



**HAL**  
open science

# Évaluer par compétences pour faire progresser chaque élève en 5e

Roxane Terzian Roux

► **To cite this version:**

Roxane Terzian Roux. Évaluer par compétences pour faire progresser chaque élève en 5e. Education. 2015. dumas-01280890

**HAL Id: dumas-01280890**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01280890>**

Submitted on 1 Mar 2016

**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.



École supérieure  
du professorat  
et de l'éducation  
Académie de Grenoble



**Année universitaire 2014-2015**

**Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation  
et de la formation***  
**Second degré**  
**2<sup>e</sup> année**

**Evaluer par compétences pour faire progresser  
chaque élève en 5<sup>ème</sup>**

**Présenté par Roxane TERZIAN ROUX**

**Mémoire encadré par Patricia MARZIN**

## Sommaire

1.	Partie théorique : introduction, état de l'art et problématique .....	1
1.1	Introduction.....	1
1.2	État de l'art.....	1
1.2.1	Le socle commun .....	1
1.2.2	Un nouveau projet de socle commun en 2015 .....	4
1.2.3	Le livret de compétences .....	4
1.2.4	L'évaluation par compétences .....	6
1.2.5	Mise en pratique des compétences en SVT et difficultés associées .....	8
1.2.6	Pistes pour la mise en pratique .....	9
1.3	Formulation de la problématique .....	12
2.	Méthode.....	13
2.1	Participants.....	13
2.2	Matériel et procédure .....	13
2.2.1	Situation .....	13
2.2.2	1 <sup>er</sup> questionnaire.....	14
2.2.3	Construction d'une nouvelle grille de connaissances, capacités et attitudes.....	14
2.2.4	Exercice d'appropriation des CCA .....	16
2.2.5	Exercice de remédiation .....	16
2.2.6	Mot aux parents .....	17
2.2.7	Contrats d'évaluation .....	17
2.2.8	2 <sup>e</sup> questionnaire .....	17
2.2.9	Différences entre classes.....	18
2.2.10	Indicateurs retenus.....	18
2.2.11	Raisons de la méconnaissance des compétences .....	19
2.2.12	Préférence pour un type d'évaluation .....	20
3.	Résultats .....	20
3.1.1	Intérêt de la nouvelle grille selon les élèves .....	20
3.1.2	Intérêt du travail sur les compétences pour la compréhension et l'utilisation de la nouvelle grille .....	20
3.1.3	Intérêt de donner un exercice pour leur progression accompagné d'une fiche méthode (remédiation).....	21
3.1.4	Vérification de l'autonomie des élèves .....	21
3.1.5	Intérêt d'informer les parents sur les compétences afin de les associer aux évaluations par compétences.....	22

3.1.6	Intérêt des contrats d'évaluation dans la diminution des difficultés à réviser .....	22
3.1.7	Raisons de la méconnaissance des compétences .....	23
3.1.8	Préférence pour un type d'évaluation .....	24
3.2	« Discussion » .....	28
3.2.1	Re-contextualisation.....	28
3.2.2	Limites et perspectives .....	31
4.	Conclusion .....	32
	Bibliographie.....	34
	Sommaire des annexes.....	1

## *Remerciements*

*Je remercie tout d'abord Mme Marzin qui a pris le temps de me conseiller, de relire et de corriger mon mémoire.*

*Je voudrais également remercier :*

- M. G. Barnabé, relecteur attentif ;*
- M. Gimenez Joël pour ses conseils avisés sur l'évaluation et pour sa foi en l'avènement d'une pédagogie différente pour les élèves, empreinte de confiance et de sérénité ;*
- tous les professeurs du collège Le Massegu qui ont pris le temps de répondre à mes questions et de discuter des compétences.*

# 1. Partie théorique : introduction, état de l'art et problématique

## 1.1 Introduction

Une élève de 6<sup>e</sup> me pose toujours la même question avant de rentrer en cours : « Madame, est-ce qu'il y a contrôle aujourd'hui ? ». S'ensuit un soupir de soulagement dès que je lui réponds que non. Comme cette élève, de nombreux collégiens ont peur de l'évaluation. Je n'ai pourtant pas l'habitude de faire des contrôles surprise ou de les menacer d'une évaluation imminente. Mais il semble que l'idée de l'évaluation couperet soit ancrée dans l'imaginaire de certains élèves. Partant de ce constat, j'ai décidé d'évaluer autrement, en essayant de faire comprendre aux élèves que l'évaluation est finalement avant tout un retour que je leur fais sur leurs acquisitions. Il me semble important de mettre en avant les vrais enjeux d'une évaluation intégrée au processus d'apprentissage et comme le dit Charles Hadji (1997), « plutôt que de succomber au mythe de la note « vraie », ne vaut-il pas mieux se centrer sur ce à quoi sert (ou devrait servir !) l'évaluation quand elle s'intègre au processus de formation ? ».

En effet, il est difficile de s'opposer à l'évaluation mais pour moi il est nécessaire de relativiser les notes et leur signification. Le but de l'évaluation serait alors d'améliorer les apprentissages et de s'assurer de leur qualité. Dans ce mémoire, j'ai envisagé de contrer cette angoisse des notes en me basant sur l'évaluation par compétences.

Je parlerai donc tout d'abord de ce que sont les compétences et de l'état de l'art sur le sujet (I), des différents outils que j'ai imaginés durant la construction de mon enseignement, de la réalité de leur mise en œuvre et des retours que j'ai eu de la part des collégiens (II) ainsi que de ma propre analyse sur ces outils (III).

## 1.2 État de l'art

### 1.2.1 Le socle commun

Selon Michèle Dell'angelo<sup>1</sup>, l'évaluation PISA pour la culture scientifique, en 2006 et 2009, fait ressortir une forte proportion d'élèves faibles en France (un élève sur cinq en

---

<sup>1</sup> Michèle dell'Angelo. (2013). Construction d'évaluations de situations complexes avec des enseignants de SVT de collège.

moyenne n'atteint pas le niveau 2 en culture scientifique), avec un grand écart de performance entre les questions portant sur un raisonnement scientifique et les questions portant sur une restitution de connaissances. Les élèves français de 15 ans montrent de grandes difficultés pour restituer des connaissances scientifiques. Face au nombre important d'élèves en difficultés en France, une forme de réponse fut l'introduction, en 2006, du socle commun de connaissances et de compétences.

La loi n° 2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École, dite loi Fillon (alors ministre de l'éducation nationale) a pour ambition de répondre aux évolutions de la société française et de l'école depuis ces 15 dernières années. Elle pointe des priorités pour élever le niveau de formation des jeunes Français : faire réussir tous les élèves, redresser la situation de l'enseignement des langues, mieux garantir l'égalité des chances, favoriser l'insertion professionnelle des jeunes et l'emploi.

Cette loi met en place un « socle » de « compétences ». Le socle couvre la période de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire dix années fondamentales de la vie et de la formation des enfants, de six à seize ans.

Lorsqu'elle a été créée, l'article 9 de la loi comptait 5 compétences :

- la maîtrise de la langue française,
- la connaissance des éléments principaux en mathématiques,
- une culture humaniste et scientifique permettant le libre exercice de la citoyenneté,
- la pratique d'au moins une langue vivante étrangère,
- la maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication

Le projet de décret d'application a d'abord été élaboré par le ministère de l'Éducation nationale en se limitant à ces cinq "grandes compétences" qui étaient déjà foncièrement inscrites dans les programmes et les cursus.

Mais le Haut conseil de l'éducation, un organisme nouvellement créé, indépendant du ministère et devant désormais être consulté, a ajouté la proposition de deux autres "grandes compétences" d'origine européenne.

Elles figurent toutes deux dans le décret d'application du 11 juillet 2006 :

- Les compétences sociales et civiques
- Autonomie et initiative

L'intérêt de ce socle réside dans le fait que les apprentissages et évaluations par compétences sont supposées mobiliser un ensemble de ressources diversifiées, internes (connaissances, capacités, habiletés) mais aussi externes (documents, outils, personnes). On fait donc travailler les élèves sur des tâches globales et transversales qui présentent une réelle complexité (sans être forcément compliquées) dans le sens où elles font appel aux ressources citées.

Concrètement, l'acquisition du socle commun doit faire l'objet à chaque étape du cursus scolaire d'une évaluation qui est prise en compte dans la poursuite de la scolarité. Le diplôme national du brevet valide la formation acquise à l'issue du collège.

L'objectif ambitieux de la maîtrise de ce socle commun permettrait d'accomplir avec succès sa scolarité, poursuivre sa formation, construire son avenir personnel et professionnel et réussir sa vie en société.

Il s'agit d'une obligation de résultats qui est censée bénéficier à tous et permettre à chacun de développer ses talents et d'atteindre ses objectifs personnels et professionnels.

En théorie, ces compétences devraient être utilisées par tous les professeurs et dans tous les établissements depuis 2009. En pratique pourtant, comme j'ai pu le voir lors de mes stages, elles ne sont utilisées toute l'année que par une minorité et sont souvent passées en revue par l'équipe pédagogique à la fin de la 3<sup>ème</sup> afin de peser le passage des élèves au lycée.

Pour valider une compétence:

- les enseignants indiquent les items acquis dans l'application informatique prévue à cet effet (au collège le Massegu, nous utilisons le logiciel Pronotes), tout au long de l'année ;
- les professeurs principaux valident définitivement chaque compétence avec l'équipe éducative.

La maîtrise du socle commun est attestée une fois que les 7 grandes compétences sont toutes validées.

Si une compétence n'est pas validée, des aides individualisées sont mises en place et les items non renseignés sont à nouveau évalués ultérieurement. Le livret de compétences, propre à chaque élève, et sur lequel on valide les différentes compétences, peut continuer à être rempli au lycée ou au centre de formation d'apprentis.



### **1.2.2 Un nouveau projet de socle commun en 2015**

Finalement, en 2013, le gouvernement a décidé de revoir sa copie sur le socle. La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République annonce dans son article 13 un nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Le projet de ce nouveau socle a été rendu public par le Conseil supérieur des programmes le 8 juin 2014. Du 22 septembre au 22 octobre 2014, la nouvelle Ministre de l'éducation nationale, Najat Vallaud-Belkacem, a souhaité engager une large consultation pour recueillir les réactions et les suggestions de la communauté pédagogique et éducative sur le socle commun de compétences, de connaissances et de culture. Au terme de cette consultation, des modifications ont été apportées au projet initial. Ce nouveau projet de socle, datant du 12 février 2015, réaffirme que l'acquisition par tous les élèves des connaissances, des compétences et de la culture définis dans le socle commun est la finalité principale de la scolarité obligatoire.

Dans cette nouvelle mouture, les 7 compétences ont été remplacées par cinq grands domaines de formation :

- 1- Les langages pour penser et communiquer
- 2- Les méthodes et outils pour apprendre
- 3- La formation de la personne et du citoyen
- 4- Les systèmes naturels et les systèmes techniques
- 5- Les représentations du monde et l'activité humaine

Etant donné le caractère tardif de la publication de ce nouveau socle, je me suis basée sur la première version du socle commun de connaissances et de compétences dans ce mémoire.

### **1.2.3 Le livret de compétences**

Un livret de compétence accompagne chaque élève dans sa scolarité. Il permet aux familles de suivre la progression des apprentissages de leur enfant.

C'est un document officiel qui présente trois bilans correspondant à 3 paliers:

- le premier en fin de CE1, (3 compétences sont évaluées à ce niveau)
- le deuxième en fin de CM2,
- le dernier en fin de collège.

Chacun de ces trois bilans permet de faire le point des acquisitions des élèves. Chaque compétence est décomposée en domaines, puis en items.

Le palier qui nous intéressera au collège général sera donc le palier 3. Il faut bien comprendre que ces paliers peuvent être utilisés selon le niveau de compétence de l'élève et non pas sa classe. Par exemple, même s'il est en 4<sup>e</sup>, un élève SEGPA n'aura à valider que les compétences demandées au niveau du palier 2 contrairement aux autres collégiens.

Le palier 3 présente 4 compétences qui peuvent être travaillées en SVT :

- Compétence 1 : Maîtrise de la langue française
- Compétence 3 : Principaux éléments de mathématiques et Culture scientifique et technologique
- Compétence 4 : Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication
- Compétence 7 : Autonomie et initiative

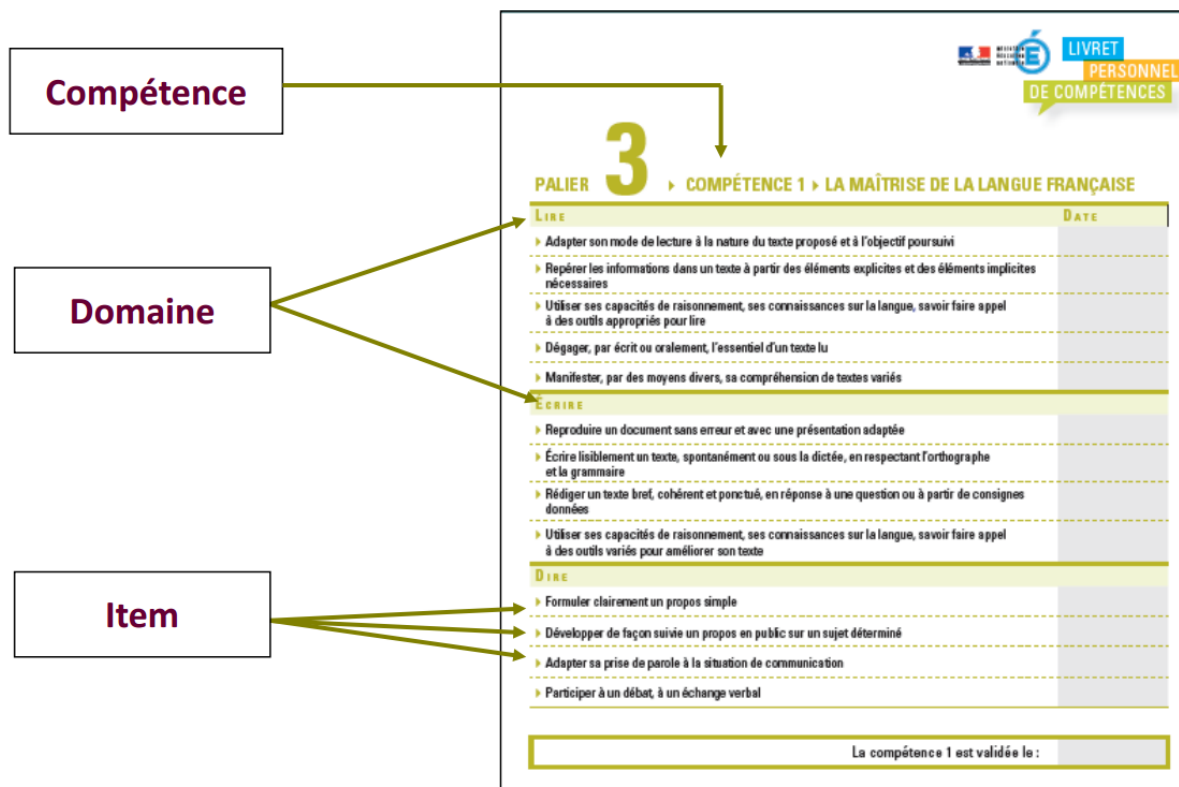
La maîtrise de la langue française est évidemment un aspect important en SVT car les élèves doivent souvent produire des textes exposant leur démarche scientifique.

La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication se travaille dans toutes les classes puisque les élèves doivent passer le B2i au collège.

L'autonomie et l'initiative sont des attitudes transversales qu'on retrouve dans chaque discipline.

Enfin, la culture scientifique de la compétence 3 contient les capacités et connaissances essentielles à acquérir en SVT. Ce sera donc la compétence la plus travaillée dans notre matière.

D'autres compétences peuvent être travaillées en SVT. Mais elles le seront ponctuellement et de préférence dans des travaux interdisciplinaires.

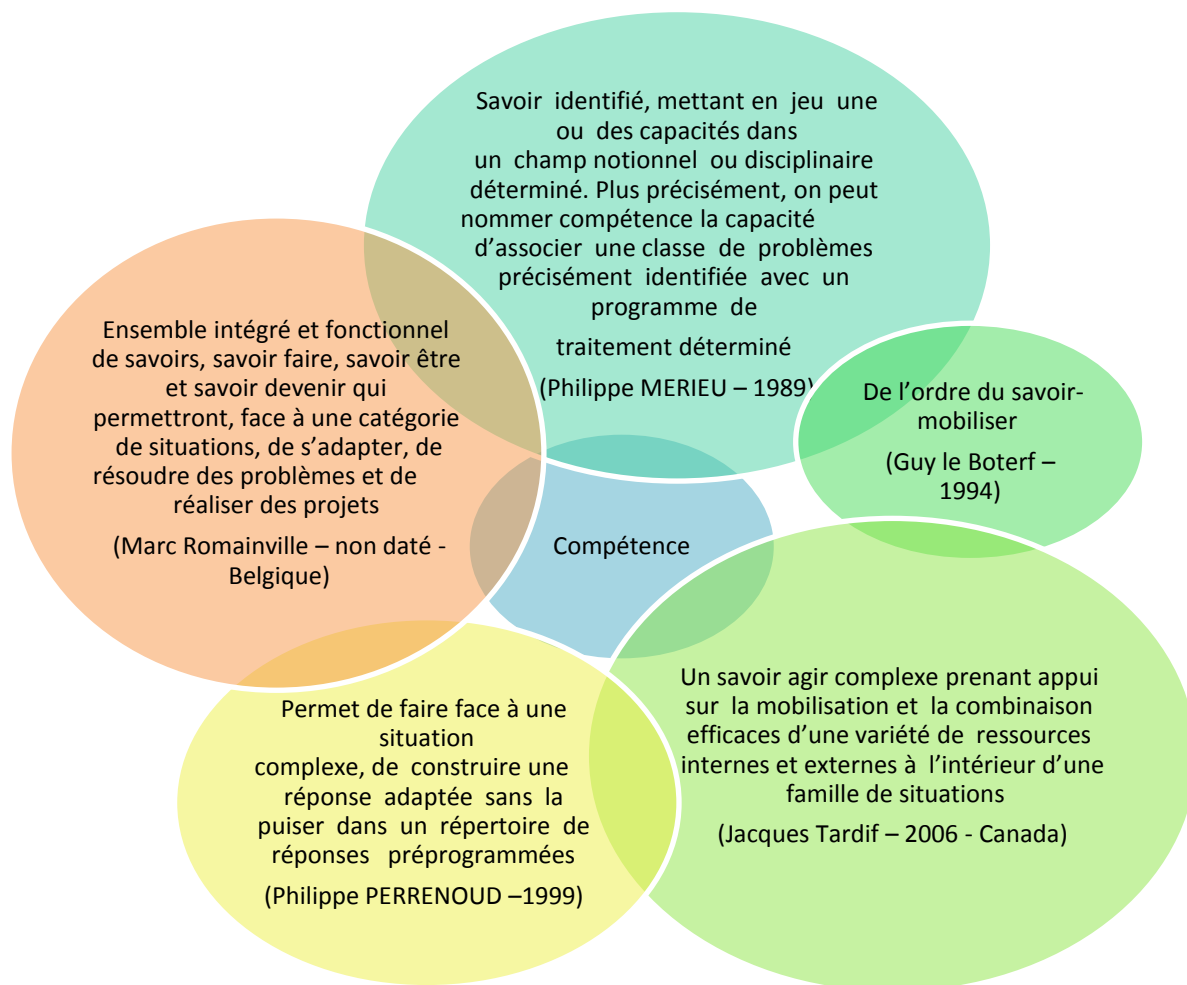


Document 1 Extrait du livret de compétences et vocabulaire associé<sup>2</sup>

### 1.2.4 L'évaluation par compétences

Il nous faut tout d'abord définir le terme de compétence qui, je l'ai découvert lors de mes diverses discussions avec collègues et lectures sur le sujet, est très variable selon la matière et l'interlocuteur. Il semble qu'il y ait autant de définitions que d'auteurs qui se soient penchés sur le sujet. Nous retiendrons donc ici la définition d'une source reconnue en la matière : le parlement européen. Il donne sa définition le 26 septembre 2006 : « Une compétence est une combinaison de connaissances, d'aptitudes (capacités) et d'attitudes appropriées à une situation donnée. Les compétences clés sont celles qui fondent l'épanouissement personnel, l'inclusion sociale, la citoyenneté active et l'emploi ». Dans le texte du socle commun, on retrouve une définition similaire : « combinaison de connaissances fondamentales pour notre temps, de capacités à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'attitudes » (CCA).

<sup>2</sup>Direction générale de l'enseignement scolaire. (2011). Socle commun et livret personnel de compétences



### Document 2 : Définitions de la notion de compétences selon plusieurs auteurs<sup>3</sup>

Ainsi, la compétence est une combinaison cohérente et indissociable de connaissances fondamentales pour notre temps à acquérir et à remobiliser dans le cadre des enseignements disciplinaires, de capacités à mettre en œuvre des méthodes et des connaissances dans des situations variées et des attitudes indispensables comme l'ouverture aux autres, le goût de la recherche, le sens de l'observation, etc.

On donne souvent, pour illustrer cette notion de compétence, l'exemple de la conduite. Je suis compétent(e) pour conduire car je **connais** mon code de la route, j'ai les **capacités** pour changer les vitesses, tourner mon volant, et j'ai une **attitude** attentive face au danger potentiel que représentent les autres voitures et face aux éventuels piétons.

Mettre en œuvre une compétence, c'est s'adapter à une situation nouvelle à partir des capacités, connaissances et attitudes acquises antérieurement. Plus ces ressources internes sont maîtrisées et performantes, plus la probabilité d'être compétent est grande selon J.-M.

<sup>3</sup> Olivier Rey & Annie Feyfant. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ n° 94.

Simon<sup>4</sup>. Une fois maîtrisées, les ressources doivent être choisies et utilisées au bon moment, dans une situation dont la réponse n'est pas donnée d'emblée.

A partir de ces ressources, plusieurs propositions peuvent être données. Chaque élève pourra s'adapter personnellement à chaque situation. Ainsi, la compétence permet l'individualisation aussi bien que l'autonomie des élèves. Il n'y a plus une seule réponse juste, mais de multiples possibilités de démontrer sa compétence pour chaque élève.

Au-delà de développer l'autonomie des élèves et de leur donner les ressources nécessaires pour réussir, évaluer par compétences c'est pouvoir proposer une alternative à la note. Incontournable en France et dans bien d'autres pays dans le domaine scolaire, la notation questionne pourtant de plus en plus. En effet, de nombreux travaux pointent du doigt à la fois ses effets contre-productifs en termes d'apprentissage mais également sa fiabilité très relative pour mesurer les acquis scolaires. On constate cela également de la Suède à l'Australie, en passant par les États-Unis où la Suisse : la notation chiffrée n'a pas fait la preuve de son efficacité quant à l'acquisition des apprentissages. Son usage a été abandonné, détourné, adapté mais rarement glorifié<sup>5</sup> selon Rey et Feyfant.

Jacquard<sup>6</sup>, en 2000, s'exprimait sur le sujet : « dire d'une copie qu'elle vaut 15 est une stupidité. [...] la copie a un profil, elle est bonne pour les idées, mauvaise pour l'orthographe, etc. [...] La seule justification de l'unidimensionnalisation, c'est de hiérarchiser » (cité par Castincaud&Zakhartchouk, 2014).

### **1.2.5 Mise en pratique des compétences en SVT et difficultés associées**

Les programmes de SVT semblent être plutôt bien adaptés pour mettre en œuvre le socle commun. Mais le vocabulaire a souvent été problématique. Jusqu'à très récemment dans les textes officiels, la compétence a été présentée comme une capacité relative à une tâche élémentaire. Dès 1969, le programme de 6<sup>ème</sup> préconise l'acquisition de connaissances mais pas encore celle de savoir-faire. En 1995 le programme donne quatre grandes « compétences méthodologiques » à acquérir : s'informer, raisonner, réaliser, et communiquer. Ainsi, une

---

<sup>4</sup> A. Courtillot & E. Chevigny. (2014). *Sciences et compétences, pratiques au collège et au lycée*. Montpellier: CRDP. Repères pour agir.

<sup>5</sup> Olivier Rey & Annie Feyfant. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ n° 94.

<sup>6</sup> Citation de Castincaud Florence, Zakhartchouk Jean-Michel (2014). L'évaluation, plus juste et plus efficace : comment faire ? Coll. « Repères pour agir ». Amiens : Canopé-CRDP.

étude de l'observatoire OCEP de l'Institut Français de l'Éducation montre que, à cause de ces changements de sémantique essentiellement, les compétences sont souvent assimilées à des capacités lors des évaluations et que les professeurs sont réticents à mettre en œuvre le socle car ils ne semblent pas comprendre son intérêt.

Selon Ève Leleu-Galland<sup>7</sup>, directrice de collection Repères pour agir, on ne peut pas faire le reproche aux enseignants qui font la confusion entre les termes « capacité » et « compétence » car ils ont longtemps été utilisés comme synonymes dans les textes officiels. Lorsque le terme « compétence » a pris son sens actuel du socle commun, il n'y a pas eu d'accompagnement via la formation continue qui ait permis aux personnels de s'en saisir.

Un dossier de la DEPP sur les pratiques évaluatives des enseignants de collège montre par ailleurs que « les évaluations de SVT ou « contrôles » prennent souvent la forme d'écrits longs et sont centrées sur des tâches de restitution ». On reste donc sur une dominance de la restitution de connaissances. Certains professeurs vont même jusqu'à dire que « le travail sur les compétences est une machine de guerre contre les connaissances, qui risquent de ne plus être prises en compte. » A cela, Mme Galland répond qu'il n'y a pas de compétences sans connaissances. On veut, grâce au socle, aller au-delà d'une restitution déclarative des connaissances. Pour cela, la volonté de mettre l'accent sur la compréhension du sens des connaissances par les élèves doit être mise en avant.

Ainsi, le socle commun est plutôt vu de manière négative pour la plupart des enseignants, relayés par l'association des professeurs de Biologie et Géologie qui définit le socle dans son bulletin de l'année 2010 comme : « une vision réductrice des savoirs » poussant à « une évaluation incessante des élèves », en « alourdissant considérablement le travail des enseignants sans apporter de véritables améliorations ».

### **1.2.6 Pistes pour la mise en pratique**

Malgré ces difficultés de mise en œuvre pratique, il me semble que les compétences sont tout à fait appropriées pour faire mieux réfléchir les élèves à leurs apprentissages de tous les jours, et pour que l'enseignement ait un sens dans le but de la progression d'un élève acteur de ses apprentissages. Selon J-M. Zakhartchouk (2014), directeur de la série « Repères pour agir, dispositifs », « les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter

---

<sup>7</sup> A. Courtillot & E. Chevigny. (2014). *Sciences et compétences, pratiques au collège et au lycée*. Montpellier: CRDP. Repères pour agir.

une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensibles par les familles. [...] Il faut aussi remédier à la difficulté pour les enseignants d'évaluer les élèves avec des dispositifs lourds et peu coordonnés entre eux. » Ce travail est chronophage, mais il faut toujours du temps lorsqu'on commence à travailler différemment et c'est ce qui permet de remettre en question des outils et séquences parfois obsolètes. Encore faut-il fabriquer les bons outils pour évaluer par compétences...

### **1.2.6.1 La grille de capacités, connaissances, attitudes**

Beaucoup de professeurs comme Cathy Paris<sup>8</sup>, enseignante en physique chimie, ont saisi la nécessité d'identifier les difficultés de chaque élève pour lui indiquer ce qu'il doit travailler tout en réalisant que des items tels que « s'informer, raisonner, réaliser, communiquer » étaient trop larges. La première étape du travail sur les compétences est donc de décliner ces items en capacités qui sont celles qu'on retrouve tout au long des programmes de sciences. C. Paris a utilisé les programmes du collège et les « grilles de référence pour le palier3 » du socle commun pour construire sa grille. « Ce n'est pas la grille, mais *une* grille. » tempère-t-elle. « Elle a beaucoup évolué et évoluera encore ». A l'instar de C. Paris, les professeurs voulant travailler par compétences se doivent d'avoir une grille, qu'elle soit empruntée ou construite pour l'occasion.

### **1.2.6.2 L'évaluation formative**

L'évaluation formative est vue comme une part du processus d'enseignement et d'apprentissage, plutôt que comme une activité séparée, intervenant après une phase d'enseignement. Elle cherche avant tout à favoriser l'appétence et la motivation des élèves, en leur apportant un retour d'informations constant sur leur apprentissage mais dans un contexte favorisant leur sentiment d'efficacité personnelle, pour reprendre la théorie de Bandura<sup>9</sup>.

---

<sup>8</sup>A. Courtillot & E. Chevigny. (2014). *Sciences et compétences, pratiques au collège et au lycée*. Montpellier: CRDP. Repères pour agir.

<sup>9</sup> Olivier Rey & Annie Feyfant. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ n° 94.

L'intention évaluative est ici d'utiliser l'évaluation en tant qu'apprentissage. « C'est un moyen efficace de gérer l'utilisation et le développement de stratégies nécessaires à l'atteinte des objectifs fixés » (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, 2009).

L'élève doit en effet s'approprier ces critères, prendre du recul, comparer ce qu'il a fait avec ce qu'il aurait du faire, autrement dit évaluer son travail par rapport à ce que Nunziati appelait les dénominateurs des critères de réussite, à savoir la pertinence, la complétude et l'exactitude et, selon les tâches, le volume des connaissances et l'originalité.

### **1.2.6.3 L'auto-évaluation**

Il est également possible de briser le lien descendant et hiérarchique de l'évaluation du maître vers l'élève et rendre ce dernier acteur de son évaluation. Le but étant d'engager les élèves, l'auto-évaluation devient non plus une simple pratique d'évaluation mais aussi une activité d'apprentissage.

Encore faut-il que l'auto-évaluation soit vécue comme telle par l'élève et non pas comme une auto-notation. Dans ce dernier cas, il n'y a pas de réflexion sur son apprentissage, mais juste un engagement formel mais superficiel des élèves dans leur apprentissage.

### **1.2.6.4 La remédiation**

Le vademecum concernant la compétence 3 élaboré par le ministère de l'éducation nationale (2011)<sup>10</sup> nous dit que « Le suivi de l'acquisition des connaissances et des capacités permet d'identifier les réussites et les difficultés, puis d'envisager une remédiation ciblée et personnalisée. »

Ce document est précédé du livret personnel de compétence, Repères pour sa mise en œuvre (2010) qui expliquait déjà que « les évaluations font partie des actions pédagogiques et ont plusieurs applications » dont la mise en place de remédiations lorsque des manques ont été mis en évidence et que « le constat d'une maîtrise insuffisante ou incomplète des compétences du socle doit provoquer l'élaboration d'un plan de remédiation pour l'élève ou les élèves concernés. »

---

<sup>10</sup>Direction générale de l'enseignement scolaire. (2011). Vade-mecum. Document d'appui à la compétence 3 Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique.



### 1.3 Formulation de la problématique

Ainsi, à partir de ces réflexions, je me suis positionnée sur l'évaluation. Je pense qu'elle devrait être un ensemble d'outils et de signaux qui sert à indiquer à l'élève et à l'enseignant s'ils sont sur la bonne voie. Tous deux doivent donc vérifier régulièrement les signaux et savoir les interpréter pour parvenir à leur but. Dès que le besoin se fait sentir, il faudrait mettre en place une remédiation qui permette à l'élève de revenir sur la trajectoire de l'apprentissage.

L'évaluation est donc un moyen et non une fin : on n'enseigne pas pour évaluer mais pour faire apprendre. L'évaluation doit rester un moyen de savoir où l'élève en est sur ses apprentissages à un temps t.

En suivant cette réflexion, j'essaierai de répondre à la problématique « Comment évaluer par compétences pour faire progresser chaque élève en SVT en 5<sup>ème</sup> ? » dans ce mémoire.

Jusqu'à présent je n'utilisais que peu les compétences et elles ne semblaient pas aider mes élèves dans leurs apprentissages. A partir de ce constat et de mes recherches, je poserai trois hypothèses de travail :

- Hypothèse 1 : Les élèves ne comprennent pas bien et sont réticents face à l'évaluation par compétences :
  - Car ils n'y sont pas habitués par les autres professeurs ;
  - Car ils ne travaillent pas assez les compétences en SVT;
  - Car la grille de compétences est trop compliquée ou mal adaptée ;
  - Car ils préfèrent les notes ;
  - Car ils n'en voient pas l'intérêt ou ne s'en préoccupent pas ;
  - Car leurs parents n'en voient pas l'intérêt ou ne s'en préoccupent pas.
  
- Hypothèse 2 : des évaluations formatives et sommatives répétées basées sur les compétences seraient mieux comprises, et interprétées par les élèves.
  
- Hypothèse 3 : un meilleur guidage sur les capacités à améliorer et comment les améliorer aiderait l'élève à devenir autonome dans l'acquisition des compétences et l'aiderait à progresser plus efficacement tout en minimisant le stress lié à l'évaluation.

## 2. Méthode

### 2.1 Participants

Je travaille cette année dans le collège Le Massegu de Vif où je donne 9h de cours à 6 classes (1h30 par semaine pour chaque classe) : 2 groupes par niveau de 6<sup>e</sup>, de 5<sup>e</sup> et de 3<sup>e</sup>. J'ai choisi plus particulièrement mes élèves de 5<sup>ème</sup> pour cette étude même s'il m'a semblé essentiel de faire profiter à toutes mes classes des outils créés. Il s'agit de 2 groupes de 17 et 18 élèves, chaque groupe étant composés d'élèves de 2 classes différentes pour obtenir ce faible effectif. Ces élèves ont entre 12 et 14 ans. Les classes de 6<sup>èmes</sup> comptent 18 élèves chacune (11 à 13 ans) et les classes de 3<sup>èmes</sup> en comptent 16 et 19 (14 à 16 ans).

### 2.2 Matériel et procédure

#### 2.2.1 Situation

Au début de l'année, j'ai expliqué à chacune de mes classes que j'évaluais les élèves par compétences. Je leur ai donc donné dès la première évaluation une grille de compétences (annexe 1) concernant les SVT. Cette grille était très basique et permettait d'évaluer le niveau d'acquisition des connaissances et des 4 items (capacités) relatifs à la pratique d'une démarche scientifique :

- Rechercher, extraire et organiser l'information utile
- Réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes
- Raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale ou technologique, démontrer
- Présenter la démarche suivie, les résultats obtenus, communiquer à l'aide d'un langage adapté

Pour chaque évaluation jusqu'en janvier, 2 compétences étaient ciblées et évaluées. Lorsque je rendais les évaluations, les élèves devaient mettre le numéro de l'évaluation, leur note (s'il y en avait une) et le niveau d'acquisition de la compétence. Le niveau d'acquisition des capacités et connaissances était évalué à l'aide de 3 couleurs : vert pour « acquis », orange pour « en cours d'acquisition » et rouge pour « non acquis ». Je mettais le code couleur sur les évaluations et les élèves rentraient leurs couleurs sur leur fiche individuelle, collée à la fin de

leur cahier. Ils semblaient faire ce travail mécaniquement après un rodage qui a duré deux à trois mois selon les classes et je me posais la question de l'intérêt de tout ceci lorsque j'ai eu l'idée de retravailler ce système et d'en faire l'objet de mon mémoire.

### **2.2.2 1<sup>er</sup> questionnaire**

Afin de tester mes hypothèses, je commençais par distribuer un questionnaire (annexe 2) en décembre à toutes mes classes sur les compétences et leur utilisation. Ce questionnaire m'a permis de faire un état des lieux sur la connaissance des compétences par mes élèves et sur d'autres éléments relatifs à leur progression.

### **2.2.3 Construction d'une nouvelle grille de connaissances, capacités et attitudes**

Avant d'être compétents, les élèves doivent acquérir les connaissances, capacités et attitudes nécessaires pour faire face à une situation nouvelle. En SVT, il était donc essentiel de définir quels connaissances, capacités et attitudes (CCA) devaient être travaillées afin d'être acquises et utilisées. Ces différentes ressources devaient ensuite être travaillées séparément et de façon répétitive afin de maîtriser les procédures basiques sans encore penser à une situation d'utilisation. Un travail sur les domaines les moins performants permettrait de remédier aux lacunes après leur repérage.

Puis différentes compétences seraient travaillées sous forme de tâches complexes, un travail global de l'élève étant demandé.

Au vu du faible temps pouvant être consacré à cette expérimentation, je m'attelai à faire connaître et comprendre les CCA à mes élèves et à les leur faire travailler, ce qui est le seul objet de ce mémoire. Il me semblait, en effet, que la faible connaissance des CCA de mes élèves devait impliquer un travail important à ce niveau, et nécessaire pour éviter l'échec sur des tâches plus complexes. Cependant, des tâches complexes ont été mises en œuvre durant ce temps d'apprentissage car elles ne sont pas l'aboutissement mais un moyen de parvenir à la maîtrise de ces CCA.

Je décidai donc, à partir de ce questionnaire, de créer une grille de suivi des compétences plus détaillée qui permette d'identifier les capacités et attitudes travaillées en SVT en détails. Il me semblait évident qu'il faille créer une grille par classe. Je créai ces grilles à partir du document d'appui du palier 3 concernant la compétence 3 intitulé « Aide au

suivi de l'acquisition des connaissances et des capacités du socle commun »<sup>11</sup>, en m'aidant des grilles de références pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun du palier 3<sup>12</sup> et du document d'appui Vade-mecum du palier 3<sup>13</sup>. Le document d'aide au suivi des compétences présente des tableaux explicitant les capacités et les connaissances à acquérir par items du socle commun. Il les applique également aux 4 niveaux du collège. J'ai donc créé 4 nouvelles grilles (grille des 5<sup>èmes</sup> en annexe 3) en m'inspirant de ces tableaux ainsi que de divers documents de collègues qui travaillent également par compétences. Contrairement à ma grille du début de l'année, les nouvelles grilles comprennent des attitudes tirées de la compétence n°7 du socle commun. J'ai attribué un code aux capacités, connaissances et attitudes que j'inscris sur chaque question lors des évaluations formatives et sommatives. A partir de ce code, les élèves peuvent remplir leur grille sur 6 colonnes. Par ex, si une évaluation permet de jauger le niveau d'acquisition des capacités I1 (Extraire d'un ensemble documents/observations les informations utiles), Ra2 (Formuler une hypothèse) et Co1 (Présenter ses résultats sous forme d'un texte structuré), les élèves rempliront la 1<sup>ère</sup> colonne de chaque capacité. S'ils ont déjà évalué la capacité Ra2 une fois, ils rempliront la 1<sup>ère</sup> colonne pour I1 et Co1 mais la 2<sup>e</sup> colonne pour Ra2. Ainsi, l'évaluation concernée n'est pas mise en avant dans cette grille. Les élèves voient juste leur progression sur une capacité, une connaissance ou une attitude sur plusieurs évaluations successives. Le niveau de maîtrise d'une CCA est donc jaugé par une moyenne approximative de plusieurs évaluations. Ainsi, même si un élève n'a pas réussi un exercice concernant Co4 par exemple (rouge), il peut avoir réussi les 4 autres exercices (vert) donnés à d'autres moments et savoir que cette capacité est globalement maîtrisée même s'il peut arriver des accidents.

Contrairement à la grille précédente où j'évaluais à l'aide de 3 couleurs (rouge, orange et vert), j'ai également pris la décision de créer une échelle d'acquisition sur 4 couleurs : vert pour « acquis », bleu pour « presque acquis », orange pour « en cours d'acquisition » et rouge pour « non acquis ». En effet, au fil des évaluations, je me suis rendue compte que je donnais la valeur « en cours d'acquisition » à la majorité des capacités évaluées bien que certaines me semblent plus acquises que d'autres. Je sais également par expérience qu'il vaut mieux choisir

---

<sup>11</sup> Direction générale de l'enseignement scolaire. (2011). Aide au suivi de l'acquisition des connaissances et des capacités du socle commun.

<sup>12</sup> Direction générale de l'enseignement scolaire. (2011). Grilles de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun. Palier 3.

<sup>13</sup> Direction générale de l'enseignement scolaire. (2011). Vade-mecum. Document d'appui à la compétence 3 Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique.

une échelle avec un nombre de choix pairs qu'impairs car nous avons tendance à choisir le milieu des échelles pour ne pas se positionner vers un côté ou l'autre. A l'aide de ma nouvelle échelle à 4 choix, je peux distinguer les capacités où il manque quelques informations (presque acquises) de celles qui demandent un travail plus approfondi sous la forme de remédiation (en cours d'acquisition).

Après avoir construit ces grilles, je retravaillai mes cours afin d'y inscrire les codes des nouvelles capacités, connaissances et attitudes. Puis je distribuai les nouvelles grilles début janvier aux élèves en leur expliquant leur fonctionnement.

Ayant déjà travaillé sur la première grille, il a été plus simple pour les élèves de s'habituer à la nouvelle. Au fil du temps, j'ai essayé de faire réfléchir les élèves par eux-mêmes aux compétences relatives aux exercices donnés. A chaque fois qu'un élève me demandait à quelle capacité l'exercice correspondait, je ne lui donnais pas la réponse. Mais j'essayais de lui poser de nouvelles questions pour qu'il trouve par lui-même la capacité visée. En classe entière également, j'ai essayé à 2 reprises de donner des exercices aux élèves sans spécifier la capacité travaillée. Je leur posai alors la question de quelle capacité était travaillée. Dans les deux cas, les élèves étaient capables de reconnaître la capacité travaillée et ont été plus à l'aise vis-à-vis de ce travail. Cependant, je voulais avoir un retour individuel pour me rendre compte si la majorité de la classe avait compris le système ou si ce n'était que les plus curieux et participatifs qui répondaient à mes questions.

#### **2.2.4 Exercice d'appropriation des CCA**

C'est pourquoi j'ai donné à chacun un petit travail (annexe 4) en cours début avril. Les élèves devaient individuellement faire correspondre divers exercices du livre aux capacités étudiées.

#### **2.2.5 Exercice de remédiation**

Le travail sur les CCA étant déjà bien entamé mi-mars, il restait à trouver un moyen de donner des exercices ciblés pour chaque élève afin de prendre en compte la diversité de chacun. J'ai ainsi commencé à construire une liste d'exercices basés sur chacune des CCA de la nouvelle grille. De telles listes existent sur internet mais certains élèves n'ont pas accès à un ordinateur ou internet chez eux et je voulais que cette partie de remédiation soit faite par tous. J'ai donc opté pour des exercices du livre.

J'ai également créé des fiches de remédiation (exemple de fiche en annexe 5) pour certaines capacités. Ces fiches comportaient une méthodologie détaillée ainsi qu'un exemple de réponse pour chaque étape de la méthodologie. Le but à terme est de créer des fiches de remédiation pour chaque capacité, incluant des exemples et des contre-exemples d'élèves que je scannerai au fur et à mesure des productions. Les contre-exemples seraient corrigés entièrement à l'aide d'annotations en rouge. Ainsi, les élèves pourraient se corriger à partir des erreurs qu'ils font eux-mêmes.

Je demandai à chacun de choisir une capacité non acquise (rouge ou orange si pas de rouge) dans une liste de 4 capacités (Ra2, Ra5, Ra8, Ré6) et leur distribuai la fiche méthodologie correspondante. Ils devaient, en se basant sur cette fiche, faire un exercice du livre utilisant la capacité étudiée pour la semaine d'après. J'avais pris le soin de choisir 4 exercices correspondant aux connaissances étudiées sur le moment.

#### **2.2.6 Mot aux parents**

Afin de les faire participer pleinement à ce nouveau genre d'évaluation pour eux, les parents ont été informés (annexe 6) via le cahier de correspondance que leurs enfants travaillaient par compétences. Le mot les encourageait à regarder la nouvelle grille et à me contacter si besoin de plus d'informations.

#### **2.2.7 Contrats d'évaluation**

Afin de diminuer le stress lié aux contrôles et d'utiliser une fois de plus les CCA, des contrats d'évaluation ont été créés pour les différentes classes. Ces contrats détaillaient ce que les élèves devaient savoir et savoir-faire pour le contrôle. Ils étaient écrits pour les 6<sup>èmes</sup> (collés dans le cahier) et oraux pour les 5<sup>èmes</sup> et 3<sup>èmes</sup> (au moment du remplissage du cahier de texte et écrit sur pronotes).

#### **2.2.8 2<sup>e</sup> questionnaire**

Afin d'avoir un retour sur notre nouvelle façon de fonctionner et sur le ressenti des élèves face à ces compétences, je leur donnai, fin mars, un nouveau questionnaire (annexe 7) sur la base de l'ancien.

### **2.2.9 Différences entre classes**

Les 5<sup>èmes</sup> sont mes groupes référents. Tous leurs cours ont été modifiés afin d'appliquer à toutes les évaluations formatives et sommatives les CCA correspondants. Ils ont donc utilisés les CCA à toutes les séances. En plus de cette mise en pratique intensive, ils sont les seuls à avoir fait l'exercice d'appropriation des CCA et l'exercice de remédiation avec fiches méthode.

Les 6<sup>èmes</sup> et 3<sup>èmes</sup> retrouvent les CCA sur quelques évaluations formatives et toutes les évaluations sommatives. Ils ont répondu aux 2 questionnaires.

### **2.2.10 Indicateurs retenus**

Afin de répondre à mes hypothèses, plusieurs indicateurs, créés à partir des questionnaires essentiellement mais aussi des autres outils, ont été retenus.

#### **2.2.10.1 Intérêt de la nouvelle grille selon les élèves**

Dans le but de montrer l'intérêt de la nouvelle grille pour les élèves, l'indicateur utilisé sera le pourcentage d'élèves préférant la nouvelle grille à l'ancienne comparé à ceux qui préfèrent l'ancienne.

#### **2.2.10.2 Intérêt du travail sur les compétences pour la compréhension et l'utilisation de la nouvelle grille**

Etant donné que le travail sur les compétences avec les 5<sup>èmes</sup> aura été beaucoup plus approfondi, une comparaison des réponses aux questionnaires entre les 5<sup>èmes</sup> et les autres classes sera faite. Elle concernera :

- le pourcentage d'élèves préférant la nouvelle grille pour montrer un potentiel lien entre une utilisation plus importante de la grille (cas des 5<sup>èmes</sup>) et un plus grand intérêt pour celle-ci.
- les raisons pour lesquelles la grille est choisie.

Les résultats de l'exercice d'appropriation des CCA seront également utilisés pour montrer le degré de compréhension de la grille par les élèves. Sur 6 capacités, 5 ou 6 capacités justes montrera une maîtrise de la grille et 0, 1 ou 2 capacités justes montrera la non maîtrise de cette grille.

### **2.2.10.3 Intérêt de donner un exercice pour leur progression accompagné d'une fiche méthode (remédiation)**

L'intérêt de la remédiation sera mesuré à partir de la réussite aux exercices. Passer d'un niveau d'acquisition nul (rouge) ou en cours d'acquisition (orange) à un niveau presque acquis (bleu) ou acquis (vert) sera considéré comme une progression dans la maîtrise d'une capacité. L'indicateur utilisé sera le pourcentage d'élèves ayant progressé versus le pourcentage d'élèves n'ayant pas progressé.

### **2.2.10.4 Vérification de l'autonomie des élèves**

Le questionnaire sera utilisé encore une fois avec comme indicateur le pourcentage d'élèves n'ayant jamais travaillé sans qu'on leur demande. Les chiffres des deux questionnaires seront comparés.

Une vérification du remplissage des grilles sera également effectuée mi avril avec comme indicateur le pourcentage d'élèves n'ayant pas rempli sa grille ou rempli à moins de la moitié. Ces chiffres seront comparés entre les 5<sup>èmes</sup> et le reste des élèves.

### **2.2.10.5 Intérêt d'informer les parents sur les compétences afin de les associer aux évaluations par compétences**

Pour chaque classe, l'indicateur sera le pourcentage d'élèves indiquant que ses parents n'ont jamais regardé la grille de compétences. Les chiffres des deux questionnaires seront comparés.

### **2.2.10.6 Intérêt des contrats d'évaluation dans la diminution des difficultés à réviser**

Afin d'évaluer l'intérêt des contrats d'évaluation, l'indicateur sera le pourcentage d'élèves n'éprouvant plus de difficultés à réviser (pourcentage des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés à réviser lors du 2e questionnaire – le pourcentage des élèves qui n'éprouvent pas de difficultés à réviser lors du 1er questionnaire).

### **2.2.11 Raisons de la méconnaissance des compétences**

L'indicateur retenu est le nombre de réponses « non » par classe en ce qui concerne l'existence d'autres matières qui utilisent les compétences.



### 2.2.12 Préférence pour un type d'évaluation

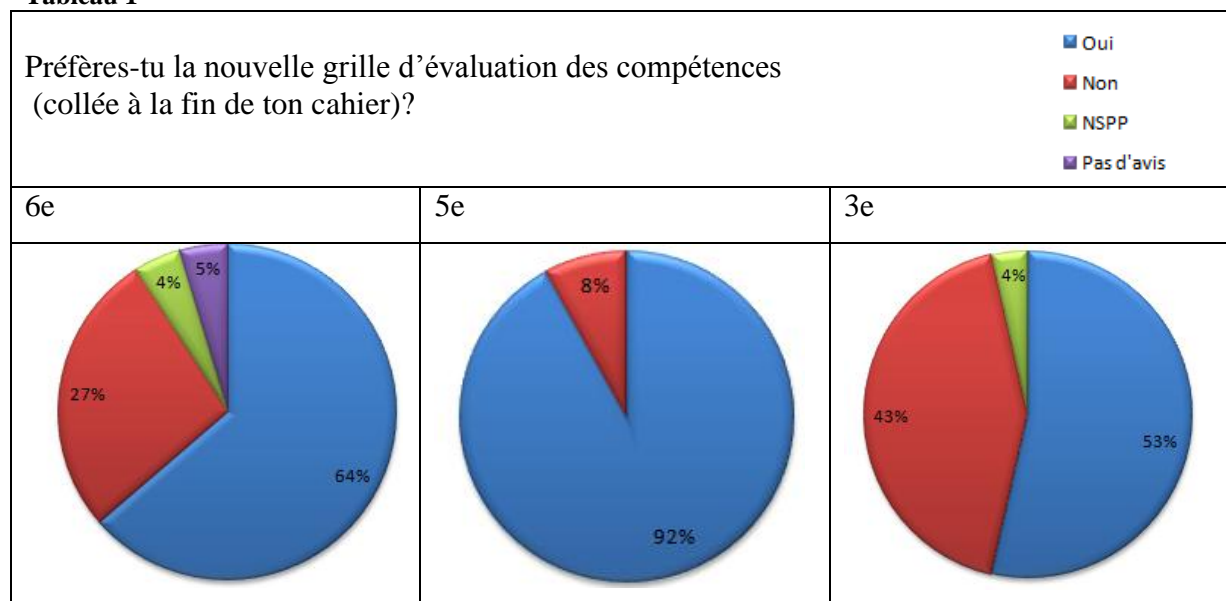
Les pourcentages d'élèves préférant les notes et ceux préférant les compétences pourront être comparés lors des deux questionnaires.

## 3. Résultats

Afin de vérifier mes hypothèses, j'ai compilé toutes les données des questionnaires ainsi que les autres chiffres tirés des différentes activités. Suivent les résultats les plus pertinents et les indicateurs associés. Le reste des données des questionnaires se trouve en annexes 8 et 9.

### 3.1.1 Intérêt de la nouvelle grille selon les élèves

Tableau 1



La majorité des élèves préfèrent la nouvelle grille à l'ancienne dont une part très importante des élèves de 5<sup>ème</sup> (23 élèves sur 25).

### 3.1.2 Intérêt du travail sur les compétences pour la compréhension et l'utilisation de la nouvelle grille

Alors que les 4 classes de 6<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> préfèrent à 59 % en moyenne la nouvelle grille d'évaluation, ils sont 92% de 5<sup>èmes</sup>. 57% des 5<sup>èmes</sup> (annexe n° 9, tableau n°22) trouvent que la

nouvelle grille est plus facile à comprendre face à 25% chez les 6e et seulement 8% chez les 3<sup>èmes</sup>. La raison « Savoir où s'améliorer » a une bonne part également pour toutes les classes (17% en moyenne).

L'exercice de vérification de la connaissance des capacités a été plus contrasté. Sur 24 élèves, seulement 5 étaient capables de reconnaître 5 ou 6 capacités. Toutefois, plus de la moitié des élèves ont pu associer au moins 4 bonnes capacités sur 6 (58%), ce qui est très encourageant pour 2 trimestres de travail sur les compétences. Ils restent 20% à ne pas maîtriser les compétences avec 0 à 2 capacités trouvées.

**Tableau 2**

<b>Nombre de bonnes réponses</b>	6	5	4	3	2	1	0
<b>Nombres d'élèves</b>	3 (12.5%)	2 (8%)	9 (37.5%)	5 (21%)	2 (8%)	2 (8%)	1 (4%)

### 3.1.3 Intérêt de donner un exercice pour leur progression accompagné d'une fiche méthode (remédiation)

Un seul exercice de remédiation a été donné pendant la rédaction de ce mémoire mais 88% des élèves ont progressé sur la capacité travaillée (23 élèves sur 26 ayant rendu le bon exercice). Les retours oraux des élèves ont eux aussi été très positifs. Ces résultats prouvent la nécessité de la remédiation et invite à des exercices répétés.

**Tableau 3**

<b>Niveau d'acquisition</b>	<b>Vert (acquis)</b>	<b>Bleu (presque acquis)</b>	<b>Orange (en cours d'acquisition)</b>	<b>Rouge (non acquis)</b>
<b>Nombres d'élèves</b>	11 (42%)	12 (46%)	3 (12%)	0

### 3.1.4 Vérification de l'autonomie des élèves

**Tableau 4**

		<b>6e</b>	<b>5e</b>	<b>3e</b>
<b>Nombre d'élèves n'ayant jamais travaillé sans que le prof le demande</b>	1er questionnaire	7 (22%)	8 (26%)	9 (27%)
	2e questionnaire	6 (29%)	9 (36%)	6 (27%)

Il ne semble pas y avoir eu un grand changement dans le travail autonome des élèves entre les 2 questionnaires.

Toutefois, après vérification, toutes les grilles ont été remplies au moins pour moitié sauf pour 2 élèves de 3<sup>ème</sup>.

### 3.1.5 Intérêt d'informer les parents sur les compétences afin de les associer aux évaluations par compétences

Tableau 5

	Classes	6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
Parents ne regardant jamais la grille de compétence	1er questionnaire	16 (50%)	18 (58%)	22 (79%)
	2e questionnaire	13 (59%)	16 (62%)	18 (64%)

Les nombres de questionnaires n°1 et n°2 ayant été récolté étant trop différents, les résultats ne semblent pas significatifs (15% de différence ou moins). Les parents ne semblent donc pas plus regarder la nouvelle grille et aucun d'entre eux ne m'a contacté pour en savoir plus.

### 3.1.6 Intérêt des contrats d'évaluation dans la diminution des difficultés à réviser

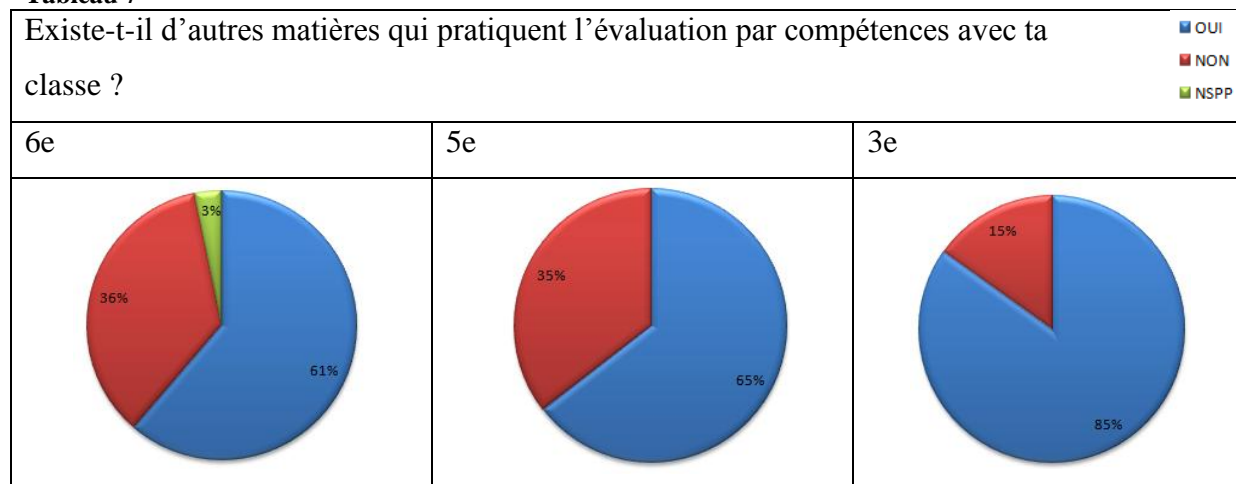
Tableau 6

Classes	6 <sup>ème</sup>	5 <sup>ème</sup>	3 <sup>ème</sup>
Pourcentage d'élèves n'éprouvant pas de difficultés au 1 <sup>er</sup> questionnaire	14 (44%)	13 (42%)	14 (44%)
Pourcentage d'élèves n'éprouvant pas de difficultés au 2 <sup>e</sup> questionnaire	15 (68%)	17 (68%)	17 (61%)
Pourcentage d'élèves n'ayant plus de difficultés à réviser	24%	26%	17%

Dans toutes les classes, il y a eu une augmentation des élèves qui ne ressentent plus de difficultés à réviser.

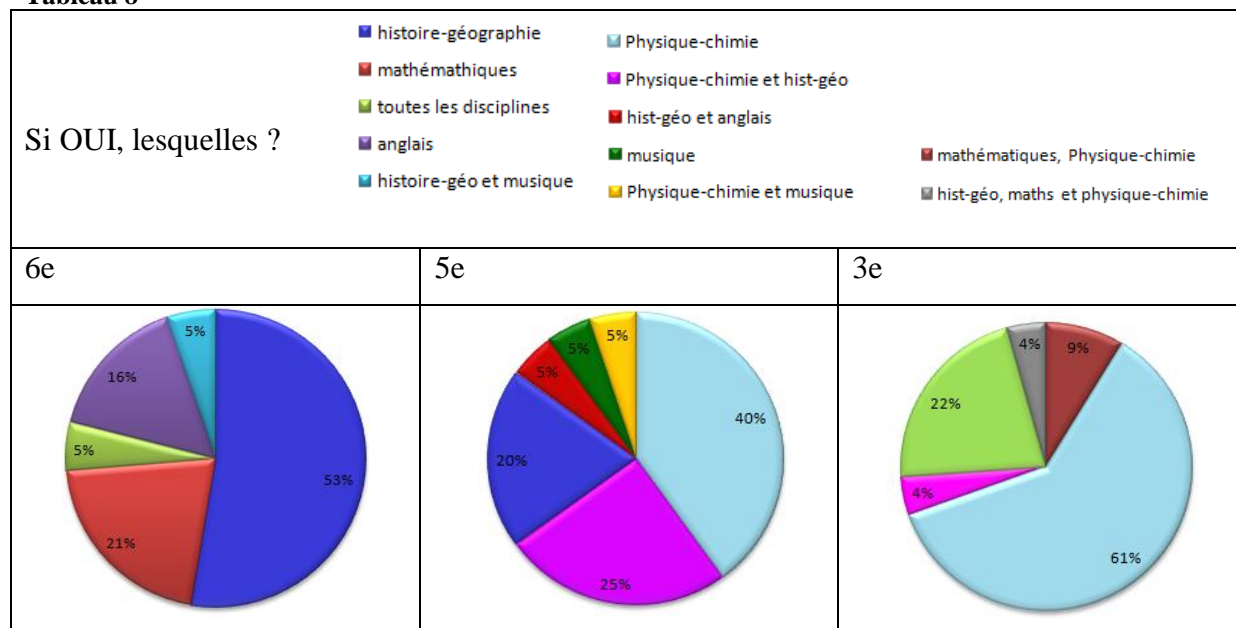
### 3.1.7 Raisons de la méconnaissance des compétences

**Tableau 7**



D'autres professeurs pratiquent l'évaluation par compétences. Pourtant, un tiers des 6<sup>èmes</sup> et des 5<sup>èmes</sup> et quelques élèves de 3<sup>ème</sup> semblent encore l'ignorer en janvier.

**Tableau 8**

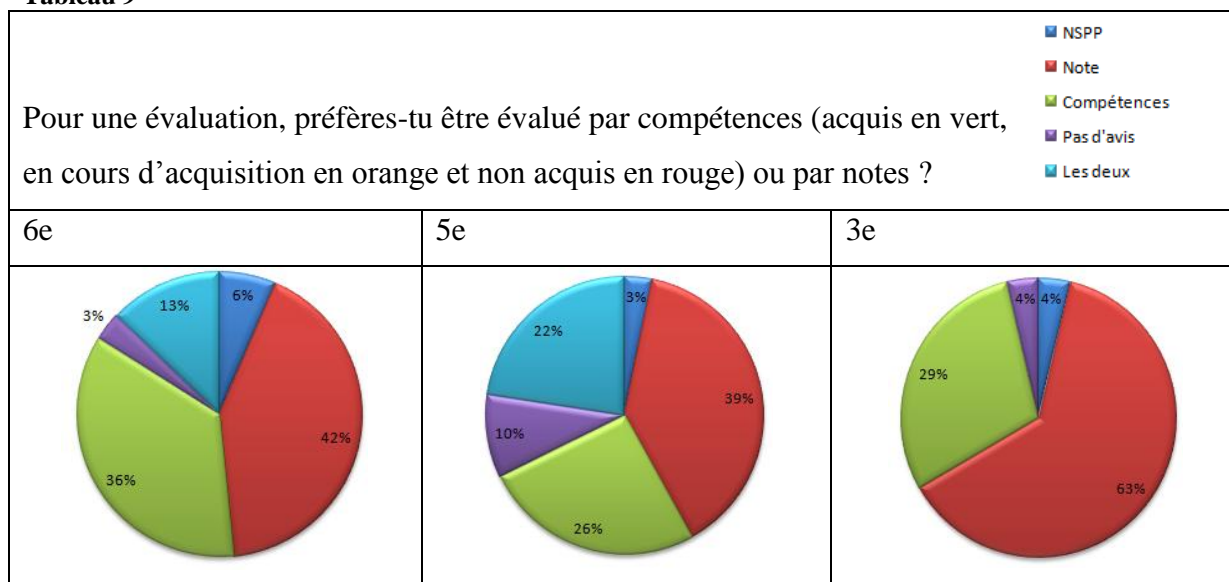


Cette question a fait naître des réponses très différentes pour tous les élèves. Certains n'ont cité qu'une matière, d'autres deux voire trois matières. Ces résultats montrent que, même si les compétences sont utilisées dans les autres matières, elles ne le sont que ponctuellement. Les élèves n'y sont pas habitués sauf physique chimie pour les 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> et histoire-géographie pour les 6<sup>e</sup>.

### 3.1.8 Préférence pour un type d'évaluation

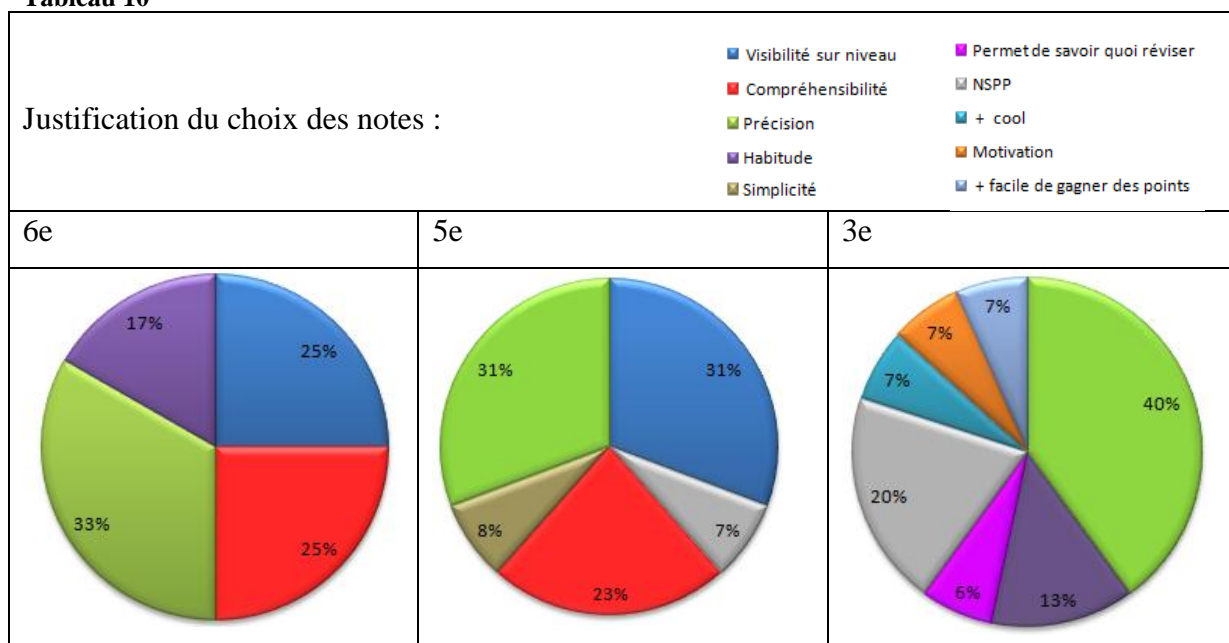
#### 3.1.8.1 Résultats du 1<sup>er</sup> questionnaire

Tableau 9



Quand on leur demande ce qu'ils préfèrent, la plupart des élèves préfèrent la note (42 contre 36% chez les 6<sup>èmes</sup>, 39 contre 26% chez les 5<sup>ème</sup> et 63 contre 29% chez les 3<sup>èmes</sup>). Certains, aiment avoir les deux et ont inventé cette réponse qui n'existait pas dans le questionnaire de base pour pouvoir s'exprimer. Ainsi, un cinquième des 5<sup>èmes</sup> aiment avoir les deux types d'évaluations qui ne leur apportent pas les mêmes retours.

Tableau 10

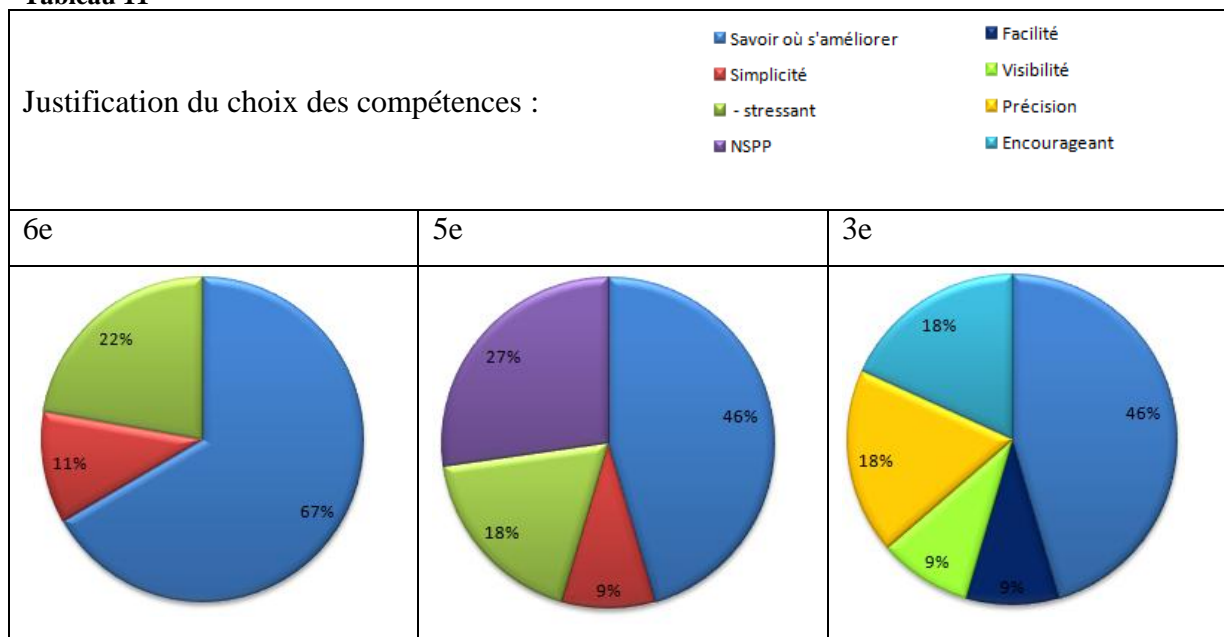


En ce qui concerne le choix des notes, les élèves étaient libres d'utiliser les termes qu'ils voulaient pour décrire la raison de leur choix (idem pour les compétences). Ainsi, les réponses ne sont pas biaisées par des « faux choix » basés sur des propositions à la façon QCM que les élèves pourraient cocher sans trop y penser.

La plupart des élèves apprécient son côté précis (un tiers des 6<sup>èmes</sup> et des 5<sup>èmes</sup>, et 40% des 3<sup>èmes</sup>). Les 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> sont aussi sensibles à la comparaison par rapport au reste de la classe et ont choisi de parler pour un quart des 6<sup>èmes</sup> et un tiers des 5<sup>e</sup> de la visibilité sur leur niveau. Un quart des 5<sup>e</sup> et 6<sup>e</sup> trouvent également la note plus compréhensible. Je pense que cette notion sous-tend une habitude des élèves face à la note en comparaison de la compétence mais je tenais à utiliser leurs mots autant que possible pour restituer les réponses et n'ai donc pas regroupé les notions d'habitude et de compréhensibilité. L'habitude en elle-même tient une place importante chez les élèves de 6<sup>ème</sup> (17%) et de 3<sup>ème</sup> (13%). La simplicité, qu'on peut rapprocher également de la compréhensibilité et de l'habitude, est citée pour 8% des 5<sup>èmes</sup>.

Les réponses minoritaires des 3<sup>èmes</sup> sont variées et plus difficiles à interpréter : facilité de gagner des points (par esprit de compétition ? ou avoir plus de visibilité sur l'amélioration ?), motivation (idem), plus cool, ou permet de savoir quoi réviser (ce qui me semble pourtant être un des atouts des compétences !).

**Tableau 11**

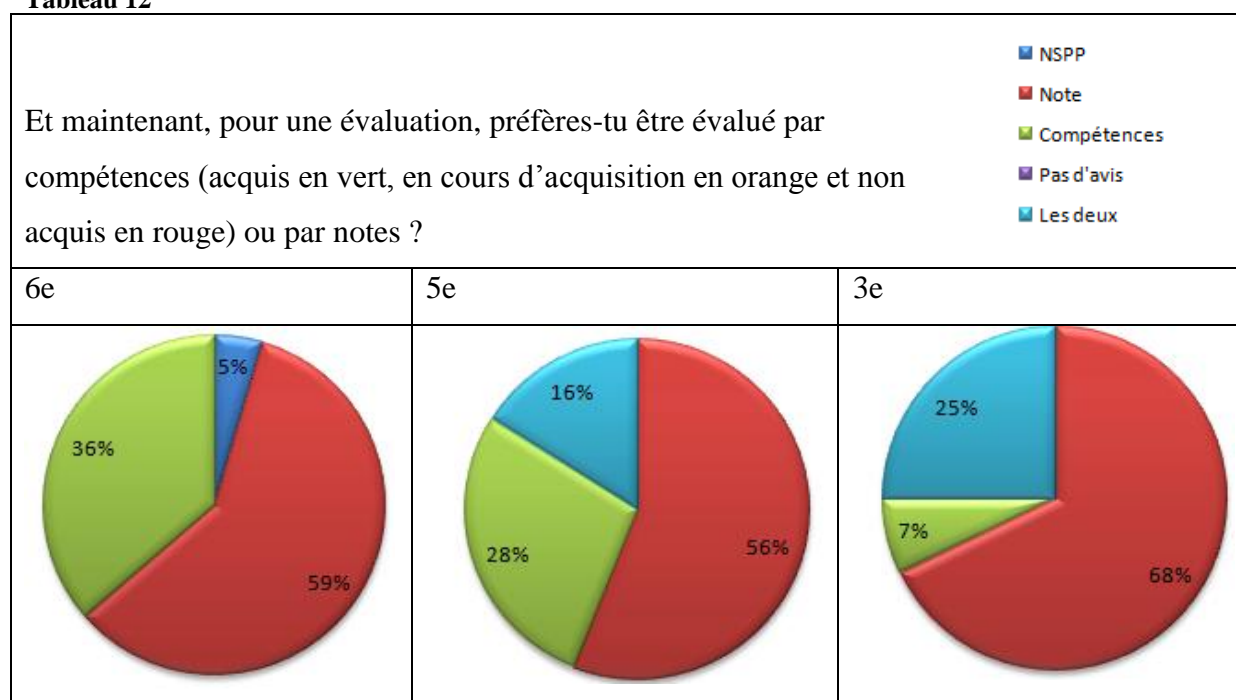


En ce qui concerne le choix des compétences, la majorité des élèves les apprécient car elles permettent de savoir où s'améliorer pour les 2 tiers des 6<sup>èmes</sup>, et pour presque la moitié

des 5<sup>èmes</sup> et 3<sup>èmes</sup>. Un cinquième des 6<sup>e</sup> et des 5<sup>e</sup> les trouve moins stressantes que les notes. Et un élève de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> sur 10 les trouvent plus simples. Presque un cinquième des 3<sup>èmes</sup> les trouve plus encourageantes et un autre cinquième les trouve plus précises. Enfin, quelques élèves de 3<sup>e</sup> pensent qu'elles sont plus faciles pour travailler et qu'elles permettent d'avoir une meilleure visibilité sur le travail.

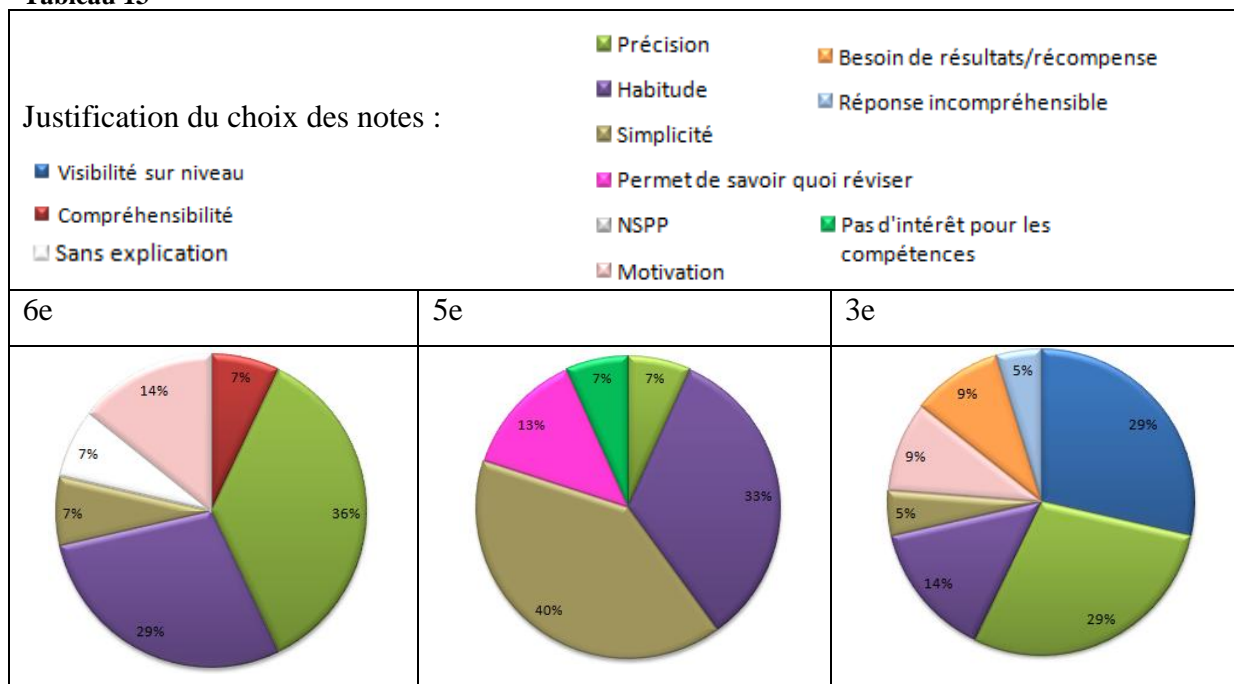
### 3.1.8.2 Résultats du 2<sup>e</sup> questionnaire

Tableau 12



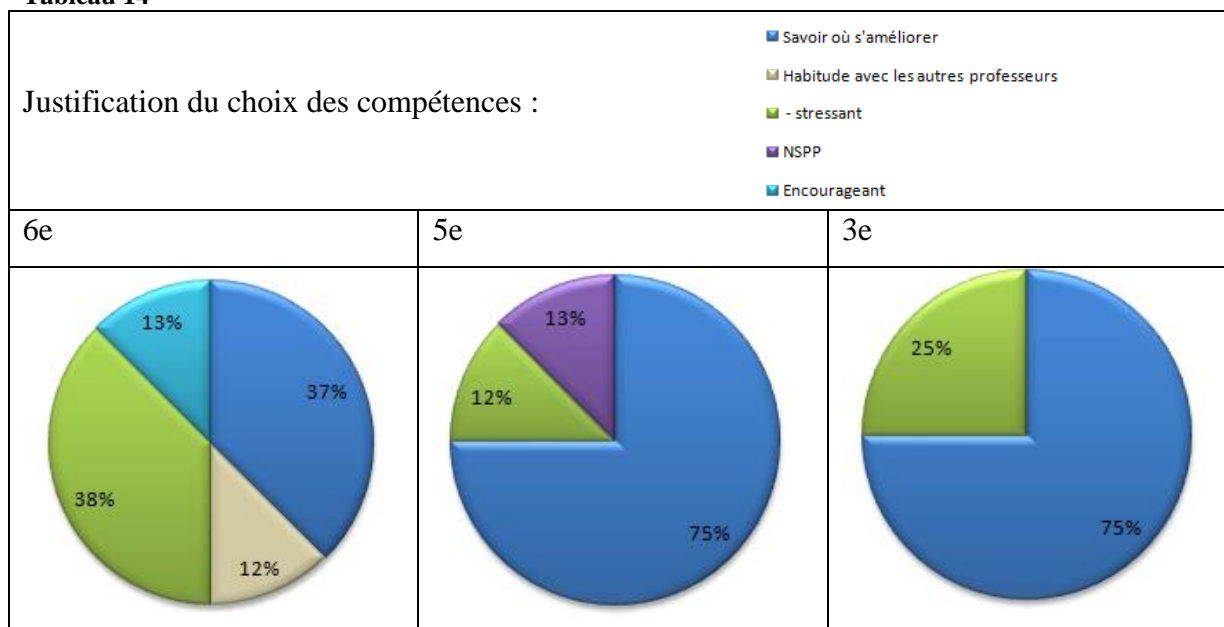
La note reste le mode de communication des résultats préféré par les élèves (deux tiers des 3<sup>e</sup>, et plus de 50% pour les 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup>). Chez les 3<sup>e</sup>, les compétences perdent un peu de terrain au profit d'une évaluation incluant les deux types de communication.

**Tableau 13**



Cet engouement est justifié par les élèves par la précision (un tiers des 6<sup>e</sup> et des 3<sup>e</sup>), la simplicité (40% chez les 5<sup>e</sup>) et également l'habitude qu'ils ont de la note (1 tiers des 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> et 14% des 3<sup>e</sup>). Quasiment le tiers des 3<sup>e</sup> justifie leur choix par la visibilité que la note confère sur leur niveau, la possibilité de se positionner par rapport aux autres.

**Tableau 14**



La justification « savoir où s'améliorer » gagne du terrain chez les 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> avec 75% des réponses mais en perd chez les 6<sup>e</sup> (37%) au profit d'un stress moins important selon eux.



Ce dernier aspect est également cité par les 5<sup>e</sup> (12%) et les 3<sup>e</sup> (25%). On notera que certains élèves de 6<sup>e</sup> choisissent les compétences car ils y sont déjà habitués par les autres professeurs.

Comparaison :

**Tableau 15**

	Préférence pour les notes			Préférence pour les compétences			Préférence pour les deux		
	6e	5e	3e	6e	5e	3e	6e	5e	3e
<b>1er questionnaire</b>	13 (42%)	12 (39%)	17 (63%)	11 (36%)	8 (26%)	8 (29%)	4 (13%)	7 (22%)	0 (0%)
<b>2e questionnaire</b>	13 (59%)	14 (56%)	19 (68%)	8 (36%)	7 (28%)	2 (7%)	0	4 (16%)	7 (25%)

Les chiffres ne sont pas assez représentatifs pour tirer une conclusion sur une quelconque évolution entre le 1<sup>er</sup> et le 2<sup>e</sup> questionnaire. On peut voir, par contre, que les notes sont toujours préférées par les élèves.

### **3.2 « Discussion »**

#### **3.2.1 Re-contextualisation**

Lors de ce mémoire, j'ai cherché à répondre à la problématique « Comment évaluer par compétences pour faire progresser chaque élève en SVT en 5<sup>ème</sup> ? » à travers la création de nouveaux outils et actions relatifs aux compétences.

Mes trois hypothèses de travail étaient :

- Hypothèse 1 : Les élèves ne comprennent pas bien et sont réticents face à l'évaluation par compétences :
  - Car ils n'y sont pas habitués par les autres professeurs ;
  - Car ils ne travaillent pas assez les compétences en SVT;
  - Car la grille de compétences est trop compliquée ou mal adaptée ;
  - Car ils préfèrent les notes ;
  - Car ils n'en voient pas l'intérêt ou ne s'en préoccupent pas ;
  - Car leurs parents n'en voient pas l'intérêt ou ne s'en préoccupent pas.
  
- Hypothèse 2 : des évaluations formatives et sommatives répétées basées sur les compétences seraient mieux comprises, et interprétées par les élèves.

- Hypothèse 3 : un meilleur guidage sur les capacités à améliorer et comment les améliorer aiderait l'élève à devenir autonome dans l'acquisition des compétences et l'aiderait à progresser plus efficacement tout en minimisant le stress lié à l'évaluation.

A partir des résultats que j'ai traité, il me semble que les élèves n'utilisent que peu souvent les compétences

- car ils n'y sont pas habitués par les autres professeurs : un tiers des élèves de 6<sup>e</sup> et 5<sup>e</sup> et quelques élèves de 3<sup>e</sup> ne sont même pas au courant que d'autres matières utilisent les compétences. Les réponses hétéroclites à la question « si oui, lesquelles ? » montrent combien l'évaluation par compétences n'est pas ancrée dans chaque matière. Si certaines disciplines l'utilisent, la plupart ne le font-elles que ponctuellement. En tout cas, les élèves ne semblent pas y être assez habitués pour s'en souvenir sauf pour la physique chimie des 3<sup>èmes</sup> et des 5<sup>èmes</sup> à hauteur de 2 tiers de la classe. Les résultats des 6<sup>èmes</sup> sont très disparates avec la moitié des élèves qui pensent ne travailler par compétences qu'en histoire géographie, un cinquième qu'en maths, un sixième qu'en anglais.

Dans ces conditions, les élèves ne peuvent pas comprendre le réel enjeu des compétences et savoir les utiliser.

- car ils ne travaillent pas assez les compétences : la différence entre les réponses des 5<sup>èmes</sup> et des autres classes est flagrante. Quasiment tous les élèves de 5<sup>e</sup> préfèrent la nouvelle grille et la majorité d'entre eux déclarent qu'elle leur permet de mieux comprendre les CCA. Il semble donc que de travailler à chaque séance avec les CCA permette une meilleure compréhension de leur fonctionnement, cela est certain, mais aussi un plus grand engouement pour ces CCA. J'ai aussi pu observer lors des séances avec mes 5<sup>e</sup> qu'ils utilisaient plus volontiers les CCA car la majorité d'entre eux avaient l'impression de s'améliorer dans leurs savoir-faire surtout. Le succès de l'exercice de remédiation est lui aussi flagrant : en donnant des outils adaptés (fiche méthode) et un objectif clair (progresser sur une capacité qu'il choisisse eux-mêmes), les résultats sont bien plus positifs que ceux auxquels je me serais attendus. Le fait qu'un seul exercice de remédiation ait pu être fait amène toutefois à relativiser les progrès discutés.

- car la grille de compétences est trop compliquée ou mal adaptée : effectivement, une grande majorité des élèves préfèrent la nouvelle grille qui est plus détaillée et permet de voir une progression pour chaque CCA. Ils sont nombreux à citer son intérêt lorsqu'on veut savoir où s'améliorer et la facilité à comprendre ce qui est demandé grâce à elle. Les autres parlent de son aspect « précis », ce qui n'amène pas forcément à une réflexion sur son utilité dans les apprentissages. D'après les retours globaux, cette nouvelle grille est un succès et participe à la meilleure compréhension des CCA.
- car ils préfèrent les notes : Les notes restent le mode de communication des résultats préféré des élèves. Toutefois, les autres réponses permettent de comprendre que l'intérêt des compétences est toutefois assez bien perçu par les élèves. Les compétences semblent remplir vraiment le rôle pour lequel on les a mis en place : une meilleure visibilité sur les capacités/connaissances/attitudes qui demandent une remédiation, et un travail centré sur soi-même au lieu de pousser à la compétition et à l'élitisme qui sont des facteurs de stress pour les élèves. En ceci, ces réponses sont réellement pour moi une source d'encouragement dans la mise en place de ces compétences.
- car ils n'en voient pas l'intérêt ou ne s'en préoccupent pas : comme exposé précédemment, lorsque les élèves sont habitués aux CCA, les utilisent régulièrement et ont compris leur intérêt comme les 5<sup>èmes</sup>, ils sont plus volontaires pour les utiliser et observer leur progression.
- car leurs parents n'en voient pas l'intérêt ou ne s'en préoccupent pas : Il me semble que si les parents étaient plus informés sur les compétences et adhéraient à leur utilisation, ils pourraient constituer un moteur positif dans la compréhension et l'utilisation des compétences. Pour vérifier cela, cette information aux parents devrait se travailler plus qu'avec un mot dans le carnet et quelques rencontres parents-professeurs. Je n'ai donc pas assez de retours pour répondre à cette question dans ce mémoire.

En ce qui concerne l'hypothèse 2, elle a été vérifiée à l'aide du travail avec les 5<sup>e</sup>. En effet, les compétences sont mieux comprises, et interprétées par ces derniers.

L'hypothèse 3, pour sa part, est plus difficile à vérifier. Les élèves semblent progresser plus efficacement et avec moins de stress lors des évaluations par compétences. Toutefois, il ne me semble pas qu'ils aient acquis beaucoup d'autonomie, sauf remplissage de la grille.

### **3.2.2 Limites et perspectives**

Bien que ce travail ait apporté de nombreux chiffres pour répondre à mes questions, le nombre assez faibles d'élèves interrogés limite la pertinence des résultats et invite à un sondage de plus grand ampleur.

La pertinence des graphiques ne tient aussi parfois qu'au traitement des données qui a été plus que fastidieux. En effet, les réponses étaient libres, ce qui a permis de nombreuses possibilités. Les catégories que j'ai créés et les choix de regroupement que j'ai fait pourraient être contestés car ils impliquent une part de subjectivité. Par exemple, j'ai décidé de regrouper « aide mieux à voir ses difficultés » et « savoir où s'améliorer » ou « simplicité » avec « plus pratique ». De plus, certains commentaires, faute de trouver un équivalent adéquat, n'ont tout simplement pas été changés comme le commentaire « + cool ».

En ce qui concerne la mise en place des CCA dans les séances, l'analyse des séances mises en œuvre à l'aide de la nouvelle grille révèle que certaines capacités se retrouvent trop souvent travaillées dans les différentes séances alors que d'autres ne sont que peu ou jamais abordées (annexe 10). Par ex, la capacité I1 (Extraire d'un document, d'un fait observé, les informations utiles) a été travaillée 6 fois, la Ra8 (Exploiter des résultats pour valider ou invalider une hypothèse) 4 fois tandis que la I4 (utiliser un tableur) n'a jamais été travaillée.

De plus, les capacités sont souvent plus travaillées que les attitudes ou les connaissances dans mes cours. Le travail sur les compétences est long pour avoir une vue d'ensemble sur quelles capacités et attitudes travailler et quand les travailler. Une analyse sur le long terme permettra de recadrer les séances en termes d'objectifs afin de pouvoir travailler chaque CCA de la grille.

Il me semble également important de retravailler cette grille qui, parfois, présente des capacités redondantes ou peu claires comme les capacités I3 « Confronter l'information disponible à ses connaissances » et Ra11 « Mettre en relation les données et/ou les connaissances (je vois que...j'en déduis que) ».

Bien que l'intérêt de la nouvelle grille ne soit plus à prouver, une même fiche pour tous les professeurs de l'établissement serait un plus pour sa compréhension par les élèves. Un travail collaboratif en sciences pourrait être envisagé.

A l'aide de cette grille commune, un repérage collégial des difficultés pourrait être fait, à condition qu'une majorité d'autres professeurs veuillent bien travailler par compétences. Les conditions de réalisation sont trop complexes pour être applicables sans un investissement de tous les acteurs et une impulsion forte des décideurs.

Le travail sur les compétences est très riche. J'ai voulu baser ce mémoire sur les outils de base à mettre en place pour une meilleure compréhension des CCA et une mise en valeur de leur intérêt. Toutefois, d'autres outils tout aussi utiles mériteraient d'être étudiés comme l'auto-évaluation déjà citée, et le travail entre pairs.

L'auto-évaluation est une piste intéressante pour gagner du temps sur le travail enseignant tout en responsabilisant l'élève qui doit évaluer sa propre production. Elle me semble essentielle pour penser des évaluations formatives qui ne sanctionnent pas l'élève mais le font progresser. J'ai mis en place des auto-évaluations dans toutes mes classes mais une fois encore, la répétition de cette technique est primordiale pour que les élèves en comprennent l'intérêt et s'appliquent dans sa réalisation.

En ce qui concerne l'évaluation entre pairs, selon Olivier Rey & Annie Feyfant<sup>14</sup>, les interactions verbales entre élèves autorisent des critiques différentes de celles de l'enseignant et formulées dans une langue naturellement plus usuelle, même si les élèves jouent à endosser le rôle de l'enseignant. Les élèves peuvent plus facilement identifier les obstacles et les solutions en suivant le raisonnement de leurs pairs que celui de l'enseignant. Il semble que les élèves s'approprient plus facilement les critères d'évaluation en examinant un travail qui n'est pas le leur.

#### **4. Conclusion**

Tous les retours des élèves me confortent dans l'idée que la mise en place d'une grille telle que celle que j'ai créée et la répétition d'exercices de remédiation, avec l'aide de fiches méthodes, ne peut être que bénéfique pour la compréhension des élèves de ce qu'on leur demande de faire. Toutefois, il me semble que d'après les résultats, si le travail sur les

---

<sup>14</sup> Olivier Rey & Annie Feyfant. (2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ n° 94.

compétences n'est que ponctuel, il ne présente qu'un intérêt limité. A nous, jeunes professeurs, de discuter et de partager avec nos collègues tout l'intérêt que représentent l'évaluation par compétences, en cherchant toujours la réussite la plus confiante à nos élèves dans tous leurs apprentissages.

# Bibliographie



## Livres

L. DORE, N. MICHAUD & L. MUKARUGAGI. (2002). *Le portfolio. Evaluer pour apprendre (coll. Evaluation et compétences)*. Montréal : Editions de la Chenelière.

A. Courtillot & E. Chevigny. (2014). *Sciences et compétences, pratiques au collège et au lycée*. Montpellier: CRDP. Repères pour agir.

Scallon Gérard. (2004). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*. Editions De Boeck.



## Documents internet

Direction générale de l'enseignement scolaire.(2011). Aide au suivi de l'acquisition des connaissances et des capacités du socle commun

Repéré à [http://media.eduscol.education.fr/file/socle\\_commun/74/3/socle-C3-Aide-au-suivi-de-acquisition-des-connaissances-et-capacites\\_161743.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/74/3/socle-C3-Aide-au-suivi-de-acquisition-des-connaissances-et-capacites_161743.pdf)

Michèle dell'Angelo. (2013). Construction d'évaluations de situations complexes avec des enseignants de SVT de collège.

Repéré à <http://www.aref2013.univ-montp2.fr/cod6/?q=content/2312-construction-d%E2%80%99C3%A9valuations-de-situations-complexes-avec-des-enseignants-de-svt-de-coll%C3%A8>

Olivier Rey & Annie Feyfant.(2014). Évaluer pour (mieux) faire apprendre. Dossier de veille de l'IFÉ n° 94.

Repéré à <http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>

Direction générale de l'enseignement scolaire.(2011). Grilles de référence pour l'évaluation et la validation des compétences du socle commun. Palier 3.

Repéré à [http://media.eduscol.education.fr/file/socle\\_commun/18/2/socle-Grilles-de-reference-palier3\\_169182.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/18/2/socle-Grilles-de-reference-palier3_169182.pdf)

Brigitte Hazard & all.IGEN SVT. (2011). La mise en œuvre du socle et l'évolution d'une discipline, les sciences de la vie et de la Terre.

Repéré à [http://media.eduscol.education.fr/file/socle\\_commun/47/6/Socle\\_SVT\\_mise-en-oeuvre\\_178476.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/47/6/Socle_SVT_mise-en-oeuvre_178476.pdf)

Philippe ABBO & all.(2010). Le livret personnel de compétences. Repères pour sa mise en œuvre au collège.

Repéré à

[http://media.eduscol.education.fr/file/socle\\_commun/97/5/ReperesLivretcompetences\\_145975.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/97/5/ReperesLivretcompetences_145975.pdf)

Ministère de l'éducation nationale. (2006). Le Socle commun de connaissances et de compétences.

Repéré à <http://cache.media.education.gouv.fr/file/51/3/3513.pdf>

Frédérique Thomas.(2008). Le système éducatif : grandes réformes et réajustements.

Repéré à <https://www.maif.fr/content/pdf/enseignants/votre-metier-en-pratique/systeme-educatif/maif-systeme-educatif.pdf>

Ministère de l'éducation. Livret personnel de compétences.

Repéré à

[http://media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret\\_personnel\\_competences\\_149027.pdf](http://media.education.gouv.fr/file/27/02/7/livret_personnel_competences_149027.pdf)

Loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École (Article 9) - Loi n°2005-380 du 23 avril 2005

Repéré à

<http://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000000259787&dateTexte=>

Conseil Supérieur des Programmes. (2015). Préambule au projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Repéré à

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/5/Preambule\\_au\\_projet\\_de\\_socle\\_commun\\_de\\_connaissances\\_de\\_competences\\_et\\_de\\_culture\\_12\\_fev\\_2015\\_395045.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/04/5/Preambule_au_projet_de_socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_12_fev_2015_395045.pdf)

Conseil Supérieur des Programmes. (2015). Projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Repéré à

[http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet\\_de\\_socle\\_commun\\_de\\_connaissances\\_de\\_competences\\_et\\_de\\_culture\\_12\\_fev\\_15\\_392057.pdf](http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/05/7/Projet_de_socle_commun_de_connaissances_de_competences_et_de_culture_12_fev_15_392057.pdf)

Direction générale de l'enseignement scolaire. (2011). Socle commun et livret personnel de compétences.

Repéré à [http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/document\\_dgesco\\_mise\\_en\\_oeuvre\\_du\\_livret\\_personnel\\_de\\_competences\\_a\\_l\\_ecole\\_primaire\\_janvier\\_2011.pdf](http://www.education.gouv.fr/archives/2012/refondonslecole/wp-content/uploads/2012/07/document_dgesco_mise_en_oeuvre_du_livret_personnel_de_competences_a_l_ecole_primaire_janvier_2011.pdf)

Direction générale de l'enseignement scolaire. (2011). Vade-mecum. Document d'appui à la compétence 3 Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique.

Repéré à [http://media.eduscol.education.fr/file/DNB/89/2/socle-C3-vade\\_mecum\\_166892.pdf](http://media.eduscol.education.fr/file/DNB/89/2/socle-C3-vade_mecum_166892.pdf)



## Sommaire des annexes

Annexe 1 : Grille de compétences du début d'année.....	p1
Annexe 2 : 1 <sup>er</sup> questionnaire sur l'évaluation par compétences.....	p2
Annexe 3 : Nouvelle grille d'évaluation niveau 5 <sup>ème</sup> .....	p3
Annexe 4 : Exercice d'appropriation des CCA .....	p4
Annexe 5 : Exemple de fiche de remédiation.....	p5
Annexe 6 : Mot distribué aux parents en mars.....	p6
Annexe 7 : 2 <sup>e</sup> questionnaire sur l'évaluation par compétences.....	p7
Annexe 8: Autres résultats du questionnaire n°1.....	p8
Annexe 9: Autres résultats du questionnaire n°2.....	p14
Annexe 10 : Exemple de nouvelle grille remplie.....	p18
Annexe 11 : Exemple d'évaluation formative durant une séance de 5 <sup>ème</sup> .....	p19

## **Grille de suivi des apprentissages en S.V.T**

Il existe 5 grands types d'apprentissages méthodologiques en S.V.T. :

- **Restituer ses connaissances** : Je dois savoir restituer les connaissances (définitions, notions, explications) données dans le cours (et souvent marquées en rouge).
- **S'informer** : Rechercher, extraire et organiser l'information utile : Je dois savoir observer, décrire et trouver des informations dans des documents de tous types (photos, vidéos, graphiques, textes...).
- **Raisonner** : Argumenter, pratiquer une démarche expérimentale, démontrer : Je dois savoir mettre en ordre les informations et mes connaissances pour résoudre un problème ou rédiger une conclusion.
- **Communiquer** : Maîtrise de la langue et présentation : Je dois savoir soigner mon travail et présenter un dessin, un schéma ou un texte en respectant des consignes, ceci dans un « bon » français.
- **Réaliser** : Manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes : Je dois savoir utiliser des appareils et réaliser des expériences en suivant des consignes.

<b>Evaluation N°</b>									
<b>Note</b>									
<b>Restituer ses connaissances</b>									
<b>S'informer</b>									
<b>Raisonner</b>									
<b>Communiquer</b>									
<b>Réaliser</b>									

<b>Evaluation N°</b>									
<b>Note</b>									
<b>Restituer ses connaissances</b>									
<b>S'informer</b>									
<b>Raisonner</b>									
<b>Communiquer</b>									
<b>Réaliser</b>									

Questionnaire sur l'évaluation

Afin de mieux adapter les évaluations et les aides tout au long du cours aux besoins de chaque élève, j'ai besoin de ta participation ! Remplis ce questionnaire chez toi et ramène le pour la prochaine fois. Il me permettra de mieux comprendre ce dont tu as besoin pour mieux réussir les activités et mieux comprendre les cours. Il n'est pas noté et reste anonyme.

- ➔ Entoure les réponses qui te semblent les plus adaptées.
- ➔ Tu peux écrire au dos de la page si tu as des informations en plus à me donner.

Questions

1. Connais-tu l'évaluation par compétences avant cette année scolaire ? OUI NON
2. Existe-t-il d'autres matières qui pratiquent l'évaluation par compétences avec ta classe ? OUI NON  
Si OUI, lesquelles ? .....
3. Connais-tu les 5 compétences travaillées en SVT ?  
.....
4. Sur le haut des fiches d'activité avec lesquelles nous travaillons se trouve un cartouche avec des objectifs et des compétences. A quelle fréquence le consultes-tu ?  
A chaque fois    Quand j'ai du temps    Quand je suis en difficulté    Jamais
5. Tu as collé une grille de compétences à la fin de ton cahier au début de l'année. Lorsque certaines compétences n'étaient pas acquises (rouge), les as-tu retravaillé chez toi ?  
A chaque fois    Quand j'ai du temps    Quand je suis en difficulté    Jamais
6. Pour une évaluation, préfères-tu être évalué par compétences (acquis en vert, en cours d'acquisition en orange et non acquis en rouge) ou par notes ? Justifie.  
.....  
.....
7. Tes parents regardent-ils cette grille de compétences ?  
Tout le temps    La plupart du temps    Quand je suis en difficulté    Jamais
8. Epreuves-tu des difficultés à réviser ? OUI NON



pour ta participation !



**Faire correspondre une capacité à chaque question citée.**

Ex : le a. de l'ex 11p 96 correspond à la capacité Ré6

**Ex 5 p78**

Le a. correspond à la capacité ....

Les b. et c. correspondent à la capacité .....

Le d. correspond à la capacité ....

**Ex6 p79**

Le a. correspond à la capacité ....

Le b. correspond à la capacité ....

Le c. correspond à la capacité ....

## CAPACITE : EXPLOITER DES RESULTATS POUR VALIDER OU INVALIDER UNE HYPOTHESE RA8

### La méthode



Belin SVT 2006

Lorsqu'on veut vérifier qu'une hypothèse est vraie, on doit faire des expériences. Ces expériences doivent toujours présenter 2 montages dont un s'appelle le «**témoin**». Le témoin est identique au 2ème montage excepté pour un facteur.

Dans l'exemple de l'expérience de Spallanzani, l'hypothèse est que le suc digestif est l'élément qui permet de digérer les aliments.

Pour vérifier cette hypothèse, on doit :

1. **Expliquer ce qu'on observe** avec ses propres mots.

Ex : Spallanzani met de l'eau et de la viande dans un 1<sup>er</sup> tube. Il met de l'eau, du suc digestif et de la viande dans le 2<sup>e</sup>. Au bout de 12h, on observe que dans le 1<sup>er</sup> tube, rien ne s'est passé alors que dans le 2<sup>e</sup> tube, la viande a diminué de volume et a changé de couleur.

2. **Comparer les éléments communs (ou pas)** dans les 2 montages.

Ex : Le seul facteur en plus dans le tube 2 est le suc digestif. Le tube 1 est donc un témoin.

3. **Faire une phrase qui résume l'effet du facteur** dont on parle (= **déduction**).

Ex : Les résultats sont différents : lorsqu'il y a du suc digestif, la viande semble dissoute alors qu'il ne se passe rien s'il n'y en a pas.

4. **Faire une conclusion relative au facteur en général** qui répond à l'hypothèse.

Ex : C'est donc le suc digestif qui permet de digérer la viande

Afin de l'encourager à réfléchir sur ce qu'il a appris, à chercher les moyens d'améliorer ses apprentissages, et à planifier ce qui lui permettra de progresser en tant qu'apprenant et d'atteindre ses objectifs, votre enfant est évalué régulièrement par compétences. Une grille de compétences est collée à la fin de son cahier et lui permet de visualiser et travailler sur ses faiblesses (orange ou rose). N'hésitez pas à consulter cette grille et à l'aider à se positionner tout au long de l'année. Je reste à votre disposition pour de plus amples informations à ce sujet. Mme TERZIAN, SVT

Questionnaire n°2 sur l'évaluation

Les changements opérés depuis le dernier questionnaire t'ont-ils aidé ? Ou as-tu d'autres besoins ? Prends ton temps pour répondre à ce questionnaire qui me permettra de savoir ce que tu as pensé des nouveaux outils mis à ta disposition. Il n'est pas noté et reste anonyme.

- ➔ Entoure les réponses qui te semblent les plus adaptées.
- ➔ Tu peux écrire au dos de la page si tu as des informations en plus à me donner.

Questions

9. Préfères-tu la nouvelle grille d'évaluation des compétences (collée à la fin de ton cahier)? OUI NON

Si OUI,  
pourquoi ?.....  
.....  
.....

10. As-tu retravaillé certaines compétences chez toi sans que le professeur le demande (lorsqu'elles étaient rouge ou orange) ?

A chaque fois    Quand j'ai du temps    Quand je suis en difficulté    Jamais

11. Et maintenant, pour une évaluation, préfères-tu être évalué par compétences (acquis en vert, en cours d'acquisition en orange et non acquis en rouge) ou par notes ?

Pourquoi ?  
.....  
.....

12. Tes parents regardent-ils cette grille de compétences ?

Tout le temps    La plupart du temps    Quand je suis en difficulté    Jamais

13. Les aides orales du professeur (mentionnant ce qu'il fallait réviser pour le contrôle) t'ont-elles aidé à réviser ? OUI NON

14. Et aujourd'hui, éprouves-tu des difficultés à réviser ?

OUI NON

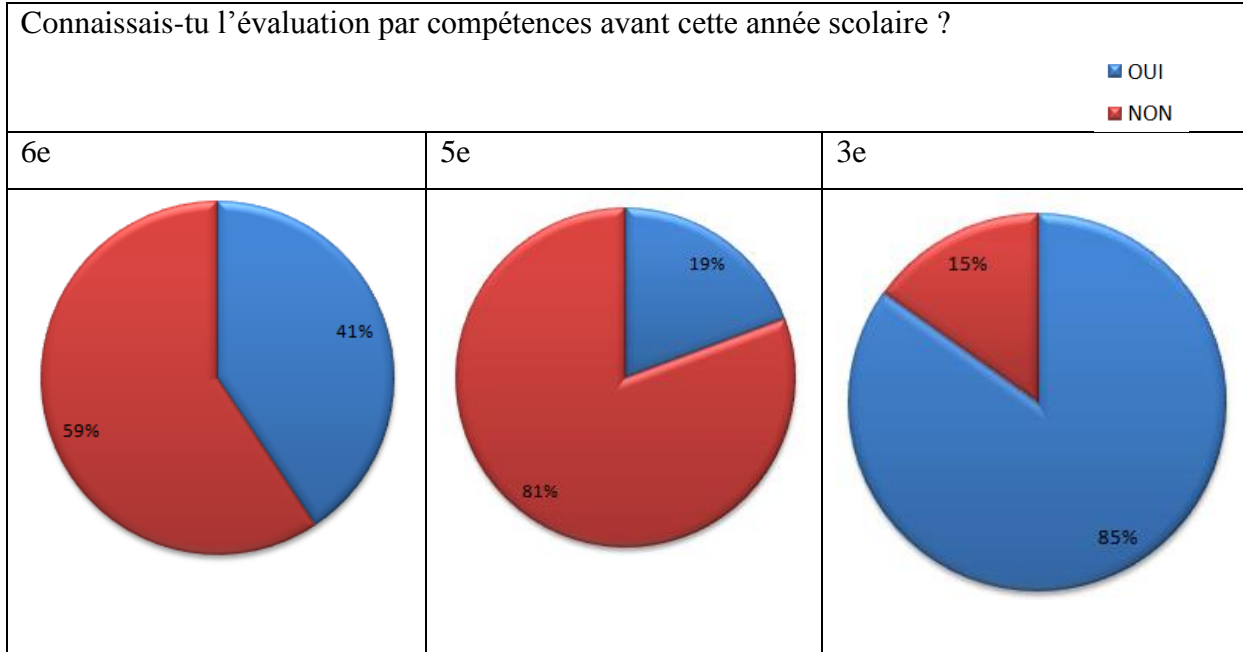


pour ta participation !



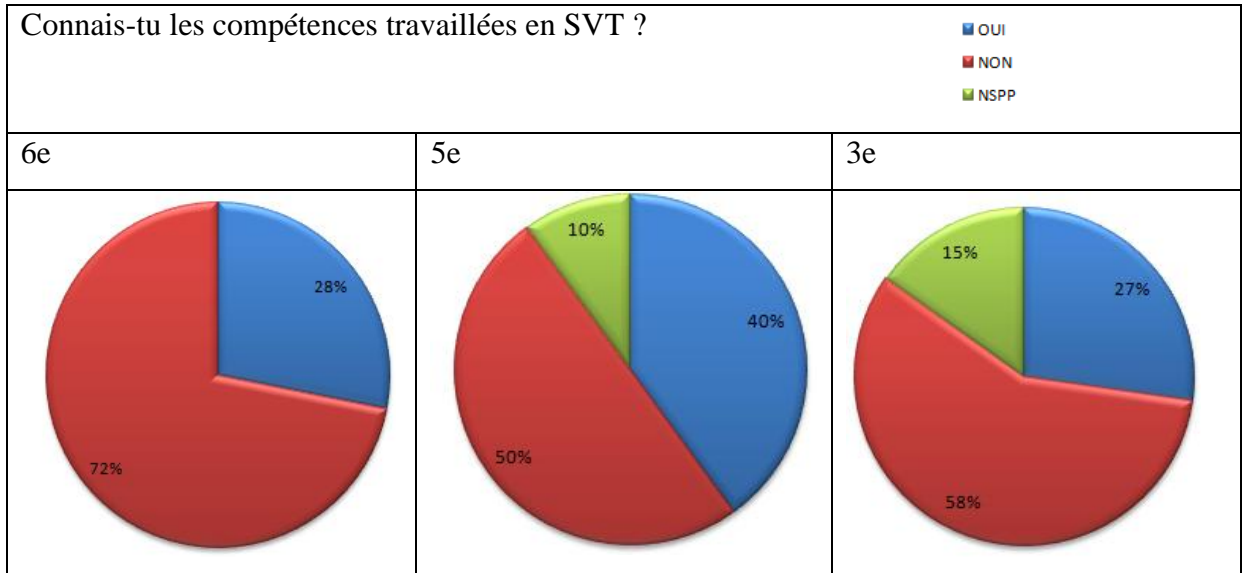
Annexe 8: Autres résultats du questionnaire n°1

**Tableau 16**



Un peu moins de la moitié des élèves connaissaient l'évaluation par compétences l'année dernière, avec une majorité de 3<sup>èmes</sup>. Plus du tiers des 6<sup>èmes</sup> s'en rappellent de l'école primaire. Par contre, moins d'un cinquième des 5<sup>èmes</sup> semblent connaître cette évaluation.

**Tableau 17**

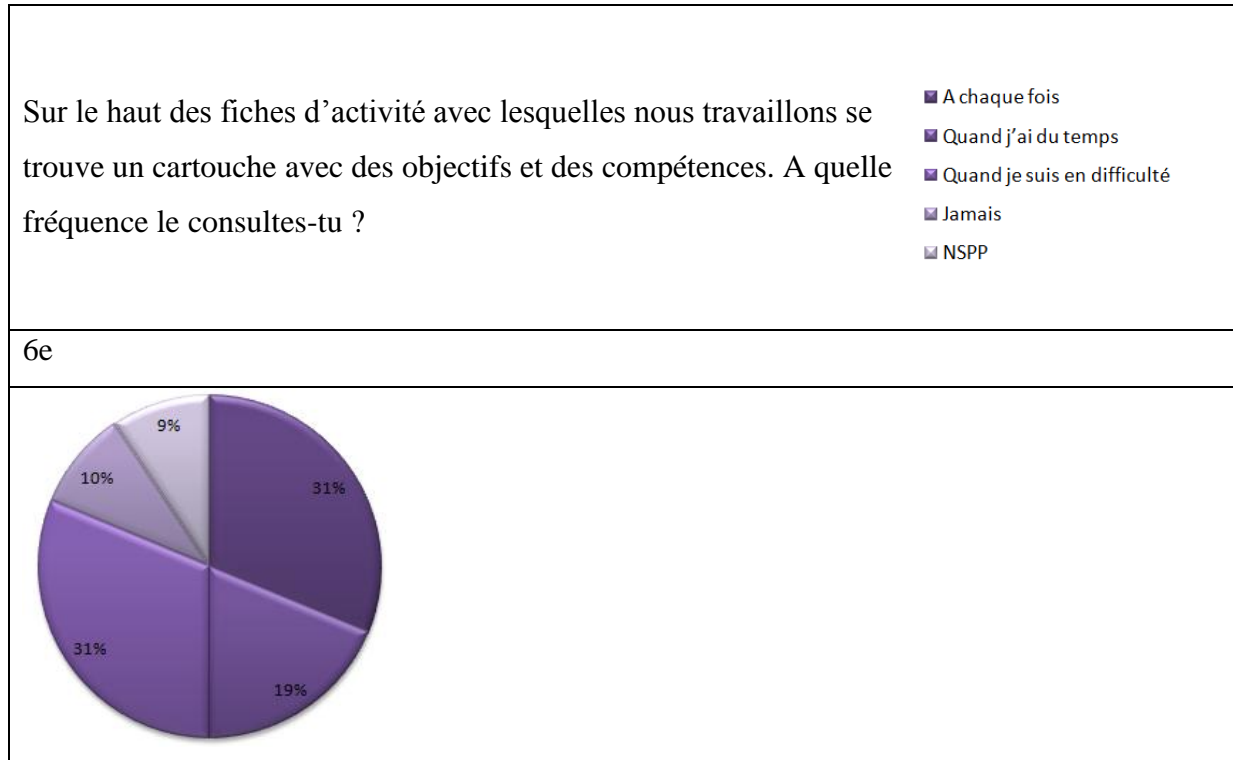


En janvier, plus de la moitié des élèves de chaque classe étaient incapables de me donner les 4 capacités scientifiques (s'informer, réaliser, raisonner et communiquer) et le

## Annexe 8: Autres résultats du questionnaire n°1

terme de « connaissances » qu'ils utilisaient pourtant depuis le début de l'année sous la forme d'une grille de compétences (annexe 1) à remplir.

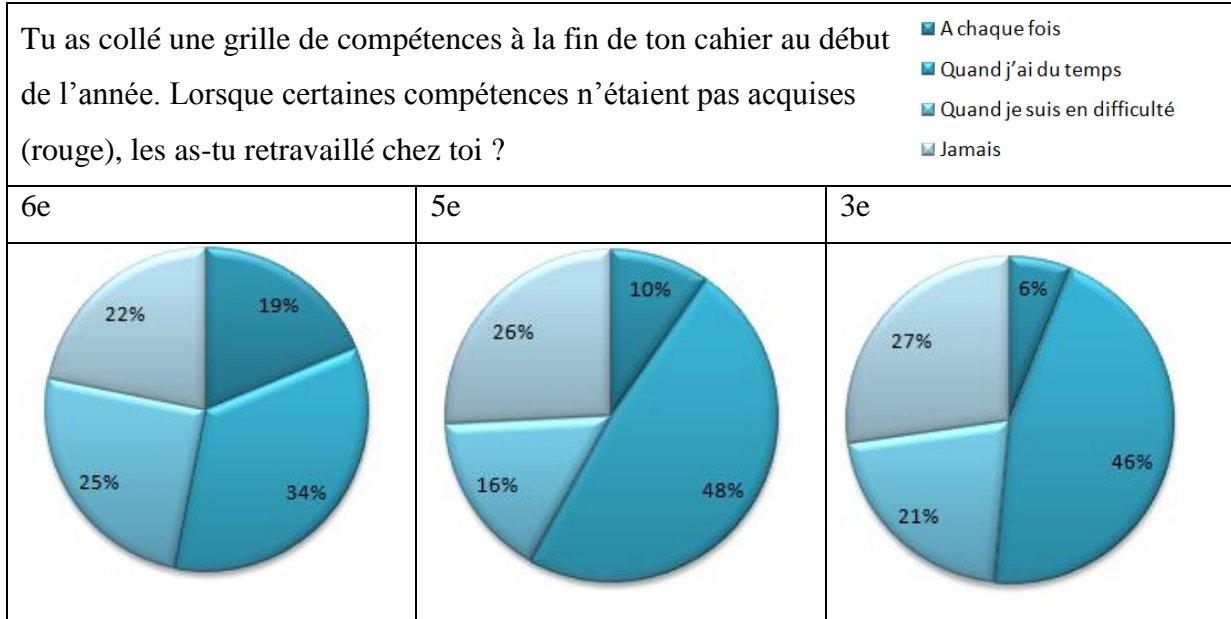
**Tableau 18**



Les cours de 6<sup>ème</sup> sont différents des autres car j'essaye de les habituer aux compétences à l'aide d'une cartouche toujours présente au début des activités. Cette cartouche contient l'objectif et les capacités/attitudes travaillées. Si un tiers des élèves semblent le consulter à chaque fois qu'ils relisent leurs cours, un autre tiers ne le consulte que quand il est en difficulté face à ce que demande l'exercice.

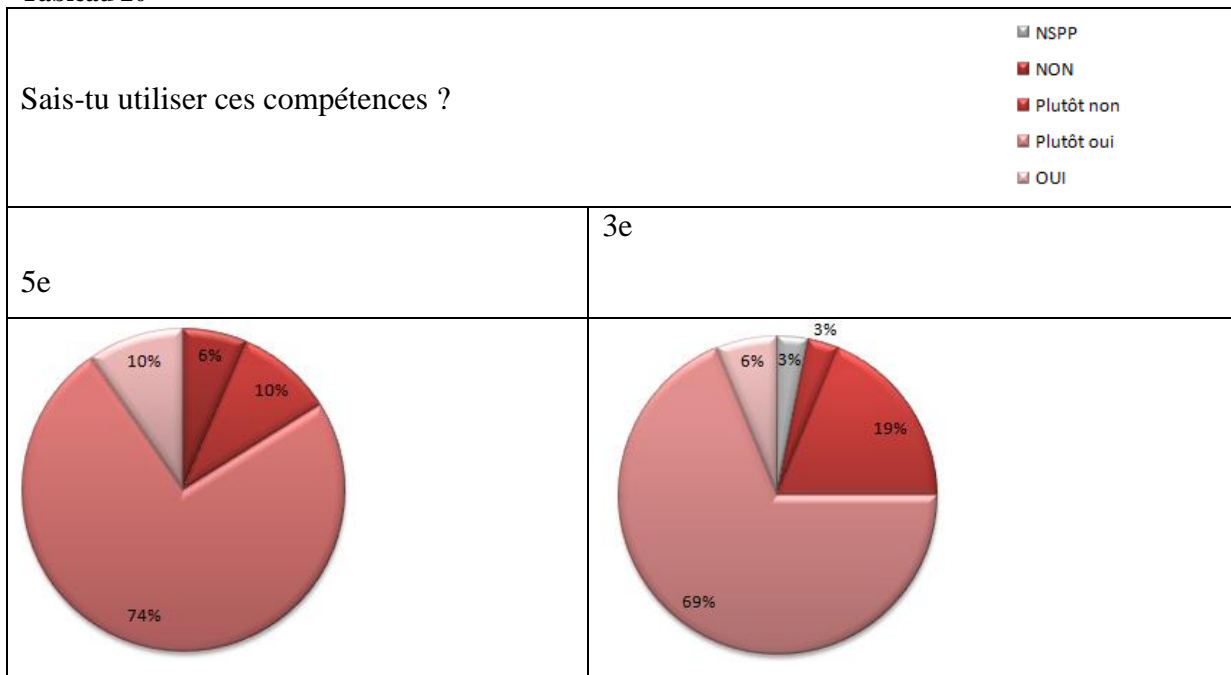
Annexe 8: Autres résultats du questionnaire n°1

**Tableau 19**



Selon leurs réponses, un cinquième des 6<sup>èmes</sup> a retravaillé les capacités ou connaissances non acquises, sûrement aidés par leurs parents car ils ne sont pas encore autonomes. A peine 1 élève sur 10 le faisait en 5<sup>ème</sup> et 2 élèves en 3<sup>ème</sup>. Ils sont une majorité à les travailler quand ils ont du temps (34 à 48% selon les classes). Mais un quart des élèves ne les ont jamais retravaillé.

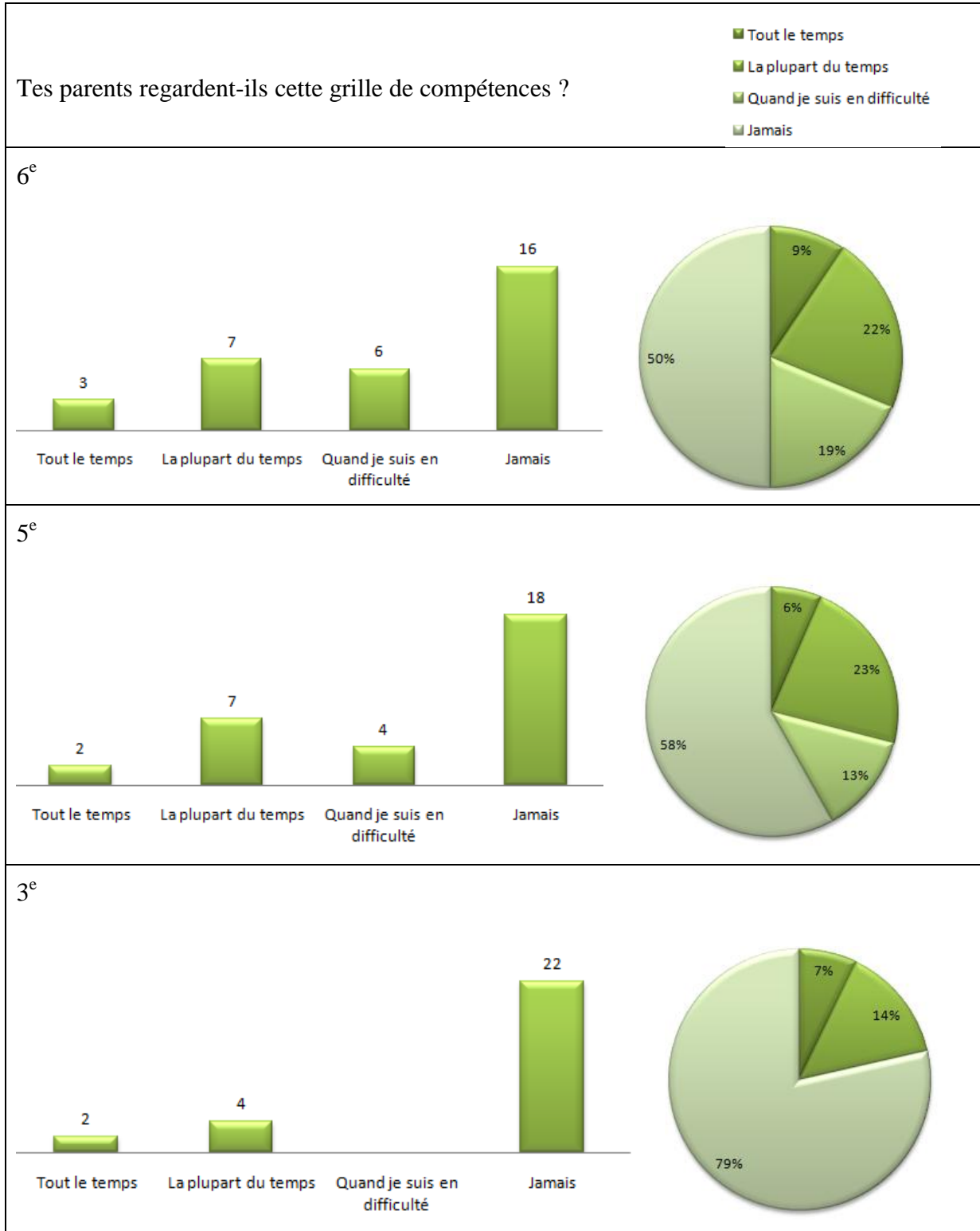
**Tableau 20**



## Annexe 8: Autres résultats du questionnaire n°1

La plupart des 5<sup>e</sup> (84%) et des 3<sup>e</sup> (75%) savent plus ou moins utiliser les compétences en janvier. Mais il reste du travail à accomplir dans la compréhension de leur intérêt et de leur utilisation pour 16% des 5<sup>e</sup> et 22% des 3<sup>e</sup>.

**Tableau 21**

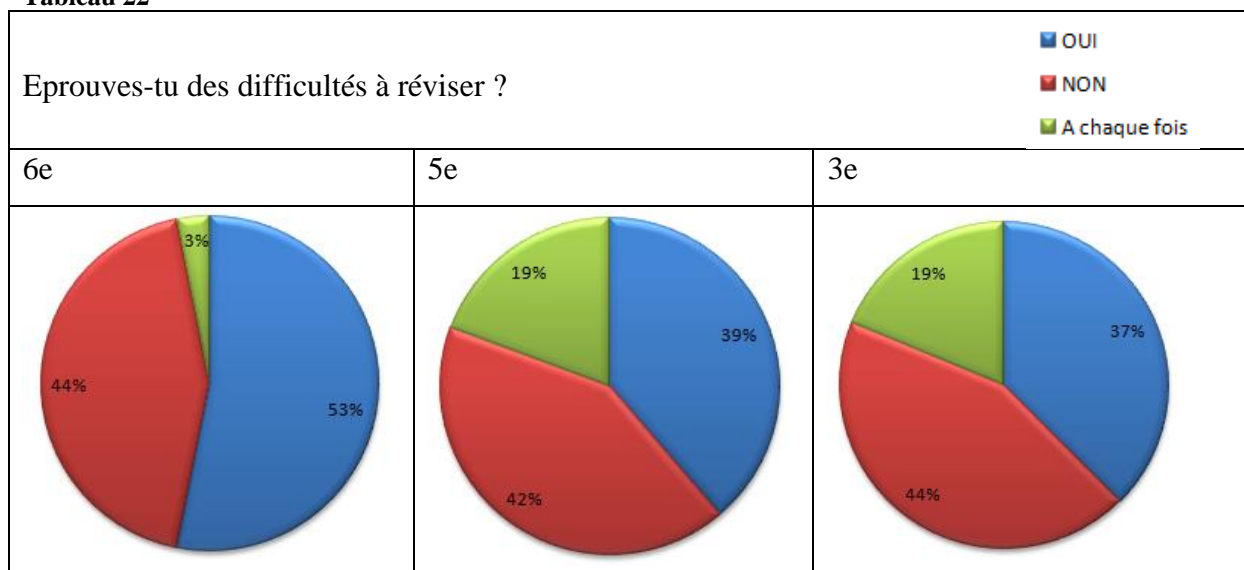


## Annexe 8: Autres résultats du questionnaire n°1

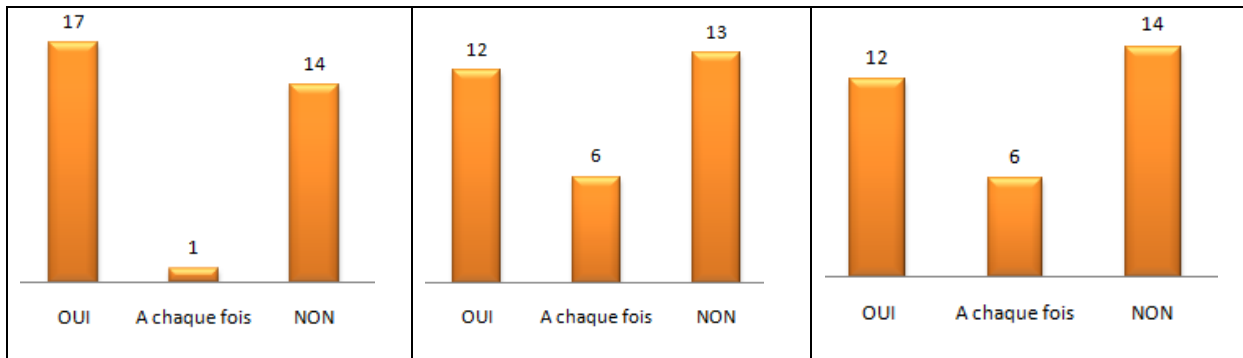
Cette question me permet de savoir si les parents, qui peuvent être réfractaires à un changement de fonctionnement (des notes vers les compétences ou juste une diminution des notes au profit des compétences), suivent les efforts de leurs enfants dans cette nouvelle façon d'apprendre. Tel n'est pas le cas pour la moitié des parents de 6<sup>e</sup>, pour 58% des parents de 5<sup>e</sup> et pour plus des 3 quarts des parents des 3<sup>e</sup>. Ces chiffres sont en accord avec une plus grande autonomie donnée aux élèves au fil des années de collège. Il n'y a qu'un pourcentage faible (6 à 9% selon les classes) de parents qui suivent de près ces compétences. 41%, 36% et 14% respectivement des parents des 6<sup>e</sup>, 5<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> les regardent de temps en temps ou quand leur enfant est en difficulté.

Il semble qu'il y ait encore du chemin à faire dans l'information des parents au sujet des compétences. Travail que j'ai déjà commencé lors des réunions parents-professeurs qui m'ont permis de discuter de ces compétences et de leur intérêt avec une trentaine de parents. Mais, au moment des résultats de ce questionnaire, je m'interrogeai sur la pertinence d'une information moins ciblée de ma part (mot dans le carnet des élèves) qui pourrait valoriser ces compétences dans leur but premier : une manière d'encourager les élèves à réfléchir sur ce qu'ils ont appris, à chercher les moyens d'améliorer leur apprentissage, et à planifier ce qui leur permettra de progresser en tant qu'apprenants et d'atteindre leurs objectifs. Les parents seraient alors plus enclins à s'intéresser au travail de leurs enfants et à les encourager dans ce sens.

**Tableau 22**



## Annexe 8: Autres résultats du questionnaire n°1



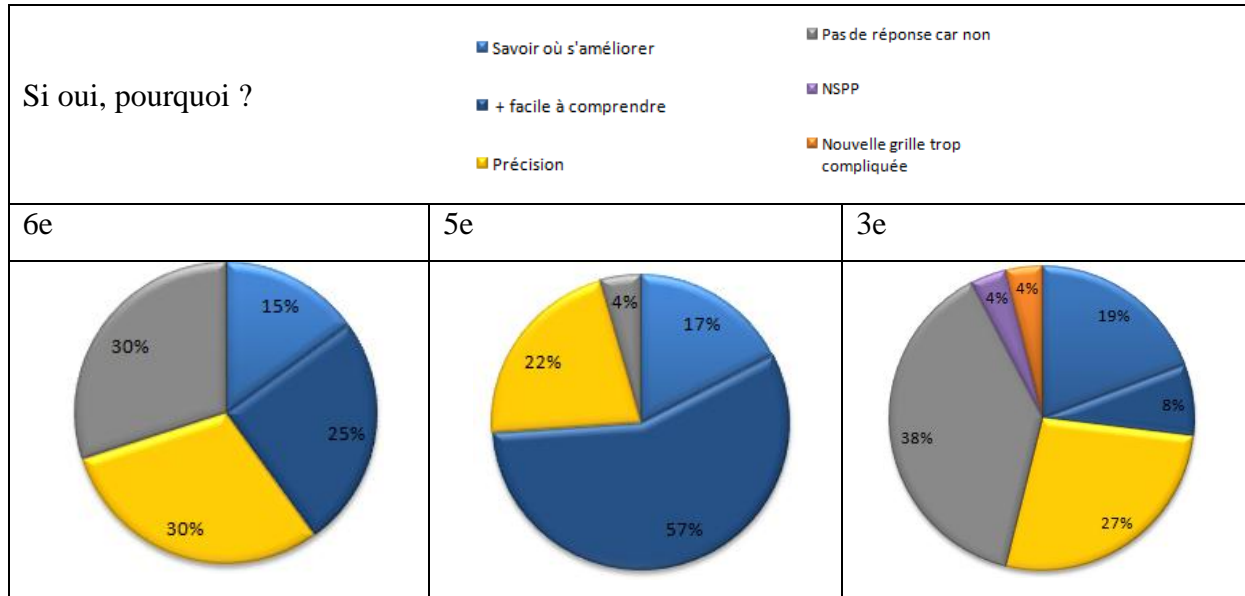
Les résultats à cette question me donnent à réfléchir : plus de la moitié des 6<sup>e</sup>, des 5<sup>e</sup> et des 3<sup>e</sup> éprouvent des difficultés à réviser. Certains ont même pris la liberté de rajouter une case « à chaque fois » pour insister sur leurs difficultés. Deux élèves de 6e ont également noté spontanément que le vocabulaire était le principal problème lorsqu'ils révisent.

D'après ces réponses, j'ai commencé à revoir ma façon de prévoir mes évaluations et ai mis en place des contrats d'évaluations.

Les résultats de ce questionnaire montrent que, si la plupart des élèves ont compris à quoi servaient la grille, ils ne prennent pas la peine de l'utiliser car le but et les moyens d'y parvenir ne sont pas clairs pour eux. De plus, je suis une des rares professeurs à l'utiliser pour les 6<sup>e</sup> et les 5<sup>e</sup>.

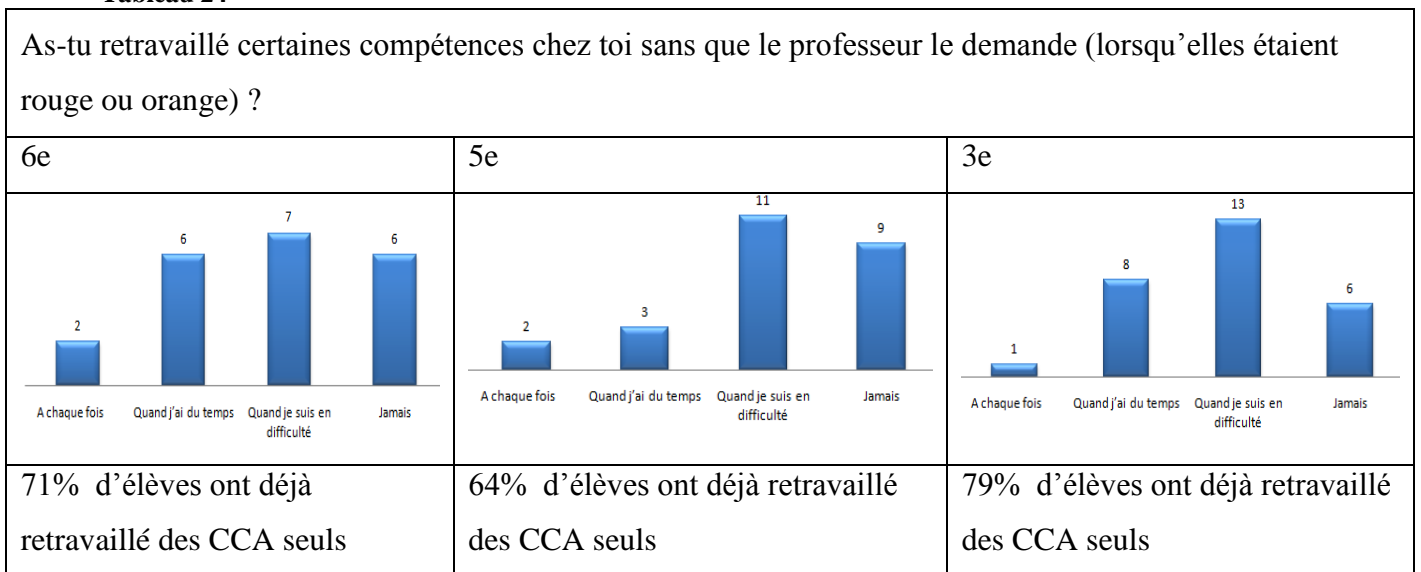
Annexe 9: Autres résultats du questionnaire n°2

**Tableau 23**



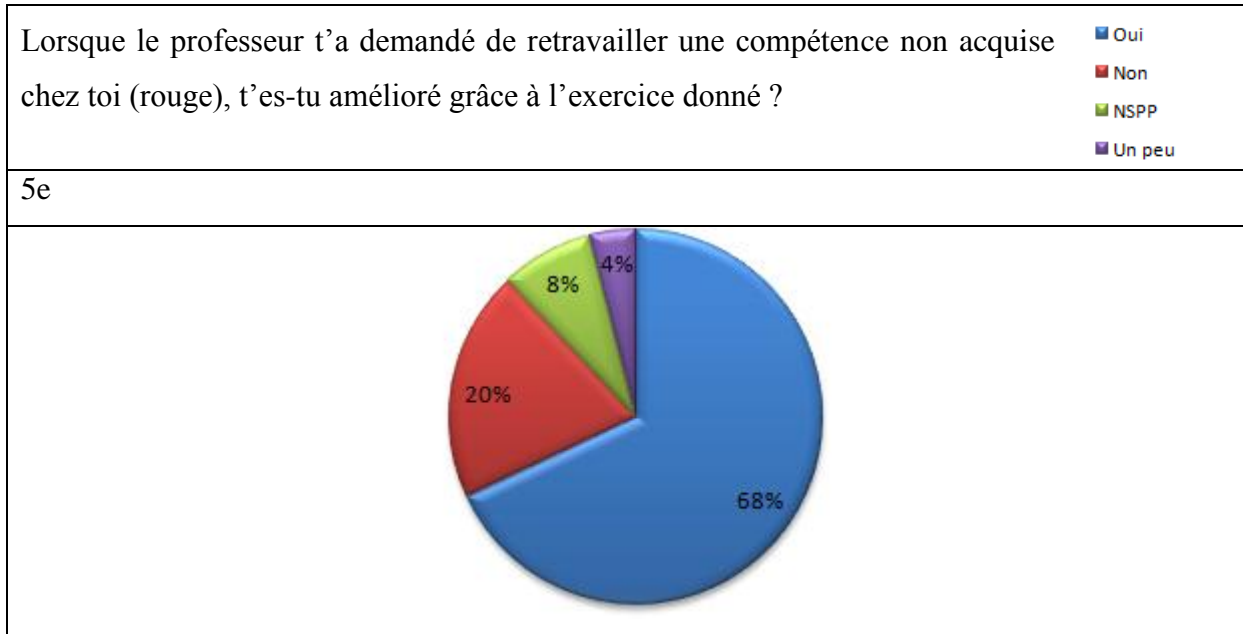
Les principales raisons de la préférence de la nouvelle grille sont la plus grande facilité à comprendre pour plus de la moitié des 5<sup>e</sup>, un quart des 6<sup>e</sup> et 8% des 3<sup>e</sup> ; la précision (22 à 30%) et la meilleure visibilité sur les CCA à améliorer.

**Tableau 24**



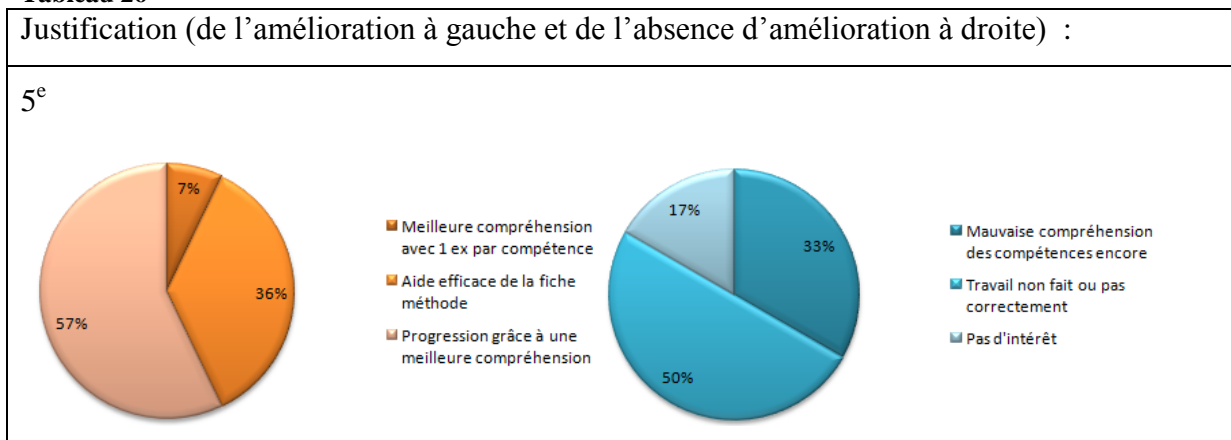
D'après leurs réponses, près des trois quarts des élèves auraient déjà retravaillé les CCA seuls. Ces chiffres sont semblables à ceux du 1<sup>er</sup> questionnaire. La majorité des élèves travaillent les CCA lorsqu'ils sont en difficulté.

**Tableau 25**



La majorité des élèves ont ressenti une amélioration sur la capacité retravaillée lors de la remédiation (68%). Les retours oraux que j'ai pu avoir ont été, eux aussi, plutôt positifs.

**Tableau 26**

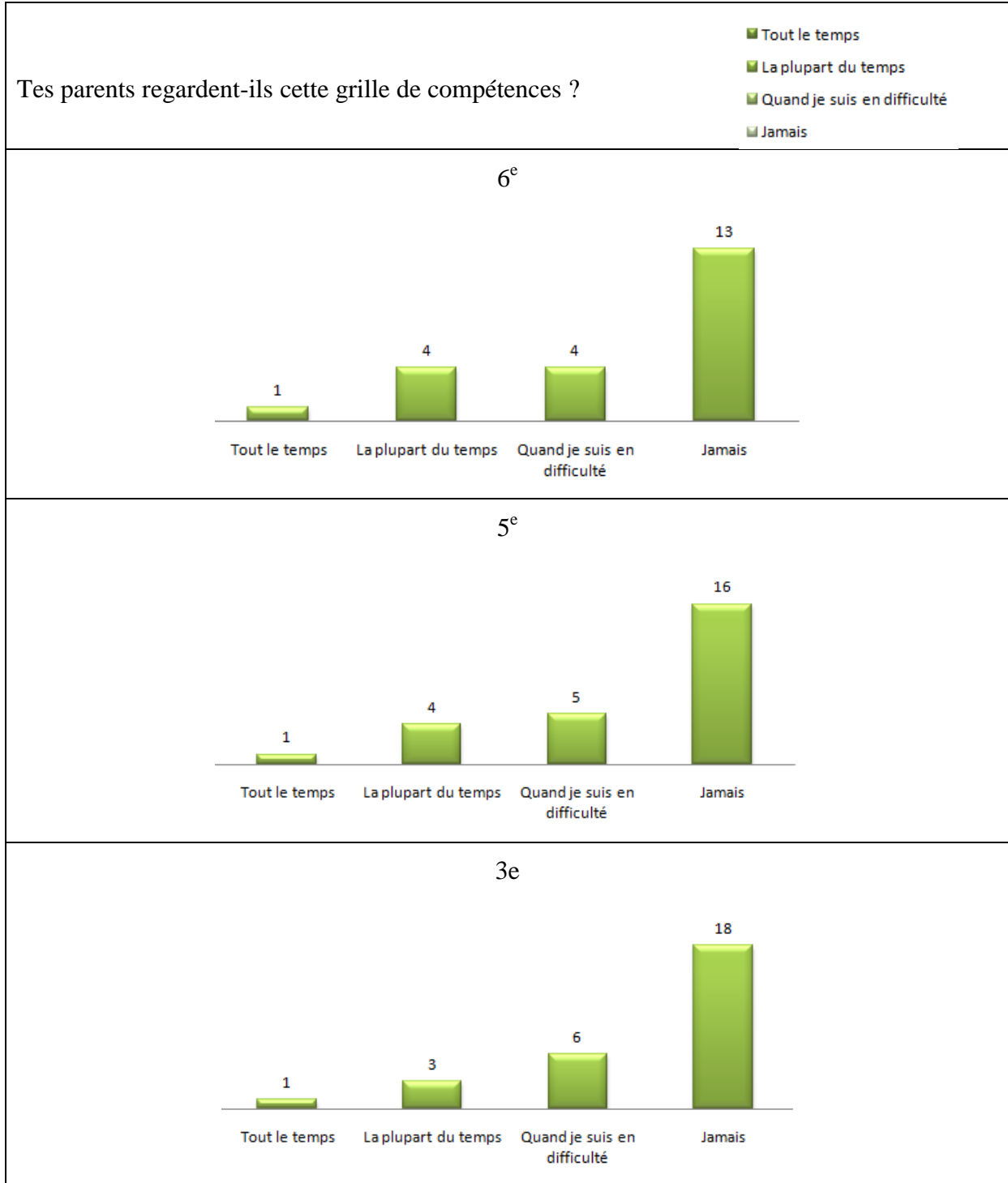


La majorité des élèves qui se sont améliorés parlent d'une meilleure compréhension de ce qui était demandé. Un tiers des élèves citent également l'intérêt de la fiche méthode pour réussir l'exercice.

Pour les 20% ne pensant pas s'être améliorés, la moitié n'avait pas fait ou pas fait correctement le travail (erreur d'exercice, mauvaise compréhension de la consigne), un tiers n'ont toujours pas compris comment s'améliorer et les autres n'y trouvent pas d'intérêt.

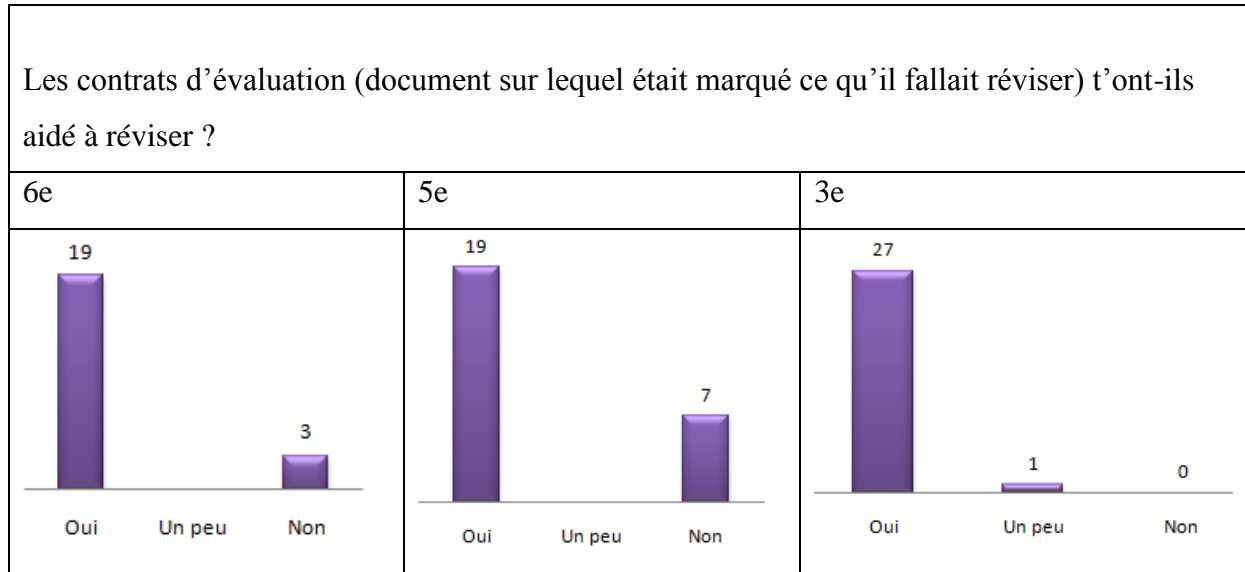


Tableau 27



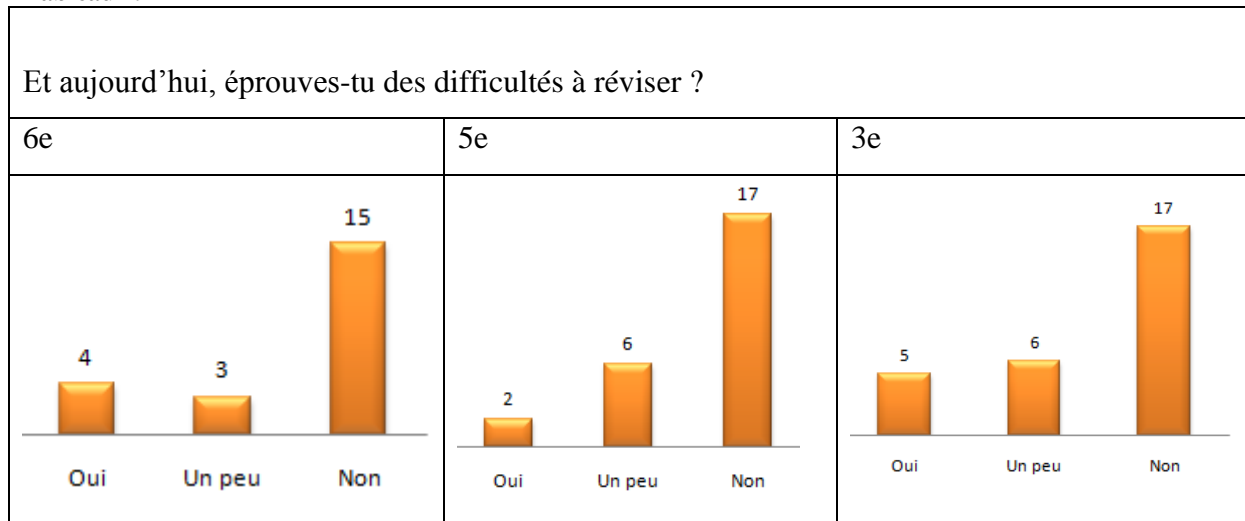
Quelque soit le niveau, la majorité des parents ne regardent pas la grille de compétences et ne peuvent donc pas en parler avec leurs enfants même s'ils ont été informés via le carnet de la pertinence de l'évaluation par compétences.

**Tableau 28**



Les contrats d'évaluation ont eu un grand succès quelques soit la classe. Ils ont aidé la quasi-totalité des 6<sup>e</sup>, plus des deux tiers des 5<sup>e</sup> et tous les 3<sup>e</sup>.

**Tableau 29**



Il y a toujours des élèves qui se sentent en difficultés dans leurs révisions mais les chiffres ont évolué positivement depuis le 1<sup>er</sup> questionnaire. Dans chaque classe, il y a moins d'élèves qui éprouvent des difficultés à réviser.

# Annexe 10 : Exemples de nouvelle grille remplie

Nom :  Prénom :  Classe : 5<sup>e</sup>

**GRILLE DES COMPETENCES (CAPACITES, CONNAISSANCES ET ATTITUDES) TRAVAILLEES EN SVT**

Chaque capacité ou attitude travaillée pourra être évaluée dans une des colonnes de droite du tableau. En vert les compétences « acquises », en bleu les compétences « presque acquises », en orange les compétences « en cours d'acquisition » et en rouge les compétences « non acquises ».

C3. CULTURE SCIENTIFIQUE : PRATIQUE D'UNE DEMARCHE SCIENTIFIQUE							
S'informer	Extraire d'un document, d'un fait observé, les informations utiles	I1					
	Distinguer ce qui est établi	I2					
	Confronter l'information disponible à ses connaissances	I3					
	Utiliser un tableur pour organiser les informations	I4					
Réaliser	Suivre un protocole en respectant les règles de sécurité	Ra1					
	Réaliser une mesure en respectant les règles de sécurité	Ra2					
	Utiliser le microscope en respectant les règles de sécurité et d'usage	Ra3					
	Réaliser un tableau	Ra4					
	Réaliser un schéma/un dessin d'observation/un croquis en respectant les conventions	Ra5					
	Réaliser une recherche documentaire	Ra6					
	Utiliser un logiciel selon les consignes données	Ra7					
	Distinguer les questions auxquelles on peut répondre directement, celles qui nécessitent un traitement et celles pour lesquelles l'information est insuffisante	Ra8					
Raisonner	Formuler une hypothèse	Ra1					
	Participer à la conception d'un protocole (qui permettra de résoudre un problème)	Ra2					
	Mettre en œuvre un raisonnement	Ra3					
	Justifier la différence entre des valeurs/Les comparer	Ra4					
	Mettre en œuvre une méthode d'investigation	Ra5					
	Expliquer la manipulation qui est réalisée	Ra6					
	Exploiter des résultats pour valider ou invalider une hypothèse	Ra7					
	Justifier la pertinence (« logique/approprié ») des résultats	Ra8					
	Contrôler la vraisemblance d'un résultat	Ra9					
	Mettre en relation les données et/ou les connaissances (je vois que... j'en déduis que...)	Ra10					
	Présenter ses résultats sous forme d'une présentation orale	Ra11					
Communiquer	Présenter ses résultats par une représentation adaptée (tableau, graphique, schéma, texte, ...)	Co1					
	Exploiter des résultats ou des documents en formulant une observation	Co2					
	Exploiter des résultats ou des documents en formulant une conclusion	Co3					
C3. CULTURE SCIENTIFIQUE : SAVOIR UTILISER DES CONNAISSANCES	L'univers et la terre	Sa1					
	Le vivant	Sa2					
	C7. AUTONOMIE ET INITIATIVE						
	Etre autonome dans son travail (classeur ordonné, affaires non oubliées...)	A1					
Travailler en groupe	A2						
Faire preuve d'initiative	A3						
Faire preuve d'esprit critique	A4						
Avoir de l'intérêt pour les progrès scientifiques et techniques	A5						
Prendre conscience des implications éthiques de ces changements	A6						
Avoir le goût du raisonnement fondé sur des arguments dont la validité est à prouver	A7						
Faire preuve de rigueur et de précision	A8						
Respecter les règles élémentaires de sécurité	A9						
Se sentir responsable face à l'environnement, au monde vivant, à la santé ;	A10						
Avoir le sens de l'observation	A11						
Développer sa curiosité pour la découverte des causes des phénomènes naturels, l'imagination raisonnée, l'esprit critique	A12						
Ranger son poste correctement	A13						

Nom :  Prénom :  Classe : 5<sup>o</sup>

**GRILLE DES COMPETENCES (CAPACITES, CONNAISSANCES ET ATTITUDES) TRAVAILLEES EN SVT**

Chaque capacité ou attitude travaillée pourra être évaluée dans une des colonnes de droite du tableau. En vert les compétences « acquises », en bleu les compétences « presque acquises », en orange les compétences « en cours d'acquisition » et en rouge les compétences « non acquises ».

C3. CULTURE SCIENTIFIQUE : PRATIQUE D'UNE DEMARCHE SCIENTIFIQUE							
S'informer	Extraire d'un document, d'un fait observé, les informations utiles	I1					
	Distinguer ce qui est établi	I2					
	Confronter l'information disponible à ses connaissances	I3					
	Utiliser un tableur pour organiser les informations	I4					
Réaliser	Suivre un protocole en respectant les règles de sécurité	Ra1					
	Réaliser une mesure en respectant les règles de sécurité	Ra2					
	Utiliser le microscope en respectant les règles de sécurité et d'usage	Ra3					
	Réaliser un schéma/un dessin d'observation/un croquis en respectant les conventions	Ra4					
	Réaliser une recherche documentaire	Ra5					
	Utiliser un logiciel selon les consignes données	Ra6					
	Distinguer les questions auxquelles on peut répondre directement, celles qui nécessitent un traitement et celles pour lesquelles l'information est insuffisante	Ra7					
	Formuler une hypothèse	Ra8					
Raisonner	Participer à la conception d'un protocole (qui permettra de résoudre un problème)	Ra9					
	Mettre en œuvre un raisonnement	Ra10					
	Justifier la différence entre des valeurs/Les comparer	Ra11					
	Mettre en œuvre une méthode d'investigation	Ra12					
	Expliquer la manipulation qui est réalisée	Ra13					
	Exploiter des résultats pour valider ou invalider une hypothèse	Ra14					
	Justifier la pertinence (« logique/approprié ») des résultats	Ra15					
	Contrôler la vraisemblance d'un résultat	Ra16					
	Mettre en relation les données et/ou les connaissances (je vois que... j'en déduis que...)	Ra17					
	Présenter ses résultats sous forme d'une présentation orale	Ra18					
	Présenter ses résultats par une représentation adaptée (tableau, graphique, schéma, texte, ...)	Ra19					
Communiquer	Exploiter des résultats ou des documents en formulant une observation	Co1					
	Exploiter des résultats ou des documents en formulant une conclusion	Co2					
	Exploiter des résultats ou des documents en formulant une déduction	Co3					
C3. CULTURE SCIENTIFIQUE : SAVOIR UTILISER DES CONNAISSANCES	L'univers et la terre	Sa1					
	Le vivant	Sa2					
	C7. AUTONOMIE ET INITIATIVE						
	Etre autonome dans son travail (classeur ordonné, affaires non oubliées...)	A1					
Travailler en groupe	A2						
Faire preuve d'initiative	A3						
Faire preuve d'esprit critique	A4						
Avoir de l'intérêt pour les progrès scientifiques et techniques	A5						
Prendre conscience des implications éthiques de ces changements	A6						
Avoir le goût du raisonnement fondé sur des arguments dont la validité est à prouver	A7						
Faire preuve de rigueur et de précision	A8						
Respecter les règles élémentaires de sécurité	A9						
Se sentir responsable face à l'environnement, au monde vivant, à la santé ;	A10						
Avoir le sens de l'observation	A11						
Développer sa curiosité pour la découverte des causes des phénomènes naturels, l'imagination raisonnée, l'esprit critique	A12						
Ranger son poste correctement	A13						

**Activité 7 Histoire des sciences \_ Expérience de Lind (1747)**

1. Surligner de différentes couleurs le nom de la maladie, les symptômes de cette maladie, les repas consommés par les marins. (I1)
2. James Lind fait l'**hypothèse** que c'est l'alimentation des marins qui les a rendus malades. Il constitue alors 6 groupes de marins malades et leur donne un régime alimentaire qui ne diffère (= est différent) des autres que par un seul de ses constituants (tableau 1).

« En mer, le 20 mai 1747, je pris douze patients atteints de scorbut à bord du *Salisbury*. Leur état était aussi proche que possible. Ils avaient tous des gencives putrides, des taches sur le corps; étaient très las et avaient les jambes molles. Ils reposaient tous au même endroit, un local réservé aux malades à l'avant et recevaient la même alimentation, c'est-à-dire : le matin, un gruau à l'eau sucrée; un bouillon de mouton très souvent pour le dîner; et les autres fois du pudding, des biscuits bouillis avec du sucre et pour le souper de l'avoine, des raisins, du riz et des groseilles, du sagou [le sagou est une fécule extraite de la moelle du sagoutier, un palmier de l'Asie du sud-est] et du vin. »

J. Lind, *A treatise of the scurvy in three parts. Containing an inquiry into the nature, causes and cure of that disease, together with a critical and chronological view of what has been published on the subject*, A. Millar, Londres, 1753.

Groupe de marins	1	2	3	4	5	6
Régime commun	Gruau à l'eau sucrée, un bouillon de mouton, pudding, biscuits bouillis avec du sucre, avoine, raisins secs, riz, groseilles, sagou et vin					
Régime spécifique	Un quart de pinte de cidre par jour	25 gouttes d'élixir de vitriol trois fois par jour à jeun + un gargarisme fortement acidulé	Deux cuillères de vinaigre trois fois par jour à jeun + gruau et autres aliments acidulés avec du vinaigre + un gargarisme au vinaigre	Une demi-pinte d'eau de mer par jour	Trois fois par jour, l'équivalent d'une noix de muscade d'un électuaire d'ail, de graines de moutarde, de baume du Pérou, de gomme de myrrhe	Deux oranges et un citron par jour à jeun

**Tableau 1.** Les six régimes alimentaires étudiés par James Lind lors du premier essai clinique de traitement mélangées à du sirop, des pulpes végétales ou du miel. In J. Lind, *A treatise of the scurvy in three parts. Containing an*

Il écrit à la fin de l'expérience : « La conséquence fut l'amélioration soudaine et visible de l'état de santé de ceux qui avaient consommé les oranges et les citrons. » J. Lind, *op. cit.*

Que peux-tu déduire de cette expérience ? (Pourquoi les marins étaient-ils malades et comment ont-ils retrouvé la santé ?) (Ra8)

.....

.....

A ton avis, quel est le nutriment dont l'Homme a besoin pour ne pas attraper cette maladie ? (A5)

.....

Dans quels aliments peut-on le trouver ?

.....

De nombreux scientifiques comme Lind ont aidé à trouver les causes alimentaires de certaines maladies comme le scorbut. Le monde a ainsi pu se rendre compte de l'intérêt de manger de tous les aliments de façon équilibrée : être en .....

Pour être en forme, il te faut donc des protéines (apportés surtout par les .....), des lipides (.....), des glucides (.....), des fibres (.....), des

Annexe 11 : Exemple d'évaluation formative durant une séance de 5ème

vitamines (.....) et des sels minéraux  
(.....) que tu  
trouveras dans des aliments variés. Essaie de manger de tout pour profiter au mieux de leurs  
bienfaits !

**Mots-clés** : SVT, compétences, 5<sup>ème</sup>, collège, progrès, connaissances, capacités, attitudes, évaluation, remédiation, socle commun

**Résumé** : La loi Fillon de 2005 sur le socle commun demande à tous les professeurs de mettre en œuvre une évaluation basée sur des compétences transversales à toutes les matières. Bien qu'il vise la réussite de tous les élèves, ce socle commun est difficile à mettre en œuvre car les compétences restent une notion floue et chronophage. Dans ce mémoire, je propose une réflexion sur les besoins et attentes des élèves face aux compétences et sur des moyens personnels et concrets pour les combler : un code pour chaque capacité, connaissance, aptitude, une grille que les élèves remplissent au fur et à mesure des évaluations formative et sommative, et des exercices de remédiation accompagnés de fiches méthode. Les élèves participant à cette étude sont des 5<sup>èmes</sup> (2 classes) mais les questionnaires et la grille sont utilisés également pour des 6<sup>èmes</sup> et des 3<sup>èmes</sup> (2 classes de chaque niveau). Les différentes données recueillies prouvent qu'une grille détaillée utilisée à chaque séance augmente l'envie de progresser et la compréhension des compétences par les élèves. Les exercices de remédiation accompagnés des fiches méthodes proposées permettent également la progression de la majorité des élèves.

**Key-words**: Biology, geology, 7<sup>th</sup> grade, middle school, improvement, knowledge, abilities, attitudes, assessment, remediation, *socle commun*

**Summary**: The Fillon law of 2005 on the socle commun asks all teachers to implement an evaluation based on transversal skills into all school subjects. Although it aims the success of all students, this socle commun is difficult to implement because the skills are blurred and time-consuming. In this paper, I propose a reflection on the needs and expectations of students about the skills and personal and practical ways to address: a code for each ability, knowledge, aptitude, a grid that students fill in as formative and summative assessments and remediation exercises with method sheets. Students participating in this study are 7th grade (2 classes), but the questionnaires and the grid are also used for 6th and 9th grades (2 classes for each level). The various data show that a detailed grid used in each session increases the desire to progress and comprehension of skills by students. The exercises remediation accompanied with the proposed methods sheets also allow the progression of the majority of students.