



HAL
open science

La refondation de l'évaluation à l'école maternelle : pour une évolution des pratiques professionnelles

Claire Dauvillier

► To cite this version:

Claire Dauvillier. La refondation de l'évaluation à l'école maternelle : pour une évolution des pratiques professionnelles. Education. 2017. dumas-01618984

HAL Id: dumas-01618984

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01618984>

Submitted on 9 Feb 2018

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
DE L'ACADÉMIE DE PARIS**

**LA REFONDATION DE L'ÉVALUATION À L'ÉCOLE
MATERNELLE**
Pour une évolution des pratiques professionnelles

Claire Dauvillier

MEMOIRE DE MASTER MEEF

Mention Premier degré

Sous la direction de Clara Etner

2016-2017

Mots-clés : Evaluation - Observables – Apprentissages – Maternelle - Formation

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION.....	1
PARTIE I : Contexte et conditions du lancement de la réforme de l'évaluation.....	2
1. Mon expérience à l'étranger à l'origine de ma préoccupation pour l'évaluation.....	2
2. Histoire de l'évaluation scolaire en France.....	3
3. Nouveau cadrage institutionnel : les programmes de 2015 et l'évaluation positive.....	6
4. L'élaboration du Carnet de suivi en circonscription	7
5. Nécessité d'accompagner la démarche d'élaboration des CSA	8
5.1. Les stratégies employées pour venir en aide aux équipes les plus en difficulté.....	8
5.1.1. La participation à des conseils de maîtres	8
5.1.2. Des entretiens d'approfondissement avec des directeurs d'école	9
5.2. Un résultat encore en-deçà des attentes	10
5.2.1. Un impact insuffisant des approches envisagées	10
5.2.2. De nouveaux outils mis en œuvre, mais pour quelle efficacité ?	10
PARTIE II : Le protocole d'enquête et l'analyse des données	11
1. Hypothèses de départ et présupposés théoriques sur l'évaluation	11
1.1. Définitions de l'évaluation formative.....	11
1.2. Quelles représentations des enseignants à l'égard des pratiques d'évaluation ?	12
2. Présentation du protocole.....	13
2.1. Les principales variables à l'étude.....	13
2.2. La passation de l'enquête	14
3. L'analyse des données.....	15
3.1. Un changement de valeurs.....	15
3.2. A propos du concept d'évaluation positive et de sa caractérisation par les acteurs.....	15
3.3. L'impact de l'évaluation positive sur les pratiques et les gestes professionnels.....	16
3.3.1. La question de l'impact de l'évaluation quant au regard porté par l'enseignant sur les élèves.....	17
3.3.2. L'impact de l'évaluation positive sur le regard porté par les élèves sur leurs apprentissages	18
3.3.3. L'impact de l'évaluation positive sur le regard porté par les parents sur leurs enfants	19

3.3.4. Quelle perception des avantages et des inconvénients de l'évaluation positive ?	20
3.4. Des conceptions de la communication qui posent parfois problème.....	20
3.4.1. A propos de la communication avec les parents	20
3.4.2. A propos de la communication entre enseignants	21
3.5. Classement des facteurs principalement impactés par l'évaluation positive.....	22
3.6. L'observation au quotidien, nouveau geste professionnel	22
3.7. L'influence de l'outil « Carnet de suivi des apprentissages ».....	22
3.7.1. Sur son appropriation par l'équipe	22
3.7.2. Sur les pratiques de classe.....	23
3.7.3. Sur l'appropriation par les élèves de leurs apprentissages.....	23
3.7.4. Sur le ressenti des parents	24
3.8. La différence avec le livret de compétences.....	24
Partie III : Identification des besoins et propositions pour la professionnalisation.....	25
1. L'identification des besoins	25
1.1. Besoins exprimés par les enseignants.....	25
1.2. Autres besoins identifiés, en complément de l'analyse proposée par les enseignants	26
1.3. Besoins en matière de pratiques d'auto-évaluation	27
2. Un nécessaire renforcement de la professionnalisation	27
2.1. Où en est, en France, la formation des enseignants à l'évaluation ?	28
2.2. Que peut-on aujourd'hui anticiper du point de vue de la formation et de l'accompagnement ?	29
2.2.1. Au niveau de l'académie	29
2.2.2. Au sein des circonscriptions.....	30
3. Autres réponses, en complément d'un dispositif de formation	31
CONCLUSION.....	31

Bibliographie - Sitographie

Annexes

Résumé

INTRODUCTION

L'entrée en vigueur en 2015 et en 2016 des nouveaux programmes et l'introduction du concept d'évaluation positive en maternelle ont reposé la question de la place de l'évaluation. La mise en place par les textes officiels de nouveaux outils pour le cycle 1 : le carnet de suivi des apprentissages et la synthèse des acquis scolaires¹, de même que la nécessité de valider les compétences du socle commun l'ont même propulsée au premier rang des préoccupations du pilotage national ou académique, et des enseignants.

L'évaluation positive se focalise sur les progrès de l'élève, qu'elle inscrit dorénavant dans un parcours, elle n'est dès lors ni prédictive ni sélective. Elle instaure un nouveau geste professionnel : l'observation, qui confère à l'enseignant un rôle sensiblement différent de celui qui était le sien pour la validation des items du livret de compétences. Mais comment les enseignants perçoivent-ils l'introduction de ces nouvelles modalités d'évaluation, et comment en apprécient-ils les effets ? Au-delà de cette perception, comment, et à quelles conditions l'évaluation positive peut-elle améliorer la réussite des élèves de cycle 1 ? Qu'implique-t-elle du point de vue de la professionnalisation des enseignants ?

Cette nouvelle conception d'« évaluation pour les apprentissages », suppose donc pour l'enseignant d'affiner l'analyse des procédures d'apprentissage des élèves à partir d'un référentiel d'observables, et de valoriser les réussites. Elle doit permettre des propositions didactiques plus individualisées et plus adaptées. Les enseignants, en équipe de cycle, ont mené une réflexion autour de l'élaboration de progressions concertées et des nouvelles modalités d'évaluation, au travers de la sélection des « observables » puis de la conception et de l'utilisation de l'outil « carnet de suivi ».

Suite aux interventions programmées par le pilotage de la circonscription 17a de Paris pour l'impulsion et l'accompagnement des nouvelles mesures en matière d'évaluation des élèves, j'ai souhaité interroger douze enseignants et directeurs de trois écoles maternelles des 17^e et 15^e arrondissements sur leur perception de la réforme et du concept d'évaluation positive. Il s'agissait pour moi de mieux comprendre ce que cette refondation de l'évaluation

¹ BO n°3 du 21 janvier 2016 : « Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège » - Décret n°20151929 du 31/12/2015 – JO du 03/01/2016/« Modèle national de la synthèse des acquis scolaires de l'élève à l'issue de la dernière année de scolarité à l'école maternelle » - Arrêté du 31/12/2015 – JO du 03/01/2016

apportait en définitive en termes d'évolution des pratiques mises en œuvre en cours d'enseignement, et d'amélioration des apprentissages des élèves.

Dans la première partie du mémoire, j'expliciterai la construction de ma préoccupation pour l'évaluation, puis je situerai cette dernière dans les cadres historique et institutionnel. Je rapporterai ensuite les étapes ayant jalonné, au sein de la circonscription 17a, le processus d'impulsion et d'accompagnement des nouvelles modalités d'évaluation instaurées pour l'école maternelle par la loi de refondation du 8 juillet 2013. Dans une seconde partie, j'aborderai la conception et la conduite de l'enquête qu'il m'a semblé utile de programmer dans la continuité des actions mises en œuvre dans la circonscription. Il me paraît en effet indispensable de mieux connaître les pratiques, de même que les préoccupations et les besoins des équipes, pour *in fine* éclairer les interventions ultérieures, voire compléter et affiner les propositions en termes de pilotage et d'accompagnement. Enfin, une troisième partie permettra de préciser les besoins identifiés par l'enquête à l'appui des constats de la recherche, de faire état des démarches actuellement en œuvre pour mener à son terme cette évolution voulue par la refondation de l'école, et de proposer des modes complémentaires de pilotage, de formation, d'accompagnement ainsi que de nouveaux outils pour y parvenir.

PARTIE 1 : Contexte et conditions du lancement de la réforme de l'évaluation

1. Mon expérience à l'étranger à l'origine de ma préoccupation pour l'évaluation

J'ai travaillé de 1996 à 2012 à la mise en œuvre de réformes globales des systèmes éducatifs de pays en développement (à Haïti, puis en Mauritanie). Mes missions d'expert international puis de chef de projet s'inscrivaient dans le cadre des programmes nationaux de développement du secteur éducatif, eux-mêmes élaborés à partir des études et des rapports sur l'état du secteur, produits par la maîtrise d'ouvrage locale et des universités et institutions de niveau international, telles que l'Institut de recherche sur l'Education (IREDU) ou l'UNESCO. Ces programmes, financés conjointement par les gouvernements des pays concernés et l'ensemble des bailleurs de fonds étaient évalués selon une méthodologie rigoureuse, et les résultats de ces évaluations partagés au cours de revues annuelles. La pérennité de budgets conséquents, et l'implication des partenaires techniques et financiers étaient conditionnées par le niveau des résultats obtenus, lesquels faisaient donc obligation. Ces évaluations déterminaient aussi les ajustements des réformes. C'est cette expérience à

l'étranger qui a construit ma préoccupation de l'efficacité de l'action individuelle et collective au sein d'un système éducatif, et j'en ai tiré des enseignements du point de vue du rôle de l'évaluation comme élément de régulation. A mon retour en France, j'ai réintégré le système éducatif français en tant que conseillère pédagogique de circonscription (CPC). A l'occasion de mes visites dans les classes, parce que je connaissais l'expertise pédagogique et didactique des enseignants, de même que leur capacité d'engagement, et parce que j'avais pris en compte la plus-value apportée par l'élévation du niveau de recrutement des professeurs des écoles survenue à l'époque de mon séjour à l'étranger, je m'attendais à observer des pratiques d'évaluation très maîtrisées. J'ai alors été d'autant plus frappée de leur faible développement au sein des classes, tant du point de vue quantitatif, que du point de vue du contenu ou de leur exploitation. Sur l'aspect quantitatif, il est à noter que si l'école est, parmi les administrations publiques, considérée comme première productrice d'évaluations, ces dernières se répartissent entre celles qui ont pour objet le suivi des acquisitions au sein de la classe, celles qui visent à décider de l'orientation des élèves et enfin les évaluations externes. Par ailleurs, ainsi que le souligne le rapport du Conseil national de l'évaluation du système scolaire (CNESCO) de 2014 : *« Les évaluations internes par les enseignants dans la classe, bien qu'au cœur historiquement de l'institution scolaire, et analysées (...) par des chercheurs s'intéressant à la pédagogie (en particulier aux effets des évaluations sur les apprentissages des élèves), ont suscité peu d'états des lieux des pratiques évaluatives des enseignants »*². L'on peut conjecturer que l'absence d'études mettant en regard les pratiques d'évaluation avec l'analyse des impacts sur les performances des élèves, ajoutée aux caractéristiques culturelles de la conception de l'évaluation en France, a significativement ralenti la production d'une réglementation. Une telle réglementation aurait sans doute pu, à l'instar de ce qui est observé dans d'autres pays de l'OCDE, influencer plus précocement et de façon positive sur les pratiques des enseignants.

2. Histoire de l'évaluation scolaire en France

Les spécialistes de l'éducation regrettent également l'inexistence d'études sur l'histoire de l'évaluation. Seuls quelques repères, synthétisés ci-après, sont disponibles et rappelés par

² L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE – décembre 2014, p 7. http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2014/12/Comparaison-internationale-sur-l%C3%A9valuation_Cnesco_091214.pdf

les historiens de l'Education. C'est la nécessité de la formation des élites intellectuelles qui a, au XVIIIe siècle, fondé la généralisation, par l'ordre religieux des jésuites, des notes et du classement dans les universités. Il s'agissait de distinguer les meilleurs, et non d'élargir la base de recrutement des élèves. Napoléon créera les lycées sur ce modèle élitiste, caractérisé lui aussi par la culture de la sélection. Vincent Troger³ décrit ainsi l'organisation de l'évaluation pour l'école primaire : *« A l'école primaire, c'est la IIIe République qui, en voulant concurrencer les rituels catholiques, a donné un caractère très solennel aux classements : compositions mensuelles, tableaux d'honneur et d'excellence, remise des prix de fin d'année »*. Antoine Prost⁴, historien, lors de son intervention à la conférence nationale sur l'évaluation des élèves lancée en 2014 explique par ailleurs que : *« Dans le secondaire, la note a été implantée à l'école Polytechnique au début du 19ème siècle pour assurer le classement des élèves. Elle est ensuite passée par les classes préparatoires et les classes supérieures du lycée pour arriver ensuite dans les classes du début du secondaire. (...) Dans l'enseignement primaire elle n'existe jusqu'aux années 1950 qu'au seul certificat d'études, il est en effet considéré que l'école primaire n'a pas à sélectionner »*.

En 1969, Edgar Faure, alors ministre de l'Education nationale, publie au B.O.E.N une circulaire⁵ d'une surprenante actualité, en lutte déjà contre les effets du classement et de la notation, dont voici quelques extraits : *« En vérité, ce qui importe ce sont les progrès de l'élève par rapport à lui-même ; et leur constatation n'exige pas nécessairement une note chiffrée »*... *« Une pédagogie véritablement active réussit d'ailleurs, sans difficultés, à inclure le contrôle dans le champ même de l'élaboration des connaissances »*. La circulaire indique également que : *« (...) En corrigeant les procédés usuels de notation, on sera tout naturellement conduit à éliminer ces "places" proclamées, qui provoquent chez tant d'élèves tantôt une anxiété aussi nuisible à leur équilibre général qu'à leur développement intellectuel, tantôt une indifférence plus ou moins résignée ou rétive, tantôt la dérision, parfois des vanités ridicules ou un esprit de rivalité quelque peu agressive ou mesquine, et qui sont aussi à l'origine de bien des conflits familiaux, accablants pour l'enfance, irritants pour l'adolescence »*.

³ Vincent Troger – Sciences humaines N°192 – avril 2008 « Enseigner. L'invention au quotidien »

⁴ Antoine Prost, Historien, professeur des Universités

⁵ Circulaire n° IV-69-1 du 6 janvier 1969 (voir annexe 1)

J'ajouterai ici que de récentes recherches menées auprès d'élèves d'école maternelle ont montré que ceux-ci ont la faculté précoce de repérer très précisément les écarts posés et les degrés de réussite respectivement atteints par eux-mêmes et leurs camarades.

Dans les années 70, la mesure de l'efficacité des institutions et des politiques publiques se généralise au travers de la méthode d'évaluation, qui devient alors incontournable. Dans l'Education nationale, la Direction de l'évaluation et de la prospective (DEP) est créée en 1987. Elle a pour mission de développer un système d'information et des bases de données fiables et de déterminer des indicateurs de résultats et de pilotage. Les tests nationaux apparaissent alors, en 1989. Ils doivent permettre aux enseignants de repérer en début d'année les lacunes des élèves. A partir des années 2000, les évaluations du système éducatif seront successivement confiées au Haut conseil de l'Evaluation de l'Ecole, puis au Haut conseil de l'Education et enfin en 2013, au Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO). C'est aussi à cette date (2000), que naît le programme international pour le suivi des acquis des élèves (PISA).

Il importe de comprendre que le développement de ces évaluations des systèmes éducatifs, nationales et internationales, a entraîné en France l'orientation des analyses vers des indicateurs de type « taux de redoublement », ou « résultats aux examens » sans prendre en compte les acquis réels des élèves. Les finalités entre l'évaluation du système et l'évaluation individuelle ont été trop souvent confondues, et cette confusion est pour beaucoup à l'origine de la mauvaise perception des tests nationaux par les enseignants. Ces évaluations nationales des acquis des élèves (CE1/CM2, puis CE2/6^e), à visée sommative pour les premières, diagnostique pour les secondes, ont été vécues comme appartenant à un système de reddition de comptes, risquant de générer des comparaisons entre écoles ou établissements, voire même entre enseignants. Cette « mauvaise réputation » de l'évaluation est l'un des principaux facteurs que j'identifierai comme ayant constitué un obstacle à l'implantation de pratiques évaluatives susceptibles de participer au renforcement des acquis des élèves. Dans les écoles, les notes et les moyennes ont en tout état de cause continué jusqu'à présent à tenir lieu d'évaluation, alors même que les spécialistes démontraient leur faible efficacité pédagogique.

En maternelle, l'idée du rôle de l'évaluation comme élément régulateur des pratiques pédagogiques n'apparaît qu'en 1995, dans les Instructions officielles du 22 février : « *Les maîtres s'assurent par une observation et une évaluation régulières que ces activités permettent bien aux enfants d'acquérir les compétences (attendues)* ». Auparavant,

l'avènement de pratiques très novatrices avait également été tenté ; ainsi, dans les instructions de 1977 (dont on retrouvera l'esprit en 1986) il est indiqué : « *dès le plus jeune âge, les enfants ont intérêt à être associés - à leur niveau - à cette tâche (d'évaluation). Dans la section des grands, en particulier, le groupe qui s'est montré capable d'élaborer un projet doit être à même de déterminer ses propres critères d'évaluation* ». Dans les programmes de 2002 pour l'école élémentaire, l'évaluation est comprise comme un bilan, à la fois quantitatif et qualitatif : elle « *mesure les effets* », « *contrôle l'efficacité des actions* », afin « *d'identifier les difficultés* ». En 2008, la circulaire n° 2008-155 du 24-11-2008 sur la mise en œuvre du livret scolaire recommande qu'un bilan des acquisitions soit réalisé en fin de grande section. Certes la mise en place du Socle commun⁶, qui entrera en vigueur à la rentrée 2006, modifiera finalement les pratiques concernant la scolarité obligatoire par la mise en place de l'évaluation par compétences. Toutefois, à l'école maternelle, c'est seulement avec la loi de refondation de l'école⁷ du 8 juillet 2013 que sera instauré le concept d'évaluation positive et que se trouveront développées les démarches associées.

3. Nouveau cadrage institutionnel : les programmes de 2015 et l'évaluation positive

L'évaluation est inscrite au Code de l'éducation, de même qu'au référentiel des compétences communes à tous les professeurs sous l'intitulé : « *Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves* ». Elle est d'ailleurs considérée comme faisant partie du processus d'enseignement. Au travers de la loi de refondation de 2013, le législateur fait de l'évaluation un outil au service des apprentissages. Les programmes de 2015 introduisent le concept d'évaluation positive : « *L'évaluation constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants (...). Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. Chaque enseignant s'attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l'enfant et les progrès qu'il fait par rapport à lui-même. Il permet à chacun d'identifier ses réussites, d'en garder des traces, de percevoir leur évolution.* ».

Au chapitre « *Comprendre la fonction de l'école* », ces programmes précisent : « *L'enseignant exerce les enfants à l'identification des différentes étapes de l'apprentissage en utilisant des termes adaptés à leur âge. Il les aide à se représenter ce qu'ils vont devoir*

⁶ Décret n°2006-830 du 11 juillet 2006 relatif au Socle commun de connaissances et de compétences

⁷ Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, 08 juillet 2013

faire, avec quels outils et selon quels procédés. Il définit des critères de réussite pour que chacun puisse situer le chemin qu'il a réalisé et perçoive les progrès qu'il doit encore effectuer ».

De très nombreux documents d'accompagnement, mis en ligne sur Eduscol, viennent développer l'esprit des programmes et outiller les enseignants à toutes les étapes de la mise en place du concept (et notamment pour guider l'évaluation de procédures), ou de l'élaboration du carnet de suivi des apprentissages (CSA) et de la synthèse des acquis scolaires (SAS) de fin de cycle.

4. L'élaboration du Carnet de suivi en circonscription

En mars 2016, j'anime dans la circonscription 17A de Paris le groupe de travail des directeurs des écoles maternelles sur la révision des modes d'évaluation. L'objectif est d'accompagner les équipes, dans le cadre d'une réflexion collective, pour l'élaboration du carnet de suivi des apprentissages. L'outil doit répondre avec précision aux exigences fixées par l'institution. Mais il s'agit aussi de permettre que s'exprime la liberté pédagogique quant à la forme à donner à l'outil et aux procédés retenus pour le renseigner. Les directeurs du groupe de travail se font rapidement l'écho des interrogations formulées par les enseignants, inquiets pour certains de cette liberté offerte pour la première fois par l'institution aux équipes de cycle de concevoir en concertation la répartition des compétences sur trois années, alors qu'elle était jusque-là imposée, sous une forme annualisée. L'appréhension exprimée est aussi la marque d'une perception au départ très imprécise des nouveaux enjeux et contenus de l'évaluation. La question de la communication avec les familles, ou celle des modalités concrètes de l'observation, sont notamment au centre des préoccupations.

Pour rassurer les équipes et ainsi permettre l'appropriation des évolutions voulues par la réforme, il me revient donc tout d'abord d'en expliciter clairement les enjeux et les attentes. Il faut encore apporter des éclaircissements sur le concept d'évaluation positive, et sur ce qu'il implique du point de vue des pratiques de classe. Je procède donc, en amont de l'animation, à une analyse rigoureuse des textes officiels, de travaux d'experts et des documents produits par la mission académique maternelle de Paris ou d'autres académies. Je prends enfin connaissance des expérimentations déjà en œuvre sur le terrain. En termes d'explicitation, je situe les éléments de la réforme de l'évaluation inscrite dans la loi de 2013 dans une perspective de continuité avec les deux précédentes lois d'orientations, qui intégraient déjà la notion d'adaptation aux élèves. Mais je fais valoir les nouveaux apports, et ainsi, les échanges

avec les directeurs, très nourris, autour du concept d'évaluation positive et de son impact sur la réussite des élèves sont construits à partir du partage d'éléments d'ordre méthodologique, pédagogique et didactique. Le compte rendu de la réunion du groupe de travail du 17 mars 2016, que je rédige puis transmets à l'ensemble des directeurs de la circonscription, reprend les éléments essentiels de ma démarche pour le lancement de la réflexion sur l'évaluation des compétences et sur le carnet de suivi des apprentissages (CSA)⁸.

5. Nécessité d'accompagner la démarche d'élaboration des CSA

Progressivement, dans chaque école de la circonscription, les équipes entament la réflexion sur la conception de l'outil, sur la base des principes retenus en groupe de travail des directeurs. Toutefois, je constate assez rapidement que des difficultés apparaissent, tant du point de vue de l'appropriation par certains des acteurs nouvellement nommés (enseignants et directeurs), que du point de vue de la mise en œuvre concrète, et notamment :

- Le travail d'équipe ne démarre pas spontanément dans l'une au moins des écoles. Un accompagnement spécifique par l'équipe de circonscription est nécessaire : il faut entendre et analyser les difficultés exprimées, guider et animer la recherche de solutions.
- L'utilisation de l'outil CSA semble démontrer une compréhension parfois imparfaite des concepts d'évaluation des compétences, et d'évaluation positive. Par ailleurs je constate que l'aspect de plus-value pour la réussite des élèves est très rarement évoqué.
- Certains enseignants sont désorientés par la dimension de gestion du temps liée aux pratiques d'observation instrumentée au point de ne pas se saisir de cette opportunité de réflexion sur la nécessaire évolution de leurs pratiques pédagogiques.

Dans certaines écoles la réflexion ne progresse décidément pas, dans d'autres, les résistances face à la nécessité de concevoir un nouvel outil risque de compromettre la bonne approche du concept et l'inscription de chacun dans la démarche d'évaluation positive. D'autres écoles se sont lancées dans l'élaboration d'un carnet de suivi conforme aux textes et aux principes retenus, mais tâtonnent encore sur la question de l'harmonisation des démarches au sein du cycle, et recherchent une meilleure efficacité de l'outil.

5.1. Les stratégies employées pour venir en aide aux équipes les plus en difficulté

5.1.1. La participation à des conseils de maîtres

⁸ Voir « Compte rendu de la réunion des directeurs du 17 mars 2016 », en annexe 2

Suite aux deux réunions du groupe de travail des directeurs, dont les comptes rendus avaient été transmis à l'ensemble des écoles, deux équipes, réunies en conseil des maîtres, m'ont accueillie. Dans l'une des deux écoles, l'équipe était clairement réfractaire au changement, vécu comme une nouvelle injonction institutionnelle, venant s'ajouter aux autres contraintes apportées par la loi de refondation, et occasionnant une nouvelle charge de travail impossible à supporter. Si les échanges ont permis d'apaiser un peu les esprits, d'affirmer le soutien de la hiérarchie et de réengager un début de réflexion sur la construction de l'outil, il m'a semblé que le risque de résistances persistait. Dans la seconde école, l'équipe, entièrement renouvelée, avait « hérité » d'un outil élaboré dans la continuité des principes posés par le groupe de travail des directeurs, mais ne parvenait pas à s'en emparer. L'équipe précédente avait choisi de faire apparaître sur chaque page les compétences attendues, à la manière d'un référentiel. Il revenait alors à l'enseignant, avec ou sans l'élève, de « marquer » la compétence acquise, par l'apposition d'une gommette et de la date. Les élèves de petite section ayant expérimenté l'outil l'année précédente, il était difficile d'y renoncer totalement. L'équipe attendait une aide extérieure. J'ai sollicité le directeur d'une école très avancée sur la mise en place et l'expérimentation d'un carnet de suivi d'utilisation très souple. Celui-ci a décrit les différentes étapes de la réflexion de son équipe, exprimé les doutes, rendu compte des essais, des retours en arrière, et explicité les choix. Cette présentation d'un carnet de suivi de conception presque opposée a relancé la réflexion, et a finalement permis d'aboutir à un outil à mi-chemin entre les deux conceptions existantes.

5.1.2. Des entretiens d'approfondissement avec les directeurs

Ces entretiens me permettent de constater, à mon grand étonnement, que la question de la réflexion d'équipe, même exigeante en termes d'engagement personnel et d'effort pour la recherche d'un consensus, est finalement très naturelle aux enseignants, et n'a pas constitué un obstacle à la mise en œuvre de la réforme. Bien au contraire : cette rupture de l'isolement toujours possible des enseignants est vécue comme vecteur d'engagement personnel, de satisfaction professionnelle, comme un moment intellectuellement stimulant, et rassurant. Les échanges confirment toutefois la persistance d'un certain nombre d'interrogations et de doutes sur la mise en œuvre de l'évaluation positive :

- Incertitude face aux modalités possibles de répartition des compétences ;
- Appréhension devant l'aspect jugé a priori chronophage de l'évaluation par l'observation ;
- Forte préoccupation autour de l'accueil que pourraient réserver les parents aux informations transmises.

5.2. Un résultat encore en-deçà des attentes

5.2.1. Un impact insuffisant des approches envisagées

Au terme de ce parcours consacré à l'impulsion et à l'accompagnement, il apparaissait que les résultats, surtout du point de vue qualitatif, étaient encore bien en-deçà du niveau espéré. En effet, en tant qu'équipe de circonscription, nous ne pouvions toujours pas avoir l'assurance que les pratiques pédagogiques allaient être suffisamment renouvelées et harmonisées au sein des équipes d'écoles pour produire un réel impact sur les acquisitions et la réussite des élèves.

5.2.2. De nouveaux outils mis en œuvre, mais pour quelle efficacité ?

Certes dans les écoles maternelles de la circonscription, des carnets de suivi avaient donc bien été mis en place. Les différentes équipes avaient réfléchi, souvent durant de très nombreuses heures, pour prioriser les compétences, sélectionner en commun les observables les plus pertinents et élaborer collectivement des progressions. D'une manière générale, les échanges avaient incontestablement renouvelé la réflexion pédagogique, à la satisfaction exprimée des équipes. Pour autant, il ne m'apparaissait pas que celles-ci étaient susceptibles d'appliquer au mieux les nouvelles modalités de l'évaluation. En effet, toutes préoccupées de la conception, de la mise en œuvre de l'outil et des modalités de sa communication aux parents d'élèves, ne risquaient-elles pas de s'éloigner des enjeux essentiels de l'évaluation positive : la centration sur les progrès et la valorisation des réussites d'une part, la recherche de l'autonomie de l'élève au travers de l'auto-évaluation et la régulation des pratiques pédagogiques d'autre part. Et finalement, les enseignants étaient-ils, par le seul effet de la réflexion et des échanges générés par la conception et l'introduction d'un nouvel outil, sur le chemin de l'expertise en évaluation ? Les nouvelles modalités d'évaluation exigent des enseignants une pratique de l'observation soit « au fil de l'eau », soit au travers de la mise en place de situations leur permettant d'observer *in situ* les diverses procédures mises en jeu par les élèves, pour les objectiver, les interpréter, et les évaluer, voire, le cas échéant, proposer d'autres situations visant à l'acquisition des compétences. Etaient-ils suffisamment outillés pour tous ces gestes professionnels dont la maîtrise me semblait indispensable ?

Consciente des compétences que l'institution exigeait ainsi implicitement des enseignants, et très incertaine de la réalité de cette maîtrise, j'ai voulu dresser un premier état des lieux, au travers d'une enquête, des représentations et du ressenti des principaux acteurs concernés.

PARTIE II : Le protocole d'enquête et l'analyse des données

1. Hypothèses de départ et présupposés théoriques sur l'évaluation

1.1. Définitions de l'évaluation formative

Si l'évaluation est nécessairement multiforme, nous nous intéresserons tout particulièrement à l'évaluation dite « formative » ou « formatrice » ou encore, pour reprendre une terminologie issue de la recherche anglo-saxonne « l'évaluation pour l'apprentissage »⁹. En effet cette forme d'évaluation correspond au concept d'évaluation positive dans la mesure où elle intervient en cours d'apprentissage, implique l'élève et permet à l'enseignant d'ajuster ses pratiques. Philippe Perrenoud¹⁰ en donne en 2001 la définition suivante : « *Intervention régulatrice, fondée sur une observation continue et pointue de tous les éléments pertinents pour comprendre et infléchir les processus d'enseignement-apprentissage* »¹¹. Marie-Thérèse Zerbato-Poudou¹² détermine quant à elle l'une des finalités de l'évaluation : « *L'évaluation (...) est considérée comme une « interaction formative » au service de la construction du rapport au savoir, du rapport aux activités et aux apprentissages, intégrée au processus d'apprentissage, car la culture de l'évaluation ne peut se réaliser indépendamment d'une culture de l'apprentissage* ». Martine Rémond¹³ se propose de cerner le but de l'évaluation : « *Dès que l'on veut évaluer se pose la question du but (...) :*

- *Evaluation de l'apprentissage, pour rendre compte de ce qui a été appris ?*
- *Evaluation pour les apprentissages, pour prendre des décisions affectant, à court terme, l'enseignement et l'apprentissage ?*

L'évaluation pour les apprentissages permettra d'ajuster l'enseignement pour faire progresser l'apprentissage dans le sens attendu, à condition toutefois que les outils d'évaluation soient suffisamment bien construits pour apporter de l'information dans ce

⁹ Assessment for learning », « l'évaluation pour les apprentissages », développée dans les années 90. In « Un développement professionnel des enseignants centré sur « l'évaluation pour les apprentissages » : l'expérience britannique », Romuald Normand.

¹⁰ Philippe Perrenoud, sociologue, professeur à l'université de Genève.

¹¹ « Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles », P. Perrenoud, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 2001, © Philippe Perrenoud, Université de Genève.

¹² N°456 - Dossier "L'école maternelle aujourd'hui" En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements » M.T. Zerbato-Poudou, Docteur en sciences de l'éducation, chargée de cours à l'université de Provence, Sciences de l'éducation, anciennement maître de conférences à l'IUFM.

¹³ Maître de conférences en Psychologie cognitive, de Paris 12 / IUFM de Créteil & UMR Éducation et Politiques (Université Lyon2)

sens ». Les membres de la conférence nationale sur l'évaluation établissent au travers de la fiche-synthèse sur l'école maternelle¹⁴ que « l'évaluation nécessite de déterminer des critères de réalisation qui portent sur les procédures d'exécution de la tâche, et des indicateurs de progrès qui permettent de décrire le résultat attendu ». Les experts précisent par ailleurs qu' « il convient autant de s'attacher aux procédures et processus (...) que d'apprécier les résultats ». Viviane Bouysse¹⁵ recommande aux formateurs de « (...) clarifier avec les enseignants ce qu'est l'évaluation bienveillante ». L'inspectrice générale éclaire les enseignants de maternelle sur le sens à donner à ce concept, et leur propose des pistes sur la manière de le traduire concrètement dans leur approche, en précisant : « L'évaluation positive, ce n'est pas ne dire que du positif, ce n'est pas renoncer à être objectif. (...) Evaluer, c'est donner de la valeur. On repère les manques, on les signale, on les présente comme des défis à relever. Les progrès sont valorisés et des perspectives sont données s'il y a des difficultés ».

1.2. Quelles sont les représentations des enseignants à l'égard des pratiques d'évaluation ?

Des éléments d'information ont été apportés à cet égard par une étude de l'Institut national de recherche pédagogique¹⁶ (INRP) sur les pratiques évaluatives des enseignants de l'école primaire, qui éclaire notamment les trois questions suivantes :

- Les enseignants interrogés considèrent (-ils) l'évaluation comme faisant partie des apprentissages ?... Réponse apportée : « Contrairement aux travaux de la recherche, les enseignants envisagent peu les fonctions des évaluations qui sont intimement liées aux démarches d'apprentissage (évaluation formative et formatrice) ».
- Que comprennent les enseignants de la nature des difficultés des élèves, et qu'en font-ils ? Réponse apportée : « Une des conséquences de l'évaluation est la personnalisation, puisqu'elle met en évidence les difficultés des élèves sans permettre un diagnostic précis. On est alors le plus souvent sur une approche basée sur les « élèves en difficulté » davantage que sur une approche centrée sur les « difficultés des élèves » (...) ».

¹⁴http://cache.media.education.gouv.fr/file/Evaluation/92/7/Evaluation_Fiche_EvaluationEcoleMaternelle_364927.pdf

¹⁵ Conférence « La refondation de l'école maternelle : enjeux, outils, points de vigilance » - Viviane Bouysse, décembre 2015 http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/html/15-16/bouysse_v/co/bouysse_v_refondation_ecole_maternelle.html

¹⁶ Patrick Picard, Chargé d'études et de recherches à l'INRP et Alexis Bisserkine, Maître formateur dans l'Ain, enseignant associé à l'INRP - étude « Socle commun et évaluations à l'école primaire : perceptions des acteurs » - <http://www.inrp.fr> © Institut national de recherche pédagogique. (Voir extrait du questionnaire INRP, annexe 3).

- Enfin, à propos des pratiques collectives des équipes enseignantes : « *C'est d'abord personnellement que les enseignants se questionnent : Comment améliorer ma pratique de classe ?, Comment se former, connaître et utiliser les bons outils ?* ». Mais les auteurs notent d'autre part que « *la question de l'harmonisation des pratiques apparaît également pour la recherche d'une cohérence au niveau d'une école* ».

Si les enseignants ont à s'emparer de l'évaluation pour en faire un outil au service de la réussite des élèves, pour cette appropriation, une évolution des pratiques pédagogiques est nécessaire. Cette évolution passe par la prise en compte de valeurs et de principes, et par l'identification des conditions susceptibles d'impliquer les élèves dans leurs apprentissages.

2. Présentation du protocole d'enquête

2.1. Les principales variables à l'étude

On l'a vu, les nouvelles modalités d'évaluation en maternelle initiées par les textes officiels en date de 2015 ont pour finalité de produire des répercussions positives sur les élèves en termes de motivation et d'engagement, de connaissance et d'estime de soi, d'apprentissage, de progrès et de réussite. Je compte ainsi, au travers du questionnaire soumis aux enseignants¹⁷, apprécier leur perception à cet égard.

Par ailleurs, l'introduction d'un nouveau geste professionnel, celui de l'« observation » doit permettre aux enseignants une analyse et une compréhension plus fines des procédures mises en œuvre par les élèves, je me propose donc de vérifier ce qu'ils en ont expérimenté.

Je suppose a priori que cette centration sur les pratiques des élèves va avoir pour effet d'entraîner une analyse réflexive des enseignants et les engager à une réflexion sur la nécessité de réguler leurs pratiques.

D'autre part, je m'attends à observer que la régulation par le maître de son enseignement génère la proposition de pratiques de différenciation pédagogique et d'individualisation des approches et des parcours, de même que la recherche de l'autonomie de l'élève.

Je m'interroge enfin quant à la perception par les parents d'élèves de cette nouvelle approche de l'évaluation, mais aussi et surtout, sur la manière dont les équipes envisagent la communication avec les parents sur cet aspect de la réforme.

¹⁷ Voir un exemplaire du questionnaire soumis aux enseignants, complété, annexe 4

J'envisage, sur ces hypothèses de départ, d'identifier les approches proposées par les enseignants, puis de les confronter avec ma propre perception de ce qui est à mettre en place. A partir de l'analyse des réponses apportées, j'identifierai les points d'appui et les points à améliorer, pour *in fine* déterminer les leviers sur lesquels je pourrai agir en tant que conseillère pédagogique. Je me propose donc, au travers du questionnaire soumis aux participants (enseignants et directeurs de maternelle) d'aborder la question de la mise en œuvre de l'évaluation positive sous trois aspects :

- Celui du concept d'évaluation positive et de son appréhension par les acteurs ;
- Celui du nouveau geste professionnel désormais privilégié : l'observation ;
- Celui de l'exploitation de l'outil "Carnet de suivi des apprentissages".

2.2. La passation du questionnaire

Le questionnaire a été soumis à douze enseignants et directeurs de Cycle 1 ainsi répartis : trois enseignants pour chacune des sections de maternelle (PS, MS, GS), dont une PS/GS, et trois directeurs d'école maternelle. Les écoles concernées par l'étude se situent dans des quartiers socialement favorisés, voire très favorisés de Paris : le 17^e arrondissement, rue Ampère¹⁸ et rue du colonel Moll¹⁹, et le 15^e arrondissement, rue Miollis. Nous verrons que cette caractéristique a très probablement eu un impact sur une partie au moins des résultats produits par l'étude, et notamment, en termes de perception par les équipes des relations enseignants-parents. Ce facteur joue un rôle également en ce qui concerne les attentes et les réactions des parents quant au contenu des informations transmises par l'école au travers du carnet de suivi des apprentissages. La passation des questionnaires s'est déroulée sous la forme d'entretiens individuels, à raison d'une vingtaine de minutes chacun. Les enseignants volontaires pour y répondre étaient invités, pour les questions ouvertes, à formuler des mots-clefs, mais ils pouvaient aussi s'ils le souhaitaient développer leur pensée. En ce qui concerne les questions de type « oui/non » ou les propositions à classer par ordre de priorité, les participants pouvaient à nouveau expliciter leurs réponses. Je lisais moi-même les questions à voix haute et notais sous le contrôle des interrogés l'intégralité de leurs propos.

Les trois écoles avaient auparavant bénéficié d'organisations très proches quant aux formations institutionnelles dispensées pour l'implantation des changements. Ces derniers ont été introduits au cours de l'animation pédagogique de rentrée présentée par Isabelle Souron,

¹⁸ Voir deux extraits du CSA de l'école Ampère, annexes 5 et 5 bis

¹⁹ Voir deux extraits du CSA de l'école Colonel Moll, annexes 6 et 6 bis

inspectrice de la circonscription 17a. Deux des trois directeurs ont participé au groupe de travail dédié. Par ailleurs, l'un d'eux intègre dans son équipe une professeure des écoles maître-formateur (PEMF), qui suivra tout au long de l'année la formation dispensée à l'ESPE par la mission académique maternelle, dont Eve Leleu-Galland, inspectrice et conseillère du recteur pour l'école maternelle, a la charge. A noter que l'une des écoles, celle de la rue Miollis, a depuis trois ans déjà instauré un cahier de vie s'inspirant du cahier de réussite sous l'impulsion de la directrice, Sonia Tourtelier, déjà engagée dans la réflexion sur l'évaluation depuis quelques années.

3. L'analyse des données²⁰

3.1. Un changement de valeurs

Des valeurs et des termes tels que « plaisir », « détente », « sérénité », « bienveillance » ont été énoncés par les enseignants interrogés pour évoquer le sentiment procuré dans un climat de classe renouvelé sous l'influence de l'évaluation positive. Cette dernière s'inscrit en effet parfaitement dans l'esprit des nouveaux programmes de l'école maternelle : une école bienveillante, plus juste, qui vise l'épanouissement des enfants (qui d'ailleurs ne sont plus des « élèves »). Plusieurs enseignants évoquent la diminution notable du stress, une moindre pression du temps et de l'obligation de résultat. Pour certains même, il s'agit d'une évolution, voire d'une transformation des valeurs : absence de compétition, et absence appréciée de la possibilité pour les parents de comparer les élèves entre eux.

3.2. A propos du concept d'évaluation positive et de sa caractérisation par les acteurs

Le caractère plus individualisé de l'évaluation est très souvent avancé (quatre fois cité), de même que l'idée de valorisation des progrès et de renforcement de la confiance pour les élèves (sept occurrences). La satisfaction à l'égard de la réflexion d'équipe générée par la mise en place de cette modalité nouvelle d'évaluation est soulignée, de même que la mutation d'ordre pédagogique, ou encore l'effet sur la motivation des élèves (une seule fois pourtant pour cette dernière variable). Plusieurs enseignants insistent sur le respect du rythme de l'enfant. Le consensus est général sur le concept, et le regard très positif, alors que je m'attendais à des perceptions plus contrastées, en raison de l'idée même de changement, et des nouvelles exigences en termes de temps consacré à évaluer. J'attribue également

²⁰ Voir le tableau de dépouillement des questionnaires, annexe 7

l'enthousiasme manifesté à l'égard de ces nouvelles modalités d'évaluation, au temps relativement long qui s'est écoulé depuis l'annonce de la réforme : les inquiétudes soulevées au départ ont été dépassées, essentiellement grâce à l'enrichissant et fructueux travail d'équipe, souvent mentionné, et aux bénéfiques déjà constatés du point de vue des apprentissages. De plus, ainsi que l'un des directeurs le souligne, le fait de cocher des cases dans les longues listes d'items des anciens livrets ne faisait par ailleurs pas beaucoup de sens pour les enseignants de maternelle, lesquels ne se satisfaisaient pas non plus de l'appréciation « non acquis », jugée si peu explicite et si rude, voire « traumatisante » (l'adjectif sera employé par une enseignante) pour les élèves et leurs parents. Ainsi, les éléments de définition les plus souvent cités le sont en termes de bénéfice pour les élèves. Cela témoigne d'une perception favorable, voire très favorable du concept d'évaluation positive.

3.3. L'impact de l'évaluation positive sur les pratiques et les gestes professionnels

En ce qui concerne l'impact sur les pratiques, les participants évoquent le nouveau geste professionnel : l'observation, comme « *une nouvelle manière de voir les choses* », ayant développé des « *échanges parents/enfants/école* ». L'idée nouvelle de parcours d'élève, d'accompagnement, sont énoncées (quatre fois cités). Ainsi, il semble bien que désormais, ce nouveau geste professionnel soit pleinement intégré aux pratiques, et que tous les maîtres « observent » l'élève de façon naturelle. A noter que cette observation est particulièrement fine et pertinente dans les écoles où la pratique des activités autonomes de type Montessori s'est généralisée. Il restera à déterminer les modalités et le produit de cette observation, comme de son exploitation. Quatre enseignants estiment que cette nouvelle modalité de l'évaluation a effectivement modifié leurs pratiques. Deux « *le faisaient déjà avant* » et six ont le sentiment de les avoir « un peu » modifiées. Pour les premiers, ces modifications concernent principalement : l'observation elle-même, jugée plus fine (quatre fois), le temps (plus long) donné à l'élève pour réussir, une meilleure adaptation au rythme d'apprentissage de chacun. Pour les six derniers, en termes de modification des pratiques, sont cités une fois au moins : des propositions d'ateliers et des parcours plus individualisés, la mise en place d'une différenciation (une seule occurrence), l'effet (bénéfique) du travail d'équipe sur les enseignants « réfractaires » à cette innovation, une évaluation en continu et non plus « par période et tous sur la même compétence », un regard porté exclusivement sur les progrès.

L'individualisation de l'évaluation, comme son caractère continu, en situation normale de classe et non plus à des temps dédiés, permet ce respect du rythme de chacun. Ces différents éléments permettent de lever la pression sur l'enseignant, lequel ne ressent plus l'obligation de « pousser » les élèves plus en difficulté, tout en étant plus attentif à les faire réussir. Ces nouvelles pratiques font davantage de sens pour les maîtres qui constatent par ailleurs une plus-value en termes de motivation et de plaisir de l'élève. Ces éléments justifient la facilité avec laquelle les enseignants ont adopté cette pratique et fait évoluer en ce sens la gestion de la classe. Pour autant, les enseignants (à l'exception de l'un d'entre eux) ne font pas le lien entre l'évaluation et les pratiques de différenciation qui logiquement doivent en résulter. L'évaluation reste, dans la grande majorité des cas, une « photographie à un instant T » du niveau d'acquisition des élèves, que l'on peut communiquer, ou dont on peut repartir pour mesurer à une période ultérieure les progrès accomplis par l'élève. Les aides spécifiques, en classe ou à l'extérieur, sont très rarement envisagées, même si l'on sait pourtant qu'elles existent, en tout cas pour les élèves révélant des difficultés d'apprentissage importantes.

Si l'étude a permis de confirmer que chaque enseignant s'est impliqué dans l'élaboration des progressions, la question de l'harmonisation des démarches pour l'acquisition d'une compétence n'a pas été anticipée. Les enseignants d'une même école abordent individuellement la construction des compétences selon des approches et des modalités qui leur sont propres, au risque de perturber la lecture que fait l'enfant de ses démarches et de ses progrès. Au sein d'une même équipe, chacun a par ailleurs sa conception de ce que sont les indicateurs et les degrés d'acquisition de telle ou telle compétence. Cela rend parfois difficile pour l'enseignant de l'année suivante l'utilisation du carnet de suivi. Par exemple, de très nombreuses « étiquettes » ont parfois été collées par l'enseignant de l'année précédente, ce qui laisse perplexe l'enseignant de l'année à suivre, qui lui ne partage pas cette appréciation.

3.3.1. La question de l'impact de l'évaluation quant au regard porté par l'enseignant sur les élèves

La force de cet impact m'a surprise, et ce d'autant qu'il est unanimement souligné. Les commentaires sont toutefois relativement différenciés selon les niveaux de classe concernés. Ainsi, en grande section (GS), les enseignants évoquent davantage l'impact sur l'observation de processus, la technicité, la différenciation. Ils soulignent majoritairement un changement dans le regard porté sur les élèves, celui-ci étant désormais plus indulgent, plus positif, empreint de bienveillance et d'encouragement. Certains disent vivre leur métier de façon plus détendue. Une enseignante explique porter désormais le regard « *sur le chemin parcouru (par*

l'élève) plus que sur celui qui reste à parcourir ». En moyenne section (MS), c'est surtout l'attention au rythme de l'élève qui se trouve modifiée. « *On pousse moins l'enfant, on attend moins de lui* », « *on est plus attentif à son rythme* », « *le maître prend davantage le temps de connaître l'enfant* ». Le regard est aussi jugé plus positif et cherche désormais à valoriser. Je cite ici les propos d'une maîtresse : « *Avant on discutait d'élèves en difficulté, et maintenant moins, on voit moins les lacunes, et plus ce qui va, on cherche ce qu'il y a de meilleur à noter* ». Une autre maîtresse dit tout de même être plus attentive à « *proposer des activités visant à faire acquérir les compétences* ». Les enseignants de petite section (PS), eux, reconnaissent également que leur regard est plus positif, plus encourageant, bienveillant, davantage focalisé sur la mesure des progrès et des réussites. Ils sont « *moins dans l'attente d'un résultat à tout prix* ». Une maîtresse dira notamment très explicitement : « *Je vois l'élève différemment, ça m'a aidée à dédramatiser mon métier, les élèves doivent être bien en classe et non pas dans la compétition* ». Par contre, à l'inverse des enseignants de GS, ils ne font pas état d'un impact sur les plans pédagogique, ou didactique. Les directeurs confirment que leurs collègues sont tous dans une démarche d'évaluation positive, et que ces nouvelles modalités sont « *une aide à comprendre comment l'enfant apprend* ». Il est donc bien question d'un effet positif de la pratique de l'observation, et d'une prise en compte accrue des procédures mises en œuvre par les élèves, ce qui constitue assurément une évolution positive et très significative, apportée par cette forme d'évaluation.

3.3.2. L'impact de l'évaluation positive sur le regard porté par les élèves sur leurs apprentissages

Les éléments suivants sont particulièrement intéressants de par le caractère très contrasté des analyses des participants. En effet, selon leurs professeurs, les enfants de GS « *voient aujourd'hui mieux ce qu'ils apprennent, pourquoi, comment...* ». Les adultes disent s'impliquer dans cette clarification cognitive de l'acquisition des compétences, dont on sait qu'elle a un fort impact sur les progrès des élèves. Les enfants de MS sont certes jugés capables par leurs enseignants de « *savoir qu'ils sont entrés dans l'apprentissage, et de comprendre ce qu'il leur reste à apprendre* », mais certains professeurs hésitent encore pourtant à leur confier l'évaluation de leurs propres productions. Ces enseignants collent eux-mêmes dans le carnet de suivi les étiquettes validant une compétence, reconnaissant de ce fait comme de peu d'impact l'évolution de l'évaluation à cet égard. Ils mentionnent pourtant bien que « *c'est l'objectif visé* », mais ils sont démunis pour le mettre en œuvre. En PS enfin, l'avis est quasi unanime : les maîtres « *ne voient pas de différence notable* », d'ailleurs, ils « *ne*

parlent pas de l'évaluation » qui « n'est pas une notion très parlante à cet âge, où l'on n'a pas vraiment de regard sur son apprentissage ».

Ces dernières affirmations m'ont beaucoup surprise, car si la verbalisation des conquêtes et de la satisfaction exprimée de l'atteinte d'un objectif fixé relève d'une formulation relativement peu élaborée chez des enfants de trois à quatre ans, elle n'en est pas moins très couramment observable, et même tout à fait spontanée. Sans doute ces appréciations sont-elles à imputer d'une part au manque d'expérience des enseignants interrogés, lesquels sont tentés de comparer leurs élèves avec ceux des sections suivantes, et d'autre part à la conception même de l'outil carnet de suivi. Il est d'ailleurs à noter que l'enseignante, plus expérimentée, qui exerce dans un double niveau PS/GS, ne partage pas ce constat. Elle évoque au contraire avec enthousiasme ses échanges avec les élèves de PS au moment de compléter le carnet de suivi, rendu disponible à tout moment du fait de sa présence dans le casier de l'enfant. Ce dernier l'examine fièrement à l'accueil du matin en compagnie du parent qui l'accompagne. Il sera nécessaire de retravailler avec ces enseignants de PS autour des observables, afin de formaliser ce qui peut être attendu par l'enseignant en termes de formulation des réussites.

3.3.3. L'impact de l'évaluation positive sur le regard porté par les parents sur leurs enfants

Les carnets de suivi n'ont été au mieux transmis aux parents qu'à une seule reprise à ce jour, à l'occasion d'entretiens individuels. Nous avons donc encore peu de retours, et donc de recul. La moitié environ des enseignants de GS pense que les parents sont moins stressés par les résultats présentés sous cette forme, qui met en avant les progrès et permet de rompre avec l'habitude néfaste de comparer les enfants. Ils soulignent que les parents apprécient les rendez-vous individuels. Pour l'autre moitié : *« les parents ont peur aujourd'hui qu'on leur cache des choses, ils ont besoin de repères (les attendus de l'école) pour savoir où en est leur enfant, et pouvoir l'accompagner »*. Pour les maîtres et maîtresses de MS *« lorsqu'on ne dit que le positif, les parents se méfient »*, ou bien alors, ils ont au contraire *« l'impression que leur enfant sait tout faire »*. Les demandes de rencontre sont plus nombreuses qu'auparavant. Selon les directeurs, les parents voient mieux comment l'enfant agit dans la classe, et s'intéressent plus qu'avant à la manière dont les enfants apprennent. Ils confirment par contre le sentiment de leurs collègues chargés de classe sur le fait que même lorsque le référentiel figure en fin de carnet (attendus de fin de GS), les parents d'élèves peinent à s'en emparer, et que ce qui reste à atteindre n'est pas perçu. Il est également plus difficile, voire impossible

pour les parents, de faire des comparaisons entre élèves, et de mesurer si une demande d'accélération de parcours est possible. Si le dernier point va nécessiter un nouvel effort de communication sur le bénéfice apporté par l'individualisation des parcours d'élèves, il s'agira d'étudier plus finement la manière dont les différentes formes de carnet influent sur la perception qu'ont les parents de la progression de leur enfant.

3.3.4. Quelle perception des avantages et des inconvénients de l'évaluation positive ?

Les enseignants des trois sections soulignent cette fois d'une même voix, et dans les mêmes termes, les avantages de l'évaluation positive : en dehors de ceux déjà cités à l'occasion des questions précédentes, ils insistent sur l'aspect rassurant et motivant pour l'élève vis-à-vis de ses apprentissages, sur la sérénité apportée, tant pour les enseignants que pour les parents d'élèves. Selon les interrogés, l'enfant se sent davantage autorisé à des formulations de type « *J'ai réussi, viens, on va coller l'étiquette !* ». Les enseignants de PS notent que cette forme d'évaluation évite les situations d'échec (« *tu ne sais pas* »), en offrant plus de temps à l'élève pour réussir. Ils pensent que cela donne davantage aux enfants le goût et l'envie d'apprendre. Les encouragements « *les poussent à se dépasser* », cela entraîne moins de stress, de compétition, et leur donne confiance en eux. Pour les directeurs, il s'agit d'« *un changement en profondeur des pratiques professionnelles, qui permet d'aider l'élève à mieux apprendre, et change le regard de l'enseignant sur l'élève* ». On le voit, les bénéfices mesurés par les pédagogues interrogés, et sur lesquels il est à souligner qu'ils se montrent intarissables, ne sont pas minces. Les promesses des chercheurs et des experts à cet égard sont indéniablement tenues, et l'on imagine mal un retour en arrière possible.

3.4. Des conceptions de la communication qui posent parfois problème

En ce qui concerne les inconvénients potentiels de la démarche, à l'exception de deux commentaires soulignant le surcroît de travail apporté, les nombreuses remarques concernent la question de la communication sur les difficultés des élèves :

3.4.1. A propos de la communication avec les parents

Les modalités de la communication avec les parents ont systématiquement fait l'objet d'un consensus au sein d'une même école. Toutefois le message est passé que rien de négatif ne devait être écrit, et que le carnet de suivi des apprentissages ne devait faire état que des progrès. Certaines écoles pallient cet « inconvénient » en anticipant les attentes des parents par la transmission d'un référentiel pour chaque domaine, ou pour chaque année du cycle. Le

risque existe toutefois dans ce cas que l'outil ne se rapproche du livret de compétences antérieurement utilisé. Les remarques formulées à cet égard sont exprimées sous forme de crainte « *que les parents n'entendent finalement pas ce qui n'a pas été écrit et qui ne va pas* » (puisque'on n'écrit que du positif)..., et les risques sont évoqués :

- demande plus fréquente de passage anticipé dans la mesure où tout est positif
- impossibilité pour les parents de comprendre un éventuel échec en fin d'année puisqu'« on ne leur avait rien dit »

Ce n'est pas l'esprit de la réforme : les enseignants peuvent en effet se doter d'outils complémentaires, professionnels, lesquels, le cas échéant, pourront faire l'objet d'un dialogue spécifique avec les parents si des difficultés persistantes sont constatées. Des aides peuvent éventuellement être envisagées, (APC, RASED) ²¹ et auquel cas, elles supposent obligatoirement une communication avec les parents. Les spécialistes (Inspecteurs généraux par exemple) précisent que l'élève lui-même doit être amené à réfléchir sur les écarts entre ses réussites et les attendus, sur le chemin encore à parcourir, à partir de son carnet de suivi et des traces de son parcours qui y sont consignées. Un enseignant évoquera même le fait qu'il faille aujourd'hui « *cache le retard* ». Il s'agit-là de conceptions erronées à l'égard de l'évaluation positive et des modalités de sa communication, auxquelles il convient de se montrer attentif. L'institution devra de nouveau communiquer sur cet aspect, sans doute par l'intermédiaire des inspecteurs de circonscription.

3.4.2. A propos de la communication entre enseignants

Plusieurs des professionnels interrogés déplorent qu'à l'occasion des changements de classe, il n'y ait plus de communication qu'orale sur « *ce que l'élève ne sait pas faire* ». Ils craignent que lors du passage au cycle 2 notamment, les professeurs de CP ne fassent observer que « *le collègue de l'an passé ne le leur avait pas dit...* ». Là encore, des éléments d'explicitation devront être apportés. En effet il faut rappeler qu'il n'y a pas de norme fixée a priori pour tous les élèves, mais un programme, certes, et des compétences, réparties selon une progression déterminée en commun par les équipes de cycle, et que l'enfant doit acquérir sur trois ans. L'organisation par cycles et la forme spiralaire de la progression autorisent que les acquisitions se fassent dans le respect du rythme de chacun. Il est justement recommandé que les évaluations soient pratiquées et analysées en commun par les enseignants d'un même

²¹ Activités pédagogiques complémentaires (APC). Réseau d'aides spécialisées aux élèves en difficulté (RASED).

cycle. Les écoles ne disposent d'ailleurs que d'un carnet de suivi des apprentissages unique pour chacun des élèves, complété successivement par l'ensemble des enseignants durant les trois années de maternelle, si possible avec l'aide de l'enfant. Enfin, pour la transmission au cycle 2, un outil complémentaire, et officiel, existe bien : la synthèse des acquis scolaires (SAS), qui reprend en fin de grande section les compétences évaluées au cours du cycle écoulé, en regard des acquisitions attendues à la fin d'école maternelle. Les informations objectivées, donc, en principe, ne font pas défaut.

3.5. Classement des facteurs principalement impactés par l'évaluation positive

Selon les enseignants, le principal élément impacté parmi les quatre proposés au classement est la motivation, et le moins impacté : l'apprentissage. Les progrès et la réussite sont respectivement classés en deuxième et en troisième position. Ce résultat corrobore ma perception d'une insuffisante mise en relation entre l'évaluation et les acquisitions des élèves.

3.6. L'observation au quotidien, nouveau geste professionnel



Les bénéfices apportés par la pratique de l'observation sont parfaitement perçus. Ce nouveau geste professionnel renseigne l'enseignant sur les procédures et les besoins de chaque élève. Il fournit aussi des données à même d'aider à la mise en place de propositions de différenciation, ou de permettre l'évolution et la diversification des pratiques. Si les enseignants soulignent majoritairement la difficulté de sa mise en œuvre, ils se disent confiants sur le fait que cette difficulté sera progressivement levée.

3.7. L'influence de l'outil « Carnet de suivi des apprentissages »

3.7.1. Sur son appropriation par l'équipe

Chacun souligne l'intérêt de la réflexion commune ayant présidé à l'élaboration de l'outil. Cette conception collégiale a permis à chacun de donner son avis, d'échanger sur la façon d'évaluer les élèves, de s'impliquer davantage dans l'évaluation, de faire connaître la

manière dont il allait l'utiliser, et enfin de bien le maîtriser. Autant de victoires, significatives du point de vue de la professionnalisation des professeurs, apportées par cette réforme de l'évaluation.

Je souscris au fait que plusieurs enseignants mentionnent la nécessité d'affiner encore leur conception, voire de le retravailler, toujours en équipe : certains évoquent la possibilité d'un bilan au bout des trois années du cycle. Le besoin d'affiner concerne principalement la question que j'avais anticipée de l'appréciation de l'acquisition de la compétence visée. Les directeurs se félicitent d'une réforme qui a entraîné une réflexion approfondie de l'équipe sur les observables et les progressions, et sur l'idée de parcours incarnée par l'outil. Ils soulignent l'intérêt que, pour la première fois, les années n'apparaissent pas, afin de « *garder la souplesse des progressions individuelles* ». Ces éléments augurent parfaitement des possibilités d'évolution des équipes sur ce concept d'évaluation positive, notamment vers une analyse mieux outillée des procédures des élèves.

3.7.2. Sur les pratiques de classe

Tous les maîtres affirment évaluer davantage qu'auparavant, comme pour « *marquer un arrêt à l'occasion de chaque réussite* ». Ceci se révèle d'un grand intérêt pour valoriser l'élève et engager sa motivation et ses progrès. Ils apprécient de travailler par compétences, et reconnaissent « *faire plus et mieux* » à cet égard.

3.7.3. Sur l'appropriation par les élèves de leurs apprentissages

Là encore les enseignants sont divisés : la moitié d'entre eux permet l'utilisation de l'outil par l'élève lui-même : « *Avant les parents recevaient le livret et ça ne passait pas par l'élève. Aujourd'hui ils l'ont dans leur casier et c'est eux qui notent leurs progrès, ils peuvent le relire* »... « *Ils sont plus impliqués et fiers de les avoir et de réussir* ». D'autres au contraire, plutôt en MS et en PS, témoignent : « *Les élèves n'y touchent pas, les étiquettes prévues pour le CSA ne leur disent pas grand-chose* »... « *C'est trop abstrait de coller une gommette sur une icône, ils préfèrent coller leurs travaux dans le cahier de vie* ». Ils regrettent de ne pas avoir trouvé une organisation qui leur permette d'associer les élèves à leur évaluation, par manque de disponibilité. Lorsqu'ils associent l'élève, c'est « *un à la fois, et ça prend beaucoup de temps* ». Certains enseignants de PS aimeraient pourtant l'utiliser avec leurs élèves pour un certain nombre de compétences, reconnaissant que « *c'est d'un grand intérêt* ». Les directeurs estiment que les élèves comprennent aujourd'hui mieux ce qu'ils font et ce qu'il leur reste à apprendre, et déclarent que cela permet de travailler sur le

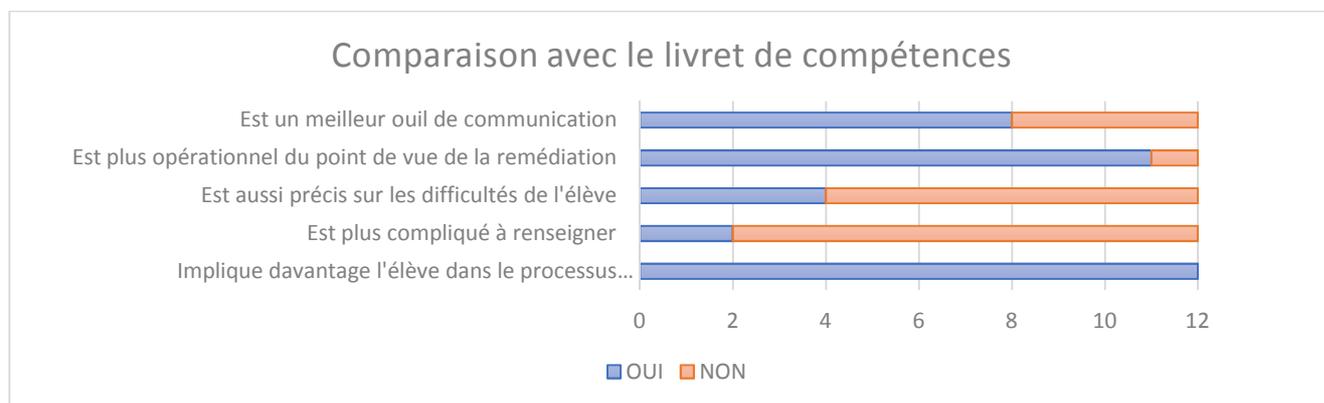
domaine « Apprendre à apprendre », lequel vise, rappelons-le, à permettre à l'enfant la régulation de son activité, et le développement d'une posture métaréflexive. Des écoles commencent à envisager l'élaboration d'un outil sous forme numérique, dont on verra qu'il peut en effet répondre à certaines préoccupations, notamment sur la gestion du temps, et l'auto-évaluation.

3.7.4. Sur le ressenti des parents

Les directeurs sont à cet égard plus enthousiastes que les enseignants. Ils jugent que « les parents sont très contents et y voient une marque de sérieux, qu'ils apprécient l'aspect positif de l'évaluation et la personnalisation des carnets, de même que leur lisibilité ». Ils partagent toutefois l'avis de leurs collègues sur le fait que les parents « ont besoin d'un référentiel », certains d'entre eux demandant « combien de vignettes il manque par année... ».

3.8. La perception de la différence avec le livret de compétences

La première différence identifiée concerne l'implication de l'élève dans la réflexion sur son apprentissage, estimée plus importante, à l'unanimité. Par ailleurs, le caractère plus opérationnel du carnet de suivi du point de vue de la remédiation est souligné, mais celui-ci est aussi jugé plus compliqué à renseigner, et moins précis sur les difficultés de l'élève (cette dernière observation faisant plutôt référence à la question de la communication aux parents).



Les observations et analyses portées au cours de la phase d'impulsion et d'accompagnement du changement, en circonscription, ont montré que ces dispositions étaient certes indispensables à la mise en place de la réforme, mais non suffisantes. Les entretiens conduits auprès des enseignants dans le cadre de la présente étude confirment que des difficultés demeurent. Certains d'entre eux évoquent spontanément leur prise de conscience, au travers de la mise en œuvre de l'évaluation positive, de « faire évoluer les pratiques », en matière de

différenciation pédagogique ou d'aide à l'autoévaluation. Il s'agit alors de mieux identifier les besoins, et de proposer un dispositif à même de développer la culture de l'évaluation.

PARTIE III : Identification des besoins et propositions pour la professionnalisation

Les pratiques évaluatives à l'école ont longtemps consisté en un contrôle a posteriori des connaissances, peu porteur de sens pour l'élève, et de faible valeur pédagogique. Ces évaluations échouaient en effet à renseigner sur les acquisitions réelles, ou sur les difficultés d'apprentissage. L'apparition, dans les instructions officielles et les pratiques enseignantes, des évaluations diagnostiques (notamment CE2/6^e) n'ont que peu infléchi ces constats, même si elles visaient l'identification des acquisitions (ou des lacunes) des élèves, pour une construction mieux renseignée de l'enseignement-apprentissage. Un rapport de l'Inspection générale publié en 2005 sous le titre : « *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'École ?* », cité par Romuald Normand²², montrait justement que « *l'évaluation diagnostique était insuffisamment utilisée par les enseignants et qu'elle servait encore plus rarement à une diversification des activités pédagogiques* ». A partir des années 90, les chercheurs s'intéressent de plus près à l'évaluation formative et aux démarches intégrées à l'apprentissage. Cette forme d'évaluation en cours d'apprentissage modifie notamment le statut de l'erreur et la place du maître. Romuald Normand rapporte que dès 1997, Paul Black et Dylan William²³ produisaient une synthèse de la recherche sur l'évaluation formative, laquelle montrait que « *l'« évaluation pour les apprentissages » (assessment for learning), pouvait augmenter (...) la réussite des élèves, à condition que les enseignants acceptent de changer de pratiques pédagogiques* ». Aujourd'hui, on observe que si les pratiques évaluatives se diversifient progressivement, les enseignants restent peu préparés et peu outillés pour l'évaluation formative, et son exploitation.

1. L'identification des besoins

1.1. Besoins exprimés par les enseignants

L'enquête menée dans le cadre de la présente étude montre que les enseignants de maternelle plébiscitent unanimement les nouvelles modalités d'évaluation positive, qui,

²² Maître de conférences en sociologie à l'Institut national de recherche pédagogique (INRP), Ecole normale supérieure (ENS) de Lyon.

²³ Dylan William, Professeur, dirige le Learning and Teaching Center de l'Educational Testing Service à Princeton, Paul Black est Professeur Emérite à King's College.

pensent-ils, leur permettent de mieux comprendre, au travers de l'observation instrumentée, « *comment les enfants apprennent* ». Ils ont bien perçu le concept et ses enjeux, comme ses effets bénéfiques du point de vue de l'élève. Pour rappel, sont cités : l'individualisation des parcours, le respect des rythmes d'apprentissage, une meilleure compréhension des attendus de l'école, une plus grande conscience des réussites, un renforcement de la confiance en soi. Du point de vue de l'enseignant, l'on peut déjà capitaliser sur le développement d'un nouveau geste professionnel : l'observation instrumentée, ainsi que sur une plus grande attention portée à la réussite des élèves, une meilleure compréhension des procédures, lesquelles sont plus souvent verbalisées en sollicitant la participation de l'élève. Mais si les maîtres interrogés valorisent d'ores et déjà les effets de l'évaluation positive sur la motivation et les progrès des élèves, ils soulignent la nécessité de faire évoluer leurs pratiques et identifient d'eux-mêmes des besoins :

- *En termes de nouveaux échanges entre pairs pour :*
 - définir des critères communs d'acquisition des compétences,
 - harmoniser les démarches.
- *En termes de formation pour :*
 - affiner l'observation,
 - analyser plus finement les procédures des élèves,
 - associer davantage l'élève à ses apprentissages et à son évaluation,

1.2. Autres besoins identifiés, en complément de l'analyse proposée par les enseignants

« *L'évaluation n'est formative que si les résultats sont utilisés par les enseignants pour ajuster leur enseignement aux apprentissages des élèves* »²⁴. Il me semblait aller de soi que l'observation des (multiples) procédures employées par les élèves allait entraîner chez les enseignants rencontrés la recherche de propositions d'approches elles-mêmes diversifiées. En toute logique, si l'on comprend mieux comment l'enfant apprend, l'on doit alors se demander comment mieux enseigner. Pourtant, très peu de professeurs évoquent les pratiques de différenciation qui sont en lien avec l'observation des procédures. Il importe donc de comprendre ce que voient réellement les enseignants des processus d'apprentissage des élèves, et de vérifier qu'ils sont suffisamment outillés pour ce prélèvement d'informations. L'enquête qui sous-tend la présente étude montre que les enseignants interrogés ne font que

²⁴ Romuald Normand, en référence à l'étude de Houchot et al.. (2013). *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales*. Paris.

peu la relation entre les pratiques d'évaluation et la régulation de leur enseignement. Ce résultat, pour moi tout à fait inattendu, me semble pouvoir être mis en relation avec les analyses des chercheurs décrites dans la deuxième partie de ce mémoire²⁵. En effet, l'origine de cette insuffisante prise en compte des évaluations pour la régulation des pratiques provient sans doute dans une très large mesure de la méconnaissance de la finalité de l'évaluation formative, et de ses principes, tels qu'ils ont été décrits par Black et William (1998)²⁶. La notion d'évaluation est en effet encore, pour beaucoup, admise dans son acception diagnostique ou sommative et assimilée à un contrôle. C'est pourtant bien l'évaluation formative qui devra constituer l'objectif prioritaire de la formation des enseignants. A l'appui de cette analyse : « *L'absence de différenciation entre évaluation formative et sommative est récurrente. Le mélange des deux empêche les enseignants de connaître le niveau des acquis des élèves et donne aux élèves le sentiment d'être en contrôle permanent (...)* »²⁷.

1.3. Besoins en matière de pratiques d'auto-évaluation

Je n'avais pas envisagé non plus, au niveau révélé par l'étude, le désarroi des enseignants, particulièrement ceux de PS et de MS, face aux pratiques d'auto-évaluation. M. T. Zerbato-Poudou affirme pourtant qu' « *Il est possible « d' enrôler » les élèves de maternelle dans une pratique d'évaluation centrée sur leur fonctionnement propre (...) par le partage des critères d'évaluation et de réalisation* ». Il s'agit pour le maître d'amener l'enfant à réfléchir et à argumenter sur l'adéquation entre la consigne et l'évaluation, sur ce qui est à apprendre (l'objet de savoir), et sur ce qu'il faut faire pour apprendre (la tâche à réaliser). Cette activité réflexive donne du sens aux actions et permet les régulations par l'élève, faisant ainsi de l'évaluation un moteur pour les apprentissages. Par ailleurs Romuald Normand conclut de l'analyse des recherches menées en Angleterre depuis les années 1990 : « *La manière dont est utilisée l'évaluation affecte la motivation et l'estime de soi des élèves, elle est bénéfique quand ceux-ci sont engagés dans une procédure d'auto-évaluation* ».

2. Un nécessaire renforcement de la professionnalisation

Pour répondre aux différents besoins identifiés par les enseignants ou à ceux identifiés en complément, au travers de la présente étude, il convient incontestablement de mieux outiller

²⁵ Partie II - 1.2. du présent document.

²⁶ Voir les 10 principes de l'EPA, annexe 8

²⁷ Olivier Rey, citant Houchot et al., 2013, in « Évaluer pour (mieux) faire apprendre », p27, Dossier de veille de l'IFÉ • n° 94 • Septembre 2014

les professeurs. Ce renforcement de la professionnalisation, qui doit permettre cette entrée si attendue dans la culture de l'évaluation, ne peut se faire sans une meilleure formation, dont le contenu pourrait s'inspirer de la problématique principale de recherche de Dylan William : « *Comment utiliser l'évaluation pour qu'elle favorise les progrès en apprentissage ?* ». Romuald Normand analyse la proposition de Dylan William, lequel « *montre l'importance d'une évaluation formative, d'une clarification en amont de l'intention d'apprentissage, des objectifs, des critères, d'une analyse de ce que l'élève a fait, d'une co-évaluation* ». Il s'agit notamment de faire acquérir ce qu'Anne Jorro²⁸ appelle « des gestes d'accompagnement dans le processus d'apprentissage ».

2.1. Où en est, en France, la formation des enseignants à l'évaluation ?

Marie-Thérèse Zerbato-Poudou restituant des travaux de recherche sur l'évaluation rapporte : « *Ce qui ressort de ces quelques travaux, c'est (...) l'ignorance de ce que recouvre le concept d'évaluation (51% d'entre eux disent ne pas utiliser des critères pour évaluer, or plus de 96% disent évaluer les travaux)* ». La préoccupation pour la formation des enseignants à l'évaluation n'est pas nouvelle : citons à nouveau Marie-Thérèse Zerbato-Poudou, évoquant l'arrivée en 1991 des livrets scolaires d'évaluation²⁹ : « *On aurait pu penser que cette nouveauté allait permettre l'élaboration d'une réflexion sur les pratiques d'évaluation en maternelle et contribuer à une « culture de l'évaluation » qui, après tout, faisait défaut aussi bien à la maternelle qu'à l'école élémentaire. M.T. Zerbato-Poudou remet alors en question le pilotage : « Hélas, peu de circonscriptions ont abordé cette question autrement qu'en essayant de réduire les préoccupations des enseignants face à l'usage de ce livret. C'est dommage car la question de l'évaluation au quotidien reste posée* ». Cette question est reposée aujourd'hui, dans le cadre de la refondation de l'évaluation voulue par la loi de 2013. Or, les analyses des chercheurs et spécialistes de l'évaluation révèlent que les insuffisances subsistent. Lors de la conférence de consensus de 2014 déjà citée, Viviane Bouysse³⁰, faisant suite à la présentation par Stéphane Respaud, IEN de l'académie de Toulouse, d'une démarche d'évaluation exemplaire en lien avec un enseignement explicite, réagissait ainsi : « *Pour construire ces parcours, il faut avoir analysé l'ensemble des variables didactiques, cela nécessite une grande expertise de la part des enseignants* ».

²⁸ Professeure en sciences de l'éducation au Conservatoire National des Arts et métiers, directrice du Centre de Recherche sur la formation (CRF).

²⁹ En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements. M.-T. Zerbato-Poudou - N°456 des Cahiers pédagogiques - Dossier "L'école maternelle aujourd'hui"

³⁰ Viviane Bouysse, inspectrice générale de l'Education nationale, groupe enseignement primaire.

Elisabeth Bautier³¹ enchaînait sur ces propos : « *La question de la généralisation de ce type de démarche est en fait posée. La question de la formation des enseignants est aussi posée : on n'apprend pas aux enseignants à évaluer* ». Citons encore Olivier Rey³² : « *De même qu'il existe peu d'études spécifiques sur la façon dont se déroulent concrètement les évaluations, la formation des enseignants dans le domaine est assez modeste, malgré la place centrale de cette activité dans les pratiques scolaires. Si les examens nationaux sont normés, les autres types d'évaluation sont souvent laissés à l'initiative des enseignants, qui se débrouillent entre échanges de pratiques plus ou moins organisées, expérimentations et bricolage dans la classe* »³³.

La formation des enseignants à l'évaluation fait l'objet de la toute première recommandation de la conférence nationale de 2015 sur l'évaluation des élèves. Le rapport du jury conclut ainsi : « *Une partie de la formation des équipes pédagogiques sera consacrée aux pratiques d'évaluation des acquis des élèves pendant les années à venir* ». La responsabilité incombe à nouveau en grande partie au pilotage de circonscription de faire en sorte que cette fois les pratiques professionnelles évoluent et que se construise enfin cette culture de l'évaluation.

2.2. Que peut-on aujourd'hui anticiper du point de vue de la formation ?

2.2.1. Au niveau de l'académie

Même si, nous l'avons vu, les enseignants disent se concentrer davantage qu'auparavant, dans le cadre de l'évaluation positive, sur les procédures mises en œuvre par les élèves dans leur processus d'apprentissage, une connaissance plus scientifique de ces procédures en situation concrète, mise en regard avec le rôle d'accompagnement du maître est à même de les conduire à une régulation plus systématique et plus éclairée de leurs pratiques. Mary James et Robert McCormick³⁴ ont mis en évidence, à partir de l'analyse d'un questionnaire soumis à trente deux écoles primaires et secondaires, que l'évaluation pour les apprentissages nécessite que les enseignants développent des compétences *«leur permettant de planifier l'évaluation, d'observer les apprentissages, d'analyser et d'interpréter les faits et*

³¹ Elisabeth Bautier, sociolinguiste, chercheuse en sciences de l'éducation, professeure des universités-Paris VIII

³² Olivier Rey est ingénieur de recherche en éducation, responsable du service Veille & Analyses de l'Institut français de l'éducation à l'ENS de Lyon.

³³ « *Évaluer pour (mieux) faire apprendre* », Dossier de veille de l'IFÉ • n° 94 • Septembre 2014

³⁴ Mary James (Institut de l'Education, Université de Londres) et Robert McCormick (Open University), projet de recherche financé de janvier 2001 à juin 2005 par l'*Economic and Social Research Council*

les données, d'assurer un retour d'information auprès des élèves et de soutenir leur auto-évaluation ». André de Peretti identifie quant à lui quatre objectifs principaux pour la formation des enseignants, parmi lesquels une clarification du concept, et un entraînement à la diversité des processus³⁵. Ces compétences pourraient être construites dans le cadre de la formation continue, lors de formations d'initiatives locales (FIL) par exemple, avec l'appui de formateurs de l'École supérieure du professorat et de l'éducation (ESPE), afin que soient partagés les récents apports de la recherche.

En ce qui concerne la mise en place du carnet de suivi des apprentissages, la mission maternelle de Paris pilotée par Eve Leleu Galland, inspectrice de l'Éducation nationale et conseillère du recteur pour l'école maternelle, a mis en ligne sur le site académique un « *outil d'aide à la conception en équipe du Carnet de Suivi des Apprentissages* »³⁶, qu'il s'agira de mieux partager au sein des différentes circonscriptions. Celui-ci vise à outiller les équipes pédagogiques, pour « *mieux observer des comportements, des savoir-faire, des compétences dans chaque domaine* ». Il inclut à cet effet des indicateurs de progrès gradués selon quatre niveaux de maîtrise qui permettent d'objectiver les progrès. Cet outil correspond précisément à notre préoccupation d'aide à l'observation fine, tant des procédures que des acquis, et fournit des pistes pour des pratiques plus ajustées. L'inspectrice de la circonscription 12B chargée de la mission académique « Évaluations », Isabelle Dumérain, prévoit pour l'année scolaire 2017-2018 la formation de l'ensemble des directeurs de maternelle et d'élémentaire sur la refondation de l'évaluation : ses enjeux, ses modalités, les points de vigilance, l'effet attendu sur les pratiques de classe. J'ai moi-même conçu un diaporama³⁷ qui pourrait être complémentaire, dans la perspective d'une formation sur l'évolution de la conception de l'évaluation. La différenciation pédagogique et son organisation peuvent aussi être travaillées au travers des formations académiques, avec l'appui du groupe académique Évaluations, et de l'ESPE. Il faudra dans ce cadre former dans un premier temps les formateurs de formateurs.

2.2.2. Au sein des circonscriptions

Les enseignants, particulièrement ceux de petite section, peuvent travailler avec l'appui d'un conseiller pédagogique sur la sélection et l'explicitation des observables identifiés par les experts de la DGESCO et de l'IGEN et disponibles sur Eduscol.

³⁵ « L'évaluation », revue Cahiers pédagogiques, n° 256.

³⁶https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2016-11/outil_daide_a_lalaboration_en_equipe_du_carnet_de_suivi_des_apprentissages.pdf

³⁷ Voir le diaporama élaboré dans la perspective d'une formation au concept d'évaluation positive, annexe 9

L'enquête a montré la nécessité d'identifier les informations à transmettre pour mieux impliquer les parents au service des progrès et de la réussite des élèves. Soulignons à cet égard que si les parents s'intéressent davantage, au travers de l'évaluation positive, à la manière dont les enfants apprennent, les enseignants vont avoir à mieux partager aussi leur connaissance de cette modalité d'évaluation et donc en devenir plus experts.

3. Autres réponses, en complément d'un dispositif de formation

Les enseignants, soucieux de l'inscription de l'élève dans son évaluation et dans ses apprentissages, doivent rechercher une meilleure accessibilité de l'outil. En effet, l'enquête montre que c'est le plus souvent le caractère abstrait des icônes symbolisant les compétences dans le carnet de suivi qui freine pour l'enfant l'appropriation des critères de réussite. L'application paramétrable « *Je valide* »³⁸, développée pour les tablettes Ipad, en permettant à l'enfant de prélever lui-même les traces de ses réussites sous forme de photos, d'enregistrements audio ou vidéo, en référence à l'image de l'activité qui vient d'être présentée, répond en grande partie à cette préoccupation. Elle apporte d'autre part une solution à l'inconvénient principal évoqué de l'aspect chronophage du travail de renseignement de l'outil.

Il faudra par ailleurs revenir, par l'intermédiaire des directeurs et avec l'appui des conseillers pédagogiques, sur les modalités de la communication entre enseignants au sein du cycle, et en intercycle (GS/CP), ainsi que sur son contenu.

Enfin, il me semble absolument essentiel que la question de l'évaluation s'inscrive dans le parcours de l'élève, sur les trois cycles de la scolarité obligatoire. Elle doit se retrouver désormais au cœur de la réflexion des conseils écoles-collèges (CEC), qui intègrent l'école maternelle.

CONCLUSION

L'évaluation des apprentissages, *pour les apprentissages*, relève de la responsabilité de chaque enseignant. Elle s'inscrit dans le cadre de parcours scolaires réussis, accompagnés, et dans la recherche de l'autonomie intellectuelle de l'élève. Le récent dossier de l'IFE³⁹ cite en conclusion : « *C'est lorsque les équipes s'interrogent sur la façon d'enseigner et sur la*

³⁸ Développeur : Emmanuel Combresse, application présentée à l'ESPE par la mission maternelle le 03/02/2017

³⁹ Houchot *et al.*, 2013. in « *Évaluer pour (mieux) faire apprendre* », Dossier de veille de l'IFÉ • n° 94 • Sept 2014

manière “de mieux faire réussir les élèves” qu’elles en arrivent tout naturellement à réfléchir sur la forme de l’évaluation ». Mais pour que les enseignants s’impliquent, le pilotage à tous les niveaux hiérarchiques doit se préoccuper de leur entrée dans la culture de l’évaluation. Lorsque j’ai conçu l’enquête support, je comptais étudier la présence et la qualité des actions régulatrices de l’enseignant en résonance avec les pratiques d’évaluation positive. Je ne m’attendais pas à cette relative méconnaissance du concept et des pratiques d’évaluation formative qui en compromet la mise en œuvre. La question d’une réflexion sur la formation est donc bien posée. Elle doit s’appuyer sur une connaissance plus fine des pratiques réelles des enseignants.

La mise en place du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, de même que sa validation, exigent des pratiques diversifiées d’évaluation. Les enseignants, et bien-sûr leurs formateurs, devront donc mieux maîtriser les différents types d’évaluation, leurs finalités et leurs modalités respectives. A tous les niveaux de la scolarité, de l’école maternelle à la fin de la scolarité obligatoire et au-delà, les enjeux sont les mêmes : permettre aux élèves de s’engager avec confiance dans les apprentissages, en étant acteurs, et régulateurs de leurs parcours. La tenue de la conférence nationale, ainsi que les recommandations qui en ont résulté, témoignent de la préoccupation des décideurs pour cette nécessaire professionnalisation. Les chercheurs londoniens ont établi que les modalités traditionnelles de formation (apports théoriques, partage de pratiques, impulsion donnée lors des inspections) ne suffiront pas à une transformation aussi radicale des rôles et des pratiques, à cette évolution, aussi, des valeurs. L’insuffisance de résultats constatée suite à la démarche mise en œuvre dans la circonscription 17a confirme ces observations. Ces chercheurs préconisent de faire avant tout prendre conscience de la profondeur de ces changements, et de développer un cadre de valeurs et de principes susceptible de guider l’action.

La mise en place des nouvelles modalités d’évaluation a d’ores et déjà fait évoluer les pratiques des enseignants en introduisant un nouveau geste professionnel : l’observation, et en instaurant une évaluation bienveillante. Pour la plus grande partie d’entre eux, les enseignants veillent désormais à associer davantage l’élève à ses apprentissages et ainsi à leur donner davantage de sens. Ces évolutions, comme les valeurs qu’elles transmettent, sont particulièrement bien accueillies par les praticiens de maternelle, qui notent leur effet sensible sur la confiance et les progrès des élèves. Ces éléments de la réforme ont enfin constitué un

levier pour développer la réflexion et les stratégies d'équipe. Tous ces éléments, on le sait, participent à la réussite des élèves.

Il reste un chemin à parcourir, qui devra mobiliser toute la chaîne de pilotage, de même que l'organisation de la formation, initiale et continue, pour faire que l'évaluation, ainsi que le précisent les textes officiels « constitue un outil de régulation dans l'activité professionnelle des enseignants ». Les recherches étant peu abondantes à ce jour sur les pratiques d'évaluation formative, l'on pourra dans un premier temps tenter de mieux connaître les représentations qu'en ont les enseignants du primaire et du collège, à une plus grande échelle que celle proposée dans le cadre du présent mémoire. Il s'agira aussi d'identifier les pratiques en usage, et les procédures, mises en œuvre par les élèves et repérées par les professeurs. Il faudra encore recueillir les pratiques de différenciation et analyser leur adéquation aux procédures développées par les élèves. Cette première investigation pourra être utilement complétée par une enquête élargie aux formateurs et personnels d'encadrement (professeurs-formateurs, inspecteurs des 1^{er} et 2nd degrés), aux membres du groupe académique dédié, ainsi qu'aux responsables et formateurs des ESPE, afin d'interroger leur compréhension de cette nécessaire acculturation, tant du point de vue du contenu à donner que de l'organisation à prévoir. L'enjeu est d'importance, puisque comme nous le rappelle Viviane Bouysse « *parler d'évaluation obligera à revenir sur toute la construction des apprentissages* ».

Bibliographie

Articles de revue

De Peretti André « Formation à la variété des techniques d'évaluation ». in L'évaluation, Cahiers pédagogiques n° 256, septembre 1987.

Normand Romuald, 2007, Un développement professionnel des enseignants centré sur « l'évaluation pour les apprentissages » : l'expérience britannique. INRP, UMR Éducation & Politiques, téléchargeable à : <http://ep.inrp.fr/EP/ressources/quelles-evaluations-pour-accompagner-le-socle-commun/>

Perrenoud Philippe, « Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycles », in Educateur, n° 2, 9 février 2001, (p. 19-25)

Rémond Martine, « Qu'est-ce qu'évaluer ? », in actes du Séminaire départemental : Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du socle commun. IUFM de Livry, juin 2008.

Vincent Troger « Enseigner. L'invention au quotidien ». Sciences humaines N°192 – avril 2008.

Zerbato-Poudou Marie-Thérèse, « En maternelle, penser l'évaluation comme un dispositif créateur d'événements », *Cahiers pédagogiques*, N°456 - Dossier "L'école maternelle aujourd'hui" – octobre 2007.

Dossiers et rapports

Cahiers pédagogiques "L'évaluation en classe", Hors-série numérique, avril 2015

Conseil national d'évaluation du système scolaire (CNESCO) « L'évaluation des élèves par les enseignants dans la classe et les établissements : réglementation et pratiques. Une comparaison internationale dans les pays de l'OCDE » – décembre 2014.

Conseil national d'évaluation du système scolaire, CNESCO, « Rapport d'activité 2015 ».

Houzel Guillaume, Becchetti-Bizot Catherine, Taddei François, « Vers une société apprenante », MENESR, 2017.

IGEN/IGAEN, « *Les acquis des élèves : pierre de touche de la valeur de l'école ?* » Paris, La documentation française, Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche (2005)

IGEN, « *La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales* », n° 2013-072, juillet 2013.

IGEN/IGAENR/ESEN. Dossier documentaire « *Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif* » – Problématique et documents d'accompagnement, MENESR, Juillet 2010.

Louis François, IGAENR, "*Promouvoir une culture de l'évaluation et de pilotage pédagogique dans notre système éducatif*", ESEN, juillet 2010

Rey Olivier, Endrizzi Laure, « L'évaluation au cœur des apprentissages », INRP, Dossier d'actualité, n° 39, 2008.

Rey Olivier, « Le défi de l'évaluation des compétences », Dossier d'actualité veille et analyses, n°76, IFE, juin 2012.

Rey Olivier, Feyfant Anne, « Evaluer pour (mieux) faire apprendre », Dossier de veille n°94, IFE Lyon, 2014

Conférences

Bouysse Viviane, « L'évaluation à l'école maternelle, une refondation aussi », Conférence – Nîmes, 25 novembre 2015

<https://mediacenter.ac-montpellier.fr/videos/MEDIA160122163735521/multimedia/MEDIA160122163735521.mp4>

Bouysse Viviane, « La refondation de l'école maternelle : enjeux, outils, points de vigilance », ESENER, 16 décembre 2015

http://www.esen.education.fr/fileadmin/user_upload/Modules/Ressources/Conferences/html/15-16/bouysse_v/co/bouysse_v_refondation_ecole_maternelle.html

Cristofari Yves, "Articulation socle, programme, ressources et livret" Conférence, ESEN, juillet 2016, (33 min 56 sec)

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/evaluation/livret-scolaire-unique/>

Feld-Grooten Nicolas, "Le livret scolaire unique du CP à la 3e, un élément de la refondation de l'école et de la réforme du collège" Conférence ESEN, juillet 2016, (51 min 33 sec)

<http://www.esen.education.fr/fr/ressources-par-theme/evaluation/livret-scolaire-unique/>

Sitographie

Académie de Paris, Site « *L'école maternelle à Paris* »

https://www.ac-paris.fr/portail/jcms/p1_644404/faire-apprendre

Black Paul, William Dylan, « L'évaluation pour les apprentissages : principes généraux ». Vidéo (VO sous-titrée en français), présentant les principes généraux de l'évaluation pour les apprentissages. 2013. <http://ep.ens-lyon.fr/Blackwilliamsdef.avi>

Centre national d'apprentissage STEM– Paul Black and Dylan Williams, "*Assessment for learning*"

<https://www.futurelearn.com/courses/assessment-for-learning-stem/0/steps/7314>

Conférence nationale sur l'évaluation des élèves, 2015

<http://www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr/consultez-les-ressources-sur-levaluation-des-eleves>

De Peretti André

<https://www.andreperetti.net>

Groupe académique CSA, « *Outil d'aide à la mise en œuvre du carnet de suivi des apprentissages* », site Mission académique école maternelle de Paris,

https://www.ac-paris.fr/portail/upload/docs/application/pdf/2016-11/outil_daide_a_lelaboration_en_equipe_du_carnet_de_suivi_des_apprentissages.pdf

IFE, Institut français de l'éducation, <http://ife.ens-lyon.fr/ife>

ANNEXES

Circulaire n° IV-69-1 du 6 janvier 1969

Premiers éléments relatifs aux compositions. Notes et classements (premier et second degrés)

(B.O.E.N. n° 2 du 9 janvier 1969)

Texte adressé aux recteurs ; aux inspecteurs d'académie et aux chefs d'établissement.

Nos méthodes d'appréciation du travail scolaire sont depuis longtemps en évolution. D'anciennes instructions ont eu pour objet d'exercer une influence régulatrice en ramenant à des proportions raisonnables le rôle des compositions dans la vie scolaire. C'est ainsi qu'une circulaire du 31 août 1928 notait que :

" Certes l'émulation est un facteur essentiel de travail et de progrès, mais à condition que ne se développe pas chez les enfants un esprit d'âpreté et de lutte qui risque de les inciter à des procédés douteux et où il faut voir l'une des raisons de la fraude aux examens. Il importe de maintenir à ces exercices le caractère d'une saine compétition sportive ; il faut n'y voir au surplus qu'un simple épisode de la vie scolaire et non le but unique des efforts d'un trimestre. Faute de quoi le travail perdrait sa régularité et son calme. À des surmenages passagers succéderaient fatalement des périodes de relâchement et d'indolence. "

Depuis que ces lignes ont été écrites, le développement des méthodes actives, des travaux d'équipe, ont rendu familiers des procédés de stimulation et d'émulation qui ne risquent pas d'engendrer un " esprit d'âpreté " déplaisant, et surtout n'ont point sur les élèves qui ne figurent pas dans le " peloton de tête " les effets décourageants que maintes études psychopédagogiques ont mis en lumière.

Aussi bien, dès 1937, comme l'attestent diverses circulaires, des expériences étaient tentées en vue d'amender le système traditionnel ; et depuis la guerre, ces expériences se sont multipliées, en dehors même des lycées pilotes. Maints professeurs ne voient aujourd'hui dans les compositions que des exercices de contrôle variés, faits en classe en un temps limité, oraux ou écrits, sans révision ou après révision limitée, avec ou sans documents.

Ces exercices dépouillés de la solennité des anciennes compositions n'en ont pas les effets perturbants. Ils ne détournent pas les élèves d'un travail régulier et productif pour un effort de mémoire dont les résultats superficiels s'effacent vite. Ils s'insèrent dans le travail hebdomadaire sans le désorganiser.

*
* *

À ces modifications, il est avantageux d'en associer d'autres, qui ont fait elles aussi l'objet d'assez nombreux essais. Elles concernent le mode de notation et les classements.

C'est un texte ancien, l'arrêté du 5 juillet 1890, qui a prescrit que " dans les compositions chaque copie aura sa note chiffrée de 0 à 20 ". Il en résultait un " classement linéaire ", les différences entre élèves se chiffraient par points ou même par demi-points et quarts de point. Or, les études docimologiques dont l'origine est antérieure à 1930 et qui se sont multipliées dans les vingt dernières années ne laissent aucun doute sur le caractère illusoire d'un tel raffinement dans la précision de la note et du classement obtenus.

Le principe du classement lui-même a été contesté pour de fortes raisons. Déjà l'arrêté du 5 juillet 1890 prescrivait " d'appeler l'attention des élèves sur la note plus que sur la place ". En vérité, ce qui importe ce sont les progrès de l'élève par rapport à lui même ; et leur constatation n'exige pas nécessairement une note chiffrée. Elle l'exige d'autant moins que l'importance de la place est presque toujours surestimée. N'est-ce pas préférable, finalement, d'éliminer ces erreurs communes et dangereuses en renonçant tout à fait à traduire les résultats des exercices de contrôle, dénommés ou non " compositions ", par des " places " que le maître annonce ? Là-dessus encore l'expérience psychopédagogique a balayé les doutes qu'il n'était pas déraisonnable de conserver quand les observations scientifiques concluantes étaient encore relativement rares. Il est vrai que la vie elle aussi opère des classements mais elle ne les opère pas par des procédés qui, même sur le plan scolaire, ont fait leur temps.

En substituant à la " composition " l'exercice de contrôle - dépouillé de cérémonial mais mieux compatible avec la régularité et le calme du travail - et en corrigeant les procédés usuels de notation, on sera tout naturellement

conduit à éliminer ces " places " proclamées, qui provoquent chez tant d'élèves tantôt une anxiété aussi nuisible à leur équilibre général qu'à leur développement intellectuel, tantôt une indifférence plus ou moins résignée ou rétive, tantôt la dérision, parfois des vanités ridicules ou un esprit de rivalité quelque peu agressive ou mesquine, et qui sont aussi à l'origine de bien des conflits familiaux, accablants pour l'enfance, irritants pour l'adolescence.

*
* *

Ainsi les trois notions essentielles de notre système d'appréciation des résultats scolaires, notions de composition, de note, de classement, doivent faire l'objet d'une triple révision, de trois réformes indissolublement liées, celles des procédés de notation servant d'instrument aux deux autres.

Les travaux scolaires les plus formateurs sont ceux où la préoccupation de la note s'efface : maître et élèves avancent ensemble dans la découverte d'un texte, d'un raisonnement, d'une expérience scientifique, d'une activité sportive, d'une donnée de géographie humaine, etc., et ce n'est qu'à regret que le fil est interrompu pour permettre les contrôles cependant nécessaires. Une pédagogie véritablement active réussit d'ailleurs, sans difficultés, à inclure le contrôle dans le champ même de l'élaboration des connaissances. Le contrôle permet en effet au maître d'orienter de manière plus efficace les directions de son action. Sans doute l'élève a-t-il besoin de voir son travail apprécié, ses efforts motivés et sa progression jalonnée. Sans doute les parents comme les autorités scolaires ont-ils besoin d'informations précises. Il faut cependant éluder l'obsession de la note, presque aussi pernicieuse que l'obsession de la " place ", comme l'ont observé depuis longtemps bien des maîtres expérimentés.

À cet effet, il est bon d'abord de prendre conscience de la relativité de la note, et par suite d'écarter les procédés dont la précision apparente est trompeuse. La notation chiffrée de 0 à 20 peut être abandonnée sans regret. Une échelle convenue d'appréciation, libérée d'une minutie excessive, sera moins prétentieuse. En indiquant la zone dans laquelle l'élève se situe, on cerne déjà la réalité d'assez près, on évite de multiplier systématiquement des différences qui ne seraient pas confirmées par d'autres correcteurs, ni par le même correcteur à une autre époque. Des appréciations globales telles que " très satisfaisant ", " satisfaisant ", " moyen ", " insuffisant ", " très insuffisant " auxquelles on peut faire correspondre, si on le juge bon, les symboles A, B, C, D, E, ou 1, 2, 3, 4, 5, constituent donc un système non pas plus rudimentaire que le système traditionnel, mais plus rationnel et mieux adapté aux données. Il sera bien entendu utile à l'élève que cette appréciation globale s'accompagne d'annotations plus détaillées, concernant par exemple, l'orthographe, l'ordre, le vocabulaire, la syntaxe, la précision, l'habileté, les facultés de raisonnement, l'invention, le sens artistique, etc.

Ces modalités techniques de notation - pour lesquelles il n'existe pas de formule unique qu'il conviendrait d'imposer - ne doivent pas faire oublier la préoccupation essentielle : ramener la note à son rôle utile sans avoir à le payer par trop d'inconvénients. Il faut en particulier éviter de la " dramatiser ". Or, lorsque les notes attribuées par chaque maître à des exercices isolés au cours du trimestre ou du semestre - les compositions traditionnelles - figurent distinctement sur le bulletin de fin de trimestre ou d'année, la dramatisation est inévitable.

Aussi bien se préoccupe-t-on depuis longtemps des difficultés nécessairement rencontrées par les conseils de classe si le sort de l'élève doit être lié à un résultat aussi aléatoire que la " moyenne générale " des notes de " composition ". Les maîtres savent bien qu'il n'est pas raisonnable de prétendre apprécier le travail de toute une année en se fondant sur les notes de trois exercices écrits seulement.

L'article 3 de l'arrêté du 30 décembre 1964 (qui concerne les élèves de première) a cherché à remédier à l'insuffisance de la " moyenne générale " en invitant les conseils de classe à tenir compte " des autres éléments d'appréciation concernant le travail, les aptitudes et le comportement général de l'élève en classe de première, ainsi que l'évolution de sa scolarité depuis l'entrée en seconde ". Une circulaire du 5 mars 1965 devait ensuite insister sur cette idée, une autre, du 6 juin 1967, préciser fermement " ... Qu'en aucun cas le sort d'un élève ne doit dépendre de la note globale obtenue en faisant la moyenne des notes obtenues aux compositions ". Ce principe, posé pour les élèves de première, est valable pour tous.

* *

Dès maintenant, il est recommandé aux chefs d'établissement et aux enseignants, professeurs et instituteurs :

1. de substituer à la notion de composition traditionnelle celle d'exercices de contrôle divers, faits en classe, en un temps limité et présentant les caractères ci-dessus décrits ;
2. de substituer à l'échelle de notation traditionnelle de 0 à 20 une échelle simplifiée d'appréciation globale du type ci-dessus défini, ou d'un type analogue ;
3. d'exclure en général les classements par rang, établis et annoncés par le maître.

*
* *

Je serais heureux que ces réformes puissent entrer en vigueur dès le deuxième trimestre de la présente année scolaire en réservant seulement jusqu'à nouvel ordre le cas des classes de CM2, de troisième et celui des classes terminales, en raison des modalités d'entrée en sixième, du B.E.P.C. et du baccalauréat.

Le conseil des maîtres dans les écoles élémentaires, la commission permanente dans les établissements de second degré, assureront la mise en œuvre des présentes instructions et leur adaptation pratique en s'assurant que le même système d'appréciation soit adopté pour l'ensemble des divisions d'une même classe.

En particulier, dans les établissements secondaires, il est souhaitable que soit créé un *groupe d'animation pédagogique* comprenant représentants de l'administration, enseignants, parents et élèves qui aurait pour mission d'organiser la réflexion pédagogique, d'animer les travaux pédagogiques, de les coordonner, d'en faire la synthèse et finalement de faire des propositions à la commission permanente d'établissement.

Ce groupe d'animation pédagogique pourrait s'appuyer, d'une part, *sur les conseils d'enseignement* par discipline qui doivent voir leur rôle revalorisé et être en mesure de faire des propositions précises en ce qui concerne, par exemple, la nature des épreuves et les éléments qu'elles permettent d'apprécier ; d'autre part, au niveau de la classe et par discipline, *sur des conseils de classe* qui prépareraient des expériences en vue de l'uniformisation des appréciations.

L'effort demandé au sein des établissements pour la réforme qui fait l'objet de cette circulaire sera soutenu par l'organisation des stages et par la diffusion de textes d'informations pédagogiques (bibliographies, comptes rendus d'expérience, etc.).

Les modalités d'appréciation en fin de trimestre, de semestre ou d'année feront l'objet d'instructions ultérieures.

Ces instructions préciseront également l'application des présentes dispositions à l'observation continue, à l'établissement des bilans et à l'orientation des élèves.

Le ministre de l'éducation nationale,
Edgar FAURE

CR de la réunion des Directeurs sur l'évaluation à la maternelle – 17 mars 2016 -

Rappel des antécédents :

Les directeurs présents précisent les points déterminés en amont, lors de la réunion des directeurs animée par l'inspectrice : il s'agit d'élaborer un outil à caractère expérimental et évolutif, des premiers principes ont été retenus.

Les attendus fixés pour cette réunion :

1. Rappel de la demande institutionnelle
2. Principes retenus et poursuite de l'élaboration d'un cahier des charges pour l'outil
3. Comment valider les compétences ?

I. **Rappel de la demande institutionnelle** (textes) : principes, esprit de l'évaluation

- Textes de référence

- « **Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège** »

Décret n°20151929 du 31/12/2015 – JO du 03/01/2016

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97260

- « **Modèle national de la synthèse des acquis scolaires de l'élève à l'issue de la dernière année de scolarité à l'école maternelle** »

Arrêté du 31/12/2015 – JO du 03/01/2016

http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97298

II. **Principes discutés et retenus :**

- La synthèse des acquis scolaires de l'élève est renseignée à partir du suivi des apprentissages réalisé **en situation ordinaire**, tout au long du cycle, par l'équipe pédagogique. Cela exclut la passation préalable d'épreuves d'évaluation.
- On n'évalue pas tous les élèves, sur des temps dédiés ;
- Les observables à privilégier sont identifiés par l'équipe, ce tri s'articule avec la progressivité des apprentissages : lorsque l'on observe (qu'on évalue) l'acquisition du langage oral en PS, en MS, en GS, on ne porte pas attention aux mêmes éléments... (des propositions d'observables sont en ligne sur Eduscol, cf. liens ci-après) ;
- Les traces et les commentaires sont le plus souvent possible discutés et collés avec l'enfant, qui verbalise ses progrès et ses compétences ;
- Ce sont des bien procédures et des processus qui sont observés et évalués, non des résultats ;
- « L'évaluation positive ne revient pas à dire seulement ce qui va bien, mais c'est une évaluation qui est conduite dans une posture positive, avec une intention positive Ce n'est pas renoncer à être objectif : on repère les manques, on les signale, on les présente à l'élève comme des défis à relever. Les perspectives sont données s'il y a des difficultés » (Viviane Bouysse, conférence ESEN).

ANNEXE 2

Les éléments suivants, relatifs à l'"observation instrumentée" sont présentés, discutés et validés collégalement au cours de la réunion, ils sont extraits du document d'Eduscol « De l'observation instrumentée au carnet de suivi » :

- *L'évaluation doit être conçue d'abord comme une pratique professionnelle qui permet de réguler les enseignements, de manière dynamique et positive. Ainsi permet-elle de proposer :*
 - o *des ajustements qui encourageront chaque enfant à s'engager et progresser dans les apprentissages,*
 - o *des étayages qui renforceront les premiers acquis,*
 - o *des situations suffisamment ambitieuses qui susciteront l'envie d'apprendre encore davantage.*
- *Le temps de l'évaluation n'empiète pas sur celui des apprentissages... il est nécessaire d'envisager des pratiques pédagogiques favorisant l'observation directe, régulière dans des situations ordinaires variées ;*
- *Dans le quotidien de la classe, au fil du temps, l'enseignant prélève des indices, des informations - parce qu'ils sont significatifs des progrès voire des acquis attendus ;*
- *Pour certains apprentissages, il est parfois nécessaire de créer une situation particulière d'évaluation, d'aménager donc l'activité des enfants (d'un groupe parfois), pour effectuer des observations ciblées afin de mieux saisir la situation d'enfants qui sont plus discrets que d'autres ;*
- *Le suivi des acquis doit permettre d'objectiver les progrès réalisés par chaque enfant, de donner à voir son évolution et ses réussites. Pour cela, il convient de se référer à des critères, des « observables » raisonnables et pertinents ;*
- *Le suivi des acquis ne nécessite pas de tout observer et de tout noter, tous les jours, pour chaque enfant, dans tous les domaines ;*
- *L'observation doit permettre de repérer des points forts, mais aussi d'identifier et de caractériser d'éventuelles difficultés ;*
- *S'interroger toutefois sur des stagnations qui, prolongées, peuvent signaler des difficultés dont il faut se soucier ;*
- *Associer l'enfant, chaque fois que possible, à l'identification et à la compréhension de ses progrès lui permet aussi de mieux s'approprier les attendus de l'école ;*
- *La communication avec les parents vise à les rendre partenaires de la démarche, elle doit être simple et réfléchie : il s'agit de les rassurer.*

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/PRESENTATION_RESSOURCES/97/3/Ress_c1_Eval_presentation_543973.pdf

Un cahier des charges très souple est finalement élaboré par le groupe de travail pour l'outil "Carnet de suivi des apprentissages" (CSA) :

- Les attendus de fin de cycle figurent en principe à la fin ;
- Tous les essais des élèves qui y figurent portent la date ;
- L'attendu est précisé par une étiquette collée par l'enseignant, si possible en y associant l'élève ;
- On ne fait apparaître que les traces qui portent la marque d'un progrès, les autres productions rejoignent le cahier de l'élève ou le cahier de vie ;

ANNEXE 2

- Les carnets de suivi produits par les écoles de la circonscription sont évolutifs : ils peuvent intégrer tous les travaux des élèves retenus (=> classeurs, ou pince en T) ;
- Les modalités et la périodicité de la transmission aux familles sont déterminées et harmonisées au sein de chaque école.

Présentation des ressources Eduscol : d'excellents documents viennent d'être mis en ligne sur le site Eduscol, les ressources proposées viennent compléter celles qui accompagnent le programme de cycle 1. Elles ont été conçues pour :

- aider les enseignants à développer des pratiques d'évaluation qui s'appuient principalement sur l'observation des élèves en situation « ordinaire » ;
- faciliter l'élaboration collective du carnet de suivi des apprentissages

1. Un guide de présentation des ressources

Lien pour [Télécharger le guide](#)

2. Des propositions d'observables et d'indicateurs de progrès

Lien pour [Télécharger l'ensemble des indicateurs de progrès pour les 5 domaines d'apprentissage](#)

Lien pour [Télécharger les indicateurs de progrès par domaine d'apprentissage](#)

3. Des points de vigilance

En complément de ces indicateurs de progrès et sans vouloir établir de « normes », des points de vigilance sont proposés qui peuvent conduire, le cas échéant, à renforcer de façon plus individualisée l'étayage ainsi que les activités d'aide et de remédiation.

Exemple de point de vigilance : « *Enfants de 3 et 4 ans - L'enfant ne paraît pas comprendre, il ne pose pas de questions et ne donne que peu de signes d'intérêt. Il n'utilise que des mots phrases et montre peu ou pas d'évolution dans le courant de l'année. Il n'utilise pas le « je » ni le « tu ». Il n'est pas intelligible, et ne dit pas de mots reconnaissables* ».

Lien pour [Télécharger les points de vigilance](#)

Présentation d'exemples de carnets de suivi :

- 3 figurant sur Eduscol
- 1 élaboré par l'école Ampère : organisé par compétences, avec intégration en fin de carnet du document de synthèse des acquis et de la double page des programmes explicitant les compétences pour chaque domaine, à chaque année correspond une couleur de papier support différente ;
- 1 proposé par l'école Vierne : code couleur des pages par domaine, et attendus de fin de cycle repris sur chaque page ;

Les carnets de suivis produits par les écoles de la circonscription sont évolutifs : ils peuvent intégrer tous les travaux des élèves retenus (classeurs, pince en T).

Questions soulevées par le groupe (à approfondir lors de la prochaine rencontre) :

ANNEXE 2

- Comment faire accepter aux parents que certaines cases restent vides (notamment pour les enfants de 3 ans) ?
- Comment préparer les parents à une impression qui pourrait apparaître négative au travers des commentaires des enseignants, car peut-être moins objectivée qu'auparavant ?
- Comment inscrire un élève nouvellement arrivé, ou un nouvel enseignant, dans la construction de cet outil ?

Rédacteur : Claire Dauvillier, CPC 17A

Questionnaire adressé aux enseignants de primaire préalablement à une animation pédagogique sur la question de l'évaluation en septembre 2010

Exploitation du questionnaire réalisé par Alexis Bisserkine

5. Quels vous paraissent les intérêts de cette approche, du point de vue de l'enseignement ?

Les intérêts :

- idée d'un parcours, d'une progression, vers la maîtrise des compétences
- individualisation possible, meilleure compréhension des difficultés des élèves
- idée d'appropriation des notions, de construction des apprentissages au lieu d'un empilement
- possibilité de prévoir et d'organiser, d'établir de meilleures progressions
- intérêt du couple évaluation / remédiation
- permettre l'auto évaluation
- englobe à la fois les savoirs et les comportements
- évite les classements, les notations et les comparaisons
- on peut y associer l'élève
- donne de la cohérence à l'école dans son ensemble ou à une équipe d'école

Les défauts :

- complexité
- beaucoup de travail

Les intérêts sont pointés de façon très majoritaire. Adhésion à la notion de compétences comme un outil de travail utile, cohérent, ...

6. Quelles vous paraissent les difficultés professionnelles auxquelles les enseignants sont confrontés par cette approche de l'évaluation "par compétences" ?

- Le manque de temps, le nombre d'élèves : le temps et l'individualisation
- L'exploitation des résultats (quand la compétence est-elle acquise ?)
- Le temps passé aux évaluations ne l'est plus pour les apprentissages
- Les items parfois trop nombreux, pas en adéquation avec ce qui a été appris en classe
- On croit évaluer les compétences mais on n'évalue que des actions ou des procédures, des micro procédures
- La terminologie complexe
- Le livret de compétences peut être aussi stigmatisant
- Et ce que l'enfant sait ou sait faire mais qui ne sont pas des compétences retenues par l'école
- Tout n'est pas évaluable, tout ne s'évalue pas de façon binaire
- Il peut y avoir maîtrise de compétences dans des situations simples mais échec quand il faut mobiliser une compétence dans une tâche complexe ou bien quand une tâche fait appel à plusieurs compétences.

Cette entrée par compétence montrera nécessairement que les élèves n'ont pas acquis les mêmes compétences au même moment : cela renforce pour les enseignants des questions sur la nécessité de la différenciation et de l'individualisation, qui sont difficiles à mettre en œuvre

ANNEXE 3

8. Qu'attendez-vous en priorité d'une formation sur les questions de l'évaluation des élèves ?

- Une réflexion et clarification sur la place, le rôle des évaluations (statut et fonction)
- Une simplification et une rationalisation des évaluations
- Des apports théoriques
- Des solutions pratiques et concrètes
- Une harmonisation des pratiques d'évaluation (nationale, départementale, locale, par école)
- Une réflexion sur les suites à donner à l'évaluation : remédiation
- Une évolution des pratiques de classe

Protocole de prélèvement de données sur la perception de l'évaluation positive

II. L'évaluation positive systématisée la pratique de l'observation au quotidien. Diriez-vous que ce nouveau geste professionnel :	
1. Est utile ?	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non
2. Est indispensable ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
3. Est superflu ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
4. Change le regard de l'enseignant sur l'élève ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
5. Focalise l'attention de l'enseignant sur les procédures mises en œuvre ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
6. Renseigne mieux sur "comment l'enfant apprend" ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
7. Permet de mieux identifier les besoins ?	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non
8. Permet de proposer des aides plus adaptées ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
9. Permet d'individualiser l'apprentissage ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
10. Permet d'associer l'élève à son évaluation ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
11. Empêche d'évaluer toutes les compétences ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
12. Aide à différencier l'enseignement ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
13. Est difficile à mettre en œuvre ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
14. Vous aide à réfléchir sur votre pratique ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
15. Va devenir progressivement plus facile à pratiquer ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
16. Prend trop de temps, au détriment des situations d'apprentissage ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
17. Va vous aider à modifier vos pratiques, à les faire évoluer, à les diversifier ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non

ce peut aussi être d'apporter
c'est d'autre pratique

III. Dans le cadre de l'évaluation positive, un nouvel outil est proposé pour le cycle I : le carnet de suivi des apprentissages.	
III.1. Sa forme vous a-t-elle été imposée par l'institution (hiérarchie) ?	<input type="radio"/> oui <input checked="" type="radio"/> non
III.2. Sa forme a-t-elle été définie par l'équipe pédagogique ?	<input checked="" type="radio"/> oui <input type="radio"/> non
III.3. Si la forme de l'outil vous a été "imposée", en quoi selon vous cela a-t-il eu une influence :	
sur son appropriation par l'équipe	
sur vos pratiques	
sur l'appropriation par les élèves de leurs apprentissages	
sur le ressenti des parents	

Protocole de prélèvement de données sur la perception de l'évaluation positive

III.4. Si vous avez eu la liberté de concevoir en équipe votre outil, en quoi celui-ci a-t-il eu une influence :		
sur son appropriation par l'équipe		Il le voudrait devenue pour ainsi. Sur ce un échantillon va être réalisé. Ensuite, c'est les ou discussion. Que ce soit par les élèves et par les photos.
sur vos pratiques		+ de photos ; + d'évaluation à l'écrit réussite => pr. d'écriture et surtout pr. les ps.
sur l'appropriation par les élèves de leurs apprentissages		Utiliser plutôt. Act = les ne recevoir le livret. Mais il. Les é. font de leur travail et c'est que leur travail leur pgs. Ils peuvent le relire.
sur le ressenti des parents		de voir par écrit de l'élève parce qu'il y a un verbal pour les écrire et pour. Trop peu d'éléments collectés selon les parents (niveau), l'écriture ne permettre de suivre / d'évaluer le +
III.5. En quoi ce nouvel outil est-il différent du livret de compétences (oui/non) ?		
Il est très différent du point de vue de l'évaluation des compétences.	oui	non
Il a la même valeur pédagogique.	X	
Il est aussi précis sur les difficultés de l'élève.	X	
Il est plus opérationnel du point de vue de la remédiation.	X	
Il implique davantage l'élève dans la réflexion sur son processus d'apprentissage.	X	
Il est plus compliqué à renseigner.		X
Il est un meilleur outil de communication.		X
Il est plus difficile à appréhender pour les parents.	X	
III.6. Les freins à la mise en œuvre de cette évolution de l'évaluation : selon vous, quels sont les éléments susceptibles de freiner ou de bloquer cette évolution de l'évaluation (classer par ordre de priorité) :		
A. La difficulté rencontrée par de trop nombreux enseignants à travailler en équipe ou à coopérer.	1	A
B. Le surcroît de travail apporté.	2	B
C. Des enseignants peu outillés pour l'observation (l'analyse des procédures, la définition des observables).	3	D
D. L'insuffisance de la formation sur la différenciation pédagogique.	4	C
E. L'ancienneté de certains enseignants.	5	F
F. Les réactions des parents face à cette innovation.	6	E
G. Le positionnement institutionnel (engagement syndical, politique).	7	G
		pas de leur part.

1 - MOBILISER LE LANGAGE DANS TOUTES SES DIMENSIONS :

A l'oral

J'ose parler.

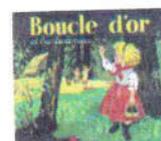
Je dis « je »
quand je parle de moi.



Je parle et je comprends de mieux en mieux.

Je sais nommer les couleurs :

	X				
	X		X		X
	X		X		
	X		X	X	

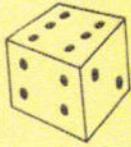


Je raconte l'histoire de Boucle d'or.

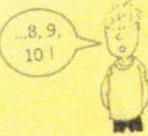
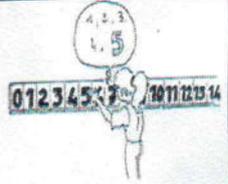
4 - CONSTRUIRE LES PREMIERS OUTILS POUR STRUCTURER SA

PENSEE : Les nombres

Je connais les nombres.



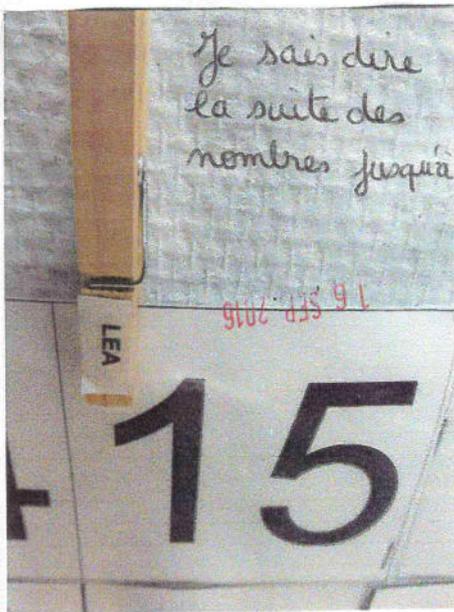
Je reconnais
les constellations du dé
jusqu'à...5



Je sais compter
jusqu'à 10.

1 2 3 4 5

Je sais lire les chiffres
jusqu'à ...5



8, 9,
10



Je sais dire la suite des
nombres jusqu'à...30



J'ai dessiné.

Je fais de courtes phrases correctes.

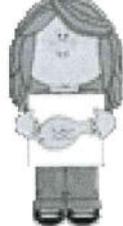


J'ai dessiné un petit poisson qui nage dans l'eau.

Je parle avec des phrases plus longues, correctement construites.



Je me fais comprendre.



J'ai envie manger.

Je me fais comprendre par la parole.

Vous voulez jouer avec moi ?

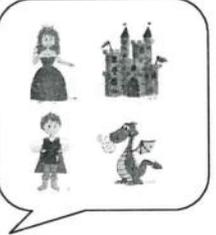


Je parle avec les autres enfants et les adultes de l'école.

Les trois Petits Cochons...



Je sais raconter une histoire connue de tous.



Je sais raconter un évènement inconnu de tous.

Maîtresse, j'ai terminé mon travail.



Je sais utiliser le pronom "je" pour parler de moi.



Je sais participer à un échange collectif en écoutant les autres et en attendant mon tour.

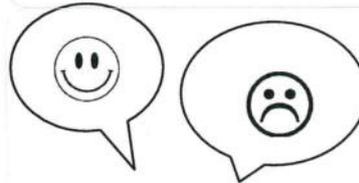


Je sais participer à un échange collectif en restant dans le sujet.

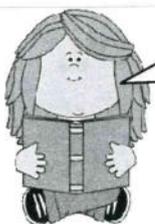


C'est rond et orange, ça se mange.

Je sais décrire un objet, une image, un personnage.

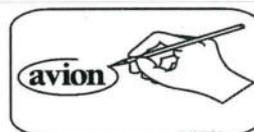


Je sais parler de mes émotions et de celles des autres



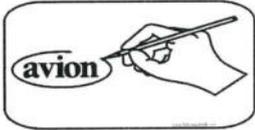
Parce que...

Je sais donner mon avis sur une histoire.



J'entoure

Je comprends une consigne simple.



J'entoure

Je comprends une consigne simple et je réponds aux sollicitations.



J'entoure

Je comprends une consigne donnée de manière collective.



Je sais dire une comptine.



Je sais dire ou chanter une chanson ou un poème.



Je sais dire de mémoire et de manière expressive plusieurs comptines et poésies.



Je sais scander les syllabes d'un mot.



Je sais compter les syllabes.



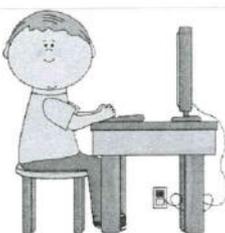
Je sais dire si j'entends un son dans un mot.



Je sais repérer les syllabes identiques dans un mot (attaque ou rime).



Je sais nommer quelques outils numériques.



Je sais utiliser un ordinateur.



Je sais utiliser un appareil photo.

I. La réforme de 2013 a instauré le <u>concept d'évaluation positive</u>		
<p>1.1. Comment la définiriez-vous en quelques mots-clés?</p>	<p>Inscrit l'élève dans un parcours dir l met l'accent et valorise les progrès Dir l PS II MS II donne confiance à l'élève Dir l plus individualisé l PS PS/GS I MS II recherche pour chacun de ses possibilités propres PS I souligne l'évolution de chacun PS I une avancée pédagogique importante dans un pays rude en Education GSI bien d'incliquer cet état d'esprit très tôt GS I encouragement, bienveillance, accompagnement PS I MS III PS/GS II un état des lieux des connaissances mais de façon valorisante PS I prendre en compte les efforts et les réussites, et non les échecs PS I nouvelle manière de voir les choses MS I ponctuelle et continue MS I parents auxquels on cache le négatif MS I rendre compte des réussites et seulement des réussites dir l recherche des potentialités PS I des compétences ciblées choisies par l'équipe dir l échanges parents/enfants/école PS/GS I</p>	<p><input type="checkbox"/> IIII-plus d'observation (fine) IIII et donner du temps à l'élève/plus d'adaptation au rythme d'apprentissage de chacun/presque plus d'évaluation en grand groupe/on cache le négatif aux parents/évaluation en continu/plus de manipulation <input type="checkbox"/> IIIII-ateliers plus individualisés/les outils pour travailler sur les compétences/parcours individuels I/la différenciation/effet du travail d'équipe sur les réfractaires/encore en évolution/évaluation en continu, plus par période et tous sur la même compétence/au rythme de chacun/gain de temps/regard sur les progrès PS <input type="checkbox"/> II- Je le faisais déjà avant II</p>
<p>1.2. Cette nouvelle modalité a-t-elle modifié certains de vos gestes professionnels (des éléments de votre pratique professionnelle) ?</p>	<p>oui un peu non</p>	
<p>1.4. Quel est selon vous l'effet induit sur le regard de l'enseignant sur l'élève?</p>	<p>GS on observe des processus/c'est d'ordre plus technique/Change la façon de voir les élèves/la différenciation/bienveillance et encouragement/métier vécu de façon plus détendue/regard sur le chemin parcouru plus que ce qui reste à parcourir/optimisme/plus positif/plus indulgent MS/on pousse moins l'enfant, on attend moins de lui-plus attentif à son rythme-le féliciter-ce qui est valorisable chez l'élève/avant on discutait d'élèves en difficulté et maintenant moins-on voit moins les lacunes et plus ce qui va, regard plus positif, on cherche ce qu'il y a de meilleur à tirer, notre démarche est plus positive/le M prend plus le temps de connaître l'enfant, de proposer des activités pour faire acquiescer les compétences PS/regard sur les progrès, on mesure des progrès/plus positif, on essaie de se baser sur les réussites/félicitations et encouragements/moins stressant, moins d'attente d'un résultat à tout prix/bienveillant Dir/aide à comprendre comment l'enfant apprend/tous dans une démarche d'évaluation positive, dans une évaluation fine des élèves/le M est obligé de regarder ce qui fonctionne bien, les réussites</p>	
<p>1.5. de l'élève sur ses apprentissages ?</p>	<p>GS voient mieux ce qu'ils apprennent et moi aussi j'insiste sur ce qu'ils font, pourquoi et comment/notion de plaisir et de joie, confiance, se voit grandir/sait ce qu'il apprend et est capable de le verbaliser MS /pas beaucoup d'effet si l'élève ne colle pas ses étiquettes lui-même mais c'est l'objectif il/hiers de dire ce qu'ils sont capables de faire/il comprend mieux ce qui lui reste à apprendre, il sait qu'il est entré dans l'apprentissage PS pas de différence notable, en PS la notion d'évaluation n'est pas très parlante/en PS c'est difficile mais ils voient qu'ils réussissent à atteindre un objectif/j'ai du mal à parler du regard sur ses apprentissages, pas encore là-dedans, je n'en parle pas du tout, pas encore mesuré</p> <p>Dir-les apprentissages sont plus explicites pour l'élève/très à l'aise même en PS, l'élève doit y être associé sinon l'outil n'aura pas tout son sens, et il doit aussi trouver des traces de ce qu'il a fait/une meilleure verbalisation, l'enfant doit être capable de dire "j'ai réussi à..." et donc être rendu capable d'expliquer ses réussites</p>	
<p>1.6. des parents sur leurs enfants ?</p>	<p>GS période critique, peu de retour, ont peur qu'on leur cache des choses/désespère les parents, qui comparent moins les enfants, mais ils ne peuvent pas les accompagner/besoin de repères et attendus, absence d'étiquettes = absence de progrès pour certains, apprécient l'entretien individuel, découvrent les outils MS /se méfient quand on ne leur dit que du positif/plus de demandes de rencontres qu'avant, certains ont du coup l'impression que leur enfant sait tout faire PS pas encore rendu</p> <p>Dir voient mieux comment l'enfant agit dans la classe et s'intéressent plus à comment ils apprennent, intérêt surtout pour l'autonomie et le comportement social//absence de référentiel fait qu'ils se demandent comment accompagner ou si le parcours peut être accéléré/ne peuvent, plus situer leur enfant par apport aux autres/ce qui reste à atteindre n'est pas perçu, ils ne s'emparent pas des attendus</p>	

III. Dans le cadre de l'évaluation positive, un nouvel outil est proposé			
III.1. Sa forme vous a-t-elle été imposée par l'institution (hiérarchie)?	oui	non	oui 1
III.2. Sa forme a-t-elle définie par l'équipe pédagogique ?	oui	non	
III.4. Si vous avez eu la liberté de concevoir en équipe votre outil, en quoi celui-ci a-t-il eu une influence :	<p>GS tout le monde a donné son avis. On sait comment chaque enseignant va utiliser l'outil, c'est toujours en discussion/toute l'école travaille ensemble/il faut encore affiner en équipe, certaines étiquettes ont été collées très vite. Il faut faire un bilan à la fin des 3 ans, j'utilise des photos/l'avantage c'est d'avoir tous le même outil</p> <p>MS on a réfléchi ensemble pour répertorier et répartir les compétences les plus importantes à évaluer, on a choisi les "sous-compétences" par classe d'âge/bien qu'on ait tous le même outil, on a fait plein de réunion alors on le maîtrise avant de commencer, serait sans doute à retravailler/l'équipe a beaucoup échangé sur les démarches et la façon d'évaluer les élèves</p> <p>PS important que ce genre d'outil fasse consensus, on savait au départ comment on allait l'utiliser/plus de maîtrise, plus d'implication, la sélection des compétences facilite l'observation et l'évaluation/réflexion collective, reponsabilisation, débats</p> <p>Dir: W en commun et de cycle sur les observables et les progressions/a entraîné une réflexion approfondie de l'équipe, un travail de cycle sur l'idée de parcours incarnée dans l'outil, les années n'apparaissent pas pour garder la souplesse/il y avait une contrainte institutionnelle mais l'équipe s'est concentrée sur les espaces de liberté, ce doit être personnalisable et on note les progrès seulement</p>		
sur son appropriation par l'équipe	<p>GS je fais plus de photos, plus d'évaluation à chaque réussite, pour les acter/pas d'influence/je n'ai pas encore associé les élèves, pas le temps, je le fais le soir chez moi, ce n'est pas comme je l'imagine/</p> <p>MS c'est un travail colossal pour se l'approprier et l'utiliser avec les élèves, je travaille essentiellement seule ou avec un élève à la fois/le travail sur les compétences est plus précis, on fait plus et mieux</p> <p>PS on utilise les intitulés décidés lors de la répartition des compétences mais elle n'est pas figée par niveau/je pratique beaucoup l'observation, je note quand un élève réussit, j'ai un grand tableau de la liste des compétences et je note la date de la réussite/je vois l'élève différemment, ça m'a aidée à dramatiser mon métier, mon regard a changé, les élèves doivent être bien en classe et pas dans la compétition</p> <p>Dir: les compétences sont comprises par domaine et non par année/le fait qu'il faille "s'y mettre", c'était une injonction bienvenue dont on s'est emparé</p>		
sur vos pratiques	<p>ils utilisent l'outil. Avant les PE recevaient le livret et ça ne passait pas par l'élève. Aujourd'hui ils l'ont dans leur casier et c'est eux qui notent leurs progrès, ils peuvent le relire/les élèves n'y touchent pas/oui, les élèves sont plus impliqués : ils collent eux-mêmes, mais pas systématiquement car manque de temps/non pas d'effet/</p> <p>MS leur cahier de vie leur parle plus ils y collent ce qu'ils ont fait, car les étiquettes du CSA ne leur disent pas grand chose c'est trop abstrait de coller une gommette sur une icône/ils sont plus acteurs, ils ont leurs étiquettes qui symbolisent les compétences, ils sont fiers de les avoir et de réussir</p> <p>PS pas en PS/pas fait avec les élèves, j'aimerais le faire sur certaines compétences, c'est d'un grand intérêt/les pictogrammes ont peu de sens en PS pour les élèves, ce sera possible en fin d'année</p> <p>Dir: ils comprennent mieux ce qu'ils font et ce qu'il leur reste à apprendre/ou travaille sur "apprendre à apprendre", il est prévu que les élèves y soient associés avec traces de leurs réussites (nouvel outil numérique en cours d'élaboration)</p>		
sur l'appropriation par les élèves de leurs apprentissages	<p>ce n'est pas assez lisible ils ne voient pas les compétences à acquérir, certains (minoritaires), trouvent que trop peu d'étiquettes sont collées, l'entretien permet de souligner le positif/non mais c'est bien qu'on ait un outil de cycle, un vrai livret de travail. ce serait mieux si les élèves collaient eux-mêmes/trop tôt ne sait pas encore/</p> <p>MS oui ils sont rassurés, satisfaits de l'évaluation positive mais se demandent quelles sont les difficultés et comment aider leur enfant/les parents étaient déçus, ils avaient l'impression que dans l'éduc nat on est trop laxiste et que tout le monde réussit, ils veulent cibler les difficultés/ils s'intéressent aux difficultés, inquiets en début d'année puis plus de pb</p> <p>PS trop tôt pour savoir/pas transmis, peu d'étiquettes en début d'année/pas testé, réunion prévue en fin d'année</p> <p>Dir: les parents sont très contents et y voient une marque de sérieux, ils apprécient la personnalisation des carnets, mais ils ont besoin d'un référentiel/contenus de l'aspect positif et de l'individualisation. l'outil leur plaît il est très lisible, contents de l'explicitation dans les entretiens, ils apprécient l'évaluation par l'observation, certains demandent combien de vignettes il manque par année/ils ont été perdus par rapport aux livrets, on argumente encore</p>		
sur le ressenti des parents			

III.5. En quoi ce nouvel outil est-il différent du livret de compétences (oui/non)	oui	non	mieux sur valeur pédagogique plus visuel, rd : si non pr valeur péda : mieux, plus clair... items plus généraux que dans le livret - monde de la compétition dans le quartier (Ampère) > 2 de chaque I=GS I=MS I=PS I=Dir
Il est très différent du point de vue de l'évaluation des compétences.			
Il a la même valeur pédagogique.			
Il est aussi précis sur les difficultés de l'élève.			
Il est plus opérationnel du point de vue de la remédiation.			
Il implique davantage l'élève dans la réflexion sur son processus d'apprentis			
Il est plus compliqué à renseigner.			
Il est un meilleur outil de communication.			
Il est plus difficile à appréhender pour les parents.			
III.6. Les freins à la mise en œuvre de cette évolution de l'évaluation : selon vous, quels sont les éléments susceptibles de freiner ou de bloquer cette évolution de l'évaluation (classer par ordre de priorité) :			
1. La difficulté rencontrée par de trop nombreux enseignants à travailler en équipe ou à coopérer.			A en 1/2 (arrivée dans les 3 premiers) : A=6 B=12 C=5 D=3 E=0 F=5 G=1/B-A-C-F-D-E
2. Le surcroît de travail apporté.			A en 2/4 A en 3/0 B en 1/8 B en 2/3 B en 3/1 C en 1/0 C en 2/1 C en 3/4 D en 1/1 D en 2/1 D en 3/1 E en 1/0 E en 2/0 E en 3/0 F en 1/1 F en 2/3 F en 3/1 G en 1/0 G en 2/0 G en 3/1
3. Des enseignants peu outillés pour l'observation (l'analyse des procédures, la définition des observables).			
4. L'insuffisance de la formation sur la différenciation pédagogique.			
5. L'ancienneté de certains enseignants.			
6. Les réactions des parents face à cette innovation.			
7. Le positionnement institutionnel (engagement syndical, politique).			

L'ÉVALUATION POUR LES APPRENTISSAGES**10 principes issus de la recherche pour orienter les pratiques de classe**

(traduit d'après « *Assessment for learning, 10 principles* », Assessment Reform Group, 2002)¹



L'évaluation pour les apprentissages (EPA) est le processus de recherche et d'interprétation d'indices à l'usage des apprenants et des enseignants pour permettre de situer l'apprenant dans son apprentissage, de fixer des objectifs et les meilleures stratégies pour les atteindre.



1	<p>L'EPA devrait faire partie intégrante d'une organisation efficace du projet d'enseignement et d'apprentissage</p> <p>Le projet de l'enseignant devrait permettre à la fois à celui-ci et à l'élève d'obtenir et d'utiliser l'information concernant les progrès en vue d'atteindre les objectifs fixés. Il doit également ne pas être trop contraignant pour pouvoir prendre en compte les idées et compétences initiales et émergentes. Le projet devrait comporter des stratégies permettant aux apprenants de comprendre les objectifs visés et les critères retenus pour évaluer leur travail. Il faudrait également organiser la façon dont les élèves recevront les retours donnés, la part qu'ils prendront dans l'évaluation de leur propre apprentissage, et la façon dont on les aidera à faire de plus amples progrès.</p>
2	<p>L'EPA devrait cibler les stratégies d'apprentissage des élèves</p> <p>Elève et enseignant doivent avoir à l'esprit le processus d'apprentissage dès l'instant où l'évaluation est programmée et au moment où les données sont interprétées. Les élèves devraient prendre tout autant conscience de la « façon » dont ils apprennent que de l'« objet » de leurs apprentissages, du « comment » de leurs apprentissages que du « quoi ».</p>
3	<p>L'EPA devrait être reconnue comme centrale dans la pratique de classe</p> <p>Une grande partie de ce que font enseignants et élèves en classe peut être qualifié d'évaluation. Les tâches et questions mettent les élèves en situation de faire la démonstration de leurs connaissances, de leur compréhension et de leurs compétences. Ce que les élèves disent et font est ensuite observé et interprété, et des jugements sont émis sur la façon dont l'apprentissage peut être amélioré. Ces processus d'évaluation sont une part essentielle de la pratique de classe au quotidien, et impliquent aussi bien les élèves que les enseignants dans une réflexion, un échange et une prise de décision.</p>
4	<p>L'EPA devrait être considérée comme une compétence professionnelle clé pour les enseignants</p> <p>Les enseignants ont besoin des savoir-faire professionnels suivants : planifier des évaluations, observer l'apprentissage, analyser et interpréter les progrès dans l'apprentissage, rendre compte aux élèves et les encourager à s'auto-évaluer. Les enseignants devraient être invités à développer ces compétences lors de leur formation professionnelle initiale et continue.</p>

¹ Avec la précieuse collaboration de Jean-Pierre Perez, IA-IPR d'anglais de l'académie de Toulouse.

5	<p>L'EPA devrait être constructive et abordée avec tact (<i>sensitive and constructive</i>) parce que toute évaluation a un impact émotionnel</p> <p>Les enseignants doivent être conscients de l'impact que les appréciations, notes et classements peuvent avoir sur la confiance et l'enthousiasme des élèves, et doivent être aussi constructifs que possible dans les comptes rendus qu'ils donnent. Les appréciations orientées sur le travail plus que sur la personne sont plus constructives tant pour l'apprentissage que pour la motivation.</p>
6	<p>L'évaluation devrait tenir compte de l'importance de la motivation de l'élève</p> <p>L'évaluation, lorsqu'elle veut encourager l'apprentissage, favorise la motivation en mettant l'accent sur les progrès et réussites plutôt que sur les échecs. Le fait d'établir une comparaison avec ceux qui ont mieux réussi est peu propice à motiver les élèves. Une telle démarche peut aussi conduire ces derniers à se désinvestir du processus d'apprentissage dans les domaines où on leur a fait sentir qu'ils sont « nuls ». La motivation peut être préservée et renforcée par des méthodes d'évaluation garantissant l'autonomie de l'élève, lui offrant un certain choix, lui présentant un compte rendu constructif, et ouvrant des espaces d'autonomie (<i>self direction</i>).</p>
7	<p>L'EPA devrait inciter à fixer des objectifs d'apprentissage et à parvenir à une compréhension partagée des critères d'évaluation</p> <p>Pour s'engager dans un apprentissage efficace, les élèves doivent comprendre les objectifs qu'ils s'efforcent d'atteindre, et ils doivent avoir la volonté de les atteindre. La compréhension et l'investissement suivent lorsque les élèves peuvent prendre part à la définition des objectifs et à l'identification des critères d'évaluation des progrès. Communiquer les critères d'évaluation implique de les argumenter auprès des élèves en employant des termes qu'ils sont en mesure de comprendre, en fournissant des exemples sur la manière de les atteindre, et en encourageant les élèves à évaluer leurs pairs et à s'auto-évaluer.</p>
8	<p>Les élèves devraient être guidés de manière constructive sur la façon de progresser</p> <p>Les élèves ont besoin d'informations et de conseils pour organiser les étapes dans leur apprentissage. Les enseignants devraient mettre en avant les points forts des élèves et les conseiller sur la façon de les développer, être clairs et constructifs sur les points faibles et les moyens de les aborder, leur fournir des occasions d'améliorer leur travail.</p>
9	<p>L'EPA développe la capacité des élèves à l'auto-évaluation de manière à les rendre réflexifs et autonomes</p> <p>Des élèves autonomes ont la capacité de chercher et d'acquérir de nouvelles compétences, connaissances et compréhensions. Ils sont capables de s'engager dans une démarche réflexive et d'identifier les prochaines étapes dans leur apprentissage. Les enseignants devraient susciter chez les élèves le désir et la capacité de prendre en charge leur apprentissage grâce au développement de compétences d'auto-évaluation.</p>
10	<p>L'EPA devrait reconnaître toutes les formes de réussite des élèves (<i>should recognise the full range of achievements of all learners</i>)</p> <p>L'EPA devrait être utilisée pour encourager toutes les occasions qu'ont les élèves d'apprendre dans tous les domaines d'activité liés à l'éducation. Elle devrait permettre à tous les élèves de se réaliser au maximum et de voir leurs efforts reconnus.</p>

L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES

LA REFONDATION DE L'ÉVALUATION LE LSU

CLAIRE DAUVILLIER, CPC 17A

Document conçu à partir de l'analyse des travaux de la Conférence nationale sur l'évaluation de 2015 et de conférences produites par l'ESENER

LE SENS DE L'ÉVALUATION

Ce que doit être l'évaluation (loi de refondation) :

- Un outil de réussite :
 - Un instrument de la mesure par tous les élèves de leurs progrès
 - Un outil qui permette à l'élève de prendre confiance dans ses capacités
 - Une aide pour comprendre ses erreurs et identifier ses difficultés (pour ensuite y remédier)
- Une aide pour comprendre, et aider les élèves à comprendre comment ils apprennent
- Un accès à la connaissance objective de leurs acquis, laquelle leur permet de progresser
- Un moyen de rendre compte aussi des difficultés de l'élève

L'EVALUATION POUR LES ENSEIGNANTS

- Un outil d'estimation du niveau d'acquisition des connaissances et des compétences de leurs élèves
- Un outil d'identification de leurs fragilités et de diagnostic des difficultés
- Un outil de mesure de ce qui a été appris, et du degré de réussite atteint
- Un moyen :
 - De renforcer la capacité des enseignants à adapter leur enseignement aux besoins des élèves ;
 - D'accompagner les progressions des élèves ;
 - De s'assurer de la progression régulière des élèves et de l'effet durable de leur enseignement ;
 - De poser un diagnostic sur la base duquel l'amélioration de la situation de l'élève va être envisagée ;
 - D'associer les élèves à la démarche d'évaluation ;
 - D'identifier et de valoriser les progrès.

DES CARACTÉRISTIQUES ET DES OBJECTIFS DISTINCTS

Evaluation positive

- Au service des apprentissages
- Valorise les progrès
- Encourage les initiatives
- Associe les élèves à la démarche d'évaluation
- Tient compte de la progressivité des apprentissages
- A du sens pour les élèves
- Encourage et donne le goût d'apprendre
- Conforte l'estime de soi...
- Rend compte avec précision des difficultés de l'élève

Contrôle-notation

- Ne prend en compte que les lacunes
- Décourage les élèves en difficulté dans leurs apprentissages
- Freine les parcours
- Creuse les écarts entre les élèves qui en comprennent les codes et l'implicite, et les autres
- Atteste d'un niveau de connaissances et de compétences sous forme de sanction (note seule)
- Une dimension sommative dominante - Faible valeur pédagogique

LES FONCTIONS D'UNE ÉVALUATION « AU SERVICE DES APPRENTISSAGES »

- Différentes fonctions :
 - Estimer les connaissances et compétences des élèves ;
 - Diagnostiquer leurs difficultés ;
 - Mesurer ce qu'ils ont appris ;
 - Accompagner leur progression ;
 - Certifier l'acquisition de connaissances et de compétences ;
 - Aider l'élève à comprendre et apprendre de leurs erreurs et à identifier leurs progrès.

L'ÉVALUATION FORMATIVE

« EST FORMATIVE TOUTE ÉVALUATION QUI AIDE L'ÉLÈVE À APPRENDRE ET À SE DÉVELOPPER, AUTREMENT DIT, QUI PARTICIPE À LA RÉGULATION DES APPRENTISSAGES ». PHILIPPE PERRENOUD, 1991

Les recherches les plus récentes indiquent que l'évaluation formative est un facteur clé pour **améliorer la réussite des élèves** :

- elle est une composante essentielle de l'enseignement et des apprentissages
- elle permet de partager les objectifs pédagogiques avec les élèves
- elle aide les élèves à connaître et à reconnaître leurs objectifs
- elle offre un retour d'information (feedback) qui permet aux élèves d'identifier ce qu'ils doivent faire pour améliorer leur réussite
- elle est engagée dans l'amélioration de la réussite de chaque élève
- elle implique que les enseignants et les élèves évaluent et réfléchissent ensemble aux progrès réalisés
- elle promeut l'auto-évaluation des élèves et l'évaluation par les pairs

QUELQUES PRINCIPES

- Ses objectifs, ses principes, ses modalités doivent être partagés par tous : élèves, enseignants, familles, équipes pédagogiques et éducatives.
- Diversifier les pratiques d'évaluation, mais garder une cohérence globale des outils afin qu'ils traduisent la progressivité des apprentissages des élèves.
- Placer l'évaluation au cœur de la stratégie pédagogique de développement des connaissances et des compétences de l'élève.
- Maîtriser les 3 finalités dominantes de l'évaluation : diagnostique, formative et sommative.

IMPLIQUER LES ÉLÈVES DANS LEURS APPRENTISSAGES

A cet effet l'enseignant doit veiller à :

- Présenter l'activité en termes d'objectifs d'apprentissage ;
- Partager avec les élèves les critères d'évaluation ;
- Aider les élèves à comprendre ce qu'ils ont réussi et ce dont ils ont besoin pour progresser ;
- Questionner les élèves, et renvoyer un feed-back ;
- Montrer aux élèves comment utiliser les critères d'évaluation pour évaluer leur propre apprentissage.

DÉVELOPPER L'AUTO-ÉVALUATION ET L'ÉVALUATION PAR LES PAIRS

Les élèves doivent identifier leurs écarts de réussite et être capables de travailler ces écarts, c'est à dire d'identifier les stratégies leur permettant de les réduire.

Ils doivent donc, avec l'aide du maître :

- réfléchir à leur propre travail ;
- comprendre qu'il est possible d'envisager différentes solutions, et en sélectionner une ;
- apprendre à analyser et admettre leurs difficultés sans perte d'estime de soi ;
- disposer d'un temps suffisant pour travailler sur ces difficultés.

LE LSU

- Un outil unique : continuité, capitalisation, logique de parcours ;
- Outil de communication avec les familles : lisibilité, dialogue ;
- Identifie les compétences acquises et les marges de progrès ;
- Evite l'écueil de la stigmatisation et de l'enfermement ;
- Permet aux équipes une adaptation de l'outil à leurs besoins.

LES AXES FORTS DU LIVRET

- → **dédier une seule application nationale au suivi des progrès des acquis des élèves, pour les deux degrés d'enseignement et sur l'ensemble de la scolarité obligatoire ;**
- → **proposer une application simple et lisible par tous ;**
- → **proposer des modèles de bilans périodiques quel que soit le type d'établissements et d'académies fréquentés ;**
- → **permettre la restitution synthétique de l'évaluation des compétences du socle commun de connaissances et de culture simultanément à l'évaluation codée ;**
- → **améliorer les pratiques professionnelles et optimiser le temps des équipes pédagogiques ;**
- → **répondre à la forte demande d'une nouvelle application de suivi des progrès des acquis des élèves.**

PRÉSENTATION DE L'OUTIL

Le 1^{er} degré valide :

- Les bilans périodiques
- Les bilans de cycle
- Les attestations officielles

LE RÔLE DU DIRECTEUR

Rôle fondamental du directeur :

- pour effectuer différents paramétrages et des mises à jour.
- pour saisir, vérifier et verrouiller les données.
- pour effectuer les transferts, les imports entre les logiciels de suivi des acquis et le LSU. Pour déposer ou transférer les attestations.
- pour vérifier la complétude du LSU

RÔLE DES PROFESSEURS

Rôle des PE et professeurs de collège

- pour saisir les acquis des élèves, les principaux éléments travaillés, les appréciations, le positionnement, les parcours ainsi que les différentes modalités d'accompagnement et les attestations obtenues
- pour consulter les bilans périodiques et de cycles
- pour communiquer avec les familles

COMMENT RENDRE COMPTE DES PROGRÈS ?

- Cette information est indispensable pour que les parents accompagnent et soutiennent leurs enfants dans leur scolarité.
- Faciliter le dialogue école-familles, rendre compréhensibles les exigences de l'école : avec quels outils, quelle forme d'échange et de dialogue ?
- Il faut expliquer la finalité de l'évaluation

Résumé (français)

La loi pour la refondation de l'école du 08 juillet 2013 a instauré les nouveaux programmes de l'école maternelle et le concept d'évaluation positive. Cette nouvelle modalité d'évaluation, au service des apprentissages, met en place un nouveau geste professionnel : l'observation. En aidant l'enseignant à mieux comprendre comment l'enfant apprend, en lui permettant d'accompagner sa progression, de l'aider à identifier ses progrès et ses réussites, l'évaluation se place désormais au cœur de l'apprentissage. Mais si les enseignants interrogés plébiscitent très majoritairement les nouvelles modalités d'évaluation, ils sont aussi conscients qu'il leur reste à harmoniser les démarches et les pratiques au sein du cycle. Et surtout, qu'il leur faut mieux maîtriser l'évaluation formatrice, ses finalités et ses modalités, pour se doter ainsi d'une véritable culture d'évaluation, et *in fine* être en mesure de réguler leur enseignement. La formation aux pratiques d'évaluation pour l'apprentissage devient ainsi un enjeu majeur de leur professionnalisation.

Résumé (anglais)

The Law for the Rebuilding of the School of 08 July 2013 introduced the new kindergarten programs and the concept of positive evaluation. This new evaluation method, at the service of learning, sets up a new professional gesture: observation. By helping teachers to better understand how the child learns, by helping them to progress, to help them identify their progress and successes, evaluation is now at the heart of learning. But if the teachers interviewed mostly vote for the new evaluation modalities, they are also aware that they still have to harmonize the procedures and practices within the cycle. Above all, they need to have a better grasp of formative evaluation, its aims and its modalities, in order to acquire a genuine evaluation culture and ultimately be able to regulate their teaching. Training in assessment practices for learning thus becomes a major challenge for their professionalization.