



HAL
open science

L'autoévaluation liée à la compréhension des compétences

Élodie Asselin-Boullé, Amal Belakmalat, Manel Lahfadi, Solène Poret, Lara
Skriabin

► **To cite this version:**

Élodie Asselin-Boullé, Amal Belakmalat, Manel Lahfadi, Solène Poret, Lara Skriabin.
L'autoévaluation liée à la compréhension des compétences. Education. 2017. dumas-01629255

HAL Id: dumas-01629255

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01629255>

Submitted on 6 Nov 2017

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.



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0
International License



MÉMOIRE

Pour l'obtention du Master MEEF

Mention Second degré

Parcours technologiques et professionnels

Présenté et soutenu par :

**ASSELIN-BOULLÉ Élodie, BELAKMALAT Amal,
LAHFADI Manel, PORET Solène, SKRIABIN Lara**

Le : 24 Mai 2017

**Titre : L'autoévaluation liée à la compréhension
des compétences**

Directeur de mémoire : MALLARD Jean-Michel

Sommaire

Remerciements	1
Introduction	2
1 La remise en question de la notation des élèves	4
1.1 La perception de l'évaluation en changement	4
1.1.1 Représentation de l'évaluation au sein de l'école	5
1.1.2 Représentation de l'évaluation par la société	6
1.2 Les expérimentations des classes sans notes	6
1.3 Différents questionnements débouchant sur une réflexion commune	7
2 Une action menée pour permettre aux élèves de mieux s'autoévaluer grâce aux compétences.	12
2.1 Une action pour améliorer l'autoévaluation	12
2.2 Comment cette action s'est déroulée ?	14
3 Les résultats de l'enquête	15
3.1 Les autoévaluations : outils permettant de mesurer l'efficacité de nos résultats	15
3.2 L'analyse des autoévaluations	16
3.3 Analyse critique de l'action éducative	17
Conclusion générale	19
Bibliographie	21
ANNEXES	22
Figure 1 : Fiche de lecture Bernard André – <i>Motiver pour enseigner.</i>	23
Figure 2 : Fiche de lecture Pierre Merle -<i>Les notes. Secrets de fabrication.</i>	29
Figure 3 : Fiche de lecture Philippe Perrenoud – <i>Évaluer les compétences.</i>	32
Figure 4 : Fiches de lecture Anthony Van De Kerkhove – <i>Libérons la classe des notes.</i>	35
Figure 5 : Fiche de lecture Jacques Tardif – <i>L'évaluation des compétences.</i>	42
Figure 6 : Fiche de lecture Florence Castincaud & Jean-Michel Zakhartchouk – <i>L'évaluation plus juste et plus efficace.</i>	45
Figure 7 : Fiche de lecture André Antibé – <i>La constante macabre.</i>	49
Figure 8 : Fiche de lecture Jacques Tardif – <i>L'approche par compétence : un changement de paradigme.</i>	51
Figure 9 : Fiche de lecture Louise Bélair – <i>L'évaluation dans l'école.</i>	55
Figure 10 : Photographies des tableaux.	57
Figure 11 : Support des autoévaluations.	59
Figure 12 : Exemple d'autoévaluation de Paul Éluard.	61
Figure 13 : Analyse des autoévaluations des élèves des deux établissements.	63
Figure 14 : Tableau des pourcentages de l'enquête	69
Figure 15 : Fiche de lecture Cécile Foussard – <i>Construire la confiance en soi.</i>	71

Remerciements

Nous tenons particulièrement à remercier notre directeur de mémoire, Monsieur Jean-Michel MALLARD, pour son entier dévouement face à nos questionnements et pour son cadrage judicieux. Il a su partager ses connaissances afin de nous aider à amener notre action éducative vers une voie qui nous a enrichie autant professionnellement que personnellement.

Nous souhaitons également remercier Madame Maryvonne DUSSAUX pour ses précieux outils méthodologiques qui ont facilité notre compréhension face aux attentes du Mémoire.

Nous tenons à rendre hommage aux Proviseurs des Lycées, Monsieur Bruno BOBKIEWICZ, et Monsieur Lionel PINARD car ils nous ont fait confiance et nous ont permis de réaliser notre action sous les meilleures conditions.

Nous voulons remercier les enseignants des lycées Monsieur Sylvain LEBORGNE, David LALLAU, Nathalie MUTERO et Olivier JALLU, pour leur travail et leur optimisme qui nous ont énormément motivés dans la réalisation de notre action.

Et enfin, un grand merci aux élèves avec qui nous avons travaillé et qui nous ont agréablement surpris par leurs connaissances déjà acquises face à notre sujet. Nous leur souhaitons de vives réussites !

Introduction

En éducation, la notion d'évaluation a des significations multiples. Elle peut renvoyer à un concept de mesure objective et exprimer le recueil d'une mesure quantifiable. Au contraire, la notion d'évaluation peut avoir un aspect qualitatif et permettre d'estimer ou d'apprécier une situation.

Des équipes éducatives s'efforcent d'innover pour mettre en place de nouveaux outils et de nouvelles stratégies d'évaluation. De nombreux auteurs se sont penchés sur la question, notamment Bernard André¹ qui a mis en place le « *contrat pédagogique* » considéré comme une « coresponsabilité » entre l'enseignant et son élève. Ainsi, l'élève « planifie, prévoit et contrôle » ce qui lui sera demandé à l'évaluation.

L'expérimentation de classes sans-notes dans certains établissements montre que les méthodes traditionnelles d'évaluation par notes ne semblent plus convenir. L'avantage avéré des classes sans notes est la mise au premier plan des compétences. Ainsi, élèves, professeurs et parents d'élèves doivent conduire une réflexion collective sur les objectifs de l'enseignement français.

Il existe plusieurs formes d'évaluation, mais celle dont les effets sont démontrés pour améliorer la réussite des élèves de façon significative est l'autoévaluation des élèves².

En effet, les élèves doivent apprendre à évaluer leurs propres progrès en se posant des questions clés pour situer leur niveau actuel d'apprentissage : Comment je me positionne à l'instant T pour cette compétence ? Comment faire pour progresser ? Comment saurais-je que mon objectif est atteint ?

D'après les lectures effectuées, il semble important d'inciter les élèves à réfléchir sur la justification du positionnement qu'ils s'attribuent pour telle ou telle compétence. Notre objectif était de leur faire acquérir un cheminement, une démarche d'autoévaluation qui leur permettrait de progresser dans l'évaluation de leurs propres progrès.

¹ André, B. (1998). *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie*. France : Questions d'éducation. (Figure 1 : Fiche de lecture n°2 de Manel LAHFADI).

² Black, Paul, Wiliam, Dylan (1998) *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*. Etats-Unis.

Est-ce que la construction d'une démarche d'autoévaluation par compétence permet aux élèves de progresser dans leur autoévaluation ? Afin de proposer des réponses à cette question de recherche, cet écrit reviendra sur les divers questionnements suscités par l'évaluation actuelle, qui a amené un besoin de changement. Nous présenterons ensuite l'action éducative mise en place pour tenter de répondre à cette question de recherche, puis il sera question d'étudier les résultats d'expérimentations ayant placé les compétences au centre du processus d'apprentissage et menées dans deux établissements.

1 La remise en question de la notation des élèves

Pour commencer, il faut bien distinguer la notation et l'évaluation. L'évaluation permet de faire le point sur ce qui est acquis ou non tandis que la notation tente de donner un niveau sur le travail effectué. On observe qu'il est difficile de s'affranchir de la note tellement elle est ancrée dans nos habitudes. La note est partout, utilisée au sein de l'école comme dans le milieu professionnel, elle a un côté rassurant comme le démontre Pierre MERLE³.

Aujourd'hui, deux points sont remis en question dans notre système scolaire :

- La note est-elle toujours nécessaire ?
- Comment faire évoluer l'évaluation ?

Ces sujets sont des sujets d'actualité sur lesquels nous nous sommes renseignés afin de nourrir notre mémoire.

1.1 La perception de l'évaluation en changement

Selon Anthony VAN DE KERKHOVE⁴, « il ne s'agit pas bien sûr d'abolir toute forme d'évaluation [...], il ne s'agit pas de supprimer l'outil mais d'en changer pour en adopter un nouveau, plus fiable, plus adapté, plus performant ! Un outil qui ne dirait pas simplement si on a ou non de la fièvre, mais un outil plus intelligent qui saurait nous dire pourquoi on est malade et comment on peut se soigner ».

Dans cette citation, le problème lié à l'évaluation est bien résumé. L'ensemble de la société souhaite changer notre dispositif d'évaluation pour que les élèves aient des éléments pour progresser, pour avancer, et devenir autonome dans leurs apprentissages.

³ Merle, P. (2007). Les notes. Secrets de fabrication. France : Broché. (Figure 2 : Fiche de lecture d'Élodie ASSELIN-BOULLÉ).

⁴ Van Der Kerkhove, A. (Janvier 2016). *Libérons l'école des notes*. France : Le Pommier. (Figure 4 : Fiche de lecture de Lara SKRIABIN).

1.1.1 Représentation de l'évaluation au sein de l'école

Aujourd'hui, l'évaluation est remise en question dans notre société en général. Elle a souvent été décriée car elle n'atteint pas son objectif de formation.

Si l'on se réfère à l'analyse d'Anthony VAN DE KERKHOVE¹ et aux études actuelles en docimologie⁵, la note a bien des effets néfastes : elle n'est pas aussi juste ni précise qu'elle n'y paraît.

Ainsi en commençant par étudier les effets chez les élèves, la note permet de donner une idée du niveau à un instant précis mais ne permet pas d'étudier les efforts et les progrès.

De plus, elle instaure un climat de compétition qui peut être néfaste. Chez les élèves en difficulté la note peut renvoyer une image dévastatrice. En effet ceux-ci se comparent à leur note et ne voient plus les progrès ou les efforts qu'il reste à accomplir.

L'évaluation a donc un double impact négatif chez les élèves, elle n'atteint pas son objectif formatif et n'est pas source de motivation⁶.

Si l'on étudie ensuite les effets chez l'enseignant, toujours selon le même auteur, la notation a également un impact négatif.

En effet, la note donne un niveau à un instant précis ce qui ne témoigne pas des efforts et des progrès de l'élève. L'enseignant évalue grâce à son barème préétabli, cela ne permet pas de voir les axes de progression des élèves.

Par ailleurs, il apparaît qu'historiquement la note peut être un instrument de pression de la part des enseignants et de la part des parents. Certains acteurs sont attentifs à la note pour autoriser ou refuser certaines choses à l'élève ce qui s'apparente à un système de punition ou de récompense. De ce fait, la note est perçue de façon négative. Un élève peut avoir une mauvaise note alors qu'il a fait beaucoup d'effort et a travaillé pour réussir l'évaluation. Il n'a seulement pas acquis les méthodes de travail.

C'est pour toutes ces raisons que le système d'évaluation actuel est remis en question.

⁵ Perrenoud P. (2004). *Évaluer des compétences*. Genève : Educateur, n° spécial, mars, 8-11. (Figure 3 : Fiche de lecture de Solène PORET).

⁶ Van Der Kerkhove, A. (Janvier 2016). *Libérons l'école des notes*. France : Le Pommier. (Figure 4 : Fiche de lecture de Lara SKRIABIN).

1.1.2 Représentation de l'évaluation par la société

Généralement, l'organisation de l'école ou les remédiations qu'elle mène afin d'optimiser les apprentissages n'est pas visible aux yeux de la société. Il en est de même pour l'acquisition des apprentissages, la seule attestation de réussite visible par les parents d'élèves est le bulletin. Depuis des décennies, le bulletin et les notes qui y sont présentes constituent ainsi, l'unique interface visible entre école et société. La culture de la note chiffrée est donc actuellement très profondément ancrée dans les mœurs. L'introduction d'un système de compétences dans une majorité de programmes scolaires⁷, à tous niveaux, a permis de questionner les pratiques d'évaluation alors en place.

En effet, l'évaluation chiffrée habituellement mise en place dans les classes ne coïncide pas avec l'objectif de validation des compétences présentées dans les programmes.

Parmi les différents types d'évaluations existants dans le système scolaire, la plus importante aux yeux de la société est l'évaluation certificative. L'exemple le plus représentatif est la demande systématique des résultats du baccalauréat par matière pour accéder à une nouvelle formation.

En effet, l'évaluation certificative possède une fonction sociale particulière car elle représente l'attestation officielle des acquisitions de connaissances par l'élève au terme de sa période de formation (ex : le baccalauréat, le brevet de technicien supérieur, etc.). Il s'agit d'une réelle reconnaissance de compétences globales.

Peut-on chiffrer l'acquisition de ces compétences, aussi complexes que diversifiées soient-elles ?

1.2 Les expérimentations des classes sans notes

L'évaluation est au cœur de vifs débats, au sein de la société et du secteur même de l'école. Les réformes tendent à remplacer le système de notation traditionnel. Nous observons ainsi de nombreuses expérimentations de classe sans note, avec différents moyens d'évaluation, autre que la note. L'un des moyens d'évaluation qui a retenu notre attention est l'évaluation par compétences.

⁷ Socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Décret n° 2015-372 du 31-3-2015 - J.O. du 2-4-2015

Nous avons ainsi fait des recherches sur ce qu'est une compétence, définie dans l'ouvrage de Jacques Tardif⁸ comme « un savoir agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations ».

À partir des rapports des expérimentations de classe sans note évaluées par compétences, disponibles dans la bibliographie et des informations que nous avons obtenues lors des études de milieux et des entretiens avec les équipes, nous nous sommes posé différentes questions.

1.3 Différents questionnements débouchant sur une réflexion commune

Notre travail de recherche s'est porté sur deux établissements expérimentant la classe sans note. Le lycée Paul Éluard à Saint Denis (93 200) et le lycée Galilée à Gennevilliers (92 230).

Pour préciser notre questionnement, nous avons porté notre regard sur les choix qu'ont pris les établissements quant à la mise en place de ce dispositif.

Au lycée Paul Éluard :

Le proviseur nous a parlé de l'évaluation des élèves en lien avec les problématiques d'orientation, surtout en seconde.

Depuis octobre 2014, la loi a changé : le redoublement n'est envisageable qu'exceptionnellement, ce qui apporte des questions sur la validité ou non du projet d'orientation d'un élève. Il apparaît que désormais tous les élèves de seconde vont en première automatiquement et l'équipe enseignante a été amenée à s'interroger par rapport aux notes et à envisager des stratégies face à l'orientation en « aveugle ».

Ce projet a permis au cours des séances de travail de centrer les échanges sur des questions de pédagogie.

La question de : « comment évaluer » est apparue. Un groupe d'enseignants a alors proposé de remplacer la note par des compétences, ce choix a été retenu.

Les enseignants de l'équipe ont réalisé un travail sur les compétences transversales et disciplinaires des référentiels.

⁸ Tardif, J. (1er Janvier 2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Relié ; (Figure 5 : Fiche de lecture de Élodie ASSELIN-BOULLÉ).

L'outil qui a été adopté par l'équipe enseignante est « SACOCHE⁹ » et nous apprenons lors de ce rendez-vous que le premier bulletin n'est pas encore prêt.

Voici le questionnement émergent de l'équipe éducative suite à la mise en place de cette classe sans note :

- Quel format de conseil de classe ?
- Quel format de bulletin ?
- Quelle est la perception des élèves par rapport à leurs compétences ?
- Comment les élèves l'ont vécu ? Quels objectifs ont été présentés aux élèves ?

À partir de cet entretien nous nous sommes posé plusieurs questions :

- Comment la classe sans note peut-elle permettre d'orienter au mieux les élèves ?
- Comment orienter au mieux les élèves ? Par rapport à quels critères ?
- Comment sont-ils évalués ?
- Leur évaluation est-elle plus objective ?

Nous avons appris par la suite qu'un système de couleur a été mis en place pour évaluer les élèves.

Nous avons ensuite pu consulter le premier bulletin de cette classe « sans note ».

Au lycée Galilée :

La classe « sans notes » ne fait pas encore partie du projet d'établissement.

Le proviseur indique qu'il n'y a pas encore de moyens d'évaluation de ce projet, cependant, le projet de la classe sans notes est suivi par un organisme officiel : la MAE (Mission d'Appui aux Expérimentations) avec comme représentante principale Madame JOUHANNEAU.

Après un entretien avec le professeur principal voici les informations supplémentaires que nous avons obtenues :

L'objectif du dispositif pour certains enseignants	Ce que le proviseur attend de nous	Ce que le professeur principal attend de nous
Donner confiance aux	Porter un regard sur ce	Permettre aux

⁹ SACOCHE est un logiciel numérique spécifique de l'évaluation par compétence

élèves qui ont peur de la note et la voient comme une sanction.	qui est fait actuellement et donner notre avis sur la pratique des enseignants.	enseignants d'orienter les élèves à l'aide du bulletin scolaire et mener des entretiens afin de connaître le ressenti des élèves concernant la classe sans note.
---	---	--

Pour Florence CASTINCAUD et Jean Michel ZAKHARTCHOUK ¹⁰ ces questions sont loin d'être isolées. À travers leur ouvrage ces auteurs ont pu traiter la question du bulletin et celle de la vision des élèves face à la note. Entre retours d'expériences et analyse profonde du sujet, il offre un apport réel pour accompagner les écoles qui souhaitent changer leur pratique d'évaluation.

Au lycée Galilée le bulletin est déjà créé. Il comprend 6 compétences qui sont évaluées par un code couleur. L'outil utilisé est PRONOTE¹¹.

Nous avons eu le même questionnement que précédemment exposé suite à la transmission de ces différents éléments.

À la suite de cela, nous avons commencé notre réflexion commune :

Nous nous sommes demandé quelles étaient les pratiques des enseignants en matière d'évaluation.

Le lycée Paul Éluard utilise le logiciel SACOCHE avec des compétences différentes par matière, et des indicateurs de réussite pour les élèves. Tandis qu'au lycée Galilée, les compétences sont transversales à toutes les matières (6 compétences).

Nous nous sommes demandé comment les élèves percevaient cette évaluation par compétence et quel rôle jouaient-ils dans la mise en place de ce dispositif.

Au départ le sujet a suscité beaucoup de questions de notre part :

- Comment ce dispositif permet-il de mieux orienter les élèves ?

¹⁰ Castincaud et Zakhartchouk (2014). *L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?* France : Canopé édition. (Figure 6 : Fiche de lecture d'Amal BELAKMALAT).

¹¹ PRONOTE est un logiciel numérique permettant la gestion de la vie scolaire.

- Une orientation sur quels critères ?
- Quel est le ressenti des parents ?
- Ce dispositif permet-il aux parents de mieux comprendre les évaluations ?
- Comment le projet a-t-il été présenté ?
- Y a-t-il eu des réfractaires ?
- Qu'en pensent les autres élèves ?
- Comment font les enseignants pour monter les évaluations ?
- Les compétences sont-elles les mêmes pour toutes les matières ?
- Est-ce une évaluation plus « objective » ?
- Cette évaluation est-elle moins « sanctionnante » pour les élèves ?

En effet ce sujet suscite beaucoup d'interrogations et de débats.

Nous avons dû alors nous recentrer et nous demander quelles étaient nos priorités.

Le constat à alors été unanime : notre priorité est les élèves. Comment les élèves perçoivent le dispositif ? De plus, les équipes pédagogiques des deux lycées ont exprimé leur souhait d'avoir un retour sur le ressenti des élèves par rapport au dispositif.

Nous avons proposé le sujet aux enseignants des deux lycées et ils ont été très favorables à cette orientation du sujet.

Suite à cela, un affinement de notre questionnement a été effectué :

- Les élèves ont-ils compris les compétences sur lesquelles ils sont évalués ?
- Ont-ils compris l'évaluation par compétence ?
- Savent-ils comment et sur quoi ils sont évalués ?
- Arrivent-ils à se situer et à progresser ?
- Sont-ils d'accord avec cette évaluation et la trouvent-ils juste ?
- S'ils devaient s'évaluer seraient-ils d'accord avec l'évaluation faite initialement par l'enseignant ?

Suite à l'observation d'une première réunion de mise en commun des pratiques par l'équipe pédagogique, du lycée Paul Éluard nous avons pu relever que certains enseignants pratiquent l'autoévaluation pour impliquer les élèves.

Les enseignants du Lycée Galilée, avec lesquels nous réaliserons notre action éducative nous ont, quant à eux, affirmé avoir pratiqué l'autoévaluation depuis plusieurs années. Ils estiment qu'elle est un vrai point fort afin que les élèves prennent conscience de leurs difficultés.

Ces enseignants ont réfléchi à cet outil pour aider les élèves en échec scolaire et les élèves absentéistes qui s'étaient « déconnectés » du système.

Cette autoévaluation leur permet alors de les mettre « face à leurs actes » !

De là, ils ont mis en place « le contrat de confiance », qui regroupait les éléments sur lesquels les élèves seront évalués.

On comprend donc que les enseignants du Lycée Galilée ont cherché depuis longtemps quels pouvaient être les outils les aidant à soutenir les élèves en difficultés.

En effet, il arrive que certains élèves ne comprennent pas ce qu'on attend d'eux. C'est ce que Florence CASTINCAUD et Jean Michel ZAKHARTCHOUK¹² ont relevé lors de l'étude des expérimentations menées dans des établissements. Les enseignants ont effectivement eu des difficultés à expliquer leurs attentes ce qui a conduit 52 % des élèves à avouer qu'ils ne les comprenaient pas.

Nous avons décidé de retenir le thème de l'autoévaluation en travaillant davantage sur la compréhension par les élèves des indicateurs d'évaluation en développant leurs compétences afin qu'ils soient capables d'agir, pour se situer et progresser. Deux questions se sont alors posées :

- Se situer pour s'orienter : une meilleure compréhension de leurs compétences faciliterait-elle leur orientation ?
- Se situer pour réussir leur apprentissage : une meilleure compréhension de leurs compétences leur permettrait-elle de mieux apprendre ?

À partir de l'action éducative, nous souhaitons provoquer une évolution dans la compréhension du référentiel de compétences. Or la problématique de l'orientation nous a semblé un choix ambitieux par rapport au temps et aux ressources que nous avons à disposition. Effectivement il est difficile d'être objectif vis-à-vis de l'orientation : orienter sur la base de quels critères pour chaque compétence ? En effet la lecture des livrets scolaires nous a fait prendre conscience que les compétences des élèves dans les différentes voies

¹² Castincaud et Zakhartchouk (2014). *L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?* France : Canopé édition. (Figure 6 : Fiche de lecture de Amal BELAKMALAT).

étaient transversales et qu'un élève devait maîtriser les mêmes compétences quelle que soit la filière choisie.

Notre réflexion s'est alors dirigée vers la question de se situer pour réussir leur apprentissage.

- Comment les élèves peuvent s'autoévaluer ? S'autoréguler ?
- Est-ce que cela va leur permettre d'être capables de mieux analyser leur résultat, de se motiver ?
- De quelle manière pouvons-nous procéder pour qu'ils s'approprient l'évaluation par compétence afin de savoir comment ils sont évalués, sur quoi, qu'ils puissent se situer et progresser ?

L'autoévaluation étant au cœur de notre sujet de mémoire, nous avons formulé la question de recherche suivante :

Est-ce que la construction d'une démarche d'autoévaluation par compétence permet aux élèves de progresser dans leur autoévaluation ?

2 Une action menée pour permettre aux élèves de mieux s'autoévaluer grâce aux compétences.

2.1 Une action pour améliorer l'autoévaluation

Actuellement, le système éducatif vise à favoriser le développement de l'autonomie, l'acquisition d'un sens critique, et la responsabilisation des élèves¹³. En effet, d'après Jacques Tardif¹⁴ : « *Il est clairement intéressant de soumettre l'apprenant à des autoévaluations lors de moments opportuns de ses apprentissages* ». L'auteur explique que ces autoévaluations sont des outils qui aident à la mise en place d'un apprentissage autorégulé.

Notre intérêt s'est donc centré vers des outils qui permettent aux élèves de développer ces compétences. Parmi ces moyens, se trouvent les stratégies d'autorégulation, « processus actif et constructif par lequel les apprenants se fixent des buts précis pour leur apprentissage et puis tentent d'enregistrer, réguler, et contrôler leur cognition, leur motivation et leurs comportements »

¹³ Antibi A. (2005). La constante macabre. Cahors : Math'Adore. (Figure 7 : Fiche de lecture de Solène Poret).

¹⁴ Tardif, J. (2 Février 2013). *L'approche par compétence : un changement de paradigme*. Université Claude Bernard, Lyon. (Figure 8 : Synthèse de conférence de Manel LAHFADI).

selon J-P Famos, qui sont une composante d'une envie d'impliquer plus fortement l'élève dans ses apprentissages et l'autoévaluation qui favorise l'autonomie des élèves dans leurs apprentissages.

Nous avons choisi de centrer notre étude sur l'autoévaluation des élèves, avec pour objectif de recueillir un argumentaire initial dans la mise en situation qui sera comparé à un autre argumentaire effectué après l'action éducative.

Cette action s'est déroulée pendant les deux heures d'accompagnement personnalisé hebdomadaire des élèves avec leurs professeurs principaux, dans les deux lycées. Quatre heures ont donc permis de recueillir les éléments à analyser. Ces derniers sont constitués des justifications des élèves pour le niveau qu'ils s'attribuent pour telle ou telle compétence.

En effet, à partir du bulletin et sous forme écrite, les élèves devront dire s'ils maîtrisent très bien la compétence, s'ils l'a maîtrisent de manière satisfaisante, insuffisante, ou si elle n'est pas maîtrisée dans la grille d'autoévaluation¹⁵.

Après cet argumentaire initial que nous avons ramassé, nous avons travaillé sur les critères¹⁶ et indicateurs¹⁷ qui permettent d'éclaircir la justification. Cela constitue le second niveau de la démarche d'autoévaluation.

En effet, « Le fait d'impliquer les élèves dans l'élaboration des outils d'évaluation peut alors faciliter leur apprentissage en ce sens où la négociation des critères à évaluer entraîne une plus grande conscience des paramètres de l'action, tout en leur permettant d'utiliser les stratégies qui leur conviennent pour apprendre. ¹⁸ »

Une mise en commun entre chaque activité, a permis de sélectionner les éléments pertinents et leur a permis de comprendre pourquoi certains ne sont pas pris en compte. On a dû faire appel aux professeurs, spécialistes des critères et indicateurs des compétences de leur matière.

Lors de la seconde séance d'accompagnement personnalisé, les élèves devaient à nouveau remplir une grille d'évaluation, sous le même format que lors de la mise en situation. On attendait que la colonne « justification » soit

¹⁵ Figure 11 : Supports des autoévaluations

¹⁶ Le critère est la qualité attendue.

¹⁷ L'indicateur précise ce qui doit être observé pour évaluer la qualité du critère.

¹⁸ Bélair, LM. (1999). *L'évaluation dans l'école*. France : Nouvelles pratiques. (Figure 9 : Fiche de lecture d'Amal BELAKMALAT).

remplie avec des indicateurs et des critères pour pouvoir faire la comparaison entre la grille d'autoévaluation de fin d'action éducative avec celle de la mise en situation initiale.

Quelles étaient nos attentes face à deux autoévaluations successives proposées aux élèves ?

Dans un premier temps, il fallait que les élèves soient les plus sincères dans leurs deux autoévaluations et pour cela, qu'ils comprennent que notre action n'avait pas pour objectif de les juger, mais de les aider.

Puis dans un second temps, au cours de leur première autoévaluation « naïve », ils devaient justifier leur résultat d'évaluation de la compétence par des critères et indicateurs qu'ils connaissaient. Comme nous n'étions pas sûres qu'ils sachent définir ce qu'est un critère et un indicateur d'évaluation, nous nous attendions à ce que seuls les élèves habitués à ce type de travail puissent le faire correctement (soit, les élèves du Lycée Galilée). Et enfin, lors de la seconde autoévaluation, nous espérions que suite au travail que nous aurons mené avec eux, les élèves seraient tous capables de justifier l'acquisition ou non des compétences en citant des critères et des indicateurs.

2.2 Comment cette action s'est déroulée ?

Le premier jour de notre action au lycée Paul Éluard s'est déroulé le mardi 28 Février de 13h30 à 15h30 avec Solène et Élodie, au lycée Galilée le lundi 27 Février avec Solène et Manel. Le deuxième jour de notre action a eu lieu le jeudi 2 Mars de 16h00 à 18h00 au lycée Galilée avec Manel et Lara, et le mardi 14 Mars de 15h30 à 16h30 au lycée Paul Éluard avec Amal et Élodie. Le déroulé de ces séances est synthétisé dans le tableau suivant* :

Grandes activités**	Commentaires
Présentations	L'équipe s'est présentée et a présenté l'objectif de l'intervention.
Explication de la consigne de l'autoévaluation 1 (Grilles en annexe)	Nous avons expliqué aux élèves les consignes : ils ont dû s'autoévaluer pour les 7 compétences en mathématiques à Paul Éluard, et sur les compétences transversales en physique chimie pour le lycée Galilée.
Autoévaluation 1	Les élèves se sont autoévalués. Nous avons circulé dans les rangs.

Exemple de justification qu'il était possible de donner	Nous avons donné un exemple aux élèves : pour une compétence parmi celles de leur autoévaluation 1 (et 2 à venir), nous leur avons démontré qu'il y avait plusieurs indicateurs et critères.
Définition de critère et indicateur ¹⁹	Nous leur avons donné ces définitions à Galilée, ils en ont proposé à Paul Éluard.
Travail de groupe sur les critères de 2 compétences (autres que l'exemple) ²⁰	Nous avons constitué des groupes de travail au sein de la classe pour que tous proposent des critères lors d'un temps de restitution. Nous avons ensuite sélectionné des critères parmi tous ceux qu'ils nous avaient proposés.
Travail de groupe sur les indicateurs ²¹	Les mêmes groupes que lors de l'activité précédente ont proposé des indicateurs pour chaque critère retenu.
Autoévaluation 2	Les élèves se sont autoévalués pour la seconde fois. Le format étant le même que pour l'autoévaluation 1, nous pouvons comparer l'évolution des 2 autoévaluations. Nous avons circulé dans les rangs.

* la durée de chaque activité dépendant de l'établissement, nous ne les avons pas indiqués.

** certaines activités sont propres à un établissement et n'apparaissent pas dans ce déroulé.

3 Les résultats de l'enquête

3.1 Les autoévaluations : outils permettant de mesurer l'efficacité de nos résultats

Afin de mener à bien notre action, nous avons mis en place un déroulé présentant les différentes étapes et le temps nécessaire à chaque étape.

¹⁹ Figure 10 : Photographies des tableaux (Photographie de la mise en commun des propositions de définitions au lycée Paul Éluard).

²⁰ Figure 10 : Photographies des tableaux (Photographie de la mise en commun des critères et des indicateurs de la compétence « Calculer » à Paul Éluard (I distingue les indicateurs des critères))

²¹ Figure 10 : Photographies des tableaux (Photographie de la mise en commun des critères et des indicateurs de la compétence « Communiquer à l'écrit » à Galilée

Rien n'a été laissé au hasard, mais malgré cela nous avons été confrontés à certaines problématiques et ce sur les deux lycées.

À Paul Éluard, nous avons dû faire face à de nombreux changements lors de la deuxième journée d'action. En effet, une conférence a été mise en place sur notre créneau de deux heures ne nous laissant plus qu'une heure à disposition. Puis le vidéo projecteur de la salle ne fonctionnait pas, ce qui nous a obligés à nous déplacer occasionnant une nouvelle perte de temps. Enfin, nous pensions que le sens donné à notre action les motiverait, or nous avons dû faire face à des élèves fatigués pour certains et agités pour d'autres, suite cette conférence.

À Galilée, peu de chose sont venues impacter l'action mis à part une fatigue des élèves qui a nui à leur participation et à leur rendu²² ainsi qu'un changement de salle qui nous a fait perdre quelques minutes. De plus, nous avons constaté un grand nombre d'absents entre le premier et deuxième jour d'action et cela sur les deux établissements (8 absents à Galilée et 1 à Paul Eluard).

Tous ces éléments ont eu un impact certains sur les résultats de notre action, rendant certaines autoévaluations pauvres ou non exploitables.

3.2 L'analyse des autoévaluations

Afin de répondre à notre question de recherche, il est nécessaire de regarder les éléments significatifs de l'évolution de la capacité des élèves à s'autoévaluer. Il nous a semblé pertinent de regarder les éléments suivants pour notre comparaison des deux autoévaluations :

- Remarques particulières (présences de justifications, personne employée pour répondre aux justifications, etc.)
- Pertinence de la justification
- Changement d'avis/de couleur entre les 2 jours
- Cohérence entre la couleur et la justification

Pour analyser ces éléments pertinents, nous avons mené une analyse qualitative²³ et quantitative²⁴.

Synthèse de l'analyse :

Au lycée Paul Éluard, les élèves comprennent mieux les compétences, mais ne se servent pas toujours des critères pour justifier. Nous avons cependant

²² Figure 12 : Exemples d'autoévaluations des deux établissements

²³ Figure 13 : Analyse des autoévaluations des élèves des deux établissements

²⁴ Figure 14 : Tableau des pourcentages de l'enquête

noté systématiquement une amélioration des arguments donnés lors des justifications, ainsi qu'une amélioration de cohérence entre la couleur qu'ils se sont attribués et cette justification donnée.

Nous avons observé qu'un élève est capable de se justifier sur les compétences travaillées en classe mais n'est pas capable d'élaborer ses propres critères et indicateurs, au contraire d'autres élèves qui ont particulièrement bien trouvé des critères et des indicateurs pour les compétences non travaillées comme celles travaillées.

Au lycée Galilée, les élèves ont tendance à améliorer leur autoévaluation le second jour : il y a une réelle prise de confiance pour la justification.

Le second jour, les élèves étaient très fatigués, cela se ressent dans les justifications (ils écrivent moins, de façon moins soignée). De plus, les élèves de Galilée avaient déjà eu une formation sur les compétences. Certains élèves savaient donc déjà justifier les couleurs de leurs compétences le premier et il n'y a pas d'évolution particulière au second jour.

Enfin, on constate que lorsque les élèves changent leur évaluation, ils s'évaluent plus positivement, ce qui laisse penser qu'ils prennent confiance en eux et comprennent mieux l'évaluation. Cela confirme ce qu'a écrit Cécile Foussard²⁵ selon qui « *demander à des élèves de s'autoévaluer* » consiste à « *les faire réfléchir sur des compétences personnelles fondamentales à la construction d'une confiance en soi constante et durable* ».

Dans les deux établissements nous n'avons pas pu évaluer l'évolution de la perception de l'évaluation par compétence suite à notre action.

3.3 Analyse critique de l'action éducative

Notre analyse nous a permis de constater une évolution dans la compréhension des critères et des indicateurs entre la première et la seconde autoévaluation.

Cependant, il nous reste encore à peaufiner l'analyse des supports.

En effet, par manque de temps, nous n'avons pas comptabilisé la qualité des justifications pour chaque compétence en comparant entre les élèves, mais nous avons mené une analyse qualitative pour l'élève individuellement et une analyse quantitative pour l'ensemble des justifications d'un élève donné.

Nous aurions également pu faire le lien entre le changement de couleur et le nombre d'indicateurs ou de critères cités.

²⁵ Foussard, C. (Novembre 2014). *Construire la confiance en soi*. France : Chronique sociale. (Figure 15 : Fiche de lecture de Manel LAHFADI).

Ex : un élève est passé de « très bien » à « non maîtrisée » sur la compétence calculée car il s'est rendu compte qu'il ne savait pas poser un calcul, utiliser sa calculatrice, etc.

Par ailleurs, un travail sur le ressenti aurait été intéressant, mais faute de temps cela n'a pu être fait que dans un lycée.

Au Lycée Galilée, nous avons eu le temps et l'occasion de pouvoir recueillir le ressenti des enseignants et des élèves qui ont participé à notre action éducative. Les lectures ont été surprenantes car elles nous ont permis de répondre à trois grandes questions :

« Que pensent les élèves et les professeurs de notre action éducative ? » ;

« Que pensent les élèves du système d'évaluation sans notes qu'ils vivent ? » ;

« Quels sont les conseils des élèves et des professeurs censés nous aider à développer notre action éducative ? ».

L'analyse globale à montrer que 85 % des élèves ont apprécié notre action, et que seuls 62 % des élèves adhèrent au système de l'évaluation sans notes.

Ceux qui ont apprécié notre action reconnaissent que grâce à elle, ils comprennent mieux les compétences et la façon dont leurs professeurs les évaluent. Notre action leur a permis d'avoir de meilleurs repères, surtout pour les trois élèves de la classe qui se trouvent être perdus dans le système de l'évaluation sans notes. Quant aux quatre élèves qui n'ont pas apprécié notre action, ils pensent qu'elle est inutile car un long travail similaire a été fait en amont depuis le début de l'année.

Les élèves qui jugent que l'évaluation sans notes est positive disent la trouver moins stressante et plus précise dans l'identification de leurs difficultés (ils utilisent beaucoup le terme « *erreurs* »). Tandis que ceux qui préfèrent une évaluation chiffrée affirment que les notes sont pour eux de meilleurs repères (ils utilisent le mot « *hiérarchies* »). Ces élèves trouvent qu'il est risqué d'appliquer un tel système en classe de seconde car elle est « importante » et qu'il serait plus adapté dans les classes de la petite enfance (ils citent la maternelle et l'école primaire). D'autres élèves avouent même être perturbés par le fait que les années suivantes à la seconde, ils reviendront à une évaluation "classique" avec les notes et ne comprennent donc pas pourquoi on leur impose ce type d'évaluation.

Les élèves nous ont conseillé de raccourcir notre temps d'action et de la réaliser à l'avenir beaucoup plus tôt dans l'année. Certains élèves nous demandent de proposer un système où l'élève pourrait choisir entre une évaluation chiffrée et une évaluation sans note.

Les professeurs ont trouvé que notre action était un moyen explicite afin que les élèves puissent comprendre les attendus de chaque compétence et qu'il a été très pertinent de recueillir leur ressenti face à leur appropriation du système d'évaluation non chiffré.

Un enseignant a émis l'idée que cette action devait être appliquée à l'ensemble de l'équipe pédagogique car elle sera la source d'une réflexion qui ne pourra être qu'enrichissante pour le système scolaire.

Suite à notre analyse et à ce retour nous avons réfléchi à des pistes d'amélioration. Des choses que nous aurions aimé faire mais que nous avons hélas écartées faute de temps.

Tout d'abord la durée de l'action. Travailler sur une année avec les élèves nous aurait permis de répondre à notre question de recherche en réduisant les incertitudes.

Par ailleurs, nous avons dû nous limiter à un travail sur la compréhension des compétences pour permettre à l'élève de progresser dans son autoévaluation.

Il aurait été intéressant de travailler sur la question de l'orientation scolaire et professionnelle grâce à une meilleure compréhension des compétences. On peut supposer qu'un élève étant capable de mieux s'autoévaluer est davantage conscient de ses capacités et de ses faiblesses, ce qui lui donne le pouvoir d'agir. En effet, celui-ci peut choisir de mettre l'accent sur les compétences qui sont requises dans une discipline en particulier.

Conclusion générale

En réponse à notre question de recherche : « Est-ce que la construction d'une démarche d'autoévaluation par compétence permet aux élèves de progresser dans leur autoévaluation ? », nous avons pu recueillir certains éléments. En effet, il semblerait, au vu de nos analyses quantitatives et qualitatives que cette démarche a permis aux élèves de progresser dans leur autoévaluation.

Cependant, la réponse à cette question mériterait un approfondissement.

En effet, il aurait été intéressant de mener notre action sur le long terme et d'amener les élèves à réaliser une autoévaluation dans différentes matières, et à différents moments. Ainsi, nous aurions eu des résultats plus significatifs face au rôle de l'autoévaluation dans le progrès des élèves. De plus, il est même envisageable que ces résultats fassent évoluer le bulletin scolaire mis en place dans ses classes expérimentales « sans notes ».

L'objectivité des autoévaluations des élèves aurait été mise en valeur par une comparaison de leurs résultats à ceux des enseignants, considérés alors comme des références. Si cette comparaison amène à des résultats similaires, cela pourrait renforcer la confiance des élèves.

Comme les élèves ont travaillé sur les compétences au cours de notre action éducative, ce travail peut être mis au service de l'orientation scolaire et/ou professionnelle. Dans ce cas, il serait demandé aux élèves de définir quelles sont les compétences les plus adaptées aux différents parcours.

Quel a été l'enrichissement professionnel et personnel de ce travail pour notre équipe ?

Tous les travaux qui ont été utiles à la rédaction de ce Mémoire nous ont permis de voir progresser nos idées sur les intérêts d'un apprentissage par compétence. Nous avons compris son historique, sa progression dans le système éducatif et ses rôles. Nous pouvons dès à présent affirmer que l'autoévaluation est un bon outil permettant aux élèves de se positionner dans un tel apprentissage. C'est pourquoi, nous n'hésiterons pas à l'appliquer dans nos démarches éducatives à l'avenir.

Personnellement, nous nous sommes accordées à dire que l'apprentissage par compétences mis en valeur par l'autoévaluation aide l'élève à développer son autonomie lui offrant plus de liberté.

Bibliographie

Ouvrages :

- André, B. (1998). *Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie*. France : Questions d'éducation.
- Antib, A. (25 Septembre 2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* France : Math'Adore.
- Bélair, LM. (1999). *L'évaluation dans l'école*. France : Nouvelles pratiques.
- Castincaud et Zakhartchouk (2014). *L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?* France : Canopé édition.
- Foussard, C. (Novembre 2014). *Construire la confiance en soi*. France : Chronique sociale.
- Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. France : Broché.
- Tardif, J. (1er Janvier 2006). *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*. Montréal : Relié.
- Van Der Kerkhove, A. (Janvier 2016). *Libérons l'école des notes*. France : Le Pommier.

Conférences :

- Combescot, S. (14 Décembre 2016). *Les parcours d'éducation artistique et culturelle*. ESPE de Saint Denis.
- Dussaux, M. (4 Janvier 2017). *L'Éducation à la santé*. ESPE de Saint Denis.
- Huchette, M. ; Chauvel, S. ; Rossigneux, M. et Adjaout, L. (14 Décembre 2016). *L'éducation à l'orientation scolaire et professionnelle*. ESPE de Saint Denis.
- Tardif, J. (2 Février 2013). *L'approche par compétence : un changement de paradigme*. Université Claude Bernard, Lyon.

Articles d'ouvrages et des périodiques :

- Benjamin, R ; Normand, C. et Jacquet, J. (2016). Entre élève et professeur dans des classes sans notation chiffrée. *Expérithèque. Bibliothèque des expérimentations pédagogiques*. Créteil : au collège Louis Issaurat.
- Cosnefroy, L. (2011). L'apprentissage autorégulé. Entre cognition et motivation. *Revue des sciences et d'éducation*. Grenoble, France : Presses universitaire de Grenoble.
- Famose, JP. (Août 2006). L'apprentissage autorégulé. *In tabory M.Mailhé R. Objectif Concours. Se préparer à l'écrit 2 de l'EPS*. Université de Pau et des Pays de l'Adour.
- Perrenoud, P. (2004). Evaluer des compétences. *Educateur, n°spécial, mars, 8-11*. Genève : Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Rey, O. et Feyfant, A. (septembre 2014). Evaluer pour (mieux) faire apprendre. *Institut Française de l'Education, n°94*. ENS de Lyon.

ANNEXES

ANNEXES	22
Figure 1 : Fiche de lecture Bernard André – <i>Motiver pour enseigner.</i>	23
Figure 2 : Fiche de lecture Pierre Merle - <i>Les notes. Secrets de fabrication.</i>	29
Figure 3 : Fiche de lecture Philippe Perrenoud – <i>Évaluer les compétences.</i>	32
Figure 4 : Fiches de lecture Anthony Van De Kerkhove – <i>Libérons la classe des notes.</i>	35
Figure 5 : Fiche de lecture Jacques Tardif – <i>L'évaluation des compétences.</i>	42
Figure 6 : Fiche de lecture Florence Castincaud & Jean-Michel Zakhartchouk – <i>L'évaluation plus juste et plus efficace.</i>	45
Figure 7 : Fiche de lecture André Antibé – <i>La constante macabre.</i>	49
Figure 8 : Fiche de lecture Jacques Tardif – <i>L'approche par compétence : un changement de paradigme.</i>	51
Figure 9 : Fiche de lecture Louise Bélair – <i>L'évaluation dans l'école.</i>	55
Figure 10 : Photographies des tableaux.	57
Figure 11 : Support des autoévaluations.	59
Figure 12 : Exemple d'autoévaluation de Paul Éluard.	61
Figure 13 : Analyse des autoévaluations des élèves des deux établissements.	63
Figure 14 : Tableau des pourcentages de l'enquête	69
Figure 15 : Fiche de lecture Cécile Foussard – <i>Construire la confiance en soi.</i>	71

Figure 1 : Fiche de lecture Bernard André – *Motiver pour enseigner*.

Auteur de la fiche de lecture : Manel LAHFADI.

1. Identification de l'ouvrage

L'ouvrage est intitulé : « **Motiver pour enseigner : analyse transactionnelle et pédagogie** », il est écrit par **Bernard André**, et la préface par **Jacques Dekoninck**.

L'édition est : « **Questions d'éducation** », quant à la collection, elle correspond à : « **HACHETTE Education** ».

L'ouvrage a été publié en 1998.

L'imprimeur est situé en France, il se nomme « **la Sté TIRAGE** » sur presse numérique (www.cogetli.com).

2. Introduction

L'auteur rappelle que « *motiver les élèves est l'un des plus grands défis de notre temps* ».

C'est pourquoi il a choisi de présenter quelques causes de démotivations des élèves et les chemins qu'il est possible de prendre afin de les éviter.

Il pense que la démotivation des élèves vient de « *leur perception du système scolaire et de ses évaluations* » et dans « *l'image que l'école leur renvoie* ».

Il est donc intéressant d'expérimenter une « *autres école* » qui leur permettrait de leur renvoyer une meilleure image d'eux.

Le changement commence par le statut de l'enseignant qui doit adapter ses actions aux besoins des élèves face à leur démotivation.

L'auteur explique que sa réflexion a été enrichie par les lectures de l'ouvrage de **Jacques Tardif** (1992) : « **Pour un enseignement stratégique** ».

L'auteur commence son ouvrage en exposant les causes et les mécanismes de la démotivation des élèves (chapitre 1 et 2). Suite à cela, il propose sept pistes (du chapitre 3 à 9) qui conduisent au même but : « *permettre aux élèves de se réapproprier les apprentissages qu'il fait* ».

D'où le plan de l'ouvrage suivant :

- Chapitre 1 : « *Les causes de la démotivation* » ;
- Chapitre 2 : « *les mécanismes de la démotivation* » ;
- Chapitre 3 : « *Développer une écologie des signes de reconnaissance* » ;
- Chapitre 4 : « *Travailler par contrat pédagogique* » ;
- Chapitre 5 : « *Questionner les méconnaissances* » ;
- Chapitre 6 : « *Dénouer les jeux psychologiques* » ;

- Chapitre 7 : « *Ouvrir des portes* » ;
- Chapitre 8 : « *Adopter une approche métacognitive* » ;
- Chapitre 9 : « *Communiquer clairement* ».

Toutes les pistes que l'auteur présente sont indépendantes et peuvent être mises en application indépendamment les unes des autres.

J'ai choisi de résumer les chapitres 4 et 7 car ils sont susceptibles de m'apporter des réponses nous aidant dans notre action éducative.

Avant de résumer ces chapitres, je vais présenter les résumés des deux premiers chapitres afin de comprendre à quoi correspond la démotivation chez l'élève.

3. Résumé du chapitre 1 : « *Les causes de la démotivation* »

L'auteur définit la motivation comme « *un état dynamique qui prend des origines dans la perception qu'un élève a de lui-même, et de son environnement, et qui l'incite à choisir une activité et à s'y engager* ».

L'auteur explique que cette perception repose sur deux grands principes :

1. La perception de soi,

La perception de soi comporte elle-même 3 aspects différents :

- **Sa position de vie** : où l'élève se positionne s'il est en accord ou non avec son éducateur.
- **Sa perception de son efficacité** : où l'élève est capable de contrôler la raison de ses réussites et de ses échecs.
- **Sa conception de l'intelligence** : la psychologie cognitive distingue alors deux concepts opposés. Dans le premier concept, l'intelligence est stable, fixe, et ne peut évoluer dans le temps. C'est celle qui est mesurée par le test du QI (Quotient Intellectuel). Dans le deuxième concept, l'intelligence est mobile, évolutive, et il est donc possible de la développer.
Pour un élève qu'il n'a pas l'intelligence adéquate afin de mener à bien une tâche, il risque fortement d'être démotivé. C'est pourquoi, l'aider à changer sa conception de l'intelligence l'aidera à renouveler son énergie dans les apprentissages.

2. La perception du système scolaire.

Elle repose sur deux grandes questions : « **Quel est le but de l'école ?** », « **Est-ce un lieu où l'on évalue, sélectionne, sanctionne ou un lieu où l'on apprend ?** ».

La réponse des élèves face à ces questions conditionne beaucoup leur motivation.

La perception du système scolaire dépend de différents paramètres :

- **Selon les évaluations reçues :**

Pour un élève, une mauvaise note ne sanctionne pas que ses techniques, ses performances accomplies, mais lui-même. Il y a une confusion certaine entre ce qu'il sait et ce qu'il est. Face aux critiques de type « *paresseux, peu curieux, lent...* », l'impossibilité de changer, et la tentative d'abandon est très forte.

- Selon les activités proposées :

L'élève doit trouver un sens à l'activité et comprend donc à quoi elle sert. L'auteur **Michel Devaly** dans « *Donner du sens à l'école* » (1996, page 88), a dit : « *que le sens n'est pas contenu dans les savoirs, ce sont eux qui ne sont pas investis de sens pour l'élève* ».

Les activités doivent aussi correspondre au niveau des compétences que l'élève reconnaît, aux ressources matérielles et au temps mis disposition.

4. Résumé du chapitre 2 : « *les mécanismes de la démotivation* »

L'un des premiers mécanismes étant « *la passivité* » de l'élève qui renvoie à « *l'indifférence* » et à « *l'inertie* ». C'est donc tout ce que l'élève fait pour éviter de résoudre un problème.

Selon **Schiff A. et J.** dans « *La passivité* » (volume 2, page 139), la passivité englobe quatre comportements :

- **L'absentéisme** : l'élève utilise son énergie pour inhiber ses réactions, c'est le comportement que l'on observe chez un élève au regard absent face à une copie désastreuse.
- **La suradaptation** : l'élève fournit beaucoup d'efforts désordonnés pour faire face à un problème. L'énergie n'est pas canalisée et l'élève a beaucoup de mal à « *se concentrer* », à « *réfléchir d'avantage* ».
- **L'agitation** : celle-ci est souvent intermédiaire à la sur adaptation et à la violence. L'élève répète des activités sans but, ni objectif (exemple : il taille dix fois son crayon de papier).
- **La violence** : l'élève accumule l'énergie des trois premiers comportements passifs et la libère sous forme de violence. Dans ce cas, l'élève assume rarement ce qu'il fait, car il est persuadé que « *ce n'est pas de sa faute* ».

5. Résumé du chapitre 4 : « *Travailler par contrat pédagogique* »

J'ai choisi de résumer ce chapitre car je sais que certains enseignants au Lycée Galilée dans lequel nous avons réalisé notre action ont beaucoup travaillé par « *contrat pédagogique* » avant l'expérience de la classe sans notes.

L'auteur explique que l'intérêt de ce contrat est de créer une « *coresponsabilité* » entre l'enseignant et l'élève et qu'elle est particulièrement utile pour l'élève rebelle.

Ce contrat consiste à donner un cadre par l'enseignant à l'élève qui planifie, prévoit, et contrôle ce qui lui sera demandé lors d'une évaluation.

Un contrat n'est pas un ordre, une directive, ou une suggestion, ce sont des règles qui s'établissent entre deux partenaires, elles comprennent :

- a) ce que les partenaires vont faire ensemble ;
- b) le temps qui leur est utile,
- c) le résultat attendu de leur partenaire,
- d) la méthode utile à l'atteinte de leur objectif,
- e) les bénéfices qu'ils tireront de leur partenariat.

Un contrat peut finir en échec si :

- l'élève a surestimé ses ressources : le temps était insuffisant ou la difficulté trop grande ;
- l'élève à chercher uniquement à faire plaisir à son partenaire ;
- l'élève a saboté son contrat par des moyens inconscients, comme par exemple : « *l'oubli de son matériel ou la maladie* ».

Le contrat peut être négocié en portant une grande attention aux échecs rencontrés par l'élève, afin de trouver les solutions pour y faire face.

6. Résumé du chapitre 7 : « *Ouvrir des portes* »

Ce chapitre m'intéresse car j'ai compris que l'expérimentation de la classe sans notes (sur laquelle nous travaillons dans le cadre du Mémoire) est à visée positive, et permet aux élèves de leur ouvrir de nouvelles perspectives.

L'auteur explique que l'élève démotivé a eu un ou plusieurs portes qui leur ont été fermées par son environnement scolaire et même par sa famille. Il explique qui n'a ni le droit, ni la volonté de critiquer l'éducation de l'élève fait par la famille, mais qu'il souhaite l'analyser.

Une partie de l'éducation consiste à donner des règles de comportement et à apprendre à différencier les situations où s'appliquent ces règles. Certaines sont formulées comme des permissions, d'autres comme des interdictions. Dans les interdictions, des messages peuvent être mal perçus pour l'enfant. Parmi ces messages contraignants, on trouve six contraintes suivantes : « *soit parfait, fait plaisir, sois fort, fais des efforts, dépêche-toi, fait le tout seul...* ».

Face à ces obstacles intérieurs, l'enseignant fait passer de la contrainte à la permission comme par exemple sous la contrainte : « *dépêche-toi* », il dira plutôt : « *prends ton temps pour répondre à cette question* ».

Ainsi, l'enseignant lui permet de vivre cette transgression plus sereinement et elle finit par être permise.

L'enseignant aide à la flexibilité quand il pousse l'élève à être autonome. Cela ne veut absolument pas dire qu'il le pousse à travailler seul mais à se dépêcher quand cela est nécessaire, ou plutôt à prendre le temps qu'il lui faut.

Le travail de permission qui fait front à ces messages négatifs doit avant tout être un travail d'accompagnement, car « *accompagner, c'est donner l'occasion à l'élève de vivre positivement des situations d'apprentissages qui vont relativiser ses échecs antérieurs* ».

L'auteur explique que le style cognitif de l'élève structure son accès aux savoirs. Il comprend son affectivité dans les apprentissages, son attitude face à la nouveauté, ses observations, ses actions, la prédominance de la réflexivité ou de l'impulsivité etc.

7. Conclusion de l'auteur

En conclusion, l'auteur retrace le fil directeur de son ouvrage et justifie pourquoi il a pris ce chemin précis. Il explique qu'en détaillant les sept pistes qui permettent à l'élève de se remotiver, il a voulu montrer deux choses :

- **Le premier** étant que le problème de démotivation ne se règle pas qu'avec un seul outil ou une seule approche, il nécessite donc des approches différentes à la psychologie et la didactique des disciplines.
- **Le deuxième** est qu'il n'est pas utile de « *bouleverser totalement le système scolaire* » et qu'un renouveau est possible par une succession de « *petits pas* », adaptés à l'élève.

L'auteur termine par dire qu'il a l'espoir que son ouvrage permettra aux lecteurs de comprendre l'élève démotivé avant de lui « *coller une étiquette peu flatteuse* ».

8. Mes commentaires

Cet ouvrage est un réel point fort pour comprendre les causes de la démotivation chez l'élève. Car, en tant qu'enseignante, nous observons et nous multiplions une énergie folle pour y faire face avant de comprendre d'où elle vient.

L'auteur est précis dans ses explications qu'il met en relief par des exemples facilement compréhensibles pour le lecteur. Cependant, il faut se l'avouer, ces choix d'exemples sont plutôt destinés aux enseignants.

L'auteur utilise de nombreuses ressources bibliographiques judicieuses, comme les écrits de **Jacques Tardif** connu pour ses études dans l'évaluation par compétences (avec laquelle nous travaillons dans le cadre de notre Mémoire). Ces citations d'autres auteurs enrichissent clairement notre lecture et apportent une diversité dans nos points de vue.

L'auteur explique bien ses choix, c'est-à-dire pourquoi il a préféré développer un concept plutôt que l'autre. De plus, son introduction de départ nous aide à comprendre le lien entre les différents chapitres.

Ce que je regrette est ma lecture du dernier chapitre intitulé : « **communiquer clairement** » car le vocabulaire utilisé par l'auteur est très complexe. Certes l'auteur se justifie en affirmant que ce chapitre comporte des aspects conceptuels « *plus ardu ou rebutants* ». Cependant, l'auteur reconnaît que ce chapitre est nécessaire afin d'éclaircir la dynamique entre l'élève et son professeur lorsqu'ils communiquent. On se sent alors "frustré" de pas avoir eu les outils pour comprendre ce chapitre sur la communication surtout quand on sait son importance dans notre métier.

Cet ouvrage nous amène divers outils afin de comprendre, et même de faire face à la démotivation de l'élève. On comprend que le professeur ne peut aider l'élève démotivé et en échec scolaire que s'il mobilise une énergie très active ! Tout d'abord, il doit comprendre les raisons de cette démotivation, et ensuite il doit réfléchir au projet à mettre en place afin que l'élève comprenne qu'il a bien des qualités et que celles-ci seront mises en valeur durant ce projet. L'auteur m'a fait prendre

conscience que même dans un projet "minime", les bienfaits pour l'élève pouvaient être nombreux !

Après lecture de cet ouvrage, je pense que la perspective de recherche qui fait suite à la "**remotivation des élèves**" est celle de l'autonomie, car même si l'auteur a proposé des définitions très brèves face à cette action, je pense que nos visions face à elle méritent encore d'évoluer.

Figure 2 : Fiche de lecture Pierre Merle -*Les notes. Secrets de fabrication.*

Fiche de lecture : MERLE PIERRE - *Les notes. Secrets de fabrication.*

Élodie ASSELIN-BOULLÉ

FICHE DE LECTURE

Auteur de la fiche de lecture : Élodie Asselin-Boullé, 31 Octobre - 24 Décembre 2016.

• PRÉSENTATION

Thème : La fabrication de la note, la représentation de cette dernière et son impact.

Le sujet du mémoire étant l'expérimentation d'une classe sans note au lycée Paul Éluard, je me suis intéressée à la note. Cet ouvrage permet d'avoir une vue d'ensemble de ce qu'est la note, depuis son attribution au ressenti de l'élève vis-à-vis de celle-ci.

• IDENTIFICATION DU TEXTE/RÉFÉRENCES

MERLE, Pierre. *Les notes. Secrets de fabrication.* Presses Universitaires de France - Aout 2007.

• INTRODUCTION

Cet ouvrage parle de la fabrication de la note par les professeurs, mais également par les élèves eux-mêmes.

Il s'agit d'un essai que je qualifierai de général car parlant de pédagogie de la note qui est omniprésente dans l'enseignement, quel que soit la discipline.

La fabrication de la note est le cœur de l'essai. Dans toutes les parties, l'auteur parle de cette dernière au travers différent contexte (fabrication, négociations, ressentis, baccalauréat etc.)

L'auteur affirme que la note n'est pas objective et dépend d'une multitude de paramètres. Il défend ce point de vue durant tout son essai. La problématique serait : comment et pourquoi est fabriquée la note ?

Pierre Merle insiste sur le fait que la note est le moyen choisi par la société pour évaluer les acquis d'un élève, mais que ce n'est peut-être pas un moyen très pertinent quand on sait tous les facteurs, autres que le travail même de l'élève, rentrant en compte dans son attribution.

• RÉSUMÉ

Le livre est constitué de 3 parties :

- La 1^{ère} partie est consacrée à la fiche de renseignement de l'élève.
- La 2nd partie évoque la place de la notation dans le quotidien de la classe.
- La 3^{ème} partie parle de la fabrication des résultats au baccalauréat. Cette partie ne sera pas résumée car elle ne concerne pas directement notre sujet de mémoire.

Dans un premier temps, l'auteur parle de la perception de la note par le système scolaire et de façon plus générale par la société. Il parle d'une nécessité de situer l'élève. Cependant, très rapidement dans le texte, il souligne le paradoxe entre « situer » un élève grâce à un paramètre qui dépend d'une multitude de facteurs. Le premier étant le professeur : lorsque la classe est séparée en groupes, ayant des enseignants différents, il peut y avoir un écart de plus de deux points entre les deux moyennes générales de classe. Ceci est la plupart du temps attribué au fait

que les pédagogies sont différentes mais jamais à la sévérité ou non d'un professeur qui mettrait la lumière sur des inégalités d'évaluation entre les élèves et ainsi « remettre en cause le mythe sacré de l'égalité de l'école de la République » (page 2). Puis nous entrons dans le vif du sujet : les paramètres influençant réellement la note, faisant l'objet des deux premières parties de l'essai de l'auteur.

Dans une première partie l'auteur démontre que la note n'est pas objective. Dès la première heure de cours, la notation commence. En effet, l'argument premier de Pierre Merle est que la fiche de renseignement influence beaucoup la notation. Le professeur demande traditionnellement de manière détournée l'origine sociale de l'élève. Cela grâce à des informations comme la profession des parents, le nombre de frères et sœurs ainsi que leur âge, les notes de l'année passée dans sa matière etc. Sans en avoir forcément conscience, ces informations vont influencer le professeur dans sa notation et sa vision de l'élève. Par exemple, les familles nombreuses sont généralement perçues comme un handicap scolaire (page 34). L'auteur renforce son propos avec la citation suivante : « [...] les professeurs qui ne font plus remplir de fiches de renseignements relient cette pratique de préservation de l'anonymat maître-élève à la nécessité de limiter d'éventuelles inégalités d'évaluation produites par les informations personnelles détenues sur les élèves et recueillies auprès d'eux au début de l'année. » (page 48). En conclusion de cette partie, la notation est fortement influencée par les informations personnelles de l'élève, mais « elle influence aussi l'investissement dans le travail scolaire via la motivation ou la démotivation qu'elle produit » (page 19).

Dans une seconde partie, l'auteur fait référence à la notation dans le quotidien de la classe et aux arrangements de cette dernière. La notation a une influence sur la vision de l'élève par la société, mais va aussi influencer son orientation. Les moyens à disposition du professeur pour modifier une moyenne et donc influencer la notation sont multiples : il peut modifier le barème, rendre une note facultative, modifier un coefficient, supprimer une note pour un contrôle non réussi ou trop réussi.

L'auteur note également (page 63) que les filles, qui ont un comportement plus sérieux que les garçons (selon les préjugés de la société), ont de meilleures notes tout au long de l'année qu'au baccalauréat. Pour leurs camarades du sexe opposé, c'est l'inverse. Ceci montre l'influence du comportement sur l'évaluation et donc la non-objectivité d'une note, malgré un barème, même strict. « La sur-notation des filles est statistiquement liée à leurs comportements spécifiques en classe tels qu'ils sont saisis par leurs déclarations, et la sous-notation des garçons peut-être reliée à leur indifférence affichée à l'égard de leur professeur. ».

En conclusion de cette partie : « La notation est une modalité de sanction et de gratification des comportements scolaires jugés inadaptés ou bienvenus. » (page 63).

En conclusion de son essai, les propos de l'auteur sont résumés dans une de ces citations en page 74 : « L'élève type, écrivant la copie type, corrigée avec le barème et le professeur type, est une sorte de croyance scolaire : toute notation émerge d'un contexte social spécifique et résulte d'un processus de fabrication. ». Ce processus de fabrication de la note a de nombreuses dimensions et commence dès le premier contact entre le professeur et les élèves.

• **COMMENTAIRES**

De façon générale, l'essai est très intéressant pour tout enseignant.

Dans le cadre de notre mémoire sur l'évaluation par compétence dans une classe sans note, il nous permet de comprendre l'influence et la création de la note. Il est important de souligner que si l'évaluation n'est pas directement chiffrée, elle reste influencée par les mêmes paramètres que la note. En effet, les enseignants ont accès au livret scolaire et donc aux notes que les élèves ont pu avoir au collège. De plus, ils ont pu faire remplir une fiche de renseignements aux élèves à la rentrée, l'absence de notation ne change en rien cette « tradition » pour ceux désirant la mettre en œuvre. Si l'évaluation par compétence permet de mieux situer les besoins de l'élève qu'une simple note, elle n'est pas moins influencée. L'évaluation par compétence est aussi sujette à des arrangements au quotidien, à être influencée par le comportement des élèves, par leur parcours scolaire antérieur, ou encore inconsciemment par leur origine sociale.

Pour évaluer l'impact de ces influences sur la notation, il faudrait figer les barèmes, que les copies soient corrigées de manière totalement anonyme. Comme au baccalauréat en théorie, mais en pratique même le barème du baccalauréat est sujet à des modifications jusqu'au dernier moment, et les oraux ne sont pas anonymes, les professeurs à accès au livret scolaire de l'élève comme le rapporte l'auteur dans la troisième partie de cet essai (non résumée ici).

Avant cette lecture, je ne m'étais jamais senti influencé dans ma notation même s'il est vrai qu'on a tendance à valoriser un élève sérieux et à vouloir punir un élève agité. Je n'ai pas demandé de remplir de fiche de renseignements aux élèves car les informations que je pensais recueillir sont déjà accessibles via le logiciel pronote (contact des parents en cas de besoin, numéro de téléphone, adresse e-mail, problèmes de santé éventuels et conduite à tenir en cas de besoin (disponible également dans les PAI)). Cet essai m'a permis de me poser plusieurs questions quant à ma notation, par exemple : est-ce aider un élève sérieux que de « grappiller » des points pour lui mettre une bonne note ? Peut-être a-t-il besoin de changer de méthode de travail, et donc lui attribuer la moyenne pour ne pas le sanctionner n'est peut-être pas lui rendre service.

Figure 3 : Fiche de lecture Philippe Perrenoud – *Évaluer les compétences*.

FICHE DE LECTURE N°2

Auteur de la fiche de lecture : Solène Poret, 24 avril 2017

Présentation

Thème du document : Évaluer des compétences et évaluer par compétences.

Référence

P.Perrenoud (2004). Évaluer des compétences. Genève : *Educateur*, n° spécial, mars, 8-11.

Introduction

Trop souvent perçue comme une machine à faire intégrer des connaissances, l'École s'est toujours efforcée de défendre autant les connaissances que les compétences. Philippe Perrenoud, docteur en sociologie qui co-anime le Laboratoire de recherche sur l'innovation en formation et en éducation (LIFE), a écrit cet article grâce à de nombreuses sources traitant l'évaluation par compétences. Il permet de mettre en évidence les enjeux et les difficultés de l'évaluation par compétences : quelles compétences sont nécessaires pour évaluer et comment se développent-elles ?

Résumé

1. La « facilité » de l'évaluation des connaissances ne doit pas l'emporter
p3 « vaut-il mieux évaluer de façon standardisée, de manière formellement équitable, donc irréprochable, des acquis qui n'ont d'intérêt que dans l'enceinte scolaire ? »
Evidemment, il va de soi qu'un QCM ou des questions de connaissances sont plus rapides à créer et à corriger qu'une évaluation dont le contexte permettrait de réinvestir les connaissances vues en classe.
p4 « L'intérêt de telles questions, c'est qu'on peut les poser par écrit à tous les élèves, les corriger rapidement, compter des erreurs ou des points, tracer une prétendue " courbe de Gauss ", mettre des notes et passer au chapitre suivant du programme. » Perrenoud fait référence ici à la courbe de Gauss décriée par Antibii dans sa constante macabre. Plus qu'une question de facilité, ces questions sont plus claires, et mettent chaque élève à égalité devant leur copie. Excepté le fait que certains élèves soient plus confiants que d'autres dans ce type d'exercice. Pour réduire ces inégalités, il faut donc proposer plusieurs catégories d'exercices, qui mettent en jeu différentes compétences.
L'évaluation par compétences implique par ailleurs un effort d'argumentation de l'enseignant sur la copie de l'élève. Il ne réduit pas son travail à une note mais explicite clairement les objectifs de formation et leur degré d'acquisition.
Le système scolaire tend vers ce type d'évaluation, en se souciant de mettre en oeuvre des connaissances contextualisées et mobilisées, pour aller de plus en plus vers la compétences.

2. Créer des situations d'apprentissage de compétences

Un enseignant devant évaluer 25 élèves n'est pas la condition idéale pour mettre en place de vraies situations de raisonnement et d'action. De plus, les limites en termes de matériel sont vite atteintes. Par exemple, il est difficile d'isoler les élèves les uns des autres pour voir comment ils agiraient dans tel ou tel environnement. Un travail de groupe sur une même situation complexe peut être une solution mais il permet la coopération entre élève et empêche donc de les évaluer individuellement.

Il serait aussi possible de poser le même problème à chacun, successivement, hors d'écoute des autres. Là encore, on se heurte à des problèmes de matériel : l'enseignant ne peut pas prendre autant de temps pour l'évaluation. De plus, ceux qui auraient terminé pourraient avertir les prochains et ils pourraient se préparer à l'avance. Diversifier les situations susciterait à nouveau un sentiment d'injustice, un facteur chance en fonction du sujet.

p8 : « Idéalement, on pourrait donc concevoir une évaluation entièrement *fondue* dans le travail d'apprentissage. Autrement dit, une succession de situations bien conçues et pilotées permettrait aux élèves de développer leurs compétences et connaissances tout en donnant à voir leurs acquis au temps t ». Encore une fois, on se heurte aux biais explicités ci-dessus. La solution actuelle est que les enseignants se forment à l'observation.

p9 « Plus un enseignant se sent et fonctionne comme un formateur, un coach, un accompagnateur, plus il développe une expertise d'observateur ». L'auteur définit donc l'observation des élèves comme la clef de l'évaluation par compétence. Mais l'observation peut-elle être objective ? Ou du moins pas perçue comme subjective par les élèves et accroître le sentiment d'injustice concernant l'évaluation ?

3. Une histoire de confiance, encore et toujours

La difficulté de se passer des barèmes, est leur soi-disant justesse. Un barème est clair, et permet aux enseignants de se justifier de l'accord de certains points pour telle ou telle question. Il est le même pour tous et évoque un sentiment de justice. Pourtant, les études en docimologie soulignent actuellement que les notes ne sont pas aussi justes ni précises qu'elles y paraissent.

Comment éliminer la subjectivité de l'enseignant, qu'il fonctionne comme une « machine à évaluer », sans a priori, sans oubli, sans lassitude, sans ennui, surtout lorsque l'évaluation repose sur l'observation ?

Perrenoud invoque deux conditions pour défier ce problème :

- l'éthique et l'expertise des évaluateurs : qui fait partie des compétences intrinsèques du professeur
- l'arrêt de l'obsession pour la sélection : p10 « aussi longtemps que l'école obligatoire sera obsédée par la sélection, l'évaluation restera vécue comme une *menace*, plutôt que comme un jeu coopératif »

Commentaires :

On retrouve beaucoup de similitudes dans tous les articles traitant l'évaluation. Les militants pour une évaluation plus juste et non sélective font toujours appel à la confiance entre professeur et élèves. La confiance découle bien évidemment de la bienveillance de l'enseignant à l'égard de ses élèves. Il faut également restaurer l'image de l'école vis à vis de la société. Perçue comme une machine à sélectionner encore aujourd'hui, cela suscite une ambiance non propice à l'acquisition de compétences.

Mon court début d'expérience en enseignement m'a également permis de me rendre compte que les QCM ou des questions de connaissances sont plus appréciées, et moins

appréhendées des élèves plutôt que d'être dans l'incertitude de répondre juste ou non car le problème est nouveau.

Je place donc cette fiche en parallèle de ma première lecture (*La constante macabre*, A. Antibi) qui proposait des évaluations par contrat de confiance pour que les élèves soient évalués en toute sérénité, sans piège. En effet, le programme explicite (exercices identiques) du contrôle leur ait donné une semaine avant. Je me pose à présent la question de l'application de ces deux méthodes en parallèle (des exercices qui nécessitent une réflexion faisant appel aux connaissances qui seront posés lors de l'évaluation) Les élèves, en confiance avec leur professeur dans le fait qu'il remettra ces exercices lors de l'évaluation, apprendront le corrigé de l'exercice et le transféreront sur leur copie au même titre que des définitions...

Conclusion

La célèbre citation « de l'instruction naît la grandeur des nations » fait réfléchir au fait que sans une école efficace il n'y a pas de développement, et l'avenir d'un pays va de paire avec le développement. L'école se doit donc d'être un lieu de confiance mutuelle entre la société qui y placent leurs enfants, et l'équipe éducative les places dans des situations d'apprentissages. Ces situations ne sont pas censées faire en sorte que les élèves puissent étaler leurs connaissances, mais qu'ils s'en servent comme d'outils pour réfléchir, raisonner, ou assimiler de nouveaux savoirs.

D'où l'importance des recherches actuelles et des dispositifs d'expérimentations telle que l'évaluation par compétence pour accroître l'efficacité de l'école.

Figure 4 : Fiches de lecture Anthony Van De Kerkhove – *Libérons la classe des notes.*

Lara Skriabin

Libérons l'école des notes

FICHE DE LECTURE

Auteur de la fiche de lecture : Lara Skriabin

Date : 08.12.16

IDENTIFICATION DU TEXTE

Titre du livre : Libérons l'école des notes

Auteur : Anthony Van De Kerkhove

Édition : Le Pommier

La note, à l'école, est-elle encore nécessaire ? La manière d'évaluer les élèves reste fondée sur une logique de notation et de classement héritée des collèges jésuites.

L'auteur nous propose un nouveau système d'évaluation qui met l'accent sur la progression de l'élève.

INTRODUCTION

Selon Anthony Van de Kerkhove, il faut penser l'évaluation comme un outil d'apprentissage.

Agrégé en éducation physique, il forme des candidats à l'agrégation et tutore des néoprofesseurs. Il a exercé dans des lycées professionnels où il a développé son inventivité pédagogique et ses pratiques docimologiques qu'il développe dans son livre : Libérons l'école des notes.

L'évaluation étant un sujet au cœur de notre mémoire, il m'a paru intéressant de découvrir ce livre.

Le livre permet de réfléchir et de se demander si notre système d'évaluation actuel est performant et utile aux élèves. Est-ce qu'il nous permet d'atteindre notre objectif d'enseignant ? Est-ce que grâce à l'évaluation, les élèves progressent, peuvent progresser ou avancer dans leurs apprentissages ?

Ces questions m'ont paru un préalable incontournable à l'élaboration de notre mémoire.

J'ai décidé de développer deux fiches de lecture sur le même livre car deux parties me semblent importantes. Une première qui remet en question de la méthode d'évaluation actuelle et une seconde développant l'idée d'une autre forme d'évaluation.

RÉSUMÉ

Ce livre commence par un historique de la note scolaire en France, ce qui permet de comprendre qu'elle est utilisée depuis de nombreuses années et qu'il est difficile de changer ce système d'évaluation.

Nous allons développer dans cette partie l'impact des notes sur l'acquisition des élèves et sur leur motivation.

Lara Skriabin

Libérons l'école des notes

1. L'impact des notes sur les acquisitions des élèves

L'auteur nous démontre que la note est une information subjective et qu'elle « résume » en quelque sorte l'élève à sa note et à sa position par rapport à la classe.

Il dénonce le fait que la note est mise à un instant « T » et qu'elle n'est pas révélatrice du travail en amont, des efforts et des progrès de l'élève.

Cela n'aide pas, d'une part, le professeur, qui n'a comme trace qu'une note de l'élève à cet instant ni d'autre part, l'élève. Il indique et démontre que « la note ne favorise pas, voire qu'elle peut nuire, au diagnostic que les enseignants peuvent se faire au sujet des élèves. (En effet), si les enseignants n'ont pas une idée précise des forces et des faiblesses de l'élève, il est évident que les réponses pédagogiques apportées perdront en efficacité. » (p 24).

Il montre par un exemple concret que les notes peuvent nuire à l'image que l'enseignant se fait du niveau de l'élève, à cause du fait qu'elle manque d'objectivité.

De plus, celle-ci ne permet pas de renseigner l'élève sur ces acquis, la note est globale et ne permet pas à l'élève de savoir ce qu'il a réussi et ce qui lui manque pour s'améliorer.

Encore une fois l'auteur dénonce le manque d'informations délivré par la note qui ne permet pas à l'élève de pouvoir progresser.

La note permet à l'élève de se situer dans une classe mais qu'elle ne permet pas de se situer d'un point de vue plus global.

Selon lui la note ne remplit pas sa fonction formative car elle ne renseigne pas suffisamment l'élève et ne l'oriente pas dans ces apprentissages.

De la même façon, cela n'aide pas les parents à comprendre leurs enfants et leurs difficultés. En effet, il y a encore une fois, un effet de « comparaison » via la note avec des voisins, cousins, amis... La note donne un niveau par rapport à un pair mais n'aide pas les parents à comprendre les difficultés de leurs enfants, leurs problèmes, leurs efforts et leurs progrès et cela peut nuire à leur accompagnement.

Dans cette première partie, on voit bien que la note ne remplit pas son rôle formatif, ni de communication. Elle nuit à l'appréciation qualitative de l'apprentissage de l'enfant car les acteurs se focalisent sur « la note » en elle-même et pas sur ce qu'elle renseigne.

Dans une seconde partie, nous allons voir que la note a un impact sur la motivation des élèves. Si la note est peu efficace sur le processus d'apprentissage de l'élève, qu'en est-il de sa capacité à inciter les élèves à fournir les efforts nécessaires à l'apprentissage ?

2. L'impact des notes sur la motivation des élèves

L'auteur nous démontre par la suite que la note nuit aussi bien aux élèves en difficulté qu'aux élèves en réussite.

Lara Skriabin

Libérons l'école des notes

La note peut avoir un effet stigmatisant et n'est pas révélatrice du mérite et du progrès des élèves.

Les élèves s'identifient à leur note et lorsque ceux-ci sont en difficulté leur identification est négative.

Selon l'auteur, c'est « l'absence de données plus qualitatives, susceptibles de mettre en avant les faiblesses mais aussi les points forts, qui font de la note et des moyennes un outil dont le retentissement psychologique peut être fort dangereux » (p 40). En effet il n'y a pas de « bon » ou de « mauvais » élèves, mais simplement des élèves avec des difficultés multiples qu'il faut aider à surmonter.

La note peut alors avoir un effet néfaste chez les élèves en difficulté car elle va lui renvoyer une mauvaise image ce qui ne va pas l'aider à surmonter ces difficultés.

Pour finir, l'auteur démontre que la notation peut être utilisée et manipulée par les différents acteurs.

La note est un instrument de pression qui peut être ambigu.

En effet, les enseignants voient parfois la note comme un élément de pression pour faire travailler les élèves. Il en va de même pour les parents alors même que la note n'est pas toujours représentative du travail et des efforts fournis par les élèves.

« Historiquement la note a aussi été conçue comme un outil de sanction : elle est alors un moyen de pression pour condamner certains comportements ou inversement récompenser les attitudes scolairement valorisées » (p 55)

En utilisant la note comme moyen de pression, on s'éloigne alors de son objectif qui est d'évaluer les acquis et les progrès de l'élève.

COMMENTAIRES

Dans la perspective de travailler sur l'évaluation des élèves, il me semblait important de savoir pourquoi ce système était aujourd'hui remis en question.

Même si ce livre est plutôt orienté sur les effets négatifs de la note, il permet de mesurer, d'analyser les impacts que cela peut avoir sur les élèves, les parents, les enseignants.

En tant qu'enseignant, cela induit une remise en question lors de l'élaboration des évaluations, de la communication de celle-ci et de la notation.

Comment atteindre au mieux notre objectif en dépassant ces effets nocifs ?

C'est ce que nous avons cherché à savoir au travers de notre mémoire sur l'évaluation. Comment faire pour proposer aux élèves une autre forme d'évaluation et leur permettre de progresser. Car le constat est clair :

- D'une part, la note n'atteint pas son objectif d'information, elle nuit à la précision du diagnostic chez les enseignants, elle ne renseigne pas l'élève sur ces acquis et n'aide pas les parents à comprendre et à aider leurs enfants.

Lara Skriabin

Libérons l'école des notes

- D'autre part, elle ne motive pas les élèves et ne les incite pas à fournir les efforts essentiels pour apprendre elle peut même, chez certains élèves, avoir un impact négatif et engendrer une démotivation, une « peur » de la note.

Qu'allons nous pouvoir apporter, étudier en partant de ce constat négatif ? Pouvons nous faire changer les choses ?

Page 4 sur 4

Lara Skriabin
Libérons l'école des notes

FICHE DE LECTURE

Auteur de la fiche de lecture : Lara Skriabin

Date : 11.04.17

IDENTIFICATION DU TEXTE

Titre du livre : Libérons l'école des notes

Auteur : Anthony Van De Kerkhove

Édition : Le Pommier

La note, à l'école, est-elle encore nécessaire ? La manière d'évaluer les élèves reste fondée sur une logique de notation et de classement héritée des collèges jésuites.

L'auteur nous propose un nouveau système d'évaluation qui met l'accent sur la progression de l'élève.

INTRODUCTION

Selon Anthony Van de Kerkhove, il faut penser l'évaluation comme un outil d'apprentissage.

Agrégé en éducation physique, il forme des candidats à l'agrégation et tutore des néoprofesseurs. Il a exercé dans des lycées professionnels où il a développé son inventivité pédagogique et ses pratiques docimologiques qu'il développe dans son livre : Libérons l'école des notes.

L'évaluation étant un sujet au cœur de notre mémoire, il m'a paru intéressant de découvrir ce livre.

Le livre permet de réfléchir et de se demander si notre système d'évaluation actuel est performant et utile aux élèves. Est-ce qu'il nous permet d'atteindre notre objectif d'enseignant ? Est-ce que grâce à l'évaluation, les élèves progressent, peuvent progresser ou avancer dans leurs apprentissages ?

Ces questions m'ont paru un préalable incontournable à l'élaboration de notre mémoire.

J'ai décidé de développer deux fiches de lecture sur le même livre car deux parties me semblent importantes. Une première qui remet en question de la méthode d'évaluation actuelle et une seconde développant l'idée d'une autre forme d'évaluation.

RÉSUMÉ

Après avoir montré les effets néfastes que peut avoir la notation sur l'élève, j'ai décidé de résumer une seconde partie du livre qui est consacrée à des propositions de pistes différentes pour évaluer.

L'auteur propose dans un premier temps de modifier l'évaluation et la vision de celle-ci puis dans un second temps de travailler sur le bulletin scolaire.

Lara Skriabin

Libérons l'école des notes

1. La réalisation d'une fiche individuelle d'évaluation

L'auteur propose de réaliser une fiche individuelle d'évaluation ou il donne des éléments pertinents permettant de créer celle-ci.

Il présente la fiche d'évaluation comme un « tableau de bord » dont le professeur va se servir et qu'il faut remettre à l'élève avant l'évaluation pour que celui-ci puisse comprendre comment il est évalué.

L'auteur explique que quelle que soit la façon d'évaluer il est important de détailler l'évaluation au maximum pour que l'élève puisse comprendre la notation et s'auto-évaluer.

Il énonce plusieurs principes à respecter afin de remédier aux effets néfastes liés à l'évaluation. Je vais résumer certains qui me paraissent intéressants.

- Premier principe : il faut faire une évaluation conjointe des savoirs acquis et du niveau de compétence atteint.

« En proposant une évaluation qui articule ces deux dimensions, nous lui conférons véritablement toute dimension formative : elle a un sens et une utilité en mettant en rapport le niveau de maîtrise et les acquisitions qui y sont associées » (p 101).

En effet l'auteur démontre que c'est grâce aux savoirs acquis que l'élève pourra développer ces compétences. Une compétence non acquise peut témoigner d'un savoir non maîtrisé et il est important que l'élève sache sur quoi travailler afin d'atteindre le niveau de compétence requis.

Pour lui il est important de décortiquer les apprentissages afin que les élèves puissent progresser pas à pas.

- Deuxième principe : il faut rendre compte de la complexité de la tâche en révélant différents niveaux de compétences.

Pour que l'élève puisse progresser, il est important de lui donner les clés pour y arriver. On ne peut progresser que pas à pas et pour cela il faut créer des paliers, des niveaux d'acquisition d'une compétence.

En effet, si l'on souhaite que l'évaluation soit un levier de motivation chez l'élève, il est important de le stimuler en le faisant progresser petit à petit.

L'auteur démontre qu'il est important de proposer différents niveaux d'acquisition mais il faut que ces niveaux soient suffisamment explicites pour que l'élève puisse s'auto-évaluer et qu'il comprenne pourquoi il est à ce niveau. Grâce à cela, l'élève aura alors envie de gravir les échelons et de progresser, ce qui est un des objectifs de la notation.

- Troisième principe : il faut évaluer de façon continue l'élève.

Chaque élève a sa vitesse d'acquisition d'une compétence. L'auteur propose donc d'évaluer la compétence plusieurs fois en la découpant afin de réaliser une évaluation finale pour valider la compétence.

L'idée est ici de laisser le temps à l'élève de s'approprier la compétence et qu'il ait le niveau requis avant de l'évaluer pour que l'évaluation ne soit pas perçue comme une punition mais comme un outil validant la compétence. Cette évaluation pourra alors au choix être demandée par le professeur ou l'élève.

L'évaluation pourra également être réalisée par un camarade : « il a été clairement établi que celui qui est dans le rôle de l'aidant bénéficie tout autant de ce travail d'entraide que

Lara Skriabin

Libérons l'école des notes

celui qui est aidé. (...) Il se trouve valorisé par ce rôle : cela joue positivement sur l'estime de soi des élèves à qui l'on confie de rôle de l'aidant. » (p 109).

L'évaluation en continue peut-être une tâche difficile à mettre en œuvre pour l'enseignant qui manque souvent de temps et cette évaluation peut être effectuée par un pair.

Évaluer sous une autre forme permettrait alors de redonner confiance aux élèves et que l'évaluation soit perçue comme une aide à l'apprentissage.

Cependant ce type d'évaluation peut se heurter à un problème, comment la communiquer ?

2. Le bulletin scolaire de l'élève

L'auteur propose un bilan des évaluations en termes de pourcentages. Cette idée paraît étonnante au regard de sa critique préalable sur les effets de la note.

L'auteur propose d'alléger le bulletin en y insérant que des mots-clés se rapportant à une compétence pour que le bulletin soit plus lisible.

Le pourcentage reprendrait le niveau d'expertise de la compétence vu précédemment. La compétence étant découpée en plusieurs éléments d'apprentissage, cela serait alors une moyenne des éléments évalués.

Le bulletin ne serait qu'un traitement statistique des différentes fiches vues précédemment.

Il m'a semblé intéressant de développer cette partie car le livre dénonce dans une partie les effets néfastes de la note, propose un outil pertinent mais au final un pourcentage au lieu d'une notation. Un pourcentage ne reviendrait-il pas au final à une notation ? Les effets néfastes seraient-ils réellement gommés ?

Cependant, il me semble que grâce à la fiche de notation, l'objectif formatif de l'évaluation est mieux rempli.

COMMENTAIRES

Il m'a paru important de développer cette fiche car l'ensemble des principes m'ont amené à me poser des questions lors de la conception de notre action éducative.

Il semble qu'un nombre de points important est aujourd'hui oublié dans notre système d'évaluation. Comment pouvons nous faire progresser les élèves sans expliciter l'évaluation ? Comment remplacer la notation ? Comment aider les élèves à s'auto-évaluer, à progresser ?

De plus, ces outils me semblent intéressants en tant qu'enseignant. Je me suis demandé comment appliquer ces éléments dans mes évaluations, comment faire en sorte que les élèves comprennent mieux leur évaluation, deviennent acteurs de leur apprentissage et n'aient plus peur de l'évaluation.

Je n'aurais pas forcément osé demander à un pair d'évaluer un autre élève de peur que les « bons » élèves s'ennuient mais en fait il semble que ce processus ait des effets bénéfiques sur les élèves, peu importe leur niveau.

Figure 5 : Fiche de lecture Jacques Tardif – *L'évaluation des compétences*.

Fiche de lecture : TARDIF JACQUES - *L'évaluation des compétences*.

Élodie ASSELIN-BOULLÉ

FICHE DE LECTURE

Auteur de la fiche de lecture : Élodie Asselin-Boullé, 14 Avril 2017.

• PRÉSENTATION

Thème : Définition des compétences et réflexion autour de l'évaluation de ces dernières.

Le sujet du mémoire étant l'expérimentation d'une classe sans note, évaluée par compétence, au lycée Paul Éluard, je me suis intéressée aux compétences. Cet ouvrage permet de définir ce qu'est une compétence, une évaluation et s'intéresse à la combinaison des deux à savoir : l'évaluation des compétences.

• IDENTIFICATION DU TEXTE/RÉFÉRENCES

TARDIF, Jacques. *L'évaluation des compétences - Documenter le parcours de développement*. Chenelière éducation / didactique - 2006.

• INTRODUCTION

Cet ouvrage parle des compétences et de comment évaluer les élèves selon ce modèle et non un barème comme cela est traditionnellement réalisé.

Il s'agit d'un essai que je qualifierai de général car parlant de pédagogie des compétences, quel que soit la discipline.

Les compétences sont le cœur de l'essai.

L'auteur affirme que les compétences permettent plus d'objectivité et de diminuer les écarts sociaux entre les élèves. La problématique serait : pourquoi et comment évaluer par compétences ?

Jacques Tardif semble insister sur le fait que la progression du développement des compétences est essentielle. Certaines compétences ne sont maîtrisées totalement qu'au bout de 10 ans, parfois plus.

• RÉSUMÉ

Le livre est constitué de 6 chapitres :

- Le 1^{er} chapitre est consacré au concept de la compétence, on y trouve ainsi une définition entre autres.
- Le 2nd chapitre évoque les modèles cognitifs de l'apprentissage.
- Le 3^{ème} chapitre pose un cadre général pour l'évaluation des compétences.
- Le 4^{ème} chapitre parle des indicateurs de développement.
- Le 5^{ème} chapitre des rubriques.
- Le 6^{ème} et dernier chapitre, décrivent le portfolio et le dossier d'apprentissage comme étant un document de preuve.

Ce résumé ne concerne que les 3 premiers chapitres, sujet au cœur de cette fiche de lecture : les compétences et leur évaluation.

Dans un premier temps, Tardif retrace l'histoire des compétences et revient sur les définitions qui ont été données jusqu'à présent. Il propose alors une nouvelle définition, comprenant toutes les autres donc plus complètes :

Ainsi, selon lui, une compétence est « un savoir-agir complexe prenant appui sur la mobilisation et la combinaison efficace d'une variété de ressources internes et externes à l'intérieur d'une famille de situations » (page 22). Dans ce même chapitre, il propose alors une distinction entre les savoir-agir et les savoir-faire, sujet à de nombreuses confusions. Il présente les savoir-agir comme devant être contextualisés et regroupant plusieurs savoir-faire, qui en opposition aux premiers savoirs, peuvent être décontextualisés. Il existe 5 caractéristiques de compétences construites comme des savoirs-agir complexes :

- caractère intégrateur lorsque la compétence fait appel à de nombreuses ressources de différente nature
- caractère combinatoire lorsque la compétence prend appui sur différentes ressources
- caractère développemental lorsque la compétence se développe tout au long de la vie
- caractère contextuel lorsque la compétence est mise en œuvre dans un contexte précis.
- caractère évolutif lorsque la compétence est conçue pour intégrer de nouvelles ressources et de nouvelles situations sans changer sa nature.

Il est possible d'automatiser les savoirs-faire, car pouvant être décontextualisés, mais ce n'est pas possible pour les savoirs-agir. Cependant un savoir-agir peut mobiliser des savoirs-faire devenus automatiques.

Dans un second temps, Jacques Tardif explique l'importance de la progression du développement des compétences d'un point de vue cognitif. En effet, il est essentiel d'amener les notions au fur et à mesure pour élever le niveau de développement et de degré de maîtrise.

Dans un troisième temps, l'auteur parle de l'évaluation des compétences. Après avoir opposé l'évaluation dans un programme par objectif et par compétence, il décrit les types d'évaluations. Tardif cite LOUIS (1999 ; page 169) qui différencie l'évaluation informelle et la formelle, puis il définit l'évaluation formative, sommative et certificative :

Il reprend la définition de Scallon (2000 ; page 21) pour l'évaluation formative à savoir qu'il s'agit d'un processus d'évaluation continue permettant de progresser, en régulant les apprentissages. Il ne différencie pas l'évaluation sommative et certificative mais les associe : les évaluations en cours d'année, généralement appelées « évaluations sommatives » peuvent certifier l'atteinte d'un niveau comme l'évaluation certificative, et un examen final en plus de faire référence à un niveau de développement acquis, prend en compte une somme d'apprentissages.

Jacques Tardif définit ensuite 3 types d'évaluations peu connues : l'évaluation alternative, l'évaluation de performance et l'évaluation authentique. L'évaluation authentique, préconisée pour l'évaluation des compétences selon notre auteur, est définie comme ayant pour contenu des faits réels, l'élève ou l'étudiant doit monopoliser des savoirs-agir pour répondre à une problématique pouvant être rencontrée dans la vie courante. On retrouve ainsi la notion qu'une compétence est un savoir-agir, qui est contextualisée.

Toutes les évaluations comportent trois piliers :

- la cognition : il est important d'expliciter les étapes de développement de chaque compétence car ce sont ces étapes qui délimitent la cible des évaluations et les sélections de tâches à réaliser.
- l'observation
- l'interprétation

Toutes les évaluations doivent prendre en compte le niveau de développement attendu de l'élève et le degré de maîtrise de ce niveau.

Enfin le sujet de l'évaluation par compétence doit idéalement répondre à ces 5 caractéristiques :

- Il doit permettre le développement de la compétence en question, des ressources et des situations de cet apprentissage : faire donc preuve de cohérence.
- Il doit être réel une fois de plus : faire preuve d'authenticité.
- Il doit montrer de la rigueur, ce qui rejoint la cohérence.
- Il doit éviter les biais, cependant certains sont à prendre en compte dans les critères d'évaluation : ce qui fait la différenciation.
- Enfin, pour une compétence le sujet doit avoir recours à des ressources d'autres disciplines : ce qui est la transdisciplinarité.

• COMMENTAIRES

De façon générale, l'essai est très intéressant pour tout enseignant, et met en évidence le fait que la perception de la compétence, et de l'évaluation, est en perpétuelle évolution.

Dans le cadre de notre mémoire sur l'évaluation par compétence dans une classe sans note, il nous permet de mieux comprendre l'évaluation par compétence, mais n'ayant pas la main sur les évaluations des élèves de notre expérimentation, nous ne pouvons pas mettre en exécution ces recommandations.

L'évaluation est un sujet en pleine évolution dans notre société donc d'actualité. Il semblerait qu'un changement se mette en place dans les prochaines années en faveur d'un système par compétence. Ce livre est donc d'autant plus intéressant qu'il nous permet de savoir comment il est possible d'évaluer par compétences. En passant par les caractéristiques mêmes des compétences et par les conditions de leur évaluation, cet ouvrage permet d'indiquer à un enseignant voulant mettre en place une évaluation par compétences comment faire.

Depuis la réforme des STL (Sciences et Technologies de Laboratoire) en 2011, certaines épreuves du baccalauréat sont évaluées par compétences. Cet ouvrage m'a aidé à comprendre comment les sujets sont construits et devrait me permettre de construire des sujets se rapprochant de ceux du baccalauréat pour y préparer au mieux mes élèves.

Figure 6 : Fiche de lecture Florence Castincaud & Jean-Michel Zakhartchouk – *L'évaluation plus juste et plus efficace*.

Amal Belakmalat

CAPET B

FICHE DE LECTURE

IDENTIFICATION DU TEXTE

L'évaluation Plus juste et plus efficace comment faire ?

Florence CASTINCAUD et Jean Michel ZAKHARTCHOUK.

CANOPE EDITIONS, 2014.

PRESENTATION

Cet ouvrage pose un certain nombre de problèmes liés à l'évaluation. L'école française est confrontée à une évaluation trop injuste et inefficace et affronte également la question centrale : comment faire ?

Dans les ESPE, les enseignants ne bénéficient pas d'une formation spécifique liée à l'évaluation. En effet, dans l'arrêté du 1^{er} juillet relatif au référentiel des compétences des enseignants les notions de note ou notation n'apparaissent jamais et l'évaluation n'est pas conçue comme problématique. Or, de nombreuses recherches ont démontré que l'évaluation n'était pas juste. Par ailleurs, la notation pouvait avoir un impact réel sur les apprentissages. Si les bonnes notes sont encourageantes, les mauvaises notes ont l'effet inverse sur les élèves, à savoir : la démotivation, un sentiment d'humiliation, une baisse de l'estime de soi, du décrochage scolaire.

Ce livre montre l'évolution qu'a connue le système éducatif en France et les différentes formes d'évaluations possibles. À travers les nombreuses expériences menées, on peut voir que l'évaluation peut favoriser l'apprentissage et cela même en abandonnant la notation chiffrée.

Cet ouvrage a pour objectif de faire évoluer les pratiques en termes d'évaluation des élèves. Entre retours d'expériences et analyse profonde du sujet, il offre une lecture stimulante pour aborder cette question d'actualité.

INTRODUCTION

Un grand nombre d'établissements se sont emparés de la question de l'évaluation. Constatant l'inefficacité du système actuel, ils ont entrepris des expérimentations : des classes sans notes ou des évaluations par compétences.

Mais cette révolution pose de nombreuses questions : « Ce qui est expérimenté dans une ou deux classes peut-il se généraliser ? Comment apprécier dans les progrès des élèves la part due au nouveau système et celle due à l'énergie des innovateurs au-delà du contenu de l'innovation ? Quels compromis sont nécessaires, inévitables, dès lors qu'on veut étendre une expérience partielle ? Faut-il faire coexister un système nouveau, autour de compétences, et l'ancien système qui est en vigueur au niveau de l'institution, et bien sûr des examens ? ». (p 85)

Subsiste également la question des bulletins. Comment doivent-ils être remplis ? Quel va être le format du conseil de classe ?

Pour répondre à ces nombreuses questions, les auteurs ont recueilli des témoignages d'établissements ayant tenté l'expérience. Ce chapitre présente ces témoignages.

RESUME DU TEXTE

Dédramatiser, en valorisant les compétences

Cette partie montre l'expérimentation menée au sein du lycée professionnel BARITUS FRANCOIS, à Paris.

Ce lycée a décidé de mettre en place une évaluation par compétence pour mettre fin à la vision des élèves qui percevoient l'évaluation comme une sanction.

Trois compétences par discipline ont été sélectionnées pour le semestre. Une compétence méthodologique et sociale (matériel, ponctualité, etc.) et deux compétences issues des référentiels. Les compétences ont ensuite été déconstruites en sous compétences, mais malgré cela les expliquer aux élèves n'était pas chose aisée.

Les enseignants ont en effet eu des difficultés à expliquer leurs attentes ce qui a conduit 52 % des élèves à avouer qu'ils ne les comprenaient pas.

L'évaluation formative a alors pris une grande place dans leur expérimentation. L'objectif étant de permettre aux élèves de se tromper, puis de réessayer sans se focaliser sur leur échec.

Une des lignes directrices de leur projet est de donner la parole aux élèves. Pour ce faire chaque élève a participé à trois entretiens conseils lors du semestre :

- **Un entretien d'accueil** lors de la rentrée afin de connaître les motivations et les difficultés de chaque élève ;
- **Un entretien de mi- semestre** pour que l'élève remplisse sa partie du bulletin. Pour cela les élèves se sont livrés à une forme d'autoévaluation afin de favoriser l'autonomie et de les intéresser à leur projet personnel.
- **Un entretien de conseil de classe** dans lequel chaque élève est reçu afin d'établir un bilan d'étape et d'envisager des pistes de progrès.

Le bulletin scolaire a quant à lui, dû prendre une nouvelle forme.

Il est partagé en 3 colonnes :

- **Colonne de gauche** : remplie par les enseignants (compétence acquise ou non acquise).
- **Colonne de droite** : qui correspond à l'autoévaluation des élèves, donnant le sentiment des élèves quant à l'acquisition ou non des compétences.
- **Colonne centrale** : intitulée « avis de l'enseignant et progression envisagée par l'élève après entretien ». Cette partie est une synthèse de l'échange avec l'élève et doit lui permettre de prendre conscience de ce qu'il sait faire ou pas, comment il doit le faire et pourquoi il a réussi ou échoué.

Suite à cette expérimentation le lycée professionnel BARITUS FRANCOIS a pu constater une baisse de l'absentéisme et une absence de conseil de discipline. Selon les enseignants cela serait dû au fait que les élèves sont moins stressés lors des évaluations, qu'ils n'hésitent plus à venir et qu'ils osent plus car ils savent que leur éventuel échec n'a pas conséquence définitive sur leur bulletin scolaire.

Ils relèvent cependant une limite à cette conclusion, à savoir, le recrutement. En effet, le profil des élèves pouvant varier d'une année à l'autre peut avoir un réel impact sur l'expérimentation.

La GARE en 2nd : Comment clarifier les attentes des professeurs

Au-delà des notes attribuées la mission du professeur est de faire comprendre aux élèves ce qu'ils doivent maîtriser.

Face à cette difficulté, l'équipe pédagogique d'une classe de seconde au sein du lycée de SAINT-LO s'est lancée dans une expérimentation. Cette équipe s'est rassemblée autour d'un constat : « si les élèves comprennent mal ce qu'on attend d'eux c'est parce que les notes, nanties d'une consécration sociale écrasante, masquent par leur simplicité apparente la complexité de ce qu'elles évaluent, et parce que la diversité des disciplines et des pratiques pédagogiques des professeurs d'un même élève décourage la recherche de critères et de savoirs transversaux ».

L'équipe éducative a donc mis en place « la grille d'aide à la réussite de l'élève » (GARE), qui énumère en 102 items les conditions d'un travail pertinent et efficace. Chaque enseignant a ensuite sélectionné dans cette liste les items spécifiques à sa discipline.

Pour les enseignants l'objectif était de construire des référentiels dépassant le cadre des disciplines. Il s'agissait alors de favoriser des formulations de compétences aussi transdisciplinaires que possible, que l'élève pourrait facilement identifier, comprendre et utiliser. « La GARE est une liste de conseils, de trucs, de recettes, bref, un pense-bête ou une boîte à outils. » (p 97)

Dans cette grille, on trouve aussi bien « avoir fini ses travaux dans les délais » (item n1), « qu'utiliser le microscope » (item K7). (p 101-105)

Lorsque l'enseignant corrige une copie, celui-ci note alors les items mis en jeu puis précise ce que l'élève a su faire ou pas. L'élève porte alors son attention sur les

capacités maîtrisées ou non et peut trouver dans sa copie des conseils (sous forme de codes renvoyant aux items de la GARE).

Selon les enseignants l'utilisation du GARE ne permettrait pas une application plus grande, mais aide les lycéens à mieux comprendre ce qu'on attend d'eux, les rendant ainsi plus autonomes. Chaque élève est alors capable d'agir ou non sur le développement de ses capacités à travers la connaissance des critères de réussite.

COMMENTAIRES

Cet ouvrage est un apport réel pour accompagner les écoles qui souhaitent changer leur pratique d'évaluation. À travers le recueil d'expérimentations les auteurs donnent des pistes d'actions à menées avec leurs avantages et leurs limites.

La lecture de ce livre m'a permis de constater qu'une modification des pratiques de l'évaluation implique de nombreux changements : la compréhension des compétences par les élèves, l'appropriation de ces compétences, la modification du bulletin, etc.

C'est un ouvrage qui m'a fait prendre conscience du regard que je portais sur l'évaluation, à savoir un outil obligeant les élèves à apprendre en oubliant qu'il pouvait être source de stress et d'incompréhension des attentes.

Figure 7 : Fiche de lecture André Antibi – *La constante macabre*.

Fiche de lecture

Auteur de la fiche de lecture : Solène Poret, 22 janvier 2017

Présentation

Thème du document : état des lieux sur les dispositifs d'évaluation actuels.

Les conséquences des mauvaises notes à répétition sont néfastes à la formation : elles entament la confiance en soi des élèves.

Comment sommes-nous arrivés à vouloir trouver des issues à l'évaluation chiffrée ?

Comment est perçue la notation actuelle par la société, les enseignants et élèves ?

Comment faire évoluer cette vision de la notation ? Ce document devrait permettre d'éclaircir le besoin d'expérimenter de nouvelles évaluations (par compétences notamment) et d'avoir une idée de l'impact de celles-ci sur les élèves.

Référence

Antibi A. (2005). *La constante macabre*. Cahors : Math'Adore.

Introduction

André Antibi est docteur en mathématiques et en sciences de l'éducation à l'université Paul Sabatier de Toulouse. Il dénonce dans cet ouvrage les injustices des évaluations scolaires qu'il considère trop sélectives. À quoi est due la peur de crédibilité des enseignants qui mettent que des « bonnes notes » ?

Antibi fait donc l'analyse critique d'un système, puis donne du sens et une cohérence à un ensemble de pratiques pour lutter contre l'échec scolaire.

Résumé

1. Un phénomène connu du système éducatif

p16 « existence indiscutable de cette constante : au cours des nombreux débats qui ont

suivi mes conférences sur cette question, personne n'a contesté l'existence de cette constante » D'après ses recherches et les sondages qu'il a effectués auprès de la population enseignante, Antibi affirme que la plupart des professeurs ont conscience que la « constante macabre » existe bel et bien. De même, pour ne pas être considérés comme laxistes auprès de leurs collègues et de leurs élèves, une certaine forme de sadisme s'impose dans leurs évaluations, avec des questions pièges et des problèmes non-étudiés en cours pour garder un pourcentage de mauvaises notes.

2. Les conséquences sur la formation des élèves

La conséquence la plus délétère est la perte de confiance entre les enseignants et leurs élèves. Les élèves se sentent victimes d'une sous notation par rapport au travail qu'ils ont fourni, et peuvent perdre confiance en leur professeur : « quoi que je fasse de toute façon j'aurai la même note !!! ». Le climat de classe peut en pâtir. Quant au climat familial, les élèves en échec par la notation vont entrer en conflit avec leurs parents car ils ne ramènent pas de « bonnes » notes à la maison. L'enfant va être stressé à l'idée d'annoncer une mauvaise note à ses parents. Enfin, les élèves vont perdre totalement confiance en eux car ils ne vont sentir aucune progression de leur niveau scolaire : « je suis toujours dans les derniers de la classe !!! ».

3. Les alternatives possibles

- L'évaluation par contrat de confiance (EPCC) :

- 1) Donner le programme du devoir détaillé aux élèves
- 2) Organiser une séance de questions/réponses avant le devoir
- 3) Faire en sorte que le jour du contrôle, les questions reprennent au moins 80 % de ce qui leur a été donné dans le programme.

Cette pratique se nomme l'évaluation par contrat de confiance. Elle conduirait à la « suppression de l'échec scolaire artificiel » (p88) ;

Ce système d'EPCC permet de faire comprendre aux enseignants que l'évaluation ne doit pas être un « concours déguisé », ni un piège puisqu'un professeur n'est pas là pour « casser » les élèves dans leur élan mais plutôt pour seulement vérifier si à un moment donné, un certain niveau d'acquisition est atteint ou pas.

- la suppression des notes :

p129 : Certains pays ne mettent plus de notes aux élèves avant 15 ans. Les élèves n'ont plus l'obsession de se comparer les uns aux autres, ils se focalisent plus sur ce qu'ils savent faire ou ne pas faire, et savent ce qui leur reste à accomplir pour progresser.

Malheureusement, ce n'est pas parce que ce système fonctionne bien à l'étranger qu'il fonctionnerait en France, Antibi la juge d'ailleurs encore utile actuellement « à condition qu'elle récompense justement un travail fourni ».

Commentaires :

Après vingt années à enseigner, André Antibi s'est permis de faire un constat alarmant dont l'existence est reconnue par la plupart des partenaires du système éducatif français : une évaluation n'est crédible que lorsqu'il y a un certain pourcentage d'élèves en situation d'échec, une constante macabre.

L'évaluation par contrat de confiance permet, comme son nom l'indique, de redonner confiance aux élèves concernant leur évaluation. Ils ont toujours peur d'être piégés. Ils ne le seront plus si l'évaluation suit ce genre de cérémonial en trois phases.

Bien que dénonçant les dérives de l'évaluation chiffrée (la constante macabre), cette méthode ne modifie pas l'évaluation chiffrée. De plus, je pense que n'importe quel enseignant avec un minimum de bienveillance donne le programme du contrôle à l'avance. La seule différence concerne les détails : un panel d'exercices est donné aux élèves et certains feront partis du contrôle sans modification. J'ai peur que cette méthode amène les élèves à apprendre bêtement les exercices de la liste du programme, pour être sûr de réussir le contrôle.

Conclusion

Le système de la notation chiffrée n'est pas parfait et les critiques ne sont pas complètement infondées (Philippe Meirieux qualifie la moyenne d'absurdité la plus grave du système français), mais il faut bien faire intervenir, à un moment ou à un autre une évaluation (formative et/ou sommative) et choisir le moins mauvais des systèmes. Et pour ce faire, il faut essayer, innover et observer les résultats.

De plus en plus d'établissements mettent donc en place des systèmes sans notes. L'élève est ainsi évalué par compétence. Tout ce que sait faire l'élève n'est pas noyé dans une seule note. "C'est un système beaucoup plus encourageant »

Ce livre était intéressant de lire avant l'action éducative réalisée dans le cadre du mémoire, pour mieux comprendre les intentions derrière cette envie de réformer l'évaluation en France.

Figure 8 : Fiche de lecture Jacques Tardif – *L’approche par compétence : un changement de paradigme.*

Auteur de la synthèse de conférence : Manel LAHFADI.

La conférence porte le titre suivant :

« L’approche par compétence : un changement de paradigme ».

Cette conférence a été animée par **Monsieur Jacques Tardif**, professeur à l’Université de Sherbrooke (au Québec), et spécialiste de la pédagogie universitaire. Il est très recherché pour les expertises qu’il a développé pendant plus de vingt ans par rapport aux programmes axés sur le développement des compétences.

Il a été invité en Février 2013 à l’**ICAP (Innovation Conception et Accompagnement pour la Pédagogie)** de l’Université Claude Bernard Lyon 1 afin de présenter une conférence informative (et non formative) sur l’apprentissage pas les compétences.

Cette conférence a duré 1h34 (la dernière demi-heure est réservée à un débat avec le public).

Synthèse de la conférence

Le conférencier commence par donner plusieurs définitions au mot "**paradigme**" situé dans le titre de sa conférence. La définition qu’il défendra lors de sa présentation est la suivante : **« Le paradigme est un ensemble d’énoncés présentant une vision globale d’un domaine facilitant la communication, l’évolution, et la créativité, situant en contexte l’étude de phénomènes concernés ».**

Le conférencier distingue bien les deux paradigmes : celui de l’enseignement où **l’apprentissage est par les objectifs** et celui où **l’apprentissage est par les compétences.**

Il commence par décrire les inconvénients de l’apprentissage par les objectifs. Selon lui, les élèves qui suivent cet apprentissage reçoivent beaucoup de connaissances fractionnées, et spécifiques à une seule discipline (la transdisciplinarité est rare). Les enseignements sont rarement contextualisés, et aucune intégration n’est réfléchi par l’enseignant. Il faut attendre que l’élève soit en situation professionnalisante, donc en stage, afin qu’il fasse seul cette intégration, qui n’est pas du tout une tâche facile.

De plus, l’apprentissage par les objectifs ne met pas le " curseur " (terme que le conférencier utilise beaucoup) sur des capacités qui sont essentielles en entreprise, comme par exemple, la capacité de communication.

Il décrit alors la logique de l'apprentissage par les objectifs comme étant "**photographique**", car l'élève ne fait que prendre "une photographie" de ce qui lui a été enseigné et qu'il ne pourra réutiliser qu'à un moment précis de son parcours, ou pas. Les enseignants se comportent donc comme si les apprenants étaient des "photocopieurs". On le voit même dans leurs évaluations quand ils demandent à l'apprenant de reproduire textuellement ce qu'il a lu. L'auteur va jusqu'à dire que par une telle segmentation des connaissances, le professeur n'agit que comme "*un travailleur d'une chaîne de montage, qui ne fait que déposer une seule pièce utile au montage*".

Le conférencier pense que l'apprentissage par les objectifs renferme de nombreuses erreurs conceptuelles. Premièrement, cet apprentissage est peu significatif et peu transférable. Le conférencier prend pour exemple une conférence sur la communication qu'il a donnée devant 150 étudiants de diverses disciplines. Il affirme qu'il est évident que tous les étudiants n'avaient pas contextualisé les connaissances acquises lors de cette conférence de la même manière. Deuxièmement, les apprentissages sont essentiellement théoriques et peu disciplinaires. Troisièmement, l'apprenant ne développe pas assez les compétences relatives à la résolution de problèmes complexes, flous, et qui présentent des enjeux éthiques. Quatrièmement, ce mode d'apprentissage a une influence très limitée sur le développement de la pensée critique et sur la flexibilité par rapport aux points de vue contradictoires et aux interprétations multiples. Dernièrement, il est difficile d'envisager que l'apprenant développe sa pensée critique et sa créativité.

Le conférencier remarque chez les étudiants que par la méthode d'apprentissage par les objectifs, ils sont de moins en moins motivés tout au long de leur formation, car le fil conducteur se structure toujours de la même façon. De plus, l'étudiant ne s'approprie pas assez ce qu'il apprend car, comme le justifie le conférencier, nous observons souvent qu'il préfère ne pas aller en cours et le récupérer chez son camarade car de toute façon, ce n'est que du "recopiage".

Le conférencier explique bien que si certains ont choisi de passer à un mode d'apprentissages par les compétences, ce n'est que parce qu'ils étaient soumis à des "problèmes" considérables qu'ils se devaient de résoudre. Car dans la "société de demain", les problématiques sont de plus en plus complexes et nécessitent des représentations exhaustives et nuancées, avec des solutions souvent pluridisciplinaires, voir transdisciplinaires. Tout en tenant compte du développement des compétences relationnelles et cognitives (l'auteur reparle du rôle de la communication).

Après avoir fini de décrire les inconvénients de l'apprentissage par les objectifs, l'auteur décrit cette fois les avantages de l'apprentissage par les compétences.

Cette méthode est cette fois-ci "**vidéographique**", car l'apprenant se fait plus qu'une image de ce qu'il acquiert. Les situations d'apprentissages présentent un haut degré d'authenticité, elles sont audacieuses et innovantes. Il cite pour exemple les

enseignements présents dans son Université à Sherbrooke, avec 200 étudiants en génie civique et génie informatique qui devront réaliser en 8 semestres sept projets au total, dont le seul imposé étant le premier. Ainsi, il dit que par l'intermédiaire des besoins des étudiants pour la réalisation de leurs projets, ils vont eux-mêmes mettre en place des situations d'apprentissages adaptées, qui seront forcément contextualisées. Il cite un exemple de projet marquant construit par les élèves ingénieurs et évalué par des ingénieurs déjà en poste. Ce projet a consisté à "produire un jouet pour des enfants autistes". Ainsi, les étudiants s'interrogent sur différents critères appartenant à diverses disciplines. Le déséquilibre cognitif alors créé en eux peut, par l'intermédiaire de l'apprentissage par les compétences, évoluer vers un nouvel équilibre.

Avec ce type d'apprentissage, les "formateurs" (que nous ne pouvons plus appeler "enseignants"), rendent explicite leurs expertise professionnelle et peuvent fournir de la rétroaction sur l'évolution de la formation de chaque étudiant.

Le conférencier dit bien qu'en plaçant le " curseur " sur l'apprentissage par les compétences, les connaissances deviennent essentiellement des "outils de planification, de réflexion et d'action". Le conférencier explique que les gens qui affirment que la démarche d'apprentissage par les compétences est moins préoccupée par les connaissances ont tort, car elles y interviennent mais en tant "qu'outils".

Le conférencier explique qu'il trouve très intéressant de demander à l'apprenant un "**dossier d'apprentissage**", ou un "**portfolio**", et de soumettre les apprenants à des "**autoévaluations**" aux moments opportuns.

Le conférencier termine sur l'intérêt de l'autoévaluation à amener vers un apprentissage autorégulé, qu'il ne définira pas.

Mes analyses et mes questionnements sur la conférence

Le conférencier fait bien la comparaison détaillée des deux méthodes d'apprentissages et met bien en avant pourquoi il préfère l'une à l'autre. Il a bien mis en relief ses arguments par des exemples précis et judicieux. On comprend tout au long de la conférence le cheminement du conférencier dans ses pensées, et comment et pourquoi il est arrivé à défendre une méthode plutôt qu'une autre.

Mais ce qui m'a dérangé et qu'il ne parle pas des **inconvenients de la méthode d'apprentissage par les compétences**. En conséquence, beaucoup de mes questions ressentent sans réponses.

Mes questionnements sont les suivants :

- « **Le système d'apprentissage par les compétences offre-il autant d'acquisitions de connaissances que le système d'apprentissage par les objectifs ?** » ;
- « **Avec la démarche de projet, l'étudiant arrive-il à couvrir tous les apprentissages qu'il doit recevoir** » ;
- « **Y a-t-il une différence entre un enseignant et un formateur ?** », cette question est née de l'affirmation du conférencier à dire que quand on travaille par les compétences, on ne peut plus être "enseignant" mais uniquement "formateur" ;
- « **En quoi l'autoévaluation amène à un apprentissage autorégulé ?** », j'ai regretté le fait que le conférencier conclue sur l'apprentissage autorégulé sans le définir d'avantage, avec des exemples précis ;
- « **Comment l'étudiant progresse en s'autoévaluant et en développant des critères d'évaluations ?** », le conférencier a fait ces affirmations sont les justifier, et cela est bien dommage car cela entre directement dans notre projet de Mémoire ;
- « **Qui sont les organismes qui certifient les compétences ?** », le conférencier en parle mais il ne les précise pas ;
- « **Comment s'adapter à un dispositif qui met en avant les compétences quand nous sommes bloqués dans des formats qui ne facilitent rien à cela ?** ». En effet, notre système d'évaluation et le cadre dans lequel les apprenants évoluent n'aident pas à la mise en place efficace de l'apprentissage par les compétences (par exemple, un cours réalisé en amphithéâtre avec un seul interlocuteur, et aucun moyen pour des démonstrations pratiques).

Figure 9 : Fiche de lecture Louise Bélaïr – *L'évaluation dans l'école*.

Amal Belakmalat
CAPET B

FICHE DE LECTURE

IDENTIFICATION DU TEXTE

L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques.
Louise M. Bélaïr.
ESF éditeur, 1999.

PRESENTATION

Cet ouvrage montre que chaque geste d'évaluation requiert l'habileté de l'enseignant pour élaborer des moyens fiables et justes d'évaluer.

Aujourd'hui on peut constater un accroissement du taux d'absentéisme et de décrochage liés au vécu scolaire qui crée chez certains élèves, une baisse de l'estime de soi et un manque d'intérêt pour l'école.

Selon l'auteur, cela est dû en grande partie à l'évaluation génératrice d'angoisses et initiatrice d'un pouvoir donné à l'évaluateur, qui a pour effet de déboucher sur une forme de démission de la part de certains élèves.

L'évaluation doit donc être une affaire de collaboration entre les élèves et l'enseignant, afin qu'ils la comprennent et qu'elle soit réellement au service de l'apprentissage.

INTRODUCTION

Tel que mentionné précédemment, l'évaluation est souvent source d'angoisse pour les élèves, ce qui peut avoir des conséquences néfastes sur leur apprentissage. L'enseignant doit donc construire une relation d'évaluation qui soit la plus juste possible, c'est-à-dire la mieux compréhensible et la mieux vécue par les élèves.

Dans cette optique, plusieurs paramètres doivent être pris en compte : la communication, la collaboration, la coopération et l'autoévaluation.

RÉSUMÉ DU TEXTE

Évaluer pour communiquer

L'acte d'évaluation appelle à la communication.

En effet, elle suppose un caractère de transparence afin que l'élève soit conscient de ce qu'il a à accomplir ou à développer mais aussi parfois une forme de négociation des outils et des critères d'évaluation.

La transparence se traduit souvent par l'énonciation des objectifs poursuivis ou des compétences à développer dans une activité.

Cependant, pour réellement construire un savoir par l'élève, cette communication doit aller au-delà de la simple énumération des objectifs et des compétences. Il est important de travailler avec eux afin qu'ils soient capables d'anticiper les actions à entreprendre. C'est le rôle de l'évaluation formative.

Grâce à cette pratique, l'élève sera conscient de ce sur quoi portera l'évaluation, afin de s'y préparer au mieux et ainsi de réduire le stress associé à l'inconnu.

La négociation des outils et des critères concernent les mesures prises pour évaluer les élèves mais aussi l'identification des critères servant à juger s'il y a eu apprentissage ou non.

L'évaluation peut parfois être l'occasion pour certains enseignants d'exercer une forme de pouvoir sur leurs élèves. Or, la communication pourrait permettre aux élèves de jouer un rôle plus actif dans leurs évaluations. Pour cela les élèves peuvent aider à déterminer les éléments d'observation ou d'appréciation, car chacun a déjà une idée de ce qu'il doit faire et de la manière dont il doit le faire.

« Le fait d'impliquer les élèves dans l'élaboration des outils d'évaluation peut alors faciliter leur apprentissage en ce sens où la négociation des critères à évaluer entraîne une plus grande conscience des paramètres de l'action, tout en leur permettant d'utiliser les stratégies qui leur conviennent pour apprendre. » (p 38)

Cela peut non seulement faciliter la compréhension des élèves de ce qui est attendu mais également leur permettre d'apprécier davantage leur travail lors de la remise de celui-ci à l'enseignant.

Autoévaluer pour apprendre

« L'autoévaluation se caractérise par un jugement porté suite à une intention donnée en vue de prendre une décision juste et adéquate ». (p 61)

L'autoévaluation peut amener les élèves à s'interroger sur leurs idées, leurs gestes et leurs productions ce qui va favoriser l'évolution de leurs apprentissages.

Il revient donc à l'enseignant de permettre aux élèves d'apprendre à s'autoévaluer afin de porter un regard critique sur ses gestes et de réfléchir aux moyens pour évoluer.

L'autoévaluation exige une prise de conscience par l'élève de l'engagement qu'elle suppose, des modalités d'évaluation et des critères de correction.

L'élève doit être conscient qu'il peut intervenir dans la relation évaluative.

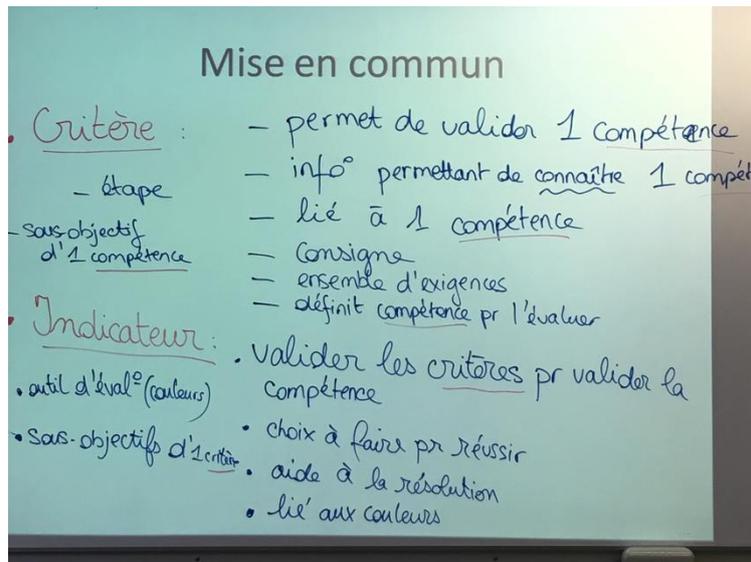
COMMENTAIRES

Cet ouvrage m'a semblé être une lecture importante dans la construction de notre action éducative et dans la rédaction de notre travail de mémoire.

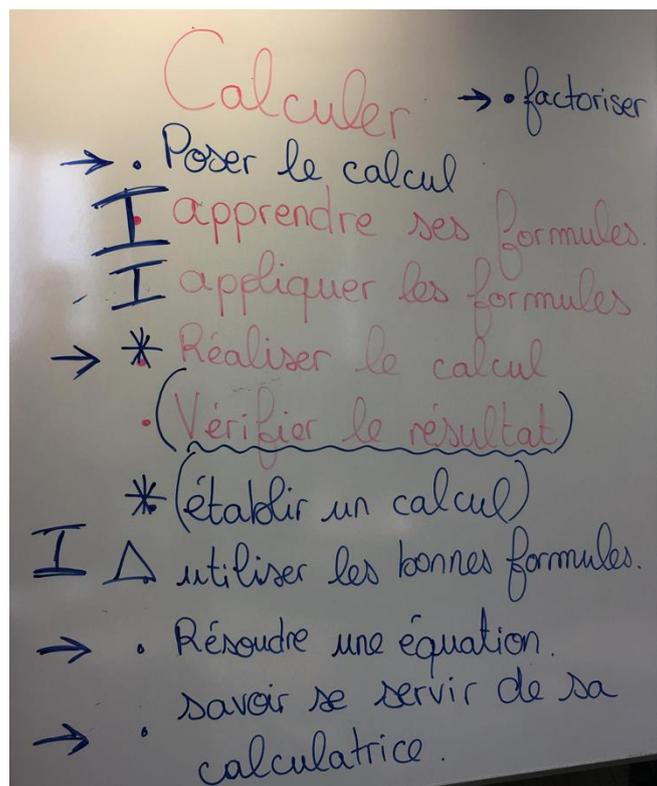
En effet, il reprend les axes que nous avons souhaité travailler avec les élèves, à savoir la construction de critères et d'indicateurs afin de leur permettre de progresser dans leur autoévaluation.

A travers des témoignages d'enseignants sur leur pratique et de références littéraires, l'auteur nous explique pourquoi il est important de favoriser une transparence de l'évaluation, de transmettre le pouvoir de l'évaluateur à l'élève en lui permettant de construire lui-même les critères d'évaluation et en lui apprenant à s'autoévaluer.

Figure 10 : Photographies des tableaux.



Photographie de la mise en commun des propositions de définitions faites par les élèves au lycée Paul Éluard.



Photographie de la mise en commun des critères et des indicateurs de la compétence « Calculer » à Paul Éluard (I distingue les indicateurs des critères).

Compétence : Communiquer à l'écrit

Critères	Indicateurs
- Savoir construire des phrases	- Compréhensibles - Niveau de langue adapté (clair, pas familier) - Cohérence, pertinence - Être attentif à l'orthographe et à la syntaxe, ponctuation.
- Rendre une copie propre.	- Respect des conventions (date, nom...) - Pas de rature (ou proprement) - Copie claire, aérée - Écriture lisible

Photographie de la mise en commun des critères et des indicateurs de la compétence « Communiquer à l'écrit » à Galilée.

Figure 11 : Support des autoévaluations.

Autoévaluation de Paul Éluard

Nom :

Date :

Prénom :

207

Autoévaluation des compétences de Mathématiques

Compétence	Couleur	Justification
Chercher		
Modéliser		
Représenter		
Calculer		
Maitriser les savoirs		
Communiquer		
Être autonome		

Ceci est une auto-évaluation : elle vous permet de vous positionner par rapport aux compétences du bulletin.



Non maîtrisé



Insuffisant



Satisfaisant



Très bien

Autoévaluation de Galilée

Nom _____ Date _____
 Prénom _____ Classe _____

Autoévaluation des compétences en histoire et en géographie

Compétence	Signaler la couleur	Justification
Savoir être un élève		
S'investir durant le cours		
Communiquer oralement et écrit		
Restituer les connaissances		
Utiliser les outils propres aux différentes disciplines <i>Exemple : microscope en SVT</i>		
Tenir un raisonnement pertinent		

 Rouge : noter Non maîtrisé
 Orange : noter Insuffisant
 Vert clair : noter Satisfaisant
 Vert foncé : noter Très bien

Figure 12 : Exemple d'autoévaluation de Paul Éluard.

17 Nom : [] Prénom : [] 31 Date : 28/02/2017 207

Autoévaluation des compétences de Mathématiques

Compétence	Couleur	Justification
Chercher	JAUNE	J'ai cherché des méthodes afin de résoudre quelques problèmes.
Modéliser	R	J'ai pas modéliser
Représenter	O	J'ai du mal à représenter
Calculer	JAUNE	J'ai eu des erreurs mais j'ai du mal à les éviter au contrôle.
Maîtriser les savoirs faire	O	J'ai maîtrisé le cours mais dans les exercices appliqués dans les contrôles j'ai beaucoup de mal.
Communiquer	R	J'ai du mal à rédiger
Être autonome	V	J'ai les cours, je travaille à la maison.

Ceci est une auto-évaluation : elle vous permet de vous positionner par rapport aux compétences du bulletin.

R Non maîtrisé
 O Insuffisant
 J Satisfaisant
 V Très bien

17

Nom :
Prénom :

Date : 14/03/17
207

Autoévaluation des compétences de Mathématiques

Compétence	Couleur	Justification
Chercher	J	Je suis recherché les informations nécessaires dans un problème.
Modéliser	J	Je suis mettre en forme de calculs, équations...
Représenter	O	Je rencontre des difficultés à mettre sous forme de schéma / graph.
Calculer	J	Je suis exécuter des formules, développer, dériver et résoudre le calcul.
Maîtriser les savoirs faire	O	Les savoirs faire les des exercices donnés en classe je suis les maîtriser mais les des contrôles je n'ai pas fait très bien à les mettre en œuvre.
Communiquer	J/O	Je suis communiquer à l'écrit cependant je rencontre quelques difficultés à rédiger ma réponse lors des contrôles.
Être autonome	V	Je travaille à la maison et je réalise les exercices demandés par le professeur en classe.

Ceci est une auto-évaluation : elle vous permet de vous positionner par rapport aux compétences du bulletin.



Non maîtrisé



Insuffisant



Satisfaisant



Très bien

Figure 13 : Analyse des autoévaluations des élèves des deux établissements.

Au lycée Paul Éluard :

Prénom élève	Changement entre la première et la deuxième autoévaluation			
	Remarques (présence de justifications etc.)	Pertinence de la justification (présence de critère et/ou d'indicateur)	Changement d'avis (couleur) sur 7 compétences	Cohérence entre la couleur et la justification
1.	Pas de justification pour 4 compétences	Mitigé. → "J'arrive à être autonome"	Changement pour 4 compétences	Oui (sauf pour les compétences où il n'y a pas de justifications)
	Justification pertinente pour toutes les compétences	Oui. Présence d'au moins 1 critère / indicateur		Oui
2.	Une justification en plus entre le 1er et le 2e jour	Justifications assez proches entre les deux autoévaluations : Présence d'indicateurs et de critères dans les deux.	Changement pour 6 compétences (amélioration sur 3 compétences)	Oui
3.	Présence pour toutes les compétences	Justifications non pertinentes → "difficultés" Ou au contraire "pas de problème"	Changement pour 2 compétences	Oui
	Présence pour toutes les compétences	3 justifications très pertinentes prenant en compte C et I (1 travaillée, 2 non travaillées). Mais confusion pour les 4 autres compétences d'autoévaluation et explication des couleurs du bulletin.		Oui
4.	Il manque une justification	Des critères et indicateurs sont cités.	Changement pour 3 compétences	Oui ++++
	Toutes les justifications sont données	Amélioration sur 3 compétences. Davantage de critères et indicateurs sont cités. Justification moins précise sur une compétence		L'amélioration sur les compétences est expliquée à partir de C et I
5.	Toutes les justifications sont données	"Difficultés sur ça"	Changement pour 2 compétences	Suivant la couleur, justification uniquement positive ou négative mais jamais neutre (1 plus et 1 moins pour expliquer un jaune par exemple).
	Pas de justification pour une compétence	Présence de justifications plus détaillées, avec des verbes d'actions. Reprise d'éléments cités lors des mises en commun de l'action		Idem jour 1
6.	Pas de justification pour 3 compétences	Justifications très légères et sans C/I → "je sais comment appliquer mon cours" "j'ai une facilité à communiquer".	Changement pour 3 compétences	Oui
	Pas de justification pour 1 compétence	Justification pertinente avec présence C/I même pour les compétences non vues lors de l'action → "je sais communiquer un résultat et expliquer ma démarche pour arriver à ce résultat".		Oui, très pertinent avec de bons arguments
7.	Pas de justification pour 3 compétences	Seulement 4 justifications	Changement pour 4 compétences	Oui

	Justification pour toutes les compétences	Toutes les justifications. Présence C et I accompagnés d'une amélioration sur la compétence. Ex : chercher : J1 : rien J2 : j'ai du mal à traduire les informations et à proposer une idée de résolution. Sur certains pas d'amélioration mais une justification plus précise. Ex : calculer : J1 : j'arrive à bien calculer J2 : j'utilise la bonne formule et je trouve le bon résultat		3 justifications identiques au premier jour
8.	Justifications pour toutes les compétences	2 justifications sont justes "je connais * mon cours / tout *"	Changement pour 5 compétences	Oui mais un peu juste : vert = "je connais tout"
	Justifications pour toutes les compétences	6 justifications / 7 utilisent des C/I pour justifier		Oui
9.	Pas de justification pour 3 compétences	1 justification pertinente avec des C/I. Les autres compétences n'étant pas comprises : pas de justifications pertinentes.	Changement pour 4 compétences	Pas de lien car pas de compréhension des compétences
	Pas de justification pour 2 compétences (les mêmes 2 que pour la 1re autoévaluation)	Justifications avec des C/I qui montrent une évolution dans la compréhension des compétences		Oui ; plus de compétences justifiées car notre action lui a permis de comprendre des compétences.
10.	Toutes les justifications sont données	Quelques C/I	Changement pour 1 compétence (amélioration)	Oui,
		Davantage de C/I sur les		Une justification similaire

		compétences travaillées La compétence communiquer semble mieux comprises par l'élève (compétence non travaillée)		
11.	Pas de justification pour 1 compétence	Pour les 2 premières compétences : explique la compétence sans se justifier mais en nous expliquant la compétence. C/I pour les 2 dernières compétences	Changement pour 5 compétences	Consigne non comprise pour les 2 premières compétences ?
	Justifications détaillées sauf pour 1 compétence	Présence des C/I vus lors de l'action pour 2 compétences. Présence de C/I pour deux compétences non vues lors de l'action (Les 2 mêmes qu'en jour 1)		Oui
12.	Pas de justification pour 5 compétences	Aucun C/I	Changement pour 4 compétences	RAS
	Pas de justification pour 1 compétence	Davantage de C/I sur la compétence calculer et communiquer (non travaillé)		L'élève explique qu'il est nul dans la compétence modéliser sans pour autant mettre "Non maîtrisé"
13.	Peu de justifications dans les 2 autoévaluations	Non pertinente : pas de critère et d'indicateur dans les 2 autoévaluations	Est plus positif dans sa 2 ^e autoévaluation : sur 4 compétences Amélioration sur les couleurs des 4 compétences travaillées avec eux	Difficile à observer car la justification est incomplète dans les 2 autoévaluations Justifications non pertinentes.

14.	Peu de justifications dans la 1 ^{re} autoévaluation mais plus dans la 2 ^e	Plus pertinente dans la deuxième autoévaluation : présence de quelques indicateurs	Est plus négatif dans sa 2 ^e autoévaluation : sur 5 compétences	Difficile à juger dans la 1 ^{re} autoévaluation car pas de justifications mais la 2 ^e autoévaluation semble cohérente car plus de justifications.
15.	Presque aucune justification à la première autoévaluation, le contraire dans la 2 ^e	Plus pertinente dans la deuxième autoévaluation : présence d'indicateurs	Plus positif dans sa 2 ^e autoévaluation : sur 3 compétences	Difficile à juger dans la 1 ^{re} autoévaluation car pas de justifications mais la 2 ^e autoévaluation semble cohérente d'après les justifications.
16.	Pas de justification pour 4 compétences	Pas d'C/I	Changement pour 1 compétence	Aucune cohérence
	Toutes les justifications sont données	Idem Aucune pertinence Chercher => je ne maîtrise pas la compétence chercher, etc.		Idem
17.	Les justifications sont plus détaillées lors de la 2 ^e autoévaluation	Plus pertinente dans la deuxième autoévaluation : présence de plus d'indicateurs sur 4 compétences	Plus positive dans sa 2 ^e autoévaluation : sur une compétence	Cohérence plus visible dans la 2 ^e autoévaluation car plus de justifications
18.	Les justifications sont plus détaillées lors de la 2 ^e autoévaluation	Plus pertinente dans la deuxième autoévaluation : présence de plus d'indicateurs sur 3 compétences	Plus négative dans sa 2 ^e autoévaluation : Sur deux compétences mais et plus positive sur une autre	Cohérence plus visible dans la 2 ^e autoévaluation car plus de justifications

19.	Pas de justification pour 1 compétence	4 justifications / 7 sont pertinentes, avec des C/I avant notre action	Changement pour 2 compétences	Oui
	Toutes les justifications utilisent des C/I	Toutes les justifications utilisent des C/I mêmes celles non travaillées avec l'action		Ne dit pas de positif et du négatif mais uniquement 1 côté pour justifier la couleur. Représenter : l'élève a introduit le mot "résultat" ce qui a transformé son "très bien" en satisfaisant
20.	Pas de justification pour 3 compétences	Les justifications sont pauvres. 2 I/C	Changement 4 compétences	RAS
	Toutes les justifications sont données	Davantage de justification cependant certaines manquent de précision Ex : je cherche mal Quelques C/I 2 sur 2 compétences travaillées, 2 sur 2 compétences non travaillées Ex : j'argumente davantage)		Oui mais les justifications ne sont pas assez développées
21.I	Justification un peu plus détaillée lors de la 2e autoévaluation	Pas de pertinence dans la 1re évaluation car aucun C/I	Changement d'avis : plus négatif dans la 2e évaluation pour 2 compétences (non vues)	Oui (positif et négatif)
		Plus pertinent, présence de C/I dans 1 seule compétence vue avec l'action		Oui (positif et négatif)
22.	Pas de justification	Pas de justification	Absent à la 2e séance	Pas de justification
	Absent	Absent		Absent

Au lycée Galilée :

Prénom élève	Changement entre la première et la deuxième autoévaluation			
	Remarques (présence de justifications etc.)	Pertinence de la justification (présence de critère et/ou d'indicateur)	Changement d'avis (couleur) sur 7 compétences	Cohérence entre la couleur et la justification
101	Pas de justifications dans 3 compétences sur 6 (parle à la troisième personne)	Manque de précisions dans les justifications Pas de critères ni d'indicateurs	2 couleurs ont changé : une amélioration et une régression (avec justification)	Oui
	6 justifications sur 6 (et plus détaillées, parle à la première personne)	Nombreux critères et indicateurs. Justifications pertinentes et précises		Oui
102	Justifications présentes et détaillées les 2 jours Parle à la première personne sur les 2 feuilles	Pertinent et présence de critères et d'indicateurs	1 couleur a changé, amélioration mais la justification reste la même	Oui
	Présence pour toutes les compétences	Justifications non pertinentes → "difficultés" Ou au contraire "pas de problème"		Oui
103	3e personne	Non : pas de précision dans la justification	4 couleurs ont changé : Une justification plus précise	Non
	1re personne + une compétence de justifiée en plus	Non, idem		Non

104	3e personne : comme s'il essayait de mettre des phrases du bulletin "investissement de la part de l'élève"	"Sans plus" → termes non adaptés	5 changements : améliorations uniquement	Non
	3e personne aussi	Plus de critères et d'indicateurs		Non mais amélioration
105	1 compétence non remplie mais les justifications sont très complètes	Pertinence, critères et indicateurs	1 compétence supplémentaire de remplie	Oui
	Toutes les compétences remplies mais moins de détails	1 compétence supplémentaire de remplie		Oui
106	Plus de détails au J1 qu'au J2 mais 1 compétence évaluée en plus au J2	Présence de critères/indicateurs	Pas de changement sur l'autoévaluation des couleurs	Oui
	Pas de justification pour 3 compétences	Seulement 4 justifications		Oui
107		Pas de critères ni d'indicateurs dans les justifications		Non
	Plus de détails au J2	2 justifications sont justes "je connais * mon cours / tout * "	1 évaluation a changé : régression	Non
108	J1 : Phrases incomplètes, voire pas de phrases du tout. Phrases très courtes au J2	Pas d'évolution entre J1 et J2	4 changements : 3 régressions 1 amélioration	Non

	Pas de justification pour 3 compétences	1 justification pertinente avec des C/I. Les autres compétences n'étant pas comprises : pas de justifications pertinentes.		Plus cohérent
109	Au J1, les justifications sont globales Les difficultés semblent mieux ciblées au J2	Pas de C/I	3 changements : 1 amélioration et 2 régressions	Pas très cohérent
		Utilise critères et indicateurs		Un peu mieux
110	Mêmes justifications au J1 et J2	Pas de C/I	2 améliorations 1 régression	Non
	Pas de justification pour 1 compétence	Pour les 2 premières compétences : explique la compétence sans se justifier mais en nous expliquant la compétence. C/I pour les 2 dernières compétences		Non
111	Phrases très courtes, sans adjectifs "je participe"	Pas de C/I; pas d'évolution J1/J2 Ironie "je suis un élève exemplaire"	2 régressions	Non
	1 compétence de remplie en plus	Aucun C/I		Non
112	Toutes les justifications sont remplies mais elles sont générales et imprécises	Pas de C/I	2 améliorations 1 régression	Non
113.	Peu de justifications dans les 2 autoévaluations	Non pertinente : pas de critère et d'indicateur dans les 2 autoévaluations	Est plus positif dans sa 2 ^e autoévaluation : sur 4 compétences Amélioration sur les	Non

			couleurs des 4 compétences travaillées avec eux	
113	Parle à la première personne	Pas de C/I, justifications vagues pour J1 et J2	1 amélioration 1 régression	Non
15.	Parle à la troisième personne	Plus pertinente dans la deuxième autoévaluation : présence d'indicateurs	Plus positif dans sa 2 ^e autoévaluation : sur 3 compétences	Non
114	Phrases très courtes	Pas de C/I	1 amélioration 3 régressions	Non
	2 compétences remplies en plus	Quelques critères émergent		Non mais plus de détails
115	Une analyse superficielle : il s'est attribué des VERTS partout Les justifications sont simplistes "j'apprends mon cours" Les justifications manquantes au premier jour le sont également au second.			
116	Difficultés bien détaillées	C/I présents	1 amélioration 1 régression	OUI
	N'a pas compris l'exercice : il a recopié les indicateurs cités	C/I mais pas pertinent avec une autoévaluation : il a restitué les I/C vus pendant l'action		NON
117	J1 et J2 écrits à la 1re personne	C/I	2 régressions 1 augmentation	OUI
	Pas de justification pour 3 compétences	Augmentation des C/I dans la justification		OUI

118	Les justifications sont meilleures au J2, mais les 2 autoéval sont similaires	C/I dans les deux	Pas de changement de la notation	OUI les deux
119	Présence de plus de justifications à la 2 ^e autoévaluation sur une seule compétence.	Difficile à évaluer, présence d'aucun critère, seuls deux indicateurs sont présents mais ils sont non détaillés.	Plus négatif sur 3 compétences.	Difficile de l'évaluer car les justifications sont peu détaillées, mais cela semble cohérent quand la compétence est justifiée.
121	Présence de plus de justifications à la 2 ^e autoévaluation sur deux compétences.	Difficile à évaluer, présence d'indicateurs non détaillés sur deux compétences à la 2 ^e autoévaluation.	Plus négative sur une seule compétence.	Difficile de l'évaluer car les justifications sont peu détaillées, mais cela semble cohérent quand la compétence est justifiée.
122	Justifications bien plus complètes à la 2 ^e autoévaluation sur 5 compétences.	Plus pertinent à la 2 ^e autoévaluation : présence de plus de critères et d'indicateurs.	Plus négative sur 3 compétences.	Difficile de l'évaluer car les justifications sont peu détaillées, mais cela semble cohérent quand la compétence est justifiée.
123	Très peu de justifications dans les 2 autoévaluations, encore moins à la 2 ^e autoévaluation.	Difficile à évaluer, présence d'indicateurs non détaillés sur les 2 autoévaluations.	Plus négative sur 3 compétences.	Difficile de l'évaluer car les justifications sont trop peu détaillées, mais cohérent pour une compétence la plus justifiée lors de la 1 ^{re} autoévaluation.

Figure 14 : Tableau des pourcentages de l'enquête

Pourcentage d'élèves...	Effectif Paul Éluard	Effectif Galilée	% Paul Éluard	% Galilée	% globale
Ayant rempli les autoévaluations ou une autoévaluation à la 3 ^{ème} personne	1	4	4,8	17,4	11,4
Ayant proposé une justification pour chaque compétence à l'une des autoévaluations	13	16	61,9	69,6	65,9
Ayant proposé au moins une justification de plus lors de la seconde autoévaluation que lors de la première autoévaluation	15	8	71,4	34,8	52,3
Ayant proposé des critères et des indicateurs dans leur justification dès la première autoévaluation	11	8	52,4	34,8	43,2
Ayant proposé, pour au moins une compétence vue lors de l'action, un indicateur et/ou un critère évoqué	20	23	95,2	100,0	97,7
Pour 1 compétence vue	3	2	14,3	8,7	11,4
Pour toutes les compétences vues	7	4	33,3	17,4	25,0
Ayant proposé, pour au moins une compétence non vue lors de l'action, un indicateur et/ou un critère	18	20	85,7	87,0	86,4
Pour 1 compétence vue	5	6	23,8	26,1	25,0
Pour toutes les compétences vues	4	2	19,0	8,7	13,6

Ayant changé de couleur sur au moins 2 compétences entre les deux autoévaluations...	17	14	81,0	60,9	70,5
... en positif	17	13	81,0	56,5	68,2
... en négatif	14	15	66,7	65,2	65,9
Ayant proposé des justifications en cohérence avec les couleurs attribuées	17	12	81,0	52,2	65,9
Ayant proposé des justifications de meilleure qualité (plus de détails et/ou plus de C/I)	19	2	90,5	8,7	47,7
Ayant des autoévaluations similaires malgré l'action	4	5	19,0	21,7	20,5
Ayant proposé plus de justification lors de la première autoévaluation que lors de la deuxième	2	2	9,5	8,7	9,1
Échantillon / nombre d'élèves	21	23	21,0	23,0	44,0

Figure 15 : Fiche de lecture Cécile Foussard – *Construire la confiance en soi*.

Auteur de la fiche de lecture : Manel LAHFADI.

L'ouvrage est intitulé : « **Construire la confiance en soi** », il est écrit par **Cécile Foussard**.

L'édition a pour nom : « **Chronique sociale** » dont le responsable est André Soutrenon. La « *Chronique sociale* » est à la fois un organisme de formation et de recherche est une maison d'édition. Ses intérêts étant de suggérer une organisation de la vie collective plus solidaire et plus respectueuse des personnes (www.chroniquesociale.com)

La collection est : « **Savoir communiquer : l'essentiel** ».

L'imprimeur se nomme : « **Sepec** » et il est situé en France.

L'ouvrage a été publié en **Novembre 2014**.

1. Introduction

Il s'agit d'un ouvrage qui propose des pistes de travail pratiques afin de permettre à tous les élèves d'accroître leur confiance en eux.

L'auteur, Cécile Foussard est une enseignante dans les écoles spécialisées, depuis une quinzaine d'années auprès des enfants sourds ou présentant des troubles spécifiques du langage.

L'auteur a écrit cet ouvrage de façon à aider les élèves qui sont de plus en plus en échec scolaire à retrouver confiance en eux.

Elle a écrit en 2011 un ouvrage du nom de : « **La construction de l'autorité à l'école** », chez l'Édition : « *Hachette* », où elle affirme que l'élève construit sa confiance à travers le regard de l'autre.

L'auteur explique que pour diverses raisons l'élève n'ose pas se lancer seul dans les apprentissages. Ils le feront uniquement après que le professeur ait validé leurs procédures d'apprentissages.

Ainsi, elle cite comme problématique suivante : « *Les pistes de travail envisagées peuvent-elles permettre aux élèves d'accroître leur confiance en eux ?* ».

L'auteur dit dans sa préface que : « *croire en soi, c'est être capable de transformer ses faiblesses en atouts et affronter ainsi l'avenir avec plus de sérénité* ».

L'ouvrage présente les différents chapitres suivants :

- *Chapitre 1 : « Faire prendre conscience à l'élève qu'il est unique » ;*
- *Chapitre 2 : « Apprendre la confiance en ses capacités intellectuelles » ;*
- *Chapitre 3 : « Etre capable de décider, apprendre, se mettre au travail et mener une action à son terme » ;*
- *Chapitre 4 : « Construire la confiance à travers des projets fédérateurs » ;*
- *Chapitre 5 : « Aider à l'auto-évaluation de l'élève par étapes ».*

Dans le cadre de notre Mémoire, nous envisageons de mettre en place une action qui vise à amener les élèves à créer leurs propres critères d'évaluation. Le but de cette action éducative est d'amener les élèves à prendre conscience qu'ils sont capables de réaliser le travail demandé, et en conséquence, de les rendre plus confiants.

J'ai choisi de présenter les lectures des chapitres 3 et 4 car elles m'ont permis de dégager certains outils intéressants pour la réalisation de notre action éducative.

Je présenterai également la lecture du dernier chapitre car elle a permis d'amener une réponse à une question que notre équipe de Mémoire avait mise en suspens et qui est : "*L'autoévaluation aide-t-elle les élèves à situer leurs difficultés ?*".

2. Résumé du chapitre 3 : « Etre capable de décider, apprendre, se mettre au travail et mener une action à son terme »

L'auteur expose les différents climats favorables à la prise de décisions des élèves.

Elle définit le profil de l'élève « *décideur* » et comment « *il collabore* » avec le reste de ses camarades de classe.

Cet élève « *décideur* » va alors préférer « *coopérer plutôt qu'instaurer une compétition, échanger plutôt que de batailler et rechercher la complémentarité plutôt que la similitude* ». Lorsque l'élève voudra réaliser un projet, il devra adopter des attitudes spécifiques en amont de la réalisation de ce projet. Elles sont citées dans les différents points ci-dessous.

1. Il consulte les autres élèves et entend leurs différents avis.

Ceci lui permettant d'enrichir son point de vue et de pas le placer comme : « *tout-puissant* ». Celui-ci est alors étayé, questionné et donc réfléchi.

2. Il ose changer d'avis.

L'élève comprend que changer d'avis n'est pas un signe de faiblesse mais d'une ouverture d'esprit.

3. Il pose sa réflexion

Après avoir pris en compte les différents points de vue, et avoir réfléchi sur les siens, l'élève les formule clairement en les justifiant.

4. Il prend seul une décision

L'auteur insiste sur le fait qu'une réflexion se fait ensemble alors qu'une décision se prend seule, ce qui amène l'élève à être responsable.

5. Il ose exposer sa décision à toute la classe.

Même pour un élève timide, comme le professeur à user d'un regard bienveillant et d'astuces afin que cet élève ne soit pas mal à l'aise, celui-ci arrivera à rendre sa décision à l'écoute de tous.

6. Il est en accord avec lui-même.

Malgré l'indifférence des autres élèves, le décideur doit être en accord avec sa décision, chose qui n'est pas du tout évidente pour un enfant.

7. Il reste réaliste

Pour cela, le professeur rappelle que l'idée de départ et la réalité, un fossé peut exister, et donc, qu'il est essentiel que l'élève est construit un projet réalisable.

Une fois que l'élève est mené à bien ses divers points, il peut élaborer son projet.

L'auteur explique que prendre part à un projet vise à aider l'élève à apprendre différemment. L'avantage d'un projet et qu'il est collectif, ainsi chaque élève à son rôle décisif dans la réalisation final du projet.

Le projet apprend à l'élève à être autonome car il prend des initiatives et s'organise seul.

De plus, le projet développe l'entraide entre les élèves.

Le projet sera choisi par les élèves par un simple vote. Son objectif devra être clair avant de réfléchir à l'organisation de celui-ci.

L'auteur indique que pour chaque discipline du projet, il faut bien préciser les compétences travaillées.

Afin que le projet se déroule dans de bonnes conditions, différents rôles ont dû être distribués aux élèves comme celui de :

- « *un gardien du temps* » : un élève surveille la montre durant le travail ;
- « *un roi du silence* » : un élève empêche les débordements (bavardage, chahuts) ;
- « *le répétiteur de consignes* » : un élève vérifie que les tâches réalisées sont conformes aux travaux demandés ;
- etc...

Une fois les rôles distribués, il faut organiser les groupes. Les bonnes associations sont à favoriser car elles amènent à des meilleurs résultats. Quand un élève ne veut pas travailler en groupe, il vaut mieux le laisser seul que le mettre dans une situation insupportable.

Le groupe choisit sa méthodologie et son rythme de travail. La mise en commun appelée : « *mémoire collective* » est un moment clé dans l'achèvement du projet, elle doit comporter un écrit et un oral.

L'auteur explique que l'étape majeure du projet est quand l'élève présente son projet car la prise de parole est une compétence présente tout au long de la vie. Cette peur des autres révèle finalement la peur de soi. Selon le **Docteur André** dans « *L'estime de soi* », « *la peur d'être dévisagé et de prendre la parole en public est l'une des plus courantes, 55% de la population française appréhende cette situation, et près d'une personne sur trois renonce à s'exprimer devant un groupe* ».

L'élève peut présenter son travail à d'autres classes afin de confronter l'élève à un autre public et à lui permettre de trouver l'adaptation nécessaire. Ainsi, il construira une confiance réelle, authentique et durable dans le temps. Le projet mériterait d'être présenté aux parents afin de valoriser d'avantage le travail de l'élève.

3. Résumé du chapitre 4 : « *Construire la confiance à travers des projets fédérateurs* »

L'auteur expose différents projets qui aident la construction de la confiance en l'élève.

J'ai choisi de résumer le projet qui ressemble le plus à notre action éducative qui est : « **le projet d'atelier d'écriture** ».

L'atelier d'écriture permet à l'élève de prendre confiance en sa capacité à penser, selon l'auteur c'est : « *mettre des mots sur son vécu* ».

Le socle de compétences oblige les élèves à organiser leurs écritures en fonction de consignes précises.

L'élève présentera ses écritures devant la classe afin que ses camarades lui disent ce qu'ils ont aimé.

L'élève peut produire trois types de jets :

- **1^{er} jet** : il est spontané et reflète les premières pensées et la liberté de l'élève ;
- **2^{ème} jet** : il reprend ses écritures suite aux échanges avec ses camarades ;
- **3^{ème} jet** : il réécrit le texte corrigé par le groupe et le professeur
- **Jet final** : il présente son texte soigné. Les erreurs d'orthographe seront corrigées à la fin afin de laisser place à la créativité de l'élève dès le départ.

L'auteur décrit des activités comme la mise en place de « *jeux poétiques* » où l'élève pourra utiliser des anaphores, c'est-à-dire qu'il commencera chaque vers d'un poème par un même mot.

4. Résumé du dernier chapitre : « *Aider à l'auto-évaluation de l'élève par étapes* »

Demander à l'élève de s'autoévaluer consiste à « *le faire réfléchir sur ses compétences personnelles fondamentales à la construction de la confiance constante et durable* ».

La fiche d'autoévaluation peut être complétée en classe ou à la maison et arrive souvent à la fin d'un cycle.

Il est possible de demander sur la fiche l'avis d'un camarade que l'enseignant aura pris soin de choisir afin que celui apporte un avis bienveillant.

Cette action est intéressante car la confiance en soi se construit avec le regard des autres, d'après l'auteur : « *l'autre est un miroir* ».

L'auteur présente différentes formes de fiches d'autoévaluation citées plus bas.

1. Fiche : « de quoi je suis capable ? » :

Elle permet à l'élève de tenir compte de ses capacités. Le professeur demandera peut alors demander par exemple que l'élève note quatre choses qu'il se sent capable d'accomplir. La fiche peut être échangée avec un camarade qui dira si oui ou non il est capable d'accomplir les mêmes choses que lui, en expliquant pourquoi.

2. Fiche : « mes qualités, mes défauts » :

L'élève prend conscience que tout le monde a des qualités et des défauts. Les jeunes ont tendance à retenir que leurs défauts, c'est pourquoi il est essentiel de mettre en avant leurs qualités décelables.

Le professeur proposera alors à l'élève de noter trois adjectifs qui le qualifient.

Ainsi, l'élève construira un tableau avec ses qualités et ses défauts et s'il trouve plus de défauts, il demandera à un camarade de sa classe à qui il fait confiance de lui trouver d'autres qualités. L'auteur explique que les résultats sont surprenants car les élèves s'entraident beaucoup, et plus que l'on pourrait s'imaginer.

Donc, l'étude de ce chapitre m'a permis de répondre à la question que nous avons mise en suspens : "*L'autoévaluation aide-t-elle les élèves à situer leurs difficultés ?*", et la réponse est : "*oui*".

5. Conclusion de l'auteur

L'auteur finit par conclure que l'école est un excellent climat pour la mise en place de projets exaltants permettant à redonner une confiance solide aux élèves.

Avant cela, l'élève doit trouver sa place au sein de la classe pour ensuite gagner en confiance durable. Cependant l'auteur insiste sur le fait de ne pas faire basculer les élèves vers trop d'estime de soi et les rendre ainsi désagréables. Le tout étant donc de trouver un équilibre afin qu'ils deviennent des citoyens éclairés, pertinents et responsables.

6. Mes commentaires

Cet ouvrage m'a surpris par les différentes méthodes parfois très simples amenant à de bons résultats dans l'élévation de l'estime de soi d'un élève.

L'auteur détaille précisément les techniques d'apprentissages qu'elle expose, en citant des exemples bien précis. Ces dernières visent à aider l'élève à mieux : écrire, parler et communiquer.

Elle insiste sur le caractère bienveillant que doit avoir l'enseignant, mais pas lui uniquement. En effet, les élèves d'une même classe doivent avoir une attitude bienveillante les uns envers les autres afin de les aider à construire leur confiance en eux.

Cependant, la vision de l'auteur apparaît parfois trop optimiste, et presque même utopique. Car elle ne parle pas assez des difficultés des élèves, puisqu'elle cite surtout des cas où "tout va bien".

J'ai donc regretté ne pas avoir plus de conseils et de détails face aux situations où les projets se passent mal avec les élèves, car c'est souvent la peur de nous confronter à de telles situations qui nous frêne à monter des projets.

Une action qui m'a beaucoup étonné est qu'elle propose à un élève de juger un autre élève dans le cadre d'une évaluation. Certes, quand ce travail fonctionne, la cohésion de groupe ainsi que la capacité de communiquer des élèves se voient améliorées. Mais à mon avis, cela ne s'observe dans les classes où la cohésion de groupe est déjà fort satisfaisante au départ, alors : "Comment faire lorsque les élèves ne s'entendent pas et sont durs entre eux ? ».

Les élèves à cet âge-là sont très immatures, et leur jugement est rarement objectif. Ces élèves risquent alors de "blesser plus que de réparer".

Néanmoins, les bienfaits que cite l'auteur de l'évaluation d'un élève par un autre élève semblent intéressants et méritent donc qu'on réfléchisse à des solutions préventives face aux conduites néfastes, et aux débordements. Car, la cohésion de groupe est un atout majeur pour aider les élèves à "grandir ensemble".

La lecture de cet ouvrage m'a aidé dans la réflexion de notre action éducative avec nos élèves de seconde. Notamment sur le concept de l'évaluation d'un élève par un autre élève. Bien sûr, cette action mériterait un long travail en amont avec les professeurs principaux avec qui nous travaillons. Tout d'abord, il faut s'assurer que cette action est possible avec nos élèves et si c'est le cas, nous devons réfléchir à comment la mettre en place (en créant les bonnes associations de binômes). Cette piste mériterait alors d'être analysée pas l'ensemble de mon équipe de Mémoire afin de voir s'il est judicieux de l'envisager.

L'autoévaluation liée à la compréhension des compétences

ASSELIN-BOULLÉ Élodie, BELAKMALAT Amal,
LAHFADI Manel, PORET Solène, SKRIABIN Lara

Directeur de mémoire : MALLARD Jean-Michel

Mots-clés : Évaluation ; compétences ; classe sans notes ; autoévaluation ; indicateur ; critère.

Résumé :

De nombreux établissements scolaires mettent en place des expérimentations qui trouvent une alternative à l'historique évaluation chiffrée.

Notre équipe a désiré mener une action éducative au sein de classes expérimentales de secondes « sans notes », où l'évaluation est réalisée par compétences et par un système de couleurs. Nous avons suivi une classe présente au Lycée Paul Éluard à Saint-Denis, et une autre au Lycée Galilée à Gennevilliers.

À partir des compétences présentes dans le bulletin, les élèves ont tout d'abord réalisé une première autoévaluation naïve sur une matière où ils devaient s'attribuer pour chaque compétence une couleur et donner les justifications. Puis, nous avons travaillé ensemble afin de définir les termes suivants : *compétence, critère d'évaluation et indicateur d'évaluation*. Et enfin, les élèves ont complété une deuxième autoévaluation identique à la première mais qui, en théorie, devait évoluer suite au travail que nous avons réalisé avec eux.

Nous avons analysé nos résultats en observant les éléments suivants : *la pertinence de la justification, le changement d'avis/de couleurs entre les deux autoévaluations, et la cohérence entre la couleur et la justification*. Au Lycée Paul Éluard, les élèves ont mieux argumenté leurs justifications à la seconde autoévaluation. Quant au Lycée Galilée, la première autoévaluation présentait déjà de riches justifications mais ces dernières n'ont pas beaucoup évoluées à la seconde autoévaluation. Néanmoins, dans les deux Lycées, les élèves ont été plus positives au cours de la dernière autoévaluation, ce qui laisse à penser qu'il a eu une réelle prise de confiance.

Nos résultats ont été enrichis par les ressentis que nous avons eu le temps de recueillir au Lycée Galilée. La majorité des élèves apprécie le système d'évaluation « sans notes » car il facilite l'identification de leurs difficultés. Les élèves qui n'adhèrent pas au système pensent qu'il est inutile car ils reviendront à une évaluation chiffrée. Les enseignants pensent que notre action très constructive devrait être appliquée à l'ensemble de l'équipe pédagogique.