluation peut devenir un outil d'aide pour les élèves et de prise en main de ses apprentissages.

➤ La finalité de la démarche :

Cette démarche doit amener l'élève à réfléchir sur le travail qu'il a produit, sur les difficultés qu'il a rencontrées et ses erreurs. Il doit se demander quelle stratégie il a mis en place, si elle était adaptée et, si ce n'est pas le cas, ce qu'il doit modifier pour que la stratégie fonctionne. Il s'agit donc d'une activité métacognitive (cf annexe 3).

Mais qu'est-ce qu'apporte la métacognition à l'élève ? La métacognition est la capacité à se poser des questions avant d'effectuer une tâche afin de la planifier, de s'évaluer avant, pendant et après afin de réadapter sa stratégie au besoin. En fait, il s'agit d'apprendre à apprendre. L'enseignant peut développer cette attitude chez les élèves en leur apprenant à se demander ce qu'ils ont appris pendant la journée, quelle stratégie ils ont utilisé, ce qu'ils ont trouvé difficile, etc. Comprendre comment l'élève a appris peut l'aider à apprendre car ainsi il est actif dans la construction de ses savoirs et savoir-faire. Enfin, cette autoévaluation rend l'élève conscient de sa façon de travailler, de penser et le met en situation de réussite.

L'autocorrection, qui est une forme de métacognition, demande aux élèves d'analyser ses propres erreurs (l'élève doit comparer ce qu'il a fait par rapport à une correction ou par rapport à une grille d'évaluation). Si les élèves ne perçoivent pas l'intérêt d'une telle démarche, elle peut éventuellement être valorisée.

Pour conclure, à la lecture des auteurs qui ont réfléchi aux questions des évaluations, j'ai pris conscience que les évaluations sont souvent victimes de l'image figée que l'on s'en fait. On perçoit l'aspect presque punitif de contrôle de l'évaluation. Pourtant, les évaluations sont des pratiques pédagogiques indispensables pour les enseignants comme pour les élèves, leurs parents et les partenaires institutionnels. Cependant, il est nécessaire que les enseignants prennent le temps de réfléchir à leur conception et mise en œuvre afin d'adapter leur pédagogie à leurs élèves et afin qu'elles puissent venir en aide aux élèves pour les aider à progresser tant du point de vue

scolaire que du point de vue de leur propre construction (autonomie, responsabilisation, participation active à leurs apprentissages etc). En effet, il ne faut pas oublier l'impact que peuvent avoir les évaluations pour un élève tant sur sa scolarité que sur les relations avec ses pairs et ses proches, sur le regard que peuvent porter sur lui les enseignants, sur la perception de lui-même et par les autres en général, sur son avenir etc.

Enfin, j'ai compris que l'aspect qui m'intéresse le plus est celui qui concerne les évaluations formatrices. D'une part, et ce dès le départ, ce ne sont pas les évaluations notées ou les évaluations nationales qui m'intéressaient. D'autre part, c'est la forme d'évaluation qui me paraît la plus pertinente pour permettre à l'enfant de se construire en tant qu'apprenant. En effet, elles donnent du sens aux apprentissages, motivent les élèves qui se sentent acteurs de leurs apprentissages, responsables, autonomes. Enfin, elles permettent de développer la métacognition : les élèves peuvent, par ce biais, prendre peu à peu conscience des différentes stratégies qui existent pour effectuer telle ou telle activité, les analysent, choisissent. C'est donc cette démarche d'évaluation formatrice que j'aimerais étudier en classe.

III. Ce que j'ai appris sur le terrain :

A travers les recherches que j'ai effectuées, j'ai compris tout ce que mettait en jeu une évaluation et j'ai surtout compris à quel point elle peut démotiver un élève ou, au contraire l'aider à vaincre ses difficultés. L'évaluation m'apparaît aujourd'hui comme un outil au service de l'élève alors qu'avant d'être formée au métier d'enseignante, je pensais que les évaluations étaient totalement aléatoires et qu'elles n'avaient pour but que celui de classer les élèves entre eux (premier et second degré), voire « trier » et éliminer une partie des évalués (notamment dans l'enseignement supérieur).

Ainsi, j'ai compris que les évaluations avaient bien d'autres intérêts dont celui d'entraîner les élèves vers une meilleure connaissance de leurs capacités et difficultés ainsi que vers une autonomie et une responsabilisation plus importante, et ce dès le plus jeune âge.

J'ai ainsi voulu mettre en place un dispositif qui me permettrait de questionner ma pratique et de vérifier qu'en pensant différemment et en mettant l'accent sur la formation par l'évaluation, elle serve réellement à l'élève. J'ai donc voulu savoir comment mettre en pratique une évaluation utile à l'élève ; dans quelle mesure elle lui serait utile ; comment procéder à une plus grande échelle (c'est-à-dire hors du cadre de recherche et dans une classe d'une trentaine d'élèves).

Il est à noter que je n'ai pas pu mettre en place un dispositif complet d'évaluation formatrice dans la mesure où j'ai surtout observé l'enseignante titulaire dans sa pratique. Cependant, l'expérience que j'ai menée s'y apparente en partie puisque l'élève était totalement associé à la démarche ; un échange s'est établi entre les élèves observés et moi, ce qui leur a permis de revenir sur ce qu'ils avaient fait. De même, dans la mesure où je répétais les consignes données par l'enseignante, les élèves observaient leur production au vu des critères de réussite, ainsi ils analysaient la stratégie utilisée et réfléchissaient à la façon de la modifier pour la réadapter selon la situation. Enfin, ces échanges ont permis, pour certains, de donner du sens à leurs activités et de les motiver (parce que certains se sont rendus compte qu'avec une bonne stratégie, le travail fourni était plus efficace, plus rapide et/ou de meilleure qualité, parce que d'autres appréciaient le fait d'être observés, encouragés et félicités etc).

1. Ce que j'ai mis en place :

La méthode que j'ai choisie est la suivante :

- Isoler 6 individus que j'observerai dans le cadre de mes recherches,
- Observer le panel d'élèves pour connaître leur niveau, leur façon de se comporter en classe et de travailler,
- Choisir le système d'évaluation à mettre en place,
- Procéder à une évaluation,
- Collecter les données (résultats de l'évaluation, exemples d'erreurs, progression des élèves ...),
- Observer les élèves après l'évaluation : comment les élèves ont-ils progressé ? (au point de vue de leur travail mais aussi de leur comportement).

2. Ce que j'ai observé avant de mettre en place une évaluation :

Afin de choisir les 6 élèves, j'ai d'une part observé les élèves, leurs travaux réalisés les semaines précédentes et leur comportement, d'autre part, je me suis informée à leur sujet auprès de leur enseignante.

En premier lieu, il est à noter qu'il s'agit de six élèves de grande section dans une école dont le niveau est plutôt élevé : par exemple, dans cette classe de grande section, tous lisent dont certains avec une facilité déconcertante. La classe est divisée en deux puisqu'il y a aussi des élèves de moyenne section, qui représentent la grande majorité en nombre.

J'ai choisi ces élèves en fonction d'un critère de sélection particulier : je devais trouver deux élèves réputés plus faibles que les autres, deux élèves que l'on pourrait considérer comme « dans la moyenne » et deux élèves réputés « bons élèves ». Comme je l'ai déjà dit, cela n'a pas été facile dans la mesure où l'on peut difficilement considérer des élèves comme « faibles » dans cette classe puisque le niveau des élèves est plutôt élevé. Quoiqu'il en soit, j'ai tout de même réussi à isoler six élèves.

R. est une petite fille bien intégrée dans la classe, elle s'entend avec le reste des enfants de la classe et fait partie d'un groupe d'amis. Pendant les temps de regroupement mais aussi lors des

phases de travail, elle est une enfant calme, plutôt attentive mais qui parfois perd son attention pour discuter avec ses voisins ou les écouter. Globalement, cependant, elle sait rester discrète tout en ne s'effaçant pas. Du point de vue du travail, elle reste globalement concentrée sur ce qu'elle doit faire mais sa qualité de travail souffre d'une motricité qui a besoin d'être encore affinée et donc d'un manque de minutie et de finesse dans son travail. Elle semble parfois se contenter d'un travail globalement terminé sans chercher à le parfaire. R. apprécie que je la regarde travailler.

N. est un petit garçon qui donne l'impression d'être très discret mais qui possède un caractère affirmé. Il est intégré dans le groupe des élèves et aime jouer avec ses pairs, cependant, comme il parle peu et ne se fait pas remarquer, il ne s'impose pas dans un groupe d'enfants en particulier (sauf lorsqu'ils jouent au foot dans la cour et où il montre une certaine détermination et assurance). Ainsi, lors des moments de regroupement et de travail, il a tendance à rester assez calme et silencieux, malgré tout, sa concentration est mise régulièrement à rude épreuve, notamment lors des moments de travail : il va écouter si ses voisins parlent ou bien il peut passer un certain temps à regarder ce que les autres font. Néanmoins, lorsqu'il est concentré, il arrive à travailler très efficacement. N. ne semble pas apprécier que je m'occupe de lui et semble même désirer que je m'en aille le plus vite possible, il est aussi très réticent lorsque je lui propose mon aide.

M. est un enfant très vif et très agité. Il est difficile d'obtenir du calme de sa part, je pense qu'il s'ennuie très vite, ce qui le met sous pression constante. Par exemple, pendant les moments de regroupement, l'enseignante doit régulièrement le rappeler à l'ordre lorsqu'il commence à bouger, à faire du bruit, à parler, ce qui en plus perturbe ses voisins. De même, lors des séances de travail, il est sensible au moindre stimulus et abandonne son travail dès qu'il en a l'occasion. Cependant, il est possible d'obtenir de lui une concentration nécessaire pour qu'il se mette au travail, notamment en s'intéressant à ce qu'il fait et, à ce moment-là, il est capable d'un travail d'une grande qualité et même d'une grande finesse, seulement, ces moments sont courts (à moins de rester auprès de lui). M. n'est pas dérangé si je le regarde travailler, et ma présence ne l'empêche pas de ne pas faire son travail et de discuter ou regarder ses camarades. Quand je lui demande de se concentrer sur son travail, il est d'abord très résistant, voire agressif puis, après

quelques félicitations méritées sur la qualité de son travail, il semble même prendre du plaisir à ma présence et semble même chercher à me satisfaire.

T. est une enfant très discrète, que l'on entend peu mais qui reste bien intégrée au groupe, elle fait même partie d'un groupe d'enfants amis. Je pense cependant que l'école n'est pas pour elle un moment agréable : la séparation avec les parents le matin est difficile et elle ne semble pas avoir beaucoup d'entrain à l'école, en fait, elle semble plutôt la subir. Pendant les temps de regroupement et les moments de travail, elle semble très attentive, quoique je ne croie pas que ce soit réellement le cas mais elle fait ce qu'on lui demande sans résistance, semble-t-il. Elle n'a pas de difficultés particulières de concentration mais parfois elle reste parfois un moment à rêver. La qualité de son travail est plutôt bonne mais on sent qu'elle n'y accorde pas beaucoup d'intérêt et qu'elle le fait pour la seule raison qu'on le lui a demandé. Ma présence n'incommode pas T. qui continue de travailler lorsque je l'observe. Quand je lui donne des conseils, elle semble y être très attentive et modifie sa façon de faire tout en m'interrogeant du regard sur ce qu'elle fait. Je la félicite face aux progrès constatés et, tant que je l'observe, elle continue à fonctionner de cette nouvelle manière.

O. est une élève pleinement intégrée au groupe et qui semble avoir un fort caractère sans pour autant en user, elle paraît contenir ses pulsions et est plutôt calme et appréciée de ses camarades. Elle est une élève très attentive, plutôt discrète mais sans être effacée et est capable de rester très concentrée, même si les camarades qui l'entourent ne le sont pas. Elle ne cède pas à la tentation d'écouter ou discuter avec ses camarades et reste concentrée sur ce qu'elle fait. Sa qualité de travail est très bonne et elle est attentive à satisfaire aux demandes de l'enseignante (elle cherche à les satisfaire du point de vue scolaire et non pas affectif). Elle m'accueille avec plaisir à ses côtés mais continue de travailler en ma présence comme avant. Elle écoute attentivement mes conseils et les suit immédiatement.

LP est un élève très discret, il est rare de l'entendre lorsqu'il n'y est pas invité et il est extrêmement attentif à ce qu'il fait et ce qui est fait en regroupement. Il est même tant et si bien impliqué dans le travail de classe qu'il participe beaucoup (sans pour autant se faire remarquer). Au moment des rituels, des séances de motricité, de lecture, de phonologie ... il répondra à toutes

les sollicitations de l'enseignante et presque tout le temps de manière plus que satisfaisante. Pourtant, et malgré sa grande taille et sa voix sonore, il ne prendra pas le dessus sur le reste des élèves car il semble souhaiter inconsciemment rester discret, probablement aussi pour rester intégré au groupe. Il reste tellement discret que les autres élèves à plus fort caractère peuvent prendre rapidement le dessus sur lui, notamment M. (j'ai vu M. lui prendre des mains un puzzle qu'il n'avait pas fini et, plutôt que de lui reprendre, il est resté à côté en ripostant un peu). Sa qualité de travail est excellente : il finit rapidement son travail et avec une facilité parfois déconcertante, même pour des tâches qui peuvent sembler ardues. Pourtant, il ne manifeste jamais d'ennui ou d'impatience, il attend discrètement. Lorsque je suis à côté, il manifeste un vif plaisir de voir que je m'intéresse à son travail. Il pose beaucoup de questions sur ma prise de notes et est très attentif aux conseils que je lui donne, qu'il prend en compte attentivement. J'ai constaté que, maintenant, en ma présence, LP sort de sa discrétion et cherche à attirer mon attention sans toutefois s'imposer : en fait, s'il peut obtenir mon attention, il en sera satisfait mais ne cherchera pas à l'obtenir absolument. Il cherche aussi constamment, du moins quand je l'observe, mon approbation.

3. Comment j'ai choisi d'évaluer les élèves

A l'origine, je souhaitais pouvoir concevoir une séquence, observer les élèves en question lorsque je l'aurais mis en œuvre et les évaluer à son terme. Cependant, l'organisation du temps de stage ne l'a pas permis, j'ai donc choisi de m'adapter à cette situation en greffant mon travail à celui de l'enseignante titulaire. Après quelques inquiétudes quant à la validité des données collectées ainsi, je me suis rendue compte que cette manière de faire ne devait pas perturber outre mesure mon travail. Au contraire, en laissant l'enseignante mettre en place les séances, je pouvais consacrer plus de temps à observer finement les élèves du panel et échanger avec eux.

Ainsi, l'enseignante mettait en place la séance en la mettant en contexte, en expliquant en détails les consignes et les critères de réussite. Lorsque les enfants s'étaient mis au travail, ma première étape a été de les observer, de voir comment ils procédaient individuellement, je les évaluais selon les objectifs et critères d'évaluation mis en place par l'enseignante. Ensuite, j'échangeais avec eux, leur faisais verbaliser (avec mon aide si nécessaire) leurs difficultés, je discutais avec eux de la manière dont ils pourraient améliorer leur travail. Lors de la séance suivante, je

constatais s'ils avaient changé leur stratégie et donc s'ils avaient pris en compte l'échange que nous avions eu ensemble la séance précédente. Je procédais à nouveau à une verbalisation et un échange avant de constater les effets produits sur le travail de l'élève.

Enfin, la dernière étape a consisté à observer si les élèves avaient modifié leur manière de travailler dans la séquence commencée mais aussi dans les autres domaines. Je voulais aussi observer pour savoir si les élèves avaient modifié leur comportement et notamment par rapport à moi : après les quelques séances d'observation et d'échanges, que se passerait-il si je venais à nouveau les observer mais cette fois-ci sans chercher à échanger avec eux ? Chercheraient-ils mon approbation ? Des conseils ? Un échange ? Me demanderaient-ils pourquoi je « ne dis plus rien » ?

4. Ce que j'ai remarqué par le biais de l'évaluation

J'ai constaté des effets extrêmement différents de mes échanges avec chacun des élèves. En effet, la plupart ne voyaient aucun inconvénient à être observés et se pliaient à l'exercice sans résistance alors que, par exemple, N. ne semblait pas apprécier ma présence et me le faisait bien comprendre.

De même, les réactions face à mes questions, mes demandes d'explicitation ou mes conseils étaient variées : quatre d'entre eux m'écoutaient avec plus ou moins d'attention et plus ou moins de bonne grâce mais tous modifiaient ensuite leur stratégie, même pour quelques détails. Quant à T., elle réagissait de la même manière mais, dès que je ne l'observais plus, elle reprenait (avec tout de même quelques modifications) la stratégie qu'elle utilisait avant notre échange. Et N., au contraire, ne changeait peu ou prou sa façon de faire tant que j'étais auprès de lui mais, quand je revenais le voir plus tard, je constatais qu'il avait pris en compte ce qui avait été dit.

J'ai aussi pu constater que tous les élèves n'avaient pas les mêmes motifs de motivation. R., M. et LP travaillent mieux ou avec plus d'entrain quand je m'intéresse à leur travail et d'autant plus lorsque je les félicite. T. a eu l'air d'avoir un regain d'intérêt lorsque je lui ai dit que, par la suite, elle pourrait montrer son travail avec fierté à ses camarades et surtout à ses parents. N. ne veut pas que je l'aide. O. travaille seule avec entrain, je pense qu'elle est motivée par le seul fait

d'avoir une tâche à accomplir, elle se met facilement au travail et cherche à l'effectuer selon les consignes de l'enseignante.

5. Ce que j'ai observé après l'évaluation

J'ai observé les élèves lors d'une nouvelle activité mais cette fois-ci sans intervenir. R. semble handicapée par ses difficultés en termes de motricité fine et en particulier du point de vue du graphisme. En effet, malgré ses efforts, sa concentration et les explications de l'ATSEM, elle n'arrive pas à tracer le chiffre 5.

J'ai observé les autres élèves dans le cadre d'une nouvelle activité : il s'agissait de choisir une lettre de l'alphabet et de la décorer de la manière la plus originale (les enfants avaient à disposition une série de motifs pour trouver l'inspiration). Il s'agissait d'un entraînement, l'enseignante avait donc précisé qu'ils n'avaient pas besoin de se dépêcher et de prendre leur temps. La consigne était de faire des motifs de petite taille, de les varier le plus possible et de changer de couleur à chaque motif.

N. semble très motivé et se met rapidement au travail. Après un moment de déconcentration, N. se remet doucement au travail, cherche l'inspiration qui lui manquait. Il respecte les consignes (motifs de petite taille, variés et de couleurs différentes) et s'applique dans son travail.

Au départ, M., comme à son habitude, se met rapidement au travail en respectant les consignes et semble y prendre un certain plaisir. Le travail créatif semble l'intéresser. Mais il finit vite son travail, probablement lassé car il demande de la minutie et de l'application et ainsi il s'applique moins (gros motifs) et finit par manquer totalement d'inspiration (il n'est probablement plus intéressé et se justifie en trouvant les motifs proposés trop simples ou trop compliqués).

T. montre des améliorations conséquentes dans son travail mais irrégulières. Cependant, malgré ses difficultés en motricité fine qui ne lui facilitent pas la tâche, elle essaie de s'améliorer et cherche mon approbation.

LP n'a pas l'air intéressé ou plutôt ne semble pas inspiré. Je pense qu'il est perturbé par l'aspect créatif de la tâche demandée. Cependant, en ne respectant pas la consigne (c'est-à-dire de s'inspirer des motifs proposés par l'enseignante), il finit par créer ses propres motifs, bien plus élaborés que ceux proposés, par exemple un astronaute. C'est en se détachant totalement des sources potentielles d'inspiration qu'il arrive finalement à trouver un intérêt à l'atelier et à se motiver.

O. se met tout de suite au travail, elle est très appliquée et suit scrupuleusement les consignes (petits motifs et variés, changement de couleur). Elle cherche l'approbation mais discrètement. Elle finit très rapidement son travail.

IV. L'analyse de mes recherches

1. Les conclusions de mon travail de terrain

Je vais maintenant faire le bilan de ce que j'ai pu constater quant aux élèves observés ainsi que le contenu des derniers échanges que j'ai eu avec eux.

R. cherche beaucoup plus mon approbation qu'avant. Alors que j'avais décidé de ne rien dire et qu'elle cherchait à savoir ce que je pensais de son travail, j'ai involontairement exprimé qu'elle ne s'y prenait pas bien et elle a essayé de rectifier seule son geste, sans un mot de ma part. Malgré son problème de déconcentration, elle semble vouloir s'appliquer davantage. Quand j'ai demandé à R. ce qu'elle avait pensé de mes observations sur son travail, elle m'a dit qu'elle appréciait ma présence. Moi, je pense que, tout du moins, elle n'était pas dérangée par ma présence.

N. est capable de travailler avec attention mais se déconcentre facilement. Face à la difficulté, il peut se lasser et ne pas chercher à corriger ses erreurs, notamment si on lui fait remarquer. Quand j'ai demandé à N. ce qu'il avait pensé de mes observations, il m'a dit que ça ne le dérangeait pas et même qu'il appréciait. En fait, malgré le fait que j'ai été aussi douce que possible avec lui auparavant, il semblerait qu'il n'ait pas été à l'aise avec moi : en effet, à partir du moment où il m'a dit qu'il avait apprécié ma présence et que j'ai dit en riant que je n'étais tout de même pas méchante, il a été beaucoup plus détendu avec moi. C'est vraiment à partir de ce moment-là que j'ai pu nouer une véritable relation avec lui et, au lieu de sa froideur, il est devenu très souriant.

M. est un enfant qui semble s'ennuyer très vite, en effet, il est très vif d'esprit, d'où probablement son problème pour maîtriser ses gestes et ses humeurs. Cependant, lorsqu'il est intéressé par ce qu'il fait, il fait un travail appliqué et respecte les consignes. Mais lorsqu'il ne l'est pas, il ne résiste pas au moindre stimulus extérieur et se déconcentre très vite. Comme les autres enfants, M. m'a dit avoir apprécié ma présence et mes conseils.

T. semble avoir appris à être « obéissante » à l'école et, comme, en plus, elle est très discrète et disciplinée, on ne lui prête pas forcément d'attention malgré son problème apparent de concentration et de manque d'intérêt pour le travail scolaire. Quand j'ai discuté avec elle pour

connaître son bilan de l'expérience, elle m'a dit qu'elle prenait en compte ce que nous nous disions et qu'elle appréciait nos échanges. Je pense donc qu'elle n'a pas conscience qu'elle a tendance à modifier sa stratégie lorsque je suis avec elle puis que, dès que je suis partie, recommencer comme avant avec quelques légères modifications. En fait, je me rends compte qu'il y a de fortes résistances en elle : le dernier jour, alors que nous avons longuement échangé sur la façon de colorier (notamment colorier dans le même sens comme l'avait préconisé l'enseignante et doucement pour ne pas dépasser), je lui ai demandé pourquoi elle n'allait pas plus doucement pour ne pas dépasser, elle m'a simplement répondu « Parce que j'aime aller vite ». Je me suis ainsi rendue compte qu'elle n'avait jamais vraiment pris en compte les conseils que je lui avais donné à ce sujet. Cependant, quand je lui ai demandé pourquoi elle avait changé sa façon de prendre le crayon (à l'origine, elle avait un problème de préhension : elle courbait complètement le poignet pour colorier), elle m'a répondu « Parce que c'est mieux ».

LP est un élève qui ne présente pas de difficultés, bien au contraire, il semble à l'aise dans tout ce qu'il entreprend et effectue les tâches demandées avec facilité et rapidité. Il était cependant probablement peu habitué à être le centre d'attention d'un enseignant. Il semble donc très heureux que je m'intéresse à lui et il semblerait même qu'il est pris plus confiance en lui, en effet, au départ, j'étais étonnée de son extrême discrétion. Les derniers temps, j'ai été surprise de le voir plus à l'aise avec les adultes comme avec ses pairs, se faire entendre plus, prendre sa place, rire, rechercher le contact et l'approbation de l'enseignante, de l'ATSEM, de moi. Il reste cependant très sensible aux remarques négatives, mêmes « gentilles ». Enfin, quand je lui ai posé la question sur sa réaction quant à mes observations, il ne savait pas vraiment pourquoi il aimait bien que je sois auprès de lui (il m'a répondu : « Parce que j'aime bien » alors qu'il n'a pourtant pas de problème pour s'exprimer (notamment au sujet de ses émotions et sentiments), même très précisément). J'en ai conclu que soit il était très pudique soit il n'en avait effectivement pas conscience.

O. est une élève sérieuse, appliquée et qui effectue les tâches rapidement et de manière très satisfaisante. Elle est motivée et reste concentrée jusqu'à la fin de son travail. Je ne l'ai pas dérangé lors de mes observations, qui semblent n'avoir eu aucun effet sur son travail, même si

elle m'a dit qu'elle aimait bien que je regarde ce qu'elle fasse mais je crois surtout que peu lui importait que je sois là ou non.

2. Comment j'interprète ces conclusions (Alexandre D. (2011). Les méthodes qui font réussir les élèves. Issy-les Moulineaux :ESF Editeurs)

Pour interpréter le comportement des élèves avant, pendant et après l'expérience, je me suis intéressée aux postures d'apprentissages : posture première, posture scolaire, posture ludique-creative, posture dogmatique, posture réflexive et posture de refus.

Je pense avoir identifié quatre postures chez les élèves que j'ai observés. Je pense que R. et M. étaient tous les deux dans une posture première, c'est-à-dire qu'ils se lancent tous les deux dans l'action sans trop anticiper. Ils travaillent plutôt avec intuition et avec leurs émotions. Ils semblent prendre un certain plaisir dans ce qu'ils font jusqu'à ce que l'ennui les gagne. Dans ce cas-là, M. peut perdre toute déconcentration et montrer son impatience, voire une certaine agressivité. R. reste plus calme, quoique dissipée. Tous les deux semblent ne pas avoir été dérangés par mon regard. D'ailleurs, je pense que mon intervention n'a eu que très peu d'effet sur leur façon de travailler et leur comportement. Ils ne sont pas encore dans une posture réflexive, ils n'ont pas encore les compétences de métacognition nécessaires pour pouvoir prendre de la hauteur et analyser leurs productions.

T. est dans une posture purement scolaire. Il semble qu'il y ait un grand malentendu dans son esprit : elle semble penser que réussir à l'école, c'est avant tout de bien faire son métier d'élève dans le sens d'être sage et écouter l'enseignante. Elle semble essayer de rentrer dans les normes scolaires attendues et de se conformer aux attentes de l'enseignante. Cette attitude et le fait que globalement elle n'a pas de grandes difficultés font illusion mais elle ne semble pas impliquer intellectuellement, comme je l'ai déjà souligné : elle fait parce qu'on lui demande de faire. En fait, elle paraît ne pas s'autoriser à penser et réagir mécaniquement aux consignes. Il semblerait que T. se soit plus impliquée dans son travail, je l'ai trouvée en effet plus appliquée à la fin de mon expérience. De plus, elle semblait chercher plus mon approbation. Cela dit, je pense qu'elle a encore du chemin à parcourir pour rentrer dans une attitude réflexive et être active de ses apprentissages, mais il lui manque probablement de la confiance en elle et/ou de la maturité.

O. et LP sont tous les deux dans une posture réflexive. Ils se rendent compte de l'enjeu de ce qu'ils font, semblent confiants dans leurs capacités à réussir ce qu'ils entreprennent et se mettent rapidement et efficacement au travail. Ils comprennent aisément ce qu'ils doivent faire, comment, reviennent sur cet agir (ils le « secondarisent ») et savent comprendre et rectifier leurs erreurs (démarche active de métacognition). Leur capacité de décentration leur permet de mettre à distance leurs actes et de prendre de la hauteur. La différence entre les deux élèves est que le regard que je portais sur O. ne l'affectait pas alors que LP a complètement changé d'attitude : alors qu'il semblait plutôt renfermé sur lui-même, j'ai réussi à établir une communication avec lui qui me paraît l'avoir rendu plus épanoui. Au début, il semblait étonné que je m'intéresse à lui et rougissait lorsque je le félicitais, à la fin, il cherchait même parfois à attirer mon attention, même quand je ne l'observais pas et étais parfois même fier de me montrer ce qu'il avait fait.

Enfin, N. était, je pense, à l'origine dans une posture de refus, c'est-à-dire qu'il se pliait plus ou moins aux exigences de l'enseignante et de l'ATSEM pour ne pas se créer d'ennui mais à contrecœur. Avec moi, au départ, il refusait clairement que je l'observe, et surtout que j'essaie de l'aider, par son attitude. J'avoue qu'à un certain moment, j'ai pensé que je n'arriverais tout simplement pas à communiquer avec lui. Avec le recul, je me dis qu'il s'agissait plutôt d'une attitude d'introversion, voire de peur et d'angoisse face à mon regard. Peut-être était-il si peu confiant en lui qu'il avait peur de ne pas se montrer à la hauteur des attentes.

Cependant, c'est l'enfant qui semble le plus avoir changé au cours de cette expérience. D'abord, comme je l'ai déjà dit, alors qu'avant, je sentais sa méfiance envers moi (ce qui me mettait par ailleurs assez mal à l'aise), je l'ai vu par la suite plus détendu et souriant avec moi. Je sentais que nous avons développé une relation particulière et que j'avais réussi à lui donner confiance. De même, du point de vue du travail, les dernières fois où je l'ai observé, je l'ai trouvé plus concentré, plus appliqué, peut-être même plus motivé.

Les élèves changent généralement de posture au cours de leur scolarité. L'objectif du travail que j'ai mené serait notamment, à plus long terme, d'amener tous les élèves à une attitude réflexive.

3. Les évaluations peuvent-elles faire progresser les élèves ?

Il est difficile de tirer des conclusions sur une expérience courte, et, au vu des circonstances, le laps de temps de la dernière étape a notamment été extrêmement court : je n'ai eu que très peu de temps pour observer le comportement des élèves en me mettant en retrait et pour faire un bilan avec eux sur l'expérience. Ces conclusions sont donc à relativiser au regard du laps court d'expérimentation.

Ainsi, il ne me semble pas que cette expérience ait eu des conséquences pour R., M. et O. En effet, je n'ai pas perçu d'effets particuliers sur leur façon de travailler ou leur comportement. J'ai seulement pu constater l'effet parfois bénéfique de mon intérêt pour le travail de M. et une application plus importante de R. dans son travail.

Au contraire, N., T. et LP semblent avoir pris (une certaine) confiance en eux et en moi (ils ont développé avec moi une relation particulière et, semble-t-il appréciée). De plus, je pense (sans en être parfaitement convaincue) qu'un début de changement s'est initié chez N. et T. En effet, je pense que T. a trouvé des sources de motivation dans l'intérêt que je pouvais porter à son travail : je pense qu'en effet, ce qui caractérisait T. était son attitude d'élève quasi modèle alors que, les dernières fois où je l'ai observé, il m'a semblé qu'elle cherchait à s'appliquer dans sa tâche pour elle-même et non plus pour qu'on ne fasse pas attention à elle. Quant à N., il a d'abord compris que je n'étais pas là pour lui faire de remontrances mais pour l'observer. Et je pense qu'il a pris un recul sur son travail qui lui permet d'avoir plus de plaisir dans ce qu'il fait.

Cette expérience à court terme sur une évaluation au service de l'élève montre qu'elle semble pouvoir venir en aide aux élèves, même ceux dont le niveau est déjà excellent. Pour les élèves qui rencontrent plus de difficultés, elle pourrait leur permettre de dédramatiser l'erreur et leur faire comprendre qu'en changeant leur façon d'appréhender leur travail, ils pourraient apprendre à analyser leurs difficultés et avoir une confiance et des ressources suffisantes en eux pour y remédier.

v. Prolongements professionnels

1. La théorie

Au fil de mon travail, j'ai été peu à peu captivée par ces recherches puis par cette expérience, j'ai pris conscience d'une part que les évaluations étaient un sujet qui s'avérait très intéressant. J'ai en effet dépassé mes représentations premières à leur propos et, d'autre part, j'ai compris qu'une réflexion menée à bien à leur sujet pouvait être passionnante pour l'enseignant et réellement utile pour l'élève, et particulièrement pour son avenir de collégien et de lycéen autonome et responsable.

D'abord, en me documentant, je me suis intéressée à des textes que j'ai appris à lire et à analyser. J'ai pu ainsi étudier le référentiel des compétences des enseignants (bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010) mais aussi le Socle commun des compétences et connaissances des élèves (loi n° 2005-380 du 23 avril 2005), le Livret de compétences (B.O n°22 du 7 juin 2007) et les évaluations nationales, notamment des paliers 1 et 2.

Ensuite, en lisant les ouvrages et textes de théoriciens en pédagogie, j'ai pu approfondir mes connaissances sur les évaluations et la docimologie (leurs différentes formes, leurs fonctions, les destinataires, leurs conséquences et impacts sur les élèves et les personnes de son entourage, ce qui rentre en compte dans l'évaluation, les effets parasites, etc). J'ai aussi compris comme il est important d'établir une grille d'évaluation et la communiquer aux élèves. Ensuite, je me suis beaucoup intéressée aux évaluations formatrices en particulier, qui donnent aux élèves la possibilité de prendre en charge leurs apprentissages. En apprenant à apprendre, ils mettent d'autant plus de chances de leur côté pour leurs études secondaires lorsqu'ils devront être autonomes de fait, qu'ils l'aient appris au préalable ou non. Enfin, ce que j'ai appris sur la métacognition m'a fait comprendre qu'il était de l'intérêt des élèves de leur enseigner à prendre du recul sur leur façon d'apprendre et de travailler.

2. Le terrain

Ce stage a été la première fois où j'ai eu l'occasion de m'intéresser et observer seulement quelques élèves (en effet, compte tenu de certaines absences occasionnelles ou de l'organisation de la classe, je n'observais que trois ou quatre élèves à chaque fois). J'ai ainsi pu observer les

postures des élèves, leurs résistances, les stratégies qu'ils mettaient en œuvre, la communication entre les élèves et l'enseignant, le poids de l'affectif dans la relation élèves/enseignant et les impacts de cette relation et des échanges.

Lors de mes précédents stages, j'ai passé quelques jours à observer, mais, en début de formation, j'observais surtout l'enseignante. Ensuite, j'ai pris en charge la classe et je n'avais plus le temps d'observer les élèves individuellement, ce qui m'a d'ailleurs manqué l'année dernière. En effet, à part les élèves en réelles difficultés, j'avais l'impression de ne connaître que trop peu les élèves en face de moi. Le stage de cette année m'a donc permis de satisfaire ses attentes et de me rendre compte du vécu des élèves. Ces observations me seront très utiles lorsque je serai en charge d'une classe entière : avoir observé finement des élèves me donne des critères de base pour observer d'autres élèves.

3. Comment cette expérience a transformé ma pratique professionnelle

La formation à l'IUFM et, entre autres, cette expérience m'ont fait comprendre qu'il est capital d'apprendre à connaître les élèves de sa classe. Bien sûr, il n'est pas possible de passer autant de temps avec chacun des élèves comme j'ai pu le faire cette année mais cette expérience m'a permis de construire une base de réflexion pour l'observation des élèves. En effet, j'ai défini certains critères auxquels je m'intéresserai lorsque je serai face à des élèves : leur profil, leurs résistances, les différentes stratégies ... Avec l'expérience et au contact quotidien de mes futurs élèves, j'apprendrai à les connaître bien plutôt dans l'année et bien mieux.

En apprenant à les connaître, je pourrai adapter ma pédagogie et la progression des apprentissages en fonction d'eux. Je me rappellerai à quel point il est important de formuler explicitement ce que j'attendrai d'eux et ce, dès le début des apprentissages. Ainsi, je prendrai le temps d'échanger avec mes élèves, de leur expliquer clairement les objectifs visés et les critères de réussite attendus. En effet, il vaut mieux prendre le temps de faire prendre conscience aux élèves ce que l'on attend d'eux plutôt que de les laisser dans le flou à chercher ce que l'enseignant recherche, ce qui ne leur servirait à rien si ce n'est apprendre à deviner ce que veut leur enseignant.

J'ai enfin compris l'intérêt des pratiques d'évaluation formatrice, et ce dès le plus jeune âge, qui forment les élèves à la métacognition et à l'autonomie, les responsabilisent, les motivent et donnent du sens : l'exemple des plans de travail mis en place par Geneviève Collet (annexe 2) en classe de CE2 montre bien la dynamique engendrée par ce projet. Je saurai ainsi prendre le temps de réfléchir à mettre en place de tels projets dans l'intérêt de mes élèves, des projets peut-être en nombre restreint pendant l'année (car chronophages) mais importants pour la construction de l'élève d'aujourd'hui mais surtout de l'élève à venir. Il ne faut pas oublier que les élèves au collège et au lycée devront prendre en charge leur scolarité et être autonome dans leurs apprentissages sous peine d'échec, surtout si les parents ou les personnes responsables d'eux ne sont pas ou peu présents pour exercer une surveillance sur eux.

De plus, de tels projets nécessitent que les élèves travaillent en autonomie, ce qui me permettra de me dégager du temps pour venir en aide aux élèves qui en auraient besoin, et ce notamment du point de vue méthodologique et de la métacognition. J'adapterai d'ailleurs les aides, les supports et les activités en fonction du degré d'autonomie des élèves.

Enfin, j'essaierai de développer autant que possible les capacités des élèves à s'autoévaluer, l'exemple de l'annexe 4 montre comment l'élève doit revenir sur l'erreur effectuée et comprendre pourquoi il s'est trompé. Je trouve que cette démarche est vraiment très intéressante et porteuse de sens car elle oblige l'élève à se poser des questions, à ne pas rester au stade de l'erreur et peut être mise en place régulièrement car elle ne prend pas forcément beaucoup de temps.

Aujourd'hui, à l'aune de mon travail de recherche, je prends la mesure de ce que j'ai pu apprendre par ce biais. D'abord, à la lecture des textes institutionnels, j'ai pu appréhender l'importance de l'évaluation dans le métier d'enseignant : il s'agit d'une des dix compétences du référentiel des compétences que doivent acquérir tous les enseignants, de plus, les évaluations nationales et le Livret de Compétences sont définis institutionnellement. Les évaluations (excepté les évaluations nationales) sont des outils de la liberté pédagogique de l'enseignant. Cependant, les enseignants ont l'obligation d'atteindre les objectifs prévus par les instructions officielles, c'est-à-dire que leur liberté pédagogique est assortie d'une responsabilité pédagogique. Les évaluations sont donc des outils au service des enseignants pour mettre en œuvre leur pédagogie mais elles sont aussi au service de l'élève pour l'aider à être actif et progresser dans ses apprentissages, l'un des objectifs des enseignants étant de le rendre autonome.

De nombreux chercheurs et une science (: la docimologie) étudient les évaluations. Cependant, leur image reste figée par les habitudes et les conceptions. Pourtant, il est indispensable que les enseignants réfléchissent attentivement aux enjeux des évaluations, à ces différents facteurs et conséquences, aux grilles d'évaluation et aux modalités de communication, surtout avec les élèves. Enfin, j'ai surtout compris qu'il était possible de former par l'évaluation et c'est cette idée que j'ai poursuivie à travers cette expérience.

Pour mettre en place l'expérience, j'ai observé les élèves dans leurs activités, j'ai échangé avec eux tout au long de mes journées auprès d'eux et je me suis entretenue avec eux en fin de stage dans leur classe. Cela m'a beaucoup apporté du point de vue de mon travail de recherche mais aussi parce que je n'avais jamais eu l'occasion d'être à leur contact aussi longtemps et de façon aussi proche, notamment en maternelle. J'ai ainsi réellement pu me rendre compte de l'hétérogénéité des profils des élèves, dans une classe qui, pourtant, me semblait plutôt homogène à l'origine.

Il est évident que la pertinence des conclusions de cette expérience peut être interrogée au vu de sa courte durée. Cependant, je pense pouvoir m'assurer du fait qu'une attention particulière portée aux élèves pour évaluer leurs compétences métacognitives et un dispositif d'évaluation formatrice (qui pourrait, par exemple, permettre aux élèves de s'autoévaluer et/ou de travailler

sur certains sujets avec un plan de travail) permettent de former l'élève à être actif, autonome et responsable de ses apprentissages. Lors de ces quelques jours, j'ai en effet pu constater chez les élèves observés des modifications dans leur façon de travailler, sur le regard porté sur leurs propres productions ou stratégies et de leurs comportements.

Enfin, ce travail de recherche et d'expérimentation influencera ma pratique professionnelle enseignante de demain. D'abord, je ferai en sorte de prendre le temps nécessaire pour observer les élèves (par exemple, lors des temps de travail en autonomie, échanger individuellement avec chacun des élèves) et mieux les connaître, notamment du point de vue métacognitif. En effet, connaître les élèves de ma classe me permettra d'adapter ma pédagogie. Je prendrai évidemment le temps de réfléchir aux dispositifs d'évaluations que je mettrai en place : quels sont les objectifs que doivent atteindre les élèves et que je veux évaluer ? Comment l'expliquer clairement aux élèves ? D'ailleurs, j'insisterai sur les communications et échanges avec les élèves avant les évaluations pour qu'ils aient bien conscience des objectifs poursuivis et après l'évaluation pour les aider à progresser en échangeant avec eux sur ce qui a été fait, sur leurs difficultés et leurs erreurs. Enfin, j'ai compris l'extrême importance du développement des compétences cognitives des élèves et du rôle de l'enseignant à ce dessein : plus tôt ils prendront de la hauteur sur leur travail, leurs stratégies, leurs apprentissages, plus facilement ils entreront dans les apprentissages et les maîtriseront. Les outils d'évaluation formatrice sont des moyens très efficaces d'y parvenir et c'est pourquoi je veillerai à en concevoir notamment pour les apprentissages fondamentaux que devront maîtriser les élèves de ma classe.

VI. Bibliographie :

- Galiana, D. (2005). Mémento de l'évaluation : Analyser et améliorer sa pratique de l'évaluation. Paris : Editions Educagri.
- Barlow M. (2003). L'évaluation scolaire, mythes et réalités. Issy-les Moulineaux : ESF Editeurs.
- Rogiers X. (2010). L'école et l'évaluation : Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves. Bruxelles : Editions De Boeck.
- Alexandre D. (2011). Les méthodes qui font réussir les élèves. Issy-les Moulineaux :ESF Editeurs.
- Bronselaer D. (2010). Réussir à l'école. Namur, Labor Education.
- Veslin O. & J. (2004). Corriger des copies : évaluer pour former. Paris : Hachette éducation.
- Allal L., Cardinet J., Perrenoud P. (1979) L'évaluation formative dans un enseignement différencié(pp. 142-143). Berne : Lang.

Sitographie :

- Zerbato-Poudou, M.-T. (2007). En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. Cahiers pédagogiques N°456 - Dossier "L'école maternelle aujourd'hui". En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/En-maternelle-penser-l-evaluation#nb2-2>, consulté le 25/03/2013
- Ministère de l'éducation nationale et de la formation professionnelle du Grand Duché du Luxembourg (2013). Le portfolio. En ligne http://www.men.public.lu/sys_edu/enseignement_fondamental/100324_evaluation/090909_portfolio/index.html, consulté le 25/03/2013

Les textes officiels :

- Arrêté du 25-1-2002. Bulletin officiel hors-série n°1 du 14 février 2002. Programmes d'enseignement de l'école primaire.

- Arrêté du 12-5-2010 : Bulletin officiel n° 29 du 22 juillet 2010. Définition des compétences à acquérir par les professeurs, documentalistes et conseillers principaux d'éducation pour l'exercice de leur métier.
- Loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école (*le socle commun de connaissances et de compétences*).
- Décret N°2007-860 du 14-5-2007 : Bulletin officiel n°22 du 7 juin 2007. Livret de Compétences des élèves.
- Arrêté du 9-6-2008 : Bulletin officiel hors-série n° 3 du 19 juin 2008. Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire.
- Arrêté du 21-11-2011 : Bulletin officiel n°1 du 5 janvier 2012. École primaire : Programmes d'enseignement : modification.
- Note du 27-3-2013 de Jean-Luc STRUGAREK, Directeur des services départementaux de l'éducation nationale de l'Aisne. Poursuite de scolarité dans le premier degré. En ligne http://soissons2.ia02.ac-amiens.fr/soissons/IMG/pdf/2013_Note_poursuite_scolarite.pdf, consulté le 28/03/2013.
- Lettre de Vincent Peillon et de George Pau-Langevin à tous les personnels de l'éducation nationale, 26 juin 2012. En ligne <http://www.education.gouv.fr/cid262/l-evaluation-des-acquis-des-eleves.html>, consulté le 25/03/201.
- « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? », dossier paru en Juillet 2005 (N°2005-079) par le Ministère de l'Éducation nationale. En ligne http://www.refondonslecole.gouv.fr/wp-content/uploads/2012/07/rapport_igen_igaenr_les_acquis_des_eleves_pierre_de_touche_de_la_valeur_de_l_ecole_2005.pdf, consulté le 18/03/13.

Table des annexes

<u>Annexe 1</u> : Quelles décisions prendre après avoir évalué un élève (notamment le cas d’allongement de la durée du cycle)?	53
<u>Annexe 2</u> : Extrait d’un article sur l’utilisation des portfolios à l’école primaire	57
<u>Annexe 3</u> : Qu’est-ce que la métacognition ?	60
<u>Annexe 4</u> : Autocorrection d’un devoir	65

Annexe 1 : Quelles décisions prendre après avoir évalué un élève (notamment le cas d'allongement de la durée du cycle)?³

« Réduction de la durée d'un cycle

A l'école maternelle

Lorsqu'un enfant atteint les compétences de fin du cycle des apprentissages premiers à la fin de l'année scolaire précédant la dernière année de l'école maternelle (fin de moyenne section), il appartient aux conseils des maîtres des cycles 1 et 2 de "déterminer la structure d'accueil la mieux adaptée à la progression de l'enfant concerné, dans les cycles en fonction de ses rythmes d'apprentissage.» Il peut s'agir d'entreprendre au cours de l'année de grande section les apprentissages dont l'élève est capable, ou de décider son passage anticipé au cours préparatoire. Les demandes en ce sens émanant des familles font l'objet d'un examen attentif au regard des acquis de l'enfant, mais aussi au regard de son développement aux plans social et psychologique. L'avis du médecin scolaire et du psychologue scolaire seront sollicités.

J'appelle votre attention sur les demandes formulées par les familles, "une décision de refus ne peut être motivée par l'âge de l'enfant que si elle est assortie de considérations d'ordre pédagogique fondées sur une évaluation des compétences acquises. »

Le directeur de l'école transmet la demande de saut de classe à l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de circonscription en utilisant le document dédié (annexe 2).

A l'école élémentaire

Le passage dans le cycle suivant peut être envisagé au cours de l'avant dernière année du cycle (CP, CM1) pour les enfants ayant atteint les compétences de fin de cycle dans lequel ils sont scolarisés. Dans ce cas, les parents sont informés au plus vite de cette éventualité. En revanche, la décision n'est arrêtée qu'en fin d'année scolaire et notifiée à la famille.

³ Note du 27-3-2013 de Jean-Luc STRUGAREK, Directeur des services départementaux de l'éducation nationale de l'Aisne. Poursuite de scolarité dans le premier degré. En ligne http://soissons2.ia02.ac-amiens.fr/soissons/IMG/pdf/2013_Note_poursuite_scolarite.pdf, consulté le 28/03/2013.

Allongement de la durée d'un cycle

La pédagogie par cycles impose de se donner une vision du parcours de l'élève sur le long terme ainsi qu'une approche spécifique de l'évaluation articulée avec des formes de travail spécifiques. Le travail en équipe au sein du conseil des maîtres prend là tout son sens.

Dans cette perspective, la modification de la durée de présence d'un élève dans un cycle doit être étudiée selon l'article L.311-7 du code de l'éducation : « Au terme de chaque année scolaire, à l'issue d'un dialogue et après avoir recueilli l'avis des parents ou du responsable légal de l'élève, le conseil des maîtres se prononce sur les conditions dans lesquelles se poursuit la scolarité de l'élève. S'il l'estime nécessaire, il propose la mise en place d'un dispositif de soutien, notamment dans le cadre d'un programme personnalisé de réussite éducative ».

A l'école maternelle

Un élève devant entrer au cours préparatoire à la rentrée scolaire de l'année civile au cours de laquelle il atteint l'âge de six ans, il n'est pas concevable qu'il soit maintenu à l'école maternelle. L'année de grande section ne peut donc faire l'objet d'un "redoublement" ou d'un "maintien", qu'à titre exceptionnel. Des situations de handicap ou des problèmes de santé ayant perturbé la scolarité, peuvent conduire le conseil des maîtres à envisager un maintien en grande section. Dans ce cas, une réunion de l'équipe éducative doit impérativement être organisée, le maintien étant conditionné à l'accord de la famille et de l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de circonscription.

Le directeur de l'école transmet la demande de maintien à l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de circonscription en utilisant le document dédié (cf. annexe 2).

Au cycle des apprentissages fondamentaux

La question de l'allongement de la durée du cycle pour un élève doit se poser à la fin des trois années du cycle. C'est au conseil de cycle que revient cette décision. Elle doit respecter certaines conditions :

- cohérence avec les évaluations et le livret de cycle de l'élève ;
- rédaction d'un projet personnel pour l'élève qui aura valeur de contrat et fera l'objet d'évaluations régulières. Ce projet engage l'équipe enseignante, voire le RASED ;

- information des familles et de l'élève de façon à recueillir leur adhésion et une collaboration active.

La possibilité de recours est une obligation légale laissée aux familles qui doivent se voir notifier par écrit, après entretien, la proposition du conseil des maîtres.

□ Toute décision d'allongement entraîne la réalisation d'un projet adapté aux besoins de l'élève. Ce projet, présenté aux parents dès la fin de l'année scolaire, prend en compte les acquis de l'élève en organisant, dès la rentrée, une prise en charge différenciée en fonction de ses compétences dans les différents domaines d'enseignement.

L'éventualité d'un allongement de la durée dès l'année du cours préparatoire doit demeurer une décision exceptionnelle.

En décembre 2004, le Haut Conseil de l'évaluation de l'école (HCÉé) répond ainsi à la question : « le redoublement permet-il de résoudre les difficultés rencontrées au cours de la scolarité obligatoire ? » : « Le redoublement affecte négativement la motivation et les comportements des élèves : il les stigmatise. Il n'est pas une seconde chance pour les élèves : il est inefficace du point de vue des progrès de l'élève et il est inéquitable. »

Ainsi, toutes les études démontrent que le maintien ou le redoublement est presque toujours inefficace et stigmatisant, surtout lorsqu'il est précoce. Il tend à enfermer l'élève dans un échec global en ne distinguant pas ses domaines personnels de réussite. Il propose une action a posteriori tout en faisant l'impasse sur l'année écoulée, souvent sans prendre en compte les acquis. De plus, le risque est grand de confronter l'élève aux mêmes difficultés si les démarches d'apprentissage ne sont pas adaptées et renouvelées.

□ **Au cycle des approfondissements**

Les mêmes principes sont à respecter.

Le maintien en CE2 ou CM1 n'est à envisager qu'à titre très exceptionnel.

Tous les élèves ayant atteint l'âge de 12 ans au cours de l'année scolaire en cours doivent être admis au collège.

Cas d'un deuxième maintien ou d'une deuxième réduction de cycle

Dans des cas bien particuliers, et après avis de l'inspecteur en charge de la circonscription, un second maintien ou un second saut de classe peut être décidé. L'avis de la famille est évidemment requis. Le conseil des maîtres de cycle justifie sa proposition

en transmettant à l'inspecteur de l'éducation nationale un dossier permettant d'analyser la situation.

Le directeur de l'école transmet la demande à l'inspecteur de l'éducation nationale chargé de circonscription selon le modèle donné en annexe 2.

Annexe 2 : Extrait d'un article sur l'utilisation des portfolios à l'école primaire⁴

« « Déjà ? Mais je n'ai pas fini ! »

Geneviève Collet, professeure des écoles, maître formateur en CE2.

Enseignante en classe de CE2, j'ai présenté et mis en place six ateliers : un corpus de poésies de Philippe Soupault ; des livres de la série Mr et Mme ; des photos d'élèves jouant d'un instrument de musique ; un glossaire : mots et dictionnaire ; des images « dé »formées ; un doc Histoires Vraies : la statue de la Liberté.

A-Lecture – Production écrite : des livres de la série Mr et Mme

Consigne :

- 1) Lis attentivement plusieurs livres de la série.
- 2) Choisis deux livres que tu as bien aimés.
- 3) Imagine une rencontre, une invitation, une fête... et écris une histoire avec les deux personnages. (pense bien au caractère et à la particularité de chaque personnage)

B – Lecture – Copie-Illustration – Récitation : des poèmes de Philippe Soupault

Consigne :

- 1) Lis attentivement tous les poèmes de Philippe Soupault.
- 2) Choisis le poème que tu préfères et recopie-le avec soin.
- 3) Illustre-le.
- 4) Apprends-le pour le dire ensuite à toute la classe.

C- Lecture-Recherche-Copie : la statue de la Liberté

- 1) Dans les documents proposés, recherche des informations sur la statue de la Liberté.

⁴ Blanc C. (2011). Précieux portefeuille. Cahiers pédagogiques N° 491 - Dossier "Évaluer à l'heure des compétences". En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Precieux-portefeuille>, consulté le 20/02/2013

- 2) Rédige un compte-rendu : ce que c'est, comment elle a été construite, qui l'a construite...
- 3) Recherche et choisis des reproductions de la statue de la Liberté.
- 4) Construis ton document avec ton compte-rendu et tes illustrations.

Pour chaque atelier proposé, les consignes ont été données oralement au fur et à mesure de la présentation des documents. Chacun s'est investi très vite dans la tâche qu'il a choisie, dans le calme et avec motivation : « Moi, je fais la statue de la Liberté tout seul ! » « Je veux Philippe Soupault parce que c'est rigolo ! » Aucune incitation particulière à donner, aucune relance n'a été nécessaire durant toute la durée de la séance : les élèves sont impliqués de manière individuelle, ce qui les rend très réactifs à l'aide pédagogique qu'ils viennent solliciter au cours de leur travail. Tous les élèves sans exception prennent en charge leur travail de manière autonome. Les premiers jets produits sont intéressants et relativement construits. Par exemple, pour la fiche documentaire, l'enfant a partagé spontanément sa feuille pour compléter les différentes rubriques de sa recherche.

« Déjà ? Mais je n'ai pas fini ! » Il apparaît, au terme de cette première séance, pour chacun un vrai plaisir à s'inscrire dans une activité choisie et menée de manière autonome. Dans l'impatience de remplir leur portfolio, les élèves sont en attente de la prochaine séance. Pourtant, ils savent qu'il leur reste beaucoup de travail à faire à partir du premier jet de leur production. Mais, manifestement, l'enjeu en vaut la peine à leurs yeux...

« Mobilisation des savoirs ? » - Christophe Blanc et Geneviève Collet

L'approche de la compétence que nous tentons de faire vivre dans ce dispositif cherche à éviter la décomposition des compétences en sous-compétences de plus en plus raffinées et à réintégrer la recherche de sens dans les apprentissages scolaires, mobilisant des situations problème, de façon toutefois non exclusive, et la capacité à faire fonctionner le savoir dans des situations complexes. Nous référons entre autres au cadre conceptuel proposé par Bernard Rey, en considérant particulièrement le degré 3 du modèle, à savoir

celui consistant à « savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires (capacités, NDLR) pour traiter une situation nouvelle et complexe. »

L'expérience du portfolio offre aux élèves la possibilité de se confronter, de manière volontaire et autonome, à des choix, à la mise en acte de leurs savoirs, dans une démarche constructive (ex. : je fabrique à l'aide d'une fiche ; je recherche pour... ; je lis à...), à l'enrichissement de leurs connaissances, à la satisfaction de constituer une somme de réussites (leur portfolio) abouties, validées avec la perception et à la conscience de que l'on a su faire, mais non sanctionnées par une note de l'enseignant.

« Une petite révolution copernicienne » - Roland Ley, directeur d'école d'application.

La séance d'information sur le portfolio, proposée par le conseiller pédagogique à l'équipe des maitres, a provoqué bien sûr quelques interrogations et inquiétudes, comme toujours lorsqu'une nouvelle approche pédagogique apparaît. La réunion qui a suivi a suscité un intérêt certain, mais n'a pas levé toutes ces inquiétudes : tenir moins serrées les rênes de la classe, afin de laisser les élèves évaluer eux-mêmes leur capacité à mener à bien un projet, nécessite une modification de la position centrale qu'occupe le maitre, petite révolution copernicienne pouvant donner la sensation d'une perte d'efficacité, sinon d'une d'atteinte probable à la suprématie symbolique qu'il occupe dans la classe. Cette crainte que le groupe « ne nous échappe » reste vivace, même chez l'enseignant confirmé. »

Annexe 3 : Qu'est-ce que la métacognition ?⁵

« Qu'est-ce que la métacognition ? »

La métacognition est la représentation que l'élève a des connaissances qu'il possède et de la façon dont il peut les construire et les utiliser.

Un des meilleurs prédicateurs de la réussite scolaire est justement la capacité de l'élève à réfléchir sur ses connaissances et à comprendre les raisonnements qu'il engage pour utiliser et construire de nouvelles connaissances. Il faut donc rendre les élèves conscients des stratégies d'apprentissages qu'ils mettent en œuvre pour apprendre et comprendre le monde. La métacognition est indissociable de la connaissance de soi et de la confiance en soi. Ce sont des concepts-clés sur lesquels l'enseignant se base pour élaborer la relation entre l'élève et le savoir. “ C'est par la médiation cognitive que l'enseignant donne à l'élève les moyens d'apprendre et donc les clés pour sa réussite scolaire ” (Barth, 1993). Il va permettre à l'élève d'apprendre à utiliser au mieux ses mémoires c'est-à-dire l'amener à construire des compétences métamnésiques.

1- La métamémoire

“ Savoir ce que je sais de ce que je ne sais pas ”. C'est la métamémoire d'après les chercheurs. Ce premier aspect, savoir quand on sait ou quand on ne sait pas, représente une forme de conscience de soi. Etre un bon élève, c'est apprendre à être conscient de sa propre intelligence - au sens de connaissances - et du degré que peut atteindre alors sa propre compréhension. Un “ bon ” élève peut parfaitement dire qu'il ne sait pas, simplement parce qu'il exerce un contrôle permanent sur ses propres connaissances. L'élève “ médiocre ” ne sait pas ou à peur de savoir, la plupart du temps, s'il sait ou s'il ne sait pas.

Le professeur va également apprendre à l'élève à construire l'outil mental : savoir raisonner.

⁵ Delvolvé N. (2006) Métacognition et réussite des élèves, Cahiers pédagogiques – Chroniques du métier. En ligne <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Metacognition-et-reussite-des>, consulté le 20/02/2013.

2- La métarésolution de problèmes ou métacompréhension

Comprendre que pour résoudre le problème plusieurs chemins sont possibles. Tout, en classe, est situation de résolution de problème pour l'élève. Pour le tout petit, le problème est de mettre son manteau, pour le plus grand, c'est de comprendre les quatre opérations mathématiques, pour le plus grand encore c'est de traiter un problème de physique, etc. Quel que soit le niveau de complexité de la tâche à effectuer, il faut que chaque élève comprenne que celui qui trouve très vite la solution, c'est celui qui utilise un enchaînement d'opérations mentales efficaces. Il est facile de constater que l'idée du bon élève cristallise chez ceux qui réussissent moins bien, la certitude que c'est parce que c'est l'autre qu'il trouve. Par contre, comprendre que l'autre a mis en place des habiletés cognitives ignorées de lui jusqu'alors, voilà une attitude qu'il doit apprendre à construire et qui sera pour lui d'une efficacité réelle. Il pourra alors accepter l'idée que savoir raisonner, ce n'est pas inné, cela s'apprend : apprendre à comprendre les mots clefs du texte ou le contenu des questions du problème, identifier les prérequis ou les connaissances préalables qu'il doit maîtriser pour comprendre, trouver le but à atteindre, isoler les variables à manipuler, comprendre qu'il y a plusieurs chemins qui peuvent conduire à la solution, accepter que se tromper de chemin ou en d'autres termes ne pas trouver la bonne réponse, c'est normal puisque la connaissance n'est pas encore maîtrisée. En bref, identifier les informations pertinentes, mettre en lien ces informations en formulant une hypothèse, chercher de nouvelles informations pour valider ou invalider l'hypothèse, et recommencer tant que la bonne solution n'est pas trouvée, c'est ce parcours qui s'appelle raisonner. Tout simplement, cette habileté mentale est une compétence socle pour comprendre et apprendre. Mais quand est-elle enseignée dans nos établissements scolaires secondaires ?

Enfin, le professeur va permettre à l'élève de garder une réelle estime de lui, sinon, les difficultés pour apprendre vont d'installer...

3- Métacognition et confiance en soi

L'effet délétère du manque de confiance en soi sur les performances scolaires de l'Elève est avéré. Le manque de confiance en soi génère chez l'Elève un sentiment de peur de

faire - même s'il s'en défend et prend une attitude d'indifférence - qui mobilise ses ressources mentales. Il n'a plus alors assez de ressources pour utiliser les mémoires qu'il a préalablement construites, qu'il s'agisse de savoirs scolaires proprement dits ou de savoir faire comme savoir raisonner. La situation est alors un cercle vicieux : il n'a pas confiance en lui, il ne peut mobiliser ses connaissances tant cognitives que métacognitives ; mais comme il ne peut utiliser les savoirs préalables, il ne peut réajuster des compétences métacognitives nécessaires pour comprendre et donc apprendre. C'est là l'histoire banale d'un élève en difficulté d'apprentissage. Qu'est-ce qui est fait au sein de sa situation scolaire pour lui permettre de sortir de ce terrible engrenage avant qu'il ne soit trop tard pour lui ? Comment développer chez les élèves une attitude positive sur eux-mêmes ?

En bref, il est possible de nommer les différentes compétences métacognitives que l'élève doit manipuler tout au long de sa scolarité :

4- Les différentes compétences métacognitives

Les élèves doivent apprendre et utiliser tout au long de leur parcours scolaire les compétences métacognitives suivantes :

1. Savoir observer
2. Savoir être attentif
3. Savoir gérer ses émotions
4. Savoir utiliser ses mémoires
5. Savoir raisonner
6. Savoir comprendre et apprendre

En bref, tous les élèves doivent savoir tout simplement de quels outils mentaux ils ont besoin pour apprendre les savoirs scolaires ou "le socle de compétences" que l'Ecole a l'ambition de leur faire acquérir : l'idée n'est pas nouvelle et, pourtant, dans les réalités de classes, ces compétences sont tellement du domaine de l'implicite que la plupart des élèves ignorent quelles sont les clefs indispensables pour ouvrir la porte de la réussite.

5- Les compétences métacognitives dans les référentiels

La grande question est maintenant de comprendre si ces compétences font partie de l'engagement de l'Ecole. Ou autrement dit, qu'est-il dit à propos des compétences métacognitives dans les programmes officiels ?

Dans le cadre des programmes du cycle 3, à propos de la maîtrise du langage et de la langue française, les compétences dites générales sont précisées. Il est écrit " Les compétences générales concernent toutes les activités intellectuelles mises en jeu par l'élève et toutes les formes de communication qui s'établissent dans la classe... Par exemple, prendre la parole devant la classe pour expliquer ce que l'on a fait ne s'improvise pas. Cela suppose une technique particulière : quels aspects du travail fait doit-on rapporter ? Dans quel ordre, de quelle manière ? En prenant appui sur quel type d'aide mémoire ? "

Il est regrettable que rien ne soit écrit à propos des compétences métacognitives, Utiliser un aide-mémoire c'est évidemment intéressant pour apprendre, mais comment faire pour que l'élève comprenne comment fonctionnent les mémoires humaines afin qu'il conçoive lui-même un outil qui l'aide réellement à construire et à utiliser ses propres mémoires ? Le savoir raisonner fait partie de la grille d'évaluation de certaines épreuves du baccalauréat.

Comment sont mises en jeu en classe ces compétences liées au savoir raisonner ?

Quelles sont les activités au sens institutionnel du terme que l'enseignant imagine ou pourrait imaginer pour permettre aux élèves de construire des compétences socles c'est à dire des compétences nécessaires pour apprendre les savoir scolaires ou "compétences métacognitives" ?

Innover en s'appuyant sur ce type objectif dans le cadre de dispositif comme celui du Parcours Personnalisé de Réussite Educative, ou PPRE, paraît une nécessité. Voilà, en effet, un nouveau dispositif dont l'efficacité sera liée à la façon dont les enseignants, les parents, les responsables institutionnels comprennent la notion "de difficultés d'apprentissage". Si, pour certains, les difficultés d'apprentissage sont strictement liés au fait que le jeune ne maîtrise pas les savoirs scolaires, les initiatives seront vaines quand elles n'auront pour seuls objectifs que de combler les déficits scolaires des élèves. Par

contre penser que les retards dans les apprentissages scolaires, les difficultés d'apprentissage, sont liés au fait que l'élève n'a pas acquis les compétences nécessaires pour apprendre, cette démarche sera d'une réelle efficacité. " Il a perdu confiance en lui ", voilà souvent le seul verrou qui bloque le développement intellectuel du jeune ! L'ensemble des outils mentaux que l'enseignant et les adultes qui l'accompagnent doivent lui permettre de s'approprier constituera ses compétences métacognitives et l'aidera à apprendre les savoirs scolaires. Les PPRE sont, comme bien d'autres dispositifs qui proposent un accompagnement individualisé du jeune, un extraordinaire levier pour penser autrement l'élève dans son parcours et développer la pédagogie de la métacognition. Pour enfin lui donner le socle de compétences dont il aura besoin pour apprendre les " compétences socles ".

Annexe 4 : Autocorrection d'un devoir⁶

Nous avons eu l'occasion de tester dans des classes d'enseignants stagiaires ce que nous avons appelé l'autocorrection. Il s'agit de confier à l'élève la correction de son devoir et l'analyse de ses erreurs. Parce que l'élève ne perçoit pas forcément l'intérêt de la démarche, il convient de l'associer à celle-ci et d'en valoriser la pratique, par exemple en introduisant un bonus dans la note finale. Cette pratique est d'autant plus efficace que l'élève a été formé par l'enseignant à l'autocorrection et qu'il la pratique souvent.

Nous vous proposons un exemple d'autocorrection d'un devoir par un élève.

Copie de l'élève			
n° de la question	l'erreur	analyse de l'erreur	la correction
2° a		celui du pont salin circuit ouvert	
2° d	$K = \frac{[Zn^{2+}][Cu]_{eq}}{[Zn]_{aq}[Cu^{2+}]_{aq}}$	Cu et Zn sont des solides n'intervenant pas dans l'expression de K	$K = \frac{[Zn^{2+}]_{aq}}{[Cu^{2+}]_{eq}}$

Dans une démarche métacognitive, l'autocorrection doit permettre à chaque élève, de revenir sur la démarche qui l'a conduit à l'erreur.

⁶ Courtillot D. & Ruffenach M. (2006) Enseigner les Sciences Physiques de la 3ème à la Terminale. Paris : éditions Bordas. En ligne http://www.daniel-huilier.fr/Enseignement/IUFM/Documents_Pedagogiques/Livre_Courtillot-ESP3-T/ESP_Courtillot_PartieI_ChapV.PDF, consulté le 20/02/2013.

Résumés et mots-clé

Résumé en français :

Dès les premières années de scolarité, les écarts entre les élèves s'élargissent et les dispositifs de remédiation ne suffisent pas toujours à aider les élèves à dépasser leurs difficultés. En effet, agir ainsi ne permet pas de remédier aux difficultés à long terme, il s'agit d'apprendre aux élèves à être acteurs de leurs apprentissages et à analyser leurs stratégies et leurs productions avant, pendant et après. Les évaluations formatrices sont des outils efficaces qui permettent de développer les compétences métacognitives. La question qui se pose ainsi est donc : Comment l'évaluation peut-elle aider l'élève à progresser ? Par une observation des élèves avant d'être évalués puis par des échanges construits avec eux au sujet de l'activité en cours et des stratégies utilisées, nous tenterons de vérifier si l'évaluation peut permettre d'aider les élèves à progresser en leur faisant notamment prendre conscience des apprentissages, de leurs difficultés et erreurs et en les aidant à modifier leurs stratégies.

Mots-clé : évaluation, métacognition, progresser, remédiation, stratégie

Abstract in english :

From the first years of schooling, ability differs a lot among pupils and it is not always possible to help them to overstep their difficulties. Actually, acting thus can not allow them to remedy their difficulties in the long term, it is necessary to teach pupils to work for training themselves and to analyse what they did and how they are used to work before, during and after. The formative assessments are efficient tools which allow to improve their metacognitive abilities. The purpose so is : How assessment can help pupils to make progress ? Thanks to observation of the pupils before being assessed, then thanks to efficient exchanges with them about what they are doing and their strategies, we will try to check whether assessment can allow to help pupils to become aware of the learnings, their difficulties and mistakes and to help them to change their strategies.

Keywords : assessment, improve, metacognition, remedy, strategy.