



HAL
open science

L'évaluation, facteur-clé dans la réussite des apprentissages

Marie Mondon

► **To cite this version:**

Marie Mondon. L'évaluation, facteur-clé dans la réussite des apprentissages. Littératures. 2017.
dumas-02890087

HAL Id: dumas-02890087

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-02890087>

Submitted on 6 Jul 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.

MÉMOIRE DE MASTER
UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
ESPÉ AQUITAINE – SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES
MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

Marie MONDON

Sous la direction de Mme Eden VIANA MARTIN

**L'ÉVALUATION, FACTEUR-CLÉ DANS LA RÉUSSITE DES
APPRENTISSAGES**

Année universitaire 2016-2017

Mémoire de master 2





MÉMOIRE DE MASTER
UNIVERSITÉ DE PAU ET DES PAYS DE L'ADOUR
ESPÉ AQUITAINE – SITE DES PYRÉNÉES-ATLANTIQUES
MASTER MÉTIERS DE L'ENSEIGNEMENT, DE L'ÉDUCATION ET DE LA
FORMATION

Marie MONDON

Sous la direction de Mme Eden VIANA MARTIN

L'ÉVALUATION, FACTEUR-CLÉ DANS LA RÉUSSITE DES
APPRENTISSAGES

Année universitaire 2015-2016

Mémoire de master

REMERCIEMENT

Je tiens à remercier tout particulièrement Mme Viana-Martin, pour ses précieux conseils et les pistes de réflexion qu'elle a su faire naître en moi lors de mon travail de recherche. Je tiens également à la remercier de façon générale pour la qualité de son enseignement, pour ses qualités humaines et pour les pistes pédagogiques nombreuses et variées qu'elle a pu me faire découvrir et qui enrichissent, au quotidien, ma pratique professionnelle. Elle a su guider mon parcours étudiant de la licence jusqu'à ce jour et elle fait sans nul doute partie des professeurs auxquels on aspire à ressembler. Elle m'a fait entrevoir la possibilité de devenir un enseignant à la fois exigeant et compréhensif, ferme mais juste, occupé mais disponible pour ses élèves.

Je tiens également à remercier Mme Moricheau-Airaud pour son attention et son extrême implication dans la construction et l'aménagement de la formation de master MEEF sur le campus de Pau. Son dynamisme et sa disponibilité ont rendu cette formation, souvent épuisante, très agréable. Elle a su créer un climat de confiance précieux avec ses élèves et je sors de cette formation extrêmement admirative de la valeur de son travail et de la beauté de sa personne.

Je tiens à témoigner également de mon attachement particulier à l'université de Pau et à l'ensemble de ses professeurs qui ont su faire naître en moi un véritable engouement pour la littérature et une soif insatiable d'apprendre.

Enfin, je souhaite ici envoyer mes vœux d'affection les plus sincères à mes élèves, personnalités multiples, insaisissables et parfois ingérables, qui ont su, dans les bons comme dans les mauvais moments, me prouver que si tout reste à construire, ils en sont capables et, plus encore, ils en ont besoin.

SOMMAIRE

REMERCIEMENT.....	5
SOMMAIRE.....	7
INTRODUCTION.....	9
L'ÉVALUATION, NAISSANCE ET FONDEMENTS.....	12
UNE REMISE EN CAUSE ETHIQUE.....	28
L'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES, UNE SOLUTION ALTERNATIVE ?.....	45
CONCLUSION.....	63
BIBLIOGRAPHIE.....	65
SITOGRAPHIE.....	65
TABLE DES ANNEXES.....	68
ANNEXES.....	69
TABLE DES MATIERES.....	71
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT.....	87
RÉSUMÉ (EN FRANÇAIS).....	89
Mots-clés.....	90

INTRODUCTION

Dès la naissance du système scolaire, l'évaluation s'est imposée comme nécessité dans la vérification de l'acquisition des connaissances par l'élève. Présentée comme outil d'analyse de la compréhension des notions abordées en classe, l'évaluation a pris une part de plus en plus importante dans la didactique et la pédagogie, au point de devenir la garante de la réussite ou de l'échec de l'élève, de son passage dans une classe supérieure ou de son redoublement. Il nous paraît aujourd'hui impossible de concevoir une école sans évaluation, quelque soit la forme que revêt celle-ci, et tout professeur conçoit le déroulé de ses séquences en adéquation avec ce qui sera demandé à l'élève lors de son évaluation. En réalité, tout semble aujourd'hui amener vers l'évaluation, au point que l'on assiste à un véritable renversement : celle-ci n'est donc plus un moyen de vérification de l'acquisition des connaissances sinon une fin en soi. Le but, réel selon les élèves, leurs parents, et parfois bien souvent leurs professeurs, est de décrocher une « bonne note » et non pas d'accéder à la compréhension ou à la maîtrise d'une notion ou d'une compétence. Cette dérive de l'évaluation n'est pas sans conséquences. Du fait de l'attachement presque irraisonné d'anciens élèves, devenus aujourd'hui adultes et parents, à l'évaluation, le système s'enlise dans un fonctionnement qui n'entre plus en adéquation avec ce qui est demandé aux élèves dans les programmes officiels.

En France, c'est un système chiffré qui est mis en place dès le XVII^{ème} siècle. Ce système, hérité de l'histoire de notre pays, s'est peu à peu procuré l'attachement des français, ce qui n'est pas nécessairement le cas des autres pays du monde. Ainsi, la place prépondérante de l'évaluation et plus encore de la note, n'a cessé de croître depuis sa création par les Jésuites, sans jamais être remise en question, jusqu'à récemment du moins. Depuis la [loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'École](#) du 23 avril 2005, les professeurs doivent vérifier l'acquisition de connaissances mais également l'acquisition de compétences. Avec cette notion de compétences sont apparues de nouvelles façons d'aborder l'évaluation : à un système chiffré hérité de l'histoire de France s'agglomère un système par compétences, qui ne recourt pas à un chiffre ou à un nombre mais à un code différent. Il peut s'agir de lettres, toujours en nombre limité, ou de couleurs. Cette apparition vient bouleverser les habitudes pédagogiques en place depuis plusieurs siècles et impose à des professeurs attachés sentimentalement à la note comme vecteur d'un système dans lequel eux-mêmes n'ont eu aucun mal à réussir, à s'en détacher au profit d'un système qui n'a pas pour objectif de valider ou décliner la réussite d'un élève, mais au contraire de favoriser son évolution vers une réussite, même si celle-ci est mineure. Ce nouveau système d'évaluation, qui cherche à valoriser le savoir-faire, c'est-à-dire la capacité de l'élève à réutiliser ses compétences dans un contexte différent

du contexte d'apprentissage, plutôt que le savoir, c'est-à-dire la connaissance brute, décrochée de son application, constitue une avancée remarquable dans la pédagogie de l'évaluation.

Le collège Victor Duruy, à Mont-de-Marsan dans les Landes, emploie depuis 2014 le système d'évaluation par compétences. Le principal de l'établissement, s'il n'interdit pas l'évaluation chiffrée tout comme ne l'interdisent pas les programmes officiels du Ministère de l'Education nationale, se prononce clairement en faveur d'un système par compétences. Mis en place au cours de l'année 2014-2015 au sein d'une classe en effectif limité mais rassemblant des élèves extrêmement en difficulté, le dispositif a montré des effets réellement positifs dans l'évolution du niveau des élèves et de leur motivation dans le cadre scolaire. Reconduit progressivement d'année en année, ce dispositif est aujourd'hui appliqué à l'ensemble des classes des quatre niveaux représentés dans l'établissement, de la sixième à la troisième. Le public qui fréquente l'établissement est issu majoritairement d'un quartier dit sensible de la ville, le Peyrouat, ce qui justifie le classement en Réseau d'Education Prioritaire ou REP de l'établissement. La composition des deux classes de sixième dont j'ai la charge cette année est extrêmement représentative de cette mixité sociale très forte qui caractérise l'établissement. Une grande majorité des élèves est issue de familles d'origine immigrée, dont, pour la plupart, le français est plus une langue de scolarisation qu'une langue maternelle. Beaucoup de parents ne savent pas lire et écrire le français, ce qui justifie la demande de l'administration de réduire le plus possible les devoirs à la maison. Certains élèves relèvent d'un dispositif UPE2A – unité pédagogique pour élèves allophones arrivants – présent dans l'établissement sous deux formes distinctes : le FLS – français langue de scolarisation – pour les élèves déjà scolarisés auparavant, sachant lire et écrire, même si ce n'est pas en français, et un dispositif d'apprentissage rudimentaire des phonèmes et graphèmes, destiné à l'apprentissage de la lecture et de l'écriture pour les élèves n'ayant pas été scolarisés auparavant. J'ai sous ma charge dans les deux classes, des élèves relevant de ces deux dispositifs distincts. Du fait du classement REP de l'établissement, les élèves sont répartis par classes réduites en nombre, puisqu'elles sont composées respectivement de 21 et 23 élèves, offrant ainsi des conditions de travail idéales. Ayant découvert à la rentrée les particularités d'évaluation de mon établissement, j'ai décidé de profiter de cette année de stage pour prendre la pleine possession de ce dispositif en évaluant les élèves uniquement par compétences, comme la majorité de mes collègues.

L'année de stage est pour le nouvel enseignant l'occasion d'une réflexion approfondie sur sa pratique professionnelle, réflexion qui prend la forme d'un mémoire qui doit, comme le stipule l'arrêté du 27 Août 2013 fixant le cadre national des formations dispensées au sein des masters « métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation » avoir à la fois un « contenu disciplinaire et de recherche en relation avec la finalité pédagogique et les pratiques

professionnelles ». Cette double perspective, à la fois scientifique et pratique, permet de réfléchir sur sa pratique, de se remettre en question en vue d'un progrès et de se former. C'est ce que le référentiel de compétences des métiers du professorat et de l'éducation nomme « s'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel ». Ainsi, cet engagement réflexif participe d'une veille professionnelle nécessaire tout au long de la carrière de l'enseignant. Ce travail sur l'évaluation est né d'une forme de curiosité vis-à-vis de cette nouvelle évaluation et cherche à interroger les éventuelles limites d'un système qui ne dispose pas forcément d'un recul suffisant pour appréhender l'intégralité des questionnements qu'il sous-tend. Ce travail de réflexion, qui n'a pas pour prétention d'égaliser les travaux des professionnels de l'éducation, cherche à expliciter les fondements de l'évaluation dans les collèges et les lycées, l'environnement qui les voit évoluer et les questionnements récurrents qu'elle engendre.

L'ÉVALUATION, NAISSANCE ET FONDEMENTS

1. Naissance de l'évaluation

1.1. Le Collège des Jésuites

La nécessité d'évaluer, c'est-à-dire de rendre compte du niveau d'acquisition des élèves n'est pas attestée de façon normée avant le XVI^{ème} siècle et la création des collèges de Jésuites. Ignace de Loyola crée en 1534 la « Compagnie de Jésus », école destinée à lutter contre la progression du protestantisme en France. Cette compagnie, appui majeur du catholicisme, tente d'encadrer la formation des jeunes afin d'assurer la pérennité de la religion catholique et utilise l'enseignement à cette fin. En 1530, François Ier ordonne la création d'un collège royal. On assiste alors à l'émergence d'un réseau de collèges destinés à défendre le catholicisme et reconquérir les « âmes ». Ce projet de défense s'ancre tout d'abord dans les régions fortement menacées par le protestantisme : d'abord en Autriche et en Allemagne puis en France en 1563 (Paris). La création de ces établissements se multiplie, à tel point que l'on en dénombre 372 en 1650. Animés d'un besoin de vérification de l'acquisition des savoirs dans un contexte de guerre civile et religieuse, les jésuites inventent le système de notation de 0 à 20. Ce système répond à deux nécessités : la première, pédagogique, est le besoin de pousser à l'émulation, à une motivation claire et sans faille des élèves, la seconde, structurelle, répond à un besoin d'organisation stricte au sein d'un réseau de plus en plus étendu qui cherche à se répartir en quatre aspects principaux :

- « Une uniformité parfaite des collèges, qui tranche avec la variété traditionnelle du Moyen-âge ;
- Une organisation hiérarchique centralisée ;
- Une organisation rigide en classes successives, avec une progression stricte scandée par des examens ;
- Une « vie scolaire » parfaitement cadrée sur les plans matériel, disciplinaire, pédagogique et spirituel¹. »

Ce système d'évaluation naît donc au sein d'un climat de guerre. La notation permet l'uniformisation des systèmes éducatifs et prend place dans un projet global d'organisation et de hiérarchisation de l'enseignement. C'est la première étape qui permet le passage d'un système

¹ HADJI, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boek. 317 p. (Pédagogies en développement) p 14-15.

hétérogène et individuel propre au Moyen-Âge à un système davantage collectif et orienté religieusement.

1.2. Le tournant du XIX^{ème} siècle

La seconde étape dans la constitution du système scolaire et de l'évaluation qui le jalonne est le XIX^{ème} siècle. Avec les bouleversements politiques du pays et l'arrivée au pouvoir d'une classe promulguant les valeurs de la République et plus particulièrement l'égalité de chacun, l'attention se porte tout naturellement sur l'école qui demeure le facteur d'ascension sociale. On place en elle un espoir de renouveau social, on pense l'école capable d'effacer les inégalités du sang pour donner à chaque individu, à chaque citoyen, une chance d'accéder à un certain niveau d'éducation. Pour ce faire, l'école se voit centralisée et hiérarchisée en niveaux successifs, le primaire et le secondaire. Sont inventés des programmes spécifiques pour chacun de ces degrés et des examens sont mis en place pour valider l'avancée de l'un à l'autre de ces niveaux. C'est ainsi que le baccalauréat voit le jour, sous le 1er Empire, en 1808, de même que le certificat d'études primaires, rendu obligatoire en 1882. Selon Charles Hadji, on peut trouver trois facteurs qui expliquent la création et le développement d'examen nationaux : « La constitution d'un marché du travail nécessitant la reconnaissance et la validation de compétences économiquement utiles », « la volonté politique de reconstruire et de consolider une nation en imposant une uniformisation éducative » et « le besoin de satisfaire un idéal égalitaire »². L'évaluation s'inscrit donc dans un contexte à la fois social, politique et économique. Elle peut donc à la fois répondre à un besoin pédagogique de connaissance de l'élève, de contrôle de son avancée dans le processus d'apprentissage ou bien à un besoin social de contrôle, des « âmes », des esprits ou simplement des citoyens. L'école n'est donc plus seulement un moyen d'apprendre mais un moyen de diriger les foules vers un objectif extérieur à l'apprentissage. Il s'agit désormais d'éduquer en masse pour donner le sentiment d'une égalité devant le savoir qui n'est encore à cette époque qu'illusion mais permet de contenir le désir de liberté des citoyens des couches les moins aisées de la société. L'école, pour y arriver, se développe : les établissements se multiplient et l'organisation se rigidifie pour ressembler davantage au système scolaire actuel. L'évaluation sert désormais de validation d'un certain niveau et offre à celui qui le détient une reconnaissance sociale. L'évaluation permet la reconnaissance de la valeur intellectuelle d'un individu donné.

1.3. Le début du XX^{ème} siècle et le Taylorisme

Ce n'est pas cependant la fin de l'évolution des pratiques d'évaluation. A la fin du XIX^{ème} siècle, l'ingénieur américain Frederick Winslow Taylor théorise une nouvelle division du travail qui favorise le rendement optimal dans le cadre d'une organisation particulièrement rigide. Ce modèle qui divise

² HADJI, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck. 317 p. (Pédagogies en développement). p 18.

et parcellise les tâches, dans les usines notamment, se développe de plus en plus et passe outre-Atlantique pour arriver jusqu'en France. Le travail est alors réparti entre des chefs peu nombreux qui conçoivent et organisent et des exécutants peu qualifiés qui réalisent toujours la même partie du projet global. Cette conception issue du monde du travail va influencer des théories éducatives. Les concepts d'objectifs d'enseignement deviennent des prérequis à tout acte d'évaluation et évaluer devient une nécessaire quête d'informations préalable à toute décision. On assiste donc à une rationalisation de l'acte d'évaluation : on évalue en fonction d'un objectif posé en amont et l'évaluation formative va permettre de créer un cheminement balisé de l'appréhension première de la notion jusqu'à la vérification finale contenue dans l'évaluation sommative. L'enseignant évalue donc la progression de l'élève dans l'acquisition de la notion ou du concept abordé. L'enseignant devient donc « [l'] ouvrier spécialisé d'une chaîne de montage taylorienne [qui] vérifie à sa place que chacun des seuls boulons dont il a la charge est enfoncé correctement, sans aucune vision d'ensemble du produit qu'il fabrique ou de la manière dont les différentes parties s'agencent pour former un tout, c'est-à-dire un élève compétent.³ » Nous sommes bien loin ici de la conception actuelle de l'enseignement qui s'oriente de plus en plus vers l'acquisition nécessaire par l'élève de compétences transversales par le biais d'un réseau de professeurs travaillant d'un commun accord en vue de la réussite de l'élève, de la constitution d'un tout uniforme et cohérent. En effet, comme le signale Geneviève Meyer dans son ouvrage *Evaluer, pourquoi ? Comment ?*, « Le tout n'est pas identique à la somme des parties »⁴, un élève ne peut se décomposer en plusieurs morceaux dont l'avancée dans les apprentissages serait parallèle : La réussite d'un élève en rédaction ne résulte pas de x réussites en orthographe + x réussites en conjugaison. Le processus d'apprentissage de l'élève ne peut être assimilé à l'assemblage sur une chaîne de montage d'un véhicule. Il est bien plus complexe et nécessite davantage de réflexion et d'approfondissement théorique. Il s'agit donc désormais de prendre en considération l'ensemble des éléments constitutifs de la personne qu'est l'élève afin de l'amener d'un commun accord et par un travail d'équipe soudée, à un niveau supérieur à son niveau de départ et ce dans tous les domaines possibles.

Il a été démontré que l'histoire de la notation est récente à l'échelle de l'histoire de l'école. La notation sur 20 répond à des nécessités le plus souvent extérieures au processus d'apprentissage de l'élève. Il s'agit généralement d'obéir à des contraintes économiques, sociales, politiques, religieuses, qui interfèrent dans la sphère scolaire. La question de la réelle nécessité de l'évaluation se pose alors.

³ MEYER, G. (2009). *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* Domont : Hachette Education. 283 p. – (Profession enseignant). p 21.

⁴ Ibid.

Si le processus d'apprentissage n'est pas réellement ce qui justifie l'usage de la note et plus généralement, de l'évaluation, pourquoi évalue-t-on ?

2. Pourquoi évaluer ?

2.1. Ce que dit la loi

L'évaluation est au cœur des textes de loi officiels, que l'on peut trouver sur le site de l'éducation nationale ou sur le site de ressources pour les enseignants EDUSCOL. Le mot même surcharge les textes, devient le point central de certains comme le démontre le « Décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège⁵ ». Le terme d'évaluation est ici clairement exprimé, développé par la suite dans les articles relatifs au décret. L'article D. 321-10 prévoit que « Les modalités d'évaluation des apprentissages des élèves au regard des objectifs des programmes sont définies par les enseignants en conseil de cycle. L'évaluation des acquis de l'élève est réalisée par l'enseignant. Elle a pour fonction d'aider l'élève à progresser et de rendre compte de ses acquis. Les élèves ainsi que les parents ou le responsable légal sont informés des objectifs, des modalités et des résultats de cette évaluation⁶. » On peut ici voir que l'évaluation fait partie des obligations des enseignants, même si les modalités de mise en œuvre sont relativement souples : « Les modalités d'évaluation [...] sont définies par les enseignants⁷ ». L'enseignant se doit d'évaluer et cette évaluation répond de deux nécessités, l'une pédagogique, « aider l'élève à progresser⁸ » et une autre, administrative, « rendre compte de ses acquis⁹ » c'est-à-dire à la fois rendre compte de l'évolution des acquis de l'élève et en même temps rendre compte de son travail d'enseignant. L'évaluation est au cœur du processus d'apprentissage et doit être accessible et compréhensible par tous puisque l'enseignant doit être en mesure de justifier « des objectifs, des modalités et des résultats¹⁰ » de l'évaluation. Cette dernière n'est donc plus simplement un moyen de vérifier les acquis, elle intègre le processus d'apprentissage au sein d'un partenariat qui englobe l'élève, premier concerné, le professeur, les parents et l'administration. L'évaluation est un dû, la preuve du travail réalisé par l'enseignant. Celui-ci se doit d'être réfléchi, cohérent, justifié et justifiable. Les textes officiels ne laissent donc pas de place au doute : plus encore que la préparation

⁵ MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). Évaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège [en ligne] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97260 [consulté le 12 Novembre 2016]

⁶ Ibid.

⁷ Ibid.

⁸ Ibid.

⁹ Ibid.

¹⁰ Ibid.

des cours, l'évaluation sert de preuve à l'implication de l'enseignant dans son travail. Il flotte autour de ce terme une sorte de gravité, de sérieux qui confère à l'évaluation une place primordiale dans la validation du parcours scolaire de l'élève. L'évaluation est ce qui atteste de la réussite ou de l'échec. On ne peut y échapper, elle est obligatoire, tant pour le professeur que pour l'élève. Par ailleurs, la compétence P5 du référentiel de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation insiste sur cette notion d'obligation en faisant de l'évaluation une compétence du professeur, évaluée au même titre que ses compétences didactiques ou pédagogiques lors des inspections académiques :

« P5. Evaluer les progrès et les acquisitions des élèves

En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.

Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.

Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.

Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation.

Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.

Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation¹¹. »

On peut voir ainsi que, par le biais de la notion d'évaluation, c'est l'ensemble du travail du professeur qui est mis en relief : les différentes fonctions de l'évaluation apparaissent dans ce cadre comme pour définir l'importance primordiale de cet aspect de l'enseignement.

2.2. Les différentes fonctions de l'évaluation

L'évaluation est donc, avant toute chose, un moyen de vérification du travail du professeur. Si l'on analyse plus précisément les verbes employés dans le référentiel, on trouve « repérer », « construire », « utiliser », « analyser », « faire comprendre », « communiquer les résultats », « inscrire l'évaluation [...] [dans un] « projet d'orientation¹² ». C'est dire si l'essence même du métier de

¹¹ Ibid.

¹² Ibid.

professeur est contenue dans ces quelques bribes. L'évaluation est au cœur de l'enseignement en France et il semble impossible à l'heure actuelle d'imaginer un fonctionnement autre. Le professeur dispose pour mettre en place cette nécessaire adaptation du parcours scolaire en fonction de chaque élève, d'outils différents : l'évaluation diagnostique, pratiquée en amont de l'appréhension de la notion pour faire un bilan des compétences et connaissances déjà acquises par l'élève ; l'évaluation formative, pour rectifier les erreurs de parcours et l'évaluation sommative, pour certifier de la réussite ou de l'échec de l'élève dans son apprentissage de la notion. Ces outils mis à la disposition du professeur accompagnent les différentes fonctions d'une évaluation qui se veut globale. En effet, l'évaluation va être un moyen pour le professeur de prendre conscience d'une difficulté particulière d'un élève qu'une simple observation n'aurait pas nécessairement soulevée. Suite à cette prise de conscience, reste la possibilité ou plutôt le devoir, pour le professeur, de mettre en marche une remédiation de la connaissance ou de la compétence non acquise. Cette étape est cruciale pour faire évoluer le niveau de l'ensemble des élèves de la classe. Il s'agit ici de se servir des résultats de l'évaluation comme d'un accord tacite pour avancer dans le déroulement du programme annuel ou, au contraire, d'une interdiction de courir vers un objectif final que peu d'entre eux atteindront. L'évaluation doit également servir pour le professeur dans le cadre d'une éventuelle remise en question. En effet, lorsqu'une notion n'est pas comprise par la majorité des élèves de la classe, le professeur doit prendre conscience qu'il est peut-être passé à côté d'un signe d'incompréhension qui peut être très discret : il faut alors revenir sur la notion, expliciter le fonctionnement et les attendus, proposer de pratiquer de nouveau la compétence ou de réexpliquer la connaissance. Sans doute y a-t-il eu alors un problème d'ordre pédagogique ou didactique. C'est ce que le référentiel appelle « Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis ». Ce fut le cas me concernant lors de l'apprentissage d'une compétence étiquetée « Lire tous types de documents », qui consistait à faire une analyse d'image fixe. Nous avons travaillé ensemble sur des gravures de Gustave Doré et, en parallèle, sur le texte de Perrault. Les résultats en classe me paraissant assez satisfaisants, après avoir noté le vocabulaire nécessaire dans le classeur, j'étais passée à autre chose. Au moment de l'évaluation, beaucoup d'élèves m'ont en réalité raconté l'histoire du Petit Poucet au lieu de décrire l'image. D'autres au contraire ont décrit celle-ci avec une précision qui donnait à penser qu'ils n'avaient aucune idée de ce que représentait l'ensemble. Ayant eu le cas pour une quinzaine de copies sur vingt-trois, j'ai décidé de revenir, lors de la correction, sur une méthodologie plus explicite, qui a été notée dans le classeur. J'ai proposé aux élèves d'autres analyses à faire en binôme, que j'ai ramassées pour effectuer des évaluations formatives. Je n'hésite pas, dans chaque séquence, à leur proposer d'analyser des images fixes afin d'être certaine que la méthodologie reste. Car la difficulté de l'évaluation réside dans le fait que son résultat peut dépendre clairement du moment auquel on réalise cette évaluation. En effet, une

évaluation de connaissances réalisée deux mois après la leçon n'a que peu de chance d'afficher un résultat très positif. Il faut donc, du moins dans les petites classes comme l'est celle de sixième, réactiver en permanence les connaissances et compétences jusqu'à faire de celles-ci des automatismes. L'évaluation en tant que preuve d'un travail accompli, par l'élève et par le professeur, s'inscrit dans un résultat, chiffré ou non, qui doit être communiqué, c'est-à-dire rendu public. Cette révélation des réussites et des échecs met à nu les satisfactions de l'élève mais également ses doutes et parfois même l'impuissance du professeur face aux difficultés d'un élève. Ainsi, Damiano, élève d'une de mes classes de sixième, est-il un élève en extrême difficulté. Celui-ci a du mal à rédiger une phrase correcte, ne sait pas trouver un verbe et ne sait pas même écrire correctement en respectant les lignes de sa feuille. Malgré un combat permanent et une volonté de plus en plus présente chez cet élève de progresser, aucune forme de progrès n'est à noter dans ses devoirs, et ce malgré tout l'investissement possible de ma part. Il faut alors savoir lâcher prise, avoir conscience que l'évaluation porte non pas sur la qualité d'un individu mais sur la qualité d'une de ses prestations à un moment donné de son parcours scolaire. L'évaluation, même assez négative, pourra donc servir de point de comparaison en fonction d'une évaluation future qui sera peut-être meilleure. L'échec attestera donc de la réussite qui le suit. Il faut donc accepter de ce fait que l'évaluation, et son évaluateur par là même, ne soient qu'un des maillons de la chaîne que représente le parcours scolaire et professionnel d'un individu. L'important est que le professeur, dans sa posture d'évaluateur, prenne en considération les attentes non pas personnelles ou individuelles – les siennes, celles des parents ou des élèves – mais les attentes officielles telles qu'elles sont indiquées dans les programmes. L'évaluation est donc également la preuve d'un respect assidu des programmes de la part de l'enseignant. Preuve de son implication, de celle de son élève, du respect des attentes officielles, l'évaluation sert enfin de bilan, de passeport vers une voie particulière. C'est elle qui va définir les possibilités de passage au lycée par exemple. En ce sens, l'évaluation a un impact prépondérant sur la vie future de l'élève. L'évaluation est au cœur du métier d'enseignant en France, parce qu'elle symbolise le résultat du travail de chacun dans l'accomplissement d'une tâche confiée par une instance supérieure et qui va avoir des répercussions sur la vie des élèves.

2.3. La vérification de l'acquisition des connaissances, nécessité ou dérive ?

Depuis le XVII^{ème} siècle, comme il a été dit précédemment, les élèves sont notés. C'est-à-dire qu'on atteste de leur niveau d'acquisition des connaissances puis, au fil des années, des compétences dispensées lors des cours. Il semble naturel à tout un chacun de vouloir connaître le niveau dans lequel il se situe. Les élèves d'une part, veulent savoir s'ils ont compris, réussi la mission qui leur était confiée. Cette volonté, qui se transforme bien souvent en compétition entre les différents membres d'une même classe, deviendrait presque quelque chose d'anxiogène dans le processus d'acquisition

des connaissances et compétences. On ne veut pas avoir compris ou être capable d'appliquer, on veut être le meilleur. Les parents, eux aussi, veulent savoir où se situe leur enfant dans son niveau de compréhension... mais parfois également à l'échelle de la classe. Enfin, les professeurs veulent rendre compte de leur travail de transmission des compétences et connaissances, mais également situer l'élève dans son apprentissage. Une première étape est en train d'être franchie par le passage de la notation à l'évaluation. Moins de stress pour les élèves, une capacité permanente d'amélioration des résultats et de diminution progressive d'éventuels échecs. Enfin, l'évaluation par compétences permettrait de gommer tout sentiment de compétitivité entre les élèves. Or, pour avoir pratiqué l'évaluation par compétences cette année, je puis affirmer, du moins dans les classes dont j'ai la charge, qu'il n'en est rien. Alors se pose la question d'une nouvelle école possible, non pas sans notes mais sans évaluation. Car outre la révolte des parents qui prétendraient immédiatement ne pas être en mesure de comprendre où se situe leur enfant, si les notions abordées sont comprises ou non et, le plus important, si elles sont mieux appliquées par leur enfant que par son voisin, seul le professeur est professionnellement capable de savoir où se situe l'élève par rapport aux attentes des programmes. Se pose alors une question complexe. Le professeur, fin observateur de sa classe, qui a vu les élèves dans des situations d'apprentissage diverses, mettant en jeu des compétences diverses, a-t-il vraiment besoin d'une évaluation réelle, sommative, pour savoir où se situe son élève dans les attendus de fin de cycle ? Partant des travaux de recherche et d'expérimentation de la Sudbury Valley school créée à la fin des années 1960 aux Etats-Unis, des enseignants d'établissements privés hors contrat ont décidé d'appliquer ces méthodes à des écoles dites « dynamique[s]¹³ ». Le principe réside dans la perception de l'enfant comme d'un adulte en devenir, conscient tout comme son aîné des nécessités et règles à suivre pour vivre parfaitement en société. Cette école n'applique donc aucun programme, aucune évaluation, et laisse les élèves libres de choisir eux-mêmes quels enseignements, quelles connaissances et quelles compétences les attirent. Certes, ces écoles sont tenues de respecter les acquis du socle commun de connaissances et de compétences, mais elles n'ont aucune obligation de durée de ces cycles. Ces écoles, hors du temps, laissent des témoignages poignants d'intérêt, qui nécessiteraient bien entendu des analyses fines des résultats obtenus. Selon l'article, les résultats des élèves seraient au-dessus des moyennes nationales et les professeurs, plus animateurs qu'enseignants, ont un rôle de guide dans les activités. Les témoignages des élèves laissent transparaître un attachement inné à la bienséance et un attrait développé pour les activités proposées. Les élèves se décrivent également comme moins angoissés, surtout lorsqu'ils souffrent de troubles de l'apprentissage, du type dyslexie par exemple :

¹³ DELMAS, A. *Une école sans note, sans programme, sans leçon, et qui réussit, ça marche* (2016) Reporterre. [en ligne] <https://reporterre.net/Une-ecole-sans-note-sans-programme-sans-lecon-et-qui-reussit-ca-marche> [consulté le 22 Février 2017]

« En faisant visiter les lieux, Tom, 13 ans, explique aussi qu'il a trouvé ici « la liberté et le respect qui manquent dans les autres écoles¹⁴ ». Dyslexique, il s'estime moins stressé et remarque que son trouble a moins d'importance qu'avant. L'adolescent a décidé de lui-même d'apprendre à lire plus vite, car il veut pouvoir regarder des mangas en version sous-titrée¹⁵. »

Bien entendu, ce système relève purement et simplement d'une pédagogie différenciée poussée à l'extrême. On retrouve la volonté, ancrée dans les programmes, de pousser les élèves à adopter des attitudes de travail autonomes. Mais on ne peut s'empêcher de s'interroger sur la réelle possibilité de mise en place de tels systèmes à grande échelle. L'article avoue déjà, entre les lignes, que certaines des idées proposées au départ se sont heurtées à une impossible réalisation dans le monde matériel :

« Le mouvement des écoles alternatives s'appuie sur les travaux de nombreux pédagogues (Freinet, Montessori, Steiner...), mais plus d'un siècle après son lancement, il semble connaître un nouvel élan. Les établissements ne suivent généralement pas un modèle unique et se construisent dans le tâtonnement. « Beaucoup se heurtent au fait que la réalité ne colle pas tout à fait avec le modèle abouti qu'elles voulaient mettre en place, remarque Bernard Collot. Mais elles ont une force de démonstration qui devrait faciliter les remises en question¹⁶. » »

Car c'est cela qui est intéressant dans ce système, non pas son aboutissement réel mais les questionnements qu'engendre la mise en place de tels procédés. Pourquoi beaucoup de parents se tournent-ils vers ce système ? Pourquoi les élèves s'y sentent-ils mieux ? Et ne pourrait-on pas, à moindre échelle et dans des proportions moins importantes, adopter certaines des propositions sans doute constructives de tels systèmes ? Il faudrait pour cela se dégager de l'importance de la note et plus généralement de l'évaluation et faire confiance au seul interlocuteur capable de juger d'un certain niveau acquis par l'élève : le professeur. Restent cependant des interrogations qui font douter de la possible mise en place d'un tel système. D'une part, les habitudes ancrées depuis plus de trois siècles, et, d'autre part, l'absence de contrôle du travail de l'enseignant en dehors des visites et contrôles des inspecteurs d'académie que le retrait de l'évaluation engendrerait.

3. De la notation à l'évaluation

3.1. La menace des notes

¹⁴ Ibid.

¹⁵ Ibid.

¹⁶ Ibid.

Dans son article « La menace des notes »¹⁷, Fabrizio Butera évoque avec passion le débat actuel sur la nécessité de l'évaluation par notes. Il réaffirme le lien étroit entre les notes et le discours politique en rapprochant les partisans de la suppression de la note des partis de gauche et les partisans de la conservation de celle-ci des partis de droite. Cette politisation de la note éclaire l'importance qu'elle revêt pour les hommes de pouvoir. La conception de la note met en avant un point de vue particulier et amène à la conclusion que le débat sur celle-ci met souvent en avant des valeurs ou des idéologies différentes. En effet, la note permet certes de valider la réussite ou l'échec d'un élève mais elle permet également le classement des différents élèves d'un groupe donné, du meilleur au moins bon. On devine donc ici les notions de compétitivité qui peuvent s'y rattacher. Les partisans de la note évoquent pour la défendre la théorie des quatre M : mesure, marché, mérite et motivation. Tout d'abord, les partisans de la note évoquent sa capacité à mesurer de façon fiable les apprentissages. Cette croyance prend racine dans la docimologie, discipline qui étudie les techniques d'évaluation et d'examen afin de rendre l'évaluation la plus « précise, diagnostique et exempte de biais¹⁸ » possible. Cependant, il faut prendre en considération que les notes mesurent la performance et non pas l'apprentissage. Dans la plupart des cas, le professeur note deux travaux similaires de façon distincte et n'évalue pas de façon notée l'écart, c'est-à-dire la progression entre les deux devoirs. De plus, il serait réducteur de penser que la note peut être exempte de toute subjectivité. L'évaluateur subit nécessairement au moment de la correction, l'influence d'un élément extérieur, que celui-ci soit lié à l'élève, au groupe classe ou même extérieur à ce dernier. Il semble donc tendancieux de juger les notes capables de fournir la mesure exacte, fiable, du niveau de l'élève sur un devoir donné. Le second M, « marché¹⁹ », dote la note d'une capacité de reproduction de la compétition des marchés. Elles permettent donc de familiariser l'élève à « un système de récompenses et de punitions, d'échecs et de réussites, de classements plus ou moins favorables, qui seront plus tard leur pain quotidien en milieu professionnel²⁰ ». La note aurait donc la faculté de préparer l'élève à la vie professionnelle qui l'attend au sortir de son parcours scolaire. Or, il a été démontré que l'incitation à la compétition amène les élèves à tirer moins de leçons des échanges avec leurs camarades et favorise les comportements antisociaux tels que la triche. L'adaptation au milieu professionnel peut donc être remise en cause dans le sens où l'école doit véhiculer des valeurs de respect et d'éthique et non pas encourager des comportements répréhensibles moralement voire pénalement. La note serait également le symbole du mérite. Idéalement, la note met en lumière le

¹⁷ COLLECTIF. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Mayenne : Puf. 186 p. – (Apprendre)

¹⁸ Ibid.

¹⁹ Ibid.

²⁰ Ibid.

niveau de l'élève par rapport à un groupe donné de façon objective, sans prendre en considération les éléments extérieurs. Elle permet de classer les élèves en fonction de leur niveau et donc en fonction du mérite, c'est-à-dire de l'implication de ces derniers dans le travail. Cette méritocratie permet de balayer les inégalités sociales en bâtissant un modèle où chaque élève est maître de son apprentissage du fait de sa seule volonté. Paradoxalement à cela, les notes réintègrent de façon écrasante l'injustice des inégalités sociales : en effet, les groupes sociaux défavorisés, qui subissent l'entrave de facteurs tangibles (l'accès aux ressources) ou symboliques (stéréotypes), ne réussissent que difficilement à profiter de cette méritocratie qui devrait les protéger. Enfin, la note serait perçue par certains comme un facteur de motivation, et c'est l'argument défendu par les Jésuite lors de la mise en place du système de notation de 0 à 20. Evidemment, cet argument repose sur l'excitation des élèves au moment du rendu des copies, qui regardent avec attention le nombre – ou le chiffre... – indiqué en rouge sur leur devoir, sans se préoccuper le moins du monde des explications qui l'accompagnent. L'article de F. Butera évoque une étude mettant en scène des étudiants d'environ 18 ans, invités à rédiger un devoir pour lequel ils seraient, ou non, notés. L'étude amène à la distinction de deux types de motivation : le but de performance-approche qui s'apparente à la volonté de réussir mieux que les autres et le but de performance-évitement qui est la volonté de ne pas réussir moins bien que les autres. Cette distinction qui semble pointilleuse, est en réalité révélatrice de deux types de comportements face au travail. L'élève motivé par un but de performance-approche va être sujet à une forme de dépassement de soi alors que l'élève motivé par un but de performance-évitement sera le plus souvent désorganisé dans le travail et ne parviendra pas à la réalisation d'une bonne performance. Les notes induisent donc des buts scolaires et académiques qui vont limiter l'investissement des élèves dans le travail. La note ne favorise donc pas une motivation qui soit porteuse de résultats et d'implication mais creuse encore davantage l'écart entre des élèves très bons et des élèves en situation d'échec. La note met donc en avant de façon claire une distinction entre les élèves en opérant un classement, classement qui est plus souvent une source de découragement qu'une source de motivation pour les élèves. Cette souffrance de voir affiché son propre échec au vu du reste de classe menace la volonté de l'élève de maintenir une attitude active face à des apprentissages qui ne sont parfois qu'une longue et interminable suite de désillusions. La note conserve les inégalités sociales et affiche clairement les stéréotypes en détruisant sur son passage le sentiment de compétence des élèves. Elle met en lumière les filtres sociaux et opère une sélection implacable. L'auteur termine son article en précisant qu'il ne se montre pas hostile à toute utilisation des notes mais propose une utilisation raisonnée dans une visée formative qui ne servirait pas à opérer un classement entre les élèves mais au contraire permettrait de les aider à progresser dans leurs acquisitions.

3.2. La montée en puissance de la notion de compétences

Le terme de « compétences » apparaît aujourd'hui de façon très insistante dans les programmes. Or, même s'il semble nouveau appliqué au domaine des sciences de l'éducation, parler de « compétences » dans le cadre d'un apprentissage scolaire n'est pas anodin, il s'agit d'un véritable révélateur d'une certaine manière de concevoir l'apprentissage dans le cadre scolaire. Si l'on se penche sur les acceptions historiques du mot, on retrouve dans un premier temps le domaine juridique dans lequel la « compétence » qualifie le pouvoir d'un tribunal à agir dans un domaine donné. Dans un second temps, à compter du XVII^{ème} siècle, le mot semble recouvrir une acception plus large, celle d'une « habileté reconnue » nous dit le *Littré*, une « connaissance approfondie » nous dit *Le Robert*. C'est dire que ce qui intéresse désormais l'enseignant dans la mise en place d'un projet pédagogique raisonné, ce n'est plus seulement la connaissance, c'est-à-dire le savoir, mais une connaissance « approfondie », qui ne soit pas superficielle. Par cette notion d'approfondissement, on peut concevoir la compétence comme étant une connaissance intégrée par l'élève de façon pérenne, durable, qui s'opposerait à une connaissance superficielle, artificielle, qui ne tiendrait que le temps de la séquence voire de l'évaluation. A la fin des années 1980, la notion de compétence s'impose en masse dans le domaine professionnel pour montrer la reconnaissance d'une habileté, c'est-à-dire d'un savoir-faire. C'est alors que naît l'opposition entre savoir et savoir-faire appliquée au domaine scolaire. Car si le savoir a toujours été la matrice de l'enseignement scolaire, le savoir-faire vient bouleverser les habitudes quotidiennes en introduisant une orientation nouvelle dans la réflexion pédagogique : la visée, la restitution de ces savoirs. Car si le savoir désigne la connaissance brute, le savoir-faire désigne la capacité d'un individu à rendre compte de sa maîtrise d'un savoir par la réalisation d'une tâche dont le résultat final prouve l'acquisition. C'est dire qu'il faut désormais s'interroger sur l'évaluation et sur la production demandée à l'élève. Car créer une évaluation sommative dans laquelle il suffirait pour l'élève de répéter, mot à mot, les termes exacts de la leçon relève peut-être du savoir mais n'exige aucunement la réappropriation de ce savoir en vue d'une réalisation. C'est dire que peu de choses resteront de cette évaluation si celle-ci n'apporte pas une solution de résiliation à un problème qui mette en œuvre les compétences abordées en classe. Et c'est tout l'enjeu de ce que les programmes nomment « tâche complexe ». Car qu'est-ce qu'une tâche complexe si ce n'est une situation d'apprentissage qui permette à l'élève de résoudre un problème en partant de connaissances et de compétences dont il dispose sans parfois même en avoir conscience ? L'objectif de l'acquisition des compétences repose idéalement sur la capacité de l'élève à se réapproprier ses connaissances et compétences dans une situation nouvelle par l'analyse de cette même situation et le réinvestissement adapté en fonction des exigences rencontrées. Ce type de mise en place favorise également grandement l'autonomie de l'élève dans la réalisation de la tâche et sa

capacité d'adaptation en fonction du contexte d'évaluation. Danielle Alexandre, dans son *ouvrage Les méthodes qui font réussir les élèves*, rappelle la définition faite par Philippe Perrenoud de la notion de compétence en milieu scolaire pour qui il s'agit d'une « capacité d'agir efficacement dans un type défini de situation, capacité qui s'appuie sur des connaissances mais ne s'y réduit pas²¹. » La notion de compétences ne vient donc pas écraser celle de savoir mais s'y accoler afin de la compléter en envisageant ce que peut-être l'apprentissage des « savoirs » n'envisageait pas, c'est-à-dire la restitution de ces savoirs dans des situations réelles, en dehors du cadre scolaire. Il s'agit ici d'une avancée nouvelle afin de faire prendre conscience de l'utilité de l'apprentissage, dans un sens mélioratif, de redonner du sens aux apprentissages pour les différents acteurs de la communauté éducative.

3.3. L'évaluation par compétences

Depuis 2005, le Ministère de l'Éducation Nationale a mis en place un socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Cette notion de compétences voit à cet instant précis le jour dans les textes officiels. Il ne s'agit plus désormais d'évaluer seulement les connaissances d'un élève mais d'être capable d'analyser ses attitudes et ses capacités face à une tâche complexe qui demande la mise en œuvre de plusieurs tâches simples réalisées auparavant. Le socle commun se divise en cinq domaines distincts depuis la réforme de 2016 :

Des langages pour penser et communiquer ;

Des méthodes et outils pour apprendre ;

La formation de la personne et du citoyen ;

Les systèmes naturels et les systèmes techniques ;

Les représentations du monde et de l'activité humaine.

Sur le site Internet du Ministère de l'Éducation Nationale paraissent les obligations de ce socle commun qui doit à la fois « permettre la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel²² » et « préparer à l'exercice de la citoyenneté²³ ». Ce socle, c'est-à-dire ce minimum

²¹ ALEXANDRE, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 285 p. (Pédagogies)

²² MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 [consulté le 14 septembre 2016]

²³ Ibid.

avec lequel chaque élève doit quitter son parcours scolaire, vise à réduire les inégalités sociales en donnant à chaque individu une chance de parvenir à réussir son parcours scolaire et professionnel. On peut lire dans la répartition des différents domaines la grande transversalité de la notion de compétences. Évaluer une compétence, c'est évaluer une attitude face à une tâche donnée ; c'est, pour un enseignant, être capable d'observer la réutilisation d'une méthode donnée dans un contexte différent. Il ne s'agit donc plus ici d'évaluer seulement les connaissances scolaires de l'élève mais de vérifier l'acquisition de savoirs-faire qui pourront lui être utiles dans d'autres matières dans un premier temps puis dans d'autres contextes au sortir de son parcours scolaire. L'acquisition de ce socle suppose une évaluation par compétences appliquée dans chaque établissement et imposée aux enseignants. Mais il existe des établissements, de plus en plus nombreux, qui décident d'appliquer cette évaluation par compétences à l'ensemble du système d'évaluation, faisant ainsi disparaître complètement les notes. On assiste alors à la création, en conseil d'enseignement, de référentiels de compétences basés sur les attendus de fin de cycle inscrits dans les nouveaux programmes pour chaque matière. Pour les différents domaines sont détaillées les compétences attendues, à leur tour divisées en quatre niveaux d'acquisition de la compétence : maîtrise insuffisante, maîtrise fragile, maîtrise satisfaisante, très bonne maîtrise. Vincent Cano, professeur d'EPS au collège Jean Renoir de Boulogne-Billancourt (92), explique en ces termes la décision de l'arrêt des notes au profit de l'évaluation par compétences :

« Pour répondre à notre besoin d'un enseignement exigeant qui favorise l'engagement de tous les élèves. Avec mes collègues nous nous sentions contraints et frustrés par le système d'évaluation qui ne permettait pas de répondre au problème que pose l'hétérogénéité de nos élèves. Il est apparu que nous avons besoin d'être capables de définir des parcours de formation très différents selon les élèves tout en s'inscrivant dans la construction de valeurs et d'expériences communes.²⁴ »

Selon lui, l'évaluation par compétences apporte plus de souplesse et est un atout indéniable dans la mise en place d'une pédagogie différenciée qui permet à chaque élève de progresser indépendamment de son niveau au regard du reste du groupe classe. Isabelle Pannier, professeure de

²⁴ MAURICE, A. et MONTEGUT, B. (2015). *Évaluer par compétences en collège REP : Rencontre avec Vincent Cano* [en ligne] <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/05/15052015Article635672736177476878.aspx> [consulté le 30 Septembre 2016]

français au collège de Perrier (50) a également choisi de travailler par compétences. Elle évoque la difficulté de la mise en place de ce dispositif, tant par les réticences des collègues - « J'imagine d'emblée les protestations de mes collègues, et notamment des professeurs de français, les corrections prennent déjà tant de temps !²⁵ » - que par la charge supplémentaire de travail qu'elle requiert - « Je précise qu'il vaut mieux évaluer souvent pour quelques compétences (d'une à cinq) ce qui permet de corriger plus rapidement et d'éviter ainsi la lassitude, que de faire rarement des devoirs conséquents qui évaluent une dizaine de compétences.²⁶ » L'évaluation par compétences nécessite donc de remettre en cause sa façon d'enseigner pour s'adapter à un système qui ne peut pas être calqué sur celui de la note. L'évaluation en est donc changée mais elle n'est pas la seule. En effet, si l'on évalue différemment, alors on construit différemment. On prend en considération la nécessité d'évaluer une tâche complexe qui se décompose en tâches simples réalisées en classe. L'évaluation repose donc sur une capacité de l'élève à se servir des méthodes et outils vus en classe dans le but de mobiliser des savoirs-faire en vue de la réalisation de la tâche complexe. L'objectif principal d'une séance ne peut donc plus être centré autour d'une thématique littéraire ou d'un point de langue mais doit s'inclure dans une réalisation plus large du type projet d'écriture longue. L'articulation du projet pédagogique doit donc être différente pour s'adapter à ce projet. Changer de type d'évaluation, c'est donc se remettre en question et remettre le système en question dans le but de favoriser la réussite de tous les élèves, ce qui implique des bouleversements dans les habitudes de travail de l'enseignant et dans celle des parents d'élèves voire des élèves.

L'évaluation découle dans un premier temps d'une nécessité de vérification de l'acquisition des connaissances. Au fur et à mesure de l'évolution de la société française, l'évaluation est devenue à la fois un objet de nécessaire reconnaissance sociale et un outil de progression dans les apprentissages. A la fois indispensable au vu de la loi et discutée du point de vue éthique, la notation est aujourd'hui de plus en plus critiquée par les pédagogues qui pointent du doigt la pression qu'elle impose aux différents acteurs de la communauté éducative et le peu de répercussions bénéfiques qu'elle engendre réellement sur les apprentissages de l'élève.

²⁵ PANNIER, I. (2005). L'évaluation des élèves : *Pour en finir (ou presque) avec les notes - Évaluer par les compétences*. Cahiers pédagogiques, n°438 [en ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en-finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences> [consulté le 22 Septembre 2016]

²⁶ Ibid.

UNE REMISE EN CAUSE ETHIQUE

1. Qu'évalue-t-on réellement ?

2.1 Donner la valeur d'une production

Evaluer, selon le *Trésor de la langue française*, c'est « Estimer, juger pour déterminer la valeur²⁷ » d'une production. L'enseignant est donc un juge. Et ce terme, qui fait référence à un vocabulaire juridique, sonne dans la bouche des élèves comme une véritable sentence. Mais qu'en est-il ? Qu'est-ce qu'évaluer réellement ? L'évaluation est perçue comme définitive parce qu'elle arrive le plus souvent en fin de séquence et qu'elle vient valider ou non la réussite de l'élève concernant une partie du cours sur laquelle les élèves ne reviendront pas. Cette rigidité de l'évaluation s'oppose à la partie qui la précède, l'apprentissage, qui est faite d'avancées et de retours en arrière sans conséquences. L'évaluation, c'est précisément le moment où l'enseignant va confronter ses attentes, sa perception de la copie idéale, avec celle rendue par l'élève. C'est donc un moment de comparaison, perçu différemment par les élèves et par l'enseignant. Ce dernier s'appuie sur des grilles précises construites en amont et qui vont l'aider, de façon objective, à décider d'une notation. Pour l'élève, l'évaluation est souvent l'occasion d'une remise en question de son sentiment de compétences car il assimile le résultat affiché sur sa copie, c'est-à-dire la valeur accordée à son travail, avec sa valeur propre d'individu. Un élève ayant échoué à un devoir se décrira de façon quasi-systématique comme « nul », assimilant son échec scolaire avec un échec personnel. Or, l'enseignant n'a pas pour objectif de juger des qualités d'un être humain mais de celles de son travail. Il demeure là une incompréhension mutuelle et un amalgame qui conduit à des conflits ou à un découragement récurrents. Il faut donc pour l'enseignant être particulièrement attentif à ces signes et justifier, par des appréciations développées, de la décision du résultat de l'évaluation.

Il est possible de considérer l'évaluation sous un angle bien plus positif, ce que font généralement les bons élèves. En effet, le regard que porte l'évaluateur sur la copie permet de reconnaître l'implication, le travail de l'élève. La lecture d'une copie et l'acte d'évaluer cette même copie sont donc en soi une reconnaissance d'un travail, d'un effort fourni par l'élève. L'acte de lecture de l'enseignant met en lumière le travail d'un élève, il lui accorde la reconnaissance d'une certaine valeur. L'évaluation permet pour l'élève de prouver, indépendamment de sa réussite ou de son échec, sa volonté de progresser. C'est ce point qui doit être encouragé parce qu'il participe de la volonté de voir les élèves devenir acteurs de leurs apprentissages. Prendre conscience du fait que l'évaluation

²⁷ TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE INFORMATISE. *Evaluer*. [en ligne] <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=4194677835;r=1;nat=;sol=0>; [consulté le 17 décembre 2016]

permet de progresser et offre la chance de démontrer la valeur de son travail, de sa volonté en tant qu'élève et non pas en tant que personne, permet d'aborder l'exercice de façon beaucoup plus sereine.

L'évaluation par compétences répond à cette crainte de l'échec par une solution des plus inattendues : rien n'est jamais complètement acquis. Un élève, qui n'aurait pas réussi à acquérir une compétence donnée, sera réévalué, plusieurs fois, au cours de l'année scolaire. Le logiciel « SACOCHE », qui permet de rentrer les évaluations par compétences, fonctionne par pourcentages. Dès lors que la compétence a été acquise à plus de 55% sur les évaluations, elle est notée acquise sur le logiciel et les erreurs de parcours, les hésitations de l'élève disparaissent devant l'apparition de ce carré bleu ou vert qui le récompense en faisant disparaître le cheminement parfois difficile de l'apprentissage. Les élèves en difficultés se sentent ainsi valorisés, et les bons élèves en danger car rien n'est définitif, les résultats peuvent donc changer : ce qu'il faut maintenir pour réussir, c'est un travail et une volonté constants.

2.2 La posture de l'évaluateur

Evaluer, c'est avant tout se reconnaître comme évaluateur, comme juge. L'enseignement ne peut être assimilé à une simple transmission des connaissances. La réception de cette transmission, qui reste au cœur du projet pédagogique et didactique, se doit d'être régulièrement évaluée. La difficulté de l'acceptation de l'évaluation par les élèves vient du fait qu'elle rompt avec le processus d'apprentissage du fait de son aspect « définitif » : là où le temps de l'apprentissage permettait l'erreur, l'échec et le retour en arrière, le va-et-vient en somme, l'évaluation vient affirmer un jugement – positif ou négatif – sur la valeur d'une production écrite ou orale. Louise M. Bélair définit, dans son ouvrage *L'évaluation dans l'école*, l'évaluation comme « une action plutôt ponctuelle, administrative, surtout représentée par des résultats quantitatifs, soumise à la communauté enseignante ou familiale, et entachée d'interprétations diverses souvent peu justes et équitables, autant envers l'évalué que de la part de l'évaluateur²⁸. » Cette perception de l'évaluation comme discriminante ou injuste, le professeur la subit de façon récurrente. Lors du premier devoir de l'année scolaire, une de mes meilleures élèves, Marthe K., m'a remis un devoir qui manquait de travail : la leçon était sue de façon approximative, le vocabulaire manquait et le niveau général de la copie était bien inférieur à celui observé lors des évaluations formatives. Au rendu des copies, l'élève affligée, s'étant vue attribué des « maîtrises fragiles », s'effondre en larmes. Je l'ai convoquée à la fin de l'heure et nous avons ainsi pu discuter de la qualité de son devoir. Elle a admis assez rapidement n'avoir pas suffisamment travaillé pour ce devoir et s'est rattrapée au suivant en me rendant un

²⁸ BELAIR, L. (1999) *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*. Paris : ESF. 125 p. (Pratiques et enjeux pédagogiques) p 14.

travail propre et davantage impliqué. Il demeure qu'il m'a fallu, pendant une heure entière, tenir de façon impassible face au visage mouillé de larmes de cette élève. La position d'évaluateur ne suppose pas l'absence de compassion mais elle impose une perception objective de la valeur d'une copie. Elle suppose également que l'évaluateur doit être en mesure de justifier du résultat de l'évaluation par des arguments solides qui seront pour l'élève des piliers dans la construction de ses apprentissages. La posture de l'évaluateur relève également d'un choix pédagogique. Louise M. Bélair définit ainsi quatre modèles dominants : celui reposant sur l'autorité où l'évaluation est vue comme sanction, celui reposant sur le prestige qui pratique l'évaluation notation, celui reposant sur les compétences qui cherche à gérer l'erreur de façon positive et enfin celui reposant sur la disponibilité qui met en œuvre une forte utilisation de l'autoévaluation. On peut ici opérer une distinction franche entre les deux premiers modèles, qui relèvent davantage de l'évaluation sommative, et les deux seconds, qui relèvent de l'évaluation formative. Je peux ici faire remarquer une différence de positionnement entre mon tuteur terrain et moi. En effet, celui-ci est en permanence dans une attitude d'attention, d'écoute, de disponibilité vis-à-vis de ses élèves, dans un dispositif très humaniste qui met l'accent sur les individualités de chacun. Sans être inhumaine, je considère que la priorité dans ma classe est plutôt la gestion de l'erreur. J'essaie d'ailleurs, dès que cela est possible, de partir de celle-ci afin de dégager des situations d'apprentissage favorables, qui remettent en question une perception erronée ou un lieu commun envahissant. De plus, même si je pratique l'évaluation formative de façon régulière, je trouve important de soigner les évaluations sommatives que je propose aux élèves en fin de séquence. Elles permettent de faire le point sur les connaissances et les compétences vues au cours de la séquence. Elles laissent une grande place aux connaissances, qui sont parfois très délaissées dans les référentiels de compétences. Il importe donc, à mon avis, de lier évaluations formatives – qui peuvent ou non prendre la forme d'auto-évaluation – et les évaluations sommatives qui permettent de faire un bilan des connaissances et compétences acquises.

2.3 Les dérives de l'évaluation : subjectivité, compétition, dévalorisation

Si l'évaluation est nécessaire d'un point de vue institutionnel, elle est pourtant fermement remise en question, ou du moins ses résultats, par l'ensemble des acteurs du système éducatif : les professeurs, qui trouvent souvent que les résultats ne sont pas le reflet exact des compétences réelles de l'élève ; les élèves eux-mêmes, qui les trouvent injustes et le plus souvent trop stricts ; les parents, qui pour certains remettent en cause le système d'évaluation mis en place par le professeur ou cherchent des raisons, parfois très floues, à l'échec de leur enfant. Car en réalité, ce qui perturbe dans l'évaluation, c'est la perception fine des contraintes extérieures qui influent sur l'évaluateur. Elles peuvent être de natures différentes. D'une part, il paraît impossible de ne pas parler de la relation socioaffective qui lie l'élève à son professeur mais plus encore le professeur à son élève. L'évaluateur,

même s'il tente autant qu'il le peut d'être objectif, ne peut pas ignorer ses penchants affectifs. Certains élèves, comme cela nous a été expliqué en cours de tronc commun, font écho à un inconscient du professeur qu'il n'est pas en mesure de maîtriser. Ainsi, certains élèves s'attirent automatiquement la sympathie de leur professeur, sans qu'il s'agisse nécessairement du meilleur élève de la classe, contrairement à ce que croient les élèves. Bien entendu, il ne s'agit pas ici de dire que tout élève apprécié par un professeur se verra attribuer uniquement de bons résultats. Il n'empêche que ce regard bienveillant porté sur la copie influe nécessairement sur le résultat obtenu par celle-ci. Mais d'autres facteurs sont à prendre en considération. Ainsi, la première copie corrigée sera évaluée de façon plus bienveillante que la dernière, la fatigue du professeur entraînant nécessairement un agacement qui nuit à la copie corrigée en fin de pile. De plus, la place de la copie dans le tas est également source de différenciation dans la notation. En effet, une copie moyenne placée après une copie peu fameuse sera perçue de façon extrêmement positive, comme une sorte de soulagement pour le professeur et pourra ainsi être surnotée par rapport à sa valeur réelle. En revanche, une mauvaise copie placée après une excellente copie mettra le correcteur dans de moins bonnes dispositions puisque cette copie aura du mal, en comparaison de la précédente, à trouver grâce à ses yeux. Lors de la correction des épreuves d'un examen du type baccalauréat ou d'un concours, cette différenciation dans la notation peut engendrer des échecs qui auront des conséquences directes sur la vie future du candidat. Ainsi, certaines copies du baccalauréat ayant été évaluées par deux professeurs différents, se sont vues attribuer des notes diamétralement opposées, présentant des écarts de l'ordre de huit ou neuf points. Cette subjectivité pose donc problème, alors même que les dispositions prévues dans l'organisation de ces épreuves – anonymat, dispersion des copies – prétendaient supprimer toute ambiguïté, toute subjectivité. Mais, avant d'être un évaluateur, le professeur est avant tout un être humain, avec des sensibilités différentes de celle d'un autre, avec des positionnements différents et avec un seuil de tolérance différent. L'évaluation, en plus de subir le doute posé par cette subjectivité, est parfois également sujette à questionnement en ce qui concerne son intérêt pédagogique réel. En effet, nous avons pu voir précédemment que le système de notation a été mis en place afin de répondre à des nécessités d'ordre militaire, à des vœux de classement. Or, on peut s'interroger sur l'intérêt de la notation en classe. L'évaluation, chiffrée plus encore que les autres, crée des classements au sein du groupe classe et distingue les élèves selon qu'ils sont bons ou mauvais mais pas seulement. Car l'élève qui est très bon peut encore l'être mais un peu moins que son camarade. On génère donc une logique de compétitivité entre les élèves, compétitivité qui peut être productive, et c'est généralement le cas pour les très bons élèves, mais qui est le plus souvent dévastatrice pour les élèves en échec ou même en situation de difficultés légères. En effet, le fait d'obtenir en permanence une note inférieure à celle d'un camarade va créer un sentiment d'infériorité. Il faut ici se rappeler que si l'adulte évaluateur a conscience que le résultat

d'une production ne vise pas à juger de la valeur de celui qui la produit, les élèves confondent souvent les deux. L'évaluation chiffrée montre ici une de ces plus grandes dérives : créée au départ pour motiver les élèves à réussir, elle est souvent la source aujourd'hui de l'échec de ces mêmes élèves, d'autant plus que le résultat à une évaluation ne prend pas en considération les efforts et l'implication de l'élève dans le travail demandé. Il faut désormais s'interroger sur le type d'évaluation que l'on souhaite mettre en place afin d'éviter ces écueils et de favoriser la réussite de tous les élèves.

2. Comment évaluer ?

2.1. L'évaluation sommative : l'exemple phare de l'évaluation à l'école

Lorsque l'on parle d'évaluation, la première chose qui vient à l'esprit, c'est le devoir sur table. Une feuille, un stylo, des questions, un texte, des exercices, et plus encore une immense corvée, des heures d'apprentissage par cœur de leçons imbuables et incompréhensibles qu'il s'agit de réécrire mot pour mot. C'est le modèle initial prôné par l'évaluation sommative, telle qu'elle a été subie par les générations antérieures. L'évaluation sommative est une évaluation-bilan, c'est-à-dire qu'elle cherche à mettre l'élève en situation de réussite par la réalisation de tâches qui s'apparentent aux tâches réalisées en classe. Elle suppose, ou supposait plutôt, l'apprentissage par cœur de leçons vues en classe. L'évaluation en général, et ce format-là en particulier, confronte un idéal de copie avec la copie réelle. L'évaluateur analyse ensuite l'écart entre les deux modèles pour définir la réussite ou l'échec de l'élève. Ce type d'évaluation a cependant connu de profonds bouleversements depuis sa naissance, et a été particulièrement mis à mal par la réforme de 2016. En effet, il ne s'agit plus désormais d'évaluer simplement des connaissances mais également des compétences. Il faut donc mettre l'élève face à une situation nouvelle qui demandera la mobilisation des compétences vues en classe. Le simple questionnaire est donc peu représentatif de cette volonté affichée par la réforme d'orienter un changement dans les modalités d'évaluation. J'ai vu ma pratique de l'évaluation sommative changer au fil des séquences de l'année. Fidèle à la représentation traditionnelle de l'évaluation, j'ai proposé en première séquence à mes élèves un devoir très conforme à cette vision dépassée de l'évaluation. Il s'agissait pour eux de répondre à des questions de cours qui mobilisaient certes des connaissances mais absolument aucunes compétences. Le point de langue développé dans cette séquence était « L'origine et la formation des mots ». Or, la réussite au questionnaire ne prouvait aucunement la compréhension par l'élève du mécanisme de construction. De même, après avoir travaillé sur plusieurs textes antiques ayant pour sujet la figure du monstre, j'ai proposé une sorte de questionnaire récapitulatif dans lequel les élèves avaient simplement à retranscrire les mots exacts du cours. Au fil de l'année, j'ai vu ma pratique évoluer. J'ai pris conscience que la simple répétition du cours ne pouvait pas être considérée comme la preuve de la réalisation correcte d'une tâche ayant nécessité le recours à des compétences ciblées. Mais ce modèle classique de récitation du cours était

le premier à s'imposer à moi. Il faut donc, pour chaque professeur, remettre en cause l'évaluation sommative telle qu'il l'a connue. La réalisation d'une tâche complexe mettant en lien à la fois les connaissances et les compétences des élèves aurait davantage été perceptible si je leur avais demandé la réalisation d'un écrit d'invention prenant pour thématique le monstre dans l'antiquité, exigeant peut-être des élèves de repérer dans le texte un nombre défini de mots construits par composition ou dérivation, et pourquoi pas, dans le cas de cette dernière, de surligner d'une couleur les préfixes et d'une autre les suffixes. Au cours de ma séquence sur *Matilda* de R. Dahl, j'ai proposé aux élèves une évaluation mixant les deux formes. Travaillant sur une question d'orthographe, je leur ai proposé des exercices préparatoires, très similaires à ceux faits en classes, d'un niveau abordable, même pour les élèves en situation d'échec. Afin de leur permettre de se rendre compte des monstruosité des fautes d'accord – entre le sujet et le verbe et au sein du groupe nominal -, je leur ai proposé un texte en leur donnant très exactement le nombre de fautes à trouver. Ceci était une situation nouvelle pour les élèves, qui n'avaient jamais eu à corriger une copie. Cela leur demandait de mettre en œuvre des compétences orthographiques vues en classe, dans un contexte et une situation différents, ce qui correspond bien davantage aux attentes exprimées dans le programme. Enfin, j'ai proposé en fin de devoir, un écrit d'invention en lien avec la thématique, mettant en œuvre des compétences vues en classe – la rédaction du portrait, l'utilisation de la figure de l'hyperbole, les accords S-V et dans le GN – transposés dans une situation nouvelle : en effet, les élèves avaient fait en classe une rédaction sur le modèle de Mlle Candy, c'est-à-dire en faisant le portrait du professeur idéal, et je leur demandais là de faire le portrait du professeur effrayant, c'est-à-dire celui de Mlle Legourdin. L'évaluation sommative reste donc le modèle d'évaluation le plus courant dans les établissements du second degré, ce qui ne l'empêche pas d'avoir fortement évolué : prise en considération des attentes nouvelles des programmes, adaptation du projet pédagogique en fonction de l'évaluation et non plus l'inverse, elle se montre aujourd'hui sous un nouveau jour, désireuse d'être à la fois une occasion pour l'élève de montrer ses réelles acquisitions et son évolution.

2.2. L'évaluation formative : une nouvelle évaluation... pas si récente

L'évaluation formative désigne, selon Danielle Alexandre, « toute démarche d'évaluation qui vise à aider l'élève à apprendre et à progresser. Elle s'effectue en cours d'apprentissage et suppose des phases d'ajustement et de régulation en réponse aux difficultés constatées²⁹. » L'évaluation formative, à la différence de l'évaluation sommative, n'intervient pas à la fin de la séquence ou de

²⁹ ALEXANDRE, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 285 p. (Pédagogies) p 187

l'apprentissage de la notion mais au cours du processus d'apprentissage. Elle ne répond pas à une volonté de vérifier l'acquisition d'un certain niveau de connaissance ou de compétence mais plutôt à un vœux d'information : il s'agit, par une évaluation intermédiaire, d'évaluer la compréhension par l'élève de la notion. Cette évaluation n'a pas de visée administrative ou formelle comme l'évaluation sommative, elle n'est pas répertoriée sur le bulletin trimestriel de l'élève. Il s'agit plutôt d'un outil dans l'avancée du processus d'apprentissage, un révélateur, à la fois pour l'élève et pour l'enseignant. Pour ce dernier, le résultat d'une évaluation formative lui permet de disposer d'un regard sur l'avancée de l'élève dans le processus d'apprentissage et éventuellement de revenir sur certaines notions ou thématiques. Pour l'élève, le résultat plutôt négatif d'une évaluation formative se transforme en signal d'alerte, le prévient de difficultés dont il n'avait peut-être pas conscience jusqu'à présent, lui laissant ainsi la possibilité de rectifier son parcours en travaillant davantage ou en demandant des explications supplémentaires auprès de son professeur. Cependant, il serait faux d'imaginer l'évaluation sommative sous la forme d'une grille d'évaluation, très semblable à une évaluation sommative en somme. En réalité, il n'en est rien. L'évaluation formative a pour fonction d'observer la maîtrise par un élève d'une notion ou compétence développée en classe. Ce type d'évaluation peut donc juste prendre la forme d'une déambulation du professeur dans l'espace de la classe et d'un regard attentif porté sur le travail des élèves. L'enseignant a ensuite la possibilité de proposer aux élèves des remédiations en fonction de leurs difficultés. Bien évidemment, le but de l'évaluation formative est de parvenir à la parfaite compréhension par l'ensemble des élèves de l'ensemble des connaissances exploitées. Cependant, l'enseignant ne peut tout de même pas ralentir le cours en multipliant ce type d'évaluation jusqu'à ce que l'ensemble des élèves soit prêt à passer à une évaluation sommative. Cette évaluation est formatrice mais ne peut pas prévenir et corriger la totalité des difficultés des élèves. Elle n'a d'intérêt que dans la mesure où elle propose la mise en place d'une nouvelle situation d'apprentissage qui ne soit pas la répétition à l'identique du cours précédent qui n'a pas été compris. Il s'agit donc de remanier les informations afin que les élèves accèdent à une meilleure compréhension. L'évaluation formative peut également permettre à l'enseignant de prévenir les difficultés des élèves en leur donnant la possibilité, par exemple, de prendre de l'avance. Si l'enseignant dispose d'heures où la classe est divisée en plusieurs groupes, il peut ainsi rassembler les élèves en difficultés pour leur expliquer en amont les notions qui vont être étudiées en classe. On leur donne ainsi un avantage par rapport à leurs camarades qui n'ont pas encore abordé cette même notion. L'observation qui sera faite de leur compréhension de cette notion pendant l'heure en groupe réduit permettra peut-être d'anticiper des changements dans la programmation du cours à venir. On voit donc ici que l'évaluation formative peut prendre des formes très variées. On peut supposer et même affirmer que beaucoup des dispositifs mis en place par l'évaluation formative étaient déjà employés depuis très longtemps par les enseignants des premiers

et second degrés. En effet, quel enseignant n'observe pas la réussite ou l'échec de ses élèves à des exercices qui accompagnent le développement d'une notion ? Qu'il s'agisse d'exercices de langue ou d'écriture, le professeur observe, ramasse, annote la copie et donc évalue, même si le concept d'évaluation formative n'était pas encore formalisé. Il faut donc en déduire que les textes théoriques qui analysent l'impact de l'évaluation formative dans l'avancée du processus d'apprentissage explicitent pour beaucoup des pratiques anciennes, déjà mises en place dans les établissements scolaires. Cette explicitation du terme permet la prise en considération de cette pratique et le recul par rapport à celle-ci. L'enseignant en poste ne peut cependant pas ignorer son existence ou découvre alors, dans la lecture de ces écrits théoriques, des similitudes avec sa propre pratique quotidienne.

2.3. Pour une évaluation qui prenne en compte les évolutions et non les résultats, les points forts plutôt que les points faibles

Les différents types d'évaluation possibles n'effacent cependant pas l'hétérogénéité de la classe. Comme il a été dit plus haut, l'évaluation formative cherche avant tout à s'appuyer sur une pédagogie plus différenciée, qui laisse la place à des profils d'élèves différents. Après avoir pris conscience du fait que le modèle scolaire était avant tout fait par les bons élèves que sont les professeurs et pour les bons élèves, il faut désormais rectifier les pratiques enseignantes afin d'adapter son enseignement à l'élève plutôt que d'attendre que celui-ci s'adapte à l'enseignement de son professeur. Le nouveau programme de 2016 place pour cette raison l'élève au cœur du processus d'apprentissage, en tant qu'acteur principal. On n'a de cesse dans les programmes, d'évoquer l'attitude recherchée qui doit être celle d'un élève acteur de ses apprentissages, c'est-à-dire un élève qui doit être dans une attitude active qui s'oppose en tous points à l'attitude passive de l'élève lors d'un cours magistral. Cependant, on n'évoque pas de façon claire quel doit être l'aménagement des évaluations face à cette diversité des élèves. En effet, il est peu probable qu'un élève extrêmement en difficulté devienne un excellent élève au cours d'une seule année, quand bien même il serait très impliqué dans son parcours scolaire. Deux solutions sont alors envisageables : continuer sur le modèle traditionnel qui présuppose la création, en amont de la correction, d'une grille d'évaluation qui résume les attentes de l'évaluateur et qui attribue donc à l'élève un résultat – chiffré ou non – qui correspond à la qualité de sa production écrite ou bien ne plus prendre en considération le résultat mais le cheminement de l'élève. Cette dernière solution n'est que peu appliquée dans les établissements scolaires, du moins dans ceux que j'ai fréquentés au cours de mes divers stages. Sa mise en place est pourtant très simple à réaliser : il suffirait, sur un travail de rédaction des élèves fait en classe ou à la maison, que le professeur relève les devoirs, les annote afin de guider l'élève dans sa correction, attribue ainsi un résultat provisoire – qui pourrait être noté dans un code couleur spécifique – et rende leurs devoirs

aux élèves. Ceux-ci seraient ensuite chargés de corriger ou compléter leur devoir en fonction des annotations de l'enseignant. La seconde correction de l'enseignant proposerait une note qui prendrait en considération non pas le résultat final, très hétérogène selon le niveau de départ des élèves, mais plutôt l'écart entre la première et la seconde version du travail proposé. Cette méthode permettrait de valoriser l'implication dans le travail de correction qui est le plus souvent très délaissé par les élèves qui s'attardent uniquement sur le résultat obtenu. Mais plus encore, elle permettrait de valoriser les élèves en difficultés en leur donnant la possibilité d'améliorer, grâce des conseils précis, la qualité de leur production et ainsi de prendre conscience de la nature de leurs erreurs. Bien que je n'applique pas systématiquement cet outil, je l'ai fait à quelques reprises au cours de l'année. En tout début d'année, lors de l'introduction à la séquence sur le monstre dans les récits antiques, j'ai proposé aux élèves de réaliser un dessin de monstre, sans donner de contraintes particulières. Une fois celui-ci réalisé, j'ai demandé aux élèves de faire le portrait rédigé de ce monstre, d'abord au cahier de brouillon, puis sur la feuille, à côté de leur dessin. Un de mes élèves très en difficulté, Alan, m'a énormément sollicitée pour la correction de son texte. J'ai cru remarquer que chez cet élève, l'image était un excellent support à la rédaction mais, plus encore, qu'elle lui imposait une sorte de rigueur, une volonté de bien faire, de produire un texte à la hauteur de son dessin. Nous avons corrigé le texte ensemble et les élèves devaient mettre au propre leur travail pour me le rendre. Alan m'a rendu un travail extrêmement soigné, avec un dessin esquissé sur un papier cartonné, une calligraphie appliquée, et surtout un texte assez construit par comparaison avec d'autres productions postérieures à celle-ci. Ce que j'ai évalué dans ce cas-ci, c'est la marge de progression entre son premier jet, texte et dessin confondus, qui était brouillon, peu soigné, peu appliqué, et cette seconde version qui témoignait très exactement du contraire. Cette valorisation a permis de maintenir l'élève dans une attitude positive et constructive vis-à-vis de ses apprentissages. Alan est issu de la communauté des gens du voyage et sa perception de l'école est particulièrement négative. Il n'en comprend pas le sens, se sent enfermé, oppressé. C'est également un jeune garçon mal dans sa peau, souffrant de dépression suite à de graves problèmes familiaux et d'un trouble de l'identité sexuelle. Il subit en permanence de la part de ses camarades des moqueries et se sent inférieur, « nul ». Il s'agit pourtant d'un élève vif d'esprit, dès lors qu'il s'en donne les moyens. Le motiver est donc un facteur déterminant dans la prise en compte de la construction du cours. Comme pour beaucoup d'élèves en difficulté, le support visuel est pour lui primordial, il l'aide énormément dans la rédaction mais, plus encore que les images, c'est la production conjointe d'un dessin et d'un texte qui stimule Alan. J'ai donc mis en place des évaluations différenciées, pas de façon systématique, qui prennent en considération ce facteur. A la fin de ma séquence 4 sur « le récit d'aventures », j'ai réalisé une évaluation sommative qui se divisait en trois séries, en fonction des niveaux, mais pas seulement : les élèves n'ont pas validé les mêmes compétences, je me proposais donc d'évaluer des compétences

différentes. Les exercices proposés peuvent être différents ou mettre en avant des niveaux d'acquisition des compétences différents. Ainsi, chaque élève dispose d'une nouvelle chance de valider cette compétence manquante.

3. La lente évolution du processus d'évaluation

3.1. La lenteur de la mise en place

Depuis 2006, l'évaluation par compétences est préconisée par les textes officiels, ce qui ne signifie pas qu'elle doit nécessairement être le seul mode d'évaluation possible. Le professeur est libre d'évaluer son élève par les compétences et par la notation. Cependant, cette étape constitue un cap dans l'avancée vers une évaluation nouvelle. En effet, lorsque l'on observe avec attention les textes officiels, on constate que la part laissée pour ce type d'évaluation prend de plus en plus d'ampleur dans les programmes, notamment du fait de la naissance du socle commun. Passé de 7 à 5 domaines de compétences avec la réforme de 2016, l'évaluation du socle commun devient une obligation pour les professeurs. Cependant, il ne faut pas confondre évaluation par compétences et socle commun : ce dernier est une obligation formelle alors que l'évaluation non notée est du domaine du possible. Certes, les référentiels reprennent souvent des termes du socle commun mais il faut bien saisir la distinction entre ces modes d'évaluation qui se veulent complémentaires. S'oppose à cette avancée une foule d'obstacles en tous genres. En effet, réformer entièrement le système d'évaluation demande du temps, de la réflexion et un certain nombre d'aménagements. En ce qui concerne mon établissement, l'évolution s'est faite en trois étapes : tout d'abord, seuls les élèves de sixième pouvaient bénéficier de ce mode d'évaluation puis, quelques temps plus tard, il a été étendu aux classes de cinquième et quatrième pour enfin, cette année pour la première fois, être étendu à l'ensemble des niveaux du collège. C'est la première année que l'évaluation sans notes peut influencer sur des décisions concernant l'avenir de l'élève. Or, cela ne peut se faire sans difficultés, et la première d'entre elles concerne la compréhension par l'ensemble des acteurs de la communauté éducative du mode de fonctionnement de cette évaluation. En effet, pour des personnes habituées à la notation, qui n'ont connu jusqu'à présent que celle-ci, s'accoutumer à un système différent pose problème. Souvent, l'évaluation par compétences est mal perçue parce qu'elle manque de clarté. Les élèves, les parents et parfois même les enseignants, ne comprennent pas les items et les niveaux d'évaluation, simplement parce qu'ils ne leur sont pas expliqués. Il faut donc expliciter pour ces derniers les rouages de cette nouvelle machine qu'est l'évaluation par compétences ; parler des niveaux de maîtrise, en expliquer les différences ; parler des différents items, donner des définitions claires, des mots-clés pour comprendre tout ce jargon complexe qui accompagne la mise en œuvre de ce mode d'évaluation. De plus, on note l'incohérence des programmes de 2005 qui n'utilisent des termes ayant trait aux compétences que pour certaines matières, les mathématiques par exemple,

excluant le français de cette dénomination. Ce flou, cet indéfinissable contour des compétences entrave la bonne compréhension par les enseignants de ce qui est réellement attendu des élèves. L'inverse est également vrai : la réforme de 2016 propose aux enseignants des compétences très vagues, laissant le champ libre au choix des enseignants pour la mise en œuvre de leur programmation non plus annuelle mais cyclique. Or, le principe de la division en cycles impose un travail commun, entre les professeurs d'une même matière, pour décider de la progression, en littérature comme en langue, d'un bout à l'autre du cycle. Outre les difficultés techniques que pose le travail de groupe – salle de travail extrêmement petite, horaires non compatibles, points de vue différents sur une même entrée – se pose la question de l'éventuel déménagement de l'élève en cours d'année. En effet, quelle sera la progression de ce nouvel établissement ? Sera-t-elle différente de celle proposée par son établissement d'origine et dans ce cas présent, l'élève ne souffrira-t-il pas d'absences de certaines notions ? De plus, évaluer par compétences suppose la mise en place de véritables situations concrètes d'apprentissage, c'est-à-dire que l'on demande au professeur d'être en mesure d'adapter son enseignement afin de mettre en avant un aspect plus réel de l'utilisation de cette compétence, dans le monde du travail notamment. Cette nouvelle façon d'envisager l'enseignement, très détachée du cours magistral, est bien entendu en faveur des élèves mais elle complique sérieusement la tâche des enseignants qui doivent continuer à se former, et ce malgré un emploi du temps parfois chargé et des formations souvent trop brèves et trop superficielles, pour réellement saisir la profondeur du changement et apporter des pistes à envisager. Il faut donc s'en remettre à sa propre volonté afin de piocher parmi les œuvres théoriques, de quoi nourrir le terreau fertile de la nouveauté.

3.2. Les réticences des parents

Dans le cadre d'un travail de réflexion sur les bienfaits de l'évaluation par compétences, il faut nécessairement s'interroger sur la réception de ce type d'évaluation auprès de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative. Pour cela, j'ai bâti un questionnaire destiné aux parents des élèves, qui m'a permis de rassembler quelques informations³⁰. Bien entendu, il faut garder en tête que ce relevé constitue un indice de la réception à grande échelle mais ne peut être considéré comme représentatif de l'avis de l'ensemble des parents d'élèves, du fait de la très forte restriction de distribution (46 parents d'élèves). Cependant, on note sur ces questionnaires une très grande redondance des arguments avancés... contre l'évaluation par compétences. En effet, 40 des 46 questionnaires mettent en lumière le fait que les parents préféreraient voir leur enfant être évalué de façon chiffrée. Souvent, les parents avancent des arguments attendus – « Parce que mon enfant sera de toute façon évalué de façon chiffrée pour les épreuves nationales » - mais certains, bien plus

³⁰ Cf. annexe III p. 73

nombreux que ce à quoi je m'attendais, avancent des arguments presque sentimentaux – « Parce que j'ai été évalué de façon chiffrée et que ce système fonctionnait très bien ». On pointe ici l'attachement à la note, attachement très surprenant dans le sens où, souvent, leur enfant est en échec dans ce système de notation lorsqu'il est maintenu. On peut faire un parallèle très fort entre cette volonté de conservation de la note et les épreuves du baccalauréat qui demeurent, dans l'esprit des parents, l'acte de validation véritable d'un niveau atteint par leur enfant, comme si les années précédentes n'avaient absolument pas participé à cette réussite. Pour beaucoup, le système chiffré est « plus sérieux ». Ils considèrent que le passage de l'école primaire au collège constitue un cap, un tournant dans le parcours scolaire de leur enfant. Ce doit être l'avancée vers une activité jugée plus sérieuse, plus approfondie, dans laquelle les objectifs à atteindre semblent primordiaux. On pourrait répondre à ce type d'arguments en avançant que l'apprentissage de la lecture en primaire n'était sans doute pas moins important pour l'élève que l'apprentissage de la métaphore ou de la comparaison en sixième. Mais les habitudes demeurent ancrées et cet attachement irraisonné à la note semble impossible à nuancer. Cependant, l'analyse des questionnaires laisse entendre un problème majeur dans la mise en place du système d'évaluation par compétences. En effet, les parents cochent souvent pour ne pas dire de façon quasi-systématique le manque de clarté de l'évaluation par compétences. Ce manque de clarté se retrouve à la fois dans l'intitulé des ITEMS, qu'ils jugent jargonneux et incompréhensibles pour certains. A observer le référentiel, on ne peut qu'abonder dans leur sens. Comment demander à des parents détachés le plus souvent du système scolaire depuis un certain nombre d'années, de comprendre des intitulés du type « Distinguer les homophones grammaticaux et lexicaux » ? On s'interroge alors sur la réelle présentation faite aux parents en début d'année scolaire. N'étant pas présente à cette réunion, j'imagine très bien, au vu de ce qui m'est conté dans les questionnaires, d'éternelles discussions sur les « compétences » sans que jamais ne soient explicités les attendus pour les élèves. D'ailleurs, lorsque l'on s'attarde sur les quelques fiches – trois – de parents adhérant volontiers à ce système, on ne peut qu'être surpris de voir apparaître :

Question n°1 : Vous estimez-vous satisfait du système d'évaluation par compétences ?

Oui
 Non

Moyennement

Parce que'on me l'a expliqué.

Cette précision sous-entend autre chose que ce qui est coché, elle sous-entend que ce n'était pas le cas avant qu'on le lui explique. Le rôle capital que joue alors l'explication, le détail apporté aux informations communiquées aux parents semble prépondérant dans la réception de ce nouveau système d'évaluation, que beaucoup rattachent à une pratique du primaire et donc, potentiellement, de leur point de vue du moins, à une activité peu sérieuse et tirant les élèves vers le bas, ce que les

articles répétés dans les journaux intitulent « le nivellement par le bas ». En effet, il faut prendre absolument en considération le fait que les parents ont été bercés dans un système en place depuis le XVII^{ème} siècle et s'attachent à leur note comme à une tradition qui viendrait définir une partie de leur identité. Si le corps enseignant ne guide pas davantage les parents dans une démarche d'adoption consciente et de compréhension du système, cela amène nécessairement à un rejet massif. En revanche, on remarque aussi des arguments typiquement liés à une mauvaise foi explicite, du type : « mon enfant a eu du mal à se faire à ce type de notation. » En effet, il paraît relativement peu probable que les élèves aient eu du mal à se faire à un système d'évaluation qui est déjà en place en primaire... Ces élèves n'ont jamais reçu de notes, et il semble donc difficile qu'ils aient eu du mal à se faire à un système qu'ils connaissent parfaitement, même si quelques couleurs ne sont pas similaires à celles des années précédentes. De même, les parents ont noté une incompréhension de l'évaluation dans le sens où le professeur n'évalue pas la totalité d'un devoir mais une seule partie. Par exemple, sur un exercice de dictée, on peut choisir de n'évaluer que les accords dans le groupe nominal. Cette décomposition de l'évaluation perturbe les parents qui ne voient que l'ensemble du devoir et qui voudraient que les élèves soient capables de produire immédiatement des résultats parfaits sur tous les aspects de l'orthographe. Ils ne comprennent pas, par exemple, que l'on ne sanctionne pas des accords maladroits du participe passé d'un verbe pronominal, alors même que cette notion ne peut pas être abordée en classe de sixième, du fait de son aspect trop complexe. On remarque d'ailleurs une certaine forme de rigidité des parents quant à la question de l'orthographe qui semble être primordiale à leurs yeux. Enfin, pour la part des parents se prononçant contre l'évaluation par compétences, deux sortent du lot, en se positionnant en faveur d'un système mixte :

L'évaluation chiffrée et l'évaluation par compétences sont les 2 systèmes en parallèle permettent une meilleure vision de la situation de notre enfant.

On voit donc qu'ils admettent que l'évaluation chiffrée et l'évaluation par compétences ne portent pas sur les mêmes choses. La note permet de les rassurer, en leur donnant un niveau précis, en déterminant clairement si leur enfant est au-dessus de la moyenne ou non. La compétence, elle, permet de faire un bilan sur les éventuelles lacunes des élèves, sans pour autant que les parents n'accordent d'intérêt particulier au fait que l'évaluation par compétences laisse la place à l'erreur là où la note se présente comme définitive, excluant toute chance d'amélioration du résultat. En réalité, les parents ne sont pas contre le système par compétences, dans la mesure où celui-ci ne remplace pas la note, qu'ils jugent plus précise et plus claire. Dans les quelques questionnaires ayant répondu « sans avis » à la question « Préféreriez-vous que votre enfant soit évalué de façon chiffrée ? », on

trouve des arguments nouveaux, plutôt à la défaveur, une fois encore, de la compétence. Le rouge serait désormais une « source supplémentaire d'angoisse » pour les élèves et ne permettrait pas à l'élève d'être plus confiant qu'en étant noté. Un parent évoque également la différence de résultat entre la note, qui peut être bonne, et l'évaluation par compétences, qui peut afficher un mauvais résultat. Il juge donc cela peu représentatif de la qualité de l'ensemble de la copie, sans doute, même si cela n'est pas formulé ainsi, du fait que l'évaluation par compétences ne porte pas sur l'ensemble du travail effectué sur la copie. Cependant, si l'avis des parents importe, il n'est pas le seul à rentrer en compte dans le cadre d'un travail de recherche sur la perception de l'évaluation par compétences. Il faut se pencher sur l'avis des principaux concernés, c'est-à-dire des élèves.

3.3. Les réticences des élèves

Pour ce faire, j'ai commencé par distribuer le questionnaire aux élèves³¹. Je ne leur ai donné le questionnaire destiné à leurs parents qu'ensuite. Ils l'ont complété en classe, et ce afin d'éviter le plus possible le parasitage de l'avis des parents, même si celui-ci est nécessairement présent à l'esprit des élèves. Il faut tout d'abord se représenter la situation de ces élèves. Chacun d'entre eux, puisqu'il n'y a pas de redoublants, vient d'entrer au collège et n'a donc jamais connu de système d'évaluation chiffrée. Ils ont connu uniquement un système par compétences très semblable à celui qu'ils découvrent cette année. Cela n'empêche pas le fait que la plupart d'entre eux reste tout de même, tout comme leurs parents, plutôt favorables à un système par notation. Cependant, les raisons qu'ils avancent ne sont pas les mêmes que leurs parents. Peu d'entre eux jugent le système peu clair. En réalité, ils le jugent peu précis. Ce qui perturbe ces élèves, c'est le fait de ne pas savoir si la couleur obtenue à l'évaluation correspond au début ou à la fin de l'éventail de notes possibles. De ce fait, ils qualifient souvent le système d'injuste car, si eux ne connaissent pas l'exactitude de leur résultat, il leur paraît contraire à l'équité qu'un autre élève ayant la même couleur puisse se considérer comme ayant le même résultat si sa note chiffrée avait correspondu à un petit point de moins. Ce qui régit la réaction des élèves face au système d'évaluation par compétences, c'est donc une attitude de compétitivité affichée, attitude que j'ai déjà pu remarquer, comme tout professeur, lors du rendu des devoirs. En réalité, peu importe à ces élèves le système d'évaluation mis en place car ce qui leur importe, c'est d'être le meilleur. Certains parmi eux avancent d'ailleurs des arguments clairement compréhensibles :

Question n°3 bis : Si oui, pourquoi ?

Parce que c'est plus clair

Parce que mes parents ont été évalués de cette façon et que cela fonctionnait bien

Parce que je serai de toute façon noté pour les épreuves nationales (brevet, bac, études supérieures ou professionnelles)

³¹ Cf. annexe H p.70

Parce que cela m'inquiète pour après le collège : est-ce que ce sera mal vu ?

Autre : Parce que l'on peut avoir le bleu (satisfaisant) alors que l'on a 12/20.

Les élèves n'envisagent pas la qualité du dispositif en lui-même, ils jugent de son efficacité au regard de ce qu'apportait l'ancien système. Ils convertissent l'évaluation en note, comme les français convertissaient l'euro en francs après son inauguration. Si l'on envisage les choses ainsi, on peut imaginer qu'une certaine forme d'appropriation de ce système finira par se faire avec le temps. Peut-être, si l'évaluation par compétences est toujours en place dans trente ans, aurons-nous des parents d'élèves répondant « J'ai été évalué de cette façon et cela fonctionnait bien », changeant ainsi le regard porté sur ce type d'évaluation. Peut-être alors les réticences actuelles ne seraient-elles qu'une période de trouble dans la transition d'un système à un autre. Mais ce trouble en question prend parfois une tournure particulièrement violente dans les mots des élèves. Ainsi, un des élèves écrit, en remarque terminale :

Remarque(s) :

On a pas à se mettre au niveau des plus faibles.
Ils ont qu'à travailler

Cette violence dans le propos, qui a sans doute pour origine le milieu familial, met en avant cette compétitivité qui règne entre les élèves. Cet élève n'envisage pas le fait qu'une difficulté puisse être liée à une raison autre que l'absence de travail. Cette attitude va à l'encontre de toutes les démarches pédagogiques actuelles, qui visent à l'ouverture du dialogue et à l'intégration de tout élève, quelque soit son niveau, au sein d'une pédagogie qui se veut différenciée. On constate également que l'évaluation par compétences, qui souhaitait annihiler toute cette compétition entre les élèves, ne permet pas d'effacer cette attitude de volonté de domination sur ses camarades.

De plus, certains élèves parlant ouvertement de leurs difficultés attestent que la note leur permet de comprendre leurs difficultés, alors que c'est très précisément ce qui lui fait défaut ! Cela suppose que la très longue appréciation dispensée en accompagnement de l'évaluation n'est pas comprise par les élèves, peut-être même pas lue. Elle, qui est censée montrer à l'élève ce qu'il a ou non réussi et ce qui est à travailler, n'est pas perçue de même par l'élève. Sans doute un travail d'explicitation reste-t-il à mener en ce sens. Pourquoi par exemple, ne pas mettre en place, au vu de ces résultats, une appréciation dans laquelle il s'agirait de surligner les objectifs et points à retravailler pour la fois suivante ? Dans tous les cas, malgré la disparition de la note, on constate que l'élève ne se fie pas à l'appréciation qui est faite sur sa copie. Peut-être aussi pourrait-on proposer en travail de correction avec les élèves une comparaison à établir entre sa propre copie et une copie idéale, appelée « corrigé ». Il s'agira alors pour l'élève de regarder en quoi sa copie fait défaut. Que ne fait pas l'élève ? Qu'est-ce qu'il n'utilise pas ou qu'il ne connaît pas par manque de travail ? Ce travail pourrait

avoir un effet bénéfique sur la réception de l'appréciation et sur la conscience des défauts inhérents à sa copie, ce qui n'est pas toujours le cas. Certains élèves, par exemple, ne comprennent pas pourquoi ils ne parviennent pas à avoir un vert dans certains items.

Ce qui trouble encore davantage certains des élèves, c'est le fait que certaines évaluations ne résultent pas d'une répétition cérémonieuse du cours. La notion de tâche complexe leur est incompréhensible, et ce malgré des explicitations claires. On évalue la capacité à produire un texte au présent par exemple et non pas la capacité à conjuguer des verbes à une personne réclamée. Mais dans tous les cas, il s'agit de comprendre et d'appliquer la conjugaison du verbe, ce que les élèves n'arrivent pas à comprendre.

Remarque(s) :

Il y a des eval qui ne sont pas à apprendre.

Dans ces questionnaires réservés aux élèves, un nombre plus élevé s'avoue satisfait du système par compétences que dans le questionnaire réservé aux parents. Beaucoup d'entre eux disent s'en sortir mieux avec ce système que dans les matières dans lesquelles ils sont évalués par notes. Certains évoquent aussi une plus grande clarté dans les aspects qui restent à travailler, ce qui contredit la réception des élèves cités plus haut. Mais ce qui marque le plus, c'est la foule d'élèves qui disent n'avoir aucune préférence, aucun penchant pour un type ou l'autre d'évaluation. Pour eux, le plus important n'est pas le type d'évaluation mais ce que l'on apprend en classe (22). Cette information est capitale pour l'étude qui nous intéresse car elle montre que les élèves, au contraire des parents, ont conscience de l'importance de ce qui se joue dans le cadre du cours. Pour eux, peu importe la forme que prend l'évaluation, l'importance se situe ailleurs, là où les parents ne l'ont pas perçue, c'est-à-dire dans les connaissances et les compétences qui sont apprises aux élèves, plus que dans les résultats ou la forme qu'ils prennent.

L'évaluation relève d'une nécessité double, à la fois administrative et pédagogique. Cependant, elle subit depuis un certain nombre d'années des remises en cause dont le nombre va croissant. On l'accuse, de façon légitime, d'être subjective, influencée par des éléments extérieurs plus ou moins cautionnables mais pas seulement. On lui reproche tour à tour d'être sclérosante et stigmatisante – c'est le cas pour l'évaluation dite sommative – et, parallèlement, on lui reproche son évolution vers des formes plus malléables en fonction du niveau des élèves. Entre une évaluation pour une élite intellectuelle scolaire et ce que les journalistes nomment « nivellement par le bas », l'évaluation tente d'apporter des solutions aux problèmes d'acquisitions des connaissances et compétences des élèves.

Pour cela, le Ministère de l'éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la recherche favorise la mise en place d'un nouveau système : l'évaluation par compétences.

L'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES, UNE SOLUTION ALTERNATIVE ?

1. La mise en place du dispositif

3.1 La préparation en amont

Face aux difficultés observées de certains élèves de sixième, mon établissement décide dans le courant de l'année 2014 de mettre en place pour la rentrée 2014-2015 une classe d'expérimentation en cinquième, fonctionnant sur un système d'évaluation par compétences et accueillant un nombre limité d'élèves très en difficultés mais ayant tous pour caractéristique commune d'être volontaire et d'avoir envie de progresser. Le professeur a organisé en Juin une réunion d'informations pour les parents concernés. L'ensemble des items choisis pour les évaluations leur ont été expliqués dans les détails et de façon extrêmement claire afin que les parents comprennent parfaitement le mode d'évaluation de leurs élèves. De plus, les parents se sont tous engagés à se rendre aux différentes réunions organisées au cours de l'année afin de suivre de près l'évolution de leur enfant. Ces démarches, qui visaient à rassurer les parents, ont créé un véritable lien de confiance entre les parents et l'établissement, de sorte qu'aucune protestation d'aucune sorte n'a été exprimée par la suite. A la fin de l'année et suite à l'observation des résultats très encourageants des élèves de la classe, la direction a décidé de poursuivre l'avancée vers ce dispositif en l'élargissant à l'ensemble des élèves des classes de sixième. Pour la rentrée 2016-2017, en accord avec les établissements environnants – collèges et même lycées – qui eux aussi mettent progressivement en place des évaluations par compétences, l'administration du collège Victor Duruy a décidé d'étendre l'évaluation par compétences à l'ensemble des niveaux du collège, de la sixième à la troisième. Il avait été envisagé de n'étendre au départ ce dispositif qu'à certaines classes de troisième mais cette solution a été rapidement écartée en raison des tensions qu'elle avait occasionné dans d'autres établissements des environs : Un collège dans lequel seule une classe de troisième était évaluée par compétences a vu les parents s'accrocher désespérément aux notes et rejeter violemment le nouveau système en exigeant le retrait de leur enfant de cette classe. Le principal du collège Victor Duruy a donc imposé cette évaluation à l'ensemble des niveaux, présentant ce bouleversement comme un choix pédagogique que les parents ne peuvent réfuter. L'ensemble des élèves est évalué par compétences et il n'y a aucune exception possible. Cette étape a constitué un véritable tournant dans la façon d'évaluer des enseignants du collège. Il a fallu mettre en place un nouveau logiciel d'évaluation, qui ne complétait pas l'évaluation chiffrée mais la remplaçait intégralement. L'établissement a opté pour le logiciel SACOCHE, un logiciel à ajouter sur la plateforme ARGOS et qui permet à l'administrateur de l'établissement d'entrer les listes des élèves et les items choisis en amont par le conseil d'enseignement. Ce logiciel, créé par des professeurs et validé par le ministère

de l'éducation nationale, propose de mettre gratuitement à la disposition des établissements des outils d'évaluation qui facilitent le passage d'une évaluation chiffrée à une évaluation par compétences. Il a cependant fallu former les professeurs à ce nouveau mode d'évaluation. Pour cela, des formations continues ont été mises en place, en parallèles des formations proposées par les inspecteurs sur la nouvelle réforme. Ainsi, les professeurs ont été sensibilisés à la nouvelle progression et aux contenus attendus, mais également à leur nouvelle façon d'évaluer. De même, les réunions de rentrée, organisées dans le courant du mois de Septembre, ont pour objectif de sensibiliser les parents à cette question de l'évaluation et de clarifier les différents items ainsi que le fonctionnement de ce mode d'évaluation, sensiblement différent de celui de l'évaluation chiffrée, ne serait-ce que par l'aspect non définitif des résultats qui sont toujours susceptibles de changer. Le passage d'une évaluation chiffrée à une évaluation par compétences suppose donc une grande préparation : il faut expliquer aux professeurs, aux élèves et aux parents le fonctionnement et les avantages du dispositif et les convaincre du bien-fondé de la mise en place de celui-ci ; il faut expliquer aux professeurs comment évaluer, comment choisir un référentiel, sur quelles bases ; il faut former de façon plus matérielle les professeurs à l'utilisation du logiciel d'évaluation.

3.2 L'adaptation du projet pédagogique

La mise en place de réunions ne prépare cependant pas le professeur à la pratique de l'évaluation par compétences. Evaluer par compétences suppose une façon de travailler complètement différente, ce dont je me suis rendue compte très rapidement. Ayant préparé mes premiers cours pendant les vacances d'été, j'ai rapidement constaté que cette préparation ne pouvait pas s'adapter au système d'évaluation mis en place dans mon établissement. D'une part, du fait de la division en cycle, le collège Victor Duruy travaille en étroite collaboration avec les professeurs du premier degré des écoles qui envoient leurs élèves dans ce même collège. Le programme de grammaire et sa progression ont donc été décidés à l'avance et imposent une progression différente de celle que j'avais prévue. En effet, dans le schéma imposé, ma séance sur les temps du passé dans le récit tombait au beau milieu d'une séquence sur *Le médecin volant* de Molière. Cette incohérence entre le support littéraire et la notion abordée a donc dû être rectifiée, même si elle n'est pas à proprement parler due à l'évaluation par compétences. Concernant cette dernière, j'ai également dû adapter mes préparations. Elle suppose que le cours n'est pas construit autour d'une thématique littéraire ou autour d'une notion linguistique mais autour de quelque chose de bien plus vaste qu'il faudra réfléchir en termes de tâche complexe. Pour cela, ma progression sur l'année montre des ajustements perceptibles : la première séquence est encore très rigide, j'oserais même dire « scolaire » et présente peu l'état d'esprit que suppose l'évaluation par compétences, c'est-à-dire la mise en place progressive, au fil de l'année, d'une pédagogie différenciée, indispensable pour réellement donner à

chaque élève la possibilité de valider l'ensemble des compétences. Il m'a donc fallu partir de ce qui était moins réussi pour arriver à cet objectif de différenciation pédagogique. Au fur et à mesure que j'ai gagné en assurance et en expérience, j'ai proposé aux élèves des évaluations différentes. Les élèves se sont vus distribuer des évaluations sommatives brèves, destinées à évaluer la compréhension et l'application globales des compétences travaillées au cours de la séquence, accompagnées d'exercices supplémentaires permettant de retravailler des compétences non acquises par le passé – pour les élèves en difficulté – ou non encore abordées – pour les élèves en avance. Cette organisation suppose un temps de préparation bien plus important, parce qu'il prend en considération non pas seulement les objectifs pédagogiques et didactiques mais également le niveau propre à chaque élève. La composition de mes deux classes de 6ème est en effet très hétérogène : la classe de 6ème 4 par exemple, comporte plusieurs élèves relevant du dispositif Français Langue Etrangère, plusieurs élèves ayant un Projet Personnalisé de Scolarisation ou un Plan d'Accueil Personnalisé, un élève ayant une AVS pour des troubles du comportement et un élève nouvellement arrivé du Gabon et diagnostiqué analphabète. Cette grande hétérogénéité dans la classe pénalise le travail écrit car le niveau des élèves est relativement bas. Afin d'intégrer les élèves du dispositif FLE ou Philippe, mon élève analphabète, j'ai favorisé en début d'année le travail sur le conte en lien avec la thématique du monstre évoquée dans les programmes, ce qui m'a permis à la fois de travailler sur l'oralité du conte en faisant découvrir aux élèves le livre audio, et, parallèlement, de favoriser une activité de critique et de réflexion orale permettant d'inclure tous les élèves dans l'activité de travail. Le passage à l'écrit s'est ensuite fait différemment selon les élèves : rédaction d'un texte de synthèse, remplissage d'un texte à trous, réalisation d'un dessin pour raconter l'histoire accompagné de quelques mots en français pour éclairer le texte. Les possibilités d'ajustement par rapport à la réalité de la classe sont très diverses mais elles supposent toutes une réflexion en amont sur les capacités de chaque élève à la réalisation de telle ou telle compétence. Il est donc possible de parvenir à un certain niveau de compétences avec des élèves en difficultés en adaptant le parcours, en faisant des ajustements, en mettant en place des aides particulières. Il est beaucoup plus difficile de le faire avec une évaluation chiffrée car celle-ci impose un barème qui soit le même pour tous, ce qui met d'ores et déjà certains élèves, peu importe leur niveau d'implication, en situation d'échec. Philippe, par exemple, ne sait pour l'instant ni lire, ni écrire. Il parle cependant très bien français, ce qui fait de lui un élève non prioritaire sur la liste d'attente pour le parcours FLE. En attendant qu'une solution soit trouvée pour lui, je dois donc l'inclure au sein du groupe classe, et plus particulièrement lors du travail en groupe, alors même qu'il cache très bien aux autres élèves son statut d'analphabète. La différenciation me permet donc de le sociabiliser en lui confiant des tâches à sa portée sans jamais le stigmatiser aux yeux des autres. Philippe est ainsi évalué de façon orale mais est dispensé, pour l'instant du moins, de toute évaluation écrite. Cette flexibilité extrême du système peut tout aussi

bien permettre d'aider des élèves en difficultés que de favoriser l'approfondissement du travail des bons élèves. On oublie en effet souvent que les bons élèves ont tendance à s'ennuyer au sein des classes dans lesquelles le niveau est faible. La différenciation permet donc pour certains d'être en permanence stimulés. Certes, beaucoup d'élèves valideront les compétences comme acquises, étant donné un niveau d'attentes somme toute raisonnable ; cependant, certains chercheront l'excellence, ce à quoi je tente de répondre par des sujets plus difficiles, plus adaptés. L'évaluation par compétences, qui va de pair avec un système en permanence en recherche de flexibilité et de différenciation, permet donc tout autant de favoriser la réussite des élèves en difficultés que celles des élèves en soif d'apprendre. L'évaluation prend la forme d'un tableau répercutant les items choisis, en moyenne trois ou quatre pour une évaluation sommative, accompagné de la pastille colorée ou de la lettre correspondante. Les quatre niveaux d'acquisition sont les suivants : Très bonne maîtrise – vert ou E pour « excellent », maîtrise satisfaisante – bleu ou A ou « acquis », maîtrise fragile – orange ou ECA pour « en cours d'acquisition », maîtrise insuffisante – rouge ou « NA » pour non-acquis.

3.3 Les avantages de l'évaluation par compétences : motivation et réussite

Il m'a tout d'abord paru extrêmement difficile d'évaluer par compétences. Je ne connaissais pas ce dispositif, et j'avais du mal à faire le deuil de l'ancien système de notation, qui avait tellement bien fonctionné me concernant. J'ai donc dû réapprendre à connaître l'évaluation, me faire à des méthodes différentes de vérification et même d'apprentissage. Peu à peu, je me suis approprié ce mode d'évaluation, jusqu'à proposer aux élèves de nouvelles choses : à partir de la séquence n°4 sur le récit d'aventures, j'ai divisé mes séries d'évaluation sommatives en trois niveaux. Il s'agit désormais de regrouper les élèves soit par niveau, soit par compétences à valider. J'ai par exemple proposé pour l'évaluation de cette séquence une planche de bande dessinée qu'il s'agissait d'analyser en utilisant le vocabulaire vu en classe pour les bons élèves – planche, vignette, bulle, etc. – et de compléter pour les moins bons élèves. Dans le premier cas, c'est l'item « Lire différents types de documents » qui est évalué, alors que dans le second cas, j'évalue seulement « Réutiliser le vocabulaire ». De même, un exercice sur les reprises nominales évalue chez un élève sa capacité à appliquer la leçon vue en classe dans un texte nouveau alors que, pour les autres, cette compétence s'applique à un texte qui a déjà été vu en classe. Bien évidemment, la validation de ces compétences laisse apparaître une différence dans le niveau atteint. Après discussion avec mon tuteur, j'ai décidé de surnoter légèrement mes élèves en difficulté afin de les valoriser. Dès que j'ai eu mis en place cette méthode, j'ai pu constater des améliorations notables dans les devoirs rendus. Dans une de mes classes de 6ème, Armando³², élève signalé auprès de l'Académie pour absentéisme et décrochage scolaire, est en situation d'échec. Je n'ai pas hésité à évaluer tous ses travaux lorsqu'ils révélaient plus de travail que d'ordinaire, en

³² Cf. annexe IV p 75

forçant un peu le trait. Ainsi, j'ai énormément travaillé sur la confiance en soi qui est souvent mise à mal par les élèves en difficulté et j'ai pu constater des résultats positifs. Armando s'est investi dans les activités proposées en classe, il a rendu des devoirs et a même bien réussi certains des exercices proposés en évaluation. Certes, le niveau atteint ne sera probablement pas comparable à celui d'autres élèves moins en difficultés, mais il produit, s'implique, travaille, ce qui est déjà en soi la preuve d'une évolution dans sa perception du cours et amène à des améliorations, même si elles sont légères. L'évaluation par compétences a cette faculté de persuader l'élève qu'il est en situation de réussite, ce qui entraîne nécessairement un regain de motivation, sur la base de ce que l'on appelle le cercle vertueux : je réussis donc je suis motivé, je suis motivé donc je réussis. Mais l'évaluation par compétences n'a pas seulement pour vocation d'aider les élèves en difficultés, elle s'adresse à tous les élèves dans un vœu d'évolution de chacun selon ses capacités. Ainsi, le système d'évaluation par compétences, tel qu'il est défini dans le logiciel de mon établissement, est mouvant. Dans le système d'évaluation par notation, chaque élève voit apparaître sur son bulletin officiel l'ensemble des notes qu'il a obtenues dans le trimestre. Cela ne laisse que peu de place à l'erreur qui sanctionne immédiatement l'élève en ayant pour conséquence de réduire, considérablement ou non, sa moyenne générale. Dans le cadre d'une évaluation par compétences, l'élève obtient des niveaux comme dit précédemment et c'est le pourcentage obtenu pour chaque niveau qui définit le niveau final. Si un élève obtient plus de 55% de réussite dans un item, alors celui-ci est obtenu avec la mention « maîtrise satisfaisante ». S'il est obtenu à plus de 70 %, il passe en « très bonne maîtrise ». Ainsi, toutes les erreurs ou petits échecs apparus sur le temps de l'apprentissage sont gommées pour ne laisser place qu'à la réussite finale, à l'apogée de la compréhension de la notion. Cela peut paraître anecdotique mais cette possibilité de se reprendre, de s'améliorer et de voir ses efforts récompensés par la seule vue d'une pastille bleue ou verte sur son bulletin est pour les élèves une véritable source de motivation dans le sens où l'on reconnaît de la sorte, plus que le résultat final, la valeur du travail accompli d'un point A à un point B en faisant abstraction des difficultés. Dans le sens inverse, ce système maintient également l'attention des élèves dans le sens où rien n'est jamais acquis : la réussite à deux devoirs n'exclut pas la possibilité de voir descendre son résultat en cas de relâchement. L'élève doit donc rester concentré et motivé pour maintenir son niveau sur le bulletin officiel. Ainsi, la valeur d'un travail régulier et d'une attention maintenue sont sans cesse présentes dans les esprits des élèves.

2. Les difficultés d'application

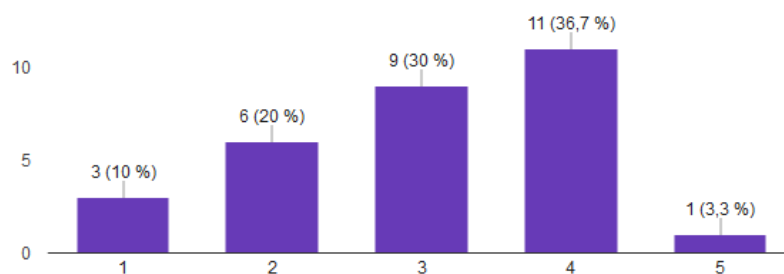
2.1. Les réticences du personnel d'éducation

La mise en place d'un système d'évaluation par compétences nécessite d'une part l'adhésion pleine et entière de l'administration, d'autre part, celle, plus délicate sans doute, du personnel

d'éducation et en tout premier lieu des professeurs. J'ai réalisé auprès de mes collègues une enquête par le biais d'un site Internet proposant la réalisation simplifiée de questionnaires (Google Forms). Les résultats sont édifiants. Contrairement aux idées reçues, les professeurs s'avouent dans l'ensemble plutôt satisfaits du système d'évaluation par compétences. Dans le graphique obtenu ci-dessous, le 1 correspond à une absence de satisfaction, le 5 à une très bonne satisfaction. On voit donc que 70% des professeurs donnent au moins une satisfaction moyenne à ce dispositif contre 30% de satisfaction basse. Le sentiment de voir les professeurs particulièrement opposés à ce système est donc clairement démenti par les chiffres récoltés lors de ce questionnaire anonyme.

Globalement, diriez-vous que vous êtes satisfait du système d'évaluation par compétences ?

(30 réponses)

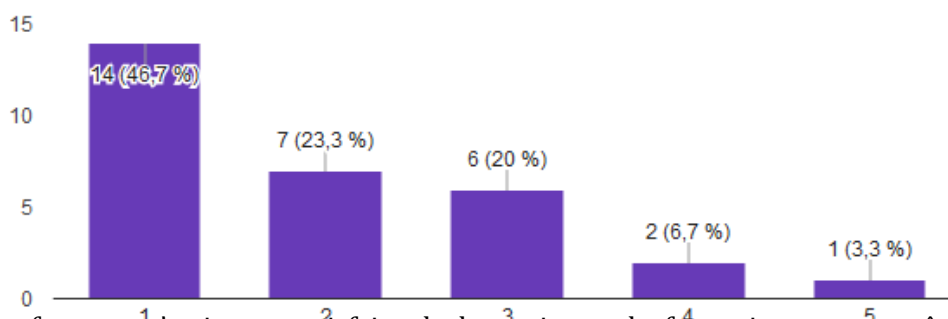


En

revanche, les professeurs jugent très majoritairement ne pas avoir reçu une formation suffisante avant la mise en place de ce dispositif :

Estimez-vous que vous avez reçu une formation suffisante pour évaluer les élèves par le biais de ce système ?

(30 réponses)

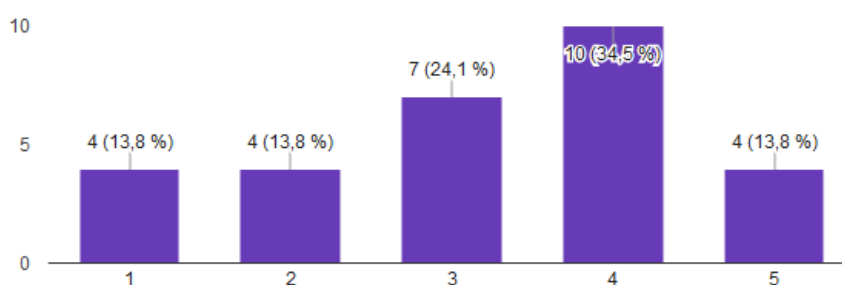


Les professeurs s'estimant satisfaits de leur niveau de formation sont extrêmement peu nombreux, trois sur trente. On peut donc s'interroger sur la place de la formation dans l'acceptation de ce niveau dispositif. Peut-être les professeurs se sentent-ils mal à l'aise avec celui-ci, parce qu'ils

ne l'ont pas découvert dans de bonnes dispositions et ont ainsi eu du mal à se l'approprier, ce qui est confirmé lors des réponses suivantes :

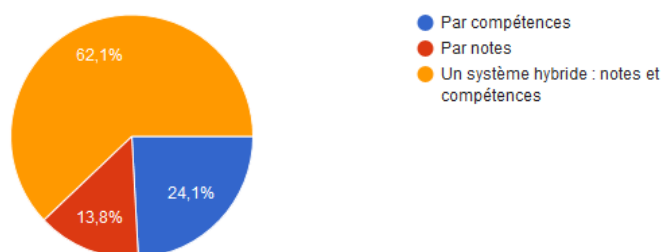
Trouvez-vous que l'évaluation par compétences est difficile à pratiquer ?

(29 réponses)



Parmi les précisions³³ apportées à cette question, on trouve des réponses du type : « Difficile encore de tout maîtriser spécialement avec les nouveautés de la réforme qu'il nous faut intégrer, l'évaluation par compétence de ces nouveautés nous demandent encore beaucoup de travail de réflexion », « Trop flou, pas assez informée. », « c'est encore assez nouveau pour moi » ou encore « C'est un exercice qui demande de raisonner différemment, donc de s'entraîner ». Dans l'ensemble, une absence d'informations qui entrave la progression du professeur dans son imprégnation de ce nouveau type d'évaluation. Si l'on se réfère aux chiffres, les professeurs sont dans l'ensemble plutôt en faveur d'un système d'évaluation par compétences mais beaucoup déclarent préférer un système hybride, qui mêlerait à la fois notes et compétences, et ce malgré la somme supplémentaire de travail que cela suppose :

Quel type d'évaluation préféreriez-vous ? (29 réponses)



Ce questionnaire permet de faire le point sur la perception par les enseignants de l'évaluation par compétences. Il permet de constater que les professeurs ne sont pas contre même s'ils nuancent

³³ Cf. annexe V p 83

leurs propos en affirmant être pour un système hybride car : « Il n'est pas souhaitable que l'on évalue seulement les élèves sur leurs compétences; les savoirs et connaissances sont tout aussi importants », idée qui ressort dans de multiples notes. Cependant, il ne faudrait pas que mon enquête trahisse la parole de professeurs particulièrement opposés à ce système d'évaluation, qu'ils jugent « Beaucoup trop arbitraire et beaucoup trop réducteur. Avec les notes, on dispose de 21 points pour évaluer un élève. On n'a que 4 possibilités avec les compétences. En gros, on peut mettre dans le même panier un élève qui a 20/20 et un autre qui aura 15/20, ce qui n'est, pourtant, pas du tout pareil. La même injustice se reproduit bien sûr à l'inverse pour les élèves qui seront entre 0 et 5. » On retrouve ici des arguments qui font écho à ceux des parents et des élèves cités dans l'enquête plus haut. Cette notion d'injustice est pourtant à nuancer. Car la note n'est pas, comme cela a pu être explicité, nécessairement plus objective. Tout dépend de la façon dont on aborde l'évaluation par compétences. La réalisation d'un barème précis peut s'avérer tout aussi rigide qu'elle l'était sur l'ancien système. A l'inverse, la notation peut être plus large sur certains élèves, que ce soit du fait d'une prise en considération des efforts fournis ou bien d'une sorte de phénomène « chouchou » le plus souvent inconscient. Enfin, même s'il n'est pas possible d'évoquer ici toutes les réponses et tous les chiffres récoltés, il faut cependant expliciter que pour 44,8% des professeurs, évaluer les élèves par compétences constitue un risque d'échec lors du passage au lycée. Ce chiffre semble disproportionné lorsque l'on se rappelle que beaucoup des professeurs s'estimaient satisfaits de ce dispositif, quand bien même ils avouaient qu'il était perfectible, notamment dans le choix des items qui ne correspond pas toujours aux attentes de tous les professeurs. Or, cette crainte affichée clairement pose la question de l'adaptabilité du système quant au passage dans les classes supérieures. Ainsi, le système peut-il être réutilisé au lycée ou cela est-il impossible ? Dans quelle mesure les professeurs estiment-ils l'évaluation par compétences possible au collège et impossible au lycée ? Ce sont des questions que je n'avais pas posées dans mon questionnaire mais qui trouvent sans doute des réponses dans la considération de l'importance que revêt le lycée et plus encore le fameux baccalauréat. N'est-on pas encore ici en train de considérer, comme nous l'avons fait lors du passage du primaire au collège, que le passage au lycée constitue lui aussi une étape importante, le passage à quelque chose de sérieux et de sentencieux qui nécessiterait le retour à la note ? Ces questions restent en suspens, du moins jusqu'à leur expérimentation en lycée. Il serait également intéressant d'étudier les résultats des élèves de collège évalués par compétences à leur arrivée au lycée. Ne bénéficiant pas de ces informations, mon travail de recherche s'achève ici, quelque peu avorté.

2.2 Difficulté du choix d'un référentiel

Le choix d'un référentiel influe par la suite sur le processus d'évaluation. Il faut donc que le professeur soit en parfaite adéquation avec les items et les termes choisis. Assister au conseil d'enseignement et aux réunions qui permettent de nourrir la réflexion sur celui-ci est donc primordial. Or, je n'étais pas présente à ces réunions, le référentiel ayant été choisi en fin d'année scolaire 2015-2016. Ce détail en apparence m'a causé – et me cause toujours - énormément de soucis au moment de l'évaluation de mes élèves. En effet, le référentiel reflète une façon de considérer l'item. Si l'on prend dans le référentiel mis en place dans mon établissement l'item E-14 qui s'intitule « Ecrire un texte personnel³⁴ », on peut sans encombre se rendre compte du flou qui entoure cette notion. Qu'évalue-t-on ici réellement lorsque l'on parle d'un texte « personnel » ? Ayant posé la question à différents professeurs de français de mon établissement, j'ai eu la surprise de constater que les réponses divergeaient beaucoup. L'un d'eux m'a affirmé qu'il s'agissait ici de la capacité de l'élève à ne pas se calquer sur un modèle et donc à faire preuve d'originalité. Un autre, qui m'a dit s'être battu pour faire intégrer cet item au référentiel, m'a parlé de l'évaluation du niveau d'implication de l'élève dans son travail de rédaction. Or, sans même juger de l'interprétation de l'un ou de l'autre, on ne peut que constater l'écart qui les oppose. Un même référentiel cache donc ici l'évaluation de deux choses diamétralement opposées. Un élève peut très bien avoir été très impliqué dans un travail très proche du texte sur lequel la rédaction s'appuie. Comment peut-on donc être persuadé qu'un même item sera évalué de la même façon, perçu de la même façon par deux évaluateurs différents ? Cela pourrait paraître anecdotique. Sauf si l'on pense que le cycle 4 reprend le même référentiel de façon plus approfondie. Quelle sera alors la part d'incompréhension de l'enseignant devant l'échec de son élève face à une compétence validée l'année précédente par son collègue ? L'élève lui-même percevra-t-il des divergences et les comprendra-t-il ? De plus, lorsque je discute avec mes collègues extérieurs et que je leur montre le référentiel mis en place dans mon établissement, beaucoup le jugent « flou » ou « imprécis ». Or, ceci résulte d'une volonté de la part du conseil d'enseignement de mon établissement d'éviter un écueil récurrent dans les référentiels proposés : l'accumulation d'un nombre impressionnant d'items très précis qui segmentent l'enseignement des notions. Mais l'on peut s'interroger sur un second écueil qui consisterait à proposer, comme vu plus haut, des items si vagues que même les enseignants ne sauraient pas vraiment quel est le point réellement évalué. On note également dans le référentiel mis en place des redondances : ainsi, on évalue à la fois dans la partie « Comprendre le fonctionnement de la langue » les items « les accords dans le GN », « les accords sujet-verbe » puis, dans la partie « Ecrire », « Ecrire un texte spontanément ou sous la dictée en respectant la syntaxe et l'orthographe ». Certes, les deux items ne recouvrent pas tout à fait la même chose : un élève peut comprendre le fonctionnement des accords dans le groupe nominal, l'appliquer aux exercices proposés mais être incapable de le

³⁴ Cf. annexe I p 68

restituer lors de la production d'un texte personnel. Or, on peut à partir de là s'interroger sur la réelle acquisition de la compétence « faire les accords dans le groupe nominal ». Si l'élève n'est pas capable de réinvestir ses connaissances dans un contexte différent, la compétence peut-elle être pour autant décrite comme acquise ? On peut alors considérer qu'un référentiel imparfait instaure le doute sur le bien-fondé de ce type d'évaluation en révélant certaines incohérences. La nécessité d'apporter un soin très pointilleux à la construction du référentiel qui va soutenir la structure de l'évaluation paraît capitale dans la volonté affichée de convaincre l'ensemble des acteurs de la communauté éducative des aspects positifs de ce type d'évaluation.

2.2. Un système de notation homogène

Dès lors, l'enseignant est en droit de s'interroger sur la pertinence de l'évaluation par compétences à l'échelle de l'établissement d'une part, sur le plan national d'autre part. Dans un premier temps, si l'on part du constat que le choix d'un référentiel induit forcément des désapprobations de la part de certains enseignants ou des méprises quant à la nature de la compétence évaluée, on peut pointer du doigt clairement le fait que les élèves ne sont a priori pas évalués sur la même chose parce qu'au sein d'un même item, la compréhension par l'enseignant de ce que couvre réellement la formulation employée n'est pas commune à chacun. Cela ne pose pas de problème tant que l'élève reste au sein d'une même classe ou bien lorsque, évoluant en classe, il conserve le même professeur. En revanche, dès lors que l'élève change de professeur, l'acquisition d'un item peut être remise en question par ce dernier si l'on part du postulat que les deux enseignants ne perçoivent pas la même compétence pour un même item. Une compétence pourra donc être acquise pour un professeur, non acquise pour un autre. De plus, il faut bien évidemment prendre en considération le seuil de tolérance à l'erreur qui est propre à chaque enseignant. Ainsi, pour une même copie et un même item défini par avance, un professeur pourra accorder une maîtrise satisfaisante ou même une très bonne maîtrise alors que pour un second professeur la maîtrise sera peut-être insuffisante. Bien entendu, ce phénomène est bien connu et n'est pas spécifiquement lié à ce type d'évaluation. La même interrogation a été soulevée par des théoriciens en rapport avec l'épreuve du baccalauréat qui reste, elle, chiffrée. Les écarts, parfois vertigineux, entre deux évaluations mettent en évidence la part de subjectivité de l'évaluateur dans l'annotation de la copie. Il n'empêche que l'on ne peut que constater que cette différence ne disparaît pas grâce à un nouveau système d'évaluation mais reste constante. Il faut également prendre en considération le fait que certaines équipes pédagogiques ne travaillent pas de façon soudée. Si l'établissement dans lequel j'enseigne cette année a décidé, en accord avec tous les professeurs de français du collège mais également avec tous les enseignants du premier degré des écoles avoisinantes, d'une progression particulière en langue et d'outils d'évaluation communs, par le biais notamment d'un même logiciel

reprenant les mêmes items, il n'en va pas de même dans tous les établissements. On peut donc supposer que la situation est très hétérogène en fonction des établissements rencontrés et que, potentiellement, certains enseignants peuvent travailler seuls sur un référentiel qu'ils ont eux-mêmes choisi et mis en place, sans aucune concertation avec leurs collègues. Dans ce cas présent, le changement de professeur qui s'accompagnera donc d'un changement de référentiel, peut perdre les élèves en leur imposant de nouvelles formulations ou de nouvelles compétences qu'ils ne saisissent pas toujours. De même, on peut s'interroger sur les facteurs étrangers à la préparation pédagogique mise en place par le conseil d'enseignement, notamment dans le cadre du déménagement ou de l'emménagement d'un élève l'amenant à modifier la fréquentation de son établissement scolaire. La très grande diversité de la réforme, qui permet de choisir et d'organiser des items de façon très libre ne peut-elle pas représenter une difficulté pour l'élève ? Un élève, par exemple, qui quitte un établissement au fonctionnement mixte, c'est-à-dire évaluant ses élèves à la fois par notation et par compétences, pour un établissement fonctionnant uniquement sur le nouveau système proposé ne peut-il pas se trouver perdu par cette différence de fonctionnement ? A l'inverse, un élève ayant toujours été évalué par compétences pourra-t-il repasser à un système de notation sans conséquences ? Car il ne s'agit pas, comme il a été dit plus tôt, de changer uniquement la lettre ou le chiffre final mais bien d'aborder de façon tout à fait différente l'exercice de l'évaluation et celui de l'enseignement même. Or, on sait que l'élève est rassuré par l'habitude, par la ritualisation et que cette confiance est primordiale pour favoriser la réussite des apprentissages. Comment pérenniser cette confiance au moment d'un changement d'établissement alors que toutes les habitudes de travail prises par l'élève sont mises à mal par l'arrivée dans un nouveau système qui n'admet pas une certaine manière de travailler, non pas parce qu'elle est mauvaise en soi mais parce qu'elle ne correspond pas aux codes de l'évaluation choisie ? Bien entendu, toute méthodologie de travail quelle qu'elle soit est une chose positive pour l'élève mais les bouleversements quotidiens dans la manière d'aborder le processus d'apprentissage peuvent bousculer l'élève dans son adaptation à son nouvel environnement de travail. L'absence de cohésion sur le plan national peut donc faire l'objet d'un questionnement car, s'il laisse aux enseignants une plus grande liberté pédagogique, il entrave également les similitudes de fonctionnement.

3. Les interrogations sur le système d'évaluation

3.1. Un système inadapté aux épreuves nationales ?

Dans mon établissement, le système d'évaluation par compétences a d'abord été appliqué seulement aux classes de sixième car il était perçu comme un système favorisant une transition d'une école à l'autre. Il y a deux ans, le principal de mon établissement a décidé d'élargir ce mode d'évaluation aux classes de cinquième et de quatrième, laissant de côté les classes de troisième. Mais

cette mise à l'écart se comprend aisément lorsque l'on réfléchit en termes de diplômes nationaux. En effet, l'année de troisième s'achève par le passage du DNB, diplôme national du brevet, évalué depuis sa conception en 1947 par des notes. La mise en place d'un dispositif sans notes pose donc question dans le cadre de la prise en compte du contrôle continu, qui compte pour 400 points dans la note finale alors même que les épreuves terminales comptent pour 300 points. Dans ce cas-là, on peut s'interroger sur la possibilité réelle d'appliquer une évaluation par compétences sur tous les niveaux du collège. Afin de répondre à cette problématique, le collège dans lequel j'enseigne a trouvé des solutions alternatives afin de maintenir ce mode d'évaluation y compris en classe de troisième. Le logiciel SACOCHE dispose en effet d'une possibilité de transformation d'une compétence en note. Il suffit au professeur de cliquer sur une icône pour opérer la modification et ainsi transférer ces notes sur le bulletin. Elles dépendent du niveau d'acquisition – un des quatre paliers proposés – mais sont affinées par le pourcentage de réussite de l'élève dans l'item. Cette formule mathématique suppose tout de même que l'item soit évalué un nombre suffisant de fois pour ne pas pénaliser l'élève face à un unique échec ou au contraire le valoriser grâce à une réussite chanceuse.

Cependant, si les réformes successives du collège amènent à une disparition des notes sur l'ensemble des niveaux dans de plus en plus d'établissements en France, la question demeure entière en ce qui concerne les classes de lycée. Le baccalauréat, diplôme majeur en France, véritable symbole français, quasiment au même titre que la Tour Eiffel, n'a qu'une chance infinitésimale de se voir un jour évalué par compétences. Le poids de la tradition qui pèse sur ce diplôme, qui, rappelons-le, ne valide pas la fin d'un parcours scolaire mais sert de passeport pour entrer à l'université, entrave toute évolution possible. Il est le premier grade universitaire possible et, à ce titre, s'apparente déjà aux différentes tâches qui seront demandées à l'élève accédant aux études universitaires, par une évaluation tout aussi comparable. Ce diplôme reste ainsi soumis à une organisation parfaitement similaire à celle de sa création en 1808 par Napoléon. Par l'importance qu'on lui confère, on s'interdit donc toute évolution notable qui viendrait, de façon tragique bien entendu, briser l'enchaînement parfait de cette tradition ancrée dans notre représentation de l'école. Si un remaniement du diplôme national du brevet semble envisageable sans qu'il perturbe en rien l'opinion publique, il n'en est pas de même en ce qui concerne le baccalauréat. En cela, on peut s'interroger sur les limites de l'évaluation par compétences. S'il est peu probable de la voir appliquer au lycée, y a-t-il un intérêt à la voir étendue sur l'ensemble du collège ? Nous avons dit précédemment qu'appliquer ce type d'évaluation influe sur la préparation et sur la manière d'amener le cours. Par conséquent, serait-il possible qu'évaluer par compétences favorise les élèves... jusqu'au moment du retour brutal à une évaluation chiffrée ? L'enseignement au lycée, qui laisse moins de place, du moins pour le moment, à une pédagogie différenciée, ne serait-il pas alors un véritable gouffre pour ces élèves habitués à

pouvoir sans cesse défaire et refaire ce qui a été moins réussi ? Et dans ce cas, ne peut-on pas considérer que l'évaluation par compétences, qui favorisait la réussite de tous les élèves jusqu'à présent, se transforme en véritable machine de tri social à l'arrivée au lycée ? Ces questions, qui n'ont pas pour objet de remettre en question l'évaluation par compétences, s'avèrent malgré tout importantes car elles interrogent le bénéfice réel pour l'élève, ce qui doit être la préoccupation de tout enseignant. De plus, l'évaluation par compétences poserait des problèmes d'organisation très importants s'il fallait l'appliquer dans le cadre du baccalauréat. En effet, si les barèmes chiffrés représentent déjà un problème du fait de leur hétérogénéité qui amène à des différences de notations énormes d'un évaluateur à un autre, la question se poserait d'autant plus dans le cadre d'une évaluation par compétences. Ne pouvant pas décemment évaluer toutes les compétences d'un référentiel, comment choisir ? De plus, comment être certain, même si les compétences à évaluer étaient décidées sur un plan national, que chaque correcteur perçoive bien la même chose derrière un intitulé donné ? Le risque encouru serait donc, d'une part, la subjectivité de l'évaluateur – comme ce peut être le cas pour les évaluations chiffrées – mais d'autre part le risque que les élèves ne soient pas évalués sur la même chose, ce qui serait très grave.

3.2. L'acquisition d'une compétence peut-elle vraiment être vérifiée ?

Lorsque l'on évalue de façon chiffrée, on évalue le niveau d'acquisition d'une connaissance à un moment donné, ce qui ne présuppose pas nécessairement que cette connaissance est définitivement acquise. Les méandres de la mémoire favorisent une certaine sélection dans les informations et beaucoup des leçons apprises par cœur dans le cadre des évaluations sommatives ne laissent aucune trace quelques mois – voire quelques semaines ! – plus tard. Or, dans le cadre d'une évaluation par compétences, ce qui est évalué n'est pas une connaissance mais bien, comme l'indique son nom, une compétence, c'est-à-dire une capacité à mobiliser un ensemble de savoirs en vue d'une action singulière, ce qui suppose que cette compétence doit être acquise sur le long terme. On peut donc s'interroger sur la capacité réelle à évaluer cette compétence. Lorsque l'on assigne à un élève une mention « maîtrise satisfaisante » ou même « très bonne maîtrise », peut-on vraiment affirmer que cette compétence est définitivement acquise ou l'élève s'est-il trouvé face à une situation qui lui a été bénéfique alors même qu'une autre mobilisant les mêmes compétences lui aurait paru obscure ? Dans le cadre de la fin du cycle 3, le livret scolaire unique doit présenter les domaines dont les compétences sont acquises par les élèves. Mais rien ne garantit que l'acquisition d'une compétence dans un domaine donné, avec un professeur donné et donc avec une façon particulière d'amener l'élève vers la mobilisation d'un type de compétences sera tout aussi réussie l'année suivante. Enormément de facteurs rentrent en compte dans l'utilisation de ces compétences : l'élève lui-même, qui peut subir des sources de démotivation multiples et l'absence de manipulation sur du long terme

qui peut amener à un désapprentissage progressif de la compétence sont des exemples parmi tant d'autres de raisons qui peuvent amener un élève qui avait d'une compétence une excellente maîtrise à une maîtrise fragile voire insuffisante d'un cycle à l'autre. Pour lutter contre ce phénomène d'oubli, le programme est conçu de façon spiralaire, ce qui permet de revenir sans cesse sur les mêmes notions tout en approfondissant la notion à chaque fois. De plus, il faut tout de même préciser que le mode de fonctionnement de l'évaluation par compétences n'est pas du tout le même que celui de la notation chiffrée. En effet, l'évaluation par compétences suppose l'évaluation multiple, à plusieurs reprises, d'une même compétence. C'est la somme de l'acquisition d'une compétence qui valide ou non la réussite de l'élève. Dans mon établissement qui fonctionne avec le logiciel SACOCHE, on évalue un élève plusieurs fois sur la même compétence. Si celle-ci comporte plus de 55% de mentions « maîtrise satisfaisante », la compétence apparaît comme acquise. Contrairement à la note, ce résultat est susceptible de changer et donc en cela, on peut réellement s'assurer de la réussite ou de l'échec de l'élève, de sa réelle maîtrise sur une durée plus longue et sur des situations diverses. Il n'en demeure pas moins que lorsque l'on réfléchit à sa propre expérience en tant qu'élève, il y a des matières ou des notions qui nous paraissent terriblement floues, imprécises. En français, j'ai travaillé, comme chaque élève de sixième, sur la formation des mots, et notamment en lien avec les préfixes grecs et latins. Cependant, bien que bonne élève, je ne garde absolument aucun souvenir de cette leçon, que j'ai redécouverte par le biais des cours de grammaire et de linguistique à l'université. Si certaines notions sont perdues en cours de route par les bons élèves, on peut s'interroger sur la capacité réelle d'un élève, bon ou moins bon, à conserver l'ensemble des compétences qui lui sont inculquées. Quel sens prend alors l'étiquette « très bonne maîtrise » ?

3.3. Où laisse-t-on la place aux connaissances ?

Si on jette un œil au référentiel de compétences mis en place en français dans mon établissement, on retrouve la division en quatre domaines qui apparaît dans les textes officiels : Lire et comprendre, comprendre et s'exprimer à l'oral, comprendre le fonctionnement de la langue et écrire. Lorsque l'on s'attarde sur le troisième domaine consacré à la langue, on aperçoit des notions qui s'apparentent à la fois aux compétences « Faire les accords sujet-verbe » et aux connaissances « les fonctions dans la phrase simple ». Cependant, ce n'est pas le cas des autres domaines. Si le domaine de la langue met clairement en évidence un rapport étroit entre la connaissance de la notion et le transfert de la notion en termes de compétences, ce n'est pas le cas des autres domaines. On note de façon criante l'absence totale de validation des connaissances des élèves. Or, dans le cadre d'une séquence donnée, prenons celle de la séquence n°4 sur le récit d'aventures, l'élève n'acquiert pas seulement des connaissances en langue sur les types et formes de phrases, leçon qui, imposée dans la progression annuelle par le conseil d'enseignement, n'apparaît pas sur le référentiel, mais des connaissances

annexes, sur des aspects vus sur les textes, je pense notamment à un point qui a été fait lors de l'analyse du texte de Jules Verne sur la valeur des temps du récit. Quelle place laisse-t-on aux enseignements des connaissances ? Quelle place, par exemple, doit-on donner à la culture littéraire de l'élève étant donné qu'elle n'est absolument jamais citée dans le référentiel ? Je m'interroge réellement sur cet aspect de l'évaluation par compétences car il me paraît être son plus gros point négatif. Chaque programme a pour vocation d'aider tous les élèves à réussir, à diminuer l'importance de la fracture sociale et de ses répercussions sur le plan scolaire. Or, la culture est le lieu privilégié de l'inégalité. Pour exemple, une sortie au théâtre programmée début Janvier a fait clairement apparaître deux catégories de personnes au sein de la classe : les élèves issus de familles modestes voire très modestes, le plus souvent issues de l'immigration au sein de mes classes mais pas seulement, qui n'ont jamais vu de pièce de théâtre auparavant, et les élèves issus de familles dont le niveau d'études est clairement supérieur et qui ont déjà été voir des pièces ou des ballets. Dans le cadre de cette pièce intitulée *Les petits doigts qui touchent*, le comédien a fait référence au Lac des cygnes, référence qui n'a pas été entendue de tous comme j'ai pu le constater lors de la reprise le lendemain. J'ai donc décidé de faire un petit point, rapide, sur le ballet, Tchaïkovski, sur l'œuvre, son histoire, et je leur ai projeté quelques extraits du ballet pour qu'ils comprennent tous le décalage entre la référence première et l'utilisation qui en était faite dans la pièce. L'absence de compréhension de cette référence pénalisait sérieusement l'élève pour la compréhension de tout un passage du spectacle. Ces élèves ont cependant besoin de combler ce manque de culture pour vivre de façon plus agréable en société d'une part, pour leur épanouissement intellectuel d'autre part. Le danger de l'évaluation par compétences réside dans cet oubli de l'importance capitale de la culture dans le programme scolaire. Malheureusement, si pour certains élèves l'ouverture intellectuelle suffit à intéresser, pour d'autres elle doit faire l'objet d'un apprentissage particulier et donc d'une évaluation. On ne peut pas pour autant priver un élève d'éléments de culture personnelle sous prétexte qu'il pense ne pas en avoir besoin. Peut-être le compromis résiderait-il dans la création d'un référentiel alliant connaissances et compétences. Cependant, cette alliance n'est que peu évoquée dans les textes officiels, au point que l'on peut réellement s'interroger sur l'aspect un peu « utilitaire » de l'évaluation par compétences. C'est le problème que pose aussi la notion de tâche complexe. Dans les documents disponibles sur Eduscol, on constate que la définition qui est donnée de la tâche complexe et les exemples qui sont proposés s'approchent de cette idée d'utilité des apprentissages scolaires. Pour les élèves, l'argument contre certains apprentissages est toujours l'absence d'utilité dans la vie « réelle », quotidienne. Cette notion de tâche complexe répond à ce refus des élèves en proposant des situations d'apprentissage qui s'apparentent à celles que pourront connaître les élèves dans leur vie professionnelle et ce dans une volonté de redonner du sens aux apprentissages. Mais cette idée ne risque-t-elle pas d'engendrer des dérives utilitaires ? Car, si l'on

approfondit cette idée, on se rend bien entendu compte immédiatement du fait que l'école n'a pas seulement pour vocation de préparer à la vie professionnelle. L'ouverture culturelle est présente à de multiples reprises dans les textes même si, d'un point de vue utilitaire, elle ne « sert à rien ». La frontière est donc tendancieuse et les textes peut-être un peu trop vagues en la matière, laissant de ce fait la place à de potentielles erreurs des professeurs qui viseraient à transformer le collège en un lieu de pré-professionnalisation. Il faut bien entendu maintenir la présence des connaissances mais laisser une place plus large à l'apprentissage des compétences. Comme le dit Danielle Alexandre dans son ouvrage *Les méthodes qui font réussir les élèves*, « si l'on devait se limiter à cela – et ce n'est pas le cas, même à l'école primaire -, les risques seraient considérables.³⁵ » Elle ajoute que « tout savoir est utile à la formation de l'esprit, ne serait-ce que parce qu'il peut servir à en rendre d'autres possibles ». Le savoir, les connaissances doivent donc être et sont toujours, au cœur du métier d'enseignant. Il faut de plus toujours s'interroger sur la notion de responsabilité. Sommes-nous, nous, simples enseignants, qui ne fréquentons nos élèves que quelques instants au regard de toute une vie, en mesure de décider de ce qui pourra ou non être utile à un élève ? La réponse est bien entendu négative et, de ce fait, nous nous devons de dispenser un enseignement qui permette certes aux élèves d'acquérir des compétences utiles dans leur vie professionnelle mais également des connaissances qui elles seront peut-être indispensables à la construction d'une identité, individuelle ou collective.

3.4. Le professeur simple juge ?

Lorsque je suis arrivée dans mon établissement, j'ai appris de la bouche du principal que l'évaluation par compétences y était systématique et j'ai donc rapidement compris que je devais me renseigner et m'adapter. J'avais déjà un référentiel en place et une progression en langue imposée, mais je n'étais pas pour autant rassurée. Cherchant un appui, je me suis tournée vers les textes officiels et les textes théoriques sur l'évaluation. J'ai rapidement été noyée sous la quantité d'informations mais plusieurs choses ont attiré mon attention, parmi lesquelles l'évaluation formative. J'ai trouvé cet intermédiaire à l'évaluation classique fascinante et je me suis donc mise au travail, multipliant les exercices évalués. L'évaluation formative est donnée dans beaucoup de textes comme une pratique qui doit être régulière. J'ai donc appliqué ce principe de façon quasi-quotidienne, ramassant, corrigeant et évaluant sans cesse toute production écrite de mes élèves sans jamais remettre en question ce point. Cependant, lors de mes lectures théoriques, je suis tombée sur une référence à Marcel Crahay qui a complètement bouleversé ma perception de l'évaluation : « Marcel Crahay souligne que l'un des risques est alors de confondre apprentissage et évaluation –

³⁵ ALEXANDRE, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 285 p (Pédagogies). p 127

puisque les formes seraient les mêmes – et d’avoir tendance à évaluer en permanence. Ce serait redoutable, en effet, puisque c’est justement l’un des problèmes de l’enseignement. Il faut, selon l’expression de Philippe Meirieu, « prendre le temps d’apprendre » et bien distinguer le temps de l’apprentissage et celui de l’évaluation³⁶. » Je me suis subitement rendue compte que c’est très exactement ce que j’ai infligé à mes élèves pendant les trois premiers mois de l’année. Je leur ai demandé la réalisation de tâches qu’ils n’avaient jamais faites et j’ai évalué immédiatement ces toutes premières productions. J’ai donc pu adapter ma technique et être plus vigilante sur cette frénésie de l’évaluation qui stressait à la fois les élèves, en permanence évalués, et moi-même, en permanence en train de corriger des montagnes de copies. Cependant, cette expérience m’a prouvé que pour tout professeur qui ne prendrait pas son travail de veille professionnelle très au sérieux, le dérapage peut très vite se produire et les conséquences pour les élèves seraient particulièrement néfastes. En effet, les bons élèves, soumis à un exercice nouveau, s’en sortent généralement très bien. Mais comment espérer d’un élève en difficultés qu’il réussisse dans un exercice auquel il n’a jamais été confronté, face à une tâche pour laquelle il n’a aucune méthodologie et aucun modèle de correction ? Cette dérive de l’évaluation systématique ne peut que confirmer les situations d’échec des élèves en difficultés, ce qui est contreproductif. La difficulté naît du fait que le professeur, fort de son implication dans de nouvelles méthodes d’enseignement, est persuadé d’agir pour le mieux pour ses élèves, et ne se remet pas en question s’il ne dispose pas d’un texte critique ou d’un regard extérieur. Il participe donc, sans le vouloir, à creuser encore davantage l’écart, la fracture entre les bons et les moins bons. L’évaluation formative, née d’une volonté de voir réussir tous les élèves, se transforme donc en véritable gouffre pour les élèves en difficultés si elle n’est pas réalisée correctement. S’ajoute à cela une sensation tout à fait étrange, celle de n’être qu’un simple peintre. En effet, si la saisie des notes pouvait donner le sentiment d’être plus comptable qu’enseignant, celle des compétences est véritablement laborieuse. Pour chaque copie sont évaluées en moyenne quatre compétences contre une note auparavant qu’il s’agit de saisir sur un logiciel informatique. Ce qui donne donc environ deux cent quarante cases à remplir pour les évaluations de mes deux classes, une première fois sur les copies sur lesquelles il s’agit de mettre un point de couleur, et une seconde fois sur le logiciel, le tout accompagné, sur l’ordinateur et sur la copie, d’une appréciation beaucoup plus longue et beaucoup plus détaillée, comme l’exige l’évaluation par compétences. Inutile de décrire le désespoir profond qu’engendre ce type de pratique, que l’établissement d’une fiche imprimable sur le logiciel pourrait régler, évitant ainsi la corvée de recopier en double chacune de ses appréciations.

³⁶ ALEXANDRE, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 285 p (Pédagogies). p 147

La mise en place d'un système d'évaluation par compétences relève d'une volonté pédagogique et didactique forte, qui s'accompagne le plus souvent d'une implication immense des professeurs concernés. Elle participe sans nul doute à motiver l'ensemble des élèves, du meilleur au moins bon, en favorisant des situations d'apprentissage variées et différenciées. Cependant, elle subit le rejet d'une grande partie des acteurs de la communauté éducative : parents, élèves et même professeurs. Comme tout système récent, elle nécessite une réflexion approfondie sur son fonctionnement et sur les éventuelles dérives qu'elle peut engendrer. Elle doit donc s'effectuer dans une attention particulièrement minutieuse afin de tirer partie de ses nombreux avantages sans oublier pour autant les risques qu'elle est susceptible de contenir en germes.

CONCLUSION

Quelle que soit la forme qu'elle revêt, l'évaluation interroge, dérange. Créée à des fins de validation de parcours ou de niveau, elle s'est vue peu à peu inclure des préoccupations nouvelles, en fonction des variations de la conception même de l'enseignement. Plus attachée qu'auparavant à la phase d'appropriation des apprentissages, l'évaluation a diversifié ses fonctions : elle sert désormais à valider un certain niveau mais également à rendre compte du travail du professeur ainsi qu'à définir des ajustements nécessaires dans le travail pédagogique ou didactique de l'enseignant. Ces nouvelles prérogatives ne sont cependant rendues possibles que par l'ajout, à la forme traditionnelle de l'évaluation dite sommative, des formes nouvelles parmi lesquelles l'évaluation diagnostique ou encore l'évaluation formative. Cet élargissement à la fois des formes et des fonctions ne permet pourtant pas d'éviter les écueils traditionnels de l'évaluation : source de compétitivité et de pression pour les élèves, elle est accusée de subjectivité et ne représente pas fidèlement, d'un commun accord de l'ensemble des acteurs de la communauté éducative, la valeur réelle de la production d'un élève. Dans une volonté d'améliorer le rapport à l'acquisition des connaissances de tous les élèves, et plus particulièrement des élèves en difficultés, le secondaire semble opter de façon de plus en plus répandue, pour l'évaluation par compétences. La mise en place du socle commun de connaissances, de compétences et de culture constitue la première étape dans ce passage d'un système d'évaluation à un autre car elle atteste de la possibilité d'évaluer autrement et donc d'enseigner autrement. Appliquée en premier lieu à une classe de très faible niveau, ce système a rapidement convaincu les enseignants de mon établissement qui ont décidé de l'étendre à l'ensemble des classes des quatre niveaux du collège. Impliquant des méthodes de travail différentes, une pédagogie autre, qui se veut davantage différenciée, l'évaluation par compétences nécessite d'être pratiquée régulièrement pour être réellement comprise et intégrée par l'enseignant lors de la phase de préparation de la séquence ou séance. L'évaluation par compétences va de pair avec des stratégies d'apprentissages diverses qui semblent prendre de plus en plus d'importance dans les écrits théoriques : l'auto-évaluation, la différenciation pédagogique, le travail en îlots, etc. Elle constitue en réalité une nouvelle manière d'enseigner, qui ne prend plus en compte un niveau global mais une somme d'objectifs à atteindre, tous différents en fonction des élèves. Car l'évaluation par compétences, en adéquation avec les nouveaux programmes de la réforme de 2016, véhiculent un message nouveau pour l'institution : ce n'est plus le niveau terminal qui importe mais la capacité de chaque élève à évoluer, à s'améliorer en fonction de son niveau de départ. Cela suppose donc une grande hétérogénéité de niveaux mais également de supports car tous les élèves n'auront pas les mêmes besoins. Ce type d'évaluation a également un impact sur la motivation des élèves car le résultat obtenu n'est jamais définitif, dans un sens comme dans l'autre. Il faut donc pour chaque élève travailler assidûment pour améliorer ou

conserver son niveau, ce qui est nouveau car la note chiffrée était quant à elle définitive. Cependant, l'évaluation par compétences n'obtient pas l'adéquation de tous les membres de la communauté éducative. Que l'on parle des élèves, de leurs parents ou des professeurs, nombreux critiquent cette nouvelle manière d'évaluer, la jugeant souvent peu claire ou illogique au vu des épreuves nationales qui sont chiffrées. Comme tout système récent, l'évaluation par compétences pose question sur de nombreux points : une connaissance peut être analysée comme acquise, mais peut-on réellement en dire autant d'une compétence qui doit, elle, être acquise sur le long terme ? Evaluer par compétences, est-ce délaisser les connaissances ? Le professeur ne peut-il pas tomber dans le travers de l'évaluation permanente ? Toutes ces questions, qui ne sont qu'une ébauche de ce qui interroge aujourd'hui les professionnels de l'enseignement tout comme les parents montrent que tout changement est toujours sujet à suspicion, une suspicion qui peut s'avérer bénéfique puisqu'elle permet à l'enseignant une réflexion permanente et renouvelée sans cesse sur sa propre pratique professionnelle. A défaut de réponses tangibles, il nous faut donc nous tourner vers la parole des principaux intéressés, les élèves, et acquiescer à leur juste analyse : « Je ne pense pas que le plus important soit la façon dont on est évalué mais ce que l'on a appris ».

BIBLIOGRAPHIE

- ALEXANDRE, D. (2011). *Les méthodes qui font réussir les élèves*. Issy-les-Moulineaux : ESF. 285 p. (Pédagogies)
- ALLAL, L., BAIN, D., PERRENOUD, P. et al. (1993). *Evaluation formative et didactique du français*. Coutry : Delachaux et Niestlé. 268 p. – (Techniques et méthodes pédagogiques)
- BELAIR, L. (1999). *L'évaluation dans l'école : nouvelles pratiques*. Paris : ESF. 125 p. (Pratiques et enjeux pédagogiques)
- BONNIOL, J.J et VIAL, M. (1997). *Les modèles de l'évaluation : Textes fondateurs avec commentaires*. Belgique : De Boeck Université. 368 p. – (Pédagogie)
- COLLECTIF. (2011). *L'évaluation, une menace ?* Mayenne : Puf. 186 p. – (Apprendre)
- COLLECTIF (1984). *L'évaluation*. Bar Le Duc : Pratiques, n°44. 136 p.
- GAYET, D. (2007). *Les Relations Maître-Elève*. Mercuès : Economica Anthropos. 242 p. – (Education)
- HADJI, C. (2012). *Faut-il avoir peur de l'évaluation ?* Bruxelles : De Boeck. 317 p. (Pédagogies en développement)
- HADJI, C (1993). *L'évaluation, règles du jeu : des intentions aux outils*. Paris : ESF. 190 p. (Pédagogies)
- MERLE, P. (2007). *Les notes, secret de fabrication*. Paris : PUF. 172 p. (Education et société)
- MEYER, G. (2009). *Evaluer, pourquoi ? Comment ?* Domont : Hachette Education. 283 p. – (Profession enseignant)
- TALBOT, L. (2009). *L'évaluation formative : Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Saint-Just-La-Pendue : Armand Colin. 191 p. – (Sciences humaines & sociales ; collection U)

SITOGRAPHIE

- ACADEMIE CLERMONT-FERRAND. *Evaluer par compétences en français*. [en ligne] <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/05/15052015Article635672736177476878.aspx> [consulté le 1er Octobre 2016]
- DELMAS, A. (2016). *Une école sans note, sans programme, sans leçon et qui réussit, ça marche*. Reporterre, le quotidien de l'écologie. [en ligne]. <https://reporterre.net/Une-ecole-sans-note-sans-programme-sans-lecon-et-qui-reussit-ca-marche> [consulté le 22 Février 2017]
- JARRAUD, F. (2016). *L'évaluation par compétences : Une solution pour lutter contre les inégalités sociales à l'école ?* [en ligne] <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2016/03/09032016Article635931027011308054.aspx> [consulté le 30 Septembre 2016]
- MAURICE, A. et MONTEGUT, B. (2015). *Evaluer par compétences en collège REP : Rencontre avec Vincent Cano* [en ligne] <http://www.cafepedagogique.net/lexpresso/Pages/2015/05/15052015Article635672736177476878.aspx> [consulté le 30 Septembre 2016]

- MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2016). *Evaluation des acquis scolaires des élèves et livret scolaire, à l'école et au collège* [en ligne] http://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?cid_bo=97260 [consulté le 12 Novembre 2016]

MINISTERE DE L'EDUCATION NATIONALE, DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCHE (2015). *Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture* [en ligne] http://www.education.gouv.fr/pid25535/bulletin_officiel.html?cid_bo=87834 [consulté le 14 septembre 2016]

- PANNIER, I. (2005). *L'évaluation des élèves : Pour en finir (ou presque) avec les notes - Évaluer par les compétences*. Cahiers pédagogiques, n°438 [en ligne]. <http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en-finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences> [consulté le 22 Septembre 2016]

- TRESOR DE LA LANGUE FRANCAISE INFORMATISE. *Evaluer*. [en ligne] <http://stella.atilf.fr/Dendien/scripts/tlfiv5/visusel.exe?11;s=4194677835;r=1;nat=:sol=0;> [consulté le 17 décembre 2016]

TABLE DES ANNEXES

I. Le référentiel de compétences en français (cycle 3) du collège Victor Duruy à Mont-de-Marsan (40000)	P 69
II. Quelques réponses argumentées au questionnaire sur l'évaluation par compétences (élèves)	P 71
III. Quelques réponses argumentées au questionnaire sur l'évaluation par compétences (parents)	P 74
IV. Quelques copies d'élèves	P 76
V. Réponses des professeurs (questionnaire anonyme) à la question : Trouvez-vous l'évaluation par compétences difficile à appliquer ?	P 84

ANNEXES

- I. Le référentiel de compétences en français (cycle 3) du collège Victor Duruy à Mont-de-Marsan (40000)

Référentiel de compétences

L - Lire et comprendre

L1 - Lire à voix haute

L10 – Lire à voix haute en articulant et en marquant la ponctuation

L2 - Lire de façon autonome

L20 – Lire seul un texte ou une œuvre intégrale et rendre compte de sa lecture

L3 - Comprendre ce que je lis

L30 – Lire seul une consigne et la comprendre

L31 – Dire en une ou deux phrases de quoi parle le texte lu ou entendu

L32 – Dire dans quel but a été écrit un texte

L33 – Repérer dans un texte des informations explicites

L34 – Repérer et interpréter des indices (implicites)

L35 – Lire différents types de documents (images, documentaires, etc.)

D - Comprendre et s'exprimer à l'oral

D1 - Participer à un dialogue

D10 – Prendre la parole en s'exprimant dans un vocabulaire précis et approprié

D11 – Prendre en compte son auditoire, formuler et justifier son point de vue

D12 – Répondre à une question en formulant un propos cohérent

D2 - Réciter

D20 – Dire de mémoire un texte en prose ou en vers

G- Comprendre le fonctionnement de la langue

G1 – Grammaire

G10 – Distinguer les mots selon leur nature

G11 – Identifier les fonctions dans la phrase simple

G12 – Observer et comprendre le fonctionnement des verbes

G13 – Distinguer types et formes de phrases / phrases simpl. et phrases compl.

G2 – Orthographe

G20 – Faire des accords sujet-verbe

G21 – Faire les accords dans le groupe nominal

G22 – Distinguer les homophones grammaticaux et lexicaux

G3 – Vocabulaire

G30 – Distinguer préfixe, radical, suffixe

G31 – Maîtriser quelques relations de sens entre les mots (antonymes, synonymes, homonymes)

G32 – Former et retrouver un champ lexical

E – Ecrire

E1- Produire différents types d'écrits

E10 – Rendre un travail soigné et bien calligraphié

E11 – Rédiger un texte d'une vingtaine de lignes en répondant au sujet demandé

E12 – Réutiliser le vocabulaire dans mes productions

E13 – Ecrire un texte spontanément ou sous la dictée en respectant la syntaxe et l'orthographe

E14 – Ecrire un texte personnel

II. Quelques réponses argumentées au questionnaire sur l'évaluation par compétences (élèves)

L'évaluation par compétences au collège

Dans le cadre d'une réflexion menée sur la perception de l'évaluation par compétences au collège, je te serais reconnaissante de bien vouloir prendre quelques minutes pour remplir ce questionnaire qui demeurera anonyme.

Question n°1 : T'estimes-tu satisfait du système d'évaluation par compétences ?

Oui

Non

Moyennement

Question n°2 : Comprends-tu toutes les étiquettes employées (ou ITEMS) par les enseignants pour l'évaluation ?

Oui

Non

Moyennement

Question n°3 : Préférerais-tu être évalué de façon chiffrée ?

Oui

Non

Ça m'est complètement égal

Question n°3 bis : Si oui, pourquoi ?

Parce que c'est plus clair

Parce que mes parents ont été évalués de cette façon et que cela fonctionnait bien

Parce que je serai de toute façon noté pour les épreuves nationales (brevet, bac, études supérieures ou professionnelles)

Parce que cela me paraît plus sérieux

Parce que cela m'inquiète pour après le collège : est-ce que ce sera mal vu ?

Autre : _____

Question 3 ter : Si non, pourquoi ?

Ce système fonctionne bien, je comprends bien les évaluations et j'accepte sans aucune difficulté ce système

Je ne pense pas que le plus important soit l'évaluation mais ce qu'on apprend en classe

Je m'en sors mieux quand je suis évalué par compétences que dans les matières dans lesquelles je suis noté

Autre : je préfère être évalué par compétence car si j'ai une mauvaise note je sais quoi réviser.

Remarque(s) :

L'évaluation par compétences au collège

Dans le cadre d'une réflexion menée sur la perception de l'évaluation par compétences au collège, je te serais reconnaissante de bien vouloir prendre quelques minutes pour remplir ce questionnaire qui demeurera anonyme.

Question n°1 : T'estimes-tu satisfait du système d'évaluation par compétences ?

Oui

Non

Moyennement

Question n°2 : Comprends-tu toutes les étiquettes employées (ou ITEMS) par les enseignants pour l'évaluation ?

Oui

Non

Moyennement

Question n°3 : Préférerais-tu être évalué de façon chiffrée ?

Oui

Non

Ça m'est complètement égal

Question n°3 bis : Si oui, pourquoi ?

Parce que c'est plus clair

Parce que mes parents ont été évalués de cette façon et que cela fonctionnait bien

Parce que je serai de toute façon noté pour les épreuves nationales (brevet, bac, études supérieures ou professionnelles)

Parce que cela me paraît plus sérieux

Parce que cela m'inquiète pour après le collège : est-ce que ce sera mal vu ?

Autre : Pour savoir si je dois travailler encore plus

Question 3 ter : Si non, pourquoi ?

Ce système fonctionne bien, je comprends bien les évaluations et j'accepte sans aucune difficulté ce système

Je ne pense pas que le plus important soit l'évaluation mais ce qu'on apprend en classe

Je m'en sors mieux quand je suis évalué par compétences que dans les matières dans lesquelles je suis noté

Autre :

Remarque(s) :

Ça m'aiderait plus d'avoir les notes sur 20 car je préfère que les notes soit plus précise car en allant vers on peut avoir 14.

L'évaluation par compétences au collège

Dans le cadre d'une réflexion menée sur la perception de l'évaluation par compétences au collège, je te serai reconnaissante de bien vouloir prendre quelques minutes pour remplir ce questionnaire qui demeurera anonyme.

Question n°1 : T'estimes-tu satisfait du système d'évaluation par compétences ?

- Oui
 Non
 Moyennement

Question n°2 : Comprends-tu toutes les étiquettes employées (ou ITEMS) par les enseignants pour l'évaluation ?

- Oui
 Non
 Moyennement

Question n°3 : Préférerais-tu être évalué de façon chiffrée ?

- Oui
 Non
 Ça m'est complètement égal

Question n°3 bis : Si oui, pourquoi ?

Parce que c'est plus clair

Parce que mes parents ont été évalués de cette façon et que cela fonctionnait bien

Parce que je serai de toute façon noté pour les épreuves nationales (brevet, bac, études supérieures ou professionnelles)

Parce que cela me paraît plus sérieux

Parce que cela m'inquiète pour après le collège : est-ce que ce sera mal vu ?

Autre : Parce que l'on peut avoir bleu (satisfaisant) alors que l'on a 12/20.

Question 3 ter : Si non, pourquoi ?

Ce système fonctionne bien, je comprends bien les évaluations et j'accepte sans aucune difficulté ce système

Je ne pense pas que le plus important soit l'évaluation mais ce qu'on apprend en classe

Je m'en sors mieux quand je suis évalué par compétences que dans les matières dans lesquelles je suis noté

Autre : _____

Remarque(s) :

On a pas à se mettre au niveau des plus faibles.
Ils ont qu'à travailler

III. Quelques réponses argumentées au questionnaire sur l'évaluation par compétences (parents)

L'évaluation par compétences au collège

Dans le cadre d'une réflexion menée sur la perception de l'évaluation par compétences au collège, je vous serais reconnaissante de bien vouloir prendre quelques minutes pour remplir ce questionnaire qui demeurera anonyme.

Question n°1 : Vous estimez-vous satisfait du système d'évaluation par compétences ?

Oui
Non
 Moyennement

Question n°2 : Comprenez-vous toutes les étiquettes employées (ou ITEMS) par les enseignants pour l'évaluation ?

Oui
Non
Moyennement

Question n°3 : Préférez-vous que votre enfant soit évalué de façon chiffrée ?

Oui
Non
Sans avis

Question n°3 bis : Si oui, pourquoi ?

Parce que c'est plus clair
Parce que j'ai été évalué(e) de cette façon et que cela fonctionnait bien
 Parce que mon enfant sera de toute façon noté pour les épreuves nationales (brevet, bac, études supérieures ou professionnelles)

Parce que cela me paraît plus sérieux

Parce que cela m'inquiète pour son dossier scolaire et son parcours après le collège (voudra-t-on de mon enfant dans un autre établissement qui fonctionnera avec des notes ? S'il est en concurrence avec d'autres, sur dossier, est-ce que cela pourra être un obstacle à sa réussite ?)

Autre : parce que ce système n'est pas comparable pour chaque matière cela ne permet de savoir réellement le niveau de notre enfant, ses lacunes, s'il est bon ou s'il est allé au-delà de l'enseignement.

Question 3 ter : Si non, pourquoi ?

Ce système fonctionne bien, mon enfant et moi comprenons les évaluations et j'accepte sans aucune difficulté ce changement

Je ne pense pas que l'importance soit réellement dans le fait de noter ou d'évaluer par compétences

Mon enfant s'en sort mieux avec ce système qu'avec l'ancien : il est confiant et progressé bien

Autre : _____

Remarque(s) :

les 2 systèmes en parallèle permettent une meilleure vision de la situation de notre enfant.

L'évaluation par compétences au collège

Dans le cadre d'une réflexion menée sur la perception de l'évaluation par compétences au collège, je vous serais reconnaissante de bien vouloir prendre quelques minutes pour remplir ce questionnaire qui demeurera anonyme.

Question n°1 : Vous estimez-vous satisfait du système d'évaluation par compétences ?

- Oui
- Non
- Moyennement

Question n°2 : Comprenez-vous toutes les étiquettes employées (ou ITEMS) par les enseignants pour l'évaluation

- Oui
- Non
- Moyennement

Question n°3 : Préférez-vous que votre enfant soit évalué de façon chiffrée ?

- Oui
- Non
- Sans avis

Question n°3 bis : Si oui, pourquoi ?

Parce que c'est plus clair

Parce que j'ai été évalué(e) de cette façon et que cela fonctionnait bien

Parce que mon enfant sera de toute façon noté pour les épreuves nationales (brevet, bac, études supérieures ou professionnelles)

Parce que cela me paraît plus sérieux

Parce que cela m'inquiète pour son dossier scolaire et son parcours après le collège (voudra-t-on de mon enfant dans un autre établissement qui fonctionnera avec des notes ? S'il est en concurrence avec d'autres, sur dossier, est-ce que cela pourra être un obstacle à sa réussite ?)

Autre : On ne comprend même pas le système pour passer ou redoubler la classe suivante. Hors avec les notes chiffrées on sait qu'il faut avoir la moyenne minimum.

Question 3 ter : Si non, pourquoi ?

Ce système fonctionne bien, mon enfant et moi comprenons les évaluations et j'accepte sans aucune difficulté ce changement

Je ne pense pas que l'importance soit réellement dans le fait de noter ou d'évaluer par compétences

Mon enfant s'en sort mieux avec ce système qu'avec l'ancien : il est confiant et progressé bien

Autre : _____

Remarque(s) :

V. Quelques copies d'élèves

Hasan (FLE – en France depuis Décembre 2016)
--

Exercice n°1 : Conjugue les verbes suivants aux temps indiqués.

	Aimer (imparfait)	Choisir (passé simple)	Croire (futur)
Je	Aimerais	choisis	croirai ✓
Tu	Aimerais	choisis	croiras ✓
Il/Elle	Aimerait	choisit	croira ✓
Nous	Aimerions	choisissions	croirions ✓
Vous	Aimeriez	choisiriez	croiriez ✓
Ils/Elles	Aimeraient	choisiraient	croiraient ✓

Exercice n°2 : Dans le texte suivant, conjugue les verbes aux temps demandés en portant une attention particulière à l'accord du participe passé.

Rappel :

Auxiliaire avoir : le participe passé ne s'accorde pas
Auxiliaire être : le participe passé s'accorde avec le sujet

- Elles ... passé (partir, passé composé) au bord de la mer.
- Delphine et Marinette observé (observer, passé composé) les paons.
- Ses cousins préférés ... restés (rester, plus-que-parfait) chez leur grand-mère.
- Ils ... décidés (décider, plus-que-parfait) de rentrer plus tôt à la maison.
- Anne et Jade ... voulait (vouloir, passé composé) fêter leur anniversaire vendredi.
- Vincent et François ... naître (naître, passé composé) la même année.

II. Rédaction

HISTOIRE :

Tu es **Adèle Blanc-Sec**, journaliste à la recherche d'objets précieux cachés dans les régions les plus reculées du monde. Tu arrives dans un endroit isolé, apparemment désert, et tu tombes par hasard sur une personne étrange que tu ne connais pas. Tu décriras la rencontre avec cette personne.

CONSIGNES :

- Ton récit sera fait au présent et au passé composé.
- Tu devras faire des **descriptions** et ajouter des passages de **dialogue** (attention à la ponctuation !)
- Ton récit devra faire dix lignes.

CONSEILS :

- Pense à la scène de rencontre entre le petit Prince et le narrateur. Que peux-tu utiliser ? Que veux-tu ou dois-tu garder ?
- Relis-toi à la fin en t'interrogeant sur l'orthographe (accords dans le GN et accords entre le sujet et verbe).

Louis
6^e

Français




La scène se passe - au XV^e siècle. On y voit Christophe Colomb
 qui débarque sur une nouvelle terre où il rencontre de nouvelles
 personnes, nues, les Américains.

Il demande à deux de ses hommes de planter une croix à l'endroit
où ils sont. Les Américains, qui n'ont jamais rencontrés d'autres
 personnes, croient qu'ils arrivent du ciel avec leurs navires. En tout
 endroit où ils accostent, ils les reçoivent comme des dieux.

Christophe Colomb leur offre de l'or en échange de leur culture ou
 que veux-tu
 d'hommes. dire par là?

Louis (dyslexique)

C'est bien Louis.

Faire les accords dans le GN	
Faire les accords S-V	
Distinguer les homophones grammaticaux et lexicaux	




Dictée

Lea

Le matin-là, la fille se sentait fatigée de rester dans ce jardin
 avec sa sœur. Elle se rassura d'abord à regarder le livre
 qui lui était offert par le cousin arrivé la veille. Mais
 elle se lassait vite de sa lecture. La douceur de jouer de

-77-

Léa (absence de mémoire photographique)

Faire les accords dans le GN	
Faire les accords S-V	
Distinguer les homophones grammaticaux et lexicaux	

Dictée

Léa

Le matin-là, la fille se sentait fatigée de rester dans ce soin
 avec sa sœur. Elle se ramassa d'abord à regarder ~~le~~ livre
 qui lui été offert par ce cousin arrivé la veille. Mais
 elle se laissa vite de sa lecture. La douceur de faire de
 printemps la poussa à se diriger vers la prairie voisine pour se pro
 mener dans ~~le~~ vert pâturage ou elle ~~se~~ allait rendre.

C'est TP pour la distinction SE/CE !
 C'est plutôt bien pour les accords aussi.
 En revanche, attention à ne pas confondre :
 - vers (lieu)
 - ver (animal)
 - vert (couleur).

C'est bien Léa ! les erreurs sont souvent
 faites sur la forme des mots mais les accords
 sont justes. Il faut continuer !

NOM :
 Prénom : Armande

Evaluation séquence n°3 : Matilda ou le détournement du conte

Compétences :

Faire les accords sujet-verbe :	ECA
Faire les accords dans le groupe nominal :	NA
Former et reconnaître un champ lexical :	ECA
Réutiliser le vocabulaire dans mes productions :	A
Rédiger un texte en répondant au sujet demandé :	ECA

Appréciation :

Il y a beaucoup plus de travail que d'habitude Armande, JE TE FELICITE ! les accords sont encore difficiles mais, avec du travail, ça ira de mieux en mieux ! 😊

1. Recopie les GN en accordant les adjectifs :

- a) les légendes (ancien) anciennes ✓
- b) des histoires (spectaculaire) spectaculaires ✓
- c) de (vrai) héros (épiques) de vrais héros épiques
- d) une attitude (théâtral) une attitude théâtrale
- e) des effets (spécial) spéciaux ✓
- f) des douches (public) des douches publiques
- g) une déesse (grec) une déesse grecque

2. Recopiez les phrases en accordant les adjectifs et les participes passés employés comme adjectifs :

- a) Dans les contes, on trouve des ogres (inquiétant) et d'affreux sorcières. Dans les contes on trouve des ogres inquiétants et d'affreuses sorcières.
- b) Il prit sa cuirasse (brillant) et son épée (neuf). Il prit sa cuirasse brillante et son épée neuve.
- c) Elles chantèrent des romances (agréable) et des chants (harmonieux). Elles chantèrent des romances agréables et des chants harmonieux.
- d) Les animaux (mythologique) et les créatures (fabuleux) peuplent l'univers des contes. Les animaux mythologiques et les créatures fabuleuses peuplent l'univers des contes.

3. Recopie les phrases en soulignant le sujet et en conjuguant le verbe au présent :

- a) Je (préparer) le terrain de jeu. Je prépare le terrain de jeu. ✓
- b) Les joueurs (organiser) les équipes. Les joueurs organisent les équipes. ✗
- c) Tu (apporter) le matériel. Tu apportes le matériel. ✓
- d) Les adversaires (respecter) les règles du jeu. Les adversaires respectent les règles du jeu. ✗
- e) Les spectateurs (assister) à la compétition. Les spectateurs assistent à la compétition. ✗

4. Ce texte contient treize fautes d'accord, entre le sujet et le verbe et entre les différents éléments du groupe nominal. Rectifie les fautes en réécrivant le texte en dessous. Tu appliqueras

L'ÉVALUATION, FACTEUR-CLÉ DANS LA RÉUSSITE DES APPRENTISSAGES.

Marie MONDON

la méthodologie vue en classe. En dessous, tu répondras à la question suivante : *selon toi, quel est le champ lexical présent dans ce texte ?*

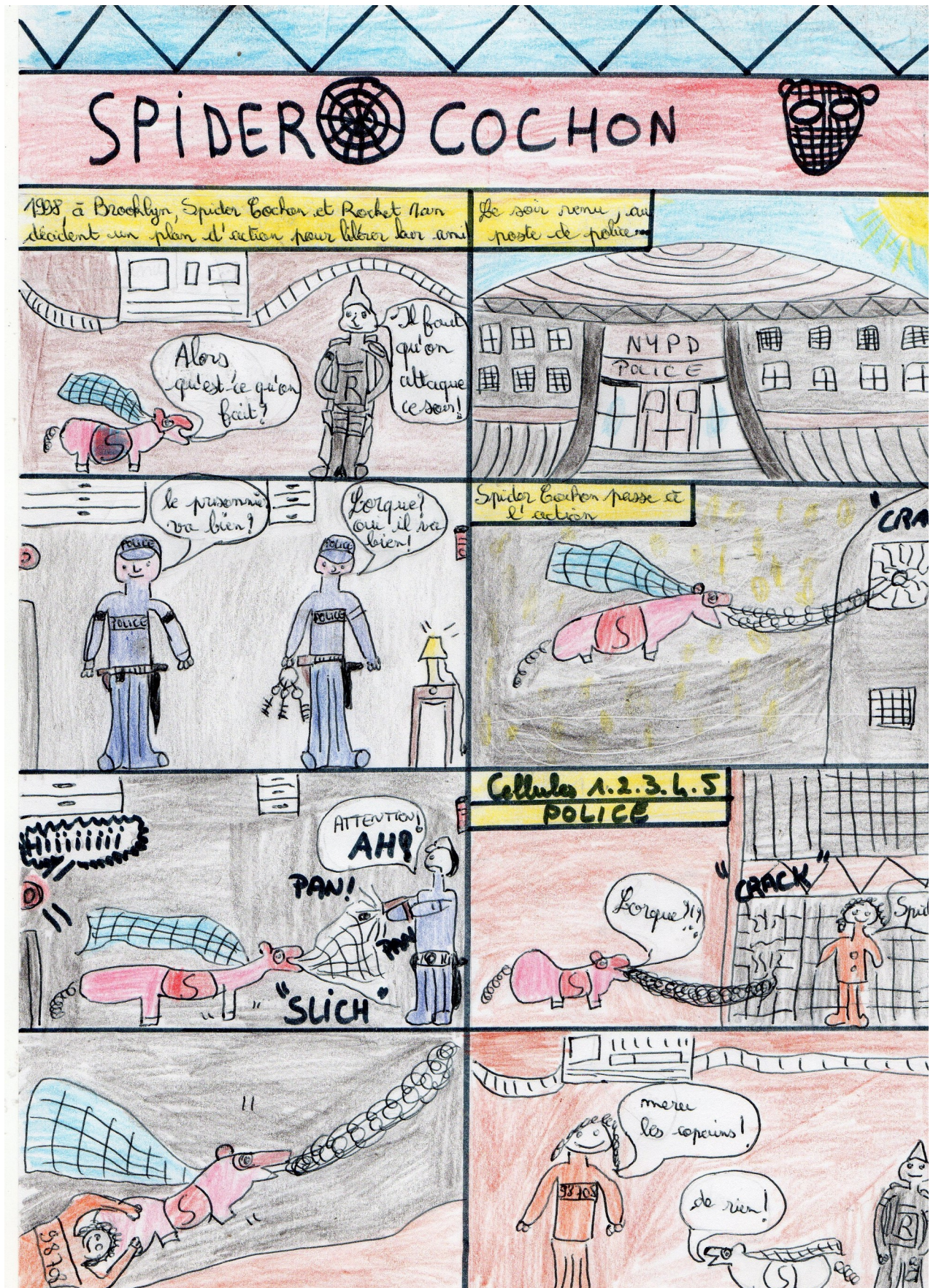
C'était une espèce de monstre femelle d'aspect redoutable. Il suffisait de regarder son cou de taureau, ses épaules massive, ses bras musculeux, ses poignets noueux, ses jambes puissants, pour l'imaginer capable de tordre des barre de fer ou de déchirer en deux un annuaire téléphonique. Pas la moindre trace de beauté sur son visage qui étaient loin d'être une source de joie éternelles. Elle avait un menton agressifs, une bouches cruelle et de petits yeux arrogant. Quant à ses vêtements, ils était, pour le moins, singulier.

C'était une espèce de monstre femelle d'aspect redoutable. Il suffisait de regarder son cou de taureau, ses épaules massive, ses bras musculeux, ses poignets noueux, ses jambes puissants pour l'imaginer capable de tordre des barre de fer ou de déchirer en deux un annuaire téléphonique. Pas la moindre trace de beauté sur son visage qui étaient loin d'être une source de joie éternelles. Elle avait un menton agressifs, une bouches cruelle et de petits yeux arrogant. Quant à ses vêtements, ils étaient, pour le moins, singulier.

En une dizaine de lignes, fais le portrait le plus détaillé possible de Mlle Legourdin. Tu pourras te servir du dessin projeté au tableau ou imaginer quelque chose de plus personnel. Tu n'oublieras pas de parler et de son physique (vêtements et apparence) et de son attitude. Tu vérifieras avec attention toutes les fautes d'accord en utilisant la méthode vue en classe.

Mlle Legourdin avait un frère qui travaillait sur elle. Ensuite son frère est parti de la maison, mais dans cette grande maison il y avait la tante, la mère de Mlle Legourdin. Quand il partait un jour il est parti de la maison et il meurt. Mlle Legourdin grandit avec la petite fille qui s'appelle Mlle Candy. Plus tard Mlle Candy et Mlle Legourdin sont professeurs à une grande école. Mlle Legourdin est directrice de l'école. Ensuite Mlle Candy aimait beaucoup les enfants, Mlle Legourdin était très méchante avec les enfants, elle est très moche, aucune beauté sur son visage. Elle est musclée, très puissante et elle ressemblait à un ogre. Ensuite ses vêtements sont grande car elle est obèse et elle a même un gendarme à la main et elle ferait peur aux enfants avec son gendarme.





Ce matin je m'ai pas trop aimé le spectacle parce qu'il n'y avait qu'un comédien pour faire le père ou la mère et les actions.

Ensuite, je m'ai pas aimé la mélodie, la musique était lente et il disait à chaque fois la même chose. Ensuite, ce que j'ai pas aimé c'est qu'il n'y avait aucun décor et le spectacle était soporifique.
Bravo!

C'est très bien Armando! Tu as su donner ton avis en recherchant des arguments valables. Ton travail est sérieux et propre. Bravo!

ITEM "Lire seul une consigne et la comprendre" (E)

ITEM "Rédiger un texte en répondant au sujet demandé" (E)

ITEM "Rendre un travail signé et bien calligraphié" (A)

VI. Réponses des professeurs (questionnaire anonyme) à la question : Trouvez-vous l'évaluation par compétences difficile à appliquer ?

L'évaluation permet de situer l'élève pour lui-même et l'enseignant dans la progression de ses apprentissages au sein même d'une séquence pédagogique et dans la progression spiralaire entre séquences. Elle a le mérite de poser clairement ce que l'élève sait, et ce qu'il arrive à ré-employer en relative autonomie (dans le cadre d'un semi-guidage, ou d'un travail assez libre). Elle rend également lisible les objectifs à retravailler pour l'élève dans son parcours d'apprentissages et pour l'enseignant dans la confection de ses séquences. Elle favorise la remédiation et la réorientation des activités en fonction des réalités de chaque classe, en prenant en compte ce qui est acquis, ce qui l'est moins, ce qui est en voie.

Car l'évaluation par compétences nécessite différenciation, remédiation et donc du temps et de la concertation pour pouvoir, je pense, être vraiment efficace.

Juste au départ avant d'avoir constitué une batterie référence. Un état d'état de fonctionnement. Après c'est pointu et affiné.

Il est difficile de faire une véritable évaluation par compétences. Souvent il s'agit d'évaluation de savoir-faire. Cependant, les élèves y sont plus en réussite et ce cadre d'évaluation est beaucoup plus rassurant.

Ce n'est pas difficile, c'est il me semble, un changement d'habitudes dans le travail...

C'est plus ciblé et donc plus parlant pour les élèves et le prof.

D'abord, je la pratique depuis plusieurs années. Ensuite les % de réussite sont plus fiables et parlants pour les élèves qu'un barème chiffré précis.

Difficile encore de tout maîtriser spécialement avec les nouveautés de la réforme qu'il nous faut intégrer, l'évaluation par compétence de ces nouveautés nous demandent encore beaucoup de travail de réflexion

Trop flou, pas assez informée.

Il n'est pas souhaitable que l'on évalue seulement les élèves sur leurs compétences; les savoirs et connaissances sont tout aussi importants.

L'évaluation par compétences demande nécessairement plus d'attention, à chacun des élèves, pendant les séances. C'est donc à mon sens plus difficile que l'évaluation par notes qui peut se travailler plus "en différé".

Question d'habitude

C'est encore assez nouveau pour moi.

C'est un exercice qui demande de raisonner différemment, donc de s'entraîner.

Beaucoup trop arbitraire et beaucoup trop réducteur. Avec les notes, on dispose de 21 points pour évaluer un élève. On n'a que 4 possibilités avec les compétences. En gros, on peut mettre dans le même panier un élève qui a 20/20 et un autre qui aura 15/20, ce qui n'est, pourtant, pas du tout pareil. La même injustice se reproduit bien sûr à l'inverse pour les élèves qui seront entre 0 et 5.

Comment évaluer un élève qui n'aborde pas en temps limité un exercice servant à évaluer une compétence?

TABLE DES MATIERES

SOMMAIRE.....	7
L'ÉVALUATION, NAISSANCE ET FONDEMENTS.....	12
1. NAISSANCE DE L'ÉVALUATION.....	12
1.1. <i>Le Collège des Jésuites.....</i>	12
1.2. <i>Le tournant du XIX^{ème} siècle.....</i>	13
1.3. <i>Le début du XX^{ème} siècle et le Taylorisme.....</i>	13
2. POURQUOI ÉVALUER ?.....	15
2.1. <i>Ce que dit la loi.....</i>	15
2.2. <i>Les différentes fonctions de l'évaluation.....</i>	17
2.3. <i>La vérification de l'acquisition des connaissances, nécessité ou dérive ?.....</i>	19
3. DE LA NOTATION À L'ÉVALUATION.....	21
3.1. <i>La menace des notes.....</i>	21
3.2. <i>La montée en puissance de la notion de compétences.....</i>	23
3.3. <i>L'évaluation par compétences.....</i>	24
UNE REMISE EN CAUSE ETHIQUE.....	28
1. QU'ÉVALUE-T-ON RÉELLEMENT ?.....	28
2.1. <i>Donner la valeur d'une production.....</i>	28
2.2. <i>La posture de l'évaluateur.....</i>	29
2.3. <i>Les dérives de l'évaluation : subjectivité, compétition, dévalorisation.....</i>	30
2. COMMENT ÉVALUER ?.....	32
2.1. <i>L'évaluation sommative : l'exemple phare de l'évaluation à l'école.....</i>	32
2.2. <i>L'évaluation formative : une nouvelle évaluation... pas si récente.....</i>	33
2.3. <i>Pour une évaluation qui prenne en compte les évolutions et non les résultats, les points forts plutôt que les points faibles.....</i>	35
3. LA LENTE ÉVOLUTION DU PROCESSUS D'ÉVALUATION.....	37
3.1. <i>La lenteur de la mise en place.....</i>	37
3.2. <i>Les réticences des parents.....</i>	38
3.3. <i>Les réticences des élèves.....</i>	41
L'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES, UNE SOLUTION ALTERNATIVE ?.....	45
1. LA MISE EN PLACE DU DISPOSITIF.....	45
3.1. <i>La préparation en amont.....</i>	45
3.2. <i>L'adaptation du projet pédagogique.....</i>	46
3.3. <i>Les avantages de l'évaluation par compétences : motivation et réussite.....</i>	48
2. LES DIFFICULTÉS D'APPLICATION.....	50
2.1. <i>Les réticences du personnel d'éducation.....</i>	50
2.2. <i>Difficulté du choix d'un référentiel.....</i>	53
2.2. <i>Un système de notation homogène.....</i>	54
3. LES INTERROGATIONS SUR LE SYSTÈME D'ÉVALUATION.....	56
3.1. <i>Un système inadapté aux épreuves nationales ?.....</i>	56
3.2. <i>L'acquisition d'une compétence peut-elle vraiment être vérifiée ?.....</i>	57
3.3. <i>Où laisse-t-on la place aux connaissances ?.....</i>	58
3.4. <i>Le professeur simple juge ?.....</i>	60
CONCLUSION.....	63

BIBLIOGRAPHIE.....	65
SITOGRAFIE.....	65
TABLE DES ANNEXES.....	68
ANNEXES.....	69
TABLE DES MATIERES.....	71
DÉCLARATION ANTI-PLAGIAT.....	87
RÉSUMÉ (EN FRANÇAIS).....	89
Mots-clés.....	90

RÉSUMÉ (EN FRANÇAIS) :

Ce travail se veut le reflet d'une démarche individuelle de réflexion sur sa propre pratique de l'enseignement en français. Il cherche à remonter la trace historique de la naissance de l'évaluation et de ses différentes évolutions afin de mieux expliquer le contexte d'évaluation dans les établissements du second degré en France aujourd'hui. Il s'agira donc de s'interroger sur les nouvelles pratiques, et plus particulièrement sur l'évaluation dite par compétences afin d'en dégager à la fois les intérêts et les problèmes qu'elle soulève d'un point de vue théorique d'une part, d'un point de vue pratique dans le cadre de l'évaluation de deux classes de sixième d'autre part.

:

Evaluation ; compétences ; didactique ; socle commun