



Évaluer sans dévaluer

Marie-Sophie Gottloeber-Raouafi

► To cite this version:

| Marie-Sophie Gottloeber-Raouafi. Évaluer sans dévaluer. Education. 2016. dumas-01312936

HAL Id: dumas-01312936

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01312936>

Submitted on 9 May 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 MEEF

2e année

***Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation
Second degré***

Evaluer sans dévaluer

Présenté par Marie-Sophie Gottloeber-Raouafi,
professeur-stagiaire d'allemand
au collège Les Saules à Grenoble

Première partie rédigée en collaboration
avec Lucie Richard, CPE-stagiaire
au collège Les Saules à Grenoble

Mémoire encadré par Nathalie Herrig

Evaluer sans dévaluer¹

« Les erreurs sont de belles occasions
de devenir plus intelligent »

Henry Ford

¹ Titre repris du livre de Gérard Vecchi, Evaluer sans dévaluer, ed.Hachette, avril 2014

Table des matières

Introduction	4
A. Etat de l'art	5
1. Le rôle des parents dans l'évaluation : Quel rôle jouent les familles en tant qu'interprètes des attentes scolaires dans le contexte de l'évaluation ? Comment l'élève vit-il l'évaluation scolaire en dehors de l'Ecole ?.....	7
1.1 Les notes trimestrielles : une information précise ?.....	7
1.2 Le profil des parents d'élève.....	8
1.3 Culture scolaire et familiarisation avec les codes de l'école.....	9
1.4 Evaluation et investissement parental.....	11
1.5 Problématique et piste à exploiter.....	12
2. Comment rendre l'évaluation suffisamment explicite aux élèves afin qu'elle soit un facteur de réduction des inégalités liées à la culture scolaire existante (ou inexistante) ?	13
2.1 Les notes chiffrées : quelles limites ?.....	14
2.2 La constante macabre et l'Evaluation Par Contrat de Confiance (EPCC).....	15
2.3 L'évaluation par compétences, le socle commun et le CECRL.....	17
2.4 Evaluation sommative via évaluation formative.....	19
2.5 Problématiques et pistes à exploiter.....	21
B. Problématique	23
C. Partie pratique	25
1. Introduction : Contexte des recherches.....	26
2. Méthodes et résultats des recherches.....	28
2.1 Evaluation en dehors du temps passé à l'Ecole : Quel rôle jouent les familles en tant qu'interprètes des attentes scolaires dans le contexte de l'évaluation ?	28
2.1.1 Contexte et participants.....	28
2.1.2 Procédures et analyses des recherches.....	29
2.1.3 Interprétation, discussion et limites.....	33
2.2 Elaboration des critères de réussite et évaluation « blanche » : Comment préparer à l'évaluation afin de garantir la réussite à la plus grande partie d'élèves ?.....	35
2.2.1 Contexte et participants.....	35
2.2.2 Procédures et analyses des recherches.....	36
2.2.3 Interprétation, discussion et limites.....	38
Conclusion	40
Bibliographie.....	43
Sommaire des annexes et annexes.....	46
Résumé/ Summary.....	56

Introduction

Evaluer « consiste toujours à apporter une information à l'élève (le cas échéant à ses parents et à la société) sur la qualité de son travail. » (Barlow, 2003, p.147). A partir de là, nous considérons que l'on évalue toujours dans le but de communiquer. Or, comme le montrent les théories de Goffman, la communication est une sorte de « guerre froide » d'échanges verbaux entre des personnes qui cherchent avant tout à se mettre en scène. Dès lors, leurs faces² se trouvent menacées : pour ne pas faire aggraver sa propre face, on doit ménager la face de l'autre. Tout genre d'acte langagier, comme l'acte d'évaluer, est ainsi conditionné à la fois par l'intention de l'émetteur et aussi par l'interprétation du récepteur. Cette remarque introductive, qui peut avoir l'air d'une belle théorie, demeure cependant fort intéressante, plus particulièrement dans le cadre de l'évaluation au sein de l'institution scolaire. Evaluer peut y prendre différentes formes (Merle, 2014) : d'un simple geste comme hausser la tête suite à une réponse juste d'un élève à la remarque sur le bulletin. Le professeur, de par la nature de son métier, est sans cesse en train d'évaluer.

Mais pour quoi faire ? Ou devrait-on dire pour *qui* ? En effet, évaluer, en tant qu'acte de langage, est avant tout un acte social³. Cependant, à qui s'adressent des appréciations que l'on rencontre si souvent sur les bulletins comme « peut mieux faire » ou « travail insatisfaisant » ? Sont-elles de simples constats ? Encore une fois, la pragmatique peut venir apporter des éclairages à ce sujet : le dialogisme, introduit par le sociolinguiste russe Bakhtine dans les années 1930, considère que toute formulation d'énoncé s'adresse à quelqu'un, et cherche même à s'adapter à son interlocuteur. Mais alors, quel(s) destinataire(s) est/sont visés par les enseignants formulant de telles énonciations ? L'élève ? Les parents d'élèves ? L'institution scolaire ?

Dans ce présent travail qui comporte une première partie théorique, puis une partie pratique, nous allons nous intéresser au sujet de l'évaluation scolaire de deux différentes manières : dans un premier temps en se souciant du rôle des parents d'élèves, puis, dans un second temps, en cherchant à faire émerger des aspects sur un système institutionnel afin de savoir comment mettre l'évaluation au service des apprentissages. Quant à nos expérimentations pratiques, elles sont au nombre de deux et reprennent les problématiques des deux premiers chapitres théoriques.

2 Goffman estime qu'un individu interagit toujours avec une face, c'est-à-dire l'image de soi qu'il cherche à donner aux autres, et un territoire, son côté caché.

3 Nous renvoyons au livre fondamental « Quand dire, c'est faire » de J.L.Austin (1991, Seuil) pour qui s'intéresse à la pragmatique.

A. Etat de l'art



*Caricature publiée dans le livre « Evaluer sans dévaluer » de Gérard de Vecchi
et réalisée par un élève*

1. Le rôle des parents dans l'évaluation : quel rôle jouent les familles en tant qu'interprètes des attentes scolaires dans le contexte de l'évaluation ?

Comment l'élève vit-il l'évaluation scolaire en dehors de l'Ecole ?

« L'évaluation est le lien le plus constant entre l'Ecole et la famille » (Perrenoud, 1998, p.172). On ne peut donc faire abstraction de ce facteur essentiel : le lien entre évaluation de l'élève et sa famille. Nous avons choisi de nous intéresser à ce thème certes vaste, car nous jugeons que le bagage familial (et donc culturel, social, etc.) lié à la notion de l'évaluation dont dispose chaque élève n'est pas anodin dans son propre comportement envers cette même question. C'est pourquoi Perrenoud (1998) accorde avant tout à l'évaluation le rôle de réguler non pas les apprentissages, mais bien les relations entre la famille et l'Ecole.

1.1 Les notes trimestrielles : une information précise ?

Le système de notation français a connu de nombreuses remises en questions ces derniers mois⁴ et en connaît encore actuellement. Toutefois n'oublions pas qu'il peut présenter aussi des avantages aux yeux d'un large public dans le but d'entretenir le lien entre famille et Ecole (Perrenoud, 1998). L'auteur retient à ce propos plusieurs caractéristiques que les parents perçoivent, dont l'équité, la précision et la rationalité, la simplicité à le comprendre et enfin le pouvoir de persuasion aux yeux de la plupart des parents. Tout cela nous amène à dire que l'évaluation traditionnaliste telle qu'on la connaît aujourd'hui représente pour une bonne partie des parents des points de repère bien solides (id.). Cependant, ces mêmes caractéristiques peuvent elles aussi être interrogées. En analysant de plus près la nature de cette information chiffrée, on peut se demander si elle renvoie bien aux parents une information précise et exacte du niveau d'acquisition de compétences de leur enfant (Merle) ou si, comme c'est encore si souvent le cas, elle reflète une indication sur le comportement purement scolaire de l'élève. En effet, nombreux sont les professeurs qui faussent la moyenne, qui devrait *normalement* être l'interprétation chiffrée des compétences d'un élève en une matière, en ajoutant, par exemple, une note de participation en classe. Alors qu'en est-il des tests de vocabulaire en cours de langue qui vérifie uniquement si l'élève a bien appris son vocabulaire ou encore du 0 de sanction pour travail non fait ? On peut également s'interroger si la seule manière d'informer les familles de l'état des apprentissages de leur enfant devrait passer par une note chiffrée. Pourquoi ne pas opter pour un rapport individuel de quelques lignes, rédigé par l'ensemble du conseil de classe, et qui résumerait les points forts de l'élève et permettrait ainsi de verbaliser des conseils personnels

4 Notamment, avec la conférence nationale sur l'évaluation, le 11 et 12 décembre 2014 à Paris, organisée par le ministère de l'Education Nationale

donnés à chaque individu ? Ne serait-ce pas là une chance donnée à l'élève d'être le véritable acteur de ses apprentissages ?

Les partisans de la note chiffrée seront sûrement les premiers à s'élever contre cette idée en se référant aux parents qui n'auraient pas les moyens intellectuels, linguistiques ou d'autre nature de comprendre le contenu de ce rapport et à qui les notes sont bien plus parlantes. Mais la mauvaise note (en absence d'annotations) indique-t-elle réellement d'où proviennent ces résultats ? Les parents engagés dans la scolarité de leur enfant chercheraient évidemment à comprendre les causes de l'attribution de la mauvaise note. Mais qu'en est-il des *autres* parents, moins présents ou moins visibles dans le soutien de leur enfant ? Est-ce que pour ces parents une mauvaise note est véritablement synonyme de difficulté ou plutôt de fainéantise de la part de leur enfant ?

1.2 Le profil des parents d'élève

On s'aperçoit rapidement qu'en s'intéressant à la question des parents d'élève, les réponses à nos questions ne sont pas si évidentes à trouver de par la multiplicité des comportements et agissements des responsables légaux. Notons qu'il nous semble impossible de classer les parents selon des catégories indépendantes entre elles. Souvent, ceux qui peuvent paraître absents ne le sont pas vraiment, et il leur suffit d'une rencontre parent-professeur pour que l'on voit émerger une réaction imminente de leur part, de quelque manière que ce soit (soutien, pression, encouragements, motivation, ...). Ici, nous n'allons pas nous intéresser à la perception qu'ont les familles de la notation; bien que ce sujet est fort intéressant à traiter, notamment à l'heure actuelle où la suppression des notes fait débat. Mais étudions à présent quelques profils de parents d'élèves qui doivent être considérés comme évolutifs et mouvants afin de pouvoir en tirer des conséquences sur les comportements des élèves.

- Certains parents sont absents (pour différentes raisons) dans le suivi de la scolarité de l'élève, ce cas extrême est, hélas, de plus en plus courant. L'élève est laissé à soi-même, même si cela ne doit pas forcément entraîner l'échec pour autant. S'il a suffisamment d'ambition et d'autonomie, l'absence de ses parents pourra aussi provoquer un besoin de révolte dans lequel l'enfant cherche à se prouver ses capacités.
- Certains parents ne voient pas en l'Ecole un tremplin de réussite pour la vie professionnelle future de leur enfant. Ils n'accordent donc pas vraiment d'importance à la réussite scolaire.
- D'autres parents prennent la note comme unique marqueur de réelles compétences

de leur enfant. « Si il a la moyenne, alors je ne m'inquiète pas. »- pour ces parents, la note est donc particulièrement importante en tant qu'indicateur du niveau scolaire de l'enfant.

- D'autres encore mettent une pression à leur enfant pour qu'il obtienne de bonnes notes à l'Ecole. Ils ont pour habitude de le récompenser.
- Finalement, il est des parents qui accordent beaucoup d'importance à la comparaison : « Et les autres, ils ont eu combien ? ». Et si, par malheur – ou, plus exactement, par bonheur – l'enfant répond : « J'ai eu 18 comme toute la classe... », ils sont plus enclins à soupçonner la démagogie laxiste de l'enseignant qu'à louer son efficacité didactique » (Meirieu). De cette manière naît une grande rivalité : l'enfant se compare sans cesse aux autres, ce qui constitue également un grand facteur de stress.

Ces différents exemples de comportements de la part des familles vont pareillement engendrer différentes attitudes et positions de la part des élèves envers l'Ecole et particulièrement envers l'évaluation.

« A travers ses attentes et modèles de communication, l'Ecole présuppose des parents à égalité pour s'emparer d'un enjeu (la scolarité de l'enfant) et adopter les règles du jeu (leur rôle face à l'Ecole) qui impliquent en réalité des dispositions, ressources et compétences que tous ne possèdent pas. » (Périer, 2012)

1.3 Culture scolaire et familiarisation avec les codes de l'école

Sans nous intéresser plus spécifiquement à l'origine de ces différences, nous pouvons noter que les classes sociales ont « leur culture propre, leurs propres valeurs, leur propre mode de relation, leur propre rapport au temps, au travail, au savoir » (Campanale). La culture de l'Ecole est souvent celle de la ou des classes dominantes de la société (id.). De cette manière, chaque élève, de par son contexte social, se trouve à une distance plus ou moins importante de la norme scolaire. L'éloignement des familles de la culture scolaire va inculquer aux élèves une certaine représentation (du rejet à la reconnaissance) de l'importance de l'évaluation : c'est « un difficile décodage des implicites pédagogiques, générateur d'angoisse et de conduites aberrantes » (id.). Sur ce sujet, les travaux ne datent pas d'hier. Les familles influencent fortement la faculté de l'élève à comprendre et à (re)produire les codes scolaires. En 1970, Bourdieu et Passeron (1970) écrivent dans leur ouvrage qui s'intéresse à la reproduction des inégalités à l'Ecole que « c'est que le rapport à la culture qu'il (notre système d'enseignement) reconnaît n'est complètement maîtrisé que lorsque la culture qu'il inculque a été acquise par

familiarisation ». Sans tomber dans les préjugés qui pourraient nous amener à dire que tous les élèves issus de milieux « proches » de la culture scolaire réussissent et que tous ceux qui sont « loins » sont en échec, la catégorie socio-professionnelle des familles pourrait éclairer ce rapport à la culture scolaire. En effet, un élève qui a grandi dans une famille où les codes de la culture scolaire française lui ont été imprégnés depuis son plus jeune âge s'adaptera plus facilement au fonctionnement de l'établissement scolaire, qu'un jeune ayant grandi là où les codes sociaux n'ont pas été les mêmes qu'à l'Ecole de la République. Pour illustrer ce point, citons l'exemple du jeune garçon, repris du chapitre « De l'invisibilité des savoirs à l'invisibilité des difficultés » de Thouny et Catteau (2012) qui se situait en CP dans la moyenne supérieure selon l'enseignante, et a connu en CE1 une augmentation considérable des difficultés. Le constat de Thouny et Catteau (id.), suite à leurs observations et analyses à long terme, montre que le jeune garçon « a été un élève travailleur, intéressé par les activités proposées en classe et désireux de réussir, mais il a été confronté à certaines pratiques d'enseignement qui ne lui ont pas permis de construire les ressources exigées par la suite. On peut dire qu'il s'est construit (...) une interprétation erronée des attentes scolaires. » C'est ce qu'Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex (1997) appelleraient un *malentendu* – qui fait la différence entre échec et réussite. « Croyant faire ce qu'il faut en s'acquittant des tâches et en se conformant aux prescriptions scolaires (...), ils (les élèves comme ce jeune garçon) estiment en être quitte avec les réquisits de l'institution, et satisfaire ainsi aux conditions de la réussite, ce qui n'est rarement le cas. » Pour clôturer ce sujet sur les implicites et non-dits à l'Ecole, qui jouent un rôle décisif sur la réussite des élèves qui peinent à interpréter ces attentes, nous pouvons à nouveau revenir sur une citation de Bourdieu et Passeron (1970) et se demander au pire si leur constat, fait il y a plus de quarante ans, ait positivement évolué, au mieux chercher à savoir ce que l'on a mis, l'on met ou l'on pourrait mettre en place pour aller à l'encontre de cette constatation :

« On voit en premier lieu que, en ne donnant pas explicitement ce qu'il (le système scolaire) exige, il exige uniformément de tous ceux qu'il accueille qu'ils aient ce qu'il ne donne pas. »

A partir de ce constat, on doit alors se demander comment verbaliser ces attentes si souvent implicites, pour les rendre compréhensibles par tous les élèves, voire par tous les parents francophones⁵ ? C'est notamment en s'intéressant à ce sujet dans le contexte de l'évaluation que l'on est appelé à se poser de nombreuses questions: comment communiquer avec les parents d'élèves sur la question de l'évaluation ? Jusqu'à quel point doit-on la rendre lisible ou bien explicite, sans pour autant en faire un facteur d'inégalités ?

5 Sans compter d'autres difficultés liées à la compréhension de la langue française.

1.4 Evaluation et investissement parental

Cette interrogation est de nature fort sensible étant donné que l'absence de certains parents ne justifient en rien l'interdiction faite aux autres parents de soutenir leur enfant ou du moins, de l'encourager, dans sa réussite scolaire. C'est un fait sociétal réel : certains élèves ont bien plus que d'autres, la possibilité de bénéficier d'une aide en dehors des heures de cours, soit par leurs propres parents, soit par une tierce personne. La multiplication actuelle des institutions proposant du soutien scolaire dans le secteur privé en témoigne. Nous en prenons acte à partir d'une réalité vécue par des milliers d'enseignants chaque jour, sans pour autant nous intéresser de plus près aux causes et conséquences que ces constats mènent avec eux, notamment dans les établissements à forte mixité sociale. Mais pourquoi ne pas payer pour la réussite de son enfant si l'on a les moyens ? Nous considérons que c'est à nouveau l'évaluation qui est à la source d'une telle démarche qu'adoptent les parents, puisqu'elle « a pour fonction, lorsqu'elle s'adresse à la famille, de prévenir, au double sens d'empêcher et d'avertir. » (Perrenoud, 1998, p.8)

Mais quelles solutions pour effacer cette inégalité de départ en cours de route ? N'est-ce pas une utopie que de croire que l'Ecole permet l'égalité de tous ? Pourtant, la création du collège unique prônait la démocratisation aux savoirs jusqu'à la scolarité obligatoire. Ce faisant, le concept de différenciation pédagogique apparût. : « Pour assurer l'égalité et la réussite des élèves, l'enseignement est adapté à leur diversité. » (Jospin) On pourrait alors se demander pourquoi ne pas en faire autant pour l'évaluation ?

1.5 Problématique et piste à exploiter

Pour creuser la question de comment réduire l'inégalité et assurer la réussite de tous, nous voudrions dans ce présent travail exploiter une piste qui pourraient donner un cadre à nos recherches ultérieures : il s'agit de l'évolution du regard que les parents portent sur l'évaluation. Ces dernières décennies, la pédagogie n'a cessé de progresser vers une approche didactique qui fait de l'évaluation non plus un moment de sanction ou de récompense, mais plutôt une aide bénéfique aux apprentissages. Perrenoud (1998) parle de la logique formative. Ce changement pourrait s'avérer déroutant pour les familles qui n'ont pas les mêmes attentes de l'évaluation, en vue de leur propre expérience scolaire. Beaucoup de parents estimerait que si l'enfant a une mauvaise note, alors il n'a pas appris ou encore « pas assez travaillé ». Ce qui n'est pas toujours vrai dans une Ecole qui prône l'acquisition de compétences, et non seulement des savoirs. Ces parents ignorent que les problèmes de l'enfant pourraient aussi être liés à la non-compréhension des exigences et/ou au manque de stratégies. Il serait alors intéressant de savoir comment aider les parents à approcher l'évaluation différemment.

Comme nous venons de le voir, « l'évaluation s'inscrit toujours dans un rapport social, une transaction plus ou moins tendue entre l'enseignant d'une part, l'élève et sa famille d'autre part. » (Perrenoud, 1998, p.33) Pour illustrer ce fait, Perrenoud (id.) donne un exemple d'un élève de l'école primaire qui reçoit un 3/6 à sa rédaction. Aussitôt, les parents ne comprenant pas cette appréciation, téléphonent à l'enseignant et demandent s'il était possible de voir des rédactions ayant obtenues de meilleures notes afin de comprendre les exigences attendues. Embarrassé, l'enseignant change la note en 4,5/6. Cet exemple illustre fort bien à quel point l'évaluation peut réellement se transformer en un *coût à négocier*. C'est pourquoi Perrenoud (id.) parle également de moment d'*affrontement*. Toutefois, cet exemple montre aussi un autre facteur : les notes, si elles ne reposent pas sur des exigences explicitées ou du moins organisées, ne peuvent pas être justifiées et sont donc injustes, car reposent sur beaucoup de ressentis et de subjectivité de la part de l'enseignant. L'enseignant cité dans l'exemple de Perrenoud a donc changé la note de l'élève sous la pression parentale. Ainsi, on voit que la note n'est aucunement garante d'équité, mais peut, au contraire, augmenter l'inégalité entre élèves.

2. Comment rendre l'évaluation suffisamment explicite aux élèves afin qu'elle soit un facteur de réduction des inégalités liées à la culture scolaire existante (ou inexistante) ?

L'évaluation est plus que jamais un sujet d'actualité et au centre des discussions de l'Education Nationale, mais pas seulement: dans les débats politiques actuels autour des valeurs de la France, on en entend parler pour remettre en cause un système de notation scolaire, stigmatisant les élèves avec les plus grandes difficultés à l'Ecole, qui sont alors le plus souvent entraînés dans une rupture scolaire, et avec elle, dans une rupture avec une institution qui préconise les valeurs républicaines. Les inégalités semblent à nouveau être l'élément déclencheur qui nous amène rapidement à des réflexions bien au delà du simple débat 'pour ou contre les notes'.

Le 20 novembre 2014, le Conseil Supérieur des Programmes de l'Education Nationale a émis les premières propositions pour l'évaluation et la validation de l'acquisition du nouveau projet de socle commun de connaissances, de compétences et de cultures. Dans le préambule de ce rapport, il rappelle les trois fonctions fondamentales que l'évaluation joue au cours de la scolarité obligatoire d'un élève: « une fonction didactique et pédagogique en permettant de réguler les apprentissages et de dynamiser les activités au sein des classes, une fonction de certification (l'essence même des examens), et une fonction d'aide aux choix en matière d'orientation » (Rapport du Conseil supérieur des Programmes de l'Education Nationale, 20 novembre 2014). A ce sujet, en décembre, durant deux jours de débats, experts, scientifiques et équipes de terrain ont présenté leurs analyses et expériences, en public, au Jury de la Conférence Nationale sur l'évaluation. C'est le temps fort de cette démarche inédite lancée le 24 juin 2014 par le ministère de l'Education Nationale pour contribuer à la construction d'une nouvelle politique d'évaluation des élèves, au service des apprentissages, qui permettrait alors à chaque élève de progresser à son rythme⁶.

Dans cette partie de notre travail, nous allons nous intéresser particulièrement aux différentes formes que peut connaître l'évaluation afin d'en dégager des critères positifs et négatifs en lien avec notre thématique, à savoir l'explicitation de l'évaluation dans le souci de la rendre plus juste et plus transparente.

6 Pour plus d'informations, consulter <http://www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr/>

2.1 Les notes chiffrées : quelles limites ?

Si dans la première partie, nous avons fait le lien entre note chiffrée et parents d'élèves et montré que ce système de notation peut présenter quelques avantages, nous allons montrer à présent ses nombreuses limites.

Les critiques négatives sur l'usage des notes se font de plus en plus nombreuses et à haute voix, bien que ce ne soit pas une découverte de l'an 2000. Déjà en «1921, Adolphe Ferrière considérait les notes comme 'une invention du diable' » (Meirieu) qui dévoyait l'énergie de l'enfant, cultivait des rivalités contreproductives entre les élèves et les éloignait des apprentissages authentiques au profit d'acquisitions superficielles et stratégiques (id.). Dire qu'après presque cent ans, ce constat reste toujours d'actualité, montre, hélas, que les innovations à ce sujet, qui n'ont cependant pas manqué, sont restées longtemps silencieuses. Regardons alors de plus près ce système, si cher aux yeux de bon nombre de personnes qui voit en la moyenne une sorte de thermomètre pour qualifier le niveau dans une discipline ou un domaine donné d'un apprenant.

Comme nous le rappelle Merle justement, « chaque professeur construit sa progression pédagogique d'une façon personnelle, élabore ses propres contrôles, établit son barème, définit ses critères de correction ». Ainsi, la note, derrière sa rationalité cartésienne, cache une grande part sinon de subjectivité, pour le moins d'individualité pédagogique. Melessier et Simon, quant à eux, soulignent le problème de la moyenne « qui met sur un même plan des opérations très diverses », ainsi que l'absurdité de la moyenne des moyennes, masquant de nombreuses compensations entre disciplines, « mais qui est souvent mise en avant en conseil de classe et seule retenue par les familles » (id.). De cette manière, on dévalorise les seules matières dans lesquelles un élève d'un faible niveau général aurait de bonnes notes, en dépit de l'exposition de ses difficultés, ce qui semble un moyen peu encourageant. Pour ajouter un autre point qui mettrait de l'ombre sur la notation chiffrée, on pourrait ici également parler des études docimologiques qui ont mis en évidence l'effet de *halo* qui influe l'enseignant lors de l'évaluation des « prestations scolaires d'un élève, [qui] ne peut s'empêcher de tenir compte du cursus, de la personnalité et de l'aspect physique de celui-ci » (Barlow, 2003, p.77).

A cela s'ajoute l'effet de *contraste* qui va à son tour faire tendre l'évaluateur d'un côté ou d'un autre selon ses attentes implicites qu'il avait sur l'élève et selon la suite des copies (attentes plus exigeantes après la correction d'une 'bonne copie', etc..) (Meirieu). On pourrait affirmer que ces deux effets sont présents dans toute forme d'évaluation. Cependant, avoir seulement 4 choix

dans une échelle d'évaluation semble davantage engager la réflexion de l'enseignant sur les éléments de la copie d'élève que s'il détenait un large pannel de 0 à 20 points pour exprimer inconsciemment ces deux effets. Notons à ce propos que dans la plupart des pays, l'évaluation, si elle est de nature chiffrée, n'a pas autant de composantes que les 20 points en France. En Allemagne, par exemple, avoir obtenu 15 points sur 20 donne une note de 2 sur une échelle de 1 (très bien) à 6 (insuffisant), cette dernière n'étant retenue que très rarement. De plus, en Allemagne, sur le bulletin, on différencie explicitement les capacités d'un élève dans une matière scolaire et son *comportement* scolaire. En effet, dans la région saxonne par exemple, apparaissent sur le bulletin scolaire que chaque élève reçoit deux fois par an, quatre notes, préalablement déterminées par tous les membres de l'équipe éducative, qui apprécient i) l'investissement scolaire et le zèle, ii) le soin porté au travail, iii) le comportement et pour finir iv) la participation en classe. De cette manière, on dissocie les compétences du « métier de l'élève » des compétences et capacités dans une discipline scolaire.

En conclusion, on pourrait citer Butera, qui lors d'une interview retranscrite sur le site du café pédagogique, affirme que « les notes résument bien la valeur sociale que les enseignants attribuent à un élève, mais ne reflètent que de façon partielle et partielle ses apprentissages (...) et sont donc peu diagnostiques de l'effet de l'enseignement sur les apprentissages des élèves ». Dans le même ordre d'idées, la conclusion au sujet des notes du Conseil des Programmes insiste sur une évolution primordiale de la note chiffrée :

« Si le recours à une note chiffrée peut être en certains cas pertinent, il est indispensable de réfléchir aux manières de la concevoir et de la moduler, notamment pour permettre qu'elle soit réellement indicative d'une situation d'un élève et non perçue exclusivement comme un moyen de récompense ou de sanction et un instrument de tri et de hiérarchisation sociale des élèves. »

(Conseil Supérieur des Programmes)

2.2 La constante macabre et l'Evaluation Par Contrat de Confiance

Pour illustrer ces propos, les travaux du chercheur en Sciences de l'éducation et ancien professeur, André Antibì, ont abouti à la démonstration de l'existence d'une *constante macabre*, phénomène le plus souvent inconscient, mais qui pousserait l'enseignant, lors du moment de l'évaluation, à mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, sous la pression de la société. Ainsi, les premières victimes de ce fait seraient bien souvent « les enfants de milieu défavorisé, qui ne reçoivent aucune aide en dehors de l'école et qui, même lorsqu'ils ont travaillé et compris, [ils] se retrouvent artificiellement dans la partie des élèves en échec » (Antibì, 2007,p.54,55). Ce qui est particulièrement intéressant dans les travaux d'Antibì, c'est la réponse qu'il donne à ce

phénomène de la *constante macabre* : la création de l'enseignement par contrat de confiance (EPCC). Ce système, qui a pour objectif la suppression de l'échec scolaire artificiel résultant de la *constante macabre*, comporte trois étapes essentielles (id.) :

- l'annonce explicite du programme du contrôle une semaine avant ce dernier, qui ne doit surtout pas pousser l'élève à un apprentissage par cœur ;
- puis une séance de questions-réponses en amont du contrôle, nécessaire pour tenter de réduire considérablement les inégalités liées au milieu social et familial des élèves et pour éviter que la première étape de cette pratique n'avantage pas uniquement les élèves pouvant bénéficier d'une aide extérieure à l'école ;
- finalement, la conception et la correction du sujet d'évaluation : l'auteur insiste ici sur la longueur du sujet qui devrait permettre aux meilleurs élèves de terminer avant la fin du temps imparti afin que chaque élève ait tout le temps nécessaire pour réellement montrer ses compétences. De plus, le correcteur ne doit pas se laisser influencer par l'idée que l'élève connaîtrait plus ou moins le sujet, ce qui l'amènerait à être plus exigeant.

On voit dans ce concept une volonté d'explicitier les exigences et ainsi permettre à l'élève d'être mis en confiance en amont d'une évaluation, de mieux prendre conscience de son niveau et surtout, d'être responsabilisé dans ses apprentissages. Ainsi, un manque de travail entraînera un faible résultat, tandis qu'un investissement effectif devrait se voir récompensé. C'est pourquoi Antiby (id.) souligne dans ses conclusions que cette évaluation tend à pousser les élèves à plus travailler. De cette manière, il permet d'améliorer les moyennes de classe et de supprimer cette notable *constante macabre* (id.). Finalement, pour appuyer ce que nous avons vu dans le chapitre précédent, l'EPCC contribue à l'amélioration des rapports entre l'Ecole et les parents d'élèves de par l'organisation et la lisibilité des évaluations.

Cependant, cette méthode a aussi ses limites, comme le soulignent Castincaud et Zakhartchouk (2014). Le besoin de travailler de manière régulière par tâches complexes risque d'être mis en péril au profit de la seule reproduction ou l'application de ce qui a été vu directement en classe. A partir de là, les élèves ne seraient pas (ou très peu) confrontés à la mobilisation de leurs acquis dans des situations nouvelles et complexes, ce qui est pourtant si fondamental car c'est grâce à elles que l'élève va pouvoir acquérir non seulement des connaissances et des compétences, mais aussi et surtout des attitudes qu'il va avoir besoin tout au long de sa vie, comme par exemple le travail en groupe, la créativité, la curiosité et l'autonomie. De même, cette méthode n'incite pas l'enseignant à travailler nécessairement en

interdisciplinarité ce que prévoit pourtant le décret du 11 juillet 2006 qui a défini l'instauration du socle commun de connaissances et de compétences.

2.3 L'évaluation par compétences, le socle commun et le CECRL

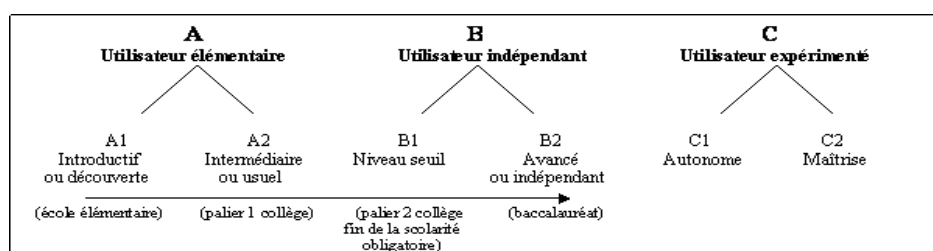
Une autre façon d'évaluer est celle que l'on rencontre dans 70% des écoles primaires : l'évaluation par compétences (La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales - Rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale n°2013-072). Nous trouvons dans ce rapport de l'Inspection Générale différents témoignages de professeurs du premier degré allant pour la plupart dans la logique d'une évaluation par compétences. L'argument qui nous semble être le plus pertinent est la recherche de « cohérence avec l'enseignement et les démarches d'apprentissage mises en œuvre [d'une part], et d'autre part, la cohérence avec l'ensemble du dispositif d'évaluation notamment avec les livrets scolaires et de compétences » (id.). Deux inspecteurs de l'académie de Grenoble, Menissier (en EPS) et Simon (en SVT), soulignent dans leur 'guide de bonnes pratiques de la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences', que « travailler dans le cadre de la validation du socle, c'est avant tout planifier les apprentissages ». Pour réellement pouvoir observer les compétences, l'élève doit être acteur de ses apprentissages qui incluent d'abord la mémorisation de connaissances, la répétition et l'entraînement de procédures simples qui correspondraient à des items du socle, et enfin la mobilisation et le transfert des acquis (connaissances et capacités) dans des tâches complexes et ouvertes permettant l'implication et l'initiative de l'élève. Contrairement aux notes qui ont tendance à évaluer « un produit fini » (Menissier et Simon), l'évaluation par ou des compétences se fait de manière binaire. A côté des codes traditionnels, on a vu émerger ces derniers temps, notamment dans le premier degré, une grande inventivité (rapport n°2013-072) de la part des enseignants pour annoter les compétences (couleurs, smileys, dessins relevant de la météo, lettre de A à D, ...) . A ce sujet, Menissier et Simon (id.) préconisent une échelle de quatre niveaux, afin de ne pas « bloquer l'élève dans la case 'orange' ou 'en cours d'acquisition' ». Mais les changements de la notation chiffrée en une évaluation par compétences n'ont pas seulement permis de revoir la forme de l'évaluation. C'est évidemment une évolution dans la démarche même de l'enseignement qui pousse les professeurs à adapter ce mode d'évaluation.

Dans le rapport n°2013-072, les enseignants des écoles primaires questionnés ayant abandonné totalement les notes chiffrées évoquent un meilleur moyen « d'accompagner le cheminement des élèves au cours de l'apprentissage » ou encore « la pédagogie de la réussite, du contrat ». Au second degré, depuis 2005, l'introduction d'un socle commun de connaissances et de compétences, accompagné d'un livret personnel de compétences, aurait dû permettre aux

professeurs du second degré d'aboutir à ce même changement. Mais contrairement à l'école primaire, « la culture de la note chiffrée est très profondément ancrée dans les mœurs » (rapport n°2013-072 E.N.) au collège. On précise que bon nombre de projets de collège « classe sans notes » aurait vu le jour pour répondre à l'introduction du livret personnel de compétences (LPC). La plupart des professeurs qui s'engagent dans cette nouvelle approche estime que « la note est peu adaptée à cette nouvelle approche » et qu'un « double système d'évaluation (...) présente plusieurs inconvénients (...) au point de ne pas faire sens y compris pour les professeurs » (id.). A contrario, les réticences à ces nouvelles méthodes sont nombreuses, pour des raisons que nous n'allons pas toutes citer ici. Cependant, nous pensons que c'est notamment à cause d'un manque de formation et d'approches communes que la plupart des professeurs se refusent d'utiliser le LPC convenablement, et non uniquement dans le but de répondre aux directives. En ce sens, le rapport 2013-072 note que « la mise en place systématique d'une véritable dynamique au sein d'une équipe qui échange, partage et travaille ensemble » sont les effets constatés sur les pratiques pédagogiques innovantes, changement que l'on ne peut imposer et qui nécessite une prise de conscience de la part des acteurs, à qui il faut peut-être laisser du temps. De plus, depuis plusieurs années, les instructions officielles n'ont cessées d'évoluer, ce qui n'a pas facilité les grandes réformes. En 2014, une demi-journée scolaire a été banalisée à l'échelle nationale afin que les équipes éducatives engagent une large consultation sur le projet du nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture, rendu public par le Conseil supérieur des programmes le 8 juin 2014.

Pour la discipline qui nous concerne directement, la langue vivante, les compétences à valider pour un élève de troisième se basent sur un autre document officiel : le cadre européen commun de références pour les langues (CECRL), cadre qui définit, non seulement à l'échelle nationale, mais bien à l'ensemble des pays de l'Europe, des compétences classées en 6 niveaux (A1 à C2⁷) et divisées en 6 activités langagières : compréhension de l'écrit, compréhension de l'oral, expression écrite, expression orale en continu, expression orale en interaction et médiation. C'est ainsi que lors d'une formation où plusieurs professeurs d'allemand regardaient sur vidéo une performance d'une élève, ils étaient tous d'accords pour dire que cet élève relevait d'un niveau A2 dans l'expression orale en continu, bien que lors de l'utilisation d'une grille de notation, ces mêmes enseignants n'attribuaient pas à l'élève la même note et on pouvait à

7



nouveau constater des écarts de points.

Si l'on peut actuellement rencontrer de grandes différences, des aberrations voire des absurdités dans le regard porté sur l'évaluation par compétences, c'est parce qu'il semble manquer une formation continue aux professeurs, pour lesquels cette approche est tout à fait innovante et qui peuvent rapidement être déroutés par le manque de connaissances des enjeux dans une Ecole qui use de la notation chiffrée depuis si longtemps. Cependant, on peut le rappeler, les deux modes d'évaluation, l'une par notation et l'autre par compétences, peuvent cohabiter « dans la mesure où elles n'évaluent pas les mêmes choses, détail (disciplinaire) avec les notes et global avec les compétences » (Menissier et Simon). Mais l'usage de formules qui transformeraient une série de notes en une évaluation de compétence est à proscrire (id.) et transformer une série d'évaluations de compétences en une note n'est pas pour autant porteur de sens. En effet, on n'est pas à *moitié compétent* et on peut ici rappeler que c'est dans la discipline de l'éducation physique et sportive que l'approche par compétences est née (Est-ce qu'un 10/20 en natation signifie que l'élève s'est noyé à mi-chemin?). Pour autant que l'élève ne soit pas « considéré comme un ensemble de compétences à évaluer mais comme une intelligence à construire. » (Merle), l'évaluation par compétences a un avantage de taille : « [elle] conduit (...) les professeurs à s'interroger sur la manière dont elle est réalisée (et les) oblige (...) à expliciter leurs pratiques (objectifs, exigences, critères d'évaluation...) » (id.). Elle permet ainsi davantage de mettre de sens dans l'acquisition des apprentissages et d'être perçue non pas en tant qu'évaluation des apprentissages, mais comme une aide aux apprentissages (rapport 2013-072). C'est ce que l'on appelle en sciences de l'éducation une évaluation formative, qui s'oppose de par son approche à la notion d'évaluation sommative.

2.4 Evaluation sommative via évaluation formative

Intéressons-nous à ce stade de notre travail, à la définition de ces deux termes.

L'évaluation sommative sert à contrôler des acquis (comme lors du Diplôme Nationale du Brevet des collèges ou encore le Baccalauréat), à en faire un bilan, à rendre compte, à catégoriser et à valider des compétences (CECRL). Très souvent, elle est normative et a donc tendance à classer les apprenants les uns par rapport aux autres. On la trouve également sous le nom d'évaluation certificative, employée par Perrenoud (1998). Si nous prenons la métaphore du chemin des apprentissages, elle arrive alors en fin de parcours. Envisageons un cours de langue vivante, où la perspective actionnelle guide les élèves vers la réalisation d'une tâche⁸ à accomplir.

8 « **Est définie comme tâche** toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir tout

Durant les heures de cours, les élèves sont alors guidés afin qu'ils parviennent à acquérir un nombre de compétences et/ou sous-compétences⁹ qui leur permettront de réaliser cette tâche, aussi appelée *finale* pour deux raisons : elle arrive en fin de parcours et a donc un caractère final dans le temps, mais elle est aussi la finalité première des acquisitions. C'est pourquoi les enseignants de langue vivante, adhérents à cette pédagogie actionnelle, mettent en œuvre un enseignement qui aboutit à la réalisation d'une tâche (que l'on pourrait également qualifier de projet). Ainsi, pour revenir à la notion d'évaluation sommative dans l'approche actionnelle, c'est une évaluation qui devrait faire mobiliser à l'élève les mêmes compétences que celles lors de la réalisation de la tâche, à quelques jours/semaines d'intervalle et afin de tirer un bilan sur les réelles acquisitions de l'élève à long terme (aussi appelée « évaluation différée »). Mais dans un système qui ne connaîtrait pas cette démarche actionnelle, à quoi (ou devrait-on plutôt dire à qui...?) sert l'évaluation sommative si elle ne permet pas à l'élève d'obtenir une qualification/un diplôme ou un examen ? Les évaluations « sommatives » pratiquées en cours d'année scolaire sont-elles uniquement destinées à mesurer les acquis ou ne devraient-elles pas relever davantage d'une logique formative et apporter à l'élève des pistes de remédiation ?

« Actuellement, l'évaluation sommative occupe une place trop importante pour les élèves, mais aussi pour les professeurs. Il convient de rappeler que le métier des enseignants est d'enseigner, et non pas d'évaluer. » (Antibi)

Tout en mesurant les acquisitions des élèves, l'évaluation formative, quant à elle, sert à avancer vers les compétences visées. En reprenant la métaphore du chemin, les évaluations formatives seraient alors des balises rencontrées en cours de route qui indiquent à l'apprenant à la fois la distance à parcourir, mais aussi s'il est encore sur la bonne voie, c'est-à-dire s'il doit ou non réajuster certains points pour ne pas s'écarter des objectifs fixés. Simon et Melissier remarquent que cette évaluation formative, de par sa nature, « est obligatoirement détaillée, car elle doit être explicite pour l'élève ». Elle peut prendre différentes formes, dont celui de l'auto-évaluation qui laisse à l'élève l'initiative de se situer dans ses apprentissages. Elle peut également utiliser les items du socle, ou en l'occurrence le CECRL, éventuellement en les détaillant davantage, « de façon à ce que l'élève y trouve la procédure ou l'opération simple à mettre en œuvre pour réussir »(id.). Selon Merle, ce type d'évaluation « a la vertu de recentrer l'élève sur ses apprentissages » et « ne débouche pas sur une note globale, encore moins sur un classement, et a l'intérêt de définir un programme individualisé de travail pour chaque élève en fonction des

aussi bien, suivant cette définition, de déplacer une armoire, d'écrire un livre, d'emporter la décision dans la négociation d'un contrat, de faire une partie de cartes, de commander un repas dans un restaurant, de traduire un texte en langue étrangère ou de préparer en groupe un journal de classe. »

9 Nous renvoyons ici au CECRL, et notamment au chapitre 7 intitulé « Les tâches et leur rôle dans l'enseignement des langues »

résultats obtenus » (Merle). L'auteur touche ici un autre point fort intéressant, qui ne sera pas abordé dans ce travail, à savoir celui de la différenciation. Perrenoud (1998) consacre un chapitre entier à la part d'évaluation formative dans toute évaluation continue. Il propose de considérer comme formative « toute pratique d'évaluation continue qui entend contribuer à améliorer les apprentissages en cours » et montre que ce concept n'a rien d'innovant, mais que chaque enseignement se doit de réguler les processus d'apprentissage en cours d'année scolaire.

Ce qui est à retenir dans cette question, ce n'est pas tant la distinction entre évaluation formative et sommative, bien qu'elle soit primordiale, mais c'est plutôt l'utilisation concrète de ces deux concepts. Admettons que l'évaluation formative réponde bien mieux aux compétences d'un professeur¹⁰ tandis que l'évaluation sommative, si elle ne consiste pas en l'obtention d'un examen, concours ou diplôme, court le risque d'être utilisée par le professeur et par les institutions en tant que « système de comparaison entre les élèves, qui aboutit à une hiérarchie dans un but de sélection [...ce qui] est menaçant » (Butera), car, on le sait, « un mauvais usage débouche sur la spirale de l'échec 'mauvaises notes – démotivation – mauvaises notes' » (Merle). Perrenoud (1998) souligne l'importance grandissante de la logique formative, qui prédispose obligatoirement la transformation du rôle de professeur passant d'un détenteur de savoirs à transmettre à un créateur de situations d'apprentissage « porteuses de sens et de régulation » (2008, p.16).

2.5 Problématiques et pistes à exploiter

Comme nous venons de le voir, ce n'est donc pas tant dans la forme (notes, compétences en couleurs, smileys, ...), mais surtout dans son usage que l'évaluation doit connaître un véritable changement. En ce sens, le guide de la DGESCO intitulé, agir sur le climat scolaire, maintient cette idée en donnant à l'évaluation la seule et unique fonction, à savoir celle « d'aider l'élève à apprendre ». A ce sujet, Merle affirme que : « contrairement aux apparences, les évaluations formatives et sommatives (les notes) sont difficilement compatibles » ou encore que « l'évaluation sommative concurrence l'évaluation formative, voire annihile celle-ci ». Vient s'ajouter à cela le Conseil supérieur des programmes :

« A tout moment, à condition d'être accompagné pour le faire, [l'élève] devrait pouvoir repérer ce qu'il sait et ce qui lui reste à apprendre, ainsi que corriger ses erreurs. L'erreur ne doit pas être ressentie comme une faute mais analysée par tous comme un élément fournissant une information utile pour progresser. »

10 À savoir, entre autres : i) Prendre en compte la diversité des élèves ; ii) Accompagner les élèves dans leur parcours de formation, iii) construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves ; iv) Organiser et assurer un mode de fonctionnement du groupe favorisant l'apprentissage et la socialisation des élèves

Reste à savoir comment rompre avec les traditions et se détacher de cette évaluation à la recherche de la meilleure performance, voire de l'exhaustivité ? Comment faire de l'évaluation un levier pour permettre à l'élève de progresser ? Quelle place doit-on accorder à l'évaluation des savoirs, notamment en début de l'apprentissage d'une langue ? Qu'est-ce qu'attendent les élèves de l'évaluation ? Comment amener les élèves à accepter cette logique formative de l'évaluation ? Quel rôle doit véritablement jouer le professeur ? Ces multiples questions vont servir de fil conducteur de la partie expérimentale de ce travail.

Face à autant d'enthousiasme, la logique formative, s'adossant à une approche par compétences, semble être une réponse considérable à notre problématique de départ, celle de savoir comment utiliser l'évaluation pour favoriser la réussite de tous les élèves, afin qu'elle soit non plus source d'inégalités, mais bien au contraire, un facteur de réduction de ces dernières.

Alors comment faire de l'évaluation un élément motivant pour les apprentissages ? En effet, les mauvaises notes, nous l'avons dit, ont tendance à décourager les élèves. De nouveau, l'évaluation formative pourrait avoir un impact fortement positif et faire changer de regard à l'élève : elle pourrait être vue par lui comme une chance à saisir pour réajuster ses apprentissages, et non plus comme un jugement que l'on porte sur lui. Le chercheur en sciences de l'éducation Philippe Meirieu voit dans le texte du Conseil Supérieur des Programmes « des propositions susceptibles de faire progresser les pratiques pédagogiques de manière significative » en insistant sur le développement de l'*efficacité* et de la *justice*, sur la progression intellectuelle pour *tous* les élèves et enfin sur l'augmentation du *plaisir d'apprendre*.

« Afin que chacun et chacune réussisse mieux aujourd'hui à "l'école du socle" pour continuer, demain, à se cultiver et à se former. Et faire reculer, ainsi, les inégalités. »
(P.Meirieu)

B. Problématique

En quoi et comment la verbalisation, l'explicitation et la contextualisation des formats et modalités des objectifs d'apprentissage dans le contexte de l'évaluation pourraient-elles être un moteur de réussite pour tous les élèves ?

D'après les différents points de vue que nous avons cherchés à détailler dans ce travail théorique préalable à nos expérimentations, il semble qu'un des facteurs essentiels dans l'évaluation se situerait dans son explicitation.

« Ce qu'on évalue n'est pas ce qu'on croit évaluer, parce qu'on teste, d'une part, des acquis culturels et intellectuels très généraux, indépendants d'un programme et d'un enseignement particulier, d'autre part, des savoirs étroitement contextualisés, dont il ne reste souvent pas grand-chose dans une situation un peu différente. » (Perrenoud, 1998, page 17-18)

Cette citation nous amène à un point dont nous n'avons que très peu parlé dans les différents chapitres, mais qui est pourtant central : la contextualisation. En effet, la pédagogie par la tâche ou encore actionnell (cf. chapitre II) amène tout naturellement avec elle une contextualisation. Dans l'enseignement d'une langue vivante, l'ancrage des situations d'enseignement-apprentissage dans l'approche actionnelle paraît impératif ; une langue étant avant tout un moyen de communication. A quoi servirait à quelqu'un de connaître la déclinaison de l'adjectif épithète s'il n'en fait jamais usage ? Par ailleurs, il faut rappeler qu'avant d'évaluer un élève, il faut l'avoir entraîné.

Après avoir entraîné les élèves et veillé à contextualiser les apprentissages, quelle(s) forme(s) doit prendre l'évaluation afin qu'elle permette la réussite de la plupart d'élèves ? Quel impact va jouer l'explicitation et la verbalisation des objectifs d'apprentissage ? Et comment préparer l'élève à l'évaluation ? Quelle place peut prendre l'évaluation formative véritablement ? En effet, on peut se demander comment les élèves l'appréhendent. Mais ils ne sont pas les seuls à nous intéresser dans notre questionnement sur un possible changement de la vision sur l'évaluation et sa fonction. En effet, qu'attendent les parents d'élèves de l'évaluation scolaire ? Est-ce que la verbalisation des modalités et des objectifs d'évaluation pourrait-elle être un élément facilitant la relation entre parents et professeurs ?

C'est ce que nous avons voulu savoir en menant l'enquête auprès des parents d'élèves dans un premier temps. Dans une deuxième partie expérimentale, nous reviendrons dans notre salle de classe pour analyser deux dispositifs d'évaluation différents mis en place.

C. Partie pratique

1. Introduction : Contexte des recherches

« Il n'est pas question de se passer d'évaluation dans l'école. Tout élève a droit d'être évalué et c'est un devoir pour l'adulte que de l'aider à analyser ses approximations et erreurs, à comprendre en quoi il est éloigné ou proche de ce qui est attendu de lui, à l'accompagner pour s'améliorer et se dépasser. » (Meirieu)

Dès le début de l'année scolaire, la question du sens à donner à l'évaluation dans le contexte des apprentissages d'une langue vivante étrangère, en l'occurrence l'allemand, n'a cessé de nous interpeller. Entre des commentaires de collègues qui mentionnaient la possibilité de mettre un zéro à l'élève qui ne rend pas son devoir à temps et les directives bienveillantes données par l'hierarchie, trouver le juste milieu n'était pas chose simple pour une débutante dans le métier. Cependant, les encouragements de nos formateurs à appliquer une évaluation positive, basée sur le CECRL, donnant lieu à des mentions (« acquis » ou « en cours d'acquisition » ou « amorcé » ou « non acquis ») spécifiées par des annotations plus détaillées, voire individualisées pour non plus porter de jugements sur l'élève, mais donner des conseils à chaque élève. Il s'agissait d'outils qui nous semblaient bien précieux pour que nos élèves donnent du sens aux acquisitions, mais aussi qui faisait écho à nos convictions personnelles sur le rôle d'enseignant. Mais comment mettre en pratique ces théories fortes intéressantes dans un cadre rigide, qui à première vue ne laissait parfois même pas le choix ?

C'est du moins ce que nous croyions jusqu'à une discussion au départ informelle avec les chefs de l'établissement. Et voilà qu'ils surprennent en affirmant qu'il n'existe pas d'obligation à mettre une note aux élèves – si ce n'est en classe de troisième, comptant en tant que contrôle continu au Diplôme National du Brevet des collèges. Stupéfaite, le feu vert pour une évaluation sans notes venait d'être donné. Dès lors, les notes en classe d'allemand de la sixième à la quatrième allaient disparaître. Le sentiment d'une joie quant à la cohérence entre théorie et pratique se faisait sentir. Mais rapidement, des doutes envahissaient notre satisfaction : comment les collègues allaient-ils réagir ? Etions-nous en train de nous exclure de l'équipe pédagogique ? Et plus grave encore, les parents : arriverons-nous à faire face au poids des attentes des parents ? Et enfin, avions-nous déjà suffisamment d'expérience et de recul pour ce genre d'innovations ? Des milliers de questions se multipliaient, des interrogations qui allaient tantôt se transformer en peurs, tantôt en un sentiment de courage de pratiquer un nouveau type d'approche sur un sujet si central : l'évaluation.

Rapidement, nos réflexions se changeaient en une envie de creuser la question, d'en savoir davantage, d'aller voir les remarques et conseils de nos précurseurs en la matière. C'est ainsi que l'on trouvait dans de nombreux ouvrages qu'il était essentiel d'informer les parents sur

notre méthode et façon de faire. Nous avons alors pris soin de rédiger une lettre adressée aux parents d'élèves (annexe 1). Hélas, l'absence de retour d'opinions ou de questions ne nous en disait pas plus sur le sentiment des parents.

En même temps, nous étions confronté aux remarques des élèves sur leur ressenti : l'absence de notes ne les déstabilisait pas, certains en étaient contents, d'autres regrettaient leurs bonnes moyennes. Malgré les questions qui ne cessaient de se poser à nous, une acceptation, ou du moins une tolérance pour cette nouvelle méthode, unique dans cet établissement, commençait à s'installer. Dans ce contexte, la première rencontre parent(s)-professeur venait d'être annoncée.

2. Méthodes et résultats des recherches

2.1 Evaluation en dehors du temps passé à l'Ecole : quel rôle jouent les familles en tant qu'interprètes des attentes scolaires dans le contexte de l'évaluation ?

2.1.1 Contexte et participants

Comme nous l'avons souligné dans la première partie de ce travail, les parents d'élèves jouent un rôle primordial quant au sujet de l'évaluation à l'Ecole. C'est pourquoi nous avons choisi de consacrer une partie entière de ce travail à leur opinion.

Lors de la rencontre parents-professeur, nous avons pu être confronté réellement à ce public, qui semblait tenir tant à l'évaluation, voire aux notes chiffrées, si l'on croit la plupart des avis des collègues. C'est avec une grande appréhension que nous attendions alors cette soirée. La remise des bulletins du premier trimestre lors de cette rencontre était un moyen non négligeable d'aborder le thème de l'évaluation. Cependant, les parents ne semblaient pas réellement surpris, puisqu'on appliquait seulement ce qui avait été annoncé dans la lettre d'information (annexe 1). La référence au CECRL, qui constitue le véritable pilier de notre démarche, avait une fonction rassurante. Certes, aux yeux des parents d'élèves, l'évaluation sans notes en cours d'allemand n'était donc plus du tout une expérimentation de la part d'une jeune enseignante, ce qui aurait pu être ressentie comme une difficulté supplémentaire imposée à leur enfant, mais bien une ouverture vers l'extérieur, une chance d'obtenir une référence à un niveau de maîtrise reconnue à l'échelle internationale. Lors de ces entretiens, il nous semblait essentiel de faire un détour pour expliquer pourquoi ces choix, au niveau européen, ont abouti à cette démarche d'évaluer. Pour permettre aux parents de comprendre le sens de ces changements, nous avons rapidement résumé l'approche globale : L'enseignement des langues vivantes en Europe a beaucoup évolué depuis la dernière décennie. Aujourd'hui, on ne cherche plus la perfection de maîtrise d'une langue à tout prix, mais on veut développer des compétences dans une langue chez les apprenants en tant qu'outil de communication. C'est pourquoi le Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues fait référence à 3 niveaux : débutant, avancé et expérimenté. A la fois, les compétences de la langue elle-même ont été divisées en 5 : compréhension de l'écrit et de l'oral ; et expression écrite et orale soit en monologue, soit en interaction. A la fin du collège, on voudrait que les élèves aient acquis un niveau solide A2 en allemand, c'est à dire le niveau d'un utilisateur élémentaire usuel, qui est loin de la référence à un locuteur natif – votre enfant a le droit de faire des erreurs, tant qu'elles lui permettent de réaliser la tâche qui lui a été confiée. Sur le bulletin de votre enfant apparaissent alors ces cinq domaines, annotés avec le niveau (A1/A2/B1) et le degré

(non acquis, amorcé, en cours d'acquisition, acquis) d'acquisition. Et si un jour, votre enfant va avec ce bulletin en Allemagne, en Pologne ou au Portugal, les enseignants sauront rapidement se faire une idée du niveau de l'allemand de votre enfant.

Dans l'ensemble, les parents qui se sont présentés à cette rencontre, étaient tout à fait réceptifs sur notre manière d'annoter les acquisitions des élèves, qui leur semblait à la fois cohérente, bénéfique à leur enfant et intéressante dans le contexte des échanges européens. Mais qu'en était-il vraiment ? Et comment était ressentie cette innovation par les autres parents d'élèves ? C'est ce que nous avons cherché à savoir en adressant un questionnaire aux parents d'élèves de la classe de 6ème (Annexe 2).

2.1.2 Procédures et analyses des recherches

Au cours du deuxième trimestre, nous avons alors distribué ce questionnaire aux élèves de 6ème. Nous avons insisté sur le fait que ce questionnaire était anonyme et ne servirait uniquement à des recherches pédagogiques. Au préalable, nous avons pris contact avec les parents d'élèves délégués de la classe afin de leur exposer notre projet de questionnaire. Ils étaient très ouverts et ont collaboré avec nous quant à la formulation des questions afin que ces dernières soient bien compréhensibles par l'ensemble des parents d'élèves. Nous avons également soumis ce projet au principal adjoint de l'établissement, qui a proposé à son tour des modifications tout en étant pleinement favorable à ce genre d'enquêtes.

Sur un total de 23 élèves, nous avons eu 19 questionnaires en retour dont les résultats figurent ci-dessous :

Résultats des réponses de parents d'élèves au questionnaire (annexe 2)

Légende :

0 – 30% (une à cinq sur 19 réponses)

31 – 44% (six à huit sur 19 réponses)

45 -65 % (neuf à douze sur 19 réponses)

66 – 100% (treize à dix-neuf sur 19 réponses)

Réponses possibles Questions	1+2 : Non, absolument pas et Non.	3: Plutôt non.	4: Plutôt oui.	5+6 : Oui et oui, vraiment.
1	0%	0%	31%	69%
2	5%	16%	42%	37%
3	3%	0%	28%	69%
4	58%	11%	21%	10%
5	31%	16%	11%	42%
6	26%	10%	32%	32%
7	6%	21%	47%	26%
8	12%	47%	31%	10%
9	16%	26%	42%	16%
10	26%	10%	26%	38%
11	47%	26%	16%	11%
12	74%	21%	5%	0%
13	74%	10%	0%	16%
14	47%	22%	26%	5%
15	42%	16%	21%	21%
16	0%	11%	26%	63%
17	10%	0%	37%	53%
18	16%	0%	16%	68%
19	75%	5%	5%	15%
20	16%	10%	26%	48%

Ressentis et expériences : questions 1 à 5

Les parents d'élèves ont tendance à accorder une grande importance aux notes chiffrées, estiment la note comme juste et utilisent les indicateurs chiffrés pour comparer le niveau de leur enfant à ceux des autres élèves de la classe. Quant aux raisons, elles sont diverses, mais peuvent permettre de dégager 3 profils de parents d'élève. L'indicateur qui ressort dans 5 réponses sur 19 est la moyenne de la classe. Les parents en revoyant à cette note estiment que c'est « un cadre de référence » pour situer les facilités et/ou difficultés de leur enfant. Dans 4 questionnaires, d'autres parents affirment trouver utile de « mesurer » leur enfant aux autres élèves. Le commentaire trouvé sur un de ces questionnaires, « on adore la compétitivité » au caractère presque provocateur, résume assez bien l'état d'esprit de ces parents d'élèves, qui reste néanmoins légitime dans un monde globalisé où dans la vie active, on est sans cesse comparé aux autres. Enfin, 6 parents d'élèves utilisent la moyenne de la classe, la meilleure note de la classe ou encore la moins bonne note de la classe dans un soucis de référence lié non pas à leur enfant, mais plutôt à l'enseignant : « en fonction des professeurs, une même note ne veut pas dire la même chose » note une mère d'élève en réponse à la question 3. Finalement, une autre mère d'élève estime que « si l'ensemble de la classe a eu des difficultés, comme [son] enfant, (...) le professeur reviendra sur les notions à acquérir ». Nous jugeons cette remarque intéressante à deux niveaux : à la fois, cette mère d'élève se sert de la moyenne de la classe pour relativiser les difficultés de son enfant, mais elle ne s'arrête pas au simple constat : elle attend de l'enseignant qu'il fasse un travail de remédiation au sein de cette classe. A partir d'une simple indication chiffrée, elle a donc pu tirer des conclusions impliquant son enfant, la classe et l'enseignant. Il semble que cette mère d'élève n'ait pas de difficultés majeures à comprendre le système de l'Ecole. Mais qu'en est-il des autres parents ? C'est ce que nous allons voir dans le prochain point. Mais avant cela, évoquons que pour presque 50% de parents d'élèves, la notation non chiffrée n'est pas une expérience nouvelle, puisqu'à l'école primaire, leur enfant n'était pas évalué dans un système chiffré. En même temps, 69% des parents d'élèves ne se sentent pas déstabilisés par l'absence de notes en allemand pour estimer le niveau de leur enfant. Et combien de parents arrivent réellement à interpréter une indication chiffrée ?

Décodage des attentes scolaires : questions 6 à 10

La réponse à la question 6, qui concerne la compréhension de la note attribuée par

l'enseignant dans une autre matière que l'allemand, reste nuancée, avec un penchant vers l'affirmative. La plupart des parents traduisent une mauvaise note par un manque de travail de la part de leur enfant ; cette réponse se lie à la question 8 dans laquelle on peut dégager une confiance faite aux enseignants : plus de 70% nient attribuer le manque de préparation par l'enseignant à l'obtention d'une mauvaise note par l'élève. Pareillement, la confiance placée en l'enseignant est synonyme de confiance en l'institution puisque plus de 60% de parents estiment que l'Ecole prépare forcément à la réussite professionnelle et que 90% des parents ne se permettent pas de remettre en question la note attribuée par un professeur (question 13). Les parents d'élèves interrogés nous semblent alors dans l'ensemble proches de la culture scolaire existante. Afin de pouvoir dégager l'importance que ces parents d'élèves accordent au système institutionnel qu'est l'Ecole, et plus particulièrement au système d'évaluation en son sein, nous avons posé les questions 11 et 12.

Vision de la réussite : questions 11 et 12

Contrairement à ce que l'on aurait pu croire, les réponses aux questions concernant la récompense ou la sanction en cas de mauvaises notes, sont sans équivoque : très peu de parents ont tendance à récompenser la réussite scolaire, et aucun parent dit punir son enfant en cas de mauvaise note. Nous pouvons alors conclure, qu'à côté de la confiance et/ou de l'importance accordées à l'Ecole, les parents prennent du recul et ne veulent pas induire leur enfant en erreur : en réussissant à l'Ecole, leur enfant a toutes les chances de réussir sa carrière professionnelle ; néanmoins, les parents se refusent d'instaurer un système de récompense-sanction. Mais est-ce que les parents d'élèves sont prêts à faire comprendre à leur enfant la nécessité d'être motivé pour apprendre en faisant abstraction des notes ? Comment réagissent-ils face à la suppression des notes ?

Vision de l'évaluation : questions 13 à 16

Presque 70% des parents d'élèves interrogés ne pensent pas qu'en cas de généralisation de l'absence de notes dans l'établissement, leur enfant serait dans une meilleure situation pour réussir. Cependant, 42% de parents d'élèves pensent que la note a (plutôt) un facteur anxiogène et stressant pour leur enfant, ce qui peut paraître paradoxal.

Soutien et implication des familles : questions 17 à 20

Le soutien fourni par les parents d'élèves semble unanime : tous les parents disent encourager leur enfant à réviser les cours, en allemand et dans les autres matières. Ces encouragements se font, selon la plupart des avis, de manière constante, peu importe le moment du test ou de l'évaluation.

2.1.3 Interprétation, discussion et limites

Au préalable, nous tenons à exprimer notre avis sur la durée consacrée à ces recherches d'ordre pédagogique que nous jugeons bien trop courte pour aboutir à des conclusions sans équivoque. Toutefois, l'expérimentation qui consistait à faire passer un questionnaire aux parents d'élève peut nous donner des pistes à exploiter de manière plus précise.

En effet, on peut constater que si la notation chiffrée semble être une indication solide aux yeux des parents pour situer le niveau de leur enfant en le comparant à d'autres notes ou encore à la moyenne de la classe, l'absence de notes ne les déstabilise pas pour estimer le degré de réussite de leur enfant en allemand. Pareillement, ces parents qui se disent encourageants peu importe si le travail scolaire de leur enfant aboutit ou non à un résultat chiffré, mais qui, en même temps, accordent eux-mêmes une importance à l'évaluation chiffrée, n'en font cependant pas un moyen de pression sur leur enfant : ni récompense, ni sanction ne sont des méthodes auxquelles recourent les parents d'élèves. La plupart des parents d'élèves veulent alors créer une motivation intrinsèque chez leur enfant puisqu'en affaiblissant le poids de la note dans la scolarité de leur enfant, ils lui montrent en même temps que ce dernier apprend non pas pour l'Ecole, mais bien pour la vie. Cette démarche éducative de la part des parents d'élèves, qui a un caractère innovant, constitue une chance à saisir pour notre système d'évaluation actuel : comme un élève n'apprend pas pour être récompensé à la maison de sa bonne note, il ne se focalise pas uniquement sur cette dernière, mais cherche plutôt à se construire un panel de compétences dans lequel il pourra piocher tout au long de sa vie. Nous pensons que dans ce constat, il y a matière à réflexion pour transformer ce nouvel élan d'une évaluation bienveillante, au profit de l'élève, en un réel enjeu pédagogique, durable, solide et univoque. Mais comment faire en sorte que ce nouvel essor puisse apporter des outils concrets sur le terrain pour s'emparer d'un objectif qui semble être le même à la fois pour les parents et pour les professeurs : la réussite des élèves ? Perrenoud

(1998, 172) nous apporte un élément clé : le dialogue. Expliquer aux parents notre démarche d'évaluation, les rassurer, les informer – tout cela permet d'inscrire l'évaluation dans un cadre collaboratif entre professeurs et parents d'élèves, non pas au niveau disciplinaire (car il est hors de question de désengager le professeur des missions qui lui sont propres), mais surtout d'un point de vue psychologique qui prépare, motive et guide l'élève et l'enfant dans ses apprentissages afin de lui permettre de trouver du sens à ses acquisitions.

Si les parents d'élèves qui semblent accorder une importance aux notes, même s'ils affirment conjointement ne pas toujours comprendre en profondeur la raison de son attribution, ne pensent pas qu'un renoncement général des notes chiffrées permettrait pour autant une meilleure réussite pour leur enfant, la moitié d'entre eux approuvent le caractère anxiogène et stressant de l'évaluation chiffrée pour leur enfant. En vue des résultats qui peuvent sembler contradictoires, nous supposons que le temps qui nous a été accordé pour mener à bien les recherches n'était pas suffisant pour permettre aux participants, en l'occurrence aux parents d'élèves, d'avoir le recul nécessaire pour saisir tous les enjeux de cette expérimentation. En renouvelant ce questionnaire à la fin d'année, voire après plusieurs années de classe sans notes, les résultats évolueraient certainement.

De la même manière, les constats formulés dans ce travail de courte durée, restent des hypothèses, au mieux des pistes à exploiter puisqu'ils présupposent une certaine homogénéité de tous les parents d'élèves, comme cela a été le cas dans la classe participante. Il faut noter que sur 23 élèves, 4 élèves n'ont pas remis le questionnaire. Paradoxalement, ces quatre élèves sont ceux qui ont les plus grandes difficultés dans les apprentissages. Cependant, nous ne pouvons tirer aucune conclusion sur le comportement de leurs parents ou responsables légaux en l'absence de leurs réponses. Le seul paramètre qui nous permet de formuler une conjecture à ce stade de notre expérience est la mixité sociale : comment évolueraient les résultats si l'on prenait obligatoirement l'avis de *tous* les parents d'élèves d'une classe hétérogène socialement ? Cette question pourra mener à des recherches plus appuyées ultérieurement.

En conclusion, l'état d'esprit des parents d'élève semble cohabiter avec une envie d'ouvrir les enjeux de l'Ecole vers l'extérieur. Cependant, nous, enseignants, ne devons pas oublier d'explicitier nos démarches d'évaluation à la fois aux élèves bien entendu, mais aussi à leurs responsables légaux. L'hypothèse que nous formulons pour résumer nos explorations est la suivante : si les parents d'élèves sont suffisamment informés de la démarche d'évaluation du professeur de leur enfant, et si cette méthode leur permet de repérer le niveau de leur enfant,

peu importe les indicateurs, alors les parents d'élèves sont tout à fait favorables à une évaluation innovante, qui rompt avec les traditions et introduit d'autres références, comme c'est le cas dans notre initiative qui s'appuie surtout sur le CECRL. C'est pourquoi au stade actuel de notre cheminement pédagogique, nous nous refusons de plaider pour l'abandon des notes dans toutes les disciplines scolaires, puisque les concernant, nous ignorons l'existence d'un cadre de références. Cependant, nous estimons que les professeurs de langues vivantes référenciées dans le CECRL¹¹ ont de vastes possibilités d'innover leurs méthodes d'évaluation afin que ces dernières puissent être bénéfiques aux apprentissages. Cependant, il reste à savoir comment. C'est ce que nous avons cherché à mettre en évidence et ce qui sera développé dans le prochain chapitre.

2.2 Elaboration des critères de réussite et évaluation « blanche » :

Comment préparer à l'évaluation afin de garantir la réussite à la plus grande partie d'élèves ?

Dans cette deuxième partie pratique, ce ne sont plus les parents, mais bien les élèves eux-mêmes qui sont au cœur de nos recherches. Néanmoins, les expérimentations tiennent compte des constats tirés sur le rôle des parents d'élèves dans l'évaluation du chapitre précédent. En l'occurrence, notre expérience a consisté à la mise en pratique de deux manières différentes de préparer les élèves à l'évaluation. Ces deux méthodes sont toutes deux réputées pour leurs qualités d'explicitation. Il s'agit dans un premier temps de la démarche qui consiste à faire dégager les critères de réussite de la tâche à l'élève, et dans un second temps, de l'évaluation par contrat de confiance, conçue par Antibii.

2.2.1 Contexte et participants

Comme pour la première expérience de notre travail, le public visé était les parents d'élèves de 6ème, nous avons également mis en place la deuxième observation avec les élèves de 6ème.

A la fin d'une séquence d'apprentissage qui devait permettre aux élèves de savoir comprendre et de s'exprimer sur la présentation d'une famille dans le but de présenter à l'écrit sa famille (ou une famille imaginaire idéale) à son correspondant allemand, nous avons mis en

11 Le cadre se réduisant à l'échelle européenne, nous n'ouvrons pas la question à toutes les langues.

place deux séances « d'ateliers »¹². Cinq ateliers étaient conçus pour permettre à l'élève d'entraîner les compétences visées, citées auparavant :

- un atelier dans lequel il présentait à l'oral une célébrité à partir de sa photo de famille,
- un autre dans lequel des extraits d'annonces de journal (de mariages, de naissances, de baptêmes, ...) devaient permettre à l'élève de reconstruire l'arbre généalogique de la famille,
- un atelier qui, à partir d'un arbre généalogique et de quelques informations sur chaque personne (âge, loisirs, métier), mobilisait les compétences d'expression écrite dans le but d'écrire une présentation rapide sur la famille,
- un atelier « énigmes » dans lequel il s'agissait de retrouver le lien de parenté entre deux personnes à partir de circonlocutions du type : *Qui est le père de la sœur de ma mère ?*,
- un atelier « de construction » dans lequel il s'agissait de composer, en respectant une suite logique, des phrases à partir d'étiquettes sur lesquelles figuraient des mots et des terminaisons dans le but de former un texte de présentation d'une famille dont l'arbre généalogique a été donné.

Tous ces ateliers fonctionnaient sur la base d'une auto-évaluation. En effet, au dos de chaque feuille d'activité figuraient les corrections possibles qui auraient dû permettre à l'élève de s'auto-corriger. Ces ateliers n'ont pas fait l'objet de mise en commun. Cependant, chaque élève disposait d'une « feuille de route » qu'il gardait tout au long des ateliers. A la fin des deux séances, l'enseignant a ramassé ces feuilles afin de pouvoir en faire une évaluation diagnostique. Avec beaucoup d'étonnement, nous avons dû constater qu'aucun élève ne s'était réellement auto-évalué et donc auto-corrigé. Comme les élèves n'ont pas remédié à leurs propres erreurs, il nous semblait alors contre-productif de passer directement à la phase de l'évaluation. Une étape de préparation à l'évaluation venait de s'imposer.

2.2.2 Procédures et analyses des recherches

Dans l'immédiat, il fallait apporter aux élèves des outils supplémentaires pour s'emparer ou réajuster des savoirs et savoir-faire à mobiliser et s'entraîner davantage aux deux tâches données lors de l'évaluation de fin de séquence, soient :

- a) savoir présenter une personne et sa famille à partir d'une photo de famille et de

¹² Traduit de l'allemand « Stationenarbeit » qui consiste à proposer diverses activités aux élèves qui circulent de table en table toutes les 5 à 10 minutes.

quelques indications sur les différentes personnes,

b) savoir comprendre la présentation écrite d'une famille pour en faire l'arbre généalogique.

Ces verbalisations des tâches à réaliser et au-delà des compétences à acquérir, permettent d'ores et déjà de diriger les élèves dans une direction. C'est pourquoi nous jugeons cette démarche de faire expliciter les tâches par les élèves, ou encore de leur faire dégager les critères de réussite de la tâche, nécessaire à tous points de vue : en terme de motivation, elle permet de donner un sens en amont des apprentissages ; en terme de réussite, elle permet un découpage en savoirs et savoir-faire auxquels l'élève doit s'entraîner.

Compte tenu du faible degré d'autonomie des élèves, nous avons jugé judicieux de réaliser cette décomposition à la fois des savoirs et des savoir-faire en classe entière. Ci-dessous nous avons listé ce que les élèves ont énuméré en classe :

L'élève doit être capable :

- de mobiliser le vocabulaire de la famille,
- de conjuguer les verbes « sein » et « haben »,
- de présenter quelqu'un à la 3ème personne (« er wohnt in... », « er ist ...Jahre alt », ...),
- d'exprimer ses goûts et parler de ses loisirs (« gern » et « mag »),
- d'utiliser les articles définis et les articles de possession.

Chaque élève a copié cette liste que nous nommons « Lernliste – Sequenz 4 »¹³ dans la partie « Strategien ». Chaque composante de la liste devait faire l'objet de révisions pour la prochaine heure de cours. A la séance suivante, les élèves ont fait l'évaluation. Après avoir ramassé les copies, nous leur avons révélé que cette évaluation ne constituait qu'une évaluation « blanche »¹⁴ et que la « véritable » évaluation aura lieu dans une semaine. Entre temps, les élèves qui auraient eu du mal à réaliser les tâches demandées lors de cette évaluation « blanche » étaient invités à venir demander des explications supplémentaires à l'enseignant. Nous avons également ajouté une heure de mise en commun en classe entière de l'évaluation blanche. Ce temps devait permettre aux élèves de revoir certaines notions ou de proposer des réponses.

Dans un deuxième temps, nous avons alors voulu connaître l'effet de l'évaluation « blanche ». Dans l'ensemble, les résultats à l'évaluation finale ne montrent que peu de progression par rapport à l'évaluation « blanche », si ce n'est dans le cas isolé d'un ou de deux

13 De l'allemand, « liste à apprendre »

14 Ce que Antibi nomme « évaluation par contrat de confiance », nous l'appelons « évaluation blanche ».

élèves. Au contraire, nous avons été confronté aux limites de cette démarche : une élève qui avait pourtant très bien réussi les tâches de l'évaluation « blanche » a reproduit les phrases proposées au tableau lors de la mise en commun tout en l'adaptant à la réalisation des deux tâches de l'évaluation finale.

2.2.3 Interprétation, discussion et limites

Méthode consistant à faire formuler les critères de réussite de la tâche aux élèves :

Les réponses données à l'évaluation « blanche » nous ont permis d'apporter de premières analyses apparentes sur l'impact de la liste des critères de réussite de la tâche établie en commun : il nous semble que pour les élèves ayant des facilités d'apprentissage tant au niveau du contenu, qu'au niveau des stratégies à adopter, cette liste a seulement eu pour effet de réduire le stress lié à la situation de l'évaluation. Pour les élèves ayant besoin de points de repères pour réviser du vocabulaire ou des points linguistiques, cette liste semble bénéfique. Toutefois, elle présuppose que l'élève est capable d'assembler ces savoirs et savoir-faire pour les réinvestir simultanément lors d'une tâche complexe. C'est pourquoi nous pensons que cette phase de travail autour de l'élaboration des critères de réussite n'a eu que très peu d'effets sur la réussite des élèves en difficultés. En effet, pour eux, cette liste n'est ni plus ni moins qu'une simple suite de notions abstraites.

Méthode de l'évaluation par contrat de confiance ou de l'évaluation « blanche »

Quant à l'introduction d'une évaluation « blanche » en 6ème, nous pensons que cette méthode présente bon nombre d'éléments facilitateurs aux élèves. Nous retrouvons sans doute le caractère rassurant pour la plupart d'élèves : l'enseignant ne les « piégera » pas, les élèves savent sur quoi portera l'évaluation. De plus, quelques élèves qui n'ont pas su « traduire » les savoirs et savoir-faire de la liste de révision en un assemblage de compétences ont tiré bénéfice de l'évaluation « blanche ». Grâce à la confrontation aux formalités concrètes des tâches demandées, ils se sont emparés de stratégies (par exemple en compréhension de l'écrit : surligner les noms communs du vocabulaire de la famille et les noms propres dans un texte pour les mettre en parallèle) et ont donc été capables de les réinvestir dans une tâche semblable lors de l'évaluation, remobilisant ces mêmes stratégies. Cependant, cette méthode peut aussi provoquer des non-sens, ou du moins, des stratégies perverses, comme c'est le cas de l'élève qui a appris par cœur les phrases proposées par la classe lors de la mise en commun

de l'évaluation « blanche ». Ainsi, nous ne pouvons connaître le degré des réelles acquisitions de cette élève. Cette situation nous amène également à interroger la pratique des mises en commun : certains élèves, certainement influencés par la rationalité des matières scientifiques, ne font pas la différence entre des propositions de correction et la correction dans l'absolu. C'est pourquoi nous pensons qu'écrire des phrases entières au tableau, même si elles ont été proposées par les élèves et non pas par l'enseignant, est une méthode à proscrire. Il faudrait réfléchir à une forme de trace écrite qui donnerait les éléments de la phrase, tout en engageant la réflexion de l'élève à la reconstruire. De plus, nous avons pu noter à notre tour, comme le souligne Zakhartchouk (2014), le risque d'une existence systématique de l'évaluation « blanche » : dès lors que l'élève quitterait le cadre de la reproduction ou de l'application de ce qui a été vu en classe, il serait « démuni et bascule[rait] dans la non-réponse » (id.).

En classe de 4ème/3ème (palier 2), nous avons également destiné une heure de cours à une évaluation « blanche »¹⁵. Au vue des expressions écrites évaluées en aval de cette séance, il nous semble que c'est un moyen tout à fait efficace pour mettre les élèves au travail. N'empêche que, là encore, nous n'avons pas suffisamment de recul pour connaître les réelles difficultés de chaque élève. Ceci étant, même un élève qui, lors d'une première évaluation d'expression écrite au cours de l'année scolaire, avait rendu feuille blanche, a écrit plus de six phrases – or, nous ne pouvons affirmer avec certitude que cette évolution positive résulte de la mise en place d'une évaluation « blanche ».

A ceci, il conviendrait d'ajouter une expérience que nous n'avons hélas pas pu mettre en place par manque de temps et qui consisterait en une évaluation différée de 4 à 8 semaines reprenant à nouveau les mêmes compétences que celles mobilisées lors de l'évaluation « blanche », en l'occurrence celles relevant de l'expression écrite, pour rendre compte si les qualités d'expression acquises perdurent dans le temps. D'ailleurs, pour toute forme d'évaluation, cette question a lieu d'être posée et ouvre à nouveau la porte à d'autres recherches.

15 Dans ce cas, il s'agissait d'évaluer l'expression écrite. L'évaluation de compétences portait sur le commentaire des résultats d'un test d'un quelconque produit. Même si le produit n'était pas le même lors de l'évaluation « blanche » et de l'évaluation, la plupart des compétences linguistiques et analytiques étaient les mêmes.

Conclusion

Ce présent travail qui avait pour but de mettre en évidence l'impact de l'explicitation des modalités et objectifs d'évaluation nous a permis de tirer des conclusions, quand bien même les expérimentations menées en si peu de temps ne peuvent concrètement qu'apporter des pistes à exploiter. Cette remarque préalable ne doit cependant pas nous retenir de les mettre sur papier.

Dans un premier temps, notre enquête a montré que les parents d'élève sont prêts à ce qu'on abandonne les indicateurs chiffrés. Cependant, il semble indispensable d'adopter un fonctionnement explicite, cohérent et compréhensible. En effet, les parents doivent pouvoir être capables de mesurer le niveau de leur enfant, et cela, plus particulièrement quand leur enfant est face à des difficultés. C'est pourquoi nous n'hésitons pas à détailler les appréciations littérales pour encourager les élèves en difficulté à revoir les points qui leur permettraient de progresser. Il nous semble que cette démarche est appréciée par les parents d'élèves et s'inscrit dans une optique formative pour laquelle nous nous prononçons.

Ensuite, nous estimons que l'évaluation formative devrait, selon nous, avoir une place bien plus importante dans nos pratiques actuelles. En effet, il nous paraît essentiel de varier les formes de verbalisation et de les différencier pour les adapter à chaque profil d'élève. Nous en avons proposé deux dans ce présent travail concernant l'évaluation de l'expression écrite, mais continuons à chercher et à expérimenter d'autres façons de préparation à l'évaluation afin d'apporter de variations qui ne devraient pas laisser de place à l'apprentissage par cœur ou à la restitution. De plus, notre travail de recherche nous a conduit vers la considération d'un autre point sur lequel il faudrait davantage insister selon nous : il s'agit du développement de stratégies à mettre en place pour réussir l'évaluation. Entraîner les élèves aux stratégies revient aussi à les préparer à la réalisation de la tâche, donc à l'acquisition de compétences et par conséquent à l'évaluation se référant à ces dernières. Cependant, il ne faut pas oublier que notre volonté de verbaliser et d'explicitier nos modes d'évaluation nécessite un besoin plus conséquent dans le temps. De plus, il paraît impossible d'évaluer à chaque trimestre le niveau des cinq activités langagières d'un élève. Une organisation rigoureuse de l'articulation entre les différentes activités langagières prédominantes dans les différentes séquences

d'apprentissage serait certainement appréciable pour permettre aux élèves de s'entraîner tout au long d'une année scolaire aux 5 activités langagières.

« L'esprit dans lequel se déroule l'évaluation des apprentissages a autant d'importance sur la motivation des élèves que les résultats de l'évaluation. » (Chouinard, Plouffe et Archambaut)

Le dernier constat que l'on est amené à formuler, est certainement le plus intéressant à long terme et se situe au niveau relationnel. L'explicitation et la verbalisation ont un caractère non seulement rassurant pour les élèves, mais possèdent également et sans aucun doute un impact favorable à la relation entre élève et professeur, qui est basée sur la confiance et devient alors un prérequis de réussite. Ainsi, la distance entre professeur et élève semble être réduite ; l'enseignant montre à ses élèves qu'il est là en tant qu'aide, et inversement, les élèves comprennent qu'il souhaite les faire réussir. Nous proposons de voir le professeur non plus comme un détenteur de savoir absolu, mais bien comme un guide qui conçoit et crée « des situations d'apprentissage variées et stimulantes » (Robert) dans le but de « rendre les élèves actifs de leur apprentissage (...), de les amener vers l'accès aux savoirs pour les rendre curieux, mais aussi autonomes » (id.). Ainsi, cet auteur qui s'est intéressé de plus près au système scolaire finlandais, propose de mettre un terme définitif au cours magistral et estime qu'en mettant davantage les élèves en activité, leur motivation serait même plus grande que s'ils apprenaient seulement pour une note.

D'ailleurs, nos apprentissages essentiels pour la vie comme « faire du vélo, nager, parler, être attentif à autrui, cuisiner, bricoler et bien d'autres choses » (Merle) ont-ils été appris à l'école ? Nous les avons appris parce qu'il s'agit là de besoins vitaux premiers ou bien de fruits d'une motivation que les chercheurs appellent intrinsèque : on s'engage dans le processus d'apprentissage « pour intérêt ou par plaisir ». Par conséquent, il convient au professeur de tenter d'amener des situations d'apprentissage qui génèrent l'intérêt, le plaisir et/ou le besoin des élèves. L'évaluation formative s'inscrit alors parfaitement dans ce cadre : elle est « une démarche, et non seulement une mesure » (Merle, 2014).

Finalement, il est de « la responsabilité de chacun de favoriser des modes relationnels moins distants et cloisonnés et de créer une atmosphère plus chaleureuse et confiante »

(Robert). D'autres recherches ont été menées quant à la question de l'influence de l'évaluation sur le climat scolaire, sur des périodes de travail bien plus longues que la nôtre et ont permis de mettre en évidence des aspects relationnels et socio-psychologiques dans le contexte de l'évaluation sans notes. Nous renvoyons à ce stade de notre travail aux études des « classes sans notes », comme par exemple celles du collège de Vic-Fezensac dont parle l'article de Thiriet et Massartic.

Bibliographie

Livres

Antibi, André, Pour en finir avec la constante macabre ou les notes : la fin du cauchemard, Mercuès, Ed.Math'Adore, 2ème édition, 2007

Barlow, Michel, L'évaluation scolaire, mythes et réalité, Issy-les-Moulineaux, Ed. ESF, 2003

Bourdieu, Pierre et Passeron, Jean-Claude, La Reproduction. Elements pour une théorie du système d'enseignement, Paris, Ed. de Minuit, 1970

Castincaud, Florence et Zakhartchouk, Jean-Michel, L'évaluation : plus juste et plus efficace : comment faire ?, Amiens, 2014

Hadji, Charles, Faut-il avoir peur de l'évaluation ?, Bruxelles, 2012

Meirieu, Philippe et Hameline, Daniel, L'École et les parents: la grande explication, Paris, éd. Plon, 2000

Merle, Pierre, Les notes : secrets de la fabrication, Paris, 2007

Perrenoud, Philippe L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques, Paris/Bruxelles, Ed. DeBoeck Université, 1998

Quéré, Michel, Les élèves : connaissances, compétences et parcours, La documentation française, 2011

Chapitres d'ouvrages

Bautier, Elisabeth et Rochex, Jean-Yves (1997), Ces malentendus qui font les différences dans Jean-Pierre Terrail (dir.), *La scolarisation de la France, Critique de l'état des lieux*, (p.105-122), Paris, La Dispute.

Jospin, Lionel (1991) Préface au livret *Les cycles à l'école primaire*, CNDP, Hachette, Ecoles, 1991

Merle, Pierre (2014), Repenser l'évaluation des élèves, dans Castincaud, Florence et Zakhartchouk, Jean-Michel, *L'évaluation : plus juste et plus efficace : comment faire ?* (p.9-11), Amiens, 2014

Périer, Pierre (2012), Implicites scolaires et disqualification des familles populaires, dans Thomazeau, Alain (édit.), *Inégalités scolaires et résilience* (p.41-57), Paris : France, Retz.

Thiriet, Chrisitine et Massartic, Léa (2014), Supprimer les notes pour motiver ?, dans Castincaud, Florence et Zakhartchouk, Jean-Michel, *L'évaluation : plus juste et plus efficace : comment faire ?* (p.91-95), Amiens

Thouny, Christoph et Catteau, Colette (2012), De l'invisibilité des savoirs à l'invisibilité des difficultés, dans Thomazeau, Alain (édit.), *Inégalités scolaires et résilience* (p.41-57), Paris : France, Retz.

Ouvrages en ligne

Bonnard, Jacqueline, avec ou sans note... l'évaluation, un indicateur sur la conception du métier, *Groupe français d'éducation nouvelle (GFEN)* Tiré de http://www.gfen.asso.fr/fr/avec_sans_note_evaluation2014 consulté le 04/04/2015

Butera, Fabrizio (22 octobre 2011). Les notes contribuent à la discrimination et la reproduction sociale. *Le café pédagogique* Tiré de http://www.cafepedagogique.net/lemensuel/laclasse/Pages/2011/126_4.aspx consulté le 12/12/2014

Campanale, François (2005). Pédagogie différenciée/ différenciation pédagogique : Luxe ou nécessité ?, tiré de <http://webcom.upmf-grenoble.fr/sciedu/pdessus/sapea/pedadiff.html>, consulté le 03/02/2015

Feyfant, Anne et Rey, Olivier, Les parents et l'école, Cellule Veille scientifique et technologique la lettre d'information n° 22 – novembre 2006 Tiré de <http://www.inrp.fr/vst> , consulté le 10/01/2015

Meirieu, Pierre. (5 décembre 2014). Evaluation du socle : « De gros progrès mais peut (encore) mieux faire... ». *Le café pédagogique*. Tiré de <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2014/12/05122014Article635533620612899875.aspx> consulté le 12/12/2014

Merle, Pierre (2 décembre 2014). Faut-il-en-finir-avec-les-notes ?. La vie des idées, tiré de <http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html> consulté le 10/01/2015

Merle, Pierre (25 juin 2013). Comment rendre les notes plus justes ?. extrait de [Regards croisés sur l'économie 2012/2 \(n° 12\)](#), consultable sur [Cairn.info](#). Consulté le 12/12/2014

Robert, Paul (2006) ; L'éducation en Finlande : les secrets d'une étonnante réussite 'Chaque élève est important', tiré de www.meirieu.com/Echanges/robertfinlande.pdf consulté le 22/12/2014

Articles

Blaya, Catherine, « Décrochage scolaire : parents coupables, parents décrocheurs ? », *Informations sociales*, 2010/5 n° 161, p. 46-54.

Debarbieux, E., Anton, N., Astor, R.A., Benbenishty, R., Bisson-Vaivre, C., Cohen, J., Giordan, A., Hugonnier, B., Neulat, N., Ortega Ruiz, R., Saltet, J., Veltcheff, C., Vrand, R. (2012). *Le « Climat scolaire » : définition, effets et conditions d'amélioration*. Rapport au Comité scientifique de la Direction de l'enseignement scolaire, Ministère de l'éducation nationale. MEN-DGESCO/Observatoire International de la Violence à l'École. 25 pages.

Giuliani Frédérique et Payet Jean-Paul, « Introduction » Les logiques scolaires de la proximité aux familles, *Education et sociétés*, 2014/2 n° 34, p. 5-21. DOI : 10.3917/es.034.0005

Documents officiels

Guide : Agir sur le climat scolaire, DGESCO/DMPLVMS

Le travail des élèves en dehors de la classe, état des lieux et conditions d'efficacité Rapport - n° 2008-086 □ octobre 2008 Inspection générale de l'Education nationale

La mixité sociale à l'école et au collège, Rapport à Monsieur le Ministre de l'Éducation nationale
Présenté par Jean Hébrard, Mars 2002

Premières propositions du Conseil Supérieur des Programmes pour l'évaluation et la validation de l'acquisition du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de cultures, 20 novembre 2014, consulté sur
http://cache.media.education.gouv.fr/file/CSP/83/9/evaluation_socle_20_nov_MEF-CSP_371839.pdf le 10/10/2014

La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales, rapport à Monsieur le Ministre de l'Education Nationale, présenté par les Inspecteurs généraux Daniel Charbonnier, Alain Huchot, Christophe Kerrero, Isabelle Moutoussamy, Frédéric Thollon, juillet 2013, consulté sur
http://cache.media.education.gouv.fr/file/2013/98/7/Rapport-IGEN-2013-072_274987.pdf le 10/10/2014

Annexes

Annexe 1 : La lettre adressée aux parents d'élèves après un mois de travail scolaire

Annexe 2 : Le questionnaire d'enquête adressé aux parents d'élèves de 6ème

Annexe 3 : L'évaluation blanche séquence 4 – Übungstest Sequenz 4

Annexe 4 : L'évaluation des compétences de la séquence 4 – Kompetenztest Sequenz 4

Annexe 5 : Un exemple de réponses d'un élève A

Annexe 6 : Un exemple de réponses d'un élève B

Madame, monsieur,

depuis le début de l'année scolaire, vous avez pu remarquer l'absence de notes en allemand dans le cahier de votre enfant. Ce n'est pas le fruit de fainéantise de ma part, mais bien l'aboutissement d'un travail de réflexion, appuyé par les chefs d'établissement, mes supérieurs de l'académie de Grenoble et les textes officiels, qui vise à permettre aux élèves de mieux apprendre et de mieux réussir. De plus, depuis 2003, les programmes officiels de l'Education Nationale des langues vivantes sont basés sur le Cadre Européen Commun de Références pour les Langues – le CECRL - qui distingue 5 activités (ou compétences) langagières dans l'apprentissage d'une langue :

- la compréhension de l'écrit **(CE)**
- la compréhension de l'oral **(CO)**
- l'expression écrite **(EE)**
- l'expression orale en continu **(EOC)**
- l'expression orale en interaction **(EOI)**

Pour chaque compétence langagière, le CECRL fait apparaître trois niveaux. A la fin de la classe de 6ème, l'élève doit avoir validé le premier niveau : A1- niveau introductif de l'utilisateur élémentaire. Avant d'évaluer les élèves, je leur précise sur quelle(s) compétence(s) le test portera. Le jour de l'évaluation, je remets sur la feuille du test ces mêmes compétences que j'annote selon le niveau atteint : AC = acquis/ en cours d'AC= en cours d'acquisition/ Non AC = non acquis. M'étant rendu compte que certains élèves n'ont pas pour habitude d'apprendre régulièrement le vocabulaire, des interrogations que je n'annoncerai pas automatiquement feront l'objet d'un pourcentage d'apprentissage qui apparaîtra sur le bulletin.

Durant ce début d'année, la mise en place de cette méthode d'évaluation a été longue – et j'en suis désolée, mais espère que la lenteur a permis aux élèves de comprendre les enjeux et les bénéfices de ce nouveau mode d'évaluation. Je vous remercie pour la confiance que vous m'accordez et reste disponible pour toutes vos questions.

Bien cordialement,
Mme Gottloeber
Professeur d'allemand

Questionnaire aux responsables légaux d'élèves de la 6ème D/E BILANGUE

Depuis le début de l'année, vous avez dû constater l'absence de notes en Allemand. A ce sujet, et pour évaluer la perception de ce système, nous voudrions vous poser quelques questions. Ce questionnaire est anonyme, répondez librement. Nous vous remercions de votre participation.

→ **Entourez la réponse qui correspond à votre cas svp :**

Vous êtes (de l'élève) : la mère / le père / un autre responsable légal

Vous voyez l'élève : tous les jours / une semaine sur deux / le week-end / pendant les vacances

La situation familiale : l'élève vit avec ses deux parents / l'élève vit avec l'un de ses deux parents / l'élève vit sans ses parents

→ **Pour les questions suivantes, donnez svp une valeur entre 1 et 6 correspondant à :**

1- Non, absolument pas. / 2- Non. / 3- Plutôt non. / 4- Plutôt oui. / 5- Oui. / 6- Oui, vraiment.

	Questions	Votre réponse
1	Quand vous étiez vous-même élève, accordiez-vous une grande importance aux notes scolaires ?	
2	Quand vous étiez vous-même élève, avez-vous ressenti les notes comme justes ?	
3	Est-ce que vous avez tendance à comparer le niveau de votre enfant au niveau de la classe (meilleure note de la classe, moyenne de la classe, moins bonne note de la classe) ? Si oui, pourriez-vous expliquer en quelques mots pourquoi ?	
4	Est-ce que l'absence de notes en allemand vous déstabilise pour estimer le niveau de votre enfant ?	
5	Est-ce que votre enfant a eu des notes chiffrées à l'école primaire ?	
6	Dans les autres matières, savez-vous toujours pourquoi votre enfant a obtenu la note que le professeur lui a attribuée ?	
7	Pensez-vous que si votre enfant a obtenu une mauvaise note, c'est parce qu'il n'a pas assez travaillé ?	
8	Pensez-vous que si votre enfant a obtenu une mauvaise note, c'est parce que le professeur ne l'a pas assez préparé(e) ?	
9	Pensez-vous qu'au collège, Pensez-vous qu'au collège, il est normal de ne pas forcément avoir de bonnes notes dans toutes les matières ?	
10	Pensez-vous que la réussite à l'école prépare forcément la réussite professionnelle ?	
11	'Récompensez'-vous votre enfant quand il a obtenu une bonne note ?	
12	Au contraire, vous arrive-t-il de le punir quand il a eu de mauvaises notes ?	
13	Est-il déjà arrivé que votre enfant ait obtenu une mauvaise note sans que vous en compreniez les raisons et que, suite à ça, vous ayez contacté l'enseignant ?	
14	Pensez-vous que si l'absence de notes se généralisait, votre enfant serait dans une meilleure situation pour réussir ?	
15	Pensez-vous que la note fait peur à votre enfant et est stressante pour lui/elle ?	
16	Pensez-vous que votre enfant travaille autant pour l'allemand que pour les autres matières malgré l'absence de notes? Veuillez préciser : ☐ moins ou ☐ plus	
17	Est-ce que vous encouragez votre enfant à réviser les cours d'allemand régulièrement ?	
18	Est-ce que vous encouragez votre enfant à réviser les cours d'allemand autant que les autres cours ?	
19	Est-ce que vous encouragez votre enfant à réviser les cours d'allemand seulement avant le test ?	
20	Est-ce que vous révisez des cours d'autres matières avec votre enfant ?	

Übungstest Sequenz 4 – Die Familie

Compétences évaluées	Niveau testé	Degré du niveau atteint
Expresison écrite : Je peux présenter quelqu'un et sa famille à partir de leur arbre généalogique.	A1	
Compréhension écrite : Je comprends la présentation d'une famille et sait en rendre compte par un arbre généalogique.	A1	

► Schau dir das Foto an und stelle Lina vor!

Ecrivez au moins un âge en toutes lettres.



Nummer auf dem Foto	1	2	3	4	5	6	7
Name	<u>Lina</u>	Harald	Susi	Thomas	Brigitte	Tobias	Bello
Alter	4	66	35	37	66	8	6
Beruf	Kinder-gartenkind	Rentner	Lehrerin	Ingenieur	Rentnerin	Schüler	Haustier
Hobbies	reiten, singen, Puppen spielen	Golf spielen	schwimmen	Joggen, Fahrrad fahren	Golf spielen, reiten	Fußball spielen, Trompete spielen	schlafen

► Lies den Text und bilde den Stammbaum der Familie!

Guten Tag. Mein Name ist Julia und ich bin zwölf Jahre alt. Ich gehe in die 6.Klasse. Meine Schwester Jana ist zehn Jahre alt. Sie geht in die 4.Klasse. Wir haben auch einen Hund, er heißt Oscar. Meine Eltern heißen Ina und Frank. Meine Oma Else ist die Mama von meiner Mama. Mein Opa Gerd ist der Papa von meiner Mama und mein Großvater Leopold ist der Papa von meinem Papa. Meine Oma Gisela ist die Mama von meinem Papa. Ich mag meine Großeltern. Meine Tante Anna, die Zwillingsschwester von Ina, und mein Onkel Jamal, haben zwei Töchter: Selma und Sofia ; und zwei Söhne : Basil und Samir.

Kompetenztest Sequenz 4 – Die Familie

Compétences évaluées	Niveau testé	Degré du niveau atteint
Expresison écrite : Je peux présenter quelqu'un et sa famille à partir de leur arbre généalogique.	A1	
Compréhension écrite : Je comprends la présentation d'une famille et sait en rendre compte par un arbre généalogique.	A1	

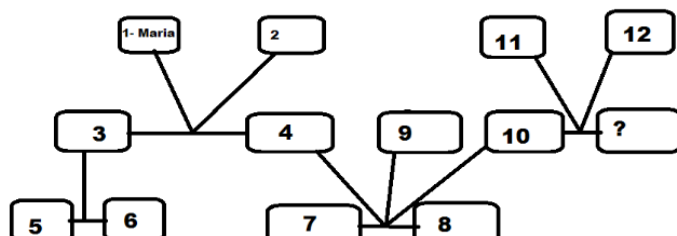
► **Schau dir das Foto an und stelle Tino vor!** Ecrivez au moins un âge en toutes lettres.



Num-mer auf dem Foto	1	2	3	4	5	6	7
Name	<u>Tino</u>	Anna	Leon	Sami	Lisa	Werner	Helga
Alter	35	33	8	6	4	59	56
Beruf	Pilot	Kosmetikerin	Schüler	Kinder-gartenkind	Kinder-gartenkind	Rentner	Ingenieurin
Hobbies	Tennis spiele n	Filme machen, reiten	Fußball spielen	Fahrrad fahren, malen	Klavier spielen	lesen, Musik hören	reiten

► **Lies den Text und ergänze den Stammbaum!**

Hallo, ich heiße Maria und bin zwölf Jahre alt. Ich gehe in die 7.Klasse. Meine Schwester, Nina, ist acht Jahre alt. Sie geht in die 3.Klasse. Mein Vater, Paul, arbeitet als Mechaniker und meine Mutter, Dorothea, ist Lehrerin. Mein Onkel Steeven ist der Bruder von meinem Vater. Mein Vater hat auch eine Schwester, meine Tante Luise. Sie wohnt in Spanien und hat ein großes Haus mit Garten. Im Sommer besuche ich dort meine Kusinen, Lisa und Linda. Meine Mama hat keine Geschwister. Die Eltern von meiner Mama heißen Christina und Gottfried. Die Mutter von meinem Vater ist Oma Traudel. Sie ist schon sehr alt. Der Vater von meiner Mutter, Gerhard, ist gestorben, als ich vier Jahre alt war.



Réponse à l'évaluation blanche de l'élève A :

Lina ist vier Jahre alt. Sie ist Kindergartenkind. Sie mag reiten, Sie mag singen, Sie ~~mag Puppen spielen~~ spielt gern Puppen. Ihr Großvater heißt Harald. Er ist sechsundsechzig. Er ist Rentner und Er spielt gern Golf. Ihre Mutter von Lina heißt Susi. Sie ist fünfunddreißig. Susi ist Lehrerin. Sie mag schwimmen. Der Vater von Lina ist Thomas. Thomas ist siebenunddreißig. Er ist Ingenieur. Er ~~ist~~ mag joggen und er ~~ist~~ ^{gern} fahrad fahre.

Brigitte ist die Großmutter von Lina. Sie ist sechsundsechzig. Sie ist Rentnerin und sie spielt ~~mag~~

Kompetenztest Deutsch

Name :

Datum : Montag, den 9. März.

Klasse :

1. Schau dir das Foto an und stelle Tino vor!

~~Tino ist fünfunddreißig Jahre alt. Er ist Pilot. Er spielt gern Tennis. Anna ist dreiunddreißig Jahre alt. Sie ist Kosmetikerin. Sie macht gern Filme und Sie reitet gern. Der Sohn heißt Leon. Leon ist acht Jahre alt. Er spielt gern Fußball. Sammi ist sechs Jahre alt. Er ist im Kindergartenkind. Er fährt gern Fahrrad und~~

Tino ist fünfunddreißig Jahre alt. Er ist Pilot. Er spielt gern Tennis. Anna ist dreiunddreißig Jahre alt. Sie ist Kosmetikerin. Sie macht gern Filme und Sie mag reiten. Der Sohn von Tino heißt Leon. Leon ist acht Jahre alt. Er spielt gern Fußball. Sammi ist sechs Jahre alt. Er ist im Kindergartenkind. Er fährt gern Fahrrad und Er mag malen. Die Tochter von Tino heißt Lisa. Lisa ist vier Jahre alt. Sie spielt gern Klavier. Die Großeltern sind Werner und Helga. Werner ist neunundfünfzig Jahre alt. Er ist Rentner. Er mag lesen und Er hört gern Musik. Helga ist sechsundfünfzig. Sie ist Ingenieurin. Sie mag reiten.

Réponse à l'évaluation blanche de l'élève B :

Donnerstag den 5. März

Übungstest Sequenz 4

Die personne ist Lina. Sie ~~hat~~^{ist} vier Jahre alt.
Sie ist in Kindergartenkind. Sie mag reiten, singen,
Puppen, spielen. ~~etc.~~

Harald ist der Großvater von Lina.
Er hat 66 Jahre alt.

Susi ist die Mutter von Lina.

Kompetenztest Deutsch

Name:

Datum: Montag, 9 März

Klasse: 6^e

ex 1:

Person

Die ~~personne~~ ist Tino. Er ist 35 Jahre alt.
Er ist Pilot. Er mag Tennis spielen.

Frau

Anna ist die ~~Frau~~ von Tino. Sie ist
33 Jahre alt. Sie ist Kosmetikerin.

Leon ist der Sohn von Tino. Er ist

Acht

Sami ist der Sohn von Tino. Er ist
ein kindergartentkind. Er mag Fahrrad,
fahren, malen.

Lisa ist vier. Sie ist in kindergartentkind

Vater

Werner ist der ~~vater~~ von Tino. Er ist
59. Er mag lesen, Musik hören.

die mutter

Helga ist ~~der~~ mutter von Tino. Sie
ist 58. Sie ist Ingenieurin. Sie mag
reiten.

Résumé

Ce mémoire traite de l'évaluation en cours de langue vivante, en l'occurrence de l'allemand en classe bilingue, de deux manières différentes.

Dans un premier temps, il s'intéresse au regard que les parents d'élève portent sur cette dernière et interroge la possibilité d'une évolution des formes d'évaluation, notamment en abandonnant les notations chiffrées.

Dans un deuxième temps, deux dispositifs différents de préparation à l'évaluation ont été mis en place et analysés afin d'en faire émerger des critères positifs et des limites.

Ces deux points de vue différents se croisent dans la problématique qui approche le souci de l'explicitation et de la verbalisation des objectifs et des modalités d'évaluation.

mots-clés: langue vivante, évaluation, explicitation, verbalisation, objectifs d'apprentissage

Summary

This essay deals with two different ways of evaluation in language classes, as especially in bilingual german ones.

First, it focuses on how pupil's parents persuade this class and examines the possibility of an evolution in new forms, such as without marks.

Secondly, two different packages of preparation to an evaluation were organised and analyzed in order to surface positive criterias and limits about it.

Those two different outlooks are crossing in the problematic which approaches the problem of clarifying and putting into words with the evaluation objectives and modalities.

Keywords: language, evaluation, explanation, verbalization, learning objectives

Remerciements

« Les obstacles sont ces choses que tu vois lorsque tu perds l'objectif de vue. »

Henry Ford

Ce présent travail étant terminé, et ma réflexion étant loin d'être achevée, il nourrira mes futures expériences pédagogiques et continuera à être ma base de départ dans le métier d'enseignante.

Je tenais à remercier toutes les personnes qui m'ont accompagné tout au long de ce long chemin et qui m'ont permis de ne jamais perdre mon objectif de vue.

Nathalie, merci pour ta présence, ton soutien, ta compréhension, ta critique constructive, ta disponibilité et ton temps.

Katia, merci pour ta présence, ton accompagnement, tes encouragements, tes idées pratiques et concrètes, et ta confiance.

Un grand merci également aux deux chefs d'établissement, Mme Sophie Ravanne et M. Jean-Pierre Strappazon, d'avoir été présents et de m'avoir encouragé à concrétiser mes idées de départ, de m'avoir accompagné tout au long de cette première année d'enseignement qui m'a apporté de riches expériences sans lesquelles ma réflexion pédagogique n'aurait pas autant évolué.

*DANKE – à tous les élèves et parents d'élèves qui ont accepté d'être des « cobayes » et sans qui ce travail n'aurait jamais vu le jour.
Merci de leur collaboration et de leur engagement.*

*Finalement, un grand merci à tous les collègues de l'établissement qui ont accepté mes démarches pédagogiques tout en ayant un regard critique constructif mais sans apporter de jugements de valeur.
Merci aussi aux collègues présents en formation avec moi qui ont partagé les interrogations didactiques et pédagogiques avec moi et qui, à leur façon, m'ont permis d'avancer.*

Grenoble, le 26 avril 2015