



Évaluer pour mettre en situation de réussite

Adrien Hamon

► To cite this version:

| Adrien Hamon. Évaluer pour mettre en situation de réussite. Education. 2019. dumas-02533906

HAL Id: dumas-02533906

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02533906>

Submitted on 6 Apr 2020

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.

Master MEEF

« Métiers de l'Enseignement, de l'Éducation et de la Formation »

Mention second degré

Mémoire

Évaluer pour mettre en situation de réussite

Mémoire présenté en vue de l'obtention du grade de master

Soutenue par

Hamon Adrien

Le 14 mai 2019

en présence de la commission de soutenance composée de :

Valérie Bodineau, directeur de mémoire

Arnaud Mongella, membre de la commission

Table des matières

Introduction.....	5
I- Les Enjeux du Sujet : Qu'est-ce que l'évaluation ?.....	7
I.1 - De la notation à la compétence: le poids de l'évaluation sommative.....	8
I.2 - Entre pratiques et recherche : quels usages de l'évaluation ?.....	13
I.3 - Vers la remédiation : penser l'après de l'évaluation sommative.....	17
I.4 - Penser à la clarté des consignes pour améliorer la réussite des élèves.....	19
I.5 - Repenser le rôle et la place de l'évaluation en contexte scolaire.....	21
II- Méthodologie de recherche.....	22
II.1 - Présentation de l'échantillon.....	22
II.2 - Présentation des outils de recherche.....	23
III- Analyse critique et conclusion.....	32
III.1 - Des élèves assimilant évaluation et notation.....	32
III.2 - Préparer l'évaluation : un apprentissage de l'autonomie pour les élèves.....	34
III.3 - Rendre intelligible les apprentissages et les compétences pour permettre la réussite des élèves.....	41
III.4 - Penser l'après évaluation : de la correction à la remédiation.....	44
Conclusion.....	50
IV- Bibliographie.....	51
V- Annexes.....	53

Remerciements

La réalisation de ce mémoire a été possible grâce au concours de plusieurs personnes à qui je voudrais témoigner toute ma reconnaissance.

Tout d'abord j'adresse toute ma gratitude à la directrice de ce mémoire, Valérie Bodineau, pour sa patience, sa disponibilité et surtout ses judicieux conseils qui ont contribué à alimenter ma réflexion.

Je désire aussi remercier mes tutrices Agnès Pallini-Martin et Fabienne Letertre pour leur confiance et leurs précieux conseils dispensés tout au long de l'année.

L'évaluation est un lieu commun des pratiques scolaires. Pourtant les élèves comme les enseignants semblent redouter ce moment. L'acte d'évaluer est souvent repoussé à la fin d'un chapitre avec pour fonction de rendre compte de l'apprentissage des savoirs et de l'acquisition des compétences. En somme l'évaluation vient clore le chapitre validant à la fois le travail de l'élève mais aussi la qualité du cours de l'enseignant. Pourtant pour Martine Rémond « Une évaluation est valide si elle contient des informations rendant possibles des apprentissages ultérieurs et si les enseignants les utilisent pour ajuster leur enseignement »¹. En conséquence, il semble que les enseignants ne prennent pas assez de temps pour expliciter les objets et les objectifs des évaluations. Il y a là un manque de clarification des attentes.

L'évaluation, sa place dans les pratiques d'enseignement et son utilité dans le processus d'apprentissage, est l'aspect des pratiques d'enseignements qui m'interroge le plus dans ces premiers mois de titularisation. Elle soulève un ensemble de questions autour de l'acte d'évaluer que Geneviève Meyer, résumait dans le titre de l'un de ses ouvrages : *Evaluer: Pourquoi ? Comment ?*².

En effet, après presque vingt ans dans le système scolaire français dans le primaire, le secondaire puis dans le supérieur en tant qu'élève et deux années à préparer un concours d'enseignement, il s'avère que l'évaluation n'est pas une évidence.

Mais, de quelles évaluations parle t-on ? Une polysémie de sens et de pratiques recoupe selon ses fonctions le même terme. La fonction certificative est celle que j'envisageais le mieux en septembre puisque le CAPES peut s'apparenter à une évaluation certificative. Cependant, les évaluations les plus utilisées dans les pratiques enseignantes dans le secondaire sont celles ayant des fonctions sommatives, diagnostiques, formatives (dans le but d'améliorer les apprentissages) et une fonction d'orientation (pour préparer une nouvelle action).

Au delà de ces pratiques il me semble nécessaire en cette première année d'enseignement d'interroger, ce qu'est l'évaluation scolaire, qu'elles en sont les pratiques et comment faire de l'évaluation un outil de réussite pour les élèves.

Les évaluations scolaires sont souvent l'occasion d'incompréhensions entre élèves et enseignants. Ce manque de compréhension porte tant sur les objets évalués mais aussi de « ce qu'il faut réviser » entre la trace écrite, les exercices, la méthode. Enfin le but et

1 Rémond Martine (2008). « Qu'est-ce qu'évaluer ? ». Communication présentée au séminaire « Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du socle commun », IUFM de Livry, 14 mai. Lyon : INRP-ENS de Lyon

2 Meyer Geneviève, *évaluer: Pourquoi ? Comment ?*, Hachette, Paris, 1995

l'utilité même de l'évaluation dans le processus d'apprentissage sont souvent une inconnue pour les élèves. Des incompréhensions aux conséquences visibles puisqu'elles se retrouvent lorsque les élèves réalisent cette évaluation et lors de la correction. En effet, souvent les enseignants se lamentent devant des réponses partielles, des copies montrant des apprentissages mais répondant à côté de l'objet des consignes. Un manque de compréhension qui se retrouve parfois lorsque les copies sont rendues et que des élèves s'exclament « pourtant j'avais révisé » ou bien « je connaissais mon cours par cœur ». L'un des enjeux du sujet est donc de savoir si une meilleure compréhension des consignes et des objectifs des évaluations ne permet pas une plus grande réussite des élèves.

L'évaluation scolaire n'est censée évaluer que les apprentissages dispensés explicitement par les enseignants dans son cours. Ce que rappellent régulièrement les inspecteurs d'académies en histoire géographie.

L'évaluation ne porterait donc que sur ce qui a été enseigné, discipline et programme effectifs. Cependant la recherche a montré qu'évaluer signifie bien souvent aussi évaluer autre chose, c'est le concept de « curriculum caché »³ développé par Ph. Perrenoud. Le curriculum caché correspond à des processus d'inculcation dont l'objet serait caché aux élèves et parfois même aux enseignants. En somme l'idée qu'à l'école on apprend sans que cela ne soit clairement formulé puisque « La nature même du rapport pédagogique conduit à cacher aux apprenants une partie de ce vers quoi on les mènent »⁴.. En effet, pour Ph. Perrenoud « Tous les enseignants n'ont pas conscience de tous les apprentissages que tous les élèves font à l'école. »⁵. Le curriculum caché c'est aussi l'implicite, la maîtrise souvent familiale de la culture scolaire et du « métier d'élève ».

Étudier l'évaluation permet en conséquence d'envisager un certain nombre d'enjeux qui sous tendent cette pratique. Le Premier enjeu est de penser les différentes formes de l'évaluation et leurs agencement dans la séquence afin de faire de l'évaluation une part intégrante du processus d'apprentissage. Le Second enjeu est de questionner la place des élèves dans les dispositifs d'évaluation.

En conséquence, nous faisons l'hypothèse que la mise en place d'actions et d'outils aidant les élèves à comprendre les enjeux des évaluations permet de parvenir à des situations de réussite.

3 Ph. Perrenoud In Houssaye, J. (dir.) *La pédagogie : une encyclopédie pour aujourd'hui*, Paris, ESF, 1993, pp. 61-76.

4 Ibid.

5 Ibid.

Problématique : Est-ce que développer chez les élèves une analyse réflexive des enjeux de l'évaluation leur permet d'être en situation de réussite ?

Dans un premier temps nous présenterons un aperçu des recherches en éducation sur la question de l'évaluation en cherchant à définir ce qu'est l'évaluation et quelles en sont les pratiques. Ensuite nous évoquerons la méthodologie de recherche adoptée pour ce mémoire en présentant la démarche et les différents outils utilisés. Enfin nous réaliserons une analyse critique des résultats de cette recherche afin de vérifier de notre hypothèse.

I- Les Enjeux du Sujet : Qu'est-ce que l'évaluation ?

Qu'est-ce qu'une évaluation et de quelle évaluation parle t-on ? Le dictionnaire actuel de l'éducation⁶ propose deux définitions :

- « opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision. »⁷
- « démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif. »⁸
- Définition qui découle de ces deux premières, l'évaluation est une aide à la prise de décision. L'évaluation permet en effet à l'enseignant de « recueillir, d'analyser et d'interpréter des données en vue de répondre à des décisions pédagogiques »⁹.

C'est donc l'idée de jugement, de rendre compte des connaissances, des compétences, du niveau d'un élève qui est contenue dans ces définitions. L'évaluation est un « un rituel

6 Legendre Reynald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Paris, 2006

7 Legendre Reynald, *Dictionnaire actuel de l'éducation*, Guérin, Paris, 2006

8 *Ibid.*

9 Modèles et logiques de l'évaluation", colloque international, Ethique et qualité dans l'évaluation, Université de Reims
Pol'evaluate

quasi-quotidien de la classe »¹⁰ pourtant c'est l'aspect sommatif, celui des contrôles des examens, qui est l'aspect le plus évident, notamment dans un contexte de « pression évaluative »¹¹.

Pourtant, derrière ce terme se cache une diversité de formes : évaluations certificatives, évaluations diagnostiques, évaluations formatives. Il faut cependant remarquer que « toutes ces différentes formes d'évaluation n'ont pas les mêmes effets sur les personnes, au-delà même du contexte scolaire »¹². Il faut cependant garder à l'esprit que « L'évaluation n'est plus aujourd'hui la seule mesure des acquis »¹³, et ne se réduit pas à une vérification des savoirs qui se manifeste dans les temps spécifiques des bilans ou épreuves.

1.1 - De la notation à la compétence: le poids de l'évaluation sommative

La nécessité de l'évaluation apparaît avec l'ouverture de l'instruction et la massification de l'enseignement à partir de l'Époque moderne. Les écoles protestantes puis les ordres jésuites et oratoriens au XVI^e siècle procèdent à une uniformisation des savoirs et des méthodes éducatives (classe de niveau, spécialisation des enseignants) permettant une massification des effectifs qui s'éloigne du modèle scolastique médiéval. Les jésuites sont parmi les premiers à utiliser le système de la notation de 0 à 20 pour évaluer le niveau des élèves et rendre compte des progrès de ceux-ci. Mais aussi dans l'idée d'émulation puisque « Ce qui caractérise la pédagogie des Jésuites, c'est la discipline, la répétition et la concurrence perpétuelle entre les élèves »¹⁴.

Il y a avec la mise en place de systèmes éducatifs centralisés avec des effectifs massifs et la mise en place de cursus permettant de délivrer des diplômes une nécessité d'évaluer et contrôler des progrès et des savoirs. Pour J. Ardoino et G. Berger¹⁵ la Révolution et

10 Millon-Fauré Karine (2013). «Processus de négociation didactique et mesure du niveau des élèves : des fonctions concurrentes de l'évaluation ». Carrefours de l'éducation, n° 36, p. 149-166.

11 Rey Olivier, Feyfant Annie (2014). Évaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, septembre. Lyon : ENS de Lyon

12 Rey Olivier, Feyfant Annie (2014). Évaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, septembre. Lyon : ENS de Lyon

13 Modèles et logiques de l'évaluation", colloque international, Ethique et qualité dans l'évaluation, Université de Reims
Pol'evaluate

14 « Qui a eu cette idée folle, un jour, d'inventer (les notes à) l'école ? Petite histoire de l'évaluation chiffrée à l'usage de celles et ceux qui désirent s'en passer (et des autres) », Olivier Maulini et « L'école de la mesure – Rangs, notes et classements dans l'histoire de l'enseignement (L'éclairage de l'Histoire) » in L'Éducateur, n° spécial « Un siècle d'évaluation en Suisse Romande », mars 2003

15 Ardoino J, Berger G, *D'une évaluation en miettes à une évaluation en actes*, Paris, Andsha, 1989

L'empire introduisent le souci de voir la justice garantie aux examens et le travail et le savoir comme seuls garants de la réussite scolaire.

Le système éducatif au cours de XIXe siècle et du XXe siècle se centralise et s'organise en niveaux, degrés successifs. Chaque matière doit appliquer un programme spécifique qui impose des examens par niveau. Des examens qui doivent sanctionner le passage au niveau supérieur ou bien la fin des études. Le Baccalauréat est créé en 1808 dans cette optique, puis le certificat d'étude primaire en 1866.

A partir des années 1920, l'analyse des examens érige en science la docimologie qui vise à comprendre comment les notes sont attribuées par les correcteurs. Le constat de la variabilité et l'imprécision des notations entraînent des études ayant pour objectifs de prescrire des moyens permettant de perfectionner les actes d'évaluation ainsi que la mise au point d'outils de mesure afin de réduire les variations entre les notes données. L'objectif étant de parvenir à l'objectivité dans les notations grâce à des données plus systématiques.

En 1968, lors du colloque d'Amiens, le ministre A. Peyrefitte propose que soit mis fin au système de notation chiffrée pour s'intéresser et mesurer les progrès individuels selon une échelle de A à E, ce qui déclenche une vive opposition des enseignants et des parents d'élèves.

A partir des années 1970, le terme d'évaluation intègre le vocabulaire scolaire français en lien avec l'influence plus grande des pédagogues anglo-saxons et dans un contexte de développement de la formation continue. L'évaluation sort alors du simple champ scolaire et intègre le monde de l'entreprise et celui des administrations. Pour Charles Hadji l'évaluation est désormais partout dans le champ social concernant l'école mais aussi l'ensemble des services et il existe une injonction à évaluer. Cette emprise de l'évaluation dans l'espace éducatif et le système éducatif français induit pour P. Merle une « pression évaluative »¹⁶. Cependant on peut interroger l'utilité de l'évaluation dans le processus scolaire tant comme « outil approximatif de contrôle »¹⁷ qu'en tant que levier pour mieux faire apprendre.

L'évaluation scolaire est en pleine transformation. En effet, pour C. Delorme l'évaluation au cœur des pratiques des enseignants « relève davantage de l'interrogation que de

16 Duru-Bellat Marie. Merle (Pierre). - *Sociologie de l'évaluation scolaire*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 124, 1998. Sociologie de l'éducation. pp. 182-183.

17 Idem

l'incertitude »¹⁸. En effet, depuis 2005, le socle commun de compétences et de connaissances impose à tous une évaluation et donc un enseignement par compétences. La démarche par compétences ne vise pas à supprimer l'évaluation mais à en faire une démarche de curriculum, suivi par l'élève et ses parents et l'enseignant qui doit apprécier les apprentissages à partir du suivi régulier. Pour I. Pannier « le contrat est clair, les élèves savent explicitement ce qui est demandé alors que dans bon nombre de situations d'évaluation, aujourd'hui encore, persistent un flou ou un discours implicite qui ne permettent pas à l'élève de s'approprier le processus d'apprentissage. ». « Le degré de maîtrise des composantes du socle commun est apprécié, à la fin des cycles d'enseignement 2, 3 et 4, sur une échelle de quatre niveaux :

- le niveau 1 de l'échelle (« maîtrise insuffisante ») correspond à des compétences non acquises au regard du cycle considéré ;
- le niveau 2 (« maîtrise fragile ») correspond à des savoirs ou des compétences qui doivent encore être étayés ;
- le niveau 3 (« maîtrise satisfaisante ») est le niveau attendu en fin de cycle, c'est lui qui permet de valider à la fin du cycle 4 l'acquisition du socle commun ;
- le niveau 4 (« très bonne maîtrise ») correspond à une maîtrise particulièrement affirmée de la compétence, qui va au-delà des attentes pour le cycle. »¹⁹

Si au collège l'évaluation par compétence s'impose et devient la norme, au lycée la docimologie (du grec dokimé soit épreuve) est la plus pratiquée même si dans les pratiques enseignantes, des échelles descriptives permettent de parvenir à cette note. L'évaluation permet alors l'attribution d'une note pour reconnaître ainsi la valeur d'un devoir. Elle est souvent appliquée à l'aide d'un référentiel ou d'un barème mais reste avant tout à la charge du professeur. Pour Charles. Hadji²⁰ la note est synonyme de contrôle et de sanction et son attribution manque d'objectivité. Pourtant la note reste centrale dans les dispositifs d'évaluation du système éducatif montrant l'importance de la fonction de contrôle inhérent à l'école. Pour Isabelle. Pannier le note compte toujours plus pour l'élève et les parents que la réalité de la réussite ou non de l'élève. En effet, « Plutôt que d'insister sur ce qu'il sait ou ne sait pas et de comprendre l'origine de ses difficultés quand

18 Delorme Charles, *L'évaluation en question*, ESF éditeur, Paris, 1994

19 In ministère de l'éducation national [<http://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-du-cycle-2-au-cycle-4.html>], Consulté le 26/01/2019

20 Hadji Charles, *Faut-il avoir peur de l'évaluation*, De Boeck, Paris, 2012

il est en échec, on dira d'un élève qu'il est *bon* ou *mauvais* : le jugement de valeur est inévitable. »²¹

Pire, l'importance de la notation entraîne la présence de la constante macabre dans les pratiques évaluatives des enseignants. Les mécanismes de la constante macabre ont été étudiés par Andrée Antibi docteur en mathématiques et en sciences de l'éducation. Pour lui, « dans l'idée souvent de rester crédibles, les professeurs se sentent plus ou moins consciemment obligés de mettre une proportion constante de mauvaises notes indépendamment de la réussite effective des élèves »²². L'enseignant avec une moyenne de classe trop haute a tendance à être montré comme laxiste, « sous la pression de la société, les enseignants semblent obligés, pour être crédibles, de mettre un certain pourcentage de mauvaises notes, même dans les classes de bon niveau »²³

En conséquence, dans toutes les classes la tendance est de retrouver un tiers de bonnes notes, un tiers de notes moyennes et un tiers de mauvaises notes. Cela entraîne des conséquences sur l'ensemble du système scolaire français. Pour André. Antibi les examens sont des concours déguisés. L'échec est donc souvent injuste puisqu'une mauvaise note ne correspond souvent pas au travail fourni par les élèves. Cela entraîne une perte de confiance dans les rapports entre élèves et enseignants mais aussi une perte de confiance en soi des élèves français. L'une des dernières conséquences est la multiplication des cours particuliers dispensés aux élèves car « il ne suffit pas de comprendre pour s'en sortir; il faut absolument éviter de faire partie du mauvais « tiers » de la classe. »²⁴

André. Antibi a relevé dix pièges dans les pratiques d'évaluation des enseignants qui constituent pour lui les raisons de l'importance de la constante macabre.

1. Difficulté des questions posées : on pose au contrôle des questions qui ne ressemblent pas à celles que l'élève a déjà traitées.
2. La question cadeau : il s'agit selon A. Antibi d'un phénomène bien français en effet, si un professeur est convaincu que tous les élèves répondront à une question, il ne la pose pas.

21 Isabel Pannier, Pour en finir (ou presque) avec les notes - Évaluer par les compétences in Les cahier pédagogique n°438, décembre 2005

22 André Antibi, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, éditions math'adore 2003

23 Ibid

24 Ibid

3. Des sujets bien équilibrés : lorsque l'on élabore le sujet de contrôle, on commence par des questions faciles (mais pas cadeau...), puis on y met des questions de plus en plus difficiles, et à la fin des questions pour les meilleurs qu'il ne faut surtout pas oublier.
4. La question du barème : lors de la correction d'un paquet de copies si les notes attribuées sont toutes dans une moyenne haute, l'enseignant va réajuster son barème pour que les notes soient « plus normales », c'est-à-dire plus basses.
5. Rigueur dans la rédaction : quand on pense que le sujet n'était pas assez difficile, on est plus exigeant dans la présentation, dans la rédaction.
6. Des sujets trop longs : quand on a l'impression que le sujet risque d'être trop facile, on le rallonge. Il s'agit en quelque sorte d'un phénomène de compensation.
7. À la recherche d'un beau sujet : ceci se produit davantage à partir d'un certain niveau ; on essaie de présenter dans le sujet un point ou un résultat que l'on trouve intéressant.
8. Désir de balayer tout le programme du contrôle : au départ, l'intention est louable ; on veut éviter certaines injustices qui pourraient apparaître lorsque le sujet ne porte que sur une partie du programme. On est ainsi amené à ajouter une ou deux « petites » questions, sans se préoccuper de la longueur du sujet.
9. Faire en sorte que le meilleur élève ne termine pas avant la fin du temps imparti : on ne se rend évidemment pas compte qu'en élaborant un sujet dans cet esprit, il ne s'agit plus de tester des compétences clairement définies.
10. Une drôle de générosité : le professeur pose un sujet qu'il sait long et difficile ; puis il augmente les notes, par exemple pour passer d'une moyenne de classe de 7 sur 20 à 9 sur 20

Pour sortir de cette constante macabre, selon A. Antiby il ne faut pas piéger les élèves, il faut accepter de mettre en place une certaine transparence et instaurer un climat de confiance, ce sont les principes du système *évaluation par contrat de confiance* (EPCC). Ce contrat consiste en une méthode visant à préparer l'évaluation avec les élèves. L'enseignant indique précisément, pour les révisions, la plus grande partie des points à étudier sur lesquels portera l'évaluation. Il les traite précisément en classe et enfin prépare le contrôle par une séance de questions/réponses.

L'évaluation est donc un objet ancien en éducation. Longtemps perçu sous l'angle de la notation, l'évaluation est aujourd'hui en pleine transformation notamment avec l'adoption de l'évaluation par compétence au collège. Cependant il convient, au-delà des recherches, de questionner les pratiques enseignantes autour de l'évaluation.

I.2 - Entre pratiques et recherche : quels usages de l'évaluation ?

O. Rey et A. Fayfant affirment dans un article de l'institut français de pédagogie²⁵ qu'il existe dans les pratiques des enseignants du secondaire des confusions dans les usages de l'évaluation. Pour G. Meyer²⁶ c'est en précisant d'abord à quoi sert l'évaluation que peuvent se construire des pratiques d'évaluations cohérentes. Enfin pour De Ketele²⁷ il existe deux fonctions différentes de l'évaluation préparant toutes à une prise de décisions ultérieures dans les apprentissages.

- la fonction certificative ou normative dont le but est de rendre compte de l'échec ou réussite face à une tâche demandée
- la fonction formative dans le but d'améliorer les apprentissages par la pratique

TABLEAU RÉCAPITULATIF : L'ÉVALUATION NORMATIVE	
Paramètres	Évaluation normative
Fonctions	Vérifier ce que l'élève a acquis
Définitions théoriques	Externe Mono-référentielle Rapports de conformité-identité à une norme extérieure « déjà-là » Statique Information
Décisions	Sélectionner
Acteurs	Enseignants/élèves
Outils	Relatifs : notes, lettres... (si la norme est la moyenne de distribution des performances) Binaires : acquis/non acquis ; oui/non ; 1/0... (si la norme est un seuil de performance attendu: 80%, 100%...)
Objets	Produits : résultant d'une compétence inobservable directement

Extrait de Meyer Geneviève, *évaluer: Pourquoi ? Comment ?*, Hachette, Paris, 1995

²⁵ Rey Olivier, Feyfant Annie (2014). Évaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, septembre. Lyon : ENS de Lyon

²⁶ Meyer Geneviève, *évaluer: Pourquoi ? Comment ?*, Hachette, Paris, 1995

²⁷ De Ketele, *L'évaluation conjugée en paradigmes*, revue française de pédagogie, 1993

La distinction de De Ketele (repris ci dessus, dans un tableau par G. Meyer) invite donc les enseignants à préciser la fonction des évaluations mises en place. L'objectif est ici de rendre les évaluations plus efficaces dans le processus d'apprentissage. Pour lui, dans les pratiques quotidiennes des enseignants, la fonction privilégiée est la certificative sous la forme du devoir de fin de séquence sanctionnant l'apprentissage. Ce fait est dû à l'existence chez les enseignants d'une confusion entre la fonction de l'évaluation (pourquoi évalue t-on ?) et la démarche évaluative (comment évalue t-on ?). Cette constatation rejoint les préconisations de Martine Rémond « Une évaluation est valide si elle contient des informations rendant possible des apprentissages ultérieurs et si les enseignants les utilisent pour ajuster leur enseignement »²⁸. L'évaluation certificative n'est donc utile et cohérente pour les élèves que si elle est accompagnée par des phases d'évaluation formative en amont de remédiations en aval.

TABLEAU RÉCAPITULATIF : L'ÉVALUATION FORMATIVE	
Paramètres	Évaluation formative
Fonctions	Aider l'élève à apprendre
Définitions théoriques	Interne Multi-référentielle Processus temporel créateur d'effets de sens Dynamique Communication
Décisions	Ré-équilibrer
Acteurs	Élèves
Outils	Tous outils issus des théories de l'apprentissage et permettant de stimuler, susciter, développer les processus cognitifs
Objets	Processus ou moyens cognitifs permettant de réaliser des produits observables

Extrait de Meyer Geneviève, *évaluer: Pourquoi ? Comment ?*, Hachette, Paris, 1995

Ainsi, l'évaluation reste un sujet fréquent de malentendus entre élèves et enseignants. Dans l'idéal l'évaluation ne doit porter que sur des contenus abordés en classe. Une

28 Rémond Martine (2008). « Qu'est-ce qu'évaluer ? ». Communication présentée au séminaire « Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du socle commun », IUFM de Livry, 14 mai. Lyon : INRP-ENS de Lyon

dimension rappelée lors des trois jours de formation dispensée par les inspecteurs d'académie aux enseignants stagiaires de l'académie de Nantes. Cependant, elle déborde souvent de ces contenus ce que les élèves ont plus ou moins consciemment compris. L'évaluation déborde largement sa fonction de « diagnostic » ou de « certification » pour imprégner l'ensemble de la vie pédagogique. A. Barrère²⁹ remarque un certain nombre de dérives qui découlent des pratiques scolaires de l'évaluation.

- les élèves ajustent souvent leurs efforts à la présence (ou non) d'évaluations et orientent leur attention en fonction des épreuves finales
- le « contrat » qui préside aux normes d'évaluation est souvent opaque aux yeux des élèves
- pour les professeurs, les évaluations sont aussi un outil nécessaire pour motiver ou « tenir » leur classe
- de nombreux enseignants vivent l'évaluation comme une corvée, symbolisée par les paquets de copies

Pour l'Institut français de pédagogie la notation et l'évaluation est un couple qui fait trop bon ménage³⁰. Néanmoins, ce couple notation/évaluation apparaît comme allant de moins en moins de soi dès lors que l'on examine de près son utilisation et avec l'émergence des dispositifs d'évaluation par compétence. Des effets contre-productifs en terme d'apprentissage se remarquent avec la notation, les élèves ajustant leurs efforts à la présence (ou non) d'évaluations. De plus, les notations qui ne s'accompagnent pas d'échelle descriptive possèdent une fiabilité très relative pour mesurer les acquis scolaires. La note peut se révéler un outil peu précis voir même blessant. Pour P. Merle on retrouve à l'œuvre ces « stéréotypes évaluatifs »³¹ dans toutes les expériences de contrôle des corrections. De plus pour A. Antib³² la constante macabre prouve que la notation, telle qu'elle est appliquée actuellement, est régie par des principes d'usages tels que les performances des élèves qui sont d'avantage basées sur les échecs que sur les réussites. Pour A. Antib la note n'est pas liée uniquement à la performance de l'élève mais aussi à l'image qu'en possède le correcteur ainsi que à la volonté de rendre l'examen crédible pour les pairs en infligeant des notes semblables.

29 Barrère Anne (2009). « Les élèves face au travail scolaire ». In Duru Bellat Marie et van Zanten Agnès (dir.) Sociologie du système éducatif. Paris : Presses Universitaires de France

30 Rey Olivier, Feyfant Annie (2014). Évaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, septembre. Lyon : ENS de Lyon

31 Merle Pierre (2007). Les notes. Secrets de fabrication. Paris : Presses universitaires de France.

32 André Antib, *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Math'Adore, 2003,

En suivant la classification réalisée par Rey Olivier et Feyfant Annie³³, à partir des travaux de Ketele³⁴, on peut synthétiser quelques-uns des paradigmes de l'évaluation.

- le paradigme de l'intuition pragmatique : l'évaluation est liée à l'évaluateur et au contexte de production de celle-ci, il est intuitif et s'embarrasse peu de définir avec précisions ses critères
- Le paradigme docimologique : la tendance à réduire l'évaluation à sa forme sommative sans objectif pédagogique autre que l'attribution d'une note
- le paradigme sociologique : le fait pour les enseignants d'ignorer les inégalités culturelles et les inégalités face à l'intégration de la culture scolaire et ses nombreux implicites
- Le paradigme de l'évaluation centré sur les objectifs : lié à la mise en place d'outils validés et descendants
- Le paradigme de l'évaluation formative dans un enseignement différencié doit assurer que les moyens de la formation correspondent aux caractéristiques des élèves

Évaluer pour former c'est par conséquence essayer de dépasser l'évaluation comme un instrument de contrôle de conformité et l'envisager comme un outil permettant aux élèves d'apprendre et surtout d'apprendre à faire. En effet, pour faire du contrat didactique un outil pour la compréhension des consignes et la réussite des élèves il faut utiliser l'évaluation tout au long du processus d'apprentissage en utilisant ses différents aspects : diagnostique, formative puis sommative.

Il n'y a pas une mais des pratiques évaluatives à disposition des enseignants. Des confusions dans les usages de l'évaluation sont relevées par les recherches en pédagogie à l'origine de la prépondérance de l'évaluation sommative. Cependant, il semble qu'un aspect de l'évaluation soit souvent oublié dans la pratiques ordinaires, celui de la remédiation.

I.3 - Vers la remédiation : penser l'après de l'évaluation sommative

33 Rey Olivier, Feyfant Annie (2014). Évaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, septembre. Lyon : ENS de Lyon

34 De Ketele, L'évaluation conjuguée en paradigmes, revue française de pédagogie, 1993

« Après que fait-on »³⁵ comment gérer le résultat d'une évaluation sommative ? Elle a pour fonction de vérifier les acquis et non plus d'aider l'élève à apprendre mais les résultats doivent être pris en compte par l'enseignant. En effet le processus d'apprentissage ne se termine pas avec l'évaluation sommative.

L'évaluation normative doit être suivie d'une remédiation pour les élèves ayant échoué et n'ayant pas acquis les compétences attendues. Cependant cette stratégie de remédiation doit être différente des stratégies ayant conduit à préparer l'évaluation normative.

Le développement des dispositifs de « remédiation » est, aujourd'hui, considéré comme « la » solution contre l'échec scolaire et fait l'objet d'annonces régulières. Au collège et en classe de seconde l'aide personnalisée est un dispositif qui s'institue dans les pratiques enseignantes comme un temps de remédiation « Souvent sur quelques semaines, l'aide poursuit alors un objectif spécifique. Elle concerne des groupes d'élèves repérés comme ayant les mêmes besoins. Il peut s'agir de connaissances ou de compétences non acquises, voire d'attitudes cognitives ou scolaires non maîtrisées. »³⁶. De nouveaux dispositifs apparaissent proposant la remédiation aux élèves les plus en difficultés. Ainsi « devoirs faits » semble pour partie se destiner à des objectifs de remédiation puisque selon les documents publiés par Eduscol « C'est un moment privilégié pour que l'élève développe son autonomie : questionner les démarches proposées, interroger ses propres méthodes, mettre à l'essai ce qu'il a compris, réinvestir les apprentissages tout en bénéficiant, au besoin, de l'accompagnement de professionnels aptes à lui apporter toute l'aide nécessaire »³⁷. Ces dispositifs se trouvent en conséquence, sous certaines formes, utilisés comme des dispositifs de remédiations mais en dehors du temps habituel d'enseignement et en dehors des dispositifs habituels d'évaluation. Pourtant on peut s'interroger sur la lisibilité mais aussi l'efficacité de ces temps de remédiation pour les élèves, les familles et même les enseignants. Sandrine Grosjean s'interroge même sur l'utilité de ces dispositifs dans son article intitulé : *La remédiation scolaire Une politique du sparadrap ?*³⁸. Pour cette auteure qui base son étude sur le cas Belge la remédiation révèle beaucoup sur l'école elle-même et ses dysfonctionnements. Si l'objectif affiché est la réussite de tous en adaptant les moyens aux besoins de chacun la motivation implicite est de maintenir la motivation afin d'éviter les décrochages . En effet, comme nous l'avons

35 De Ketele, L'évaluation conjuguée en paradigmes, revue française de pédagogie, 1993

36 Ministère de l'éducation nationale, [http://media.eduscol.education.fr/file/Aide_personnalisee/41/0Aide_personnalisee_formes_de_l_aide_personnalisee_169410.pdf], consulté le 26/01/2019

37 Ministère de l'éducation nationale? [http://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2017/86/2/BRNE-Devoirs_faits_799862.pptx], Consulté le 26/01/2019

38 Grosjean Sandrine (coordinatrice), La remédiation scolaire: une politique du sparadrap? Couleurs livres, 2012

évoqué précédemment, ces dispositifs qui viennent s'ajouter à la « classe normale » individualisant les parcours en dehors ne s'accompagnent pas assez du travail de différenciation au sein de la classe.

La mise en place de dispositifs de remédiation interroge la place de l'évaluation et de ses différentes formes et son utilité dans la réussite des élèves. Si l'évaluation ne se limite pas à l'évaluation sommative finale le couple évaluation remédiation doit conduire à repenser les usages et les pratiques de cette dernière.

Un autre enjeu est celui de la place de l'élève dans le processus d'apprentissage. En effet, les dispositifs d'évaluation et de remédiation mettent au centre l'élève comme un acteur de cette remédiation et comme partie prenante de la construction de ses savoirs et savoirs-faire.

Les travaux en science de l'éducation et en didactique de l'histoire géographie insistent sur les outils de remédiation concernant la maîtrise de l'écrit et des spécificités d'écrire en histoire et géographie. La maîtrise de l'écrit reste l'une des difficultés majeures la plus discriminante socialement alors que c'est l'écriture autonome qui permet de fixer le savoir stabilisé. Cela doit conduire à s'interroger sur la place de l'écrit en classe pour permettre aux élèves d'acquérir les compétences qui y sont liées. En tous les cas avant d'évaluer l'élève sur des compétences liées à l'écrit, il faut grâce à une ou des évaluations diagnostiques repérer les difficultés des élèves et pouvoir proposer des activités de remédiation.

La remédiation est un temps nécessaire de l'évaluation malheureusement, il est souvent un impensé des pratiques enseignantes mais aussi un impensé des élèves pour qui l'évaluation sommative vient clore le chapitre. Les dispositifs de remédiation sont souvent des dispositifs hors la classe alors que ceux-ci devraient prendre place au cœur de cette dernière et mettre au centre l'élève.

I.4 - Penser à la clarté des consignes pour améliorer la réussite des élèves

Pour Jean-Michel Zakhartchouk la formulation et la passation de consignes est « un geste didactique majeur »³⁹. Pour lui, il faut se préoccuper de la façon dont les élèves comprennent les consignes scolaires. Pour les élèves les consignes peuvent se révéler difficiles à saisir et donc à appliquer, car elles portent en elles souvent un implicite scolaire et disciplinaire. Les consignes récurrentes en histoire-géographie : décrire, raconter, caractériser, identifier, exercer un jugement critique doivent conduire le professeur à veiller à exprimer clairement les attentes, expliciter et penser à l'implicite induit par la forme de la consigne. «Le contrat didactique » se met en place lors de cette passation des consignes. Selon Zakhartchouk il est le résultat de la négociation des rapports établis explicitement et/ ou implicitement entre un élève ou un groupe d'élèves, un certain milieu et un système éducatif, aux fins de faire approprier aux élèves un savoir constitué ou en voie de constitution.

Il faut aussi veiller à la longueur de la consigne. Une consigne longue peut contenir plusieurs éléments (ex : repérez puis explicitez ou sélectionnez puis organisez) ce qui renforce les difficultés pour les élèves les plus fragiles. En effet, l'élève pour réussir doit repérer les différentes parties de la consigne avant de réaliser les différentes tâches qu'elle contient. De plus la longueur d'une consigne nécessite une plus grande concentration chez l'élève et accentue les difficultés de compréhension et donc de l'activité. L'enseignant en amont doit opérer des choix et garder à l'esprit l'intérêt et le but de sa consigne. La compréhension de la consigne est elle partie intégrante de la tâche, ce qui justifie une certaine complexité, ou la complexité empêche t-elle aussi d'évaluer réellement ce qui est en jeu ? Le risque d'une consigne trop longue et complexe est de n'évaluer au final que « la compréhension de la consigne, et parfois même avant tout la maîtrise de sa forme linguistique »⁴⁰.

Nous pouvons affirmer avec Jean-Michel Zakhartchouk qu'une consigne doit comporter tous les éléments nécessaires à la réalisation de la tâche, de telle sorte que l'élève sache exactement quoi faire sans solliciter de nouvelles informations.

Le devoir peut en conséquence porter en lui un problème de compréhension des consignes alors que cette compréhension est un point essentiel de la réussite des élèves.

39 Zakhartchouk Jean-Michel. Les consignes au cœur de la classe : geste pédagogique et geste didactique. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°22, 2000. Les outils d'enseignement du français. pp. 61-81

40 Ibid.

Dans les pratiques habituelles l'enseignant s'assure de la compréhension des consignes par une reformulation de celles-ci. Cependant, dans un devoir, les consignes sont peu reformulées par l'enseignant à l'oral. En effet, le but de la consigne est de réussir la tâche mais celles-ci servent aussi à contrôler des apprentissages. Il faut faire le deuil de la consigne idéale qui est une utopie pour Jean-Michel Zakhartchouk mais cependant éviter la simplification trop poussée qui fait perdre à un exercice son intérêt premier.

La consigne, sa formulation par l'enseignant et sa compréhension par les élèves est un geste didactique majeur. Les consignes comportent un implicite disciplinaire et scolaire qui participe de leurs complexités et nécessite pour les élèves une compréhension de ces implicites et des enjeux des évaluations. La complexité des consignes présuppose d'exercer les élèves en amont, de les préparer, ce qui conduit à devoir repenser la place des évaluations dans le contexte scolaire.

1.5 - Repenser le rôle et la place de l'évaluation en contexte scolaire

Les différentes pratiques de l'évaluation, la nécessité de penser la remédiation dans l'évaluation et la nécessité de travailler sur les consignes conduisent à repenser les principes de l'évaluation formative et sa place dans les pratiques enseignantes. Rey Olivier et Feyfant Annie⁴¹ propose à partir des travaux de Black et Wiliam (1998) sur l'évaluation pour l'apprentissage dix principes pour guider la pratique évaluative pour les apprentissages en classe. Ces dix principes sont issus des recherches du CERI (Centre de recherche et d'innovation dans l'enseignement) et de l' OCDE (Organisation for Economic Co-operation and Development) qui travaillent notamment sur les pratiques d'évaluation formative.

Les principes de l'évaluation pour l'apprentissage (Black & Wiliam, 1998)	Les principes de l'évaluation formative (CERI/OCDE)
– elle est constitutive d'une planification efficace pour l'enseignant – elle se centre sur la manière dont les élèves apprennent	– instauration d'une culture de classe qui encourage l'interaction et l'utilisation d'outils d'évaluation – définition d'objectifs d'apprentissage et

⁴¹Rey Olivier, Feyfant Annie (2014). Évaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, septembre. Lyon : ENS de Lyon

- elle est centrale à la pratique pédagogique - c'est une compétence professionnelle essentielle de l'enseignant - elle est progressive et constructive - elle renforce la motivation des élèves - elle sert la compréhension des objectifs pédagogiques et des critères d'évaluation par les élèves - elle aide les élèves à améliorer leurs compétences - elle développe la capacité chez l'élève à s'auto-évaluer – elle reconnaît toutes les formes de réussite scolaire	- suivi des progrès individuels des élèves vers ces objectifs - utilisation de méthodes d'enseignement variées pour répondre aux besoins diversifiés des élèves - recours à des méthodes diversifiées pour évaluer les acquis des élèves - feedback sur les performances de l'élève et adaptation de l'enseignement pour répondre aux besoins identifiés - implication active des élèves dans le processus d'apprentissage
--	--

L'une des problématiques à résoudre semble donc l'agencement entre les différentes modalités d'évaluations dans un chapitre ou une séquence. Dans cette optique « L'évaluation diagnostique, utilisée en début de période d'enseignement-apprentissage, sera complétée par une évaluation formative, pratiquée de manière continue pendant l'acquisition des connaissances et habiletés »⁴². Pour ces auteurs, il faut également mettre en place une phase de rétroaction afin de favoriser l'autorégulation chez l'élève, et pouvoir lui faire comprendre où il se trouve dans le processus d'apprentissage.

Enfin dans ce modèle, on passera à une évaluation de l'apprentissage, qui sert à confirmer les connaissances et les compétences de l'élève, en somme une évaluation sommative.

Pour Castingaud et Zakhartchouk⁴³ le processus d'évaluation doit passer successivement d'un processus d'évaluation formative à un temps d'intervention-régulation puis à une phase d'évaluation formatrice où l'élève s'auto-évalue, s'auto-régule et prend conscience de ce qu'il sait et doit faire pour réussir.

En somme l'évaluation doit être un instrument pour l'élève autant que pour l'enseignant, lui servir non seulement à mieux se repérer dans le processus d'apprentissage mais aussi à

42 Rey Olivier, Feyfant Annie (2014). Évaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, septembre. Lyon : ENS de Lyon

43 Florence Castingaud et Jean-Michel Zakhartchouk, *L'évaluation. Plus juste et plus efficace : comment faire ?*, Amiens, collection Repères pour agir série Dispositifs, CRAP/CANOPE, 2014

mieux comprendre ce qui est attendu de lui en terme de savoirs et savoir-faire. L'évaluation doit pour cela intégrer l'élève en tant qu'acteur c'est l'objectif de l'évaluation formative. L'élève doit en effet s'approprier ces critères, prendre du recul, comparer ce qu'il a fait avec ce qu'il aurait dû faire, autrement dit évaluer son travail et ses acquis. Faire de l'évaluation un outil pour la réussite des élèves nécessite de rendre plus intelligible par les élèves les procédures à mettre en œuvre (stratégies de réalisation) et les critères de réussite aux évaluations sommatives.

II- Méthodologie de recherche

II.1 - Présentation de l'échantillon

L'ensemble de la recherche a été effectué entre les mois de décembre et d'avril à partir de ma pratique avec les classes en responsabilité. En tant qu'enseignant stagiaire au lycée Bellevue du Mans, j'ai en responsabilité deux classes de seconde en histoire-géographie et en enseignement moral et civique.

La première classe comprend 34 élèves avec une majorité de filles puisque l'effectif ne comprend que trois garçons pour trente et une filles. C'est une classe avec des profils variés puisque onze élèves pratiquent l'enseignement d'exploration art visuel mais aussi une classe avec des élèves au profil scientifique puisque onze autres ont l'enseignement d'exploration, pratiques scientifiques. Le dernier tiers de la classe a l'enseignement d'exploration littérature et société.

C'est une classe assez hétérogène puisque les moyennes en histoire-géographie vont de 7 à 18 au second trimestre. Les difficultés des élèves sont liées essentiellement à la rédaction, à la qualité de la langue et à l'articulation de l'argumentation.

Signalons que la classe comporte un certain nombre d'élèves au profil absentéiste renforçant les difficultés à rendre les apprentissages réguliers.

La seconde classe comprend aussi 34 élèves avec également une majorité de filles puisque l'effectif comprend sept garçons pour vingt sept filles. C'est encore une classes avec un certain nombre d'élèves ayant des enseignements d'explorations artistiques. Dix élèves pratiquent l'art du spectacle, sept élèves l'art du son et de nombreux élèves ont une option facultative, théâtre, musique ou cinéma. C'est également une classe très hétérogène puisque les moyennes générales vont de 5,3 à 16,3 au seconde trimestre en histoire géographie. Les difficultés des élèves sont également liées à la rédaction, à la qualité de la langue et à l'articulation de l'argumentation.

II.2 - Présentation des outils de recherche

Afin de vérifier l'hypothèse que nous avons énoncé dans l'introduction « La mise en place d'actions et d'outils aidant les élèves à comprendre les enjeux des évaluations permet de parvenir à des situations de réussite. » J'ai construit la méthodologie suivante se décomposant en trois temps. J'ai d'abord élaboré un questionnaire afin de comprendre la vision de l'évaluation par les élèves et les besoins qu'ils exprimaient dans ce domaine. J'ai ensuite créé et mis en place une série d'outils permettant de préparer les élèves à l'évaluation et de rendre plus intelligible les objectifs de celle-ci en leur permettant de revenir à posteriori sur l'évaluation dans une démarche de remédiation. Enfin, un second questionnaire a été distribué aux élèves afin de comprendre à travers leurs réponses la réussite ou la non réussite de l'ensemble de ces outils.

1. **Questionnaire préalable** : Le premier outil consiste en un questionnaire préalable destiné aux élèves. L'objectif de ce questionnaire est de comprendre ce que les élèves définissent par évaluation. L'idée est ainsi de saisir comment les élèves envisagent et préparent ces évaluations et ainsi en fonction de leurs pratiques de proposer différents outils pour les aider à préparer et mieux réussir les évaluations sommatives.

Le questionnaire destiné aux élèves a été rempli de façon anonyme par les élèves des deux classes à la suite de la remise d'un devoir. Il comportait les trois questions suivantes.

- a) Donnez une définition de l'évaluation
- b) Qu'attendez vous de l'évaluation ?
- c) Quel est pour vous l'intérêt de l'évaluation ?

Les réponses des élèves, triées et traitées, ont permis la construction de deux graphiques portant sur les deux premières questions ; La troisième question s'est révélée peu exploitable, elle a été mise de côté n'apportant rien dans la recherche. En effet, les élèves ont répondu dans l'ensemble des réponses très courtes ne comportant que peu d'informations.

2. **Les fiches « vers l'évaluation »** : A la suite de ce questionnaire, l'objectif étant de parvenir par la construction d'outils, à une meilleure réussite des élèves, différentes fiches furent mises en place en classe afin de faciliter les révisions des élèves et de clarifier pour ceux-ci les attentes de l'enseignant lors des évaluations sommatives.

Le postulat de départ est que ce type d'outils permet d'améliorer la compréhension des objets de l'évaluation pour les élèves, ce que nous vérifierons dans l'analyse critique.

Les fiches « vers l'évaluation » sont données en classe par l'enseignant à la fin d'un chapitre. Elles sont pensées pour aider les élèves à saisir les enjeux de la prochaine évaluation et ainsi les aider à organiser leurs révisions. Elles contiennent un rappel succinct des connaissances, des définitions du cours mais aussi des compétences, des savoirs-faire qui seront demandés.

Les élèves en situation de réussite sont ceux qui parviennent déjà à déterminer ces informations en amont du devoir. Ces élèves parviennent déjà en autonomie à saisir les connaissances à utiliser et les savoirs-faire. Ils sont compétents dans la préparation des évaluations sommatives. Ces fiches s'adressent donc prioritairement aux autres élèves dans une démarche de différenciation et visent avant tout à favoriser l'autonomie des élèves pour les classes de première et de terminale.

J'ai mis en place deux fiches différentes, la première concerne l'évaluation du chapitre 2 de géographie. Elle est encore sommaire et comporte un certain nombre d'écueils : le titre du chapitre n'est pas rappelé et la lecture de cette fiche pour les élèves les plus en difficultés n'est pas aisée. Par exemple, lors de la distribution de la fiche, des élèves me demandent immédiatement ce qu'est un exemple précis.

Vers l'évaluation du chapitre 2 de géographie

Ce que je dois savoir

- Les définitions contenues dans le cours (malnutrition / sous-nutrition / transition alimentaire / révolution verte, etc...)
- Les idées clefs, les notions, le plan du cours avec des **exemples précis**

Ce que je dois savoir faire

- Lire une carte et localiser des phénomènes géographiques
- Expliquer et critiquer par des connaissances le(s) document(s)
- Présenter un document
- Construire une argumentation à partir de connaissances en lien avec le sujet

La seconde fiche, qui correspond aussi aux modèles distribués par la suite, indique le thème de l'évaluation, rappelle le chapitre et donne un exemple de méthode concernant l'argumentation. Elle ne cible par ailleurs qu'une seule compétence (transversale), l'argumentation, contrairement à la précédente qui cible plusieurs compétences (lecture de carte, analyse de documents, argumentation) et se révèle peu explicite sur ce qui est attendu derrière les termes « expliquer et critiquer »

Vers l'évaluation du chapitre 5 d'Histoire : Sociétés et cultures urbaines

Ce que je dois savoir

- Les définitions contenues dans le cours (bourg, commune, charte, métier)
- Le plan du cours, les idées **clés** (ce qui est important), avec des **exemples précis**
 - **exemple** : A partir du XI^e siècle, les villes sont marquées par un mouvement d'indépendance face à leurs seigneurs qui les conduisent à obtenir des chartes de franchises (idée **clé**) comme la ville de Lorris en 1187 (exemple précis)

Ce que je dois savoir faire

- Construire une argumentation à partir de connaissances en lien avec le sujet
- Écrire un texte argumentatif en utilisant le langage de l'historien (voir fiche méthode sur écrire en histoire)
- Présenter une problématique et annoncer un plan (voir fiche méthode sur l'introduction)

Enfin, la dernière fiche a été co-construite en classe avec les élèves à la fin du chapitre VII d'histoire. Elle permet de saisir, les progrès réalisés par les élèves dans l'appréciation des enjeux des évaluations sommatives.

Document 3 : Fiche de préparation au devoir 3

Vers l'évaluation du chapitre 7 d'Histoire :
Nouvel esprit scientifique et technique

Problématique :

Plan :

1. Une renaissance scientifique et technique qui bouleverse l'ancien régime des savoirs
2. Vers un monde mécanique et mathématique : la révolution scientifique
3. Diffusion des savoirs et des techniques

Ce que je dois savoir

- Les définitions contenues dans le cours (révolution scientifique, héliocentrisme, Lumières, humanisme, ancien régime des savoirs)

Ce que je dois savoir faire

- Construire une argumentation à partir de connaissances en lien avec le sujet
- Écrire un texte argumentatif en utilisant le langage de l'historien (voir fiche méthode sur écrire en histoire)
- Présenter une problématique et annoncer un plan (voir fiche méthode sur l'introduction)
- Faire un développement en trois parties
- Réaliser une conclusion

3. **Faire construire des fiches de révisions :** En parallèle, un travail est entrepris entre les mois de décembre et de janvier sur la construction de fiches de révision. L'objectif est ici le même, à savoir favoriser l'acquisition du cours par les élèves mais aussi la compréhension de ses enjeux et de son articulation ; ce qui manque dans les évaluations du premier semestre.

Méthode : La fiche de révision

Les fiches de révisions sont un **travail de synthèse personnel** (ta fiche n'est pas la même que celle de tes ami.e.s.). Elles doivent être claires, sans détail inutile c'est un outil aidant à la mémorisation et permettant de répondre à la question « qu'est-ce que je dois retenir de ce qui a été fait ? » et qui aide à la préparation du devoir.

Que faut-il faire ?

- Remettre le **squelette du cours** : le plan du chapitre, les axes, les parties, les sous-parties
- **Résumer l'essentiel** de chaque partie et sous partie avec **vos propres mots**
- Faire apparaître de manière visible **les mots-clés et les définitions**
- Vous pouvez utiliser des **dessins**, des **schémas** ou même des **tableaux**

Quelques derniers conseils :

- Votre fiche doit **être agréable à l'œil** et vous donner envie de l'apprendre
- Travailler sur une fiche bristol de format A5 (1/2 A4)
- **Mettre des couleurs** (sans rendre la fiche illisible)
- **Utiliser un style d'écriture «télégraphique»**

4. **Permettre à l'élève de se situer dans ses apprentissages** : Les élèves possèdent des difficultés à signifier leur progression et à comprendre les enjeux de compétences qui se jouent dans les évaluations. Une fiche distribuée lors des devoirs est donc mise en place. Elle doit permettre aux élèves de comprendre où ils se situent dans les apprentissages et de saisir leur évolution face aux attentes de compétences en classe de seconde.

Les compétences sont celles liées aux épreuves du baccalauréat, la composition, le commentaire de document que la réunion de l'équipe d'histoire-géographie en septembre a défini comme des objectifs pour la fin de la classe de seconde.

Le premier modèle (document 5) est donné après le devoir et permet à l'élève d'auto-évaluer sa maîtrise des compétences attendues dans ce devoir. Il est peu efficient pour les élèves, seuls ceux en situation de réussite arrivent à remplir celui-ci.

Document 5 Grille de compétence 1 :

J'auto-évalue les compétences de mon évaluation :

L'ETUDE DE DOCUMENT(S)			
Je suis capable de :			
	Non acquis	En cours d'acquisition	Acquis
Ed1-présenter le(s) document(s) [nature, auteur, source, date contextualisée, destinataires, sujet ou thème]			
Ed2-expliquer et critiquer par des connaissances le(s) document(s) dont des extraits pertinents seront intégrés à la rédaction de ma réponse			
Ed3-rédiger ma réponse en plusieurs paragraphes, en suivant un plan d'analyse répondant à la consigne			

Le second tableau (document 6) est intégré à la fiche de consignes donnée durant le devoir et permet à l'élève de comprendre en amont quelles compétences sont attendues (d'autant plus que ces compétences sont celles travaillées au cours du chapitre). La réussite face à ces compétences est indiquée par l'enseignant et un cadre est réservé à l'élève afin qu'il puisse réaliser un début de remédiation en indiquant ce qu'il aurait pu faire pour réussir le devoir.

Document 6 : Grille de compétence 2

EXERCICE N°2-LA RÉPONSE ARGUMENTÉE (préparation à la composition)				
Ra1-formuler une problématique à partir du sujet proposé				Ce qui m'a manqué pour réussir mon devoir
Ra2-annoncer un plan d'argumentation en réponse à la problématique et au sujet				
Ra3-construire une argumentation à partir de connaissances en lien avec le sujet				
Ra4-rédiger ma réponse en plusieurs paragraphes en suivant le plan d'argumentation				
Ra5-respecter les règles de l'expression écrite				

5. **Penser la présentation de l'évaluation sommative** : Pour la présentation de l'évaluation et l'organisation des différents éléments composant le devoir (documents, consignes), les questions de forme et de présentation peuvent sembler anecdotiques et ne relever uniquement que d'une question esthétique. Elles s'avèrent bien au contraire indispensables. Réfléchir à cette organisation permet de rendre l'évaluation et ses consignes plus intelligibles pour les élèves et ainsi éviter une mauvaise compréhension des consignes. Il faut porter son attention sur l'implicite des consignes qui pénalise les élèves en difficultés. Dans la première version du devoir, l'ensemble des consignes est placé en haut de la feuille puis suivent les documents composant le devoir. Après différentes remarques et conseils de mes tutrices terrain, j'ai décidé de modifier la présentation de ce devoir. Chaque question est placée à la suite du document qu'elle interroge et ce afin de faciliter la compréhension des élèves. Le risque pour les élèves étant de ne pas associer la bonne consigne avec le bon document et donc de ne pas comprendre l'implicite. D'autant plus que bien souvent l'évaluation se réalise en autonomie et vise aussi à évaluer la capacité des élèves à réaliser l'exercice sans aide de la part de l'enseignant. L'objectif pour les élèves est de s'emparer par eux mêmes de la consigne. Dans ces conditions, la reformulation, les différentes pratiques pédagogiques qui permettent à l'enseignant d'étayer (selon le cadre d'analyse de D. Bucheton et Y. Soulé) sont plus rares.

Document 7 : Deux versions d'une même évaluation

Devoir de Géographie classe de seconde :

Consigne : Répond aux questions suivantes :

- 1) Explique avec le vocabulaire approprié l'évolution démographique du Maroc entre 1960 et 2015.
- 2) Présente le document 2 puis explique à partir de données précises les différences de développement entre les États.
- 3) Présente le document puis explique de façon critique en présentant les limites la politique de développement durable dans le secteur touristique au Maroc.

Document 1 : l'évolution démographique du Maroc.

Devoir de Géographie classe de seconde

Document 1 : l'évolution démographique du Maroc.

Taux de natalité brut (par 1000 habitants), Maroc
Taux de mortalité brut (par 1000 habitants), Maroc

1) Expliquez avec le vocabulaire approprié l'évolution démographique du Maroc entre 1960 et 2015.

document 2 : Les données sociales de trois pays d'Afrique : à partir de Alexandra Morat, L'Afrique du Sahel et du Sahara à la Méditerranée, Bréal (éditeur) 2018

Pays	IDH	Part de la population accés à l'électricité	Taux alphabétisation des adultes	Mortalité infantile	IPM
Maroc	0,647 (123)	91,00%	72,00%	28 ‰	0,07
Mauritanie	0,513 (157)	80,00%	63,00%	85 ‰	0,29
Mali	0,442 (175)	27,30%	55,80%	115 ‰	0,46

2) Présentez le document 2 puis explique à partir de données précises les différences de développement entre les États.

6. **Évaluer la pertinence de ces dispositifs :** Un deuxième questionnaire est distribué cette fois uniquement aux élèves. L'objectif est ici d'évaluer et de rendre compte de l'efficacité des différents dispositifs de préparation de l'évaluation que nous venons de présenter.

Une série de questions demande aux élèves si les dispositifs distribués en amont de l'évaluation leur semblent utiles et efficaces dans la préparation aux devoirs.

- **1 – Comment les fiches « vers l'évaluation » vous aident-elles à préparer l'évaluation ?**
- **2 – Est-ce que vous utilisez la méthode de la fiche de révision ?**
Si non, essayez d'expliquer pourquoi vous ne l'utilisez pas ?
Si Oui pourquoi

Une seconde série de questions demande aux élèves l'intérêt pour eux des dispositifs présents durant l'évaluation et des outils de remédiation utilisés après l'évaluation sommative

- **3 – Comment la correction avec l'évaluation des compétences vous aident-elle à mieux appréhender vos réussites et vos difficultés ?**

- **4 – Comment percevez vous vos évaluations depuis la mise en place de ces outils ? (avant, pendant et dans le rendu)**

Enfin, une dernière question interroge les élèves sur ce qu'ils retirent de l'ensemble des outils mis en place et de la démarche dans son ensemble.

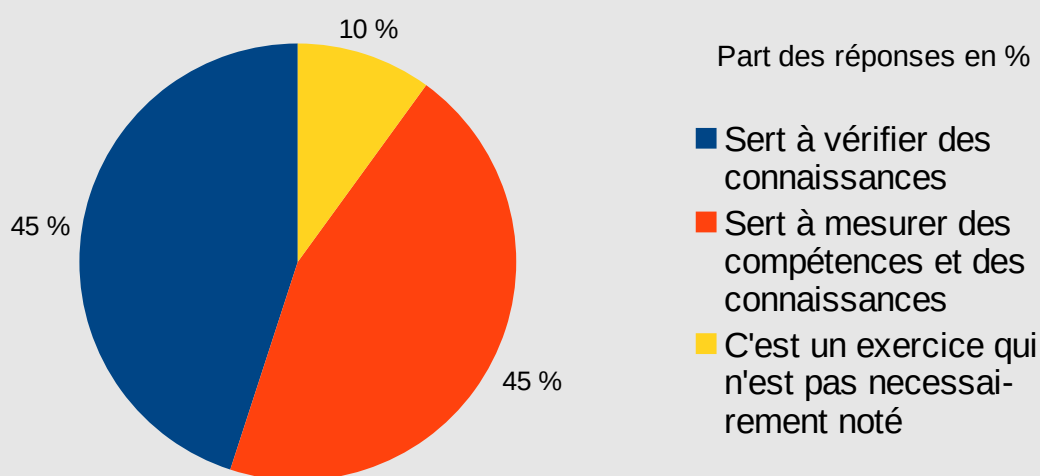
- **5 – Conclusion que retirez-vous de ces démarches mises en place ?**

III- Analyse critique et conclusion

III.1 - Des élèves assimilant évaluation et notation

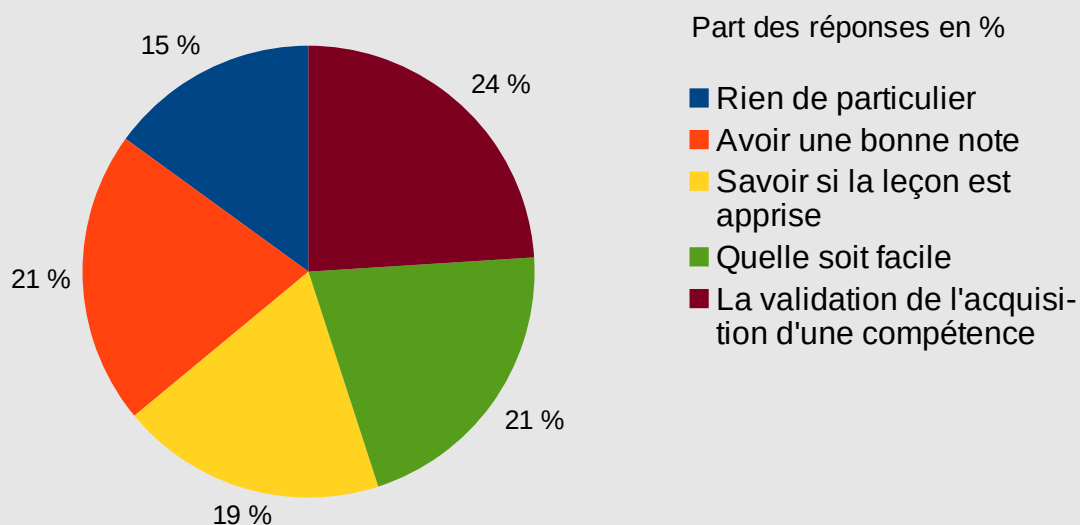
Le questionnaire transmis aux élèves des deux classes de seconde au mois de décembre permet d'analyser leurs rapports et leurs compréhensions des enjeux de l'évaluation. Sur les 68 questionnaires distribués 66 ont été remis par les élèves.

Graphique 1: Définition de l'évaluation pour les élèves



Pour les élèves des deux classes de seconde, On peut remarquer que les élèves pensent majoritairement (90 % des élèves) l'évaluation comme le moment où l'on réutilise les connaissances abordées dans le cours ; C'est un exercice qui sanctionne la capacité à apprendre le cours et à le restituer. On peut cependant noter que presque une moitié des élèves (45 %) y associe aussi l'évaluation des compétences comprenant ainsi que l'enjeu est aussi celui des savoirs- faire et d'être capable de réaliser une tâche en histoire (développement construit, lecture de carte, présentation des documents par exemple à ce moment de l'année). Une minorité des élèves abordent aussi le fait que l'évaluation n'est pas obligatoirement notée ; cette réponse se retrouve dans 10 % des questionnaires. On peut en conséquence aisément penser que implicitement pour la plupart des élèves, l'évaluation est assimilé à notation. Au regard de ces réponses, on peut affirmer que les élèves pensent avant tout l'évaluation comme une épreuve terminale qui clôt une séquence ou un chapitre. Une évaluation qui prend la forme de l'évaluation sommative.

Graphique 2 : Qu'attendez vous d'une évaluation



Qu'est-ce que les élèves attendent de l'évaluation ? C'est l'objet de la deuxième question posée dans ce questionnaire. Si les élèves sont au cœur du dispositif d'évaluation, il semble intéressant de leur demander ce qu'ils en attendent.

On peut remarquer ici encore l'importance de la note pour les élèves puisqu'elle revient pour 21 % des élèves. Le fait que les élèves attendent que l'évaluation soit « facile » révèle aussi l'importance de la réussite chez eux.

L'évaluation est aussi pensée par les élèves comme un moment qui permet de faire le point sur ses apprentissages. Elle est pensée comme le révélateur de l'apprentissage ou non de la leçon mais est aussi pensée aussi comme la validation de l'acquisition d'une compétence et permet donc pour l'élève de signifier s'il sait faire ou ne pas faire et lui sert donc d'étalon dans ses apprentissages.

A la lecture des réponses de ce questionnaire, on peut dégager les grandes lignes du rapport des élèves à l'évaluation. Premièrement, les élèves pensent l'évaluation comme terminale sanctionnant des savoirs et des savoirs-faire même si la présence des savoirs domine sur les savoirs-faire. Ensuite, la question de la note et de la réussite à l'évaluation est centrale pour les élèves : l'évaluation et la note sont sources d'angoisse et de pression face à la réussite.

De ces constats, on peut affirmer que les élèves en se focalisant sur l'évaluation terminale et les « connaissances » n'ont que peu conscience de la progressivité des apprentissages et de l'unité et la continuité des chapitres dans la progression des apprentissages et dans

la construction des compétences. Mais aussi que l'investissement des élèves dans les activités est lié à la présence ou non d'évaluation notée dans les activités. La résurgence tout au long de l'année d'élèves demandant à la fin de la passation des consignes de chaque activité « Monsieur c'est noté ? » est un des signes révélateur de cette tendance.

En interrogeant les élèves sur les méthodes utilisées pour préparer les évaluations terminales et lors du dépouillement de ces questionnaires, il est facile de comprendre comment les élèves préparent leurs évaluations dont ils ne perçoivent qu'un enjeu de court terme liés à la notation. Les élèves ont tendance, pour leur grande majorité, à préparer l'évaluation au dernier moment, la veille au soir en pensant avant tout aux connaissances et aux définitions et laissant de côté les savoirs-faire et les compétences travaillées dans les chapitres. Il semblait en conséquence cohérent de travailler sur la préparation en amont des évaluations pour permettre une meilleure compréhension des enjeux à long terme.

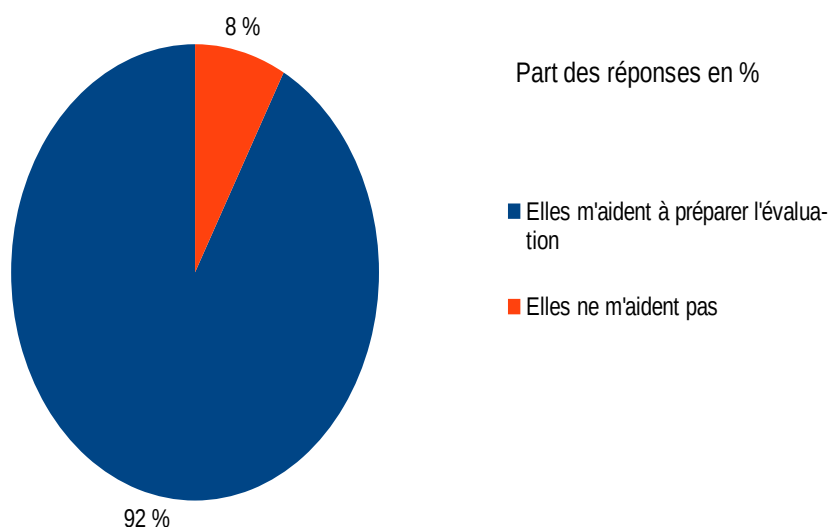
III.2 - Préparer l'évaluation : un apprentissage de l'autonomie pour les élèves

La majorité des élèves éprouvent des difficultés à percevoir les enjeux de compétences présents dans les évaluations sommatives. De fait, les élèves qui perçoivent le mieux le rôle des évaluations sont les élèves qui réussissent le mieux, les élèves les mieux intégrés dans le système scolaire et qui en connaissent les rouages et le fonctionnement. Ces élèves sont les plus autonomes, ils savent préparer les évaluations et sont souvent compétents et possèdent déjà des outils les aidant à préparer les évaluations des fiches de révision notamment. Cependant, ces élèves ne représentent pas la majorité de la classe. En effet, la majorité des élèves préparent peu les évaluations à l'avance ou bien sans véritable méthode. De fait, la majorité des élèves révisent sans appréhender les éléments utiles dans le cours et notamment en laissant de côté les activités et les exercices pour se concentrer sur les cours et les définitions.

Un travail sur la préparation de l'évaluation a été accompli à l'aide des outils présentés précédemment : une fiche préparant les devoirs et distribuée avant chaque devoir et une fiche de révision. Les fiches de préparation aux devoirs ont fait l'objet de deux modèles. Le premier n'était pas satisfaisant car encore incomplet pour les élèves ce qu'ils n'ont pas

manqué de faire remarquer. Le second modèle semble satisfaire les élèves et répondre à leurs besoins dans la préparation des évaluations sommatives. Premièrement, un certain nombre d'élèves sont rassurés devant l'échéance des devoirs, ce qui note un effet positif, même si seulement six élèves indiquent dans les questionnaires que les fiches les aident à « moins stresser » à l'approche du devoir. On peut affirmer que ces outils permettent de rendre l'évaluation sommative moins angoissante pour les élèves.

Graphique 3 : 2nd 07 Comment les fiches " vers l'évaluation" vous aident-elles à préparer l'évaluation ?



Les élèves acquièrent grâce à ces fiches une meilleure compréhension de l'articulation du cours et peuvent ainsi organiser leurs révisions de manière efficace. Le questionnaire sur ces outils distribué aux élèves juste avant les vacances de printemps permet de comprendre l'impact positif de ces outils. Les élèves affirment dans une grande majorité (87 % pour la classe de 2nd 13) que ces fiches de préparation leur permettent de mieux réussir leurs devoirs et de mieux organiser leurs révisions, que ce soit dans la classe de seconde 07 (92 % des réponses) ou de seconde 13 (83 % des réponses). On remarque cependant que certains élèves indiquent que ces fiches ne les aident pas : 2 élèves en seconde 07 et 3 élèves en seconde 13. La majorité des élèves pour qui les fiches ne semblent pas utiles sont les plus autonomes, ceux qui sont déjà en situation de réussite (Moyenne égale ou supérieure à 14) car ils font déjà par eux mêmes ce travail avant les évaluations. Cependant, la plupart indiquent aussi que si les fiches ne leur servent pas, ils trouvent qu'elles sont utiles pour leurs camarades et qu'elles les aident dans leurs

révisions comme dans le questionnaire remis par Guillemette en seconde 13 : « C'est une bonne chose pour certains élèves à qui ça peut beaucoup servir, cependant personnellement cela ne m'aide pas beaucoup ».

Par conséquent, on peut aussi se demander si les élèves comprennent mieux le type d'épreuves qu'ils auront et comprennent ainsi l'utilité des activités mises en place en classe. Il faut rappeler que l'objectif des exercices est de préparer l'évaluation sommative mais aussi plus largement de permettre aux élèves de s'exercer pour devenir compétents. Donner du sens aux activités proposées permet d'obtenir un plus grand investissement des élèves dans les tâches. En effet, les situations de refus sont en partie liées à la non compréhension par les élèves de l'utilité des activités.

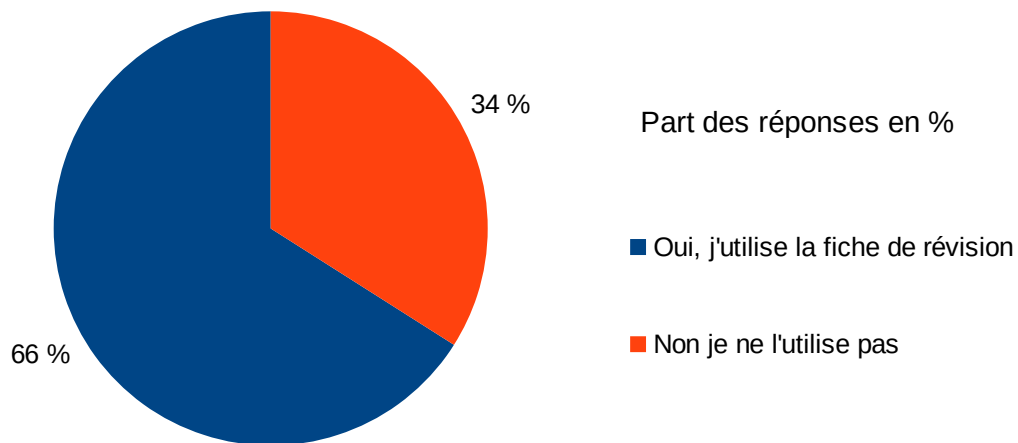
Ces fiches sont pensées pour favoriser l'autonomie des élèves. Si quelques élèves réalisent déjà ce sur quoi le devoir va porter et arrivent à extraire les éléments utiles pour le devoir et à déterminer le type d'épreuve, le questionnaire a montré que ce n'est pas le cas de la majorité des élèves. Les outils mis en place aident certains: ils prennent en compte progressivement ce qu'il faut réviser et ce qu'il faut retenir du cours et comprennent mieux les objectifs méthodologiques des cours. La dernière fiche de préparation précédent l'évaluation du chapitre VI d'histoire (Document N°2 : Fiche de préparation au devoir 2) permet de saisir l'évolution générale des élèves de la classe et l'acquisition d'une certaine autonomie. En effet, cette fiche est réalisée collectivement à l'aide des réponses et des remarques des élèves que note l'enseignant au tableau. Les élèves commencent par relever la problématique et le plan du cours avant de s'intéresser aux questions de vocabulaire et de définition. Cette transcription de séance et la fiche co-construite avec les élèves permettent d'affirmer qu'un plus grand nombre d'élèves savent désormais distinguer l'argumentation du cours et les éléments importants. Les élèves sont en conséquence plus autonomes et peuvent aborder les évaluations sommatives avec moins d'anxiété.

Document 8 : Extrait des échanges avec la classe de seconde 13

- Enseignant : « Nous allons construire ensemble la fiche de préparation au devoir. Je vous en distribue une avant chaque devoir, d'habitude c'est moi qui la prépare mais cette fois c'est vous qui allez la faire. Alors par quoi on commence cette fiche ? »
- Noa : « Le titre du chapitre »
- Enseignant : « qui est ? »
- Noa : « Un nouvel esprit scientifique et technique ? »
- Enseignant : « Exactement, peux-tu aller au tableau l'écrire pour tes camarades ? Bien, maintenant qu'est-ce qui est important, ce qui permet de comprendre le cours ? »
- Rachel : « La problématique qui est : Comment s'opère à l'époque moderne une révolution scientifique et technique ? »
- Enseignant : « Oui, la problématique c'est la question que l'on se pose et le cours va répondre à cette question c'est important de la relever. Comment on répond à cette problématique »
- Leya : « Dans le plan »
- Enseignant : « oui exactement le plan répond à la problématique et structure l'argumentation. En histoire le plan est habituellement en trois parties. Nous allons noter le plan du cours, Leya tu nous rappelles la première partie et tu vas la noter »
- Leya : « C'est une renaissance scientifique et technique qui bouleverse l'ancien régime des savoirs »

Les fiches de révision ont fait l'objet d'une attention particulière avec la distribution d'une fiche méthode et l'obligation d'en produire une pour le chapitre 4 IV d'histoire portant sur la chrétienté médiévale (Document N°4 : Méthode de la fiche de révision). Les élèves doivent donc relever le plan du cours et relever les idées clefs et les définitions. L'objectif est donc qu'ils puissent percevoir que le cours suit une articulation logique en cherchant à répondre à la problématique. Les élèves perçoivent souvent le cours comme une succession de connaissances sans prendre conscience que celles-ci servent une argumentation. L'idée est donc ici de faire comprendre aux élèves l'importance de la problématique de l'articulation du plan mais aussi apprendre à synthétiser pour retenir.

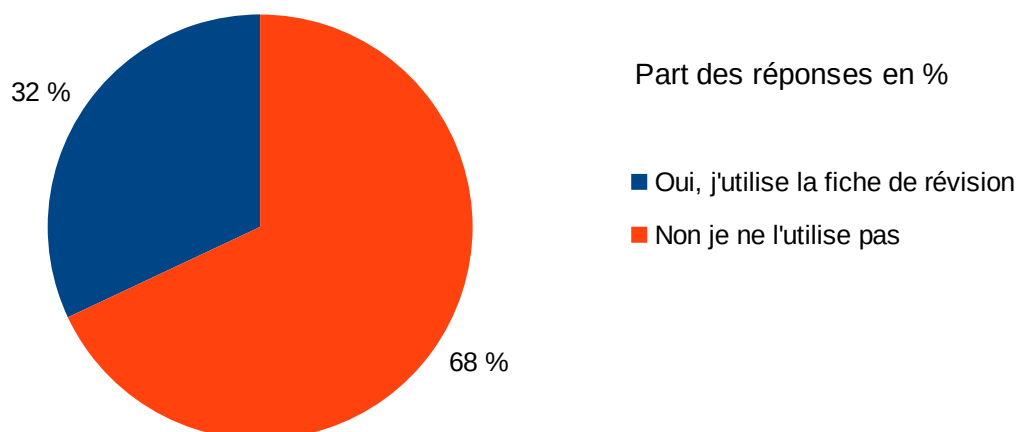
Graphique 5 2nd 07: Est-ce que vous utilisez la méthode de la fiche de révision ?



Ici aussi, on retrouve, comme pour la fiche de préparation, une différence entre les élèves en situation de réussite et ceux présentant des difficultés.

Il apparaît que les fiches les plus claires sont celles des élèves en situation de réussite. Ces élèves n'ont aucun mal à relever le plan et les informations essentielles. Cela se remarque aussi dans l'appropriation de ces outils par les élèves. Dans la classe de seconde 07, 66 % des élèves utilisent la fiche contre 34 % qui ne l'utilisent pas et ces 8 élèves font partie des élèves présentant les résultats les plus faibles lors des évaluations sommatives.

Graphique 6 : 2nd 13 Est-ce que vous utilisez la méthode de la fiche de révision ?



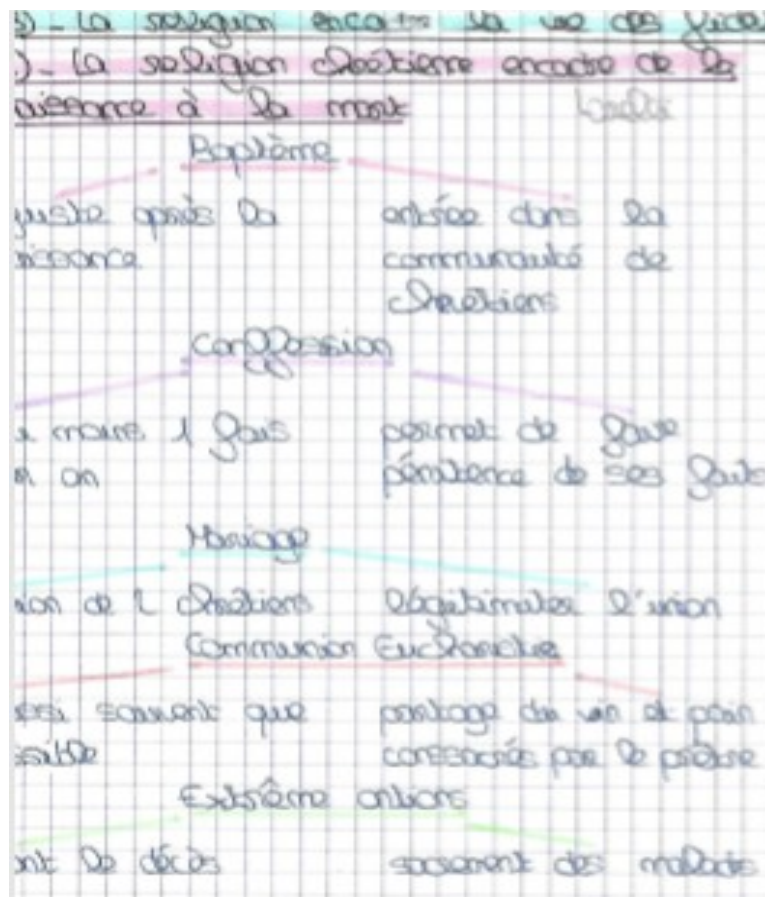
La proportion est différente en seconde 13, ici 32 % des élèves affirment utiliser la méthode de la fiche de révision contre 68 % qui ne l'utilisent pas. Ici la même problématique émerge, les élèves avec de fortes difficultés ne semblent pas s'approprier ces outils, c'est le cas d'une élève qui fait la réponse suivante à propos de l'utilisation des fiches de révision : « Non, parce que c'est comme ça » ou une autre qui indique « qu'elle n'a pas le temps ».

Cependant, certains élèves n'utilisent pas ces fiches de révision car ils possèdent une autre méthode, qui semble elle aussi fonctionner. En effet, ces fiches de révisions ont une limite qu'une des élèves fait remarquer lors du questionnaire sur la réussite des outils. En effet, Guillemette indique qu'elle n'utilise pas cette méthode car « Non, car je n'ai pas de mémoire visuelle mais auditive, j'enregistre ma voix en train de lire le cours et je l'écoute plusieurs fois. ». C'est ici une des limites de ces dispositifs de révisions qui est soulignée par cette élève. En effet, la fiche de révision ne prend pas en compte les différents profils de compréhension et d'apprentissage des élèves. C'est ici le sens de certaines réponses aux questionnaires comme celle : « cela n'a jamais marché pour moi ». Les profils d'apprentissages ont été déterminés par A. De la Garanderie⁴⁴ permettent de comprendre que chaque individu a des profils d'apprentissage différents. Ses travaux sur la Gestion mentale invitent à ne pas oublier ce paramètre et montre qu'il est difficile d'imposer un

44 De La Garanderie A. , *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Paris, 1980, Le Centurion

format type aux élèves pour apprendre. Certains élèves préfèrent des représentations schématiques pour apprendre et retenir. Cela se remarque dans les fiches de révision relevées lors du chapitre IV d'histoire. En effet, des élèves produisent dans ces fiches des schémas heuristiques ou des représentations graphiques diverses (exemple du document n°9).

Document N°9 : Fiche de révision de Lorelei avec une présentation sous forme de schéma des informations du cours.



Malgré les réserves évoquées par certains élèves et le fait que certains élèves ne s'approprient pas ces outils, il semble qu'à la fin du mois de mars, d'avantage d'élèves utilisent ces fiches de révisions. En effet, même si l'objectif n'est pas atteint pour les élèves avec les plus grandes difficultés, les élèves qui ne présentent ni réelle situation de réussite ni situation d'échec, manifestent une utilité dans l'utilisation de la fiche. L'une d'eux, Jeanaëlle indique par exemple que « Oui, cela m'aide à mieux retenir et aussi retenir l'essentiel en mémorisant mieux ». De plus, la mise en place de ces outils permet de rendre la préparation de l'évaluation moins stressante pour les élèves, comme l'indique

l'un des élèves « Lorsque je révise, je suis moins stressé car je sens que j'ai appris comme il faut sans m'embrouiller ».

Pour conclure, on peut donc affirmer que préparer l'évaluation met les élèves en situation de mieux aborder l'évaluation sommative. En effet, la mise en place de fiches préparant l'évaluation permet aux élèves de mieux appréhender les objectifs de savoirs et de savoirs faire contenus dans le cours et dans l'évaluation. Elles facilitent une meilleure compréhension des évaluations et participent pour les élèves à diminuer le stress lié aux révisions. De plus, mettre ces fiches en place en classe de seconde initie un travail qui vise à rendre les élèves plus autonomes dans la préparation des évaluations.

III.3 - Rendre intelligible les apprentissages et les compétences pour permettre la réussite des élèves

L'une des raisons du manque de réussite aux évaluations est souvent le manque de compréhension des élèves des objets de celles-ci. Une part, non négligeable, des élèves ne perçoit pas à l'avance mais aussi durant le devoir ce qui est évalué. Les élèves ne réalisent pas qu'ils se sont exercés dans le cours notamment lors des activités. En effet, sans reprendre ce qui a été évoqué plus haut, la focalisation des élèves sur les connaissances dans les questionnaires préalables prouve que ceux-ci n'ont pas conscience que l'évaluation est aussi un moment où l'enseignant cherche à savoir si l'élève est compétent, si celui-ci est parvenu aux objectifs de connaissances et de savoirs-faire définis au préalable.

Dans ce sens, les fiches de préparation au devoir indiquant le type d'épreuve et les attendus de compétences sont un outil plébiscité par les élèves. Il est important de donner du sens dans les apprentissages en rappelant aux élèves pourquoi il font cette activité, que l'objectif est bien de les préparer à l'évaluation mais aussi de les rendre compétents dans les objectifs de la classe de seconde : c'est à dire le commentaire de document et la composition. Il s'agit au-delà de leur permettre de s'approprier une culture et une ouverture d'esprit (l'histoire et la géographie y participent) ainsi que des compétences transversales comme la capacité à développer et structurer sa pensée. Il est aussi nécessaire de préparer les élèves à l'évaluation sommative en fin de chapitre en ménageant des temps d'évaluation formative. Il est possible de rendre cette phase d'évaluation formative plus motivante pour les élèves sans les pénaliser en notant ces

exercices sur 10 et en ne comptant la note que si elle améliore la moyenne ; ce qui est possible sur le logiciel pro-note.

Le chapitre VI d'histoire a été construit dans l'objectif de ménager des temps d'évaluation formative. Cette séquence s'intègre dans le thème 4 d'histoire de l'année de seconde : nouveaux horizons géographiques et culturels des Européens à l'époque moderne. L'une des questions à traiter est l'élargissement du monde (XVe-XVIe siècles) qui doit comporter trois études en plus de la séance présentée : une étude obligatoire sur Istanbul, l'étude d'un navigateur et de ses voyages de découvertes et une étude sur Tenochtitlan-Mexico. Un premier temps d'évaluation formative est réalisé lors de l'étude sur Istanbul : les élèves doivent rédiger à partir des informations relevées dans un tableau-brouillon un paragraphe de la trace écrite finale. Cet exercice est relevé par l'enseignant et commenté sans qu'une note ne soit attribuée. Un autre temps d'évaluation formative est réalisé lors de l'étude d'un navigateur puisque les élèves doivent dans la seconde heure, par groupe de deux, rédiger un paragraphe en salle informatique. Ces groupes sont pensés comme des groupes de tutorat avec un élève en situation de réussite et un qui l'est moins. Ce paragraphe débuté dans l'heure est à terminer à la maison par les élèves à l'aide des conseils de l'enseignant puis les élèves doivent le déposer sur « it's learning ». Le fait de ne rentrer la note que si elle valide l'acquisition de la compétence permet des comportements plus volontaire des élèves dans les activités et une plus grande implication des élèves. En effet, ici les élèves osent s'engager car leur éventuel échec n'a pas de conséquence définitive sur leur évaluation de fin de chapitre. Un effet positif des évaluations formatives que relève B. Hubert « L'évaluation formative semble devenir un des éléments central à l'apprentissage puisqu'elle permet de rassurer les élèves sur ce qu'ils entreprennent et de les encourager à prendre des risques et accepter leurs erreurs. »⁴⁵ En effet, la note n'est pas vécue comme une sanction mais comme une bonification. Des élèves présentant des postures de refus lors des activités en classe se sont ici investies demandant l'aide de l'enseignant et complétant même le travail à la maison pour Sidi en seconde 07.

Ménager ces temps d'évaluation formative permet une meilleure réussite des élèves notamment à l'écrit dans les évaluations sommatives. En effet, pratiquer permet aux élèves d'essayer, de prendre le temps de se demander comment faire. L'écrit et sa

45 Bruno Hubert, L'évaluation : un élément crucial du processus d'apprentissage [en ligne], Réseau d'information pour la réussite éducative, consulté le 20/04/2019

maîtrise nécessitent de s'exercer et ne pas laisser l'élève pratiquer seulement au devoir est une nécessité : écrire est formateur et structurant tant des apprentissages que de la pensée. L'évaluation formative permet en conséquence aux élèves de comprendre leurs difficultés et de réaliser grâce aux remarques de l'enseignant une remédiation.

De plus, une fiche de consignes avec les compétences demandées dans l'évaluation est distribuée depuis la fin du mois de janvier. Cette fiche indique les compétences que les élèves doivent utiliser pour réussir l'évaluation sommative selon une échelle descriptive liée à chaque type d'épreuve : composition et commentaire de document. Par exemple, pour réussir l'évaluation sommative du chapitre VII d'histoire, les élèves doivent « Formuler une problématique à partir du sujet proposé » et « rédiger sa réponse en plusieurs paragraphes en suivant le plan d'argumentation ». La question 4 du questionnaire permet de rendre compte de l'utilisation de ces fiches par les élèves. En effet, ceux-ci doivent indiquer leur perception de ces outils, notamment pendant l'évaluation. Il semble que les élèves perçoivent l'utilité de ces outils : Sidi par exemple, indique « Je trouve qu'il y a eu une nette amélioration de mes productions écrites lors des derniers devoirs grâce à ces outils ».

On note aussi une meilleure réussite dans la forme de l'évaluation et notamment de la composition. Lors de l'évaluation chapitre VII d'histoire, il ne reste qu'une ou deux copies par classe dont la forme n'est pas satisfaisante. Les autres copies distinguent des paragraphes dans le développement indiquant ici des parties d'un plan d'argumentation et réalisent des alinéas en début de paragraphes. C'est de plus une aide dans la classe de seconde qui permet de favoriser l'autonomie car en indiquant comme compétence à acquérir la capacité à construire son argumentation sous forme de paragraphe conduit l'élève à intégrer cette dimension .

Ces progrès peuvent se remarquer en comparant pour des mêmes élèves les travaux rendus lors de l'évaluation formative (Chapitre VI d'histoire) et l'évaluation sommative (Chapitre VII d'histoire). Nous allons analyser pour trois élèves leurs travaux.

Premièrement, Anaë, lors de l'évaluation formative (annexe 5) on remarque que la forme de la composition n'est pas encore acquise. Les paragraphes ne sont pas distingués et aucun alinéa n'est réalisé. De plus, les connaissances se succèdent mais l'argumentation semble absente. Ici l'élève ne cherche pas à répondre à une problématique en organisant ses connaissances. Dans l'évaluation sommative (annexe 6) du chapitre VII, des changements se remarquent montrant que cet élève a progressé. En effet, le devoir

respecte les formes de la composition, trois paragraphes sont distingués et des alinéas sont effectués. De plus, on remarque une utilisation plus importante des dates et une argumentation qui cherche à répondre à la problématique en s'organisant dans les trois paragraphes.

Deuxièmement, Odile-Rose dans son évaluation formative ne respecte pas les formes attendues de la composition en histoire. On ne retrouve dans sa copie (annexe 7) aucun paragraphes et aucun alinéa. De plus, comme pour Anaë les connaissances se succèdent sans chercher à démontrer une idée. Dans l'évaluation sommative (annexe 8), on peut remarquer un respect des formes de la composition avec trois paragraphes et des alinéas. Les connaissances sont mieux organisées même si elles manquent de précisions. Ici Odile-Rose cherche à répondre à la problématique en présentant trois idées principales qui correspondent aux trois grandes parties de son plan.

Enfin Lola, dans son évaluation formative (annexe 9) ne respecte pas la forme. Deux paragraphes seulement sont présents sur les trois demandés dans la consigne. De plus ceux-ci sont uniquement centrés sur Christophe Colomb. Elle ne réalise pas de lien entre les paragraphes montrant ici un manque d'organisation des idées. Dans son évaluation sommative, (annexe 10) on remarque la présence de trois paragraphes montrant ici un respect de la forme de la composition. Même si ceux-ci sont succincts, ces paragraphes cherchent à répondre à la problématique et montrent un début d'organisation des idées que viennent éclairer des exemples précis. En effet, dans le premier paragraphe, l'exemple du chirurgien Vésale est utilisé, dans le deuxième paragraphe l'exemple de l'Encyclopédie est mobilisé, enfin dans le troisième l'exemple d'Emilie du Châtelet est utilisé. Ces trois exemples représentatifs de la classe tendent à montrer que la mise en place d'évaluation formative permet une meilleure réussite des élèves lors des évaluations sommatives. Ainsi les élèves peuvent s'exercer et notamment sur des questions de forme être plus en adéquation avec les attendus de la classe de seconde.

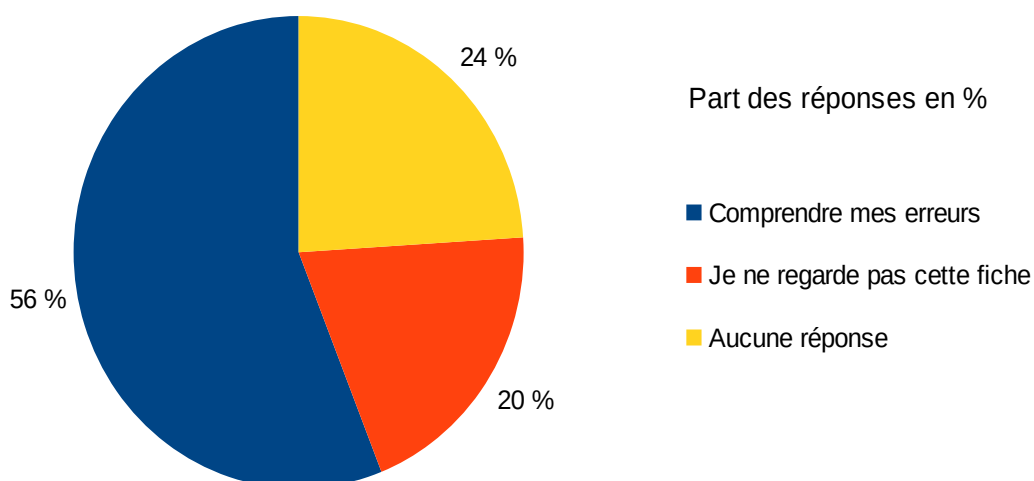
III.4 - Penser l'après évaluation : de la correction à la remédiation

L'évaluation sommative ne marque pas la fin du processus d'apprentissage. Dans les pratiques ordinaires, l'évaluation sommative marque la fin de la séquence et aucun retour n'est fait sur ce que les élèves ont réalisé malgré le fait que nombre d'entre eux ne

soient pas en situation de réussite. Il faut penser l'évaluation comme une étape dans l'acquisition de savoir-faire, notamment pour les élèves présentant le plus de difficultés. En effet, l'évaluation doit donner lieu à des temps de remédiation pour les élèves afin que ceux-ci puissent s'exercer et corriger leurs difficultés. La remédiation c'est, après une évaluation, fournir aux élèves des temps et des solutions différentes pour leur permettre d'acquérir la compétence et être en situation de réussite. Si la remédiation intervient après l'évaluation sommative, elle doit être pensée également après chaque temps d'évaluation notamment formative et se coupler à des dispositifs de différenciation.

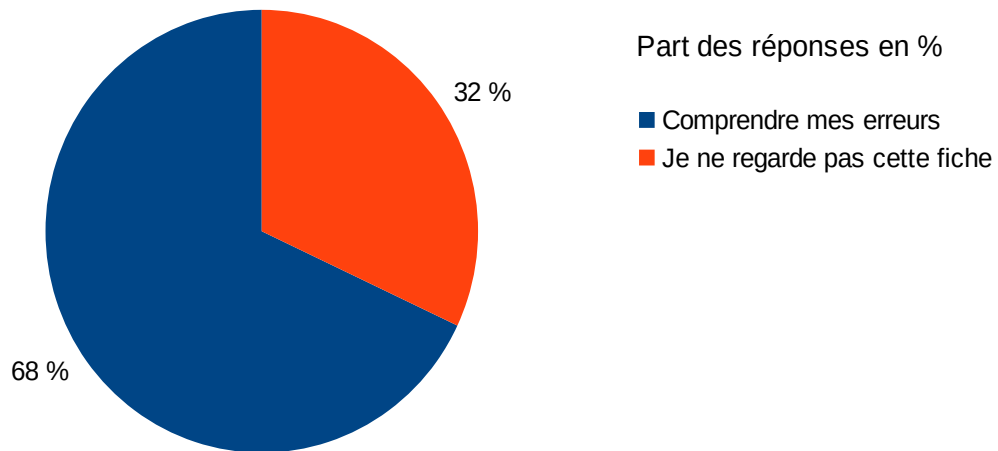
Plusieurs outils ont été construits et mis en place afin de permettre aux élèves de bénéficier de ces temps de remédiation. L'objectif est bien ici de donner aux élèves, après l'évaluation sommative, la possibilité de revenir sur celle-ci dans l'optique de comprendre ses difficultés et d'y remédier afin dans la mesure du possible de se trouver dans une situation de réussite.

Graphique 7: 2nd 07 Comment la correction de l'évaluation vous aide t-elle à mieux à appréhender vos réussites et vos difficultés ?



La fiche de consignes distribuée lors des évaluations est pensée pour aider les élèves à comprendre ses acquis et ses réussites en terme de compétences. Pour chaque compétence, l'enseignant indique si l'élève a acquis cette compétence, si elle est en cours d'acquisition ou si elle n'est pas acquise.

Graphique 8 : 2nd 13 Comment la correction de l'évaluation vous aide-elle à mieux appréhender vos réussites et vos difficultés ?



Les élèves semblent, dans les deux classes, moins s'emparer de cet outil. En effet, à peine plus de la moitié des élèves utilisent ou regardent ces fiches lors de correction. En seconde 07, 14 élèves sur 24 utilisent ces fiches lors de la correction alors que 5 ne la regardent pas et 6 questionnaires sont vides à cette question indiquant sans doute que ces élèves n'utilisent pas cette fiche une fois le devoir rendu. Les résultats sont du même ordre pour la classe de seconde 13. : 15 élèves utilisent cette fiche et 7 ne la regardent pas une fois le devoir corrigé et rendu.

Les élèves qui utilisent ce dispositif s'en servent pour déterminer leur réussite dans l'acquisition des compétences et dans la majorité ils tentent de comprendre leurs erreurs afin de pouvoir s'améliorer dans le prochain devoir. C'est le cas par exemple d'Inès en seconde 13 qui indique à la question 3 que la correction de l'évaluation et le tableau de compétence lui « permettent de retravailler les domaines dans lesquels je suis mauvaise et de voir ceux où je me suis améliorée ». C'est bien ici l'une des réussites des fiches de correction et des tableaux de compétences (documents 5 et 6), les élèves semblent, lorsqu'ils ne sont pas en situation de réussite, éprouver des difficultés à comprendre pourquoi, à savoir ce qui n'a pas été dans leur devoir. C'est ici qu'intervient la médiation de l'enseignant qui grâce au tableau permet à l'élève de comprendre et ainsi de pouvoir remédier en travaillant par exemple sur la problématique si cette compétence n'est pas

acquise. C'est ici le sens de la réponse au questionnaire de Sidi qui indique que la correction lui « permet de savoir quel point retravailler ou pas » et que ces outils lui permettent de retravailler « plus facilement les évaluations à la maison ». Ces fiches permettent donc à l'élève d'être plus autonome dans ses apprentissages. En effet, celui-ci peut progresser dans ses apprentissages en sachant quelles compétences il doit travailler en priorité et ainsi maîtriser plus aisément ses révisions.

En plus de ce tableau une case intitulée « Qu'est-ce qui m'a manqué pour réussir mon devoir » est laissée à l'élève. Celui-ci après avoir obtenu sa copie et la correction de l'évaluation doit essayer de définir à l'aide de ceux-ci et du tableau de compétences ce qu'il pourrait faire pour mieux réussir son évaluation la prochaine fois. L'objectif est ici d'autonomiser les élèves et leur permettre de faire un feed-back de leur évaluation sommative, un moment où ils réfléchissent à leurs méthodes. En somme, ils réalisent un état des lieux de leurs apprentissages et commencent ici un travail de remédiation quand ils ne sont pas en situation de réussite. Réaliser ce travail permet aussi de faire des évaluations pas uniquement le moyen d'obtenir une note mais également une étape dans une progression sur l'année. L'élève fait ici de l'évaluation et de sa correction un moyen de mieux réussir la prochaine fois en s'interrogeant sur son travail.

Faire de l'après évaluation sommative un temps de ré-interrogation réflexive influe aussi pour certains élèves dans la diminution de l'importance de la note et de la pression liée à celle-ci. En effet, dans le questionnaire préalable, il est apparu que les élèves accordent une place importante à la note tout en se plaignant du manque de précision de celle-ci sur leurs compétences réelles. La fonction de sanction définitive de la note conduit les élèves à redouter ce moment, ce qui provoque stress et anxiété. La mise en place de ces outils après l'évaluation permet « de dédramatiser en valorisant la compétence »⁴⁶.

En parallèle, il y a la nécessité de produire des corrections détaillées des évaluations sommatives intégrant notamment des points méthodologiques qui permettront aux élèves de comprendre la méthode. Le commentaire de document est une épreuve difficile pour les élèves de seconde et les élèves utilisent des paraphrases. La fiche ci-dessous est intégrée à la correction de l'évaluation sommative du chapitre II de géographie portant sur « nourrir » les hommes ». La méthode du commentaire est décomposée à partir de l'exemple du document composant l'évaluation afin de faire comprendre aux élèves qu'il

46 Castincaud F, Zakhartchouk J.M, L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?, Canopé édition, Amiens, 2014

faut dans un premier temps extraire l'information du document puis éclairer cette information à l'aide de connaissances issues du cours.

Document 8 : Point méthode de la correction

Comment analyser un document ?

Étape 1, J'analyse le document : On peut cependant remarquer une baisse des nombres de personnes touchées par la malnutrition depuis le début des années 1990. La malnutrition des enfants est à ce propos éclairante, puisqu'à l'échelle mondiale la malnutrition infantile a baissé de 10 pour cent en 20 ans. La baisse la plus remarquable se situe en Asie du Sud-Est où les taux de malnutrition baissent de près de 20 pour cent sur la même période.

Étape 2, J'explique à l'aide de mes connaissances Cela s'explique notamment par les politiques de développement agricole visant à combattre la sous-alimentation. Par exemple, la révolution verte en Inde à partir des années 1960 permettant d'augmenter les productions de céréales grâce à l'usage d'engrais chimiques et d'OGM. Puis les révolutions jaune et blanche à partir des années 1990 qui visent à diversifier les apports alimentaires et lutter contre la malnutrition.

On peut néanmoins remarquer que cette correction est incomplète et peu utile pour les élèves. En effet, cela n'aidera nullement les élèves si on ne leur permet pas de repérer ce qui fait l'analyse. On peut en conséquence proposer une seconde version qui permet, en soulignant les différents éléments de l'analyse dans la correction, de mieux repérer ces éléments. Les différentes questions permettent de saisir l'imbrication des échelles mondiales et régionales. Ces questions permettent aussi de comprendre que dans l'étape 2, l'explicitation à l'aide des connaissances doit répondre directement aux éléments relevés dans le document dans l'étape 1 et donc contenir une explicitation à l'échelle mondiale et à l'échelle régionale.

Comment analyser un document ?

Étape 1, J'analyse le document : On peut cependant remarquer une baisse des nombres de personnes touchées par la malnutrition depuis le début des années 1990. La malnutrition des enfants est à ce propos éclairante, puisqu'à l'échelle mondiale la malnutrition infantile a baissé de 10 pour cent en 20ans. La Baisse la plus remarquable se situe en Asie du Sud-Est où les taux de malnutrition baisse de près de 20 pour cent sur la même période.

Étape 2, J'explique à l'aide de mes connaissances Cela s'explique notamment par les politiques de développement agricoles visant à combattre la sous-alimentation. Par exemple, la révolution verte en Inde à partir des années 1960 permettant d'augmenter les productions de céréales grâce à l'usage d'engrais chimiques et d'OGM. Puis les révolutions jaune et blanche à partir des années 1990 qui visent à diversifier les apports alimentaires et lutter contre la malnutrition.

Étape 1

1. Surlignez en bleu l'idée principale extraite du document
2. Soulignez en vert les exemples précis issus du document
3. Soulignez en jaune les différentes échelles géographiques

Etape 2

1. Surlignez en bleu l'explication à l'échelle mondiale
2. Surlignez en ver l'explicitation à l'échelle régionale.

Conclusion

Pour conclure, nous pouvons affirmer que la mise en place d'actions et d'outils aidant les élèves à comprendre les enjeux des évaluations permet de parvenir à des situations de réussite. Les différents outils mis en place (fiche de préparation aux devoirs, fiche de révisions, évaluations formatives, grille de compétences) participent à une plus grande réflexion des élèves sur leur travail dans l'objectif d'une meilleur réussite lors des évaluations sommatives.

Cependant, on peut s'interroger sur cette réussite, ce qui la définit et ce qu'elle représente. Certains élèves relèvent que leurs résultats aux évaluations sommatives sont en hausse. Cependant, il faut garder à l'esprit que la note ne donne que peu d'indications sur l'acquisition des compétences par les élèves. En effet, une meilleure réussite s'évalue d'abord par l'acquisition par les élèves des savoirs et des savoirs-faire propres à l'histoire-géographie mais aussi transversaux. A ce titre, de nombreux élèves présentent une autonomie plus grande et une meilleure compréhension des enjeux des évaluations sommatives. Cela les conduit à montrer pour un certain nombre une plus grande implication dans l'ambition de la maîtrise des compétences évaluées lors des devoirs.

L'ensemble des fiches qui interviennent avant, pendant et après les évaluations sommatives participent également à un dispositif de différenciation. En effet, les élèves présentent des besoins hétérogènes et ils s'approprient et utilisent ces fiches en fonction de ces besoins comme une « boîte à outils » à leur disposition.

Cependant, il faut remarquer des limites dans la réussite des dispositifs mis en place. Si l'évolution générale des classes conduit à une meilleure réussite de la majorité des élèves, non seulement dans les notes mais aussi dans l'acquisition des savoirs et des savoirs-faire, pour une minorité des élèves ces dispositifs ne permettent pas de conduire les élèves à une situation de réussite. En effet, il faut pour garantir la réussite de ces différents dispositifs que les élèves s'en emparent et acceptent de les utiliser. Cela suppose aussi, une temporalité plus longue de l'ordre du cycle et pas seulement d'une année scolaire.

IV-Bibliographie

Ouvrages :

Sur l'évaluation :

Abernot Yvan, *Les méthodes d'évaluation scolaire*, Dunod, Paris, 1996

Barlow Michel, *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, ESF editeur, Paris, 2003

Barlow Michel, *l'évaluation scolaire décoder son langage*, Chronique sociale, Lyon, 1992

Bru Marc, Marin-Porta Brigitte, *L' évaluation et ses pratiques*, Créteil Canopé-CRDP de l'académie de Créteil, 2015

Association pour le développement des méthodologies d'évaluation en éducation Colloque 27, *L' évaluation à la lumière des contextes et des disciplines*, De Boeck 2017

Castincaud Florence, *L' évaluation : plus juste et plus efficace*, Cahier pédagogique, Paris, 2014

Castincaud F, Zakhartchouk J.M, *L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ?*, Canopé edition, Amiens, 2014

Delorme Charles, *L'évaluation en questions*, ESF éditeur, Paris, 1994

Hadji Charles, *Faut-il avoir peur de l'évaluation*, De Boeck, Paris, 2012

Hadji Charles, *L' évaluation à l'école : pour la réussite de tous les élèves*, Nathan, Paris, 2015

Meyer Geneviève, *évaluer: Pourquoi ? Comment ?*, Hachette, Paris, 1995

Peretti André de, *Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : guide pratique*, ESF éditeur, paris, 2015

Sur la remédiation :

Gillig Jean marie, *Remédiation soutien et approfondissement à l'école*, Hachette, Paris, 2008

Léonard Guillaume, *La rage de faire apprendre : de la remédiation à la différenciation*, Jourdan, Paris, 2006

Vianin Pierre, *Comment développer un processus d'aide pour les élèves en difficulté ?*, De Boeck, Paris, 2016

De La Garanderie A. , *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*, Paris, 1980, Le Centurion

Périodiques :

Rey Olivier, Feyfant Annie (2014). Évaluer pour (mieux) former. Dossier de veille de l'IFÉ, n°94, septembre. Lyon : ENS de Lyon

Rémond Martine (2008). « Qu'est-ce qu'évaluer ? ». Communication présentée au séminaire « Accompagner les enseignants dans la mise en œuvre du socle commun », IUFM de Livry, 14 mai. Lyon : INRP-ENS de Lyon

Etiennette Vellas, Michel Neumayer, Évaluer sans noter, éduquer sans exclure, entretien, Question de classe(s), décembre 2015

Chloé, Maureen et Loïs Boireau , Les notes à l'école, et les élèves ils en disent quoi ?, N'Autre école n°25 , décembre 2014

Duru-Bellat Marie. Merle (Pierre). - *Sociologie de l'évaluation scolaire*. In: *Revue française de pédagogie*, volume 124, 1998. Sociologie de l'éducation. pp. 182-183.

V- Annexes

Annexe 1 : Questionnaire préalable

Questionnaire :

1 - Donnez une définition de l'évaluation :

2 - Qu'est-ce que vous attendez de l'évaluation ?

3 - Quel est pour vous l'intérêt de l'évaluation ?

4 - Dans quels but évaluez vous les élèves ?

Annexe 2: Questionnaire final

Point d'étape des outils sur la réussite des évaluations

1 – Comment les fiches « vers l'évaluation » vous aident-elles à préparer l'évaluation ?

2 – Est-ce que vous utilisez la méthode de la fiche de révision ?

Si non, essayez d'expliquer pourquoi vous ne l'utilisez pas ?

Si Oui pourquoi

4 – Comment la correction avec l'évaluation des compétences vous aide-t-elle à mieux appréhender vos réussites et vos difficultés ?

5 – Comment percevez vous vos évaluations depuis la mise en place de ces outils ? (avant, pendant et dans le rendu)

6 – Conclusion que retirez-vous de ces démarches mises en place ?

Annexe 3 : Transcription de la séance du mercredi 27 mars : La fiche de préparation au devoir

- *Enseignant* : « Nous allons construire ensemble la fiche de préparation au devoir. Je vous en distribue une avant chaque devoir, d'habitude c'est moi qui la prépare mais cette fois c'est vous qui allez la faire. Alors par quoi on commence cette fiche ? »
- *Noa* : « Le titre du chapitre »
- *Enseignant* : « qui est ? »
- *Noa* : « Un nouvel esprit scientifique et technique ? »
- *Enseignant* : « Exactement, peux-tu aller au tableau l'écrire pour tes camarades ? Bien, maintenant qu'est-ce qui est important qui permet de comprendre le cours ? »
- *Rachel* : « La problématique qui est : Comment s'opère à l'époque moderne une révolution scientifique et technique ? »
- *Enseignant* : « Oui, la problématique c'est la question que l'on se pose et le cours va répondre à cette question c'est important de la relever. Comment on répond à cette problématique »
- *Leya* : « Dans le plan »
- *Enseignant* : « oui exactement le plan répond à la problématique et structure l'argumentation. En histoire le plan est habituellement en trois parties. Nous allons noter le plan du cours, Leya tu nous rappelles la première partie et tu vas la noter »
- *Leya* : « C'est une renaissance scientifique et technique qui bouleverse l'ancien régime des savoirs »
- *Enseignant* : « Maintenant, si on résume les grandes idées de cette partie. Oui Marion »
- *Marion* : « Il y a une redécouverte de philosophes antiques »
- *Enseignant* : « Tu peux me citer l'un de ces philosophes ? »
- *Marion* : « Platon, il y a aussi de nouvelles théories scientifiques issues de l'observation comme l'héliocentrisme »

- *Enseignant* : « Oui, et la science se détourne de quelles explications ? »
- *Rachel* : « Des explications religieuses »
- *Enseignant* : « Exactement, la religion n'est plus la seule explication que les scientifiques mobilisent. Le grand deux maintenant qui le rappelle ? »
- *Lola* : « Vers un monde mécanique et mathématique : la révolution scientifique »
- *Enseignant* : « Quelles sont les idées importantes de cette partie ? »
- *Lola* : « Les sciences adoptent une nouvelle méthode basée sur les expériences »
- *Enseignant* : « Oui et la dernière partie ? Oui, Odile-Rose.
- *Odile-Rose* : « Diffusion des savoirs et des techniques. Les sciences se diffusent grâce à l'imprimerie et à des traducteurs comme Émilie du Châtelet. Il y a un plus grand intérêt du public avec les lumières et les expériences en public comme pour la montgolfière »
- *Enseignant* : « Oui, mais n'oubliez pas les innovations techniques, les découvertes scientifiques trouvent des applications pratiques comme les machines à tisser mécaniques et la machine à vapeur de James Watts. Maintenant qu'est-ce qu'il serait utile de retenir ? »
- *Marion* : « les définitions ».
- *Enseignant* : « Oui, on va les lister, lesquelles sont importantes ? »
- *Marion* : « révolution scientifique »
- *Enseignant* : « Tu saurais la définir ? »
- *Marion* : « C'est l'ensemble des transformations qui affectent les savoirs sur le monde et les manières de pratiquer les sciences entre le XVe et le XVIIIe siècles »
- *Enseignant* : « Oui, quelles autres définitions ? ».
- *Anaë* : « Héliocentrisme ».
- *Enseignant* : « Oui, quoi d'autre ? ».
- *Rachel* : « lumière ».
- *Enseignant* : « Oui, vous en voyez une autre ? ».
- *Seny* : « ancien régime des savoirs » .

- *Enseignant* : « Alors concernant l'épreuve, qu'est-ce que l'on travaille depuis le chapitre précédent comme exercice ? Quel exercice vous aviez ? »
- *Rachel* : « On avait un développement construit qui répondait à une problématique ».
- *Enseignant* : « Oui, depuis le chapitre sur l'élargissement du monde, nous travaillons la composition en histoire ».
- *Aubin* : Ce sera pas une étude de documents ? »
- *Enseignant* : « Non, si on travaille sur un type d'épreuves, je ne vais pas vous interroger sur l'autre. Je ne suis pas là pour vous mettre en difficultés. Alors, dans une composition, il faut quoi ? »
- *Les élèves* : « Une problématique ».
- *Enseignant* : « Oui exactement, je vous demanderai de proposer une problématique à partir du sujet. Ensuite, que faut-il pour répondre à cette problématique ? »
- *Les élèves* : « un développement, en trois parties ».
- *Enseignant* : « Oui, en histoire souvent le développement est en trois parties, jusqu'à maintenant je vous donnais les axes, désormais ce sera à vous de les trouver pour produire trois parties. Attention, chaque partie doit correspondre à un paragraphe. Il y a des questions de formes à respecter, quand vous faites un paragraphe, vous faites un alinéa au début et vous sautez une ligne entre les deux. Enfin, je vous demanderai de faire une conclusion ».

Annexe 4 : Évaluation formative Alice et Rachel

POURQUOI ET COMMENT LES EUROPEENS SE LANCENT A LA DECOUVERTE DU MONDE

Au XV et XVIème siècle, l'empire ottoman, alors en plein essor, avait une grande emprise sur le commerce méditerranéen. Les Européens, et plus particulièrement les Espagnols et les Portugais partirent découvrir le monde. A la recherche de nouvelles routes pour échapper au contrôle des Ottomans sur le commerce avec l'Asie, certains explorateurs, persuadés que la Terre est ronde, vont tenter de rejoindre l'Asie par la mer. On peut prendre l'exemple de Magellan et de Colomb, qui, chacun à leur manière, ont apporté des changements dans la vision géographique mondiale des Européens. (Une bonne entrée en matière, avec une problématique et une annonce de plan cela ferait une introduction de composition)

Christophe Colomb est arrivé en 33 jours à ce qu'il pensait être les Indes et qui se révéleront être l'Amérique. Il prit possession, au nom de la royauté espagnole, de nombreuses terres qu'il découvrit avec son équipage, et commença à exploiter les ressources afin d'exporter celles-ci jusqu'en Espagne. De même, les peuples rencontrés furent convertis, selon la volonté de Ferdinand d'Aragon et Isabelle de Castille, pour un grand nombre d'entre eux au christianisme, et des impôts leur furent exigés. Si Colomb décida de partir explorer le monde, c'était surtout dans ces buts.

Magellan, lui, partit afin de rendre service au roi d'Espagne (Charles I) en trouvant sur des îles, les Moluques, des épices et des fruits par une nouvelle route maritime. Sa motivation personnelle était de devenir gouverneur de la nouvelle terre conquise, suite à ce que lui avait promis le roi. Les voyages étaient entièrement (pour Magellan) ou en grande partie (pour Colomb) financés par le gouvernement (Gouvernement est un terme moderne pour qualifier les systèmes politiques démocratiques, ici veillez à utiliser les souverains espagnols) espagnol, ce qui facilitait grandement leurs départs.

En effet, suite à ces découvertes et aux profits dont les Européens ont pu bénéficier, plusieurs voyages s'enchaînèrent. Christophe Colomb réalisa, par exemple, quatre voyages dans les années qui suivirent sa découverte (de 1492 à 1504) pour aller explorer les environs. Son premier voyage l'avait emmené dans les îles Canaries, à Cuba et à Palos, aussi, il se rendit lors des suivants dans les Caraïbes et les côtes de l'Amérique centrale. Magellan ne connut, de son côté, qu'une autre aventure après sa première expédition en 1520. Après avoir découvert le détroit de Magellan en ayant longé les côtes de l'Amérique de Sud, Magellan et son équipage (5 navires) passèrent le cap de Bonne Espérance en 1522, année de sa mort.

Les conséquences de l'expédition de Colomb furent plutôt positives (L'écriture de l'histoire signifie une certaine distance et impartialité, évitez ce genre de tournure) du point de vue des Européens, tandis qu'elles furent désastreuses pour les habitants. Il permit la découverte d'un nouveau continent (bouleversant par la même occasion la géographie mondiale pour les Européens) et l'acquisition de nouvelles terres pour l'Espagne. Néanmoins, les peuples locaux virent leurs coutumes et rites brisés par l'arrivée du christianisme, et leur liberté s'envoler suite à leur soumission et à l'exploitation de leurs ressources. L'arrivée en terre inconnue de Magellan créa des tensions, puis des guerres entre les autochtones et son équipage. Cela entraîna de nombreuses morts, dont la sienne. Seuls dix-huit hommes rentrèrent au pays. Mais leur expédition permit la

découverte du détroit de Magellan, ainsi que la prise de possession des Moluques. Par ailleurs, ce fut le premier tour du monde en bateau, ce qui était un exploit.

Cependant, ces merveilles (**Attention, il faut rester neutre évitez ce genre de termes**) avancées furent largement éclipsées par les siècles d'esclavagisme dont les Amérindiens seront victimes dans les prochaines périodes de l'Histoire (**Soyez plus précises, au siècle suivant par exemple**) ...

10/10 : Un très bon paragraphe, attention cependant à ne pas faire une utilisation détournée de certains termes. S'il est la qualité et la richesse de la langue sont appréciable, il faut veiller à respecter la neutralité de l'historien. En effet, l'écriture de l'histoire doit s'éloigner des partis pris, des jugements de valeurs, des clichés.

Annexe 5 Évaluation formative d'Anaë_

I- Les causes du départ

Au XV siècle le roi et la reine d'Espagne envoient Christophe Colomb en expédition pour trouver de nouvelles ressources pour faire du commerce (coton, or...).

Mais également pour faire payer des impôts aux peuples rencontrés et les convertirent au Christianisme.

Quelques années plus tard, pour rendre service à Charles Ier, il envoi Magellan en expédition vers les nouvelles terres pour trouver de nouvelles ressources et agrandir l'empire Espagnole. En échange il promet à Magellan d'être gouverneur. Cela a donc permit de trouver une nouvelle route maritime vers les Moluques.

II- Les conditions de voyages

Christophe Colomb effectue 4 voyages (de 1492 à 1504) qui se déroule aux Caraïbes et en Amérique Centrale. En moyenne ces voyages dure 33 jours.

En 1519 Magellan part avec 5 navires et 200 hommes, ils longent les côtes d'Amérique du Sud puis passent par le Détroit de Magellan. En 1521 Ils atteignent le Cap de Bonne Espérance.

III- Les conséquences des voyages

Christophe Colomb découvre des nouvelles ressources sur se nouveau continent il convertis les locaux au Christianisme et l'Espagne agrandit donc son empire. Cependant les européens ont très peu de connaissances sur ce nouveaux peuples.

Annexe 6 évaluation sommative d'Anaë

Robert Anaë 2ma 13

13

20

la méthode est en cours d'acquisition
" faut cependant toujours veiller à
éclairer les idées par des arguments
précis

problématique = Comment la les nouveaux savoirs

révolutionne la vision du monde ? si faut
une problématique qui aborde mieux le sujet

I) des nouvelles techniques scientifiques

Au XV^e - XVI^e siècle, le mouvement humanisme commence
à fortement émerger. En effet de plus en plus de savants
se base de moins en moins sur des textes antiques et
change donc leurs visions du monde. De plus c'est
scientifiques veulent rendre rationnel ce que la reigion
rendait possible. Tout cela s'explique principalement
grâce aux nouvelles technologies (compas, microscope...)
La qui mais cela manque de connaissances précises

II) une nouvelle vision du monde

Au XVI^e siècle de nouvelles découvertes viennent bouleverser
le monde. En 1543, Copernic passe d'une vision géocentrique
(la terre au centre de l'univers) à une vision héliocentrique
(la terre tourne autour du soleil). Cela va changer la vision
du monde et l'astronomie (révolution copernicienne). La science
de l'anatomie va, elle aussi, changer. En effet la recherche
sur des cadavres va permettre cette grande avancée (Ambroise
Paré 1510-1590). Les savants vont de plus en plus se partager
leurs découvertes par correspondance. On remarque également
un membre de savant plus important

III un partage de connaissances

La science va prendre une place importante au XVII^e et au XVIII^e siècle. Grâce à la traduction d'œuvre, comme la fait Emile du chatelet avec les œuvres de Newton, cela a révolutionné le monde de la ~~chimie~~^{physique} (la principale science pratiquée à l'époque). L'apparition d'ouvrages scientifiques permet à un plus grand public, d'acquiescer un certain savoir et un groupe de savant (les lumières), vont écrire et faire apparaître^{ai} les encyclopédies (œuvres regroupent tous les savoirs de l'époque). On remarque également l'apparition de lieux scientifiques (théâtre anatomique...). Cependant toutes ces découvertes ne plaisent pas beaucoup à l'Eglise qui va s'opposer plusieurs fois car les savants démontrent ce que la religion a montré sans preuve (procès contre Copernic par exemple)
Galilée en 1633)

Conclusion

Entre le XV^e et le XVIII^e, on remarque de grande avancée technique et scientifique, cela s'explique par le manque de certitude et de preuve. Plusieurs scientifiques vont donc faire de nouvelles découvertes (Copernic, Galilée...) et de nouveaux textes vont être traduits pour plus de savoir. Toutes ces nouvelles connaissances vont être partagées à travers différents ouvrages (encyclopédie) et différents lieux (théâtre anatomique). La vision du monde a été complètement bouleversée et des découvertes ne cessent d'émerger.

Annexe 7 : évaluation formative Odile-Rose

Pourquoi et comment les européens se lancent à la découverte du monde ?

A partir du xv^e siècle les européens se lancent dans « la conquête » du monde découvrant de nouveau territoire ainsi de nouvelles terres et de nouvelles population.

C'est le cas de 2 grands navigateurs de cette époque : Christophe COLOMB et Fernand de MAGELLAN .

On va déjà commencer par Colomb un grand navigateurs de cette époque cherchant a atteindre l'Asie pour y trouver épices , soie ...

En 1492 ce dernier effectue son premier voyage aux Caraïbes , pensant être arrivé aux Indes il envoie plusieurs lettres au roi d'Espagne parlant de ses actions , ce qu'il a pu y voir,découvrir...

après ce premier voyages il en effectuera encore 3 vers les caraïbes et le dernier en 1502 vers l'Amérique centrale . Durant ces voyages il prendra possession des terres au noms de l'Espagne reconvertira les population vers le christianisme , les peuples coloniser se verront payer des tributs ... On va ensuite parler de Magellan , étant également un grand navigateurs qui pour rendre service a Charles I Va vers les îles découverte auparavant par Colomb et la cote sud américaine . Il a aussi fait le tour du monde ; il noue alors des souvenir avec les souverains locaux .

Magellan mourra en 1521 en laissant une preuve majeure pour la sciences : la Terre est ronde en conclusion on comprends que les européens cherchent de nouvelles terres il veulent des richesses coloniser les peuples et y imposer un mode vie , prendre le contrôle des populations . il s'agirait davantage d'une quête au pouvoir et a la richesse.

Annexe 8 : Évaluation sommative Odile-Rose

TOWE

Odile - Rose

2nd 13

géographie

AS
1/20

le devain manque de connaissances précises et
des problèmes de sens sont posés

bonne
problématique

Comment se transforme et s'opère les sciences et les tech-
niques du XV^e au $XVIII^e$ siècle ?

la manque
de sens
un auteur ?

À partir du XV^e siècle l'Europe voit les sciences
s'opérer^{??} can effectivement de nouveau esprit des sciences
so crée. Les scientifique raident des textes d'auteurs
savants grec pour redécouvrir le monde des sciences.
En effet les sciences deviennent plus expérimentales, les scient-
ifiques font leurs expériences grâce à des outils précis,
c'est également le cas dans des domaines scientifiques
comme la médecine, on a le droit de disséquer des
corps pour ainsi mieux connaître le corps humain, des
expérimentations effectuées par des anatomistes comme
Vesale (date)

L'apparition d'outils comme le télescope astronomique (Galilée)
(Copernic) favorise par exemple une nouvelle vision de l'espace.

Ce qui a également favorisé la transformation
des sciences est le détachement à la religion et des croyances
biblique. par exemple la Bible défendant le géocentrisme
les scientifiques ont réussi à prouver que la terre n'était pas
le centre de l'univers, en prouvant la théorie de l'héliocentrisme.

ça
d'e

Dans la période de xv^e au $xviii^e$ siècle, on va assister donc à une révolution scientifique, qui aura pour caractéristique comme la diffusion des sciences et la meilleure accessibilité. En effet les sciences se diffusaient beaucoup en Europe pendant cette période les gens avaient facilement accès aux sciences, notamment grâce au livre et la fabrication d'ouvrage (Émilie du Châtelet traduisant les livres de Newton), ce qui crée un engouement autour des sciences, les avancées scientifiques deviennent pratique pour la vie, dans l'industrie du textile par exemple, ou encore les mines Mangelstern, qui crée la mangelstern.

Grâce à une coopération entre scientifiques les sciences se sont beaucoup développées. Les scientifiques communiquaient entre eux, des cercles de travail étaient même créés, comme les lumières, composé de travail comme, Voltaire, Diderot. Prenons l'exemple d'Émilie du Châtelet, grâce à ces connaissances, et sa relation très proche des cercles des lumières, elle a pu se créer une "visibilité" en a permis d'écrire son œuvre, un exemple concret qui nous montre la coopération entre scientifiques et été très importante pour la transformation des sciences.

Donc pour conclure, De xv^e au $xviii^e$ siècle, on assiste à une transformation et une révolution scientifique, grâce à la diffusion des savoirs et une meilleure accessibilité à la science. La mise en pratique des expériences plus instrumentales favorise l'avancée des sciences.

Annexe 9 : Évaluation formative Lola

Les européens veulent prendre possession des terres et découvrir de nouvelles choses , ils veulent étendre le commerce ainsi que convertir de nouveaux peuples au christianisme. Les européens ont pour but de gagner de l'argent en découvrant de nouveaux lieux et faire payer un impôt aux peuples rencontrés. Les expéditions sont souvent organisées par les rois et les reines comme la reine d'Espagne, Isabelle de Castille et le roi Ferdinand d'Aragon qui ont financé l'expédition de Christophe Colomb qui a eu lieu en 1492.

Différents voyages ont été réalisés pour découvrir de nouveaux continents et de nouveaux passages comme le premier voyage de Christophe Colomb à Cuba qui a duré 1 an, de 1492-1493, le second de 1493-1496 aux Caraïbes. Il retournera au Caraïbes en 1498 et finira par la côte de l'Amérique centrale en 1502 jusqu'en 1504.

Magellan part à la découvertes du monde grâce au financement des navires, des équipements ainsi que des ressources pris en charge par le roi d'Espagne Charles I, Magellan partira avec 5 navires et 200 hommes.

Annexe 10 : Évaluation sommative Lola

jeannot
Lola

2nd 1
03.03..

Devoir Histoire

10
20

Tu as compris le cours mais la maîtrise pas
assez de connaissances précises

- oui! Comment les sciences et les techniques se tra-
forment-elle au cours du XV^e au XVIII^e siècle
- l'essentiel est
là mais cela
manque
d'exemple
précis
- Au XV^e, les sciences changent grâce à des
textes scientifiques de l'Antiquité, les savants vont
montrer que les théories de la religion
sont fausses grâce à la révolution scientifique.
Mais aussi il y a un changement du
côté de la médecine avec l'anatomie qui se
développera, une pratique de dissection. (Vésale)
 - Au XV^e au XVIII^e, les méthodes évoluent
et chaque technique va être démontrée par
des calculs, apparition des mathématiques. Mais la
science fera passer à l'apparition de mécanismes
comme les microscopes. L'Encyclopédie permet
le regroupement de toutes les découvertes scientifi-

- Emilie du Chatelet, savante, transformera aussi les sciences grâce à la traduction de texte latin en français. La diffusion des découvertes scientifiques dans des journaux. Des lieux dédiés aux sciences prendront place tels que des théâtres, l'academie des sciences ...

Donc les sciences et les techniques auront une vraie transformation au niveau des techniques avec les mathématiques, des mécanismes et des sciences avec la dissection

↳ c'est un peu confus

4^{ème} de couverture

5 Mots clés : Évaluation, Notation, Remédiation, Autonomie, Compétence

Résumé en Français : Dans ce mémoire nous interrogeons les pratiques et les fonctions de l'évaluation. L'évaluation est un lieu commun de l'école qui suscite passions, craintes et attentes des élèves, des parents, des enseignants et de l'institution scolaire. Cependant, c'est un objet dont les pratiques, les objectifs et les attentes sont en mutation.

La démarche de recherche consiste à questionner les pratiques de préparation aux évaluations afin de penser leur dimension formative, mais aussi de la remédiation. La question qui se pose ici est donc la suivante, Comment faire de ces évaluations un outils permettant de rendre les élèves plus autonomes dans la compréhension des enjeux de savoirs et de savoirs-faire ?

Résumé en Anglais: In this paper we examine the practices and functions of evaluation. Assessment is a commonplace in the school that arouses passions, fears and expectations among students, parents, teachers and the school institution. However, it is an object whose practices, objectives and expectations are changing.

The research approach consists in questioning the practices of preparation for evaluations in order to think about their formative dimension, but also about remediation. The question that arises here is therefore the following: How to make these assessments a tool to make students more autonomous in understanding the issues of knowledge and know-how?