



HAL
open science

Mise en place d'un dispositif de co-évaluation en géométrie en cycle 3

Simon Pinaud, Mickaël Gotrand

► **To cite this version:**

Simon Pinaud, Mickaël Gotrand. Mise en place d'un dispositif de co-évaluation en géométrie en cycle 3. Education. 2018. dumas-01823046

HAL Id: dumas-01823046

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01823046>

Submitted on 25 Jun 2018

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

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

**Mise en place d'un dispositif de co-évaluation en
géométrie en cycle 3**

Simon Pinaud et Mickaël Gotrand

Sous la direction de

Sébastien Mouton

**Master Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation
Mention Enseignement Premier Degré**

Engagement de non-plagiat

Nous, soussignés Simon Pinaud et Mickaël Gotrand,

Etudiants en MEEF EPD à l'ESPE de l'Université de Nantes :

- Déclarons avoir pris connaissance de la charte anti-plagiat de l'Université de Nantes,
- Déclarons être pleinement conscients que le plagiat de documents ou d'une partie d'un document publiés sur toutes formes de support, y compris Internet, constitue une violation des droits d'auteur ainsi qu'une fraude caractérisée.

En conséquence, nous nous engageons à citer toutes les sources que nous avons utilisées pour rédiger cet écrit réflexif.

Nantes, le 26 avril 2018.

Signature :

Sommaire

1. Introduction	4
2. L'évaluation, le cadrage théorique	7
2.1 Qu'est-ce qu'évaluer ?	7
2.1.1 Définition.....	7
2.1.2 Les types d'évaluation.....	7
2.1.3 Les effets	8
2.2 Le contexte actuel.....	9
2.2.1 La note, tour d'horizon	9
2.2.2 Vers des évaluations non notées ?.....	10
2.2.3 Pour qui ? Pour quoi ?	11
2.2.4 L'évaluation en question.....	11
2.2.5 Auto-évaluation et co-évaluation.....	12
2.2.6 Un paradoxe.....	13
2.3 Le cadre en tant que professeur des écoles	14
2.3.1 Le référentiel de compétences	14
2.3.2 La loi pour la refondation de l'école	15
2.3.3 L'évaluation durant la scolarité obligatoire	15
2.3.4 L'évaluation en maternelle.....	15
3. Le cadre expérimental de co-évaluation	17
3.1 Présentation.....	17
3.2 Les compétences mobilisées.....	17
3.3 Le dispositif.....	18
3.4 Les moyens de mesure	21

4. Retour réflexif : analyse de notre dispositif	22
4.1 L'entraide	22
4.1.1 Lors du temps de remédiation en petits groupes	22
4.1.2 Dans le questionnaire	24
4.2 Quels autres effets sont apparus ?	26
4.2.1 Une prise de conscience de ses capacités	26
4.2.2 De l'empathie et de la bienveillance	27
4.3 Les limites.....	28
4.3.1 Que savaient-ils de leurs difficultés ?	28
4.3.2 La propreté	28
4.3.3 Le rapport évaluateur-évalué	29
5. Conclusion	31
6. Bibliographie	32
7. Annexes	34

1. Introduction :

En juin 2014, Benoit Hamon alors Ministre de l'Éducation nationale, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche lançait une conférence nationale sur l'évaluation des élèves. Il tenait les propos suivants.

L'évaluation doit dire quelque chose. Elle doit être un outil de progrès pour les élèves et non un outil de relégation. Elle doit être un indicateur de ce qui est acquis et de ce qui ne l'est pas, et non un couperet séparant pour toujours les bons et les mauvais élèves.

La place de la formation sur l'évaluation pour les enseignements est extrêmement réduite malgré qu'elle soit une compétence à acquérir selon le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

Bien qu'il s'agisse d'un rituel quasi-quotidien de la classe, les évaluations constituent encore des dispositifs peu étudiés en didactique. (Million-Fauré, septembre 2014, p.2)

En quelques mots, (nous prendrons le soin de développer cette définition dans la première partie de l'écrit) qu'est-ce qu'évaluer ? L'étymologie du mot évaluer est « ex-valuare », ce qui signifie extraire la valeur. Evaluer, c'est donner une valeur, porter un jugement.

De fait, quand nous débutons, face à l'évaluation, beaucoup d'interrogations se posent à nous : qu'est-ce que j'évalue ? Quand ? Comment ? Excepté les évaluations nationales qui rentrent dans un cadre bien précis, nous disposons d'une grande liberté pour évaluer. L'ESPE ne propose pas de module sur la manière de corriger les cahiers du jour, de construire une évaluation, de la corriger, de l'apprécier, d'en faire une analyse des acquis. Notre première idée a alors été de travailler sur cette question car nous nous sentions démunis face aux premières évaluations du mois d'octobre. Puis cette réflexion s'est enrichie de nos expériences sur le terrain.

Les élèves nous demandent régulièrement de leur fournir un document intitulé « ce que je dois savoir » afin de préparer au mieux l'évaluation. Ce petit document liste les points qui seront abordés. Certaines de nos collègues en fournissent systématiquement à leurs élèves. Cette pratique nous a très vite interrogés. Est-ce un moyen de rassurer l'élève ? Traduit-il un manque

d'implication des élèves dans les apprentissages vus ? Prennent-ils conscience de ce qu'ils apprennent ?

Au fur et à mesure de nos lectures, de nos expériences sur le terrain et de nos discussions, ce premier projet d'écrit a évolué pour prendre une toute autre direction. Il a alors été nécessaire pour nous de répondre aux questions : comment pouvons-nous davantage impliquer les élèves ? Comment peut-on essayer de permettre à l'élève de s'emparer plus largement de ses apprentissages, de ses acquis, de ses difficultés et de ses progrès, sans attendre l'évaluation dite sommative. Du projet initial d'écrit réflexif autour de l'évaluation, il nous a semblé légitime que celui-ci évolue vers un travail sur l'auto-évaluation et la co-évaluation.

Nous nous retrouvons d'autant plus dans ce projet qu'il correspond totalement à notre approche du métier de professeur des écoles, où l'élève est acteur de ses apprentissages, où il se construit et développe ses connaissances par les interactions avec les autres.

Notre objectif est de permettre aux élèves de mieux cibler leurs réussites, leurs écueils et les progrès qu'il reste à faire en fonction des attendus et des objectifs que nous aurons fixés collectivement. Le but est de permettre une plus grande implication de chacun dans son parcours de formation, de développer les échanges entre élèves et de combiner un processus de co-évaluation avec les apprentissages.

Dès lors, plusieurs questionnements ont découlé de nos réflexions : que favorise un dispositif de co-évaluation sur des activités géométriques dans la classe ? Permet-il à l'élève de prendre conscience de ses acquis et de ses difficultés en géométrie ? Développe-t-il un autre relationnel entre les élèves ? Permet-il à l'élève de s'impliquer davantage dans les apprentissages ? Nous avons finalement décidé de porter une attention toute particulière dans cet écrit à la problématique suivante : en quoi un dispositif de co-évaluation en géométrie favorise-t-il l'entraide ? Plutôt que la compétition entre élèves, un dispositif de co-évaluation mené sur l'intégralité de la séquence en géométrie permet-il de développer l'entraide et la coopération entre élèves ?

Se focalisant sur cette hypothèse, comment peut-on définir ce terme ? Le site Internet Cap santé Outaouais¹, propose la définition suivante de l'entraide.

C'est une aide [...] que des personnes se donnent pour surmonter leurs difficultés, faire face aux problèmes auxquels elles sont confrontées. [...] L'entraide, c'est l'action de s'aider les uns les autres, c'est choisir de partager.

Dans le cadre de notre thématique, l'entraide se définit alors pour l'aide que chacun apporte à un pair par des interactions pour parvenir à la réalisation d'une figure complexe la plus aboutie.

Nous avons fait le choix d'un écrit réflexif à quatre mains. Mickael est professeur stagiaire à l'école Alexandre Bernard de Saint-Géréon et Simon est à l'école Robert Doisneau de Divatte-sur-Loire (anciennement La Chapelle Basse-Mer). Nous sommes tous les deux en cycle 3 et nous avons un double niveau CM1/CM2. Dans l'optique d'un tel projet, il nous semblait pertinent de nous associer afin de comparer les résultats, sur une base expérimentale différente.

Pour mener à bien ce projet, nous avons choisi de travailler en mathématiques en espace et géométrie. Ce choix répond à un impératif organisationnel ; c'est une de nos disciplines communes et nous nous y sentons plus à l'aise.

Cet écrit va s'articuler autour de trois parties qui vont se décliner de la manière suivante. Il nous est nécessaire de présenter dans une première partie le cadrage théorique dans lequel nous nous situons. En tant que fonctionnaires de l'Etat, il nous est également impératif de présenter le cadre dans lequel nous devons nous situer professionnellement. La description du dispositif que nous avons proposé en classe sera l'objet d'une deuxième partie. Nous terminerons notre écrit par l'analyse des résultats et données que nous avons recensés durant les cinq séances que comptait ce dispositif.

¹ Région administrative du Québec. au Canada.

2. L'évaluation, le cadrage théorique.

2.1 Qu'est-ce qu'évaluer ?

2.1.1 Définition

Comme nous l'avons dit en introduction, selon le dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française, le Petit Robert : « évaluer, c'est porter un jugement sur une valeur. Apprécier, estimer, juger en sont ses synonymes ». Co-évaluer. Du latin, co-. qui signifie avec, exprime l'adjonction, la réunion, la simultanéité. Co-évaluer, c'est porter un jugement de valeur avec, en réunion avec ses pairs.

Auto-évaluer. Auto-. du grec autos signifie soi-même. Ainsi l'auto-évaluation si l'on reprend les termes du Petit Robert, c'est porter un jugement sur sa propre valeur.

En février 2009, la revue Pédagogie médicale propose dans un article rédigé par Valérie Dory, Thérèse de Foy et Jan Degryse, une définition de l'auto-évaluation.

A un niveau un peu plus spécifique, l'auto-évaluation fait référence au jugement porté sur ses propres compétences, qui peut avoir lieu a posteriori, après l'exécution d'une action spécifique mais qui peut également prendre la forme d'une évaluation a priori de ses capacités ou de son potentiel à agir.

2.1.2 Les types d'évaluation

Après avoir défini l'évaluation, voyons à présent les différents types d'évaluation. En tant que professeurs des écoles, nous disposons d'un panel élargi d'évaluations : évaluation diagnostique, sommative, critériée, formative, formatrice. Chacune d'elle peut être sollicitée à un moment donné d'une séquence d'apprentissage. Elles ont toutes une fonction et l'enseignant qui les utilise le fait sciemment et dans un objectif bien précis.

- L'évaluation diagnostique :

Située en début de séquence d'apprentissage, elle permet de recueillir les connaissances préalables des élèves.

- L'évaluation sommative :

Située en fin de séquence, elle fait le bilan des acquis de l'élève tout en sanctionnant l'erreur.

- L'évaluation critériée :

Elle permet de se focaliser sur des indicateurs précis.

- L'évaluation formative :

Elle se fait tout au long de la séquence et se présente sous différentes formes : observations, exercices, entretiens... Ici l'erreur est formative et positive. Elle s'intéresse aux démarches de l'apprenant, elle prend en compte ses progrès et elle a pour objectif d'amener tous les élèves à l'acquisition de certaines compétences. Elle est utilisée pour adapter son enseignement et peut favoriser le développement de la différenciation dans les apprentissages.

- L'évaluation formatrice :

Elle identifie ce qui est attendu (critères de réussite) et comment y parvenir (critères de réalisation). Elle favorise l'auto-évaluation et rend l'élève davantage responsable de son apprentissage.

2.1.3 Les effets

Comme nous l'avons vu précédemment, lorsqu'un enseignant évalue une copie, il porte un jugement sur cette dernière. Bien que l'évaluateur tente d'être le plus objectif possible, ce jugement est perturbé par des effets qui provoquent des inégalités de traitement. Dans la mesure où ces effets ne sont pas anodins, ni pour le professeur, ni pour l'élève il a nous semblé pertinent d'en parler ici, même succinctement. Voici un recensement de certains d'entre eux.

- L'effet de stéréotypie :

Un élève avec un bon niveau en français sera supposé bon en mathématiques.

- L'effet de halo² :

La perception de l'élève que l'on a est biaisée par la première impression.

- L'effet de contexte :

²Effet mis en évidence par Edward Thorndike en 1920 et démontré par Solomon Asch en 1946

On juge un élève en fonction du niveau des autres élèves de la classe. Plus celle-ci a un niveau élevé, plus l'élève sera évalué sévèrement.

- L'effet de tendance centrale :

L'enseignant s'impose un intervalle de notes.

- La constante macabre³ :

Peu importe le niveau de la classe, les enseignants évaluent les élèves en ayant une proportion d'un tiers d'élèves en difficulté, un tiers d'élèves avec un niveau moyen et un tiers de bons élèves.

- L'effet de contamination :

Les résultats en amont de l'élève influencent l'évaluateur.

2.2 Le contexte actuel

2.2.1 La note, tour d'horizon

Dans l'imaginaire collectif, l'évaluation est associée à la note. Elle apparaît il y a environ 400 ans au XVI^{ème} siècle. Les Jésuites imaginent une évaluation sommative pour repérer et classer les élèves même si l'objectif principal est de convertir les non-initiés. Depuis, la note est inséparable de l'évaluation bien que ce couple ne soit plus automatiquement associé aujourd'hui. Dans le système éducatif français, la note reste encore très présente. Selon la loi de Refondation de 2013 :

Les notes ne sont supprimées ni en primaire, ni au collège. La liberté est laissée aux équipes enseignantes. Ainsi, le tiers d'enseignants utilisant encore les notes au primaire pourront poursuivre les exercices notés.

D'après un rapport de l'Inspection Générale de l'Education Nationale (IGEN) de juillet 2013, les enseignants du premier degré utilisent davantage l'évaluation par compétences que les notes. Ces échelles sont accompagnées d'appréciations et apportent un regard individualisé sur le travail de l'élève. Plus l'âge des élèves diminuent plus la note disparaît à contrario plus on se rapproche du collège et plus les notes font leur retour.

³Terme créé par André Antibé en 1988. Théorisée dans l'ouvrage ; *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, en 2003.

La discipline évaluée joue également un rôle dans la présence de la note. Le français et les mathématiques, matières faisant partie « des fondamentaux » sont plus systématiquement notées que d'autres relevant des domaines artistiques, sportifs ou en sciences humaines.

2.2.2 Vers des évaluations non notées ?

Dans le second degré, des expériences de classes sans notes ont été menées dans l'académie de Poitiers⁴. Un système d'évaluation par compétences y était mis en place. Dans quasiment tous les cas, cette expérience a montré des progrès dans de nombreux aspects. Le travail collaboratif entre enseignants s'est développé, la communication avec les familles s'est améliorée, le climat scolaire est devenu plus serein et le décrochage scolaire et l'absentéisme ont diminué.

En effet, de nombreuses recherches tendent à montrer que l'intérêt du système de notation en termes d'apprentissage est contre-productif et qu'elle a des effets pervers sur l'image de l'évaluation pour les élèves. Du côté des parents, la note rassure, d'abord parce qu'ils y ont été confrontés lors de leur scolarité, puis parce qu'elle permet de comparer le niveau de leur enfant par rapport aux autres.

Selon Pierre Merle cité dans le dossier n°94 de l'Institut Français de l'Education (IFE) de septembre 2014, il existe en France une « pression évaluative ». Elle indique à la fois la frénésie évaluative, à vouloir tout évaluer, et également le stress qu'elle peut amener pour les évalués. Le chercheur va même plus loin en indiquant que le système évaluatif en France à partir de notes « est une des causes du décrochage scolaire ».

L'évaluation en France est principalement sommative selon les chercheurs qui travaillent sur le sujet (Olivier Ray et Annie Feyfant, chargés d'étude et de recherche à l'IFE). Elle n'est ni positive, ni bienveillante. Elle est utilisée pour

⁴Regards croisés sur la classe sans note. Quels regards sont portés sur les classes sans notes à la fois par les élèves et par les enseignants. Etude menée par le service médical du rectorat de Poitiers et le centre académique recherche développement innovation et expérimentation entre 2012 et 2013, publiée en 2014.

classer les élèves et mesurer l'écart avec la norme attendue. L'accent n'est pas assez situé sur les progrès et les compétences acquises par les élèves. De plus, les critères évalués sont souvent flous pour les élèves. Enfin, l'inclusion des élèves dans le processus d'évaluation par une démarche d'auto-évaluation et d'évaluation entre pairs n'est que très rarement mise en place.

D'après le rapport de l'IGEN de juillet 2013, toujours, les parents indiquent que les enfants seraient plus confiants lorsqu'ils ne sont pas évalués. Pourtant, il apparaît que les élèves sont davantage investis dans les apprentissages lorsque ces derniers sont évalués. Une partie d'entre eux adaptent leurs efforts en fonction de la présence ou non d'évaluation.

Du côté des enseignants, la casquette d'évaluateur n'est pas toujours bien vécue. Entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative, les enseignants jouent le rôle à la fois d'entraîneur et d'arbitre ou de formateur et de juge selon Pierre Merle.

2.2.3 Pour qui, pour quoi ?

Mais qu'évaluons-nous en réalité ? Les élèves ? Le système éducatif ? L'enseignant ? Ou bien les compétences acquises par les apprenants ?

L'évaluation des élèves est liée à l'évaluation du système éducatif par l'intermédiaire des résultats des examens nationaux ou des enquêtes internationales de type PISA (Programme International pour le Suivi des Acquis des élèves). De plus, elle mesure indirectement les enseignants, les établissements et leurs différentes pédagogies. Toutes ces évaluations servent à faire des comparaisons, des comparaisons entre les systèmes éducatifs des pays, des comparaisons entre les écoles, des comparaisons entre les élèves, etc.

2.2.4 L'évaluation en question

Le système d'évaluation en France est en pleine évolution. Les recherches faites sur l'évaluation et ses conséquences sont progressivement prises en compte dans les textes officiels de l'éducation nationale, notamment dans

l'enseignement du premier degré. Aujourd'hui, l'évaluation n'est plus simplement utilisée en tant que mesure. Voici ce que dit la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013, article 34.

L'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. Cette logique d'évaluation est aussi encouragée dans l'enseignement secondaire.

L'image de l'évaluation tend aussi à être modifiée en passant d'une évaluation « sanction » avec un caractère négatif vu par les élèves, servant à relever ce qui n'a pas été réussi à une évaluation positive valorisant les progrès, mettant en avant les réussites avec une fonction pédagogique forte, comme c'est le cas aujourd'hui en maternelle.

L'évaluation doit-elle rendre compte de ce qui a été appris par l'élève ou doit-elle servir à l'enseignant à mieux connaître ses élèves pour adapter son enseignement ? Considérer l'évaluation comme un outil d'apprentissage à part entière, c'est ne plus utiliser l'évaluation comme un instrument de mesure mais comme une démarche qui s'inscrit dans son enseignement.

L'évaluation formative, en donnant un retour à l'élève qui progressivement va apprendre à connaître ses réussites, ses progrès et ses difficultés doit permettre à ce dernier de développer la capacité à s'auto-évaluer.

2.2.5 Auto-évaluation et co-évaluation

L'objectif in fine de l'évaluation est de donner à l'élève la capacité d'analyser ses compétences et ses difficultés grâce à l'auto-évaluation. Mais cette capacité doit se construire dans le temps en introduisant progressivement la démarche d'observer son propre travail. L'étape intermédiaire est de réaliser de la co-évaluation entre élèves, entre pairs. Cette étape peut avoir un rôle très riche pour plusieurs raisons. D'abord, elle permet aux élèves de développer des aptitudes sociales par les échanges qu'elle engendre. Elle s'inscrit dans un processus de travail coopératif qui développe les interactions entre élèves alors que l'évaluation est d'ordinaire perçue comme individuelle. Ensuite, il est parfois plus évident pour un élève que pour un enseignant de comprendre le raisonnement de son camarade si celui-ci a déjà rencontré ces obstacles.

De plus, l'élève en tant qu'évaluateur d'un de ses camarades a la responsabilité de porter un regard sur son travail tout en sachant qu'un de ses pairs fera la même chose sur le sien. Dans ce cas, ce rôle incite l'élève à s'approprier davantage les critères évalués. Enfin, en amont, si un travail de sensibilisation a été fait par l'enseignant pour expliquer que la critique doit être bienveillante, positive, réalisée sous la forme de conseils, le langage utilisé entre les élèves peut être plus explicite que celui utilisé par l'enseignant.

2.2.6 Un paradoxe

Au sein des écoles se développe et s'installe une approche socio-constructiviste de l'enseignement. Cette pédagogie laisse la place à la différenciation des parcours en fonction des besoins de chacun, favorise les interactions entre pairs. L'élève est acteur de ses apprentissages, il lui est proposé des plans de travail pour développer son autonomie, il fait ses expériences, les confronte, et crée au contact de ses pairs et du professeur un nouvel équilibre dans ses savoirs. Pour autant, en bout de chaîne, et malgré cette pédagogie, l'évaluation (au moins à partir des classes élémentaires et jusqu'au collège) a conservé une approche encore trop compétitrice. L'évaluation cherche à comparer et à normer. Le maître valide ou invalide les connaissances que ce soit avec des notes ou avec un système littéral.

Il y a ici un vrai paradoxe, d'un côté on laisse l'élève acteur et de l'autre le maître sanctionne les connaissances par le biais de l'évaluation. Il faut poursuivre la logique socio-constructiviste jusqu'à l'évaluation. C'est ce que défendent Marlyse Pillonel et Jean Rouiller dans un article paru dans les Cahiers pédagogiques⁵.

L'auto-évaluation peut s'inscrire dans une démarche globale d'enseignement. De la même manière que l'élève est acteur de ses apprentissages via un parcours adapté, l'auto et la co-évaluation doivent être des temps d'analyse, de compréhension et de prise de conscience de ses propres connaissances au regard de l'auto-correction ou d'une co-correction.

⁵Cahiers pédagogiques, n°393, 2001. « Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant ».

Philippe Meirieu développe l'idée dans son ouvrage *Frankenstein pédagogue* qu'il ne s'agit plus pour le maître de façonner l'apprenant mais à ce dernier de se former lui-même via un système d'auto-évaluation. Il faut permettre à l'élève de poser un regard critique sur lui-même. De ce fait, l'élève aura une implication active tout au long de son processus d'apprentissage, de la phase d'expérimentation, de recherche, d'exercice et d'évaluation.

2.3 Le cadre en tant que professeur des écoles

En tant que fonctionnaire de l'Education nationale, notre profession et nos actions s'inscrivent dans un cadre bien défini. Nous ne pouvons faire l'économie de le décrire afin de démontrer que notre écrit et notre pratique s'insèrent totalement dans ce cadre.

2.3.1 Le référentiel de compétences

D'après le référentiel des compétences des métiers du professorat et de l'éducation, évaluer les élèves doit faire partie de nos compétences professionnelles en tant que professeur des écoles. Dans la seconde partie du référentiel, parmi les compétences communes à tous les professeurs situées dans l'onglet « les professeurs, praticiens experts des apprentissages », la compétence P 3. et plus particulièrement la P 5. y font référence :

P3. : Construire, mettre en œuvre et animer des situations d'enseignement et d'apprentissage prenant en compte la diversité des élèves.

- Savoir préparer les séquences de classe et, pour cela, définir des programmations et des progressions ; identifier les objectifs, contenus, dispositifs, obstacles didactiques, stratégies d'étayage, modalités d'entraînement et d'évaluation.

P5. : Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves.

- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
- Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation.
- Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes (LSUN).

- Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

2.3.2 La loi pour la refondation de l'école

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a pour ambition de faire réussir tous les élèves et de rendre plus juste le système éducatif français. Pour y parvenir, plusieurs changements ont été apportés. Dans un premier temps, le socle commun a été redéfini par le Conseil Supérieur des Programmes (CSP). Il est devenu le socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Il sert de référence commune pour tous les professeurs et définit les compétences que les élèves doivent acquérir à l'issue de la scolarité obligatoire.

2.3.3 L'évaluation durant la scolarité obligatoire

Elle se fait dans le cadre du Livret Scolaire Unique Numérisé (LSUN). Il fait la synthèse des acquis scolaires de l'élève en s'appuyant sur les compétences du socle commun (à chaque fin de trimestre). Un espace est dédié aux appréciations (acquisitions, progrès, difficultés rencontrées).

2.3.4 L'évaluation en maternelle

Un carnet de suivi des apprentissages et une synthèse des acquis en fin de cycle sont les outils et moyens d'évaluer en maternelle. Le premier assure une évaluation régulière des élèves construite en équipe de cycle même si la forme est définie par l'enseignant. Il s'inscrit dans une démarche d'évaluation positive qui met en valeur les essais, les progrès et les réussites des élèves. La synthèse des acquis est un document national rempli par les enseignants de l'élève durant le cycle et transmis aux parents et aux enseignants d'élémentaire.

Nous venons de le voir, la note et les évaluations telles qu'elles sont encore proposées font débats au sein de la communauté éducative. Ce que nous

développons dans les prochaines pages tentera d'apporter modestement soit-il un éclairage sur un pan de l'évaluation : la co-évaluation.

3. Le cadre expérimental de co-évaluation.

3.1 Présentation

Il s'agit ici de présenter le dispositif que nous avons mis en place dans nos deux classes. C'est un dispositif de co-évaluation en géométrie et plus particulièrement en reproduction de figure complexe.

Via un travail de co-évaluation en deux temps réalisé par un pair, l'élève doit être capable de prendre conscience de ses réussites, de ses progrès et de ses difficultés.

L'expérience que nous avons mise en place s'appuie sur 30 élèves de CM2. La classe de Mickaël est composée de 17 élèves et celle de Simon de 13 élèves. Nous avons décidé d'inclure un dispositif de co-évaluation tout au long de la séquence car nous ne voulions pas d'une « auto-évaluation sommative », uniquement située en fin de séquence.

Nous pensons que cette démarche présente un double intérêt : d'une part, pointer les progrès faits et restants à faire sur un point identifié par un pair suite à la première co-évaluation. D'autre part, faire prendre conscience aux élèves des progrès réalisés après un deuxième temps de co-évaluation. Apprentissage et évaluation sont ainsi des temps confondus où le correcteur et l'élève corrigé ont la possibilité d'échanger sur leurs productions. Tous les élèves ont ainsi deux rôles confondus. L'élève évalué est aussi évaluateur.

Ce dispositif se place dans une approche socio-constructiviste. L'élève est acteur car il prend en charge l'évaluation de ses pairs au moyen d'une grille de correction réalisée collectivement et mise en forme par nous-mêmes. Enfin, il participe à des temps d'échanges oraux autour des figures.

3.2 Les compétences mobilisées

Tout au long de la séquence, les élèves vont développer des compétences présentes dans les textes officiels :

1. Chercher :

Prélever des informations en observant la figure.

2. Modéliser :

Identifier des figures simples et leurs propriétés, les relations géométriques présentes sur la figure complexe.

3. Raisonner :

Construire une démarche avec étapes de construction et identification des instruments nécessaires.

4. Communiquer (avec le langage oral ou l'écriture) :

Nommer des objets, des propriétés, des relations géométriques en utilisant un vocabulaire précis.

Décrire son raisonnement et les instruments utiles.

Ecrire un programme de construction.

5. Tracer :

Reproduire une figure complexe avec les instruments de géométrie et en respectant les dimensions.

6. Vérifier :

Contrôler le résultat avec les instruments

3.3 Le dispositif

-Séance 1 : Présentation de la séquence d'apprentissage aux élèves et réalisation de la première figure géométrique complexe.

Lors de cette séance les élèves ont comme consigne de définir les étapes de construction dans le but de reproduire la figure. Ils procèdent ensuite individuellement à la réalisation de cette figure (annexe 1).

Les critères de réussite sont définis avec l'ensemble du groupe des CM2. Nous avons proposé un temps de discussion répondant aux questions suivantes : comment pouvons-nous faire pour évaluer la figure d'un autre élève ? Que peut-on regarder sur la figure pour évaluer son camarade ? Quels seraient les critères qui nous permettraient de dire si la figure est parfaitement reproduite ou non ? (Annexe 2).

-Travail préparatoire pour les séances suivantes. A l'issue de ce temps de débat ont émergé plusieurs critères que nous nous sommes chargés de consigner afin de rapporter à la prochaine séance une grille co-évaluative. Cela permettra à chacun d'apprécier le travail proposé par un autre élève.

-Séance 2 : Travail de co-évaluation de la figure d'un autre élève.

A l'aide de la grille fournie (annexe 3), les élèves sont chargés d'analyser la figure d'autrui sur trois axes précédemment établis en classe. Les mesures : sont-elles respectées à plus ou moins 1 mm ? Les angles droits : sont-ils parfaitement droits ? La propriété : les droites se rejoignent-elles en un seul point ? Y-a-t-il des écarts dans les tracés de droites ? Le tracé du cercle est-il proprement réalisé ?

Au terme de cette phase de correction, les élèves écrivent une petite phrase de commentaire en mentionnant un point sur lequel l'élève corrigé pourrait travailler à l'avenir. En binôme et à l'oral, les élèves s'expliquent les points que chacun a à travailler.

-Travail préparatoire pour les séances suivantes. L'analyse des premières figures nous a permis de dégager des axes de travail. La séance suivante est un temps où nous avons délibérément procédé à la constitution de petits groupes de travail : des groupes avec les mêmes besoins, des groupes avec des besoins différents.

- Séance 3 : Travail de remédiation sur une deuxième figure complexe.

Une nouvelle figure complexe est à réaliser (annexe 4). Celle-ci reprend les caractéristiques déjà rencontrées sur la première figure, à savoir, la réalisation de droites perpendiculaires, le tracé d'un cercle, des prises de mesures.

Les élèves sont répartis en petits groupes de trois. Dans la classe de Mickaël, les groupes sont constitués d'élèves qui ont les mêmes besoins. Dans la classe de Simon, les élèves sont répartis par groupe où chaque membre a des besoins différents de ses deux autres camarades. Nous procéderons à une analyse de ces deux situations différentes dans la partie suivante.

Comme pour la première figure, un temps d'observation est demandé. Il s'effectue collectivement au sein du groupe. En préalable à cette analyse, chaque élève mentionne ce sur quoi il doit travailler pour cette deuxième reproduction. Cela permettra au correcteur suivant de savoir sur quoi l'élève a dû focaliser son attention et ce sur quoi le correcteur doit être vigilant.

Nous avons laissé le temps à chaque élève de reproduire la figure afin qu'il porte une attention toute particulière sur le point à travailler. Un passage régulier du professeur des écoles au sein des différents groupes est prévu en posant la même question, est-ce que tu penses respecter le point sur lequel tu dois travailler ?

- Séance 4 : Deuxième temps de co-évaluation.

Ce deuxième temps se fait au sein même des petits groupes constitués en séance 3, chacun s'échange alors sa figure. La grille de co-évaluation (annexe 5) est volontairement identique à la première. Après ce temps de correction, le correcteur a pour mission de rédiger une petite phrase finale sur le travail de son partenaire en se posant la question suivante. L'élève à qui j'ai corrigé la figure a-t-il réussi à progresser sur le point qu'il devait travailler entre la première et la deuxième figure ?

Un temps d'échange oral entre correcteur et corrigé doit permettre à chacun d'argumenter sur les choix qu'il a fait, de prendre conscience de son travail et pourquoi pas de proposer des pistes d'amélioration.

- Séance 5 : Retour réflexif sur la séquence menée.

Pour la dernière séance, il a été fourni (annexe 6) à chaque élève un petit questionnaire. Ce dernier leur pose quatre questions. L'objectif est de leur permettre de réfléchir sur ce qu'il a réalisé durant ces quelques séances : si ces séances leur ont permis de pointer leurs acquis, leurs difficultés ou leurs progrès.

3.4 Les moyens de mesure

Nous avons fait le choix de répertorier nos données sous plusieurs formes : des enregistrements vocaux à l'aide de dictaphones posés au sein des groupes et d'un questionnaire final. De fait, nous avons recueilli deux types de données : des dialogues entre élèves lors des travaux en petits groupes et des données manuscrites à l'aide du questionnaire rempli individuellement. Les différentes petites phrases rédigées lors des deux temps de co-évaluation par les correcteurs à l'intention des élèves corrigés seront analysées dans cette dernière partie.

4. Retour réflexif : analyse de notre dispositif

Cette troisième partie fera l'objet d'une analyse de notre dispositif testé dans nos deux classes sur la base des données recueillies lors des enregistrements vocaux, du questionnaire de fin de séquence et des documents de travail fournis aux élèves. A noter que les prénoms présents dans cette troisième partie d'analyse sont fictifs. Nous nous sommes permis dans la retranscription des propos d'élèves ci-dessous de corriger les fautes d'orthographe et de syntaxe. Les documents originaux présents en annexe ne sont pas retouchés.

4.1 L'entraide

A la lecture des réponses au questionnaire et à l'écoute des enregistrements, il apparaît très clairement que l'entraide est omniprésente entre les élèves. Il nous semble que ceux-ci placés en situation de co-évaluation ont une tendance forte à s'entraider pour parvenir au même but, réussir une figure complexe en géométrie. Cette entraide se retrouve dans toutes les situations de la séquence. Elle est visible lors des temps de travail en groupe. Elle est également lisible dans les réponses au questionnaire.

4.1.1 Lors du temps de remédiation en petits groupes

En concevant notre dispositif, l'idée de départ était de profiter de nos deux classes pour former des groupes différents et observer les interactions entre élèves afin de constater ou non une présence d'entraide et de coopération.

Lors de la phase de remédiation, Simon avait opté pour la composition de groupes avec des besoins différents. La plupart des groupes ont eu un temps de discussion pour comprendre les raisons pour lesquelles ils se trouvaient dans ce groupe. Voici un extrait d'une conversation captée lors de l'enregistrement.

1 Simon. *Dans un 1^{er} temps vous essayez de comprendre pourquoi je vous ai mis ensemble.*

2 Paco. Ok

3 Paco. Les angles droits, j'ai eu cinq fautes aux angles droits, parce que je suis vraiment très très naze.

4 Alana. Moi c'est la propreté.

5 Lucas. Moi c'est les mesures.

Et puis au fur et à mesure de leurs échanges, ils ont identifié et compris les raisons pour lesquelles ils sont dans ce groupe. Toujours dans la classe de Simon un extrait de la conversation entre Maël et Romane a été relevé.

1 Simon. *Pourquoi je vous ai mis ensemble tous les deux ?*

2 Romane. Parce que moi, je dois retravailler les angles, lui, il doit retravailler la mesure et les angles.

3 Simon. *Qu'est-ce qu'on peut s'apporter vu qu'on n'a pas les mêmes besoins ?*

4 Romane. Bah s'entraider pour aider l'autre, moi je dois l'aider aux mesures parce que j'y arrive et lui il doit m'aider aux angles.

Lors de la réalisation de la 2^e figure, chacun est vigilant à ce que l'autre valide ou invalide le travail entamé. Plusieurs extraits ont été captés dans différents groupes. En voici un provenant du groupe d'Alana, Lucas et Paco.

1 Alana. Ça va là la propreté ? (En posant la question à Lucas).

2 Lucas. Alors non ce n'est pas du tout bien. (Le ton est à la bonne humeur malgré le propos tenu)

3 Alana. Non mais attends, regarde ce que j'avais fait avant.

4 Lucas. Je ne te félicite pas. (Sur le ton de l'humour comme pour imiter un professeur).

Dans la classe de Mickaël, les groupes ont été formés avec des élèves qui avaient les mêmes besoins suite à la première figure. Un enregistrement des échanges dans un groupe a été réalisé. La notion d'entraide apparaît moins clairement, chacun des élèves se concentrant dans un premier temps sur sa propre production et son rendu en sachant qu'il est évalué par un camarade du groupe. Mickaël le remarque et intervient.

1 Mickaël. *Lukas tu travailles seul ?*

2 Flavie. On travaille chacun de notre côté.

Un peu plus tard :

1 Flavie. Moi je n'y arrive pas.

2 Mickaël. *Il y a là quelqu'un qui a réussi (je fais référence à Lukas).*

3 Flavie. Comment as-tu fait Lukas ?

4 Flavie. Moi je fais le cercle d'abord.

5 Lukas. Oui tu fais le cercle d'abord.

6 Lukas. Tu t'aides des points.

7 Flavie. Merci Lukas.

Dans la classe de Simon, les élèves étant regroupés selon des besoins différents, nous pouvons penser qu'ils avaient des compétences diverses à partager. Dans la classe de Mickaël, les élèves étant rassemblés selon des besoins similaires, la potentialité qu'ils partagent des compétences était moindre. En effet, les interactions des élèves dans les groupes formés par Simon (groupes avec des besoins différents) ont fait naître de l'entraide et de la coopération pour la réalisation de la seconde figure. Si la réalisation de la figure a été individuelle, l'élaboration, la stratégie de reproduction et le contrôle ont été collectifs.

Par contre, après la reproduction de figure, lors du temps de co-évaluation, les échanges entre élèves se développent. Cette tendance se retrouve dans le questionnaire distribué aux élèves en fin de séquence.

4.1.2 Dans le questionnaire

D'après le questionnaire distribué aux élèves en fin de séquence, nous pouvons faire des observations liées à l'entraide entre les élèves lors de la co-évaluation. Cependant entre nos deux classes, nous avons pu constater des différences notables, la notion d'entraide n'apparaissant pas nécessairement en réponse aux mêmes questions.

Dans la classe de CM1/CM2 de Saint-Géréon, lorsque les élèves répondent à la question « qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ? », la notion d'aide ou d'entraide apparaît pour 7 élèves sur 17, sous différentes formes : parmi ceux-ci, « Donner des conseils » pour Amlal (annexe 7), « aider et donner mon point de vue » selon Imen (annexe 8) et Clara (annexe 9) répond « Donner des conseils, l'aider à tracer ». Nous pouvons supposer que ces élèves, en tant qu'évaluateur, ont amené une forme d'aide à l'élève évalué.

Dans la classe de Simon, cette même question ne suscite pas les mêmes réponses. La notion d'aide ou d'entraide ne semble pas apparaître. Les élèves utilisent ce temps de co-correction pour comparer ce qu'ils ont produit avec ce qu'ont réalisé leurs camarades. Voici respectivement les réponses de Gabin (annexe 10) puis de Maël (annexe 11) à cette première question. « Les erreurs que j'avais faites le camarade que j'ai évalué ne les a pas faites donc, j'ai appris ». « De comparer mon travail au sien ».

C'est en analysant les réponses à la question 3 (qu'est que ça t'a apporté de travailler en groupe ?) que la notion d'entraide revient majoritairement dans la classe de Simon. Dix réponses sur 13 font explicitement appel à l'aide ou à l'entraide. Un seul élève estime que ce travail en groupe ne lui a rien apporté. Les deux dernières réponses ne sont pas exploitables. Parmi les dix réponses, les réponses de Paco (annexe 12), « on a pu me donner des conseils », de Gabin (annexe 10), « mes co-équipières m'ont appris des choses », et d'Anaëlle (annexe 13), « ça m'a aidé car on s'aidait pour les mesures. On se disait ce qui n'était pas bien ». Cette tendance, certes moins prononcée, se retrouve également dans la classe de Mickaël où 7 des 17 élèves la soulignent dans leurs réponses. D'après Mathis (annexe 14), « j'avais plus d'aide », Amandine (annexe 15) écrit « aider les autres et d'avoir de petits conseils des élèves de mon groupe » et selon Noélie (annexe 16), travailler en groupe lui a permis de « trouver des techniques ensemble ».

A la question, qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ? Nos élèves ont tendance à se concentrer davantage sur leur travail et ce sur quoi ils peuvent progresser. Deux élèves soulignent tout de même directement dans leurs écrits qu'ils ont reçu de l'aide : Raphaël (annexe 17) a eu « plein de conseils » et selon Nina (annexe 18), « j'aime bien que l'on m'aide ». La réponse d'Amandine (annexe 15) est très intéressante car elle note un aspect que nous avons évoqué dans la première partie au sujet de la co-évaluation. Elle écrit que le fait d'être évalué par un camarade lui a permis « d'avoir un avis autre que celui du maître avec les mots d'enfant ». Nous pouvons supposer que le langage utilisé par Clara son évaluatrice lui a paru explicite en tant que pair. En plus du développement de l'entraide et de la coopération, nous avons trouvé à la lecture des questionnaires et à l'écoute des enregistrements vocaux

une vraie richesse dans les échanges. Bien d'autres éléments se sont retrouvés mis en tension dans le cadre de ces différents temps d'échanges. Nous en faisons un tour d'horizon dans la sous partie suivante.

4.2 Quels autres effets sont apparus ?

4.2.1 Une prise de conscience de ses capacités

Elle se fait en deux temps. D'abord, la réponse à la 2^e question (Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?) amorce chez les élèves une réelle prise de conscience de ce qui va comme de ce qui ne va pas dans les tracés de leurs figures géométrique. La co-évaluation leur permet de se rendre compte de points qu'ils n'étaient peut-être pas en mesure de voir ou d'analyser seul. L'apport d'un pair à cette étape semble alors prépondérant. Nous citerons dans l'ordre Anaëlle (annexe 13) et Alana (annexe 19) dans la classe de Simon. « J'ai vu ce que j'avais mal fait et j'ai pu m'améliorer ». « A voir les fautes que je ne vois pas ». Lorsque leur rôle change et qu'ils deviennent évalués, les élèves sont davantage concentrés sur leur travail et les progrès qu'ils peuvent réaliser. Dans la classe de Mickaël, 10 élèves sur les 17 testant le dispositif soulignent directement qu'être évalués par un camarade leur a permis d'observer leurs erreurs et progresser. Cela se traduit par leurs réponses à la question : Eva-Grâces (annexe 20) « travailler mes points faibles et mes points forts », Camille (annexe 21) « Repérer mes erreurs plus facilement et ce que je dois travailler » et Alyson (annexe 22) « remarquer ce que je dois améliorer sur mes figures ».

De plus, dans la continuité du processus, l'élève parvient à mettre des mots sur les difficultés qu'il rencontre. Il sait précisément sur quel point un travail est à mener dans la construction de la figure complexe. Toutes les réponses issues de la deuxième partie de la dernière question confirment cette tendance pour la très grande majorité de nos élèves. A la question, « est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? », parmi nos 30 élèves de CM2 que comptent les deux classes, 22 estiment que oui, le travail mené leur a permis de cibler leurs difficultés. Huit n'ont rien mentionné, mais leur réponse à la question suivante peut nous laisser penser qu'il s'agit d'un oubli.

A la dernière question, « sur quoi sais-tu que tu peux progresser ? », tous les élèves des deux classes, excepté une (Clara), pointent un ou plusieurs critères sur lesquels ils savent désormais qu'ils sont perfectibles, c'est le cas désormais de Célia dans la classe de Simon (annexe 23). Nous verrons le cas de Clara plus loin car il nous a interpellés.

4.2.2 De l'empathie et de la bienveillance

Ce qui ressort dans les échanges enregistrés et dans les écrits, c'est une grande bienveillance à l'égard de leurs pairs. Il y a un fort désir de ne pas blesser l'autre par des propos trop violents, une critique est toujours contrebalancée par un propos positif.

Voici un extrait d'une discussion entre Maël et Ilan. Maël explique à Ilan ce qui semble ne pas aller dans la réalisation de la première figure géométrique.

Maël à Ilan. Tu as fait deux traits de bon sauf que tu as ajouté 1 cm, sinon c'est bien. (Rires). Tous tes traits sont bien tracés, ils sont presque tous à égalité. Ils sont assez épais par là. Il faut que tu fasses des traits plus propres parce que je ne sais pas (...) tu as mis des épaisseurs de je ne sais pas trop quoi.

Lors de la rédaction des petites phrases de conseil sur les points travaillés, Anaëlle s'adresse à Mathilde lors de la deuxième co-évaluation (annexe 24). Cette dernière devait focaliser son attention sur le respect des mesures. Voici la petite phrase rédigée par Anaëlle, « les mesures sont améliorées. Bravo ».

Voici un autre extrait où Flavie corrige Nina dans la classe de Mickaël :

1 Flavie. Tu as un angle droit, deux angles droits, t'as trois angles droits... « ouiiiiii » tu as quatre angles droits corrects.

2 Flavie. Hey Nina tu as quatre angles droits de correct.

3 Nina. Je suis contente.

Ici, Flavie se félicite de la réussite de sa camarade Nina. La relation entre l'évaluatrice et l'évaluée est sereine et bienveillante.

A l'évidence, ce dispositif de co-évaluation a développé de l'entraide, de la bienveillance au sein de nos deux classes. Cependant après un temps de

réflexion critique sur ce dispositif, nous avons identifié plusieurs limites à celui-ci.

4.3 Les limites

4.3.1 *Que savaient-ils de leurs difficultés ?*

Après analyse, une interrogation demeure : les élèves savaient-ils qu'ils avaient ces difficultés avant de s'engager dans ce type de démarche ? Pour connaître la réponse, nous aurions pu réaliser une « évaluation diagnostique » pour savoir si nos élèves étaient conscients de leurs difficultés dans la reproduction de figures ou plus généralement en géométrie. Nous pouvons tout de même supposer que certains élèves ont appris à travers ce dispositif à mieux cibler leurs compétences et leurs difficultés. Par exemple, Noélie (annexe 16) répond à la question « qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué ? », « Que je ne suis pas précise », Raphaël (annexe 17), « plein de conseils et surtout ne pas trop appuyer sur mon crayon de bois » et Maya (annexe 25) écrit, « les fautes que je pouvais faire sans m'en rendre compte ».

4.3.2 *La propreté*

Nous avons constaté que nos élèves ont une tendance majoritaire à se focaliser sur la propreté. En géométrie, nous associons propreté et précision dans l'exécution des tracés. Dans la classe de Mickaël, les élèves ont tenté de définir ce qu'on entendait par propreté (annexe 26).

A la question « sur quoi sais-tu que tu peux progresser ? », 13 élèves mentionnent la propreté comme le critère à améliorer. Parmi ces 13 élèves, six soulignent uniquement ce critère. Que ce soit l'évaluateur ou l'évalué, que ce soit la première ou la deuxième reproduction de figure, tous se focalisent d'une manière ou d'une autre sur la propreté de leur travail et du travail d'autrui. Comment peut-on tenter d'analyser ceci ? Pour une figure reproduite visiblement identique à l'originale (nombre de droites identiques, bon codage) ce qui ressort en premier au-delà des préoccupations de contrôle des angles droits et des mesures, c'est la propreté car cela saute aux yeux des élèves. Le

critère de la propreté et notamment de la précision est omniprésent. Lorsque nous regardons les figures, nous constatons qu'elles manquent de rigueur géométrique : précision des mesures au mm, segments reliés à un point précis, angles droits.

Bien que les élèves soient préoccupés par la propreté, nous ne pouvons pas affirmer une amélioration de ce critère entre les deux reproductions de figure. Dans la classe de Mickaël, nous pouvons même constater une tendance à la résignation face à ce critère pour certains élèves. Voici un extrait de l'enregistrement sonore effectué auprès de Nina, Flavie et Lukas, lors de la reproduction de la seconde figure. Les élèves parlent du critère qu'ils devront améliorer. Il convient de préciser que la figure n'est pas encore terminée à ce stade.

1 Flavie : moi je sais que ce sera la propreté.

2 Lukas : moi aussi.

3 Nina : moi aussi.

Pour que les élèves puissent progresser sur le critère de la propreté, ils ont besoin de temps et de dextérité. Le premier facteur nous a manqué et le second est en cours de développement chez les élèves.

4.3.3 Le rapport évaluateur-évalué

Enfin, une dernière limite que nous avons rencontrée concerne l'influence de l'évaluateur sur l'évalué. Après avoir reproduit la première figure, Clara avait noté qu'elle devait travailler en priorité « le cercle, les angles droits et les traits » (annexe 27). Son correcteur sur la seconde figure, Mathis, a souligné que sa figure était « assez propre » et que c'était « très bien ». De ce fait, lors du retour réflexif, lorsque la question « Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? » est posée à Clara, elle répond « Non, ça ne m'a pas spécialement permis de cibler mes difficultés, je pense que je n'en avais pas ». Or, si nous observons la reproduction de la seconde figure de Clara (annexe 27), nous remarquons que plusieurs critères peuvent être améliorés. D'abord, certains segments manquent de précision et la propreté n'est pas nette du fait

de segments gommés partiellement. Dans ce cas, nous rencontrons une limite de la co-évaluation entre élèves liée aux compétences de l'évaluateur et au jugement qu'il porte sur le travail de l'autre. Ici, Mathis considère que Clara n'a pas de critère à améliorer et nous pouvons penser que Clara estime ensuite qu'elle n'a pas de difficulté à travailler du fait du regard porté par son évaluateur. L'élève évaluateur est en capacité d'évaluer son pair en fonction des compétences qu'il a acquises dans la discipline concernée. Notre rôle en tant qu'enseignant aurait été d'intervenir ici pour superviser le travail du correcteur.

Malgré les limites que nous pointons ici au fur et à mesure de l'analyse des données recueillis, le bilan reste toutefois très positif, tant pour nous dans notre pratique, tant pour les élèves au niveau de l'entraide, de la cohésion de classe et des apprentissages.

5. Conclusion :

Nous étions partis de l'hypothèse qu'un dispositif de co-évaluation basé sur des activités géométriques dans la classe pouvait développer de l'entraide entre nos élèves de CM2.

Nous pouvons affirmer que les séances menées ont permis de favoriser l'entraide et la coopération entre nos élèves. Celle-ci s'est manifestée sous différentes formes et nous avons pu le vérifier grâce aux moyens de mesure mis en place.

Cependant, s'arrêter à l'entraide ne serait pas suffisant. Un tel dispositif bien que perfectible a développé entre les élèves une réelle bienveillance dans les échanges oraux comme dans les échanges écrits. Nous avons senti et saisi une plus grande implication de chacun dans la réalisation des figures géométriques car ils savaient qu'ils étaient corrigés par leur camarade. Cette co-évaluation a permis pour une grande majorité de nos élèves de progresser (et c'est quand même le sens de notre profession) ou bien de voir les progrès qu'ils avaient encore à réaliser.

Pour autant, si la co-évaluation entre les élèves présente de très nombreux points positifs, entraide, coopération, bienveillance, solidarité, prise de conscience, décentration, implication, elle n'est pas une fin en soi.

Les retours cités précédemment nous invitent à renouveler l'expérience et à aller plus loin. La co-évaluation par un pair permet à l'élève de mettre le doigt sur ce qu'il ne peut facilement identifier sur son propre travail. Ayant pris conscience de cela, il peut désormais reconnaître ses difficultés, tenter de les comprendre pour éviter de les reproduire. L'étape suivante pour nous professeur des écoles et pour les élèves pourrait être l'auto-évaluation.

Bibliographie :

Les ouvrages

- Merieu, P. (1996). *Frankenstein pédagogue*. Montrouge : ESF éditeur.
- Detroz, P. Crahay, M.Fagnan, A (2017). *L'évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*. Paris : Editions Deboeck Supérieur.
- Earl, L. Katz S. (2006). *Repenser l'évaluation en classe en fonction des buts visés*. Manitoba.

Les articles de revues

- Pillonel, M. et Rouiller, J. (2001). « Faire appel à l'auto-évaluation pour développer l'autonomie de l'apprenant ». *Les cahiers pédagogiques*, n°393.
- Rey, O. et Feyfant, A. (2014). « Evaluer pour (mieux) faire apprendre ». *Dossier de veille de l'IFE*, n°94.
- Baudrit, A., octobre, novembre, décembre 2015. « Apprentissage coopératif et entraide à l'école ». *Revue française de pédagogie*, n°153, p121-149.
- Dory, V. De Foy T. Degryse J. Janvier 2009. « L'auto-évaluation : postulat préalable, finalité de la mission éducative ou utopie pédagogique ? Clarifications conceptuelles et pistes pour une application en éducation médicale. » *Pédagogie médicale*, n°1, p41-53.

Les textes officiels

- Ministère de l'Education Nationale, LOI n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République.
- Ministère de l'Education Nationale, Le Bulletin officiel n°30 du 25 juillet 2013, Le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation.

-Ministère de l'Education Nationale, Décret n°2015-372 du 31-3-2015 – J.O. du 2-4-2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

-Ministère de l'Education Nationale, Le Bulletin officiel spécial n°11 du 26 novembre 2015, Annexe 2, programme d'enseignement du cycle de consolidation (cycle 3).

-Ministère de l'Education Nationale, Académie de Nantes, Munck, F. Pilard, P. Terrien D. Dossier académique, novembre 2014.« Évaluer pour faire réussir les élèves ».

Rapports

-Rapport n° 2073-072, juillet 2013. Houchot A. Thollon F. La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales.

-Rapport du jury, juin 2015. Klein, E. Conférence nationale sur l'évaluation des élèves.

Sitographie

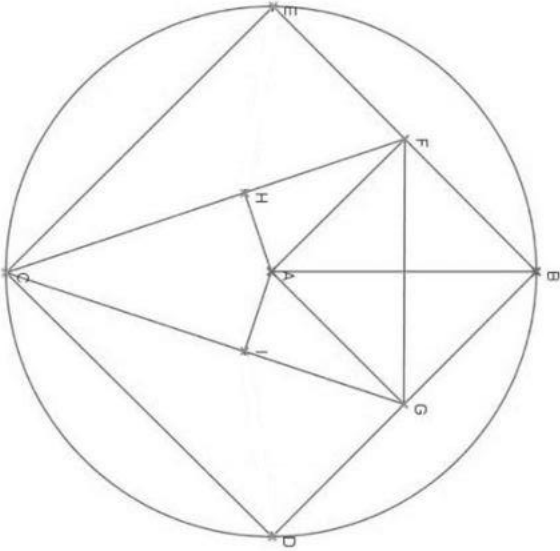
-<http://www.capsante-outaouais.org/content/entraide-est-quoi>

-<http://ww2.ac-poitiers.fr/meip/spip.php?article233>

Les annexes

Annexe 1 :

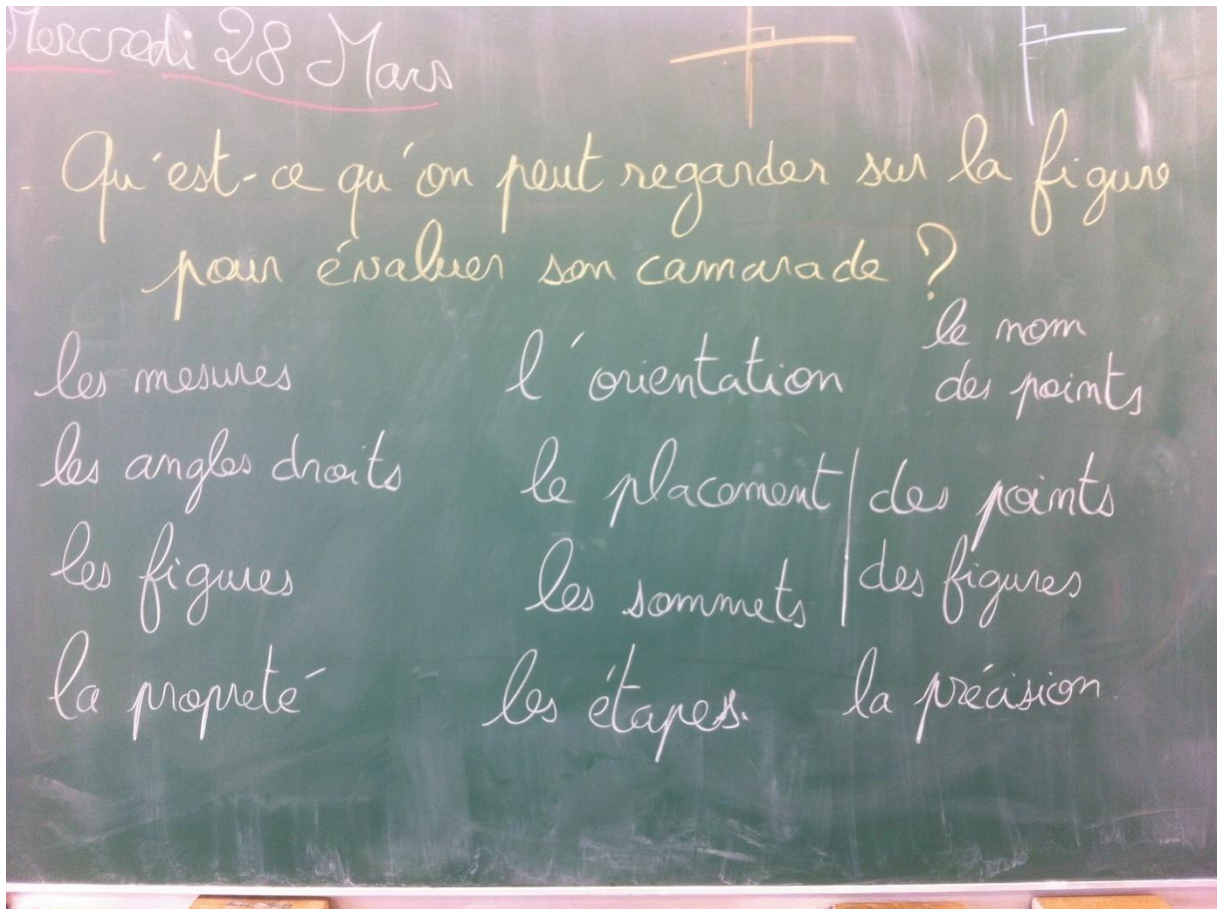
Reproduis la figure sur la partie droite de la feuille.
Avant de te lancer dans la reproduction, qu'est-ce que tu dois faire sur la figure ci-dessous ?



Phrase de commentaire. Le correcteur va noter un point sur lequel il pense que tu pourrais retravailler.

.....
.....
.....

Annexe 2 :



Annexe 3 :

1-Les mesures. Parmi les 12 mesures présentes dans la figure originale, combien sont exactes sur la figure réalisée ?

Comment faire. Si la mesure d'un segment n'est pas identique, note la mesure que tu as retrouvée. Si la mesure est identique note un v pour valider en vert.

BD=	BG=	FG=	HA=
DC=	GA=	BA=	AI=
CE=	AF=	FC=	
EB=	FB=	GC=	

2-Les angles droits. Parmi les 9 angles droits présents dans la figure originale combien en retrouves-tu dans la figure réalisée.

Nombre d'angles droits :

Note lesquels sont justes (exemple, l'angle B): xxxx.....

.....
.....

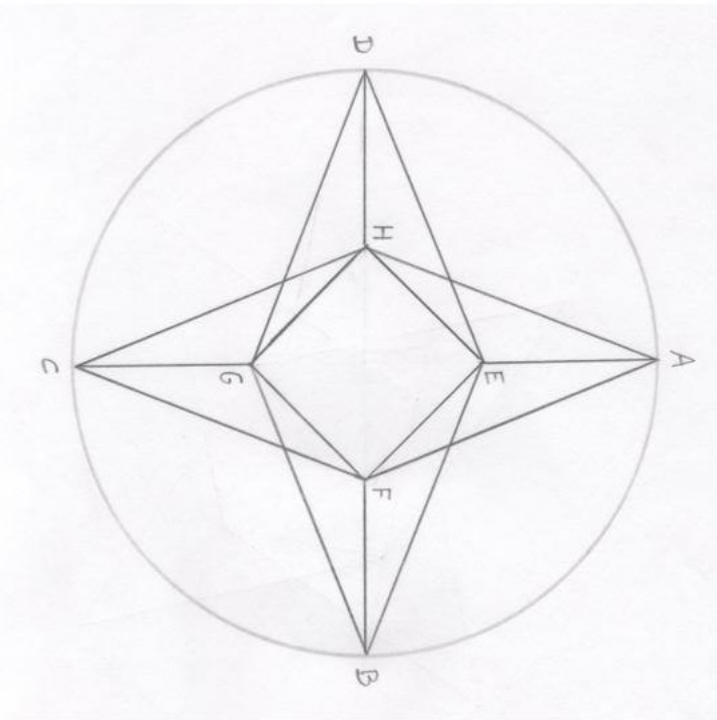
3-La propreté. Si tu devais donner une appréciation générale sur la propreté de la figure réalisée. Que dirais-tu ? (Prends le temps d'observer la figure) en te référant à ce qui est écrit au tableau pour ce critère.

.....
.....
.....
.....

Annexe 4 :

Prénom..... Un camarade après correction de la 1^{re} figure t'avait conseillé de travailler sur.....

Reproduis la figure sur la partie droite de la feuille. Avant de te lancer dans la reproduction, qu'est-ce que tu dois faire sur la figure ci-dessous ?



Phrase de commentaire (à écrire par le correcteur). Le correcteur note si le critère à travailler a été amélioré durant la réalisation de la figure.
.....
.....

Annexe 5 :

Fiche pour co-évaluer la figure de.....

Prénom du correcteur.....

1-Les mesures. Parmi les 16 mesures présentes dans la figure originale, combien sont exactes sur la figure réalisée ?

Comment faire. Si la mesure d'un segment n'est pas identique, note la mesure que tu as retrouvée. Si la mesure est identique note un v pour valider en vert.

AH=	BF=	CH=	EF=
AE=	BG=	DG=	FG=
AF=	CE=	DH=	GH=
BE=	CG=	DE=	HE=

2-Les angles droits. Parmi les 4 angles droits présents dans la figure originale combien en retrouves-tu dans la figure réalisée.

Nombre d'angles droits (retrouvés dans la figure reproduite);.....

Note lesquels sont justes (exemple, l'angle H);.....

.....

3-La propreté. Si tu devais donner une appréciation générale sur la propreté de la figure réalisée. Que dirais-tu ? (Prends le temps d'observer la figure).

.....

.....

.....

Annexe 6 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) :

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

.....
.....
.....
.....
.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

.....
.....
.....
.....
.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

.....
.....
.....
.....
.....

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

.....
.....

Annexe 7 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : Florian.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

de lui donner des conseils.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

De corriger des erreurs.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

On a pu échanger les idées.....

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

Si possible, je pourrais faire les traits en une fois......

Annexe 8 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : *Imem*.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

Rien, a part aidé et donné mon point de vue

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

Ça m'a permis de progresser davantage

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

C'était bien car, chacun apportait son point de vue et on avançait plus vite

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

Oui, je pense que je peux progresser sur la précision et la rapidité

Annexe 9 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : *Blara*.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

De donner des conseils et de l'aider à tracer des figures sans refaire d'erreurs.

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

d'apprendre à moins faire d'erreurs pour m'aider à m'améliorer dans le travail.

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

De s'aider et de s'expliquer les exercices.

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

oh non, ça ne m'a pas spécialement permis de cibler mes difficultés, je pense que je m'en avais pas.

Annexe 10 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : *Calin*..... /

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

Les épreuves que j'avais fait le camarade que j'ai évalué me les a pas fait donc j'ai appris.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

J'ai appris de mes erreurs.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

Mes co-équipiers m'ont appris des choses.....

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

Oui, je dois encore progresser sur les mesures.....

Annexe 11 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : Maïel

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

de comparer mon travail au sien

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

j'ai compris leur manière de faire et ça m'a beaucoup aidé

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

on s'a pu expliqué mutuellement

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

Les angles et ne pas trop repasser les traits

Annexe 12 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : *Suco*.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?
a savoir corriger tout seul.

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?
a savoir on est-ce que j'avais des fautes.

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?
on m'a pu me donner des conseils.

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?
Oui, il faut que je sois prêt à la première.

Annexe 13 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : Annelle

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

Ça m'a appris à évaluer à trouver les mauvais
traces et les bons traces, les angles.

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

J'ai vu ce que j'avais mal fait et j'ai pu
m'améliorer.

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

Ça m'a aidé car on s'aidait pour les mesures.
On se disait ce qui n'était pas bien.

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

Oui je sais ce qui m'est pas bien dans mes
figures : c'est les traces et les dimensions.

Annexe 14 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : *Mathis*

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

Ça m'a bien apporté

.....

.....

.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

*même j'ai vu par quel quel que un regard ma
travaille*

.....

.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

Ç'aurait plus d'aide

.....

.....

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

oui sur la propriété

.....

.....

Annexe 15 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : *Amandine*.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

*Ça m'a permis de voir les erreurs des autres.....
donc je repère plus facilement les miennes.....*

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

*Cela m'a permis d'avoir un avis autre que celui
du maître avec les mots d'enfant*

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

*Cela m'a permis de aider les autres et d'avoir
des petits conseils des élèves de mon groupe*

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

*Oui, bien-sûr, il faut que je travaille la
propreté.....*

Annexe 16 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : Noémie.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

Rien, de spéciale juste que je dois être plus précise car quand on corrige une feuille pas propre ce n'est pas agréable

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

Rien, juste que je ne suis pas précise

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

De trouver des techniques ensemble et pas tout seul!

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

Oui, la propreté et la précision!

Annexe 17 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : *Raphaël Bouzger*.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

*ça m'a donné plein de conseils
et surtout pas trop appuyer sur mon
crayon de bois*

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

Idem

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

*se se débloquent en reconnaissant ses
fautes plus vite*

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

*oui car j'ai appris à moins appuyer
sur mon crayon et à faire des
traits plus propres sans repasser des
fois dessus*

Annexe 18 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : *Rina Ghom*.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

Et bien j'ai voulu l'aider quand il y avait des trucs qui me m'allait pas mais j'ai été gentille. Cela m'a fait super plaisir car on s'échangeait et c'était rigolo, et sympathique et amusant.

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

Et cela m'a ouvert plus de portes et j'aime bien que l'on m'aide. Et puis c'est rigolo d'être évalué par ses amis.

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

Cela m'a fait apprendre plein de trucs de travailler en groupe. Ok, on rigole beaucoup mais on travaille aussi et quand on a besoin d'aide on peut demander à ses camarades.

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

Oui. C'est la propreté car je gomme énormément et à la fin c'est un peu plus très propre mais bon, c'est quand même propre.

Annexe 19 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : *Alana*.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

a savoir corriger toute seule.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

a voir des fautes que je ne vois pas.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

de savoir que tout le monde a petit des détails.....

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

sur la propriété.....

Annexe 20 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure

complexe

Prénom(s) : *Eva - Grâce*

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

Ça ne m'a rien apporté.

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

Ça m'a permis de travailler mes points faibles et mes points forts.

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

Ça m'a permis de rencontrer des personnes ayant presque les mêmes difficultés que moi.

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

Oui, ça me l'a permis, je sais que je dois progresser sur la propreté.

Annexe 21 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : Emilie.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

ça m'a rapporté de faire attention aux mesures et au angle droit et de faire attention à la propreten.

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

De repérer mes erreurs plus facilement et de ce que je dois travailler.

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

ça m'a rapporté un peu de facilité.

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

Oui, je dois travailler sur la précision des mesures et la propreten.

Annexe 22 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : Alyson.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

de remarquer les remarques de bien
mesurer pour vérifier :

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

de remarquer ce que je dois améliorer sur
mes figures :

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

de voir si on a les mêmes erreurs :

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

oui car m'a aidé. Je dois progresser sur les
longueurs, les angles droit et la précision :
la propriété :

Annexe 23 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : *Célia*.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

De regarder ses défauts et ses qualités.....
.....
.....
.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

Pour voir ce que je devais améliorer.....
.....
.....
.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

Pour regarder si l'on a des chose en commun.....
.....
.....
.....

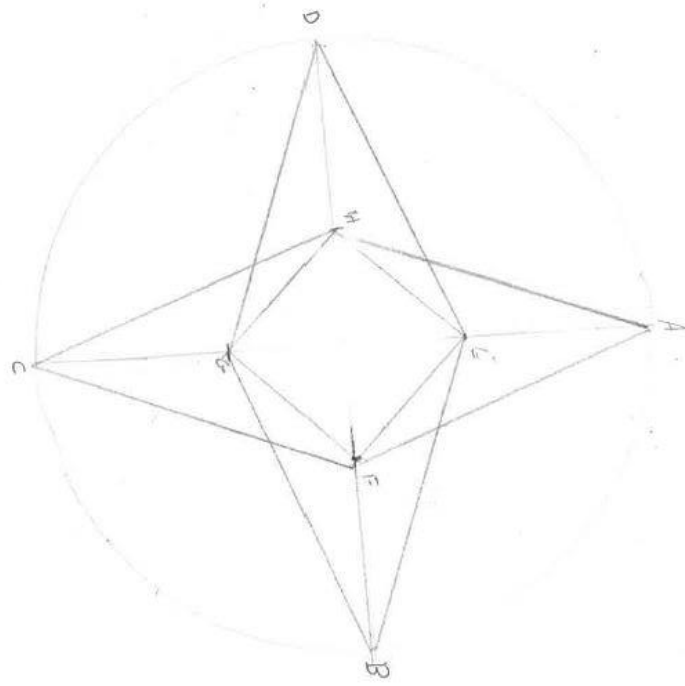
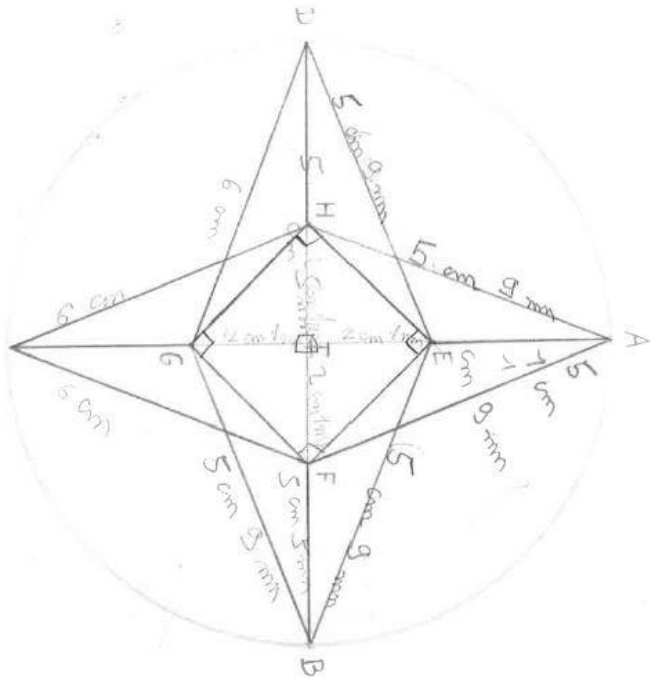
Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

*Où il se moque permis de celle des difficultés. Se
doit progresser dans les mesures.....*
.....
.....
.....

Annexe 24 :

Prénom.....*Maxime*..... Un camarade après correction de la 1^{re} figure t'avait conseillé de travailler sur.....*les angles*.....

Reproduis la figure sur la partie droite de la feuille. Avant de te lancer dans la reproduction, qu'est-ce que tu dois faire sur la figure ci-dessous ?



Phrase de commentaire (à écrire par le correcteur). Le correcteur note si le critère à travailler a été amélioré durant la réalisation de la figure.
 Les mesures sont améliorées.....*B.R.A.V*.....

Annexe 25 :

Projet de co-évaluation en géométrie : reproduction de figure complexe

Prénom(s) : *Marya*.....

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'évaluer un camarade ?

Voir les difficultés que l'on peut rencontrer à la place des autres. On peut voir qu'elles ont des ~~fautes~~ fautes.

Qu'est-ce que ça t'a apporté d'être évalué par un camarade ?

Des fautes que je pouvais faire sans m'en rendre compte.

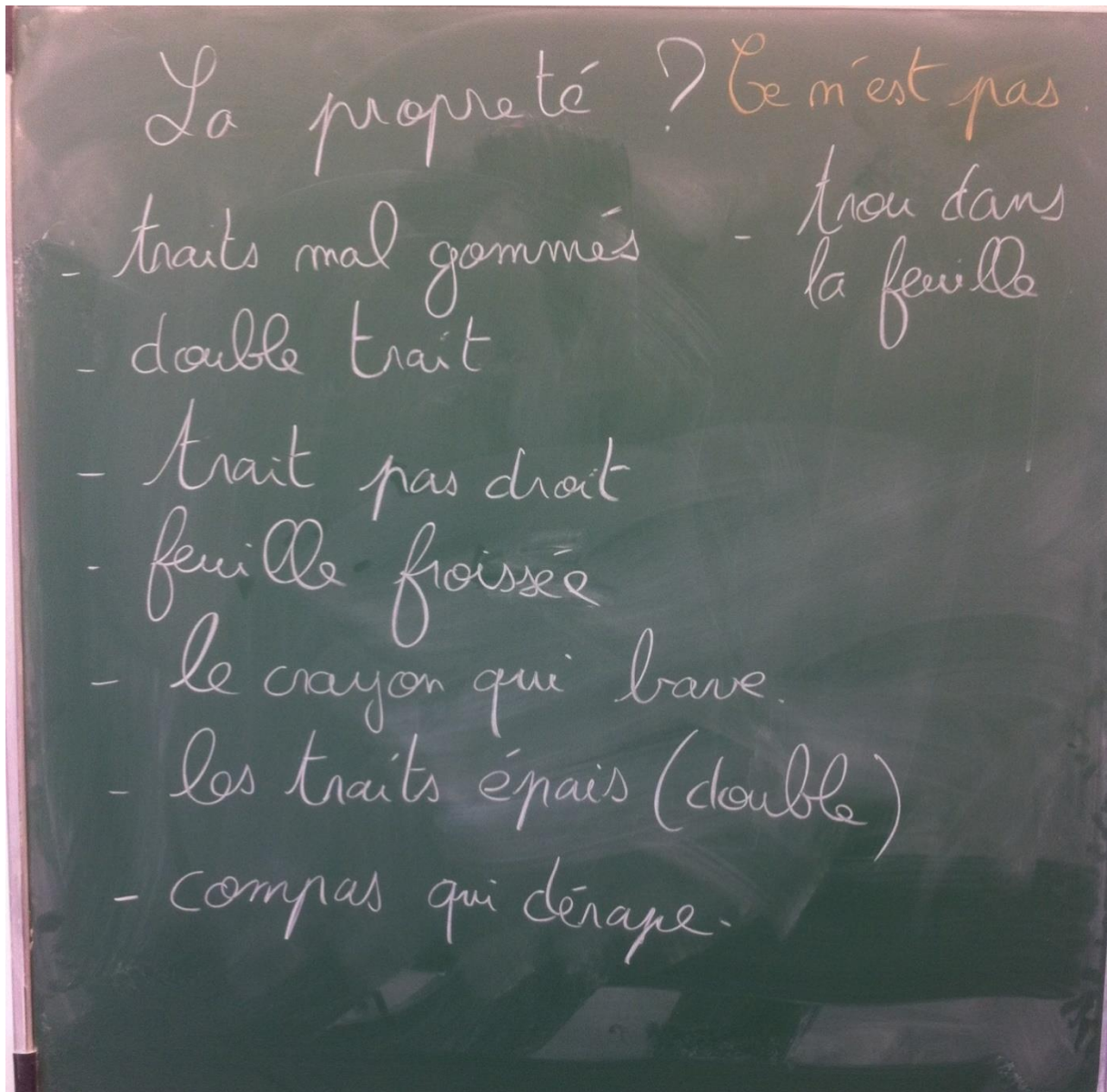
Qu'est-ce que ça t'a apporté de travailler en groupe ?

Rien de spécial.

Est-ce que la co-évaluation t'a permis de cibler tes difficultés ? Si oui, sur quoi sais-tu que tu peux progresser ?

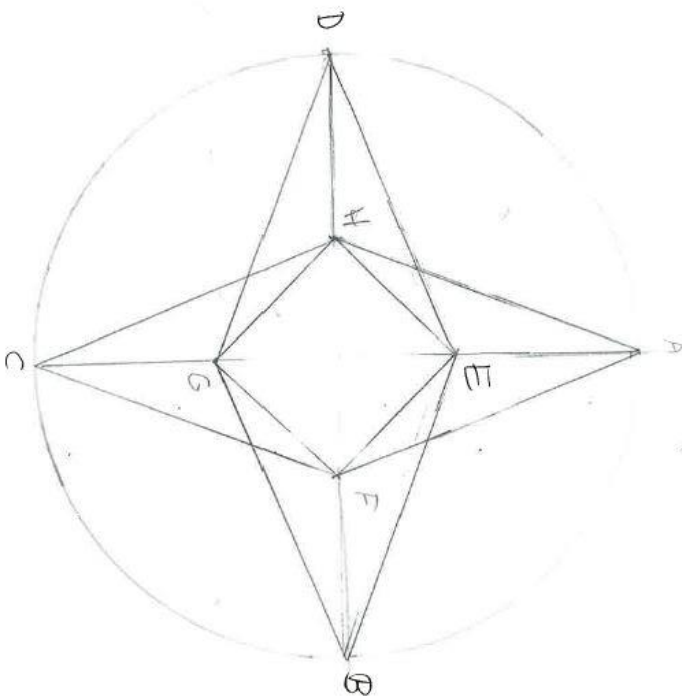
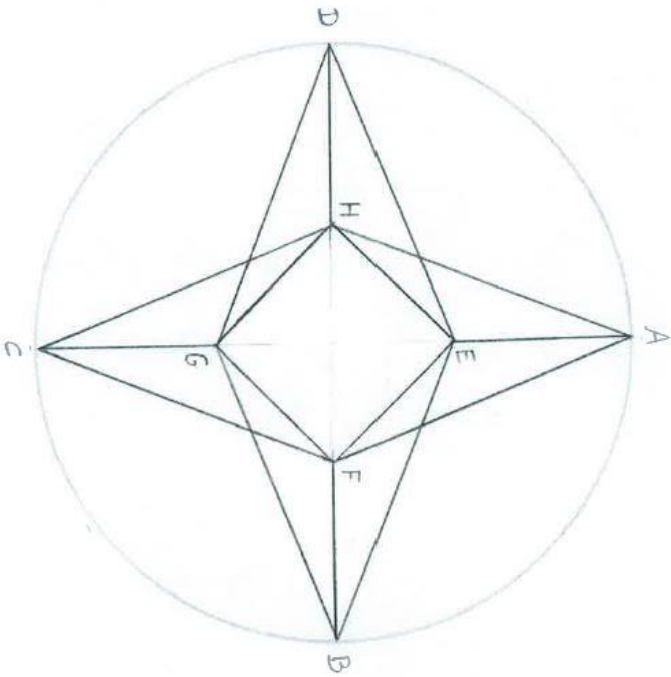
Sur la précision des mesures.

Annexe 26 :



Annexe 27 :

Prénom..... *Ylona* Après avoir reproduit la 1^{ère} figure, je devais travailler en priorité sur .. *les cercles, les angles, les droites et les traits* ..
 Reproduis la figure sur la partie droite de la feuille. Avant de te lancer dans la reproduction, qu'est-ce que tu dois faire sur la figure ci-dessous ?



Phrase de commentaire (à écrire par le correcteur). Le correcteur note si le critère à travailler a été amélioré durant la réalisation de la figure.
Elle est assez précise et les arcs de cercle sont bien tracés. La phrase de commentaire est à compléter au point de l'élève.