



**HAL**  
open science

## La place de l'enseignant dans l'auto-évaluation

Lionel Cahen

► **To cite this version:**

| Lionel Cahen. La place de l'enseignant dans l'auto-évaluation. Education. 2020. dumas-03028880

**HAL Id: dumas-03028880**

**<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03028880v1>**

Submitted on 27 Nov 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.



UNIVERSITÉ DE NANTES



## **Master MEEF**

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

**Mention second degré  
Écrit réflexif**

**Parcours: Lettres modernes**

### **La place de l'enseignant dans l'auto-évaluation**

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

**soutenu par  
Lionel Cahen  
le 03/06/2020**

en présence de la commission de soutenance composée de :  
Claire Sani, directrice de mémoire  
Sophie Chevalier, membre de la commission



# Sommaire du mémoire

<b>Sommaire</b>	p. 3
<b>Introduction</b>	p. 4
<b>1. Le cadre théorique : bref historique de la notion d'auto-évaluation</b>	p. 7
<b>2. Mise en pratique</b>	p. 9
2.1. La co-évaluation	p. 9
2.2. L'auto-évaluation	p.13
<b>Conclusion</b>	p. 18
<b>Bibliographie</b>	p. 20
<b>Annexes</b>	p. 22
<b>4<sup>ème</sup> de couverture</b>	p. 28

## Introduction

Mon intérêt pour la question de l'auto-évaluation est né durant ma lecture des programmes scolaires. Il est ainsi précisé, à propos des élèves, qu'au Cycle 4 « [l]eur pratique de l'écrit devient plus réflexive et ils deviennent ainsi capables d'améliorer leurs écrits [...] Ils comprennent qu'un écrit n'est jamais spontanément parfait et qu'il doit être repris pour rechercher la formulation qui convient le mieux, préciser ses intentions et sa pensée » (Éducation nationale, 2018, p. 18).

Ce processus de retour réflexif sur son travail de la part de l'élève et cette activité de reprise des textes produits me semblaient à la fois intéressants et difficiles à mettre en place. Une telle vision objective de son propre travail demande en effet une certaine maturité, un esprit critique assez développé et une autonomie importante. Il m'était alors apparu qu'il serait enrichissant de mener un travail avec les élèves sur ce processus d'auto-évaluation. Car si le mot n'est pas écrit, il me semble que le fait de reprendre un écrit ou toute production passe préalablement par l'acte d'évaluer le travail fourni en amont afin d'y repérer des faiblesses, ainsi que des points forts.

Le dossier pédagogique proposé par l'Académie de Nantes *Evaluer pour faire réussir les élèves* propose la définition de l'auto-évaluation suivante :

L'auto-évaluation consiste, pour l'élève, à analyser sa production ou sa maîtrise d'une compétence. Cette pratique pédagogique vise à renforcer l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages. Identifier ses points forts et ses points faibles permet en effet à l'élève de prendre part à l'explicitation des contenus à maîtriser, des ressources qu'il peut mobiliser, ou des aides qu'il peut solliciter. Réaliser le jugement réflexif que représente l'autoévaluation ne

va pas de soi et impose un apprentissage. Cela nécessite en particulier de prendre un certain recul et d'objectiver ses réalisations. La capacité à s'auto-évaluer est liée à la confiance que l'élève a en ses potentialités, à l'estime qu'il se porte et à sa capacité d'observation et d'analyse (Groupes de recherche action-formation (GRAF), 2014, p. 57).

Je me permets d'abord ici de citer ce passage du dossier dans son entièreté car il donne une définition claire de la notion d'auto-évaluation, mais également car il fait écho à certains points que j'ai déjà évoqués et qu'il me permet d'introduire les grands enjeux qui me sont apparus en m'informant sur l'auto-évaluation et en essayant de la mettre en pratique.

D'abord, l'auto-évaluation permet de développer la métacognition chez l'élève. C'est là, me semble-t-il, un enjeu important, car il s'agit ici d'apprendre à apprendre. L'intérêt de l'élève ne se limite plus au but mais il s'étend également au cheminement, au processus qui mène à la réponse. En s'interrogeant sur la méthode qu'il adopte, l'élève peut identifier ce qui lui permet de réussir d'une part, corriger ce qui l'empêche de progresser d'autre part, et enfin venir en aide à ses camarades. Ceci contribue à « faire de l'évaluation une démarche, et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités et puisse progresser » (GRAF, 2014, p. 8).

Un autre enjeu particulièrement important de l'auto-évaluation est à chercher dans la différenciation que ce type de pratique permet de mettre en place. L'auto-évaluation rend possible la remédiation. L'élève identifie les domaines où il est nécessaire qu'on lui vienne en aide. L'enseignant, lui, apprend à mieux connaître ses élèves et il peut adapter les supports et les contenus qu'il leur propose en fonction des difficultés et des atouts qu'ils ont repérés en autonomie.

Devant ces grands enjeux se pose naturellement une question concernant la mise en pratique de l'auto-évaluation. Comment dépasser la simple auto-correction ? Si notre objectif est d'amener l'élève à une plus grande autonomie, il faut bien avoir

recours à des modalités de travail qui ne se limitent pas à la comparaison entre un modèle donné comme juste et une production plus ou moins éloignée de ce modèle et qu'il s'agira de rendre conforme au document fourni par le professeur. Cette question s'accompagne donc d'une interrogation nécessaire sur la posture qui doit être celle de l'enseignant. Des auteurs comme Michel Vial ont ainsi pu insister sur la nécessité, dans le cadre de l'auto-évaluation, d'une forme de suspension du jugement de la part du professeur.

L'écrit réflexif portant sur mes tentatives de mise en place de pratiques relevant de l'auto-évaluation dans mes classes de cinquième et de quatrième est ainsi orienté par la problématique suivante : quelle place doit occuper l'enseignant dans le cadre de l'auto-évaluation ? Il s'agira ici de s'interroger sur un certain nombre d'outils et d'activités permettant de développer la métacognition chez les élèves et de mettre en place une forme de remédiation.

Après une rapide évocation théorique de la notion d'auto-évaluation, j'évoquerai donc différentes pratiques que j'ai mises en place durant l'année en m'intéressant d'abord à des activités de co-évaluation puis à des travaux d'auto-évaluation.

## 1. Le cadre théorique : bref historique de la notion d'auto-évaluation

Avant d'analyser ma pratique, je mettrai rapidement en avant quelques travaux théoriques me semblant importants du point de vue de l'historique de la notion que je me propose d'étudier et permettant de se rendre compte de l'intégration progressive de l'auto-évaluation dans l'enseignement.

Il me semble qu'il est important, lorsque l'on parle d'auto-évaluation, d'évoquer les travaux de Michael Scriven et notamment le concept d'évaluation formative qu'il développe dès 1967. Ce type d'évaluation est pensé en opposition avec l'évaluation sommative, arrivant au terme d'un parcours d'étude. Dans son travail, Scriven cherche à nuancer les critiques que l'on pourrait adresser à l'évaluation en général, et l'un de ses arguments repose sur le fait que l'évaluation formative permet de faire apparaître les points forts et les points faibles de l'enseignement proposé dans le cadre d'un programme scolaire. Cette prise de conscience permet alors de corriger les enseignements. Cependant, l'évaluation formative est alors surtout pensée comme utile du point de vue de l'institution proposant l'enseignement.

Pour que l'apprenant soit placé au centre de l'idée de l'évaluation formative, il faut attendre les travaux de Benjamin Bloom, John Thomas Hastings et George Madaus datant de 1971. Ces derniers reprennent les concepts pensés par Scriven mais ils les intègrent dans une progression allant de l'évaluation diagnostique, passant par l'évaluation formative et prenant fin avec l'évaluation sommative. Cette manière progressive de penser l'évaluation s'inscrit dans la *pédagogie de maîtrise* qu'élabore Bloom à partir des années 1960. Cette manière d'enseigner laisse une grande place à la remédiation en insistant sur l'importance de laisser à l'apprenant le temps qui lui est nécessaire à la maîtrise des contenus enseignés. L'évaluation formative est un temps fort de cette pédagogie différenciée car c'est à partir des résultats obtenus par les élèves que sont proposés des supports supplémentaires ou que sont constitués

des groupes de niveaux, des rassemblements visant à mettre en place une forme de tutorat, ...

A partir de l'évaluation formative, Georgette Nunziati va penser, en 1990, l'évaluation formatrice. Ce type d'évaluation est particulièrement intéressant dans le contexte de notre recherche car Nunziati utilise le terme pour décrire une situation où l'autonomie des élèves est plus grande. Il est ainsi attendu de la part de l'apprenant qu'il s'approprie les critères d'évaluation et qu'il prenne part au processus de régulation de l'enseignement lui étant proposé. Il apparaît alors logique que ce type d'enseignement repose sur des pratiques comme la co-évaluation et l'auto-évaluation.

Notons enfin que l'auto-évaluation apparaît aujourd'hui bien intégrée dans les pratiques préconisées par l'Éducation nationale. Contentons-nous ainsi de prendre pour exemple le dossier pédagogique *Évaluer pour faire réussir les élèves* déjà évoqué dans notre introduction. L'auto-évaluation et la co-évaluation sont plusieurs fois conseillées afin de remplir différents objectifs, par exemple celui de « rendre l'élève acteur du processus d'évaluation » (GRAF, 2014, p. 13). ou celui de « lever les implicites [portant sur les modalités de l'évaluation] » (GRAF, 2014, p. 17). Ce dossier fait ainsi clairement apparaître l'auto-évaluation comme un outil permettant de « faire de l'évaluation une démarche pédagogique à part entière au service de la réussite des élèves » (GRAF, 2014, p. 25).

## **2. Mise en pratique**

### **2.1. La co-évaluation**

Il me semble que les pratiques de co-évaluation ont tout à fait leur place dans un travail plus large sur l'auto-évaluation. Avant d'analyser différentes manières dont j'ai mis en place des activités de co-évaluation dans mes classes, je voudrais présenter rapidement les raisons qui m'ont amené à procéder ainsi.

La co-évaluation m'a notamment paru être une manière efficace d'introduire les élèves à des raisonnements relevant de l'auto-évaluation. Si j'avais commencé à mettre en place des pratiques de co-évaluation assez tôt dans l'année, j'ai été encouragé à poursuivre dans cette voie en évoquant mon travail de recherche avec un collègue professeur de Mathématiques. Celui-ci s'appuie beaucoup sur le fonctionnement en classe inversée dans son enseignement. Selon lui, avant la quatrième, il est difficile, du moins dans sa matière, d'utiliser l'auto-évaluation car les élèves manquent encore d'autonomie. Il a donc recours à des formes de co-évaluation.

Pour ma part, j'ai d'abord pu observer que l'évaluation par les pairs permet un premier retour réflexif de l'élève sur son travail par la comparaison. Cette comparaison a, me semble-t-il, son intérêt car elle ne se limite pas à la recherche d'une forme de validation. La co-évaluation est ainsi une première situation où le savoir-faire ne vient pas du professeur qui sait mais du camarade avec qui l'on cherche à faire. Il ne s'agit pas ici de mesurer l'écart entre le travail réalisé et la production modèle qui était à atteindre. Mais plutôt de s'interroger ensemble sur les différences de raisonnement qui ont pu mener à des réponses différentes. Procéder ainsi est donc une manière plus efficace d'amener l'élève à la métacognition. J'ajouterai également que c'est aussi une première manière d'aborder une méthode

de travail où l'évaluation ne marque pas le terme du travail mais simplement une étape. La co-évaluation peut ainsi être suivie d'une reprise de la production, d'une réécriture, ... Enfin, et comme nous le verrons plus tard, j'ai utilisé les situations de co-évaluation comme des occasions de familiariser les élèves avec certains outils qui seront réutilisés dans le cadre des pratiques d'auto-évaluation comme les grilles d'évaluation et les échelles descriptives contenant des critères-repères de réalisation.

J'ai commencé à mettre en application des pratiques relevant de l'évaluation par les pairs dès les premières semaines de l'année scolaire. Je n'avais pas véritablement théorisé cette manière de procéder. Mes séances se terminaient assez souvent avec la rédaction d'un court écrit d'invention permettant de réutiliser les notions étudiées durant le cours. Après avoir laissé un temps d'écriture aux élèves, j'organisais une restitution orale au cours de laquelle plusieurs élèves lisaient leur production au reste de la classe. Je demandais au préalable au reste du groupe d'être attentif afin de pouvoir aider leurs camarades à progresser. J'insistais sur la bienveillance, et j'essayais de les orienter dans leur commentaire en leur disant de prêter attention au respect ou au non-respect des consignes données en amont du travail. J'espérais ainsi favoriser une écoute respectueuse et attentive participant à un bon climat de classe et permettant également aux élèves de progresser dans une activité où un retour sous la forme d'une correction par le professeur serait peu pertinent (au-delà des simples considérations relevant du respect de la langue). Les élèves participaient de manière assez volontaire. Ils étaient généralement assez justes dans leurs critiques et se montraient sensibles aux écarts vis-à-vis de la consigne. Cependant, sans pour autant être insultants ou malveillants, certains élèves donnaient leur avis d'une manière très directe et ne ménageaient pas leurs camarades. D'autre part, certains n'écoutaient les retours de la classe que d'une oreille très distraite.

Il m'apparaissait donc assez clairement que, pour que ce type de pratiques soit efficace, il était nécessaire de les mettre en place d'une manière plus cadrée, avec

une posture plus directement impliquée et en guidant davantage les élèves. Inspiré par la manière de procéder d'un autre stagiaire, j'ai donc mis au point, pour une évaluation de ma classe de quatrième, une grille de critères destinée à rendre le travail de co-évaluation plus efficace. Ce travail prenait place dans le cadre d'une récitation de poème. Mon objectif était de faire apparaître le sens de cette évaluation aux élèves. Il me semblait important qu'ils comprennent que je n'évaluais pas simplement leur capacité à retenir le poème, mais que je m'intéressais également à la manière dont ils s'étaient approprié les techniques de mise en voix que nous avons travaillées tout au long de la séquence. Pendant un temps de l'évaluation, les élèves étaient donc répartis en binômes. Chaque binôme disposait d'un enregistreur et une grille de co-évaluation [cette grille constitue la première annexe]. Les élèves s'enregistraient une première fois, puis consultaient l'évaluation réalisée par l'autre membre du binôme. Ils étaient alors libres de faire une nouvelle récitation. J'ai ainsi pu comparer les deux enregistrements. Dans certains cas, il me semble que la pratique a pu aider les élèves à corriger leur premier essai. Dans d'autres, les enregistrements se multipliaient sans grand changement. Surtout, cette manière de travailler était assez difficile à mettre en place. Le nombre d'enregistreurs disponibles était trop petit pour que toute la classe travaille ainsi en même temps. Certains élèves réalisaient donc une autre partie de l'évaluation, à l'écrit. Par ailleurs, il était difficile de gérer le temps dont disposaient les élèves, certains recommençant leurs récitations encore et encore, privant ainsi d'autres binômes de l'accès à l'enregistreur. J'ai donc trouvé cette manière de travailler intéressante, et dans certains cas je crois que, d'une part, avoir accès aux critères d'évaluation a permis aux élèves de donner du sens à l'activité, et que d'autre part ceci a rendu possible la mise en place d'une forme de remédiation grâce au retour de l'autre partie du binôme. Cependant, il m'a semblé que la manière de mettre en place ce dispositif laissait à désirer. Il aurait par exemple pu être plus judicieux de réaliser cette évaluation dans un moment où le groupe était divisé en deux, ce qui aurait rendu la gestion de classe plus simple.

Parmi mes différentes expérimentations, deux cas me semblent plus aboutis que les tentatives que je viens d'évoquer.

Le premier était essentiellement une forme plus développée de l'exercice que j'ai déjà évoqué du commentaire portant sur l'écrit d'invention d'un pair [la fiche d'évaluation constitue la deuxième annexe]. Cette pratique prenait place dans le cadre d'un projet plus large mené à l'échelle d'une séquence entière. Il s'agissait, pour les élèves de ma classe de cinquième, d'écrire un texte et de le soumettre à un concours organisé par France Bleu. L'exercice était proposé aux élèves après qu'ils ont déjà écrit une première version de leur nouvelle. La fiche était pensée non seulement pour que les élèves soient en mesure de juger le plus objectivement possible le travail de leurs camarades mais également pour que, ce faisant, ils s'interrogent sur leur propre production. La fiche permettait ainsi de réinvestir des notions du cours (nous avons travaillé sur la forme de la nouvelle et sur l'article de presse), de rappeler les consignes, de faire travailler la compétence rédactionnelle des élèves en leur faisant écrire un résumé du texte qu'ils avaient à lire mais aussi de développer leur compétence argumentative en leur demandant de donner un avis justifié. Enfin, et c'est là le point le plus important, l'élève devait essayer de donner des conseils à son camarade. A partir de ces conseils et du bilan général auquel donnait lieu la fiche (qui pouvait par exemple mettre en avant un manquement vis-à-vis des consignes) une remédiation était possible, et la nouvelle pouvait être modifiée. Dans l'ensemble, l'exercice a assez bien fonctionné. Les élèves ont pris leur rôle relecteurs au sérieux et se sont montrés appliqués. Le passage par l'écrit a aussi encouragé une approche plus délicate dans la formulation des conseils et des diverses remarques. La difficulté principale à laquelle j'ai fait face durant cette activité provenait même d'un excès allant dans ce sens. Certains élèves en effet craignaient de corriger le travail de camarades qu'ils considéraient comme « meilleurs » en Français qu'ils ne l'étaient eux-mêmes. J'ai essayé de les rassurer en insistant sur le caractère objectif des commentaires qui leur était demandé de formuler. Ainsi, certains élèves ont pu être déstabilisés par la posture moins évidemment impliquée que j'avais adoptée.

L'autre activité que je voudrais évoquer a pris place au cours de la séquence suivante, qui portait sur les utopies et les dystopies. La classe avait été divisée en deux groupes au préalable. Dans chacun des groupes, les élèves avaient dû rédiger, à la manière d'un architecte, un projet pour une cité. Les élèves exposaient ensuite leurs projets à la classe et les membres de chaque groupe votaient pour le projet de l'autre groupe qui leur semblait le meilleur (ainsi, personne n'était tenté de voter pour lui-même). Le projet qui remportait le plus grand nombre de voix était celui qui était choisi pour l'évaluation finale. Au cours de celle-ci, les élèves se répartissaient différentes parties de la cité (monuments, bâtiments importants, faune, flore, ...) qu'ils devaient présenter à la manière d'un article d'encyclopédie. Pour aider les élèves à voter en prenant en compte les qualités du travail de leurs camarades et dans le but de dépasser le simple choix par affinités, j'avais mis au point une grille permettant aux élèves de relever les différents critères qui constituaient un projet intéressant pour la tâche finale qui serait à réaliser [cette grille constitue la troisième annexe]. Les élèves ont montré beaucoup d'enthousiasme devant cette activité et ont écouté les différents projets avec attention. Les deux projets qu'ils ont fini par choisir répondaient en effet aux critères que j'avais mis en avant et ils présentaient tous les deux une richesse qui rendait possible le travail à effectuer pour la tâche finale. Je crois que l'idée qu'ils aient une réelle influence non seulement sur la suite du déroulé du cours mais également sur une partie de l'évaluation finale a contribué à cet investissement. Dans ce cas, il me semble que la posture assez en retrait que j'ai adoptée, me contentant de compter le nombre de voix à la suite du vote, était adaptée à l'exercice.

## **2. 2. L'auto-évaluation**

Si j'ai pu utiliser la co-évaluation à des fins différentes tout au long de l'année, dans un premier lieu j'avais d'abord travaillé sur ces pratiques afin d'introduire les élèves à un mode de travail qui pouvait les surprendre : l'auto-évaluation. J'évoquerai donc

maintenant les activités relevant de l'auto-évaluation que j'ai intégrées à mon enseignement.

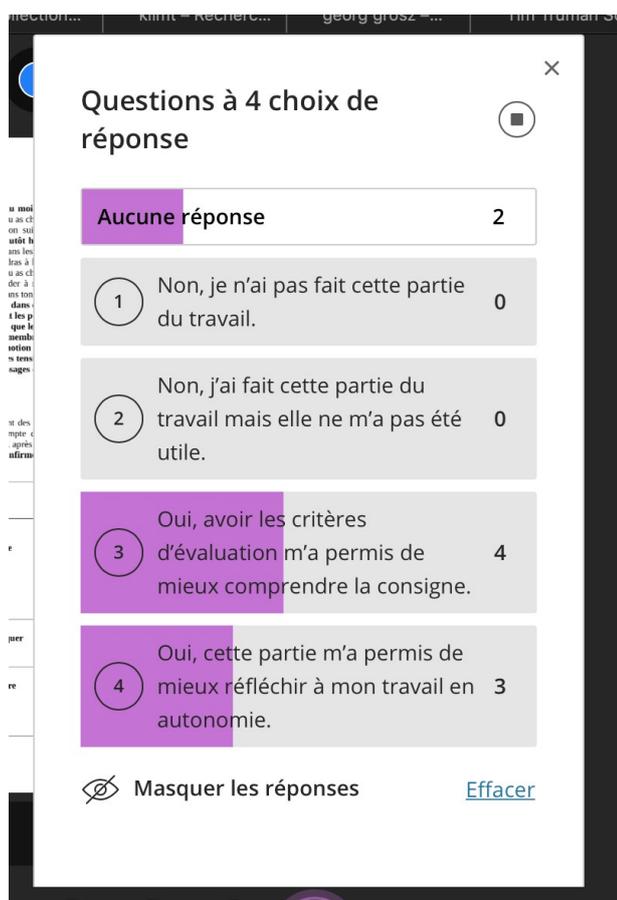
J'ai d'abord mis en place une forme d'auto-évaluation dans le cadre du travail sur la langue. Après avoir fait une dictée, j'ai relevé les types d'erreurs les plus fréquents (accords, certaines conjugaisons, ...). J'ai donné la liste à la classe et j'ai fait un rapide rappel de certaines des notions. Je n'ai cependant pas distribué de correction et j'ai rendu les copies aux élèves sans avoir noté les fautes. Les élèves ont alors relu leur copie et essayé de repérer et de corriger leurs erreurs en fonction des remarques que j'avais faites. Ce travail a été effectué durant les heures en classe dédoublée dont je disposais. J'étais ainsi davantage en mesure d'aider les élèves en difficulté. Il me semble aussi que cette configuration avait son importance car l'enjeu de cette activité était la mise en place d'une forme de différenciation. Certaines copies ne présentant qu'un nombre réduit de fautes par rapport à d'autres, j'étais en mesure de donner un travail différent aux élèves ayant terminé plus tôt que les autres. Ce travail m'a semblé pertinent pour plusieurs raisons. D'abord, il s'agissait de faire de la dictée une évaluation formatrice. La première copie rendue n'était pas l'enjeu de l'activité mais seulement la première partie d'un processus plus long visant à amener les élèves à prendre conscience de leurs faiblesses et à mettre en valeur leurs acquis. D'autre part, j'ai réalisé cette activité vers le milieu du premier semestre, et l'analyse des copies m'a donné une idée assez claire du niveau de ma classe en langue, ce qui m'a permis de mieux adapter mes enseignements ultérieurs.

La suite de mes expérimentations a pris place dans le contexte du confinement. J'ai ainsi choisi, au vu des circonstances, de modifier et de transformer l'évaluation de fin de séquence que j'avais initialement prévue pour ma classe de quatrième et qui devait avoir lieu au bout de la deuxième semaine du confinement. J'ai fait de cette évaluation une auto-évaluation. Le type d'activités proposé changeait quelque peu et je demandais aux élèves de me joindre le niveau de maîtrise des compétences qu'ils estimaient avoir atteint. Pour rendre cette partie du travail

possible, les élèves pouvaient s'appuyer sur une grille d'évaluation détaillée [mes consignes et cette grille sont consultables dans la quatrième annexe]. Il me paraissait pertinent de donner ce travail à faire aux élèves car il leur permettait de faire le bilan de la séquence et surtout de se rendre compte de ce qu'ils avaient appris (ou de leurs lacunes) tout en donnant sens à cet apprentissage car le travail donné mettait les différentes notions étudiées (la légende d'une photographie, la puissance des images, les stratégies rhétoriques de la presse) en relation dans un contexte plus large. A chacune des notions correspondait une compétence évaluée. En faisant le travail d'auto-évaluation, l'élève pouvait donc clairement se rendre compte de ce qu'il avait appris au cours de la séquence. Proposer ce type de travail dès les premiers moments du confinement me semblait important car je crois que c'était là un moyen d'encourager l'autonomie dont les élèves auraient nécessairement à faire preuve tout au long de cette période bien particulière. Paradoxalement, en laissant les élèves libres de s'évaluer par eux-mêmes, j'avais l'impression de les accompagner davantage dans leur travail qu'en les évaluant moi-même. Si j'ai pris l'habitude au cours de l'année d'accompagner mes évaluation de grilles mettant en avant les critères de notation, l'exercice que j'ai ici mis en place avait pour vocation de pousser les élèves à vraiment s'attarder sur la grille qui était jointe aux consignes et à se saisir des critères pour analyser leur travail. Parmi les élèves qui m'ont répondu, tous n'avaient cependant pas effectué cette partie du travail. Il me semble que ceci montre assez bien le fait que les élèves ne sont pas habitués à de telles modalités de travail et que d'autre part cette partie a pu leur sembler simplement optionnelle. Parmi ceux qui avaient réalisé leur auto-évaluation, il m'est apparu, au regard du reste de leur travail, que leur jugement était dans l'ensemble cohérent par rapport à la production. Je pense que la lucidité et l'honnêteté dont ils ont fait preuve étaient peut-être encouragées par l'absence d'évaluation. Les élèves étaient ainsi délivrés de la peur de révéler une faiblesse et de la tentation de se mettre en avant.

J'ai à nouveau eu recours à l'auto-évaluation durant cette période dans le cadre d'une tâche complexe. Il s'agissait d'étudier un groupement de textes et de les

comparer les uns aux autres à partir d'une question générale. Les consignes étaient accompagnées d'une grille d'évaluation qui permettait aux élèves de se repérer [ces consignes et cette grille constituent l'annexe 5]. En effet, il me semble qu'une question large peut provoquer une sorte de vertige et d'angoisse chez les élèves, surtout quand ils travaillent en autonomie. D'autre part, je crois aussi qu'il est difficile pour les élèves d'évaluer leur maîtrise de la compétence de lecture et, de manière générale, il leur est difficile d'avoir une vision nuancée de la compréhension qu'ils ont d'un texte. J'ai cependant trouvé cette grille d'évaluation assez difficile à mettre au point car j'avais l'impression qu'en précisant trop mes attentes je réduisais l'intérêt que proposait (malgré sa difficulté) la question ouverte. J'ai ainsi parfois eu recours à des critères quantitatifs qui ne me semblent pas suffisants (nombre de lignes écrites, de textes lus). Il me semble intéressant de noter qu'un élève a peut-être senti la difficulté qui avait été la mienne, choisissant ainsi de se situer entre deux colonnes de la grille [une capture d'écran de son auto-évaluation est visible en annexe 6]. Ce travail était cependant destiné à être repris au cours d'une classe virtuelle et j'ai profité de ce temps pour demander aux élèves ce qu'ils avaient pensé de cette partie du travail. J'ai, pour ce faire, utilisé la fonctionnalité de la plateforme proposée par le CNED qui permet de réaliser un sondage. Les résultats étaient les suivants :



Nous pouvons donc observer que parmi les élèves ayant fait cette partie du travail, la totalité affirme que la grille permettait une meilleure compréhension de la consigne. Trois élèves parmi eux déclaraient également que l'auto-évaluation les avait aidés à travailler en autonomie.

## Conclusion

Il est difficile de déterminer la place que se doit d'occuper l'enseignant dans le cadre de l'auto-évaluation. D'une part, s'il ne guide pas suffisamment sa classe, le travail qu'il donne à faire à ses élèves peut ne susciter que l'incompréhension et la frustration. Si les critères d'évaluation qu'il met en avant sont trop imprécis ou mal formulés ils peuvent obscurcir la consigne au lieu de l'éclairer. En revanche, s'il se fait trop présent et s'il n'accepte pas d'adopter une posture suffisamment en retrait, le travail perd son intérêt. L'auto-évaluation devient alors son propre but, une incitation à la métacognition pour elle-même. Ou alors, l'exercice ne dépasse pas l'auto-correction, et l'enseignant n'arrive pas à se penser comme autre chose que le modèle à imiter. Dans le cas de ces deux postures mal adaptées, l'autonomie de l'élève, qui reste, à mon avis, le grand enjeu de l'auto-évaluation, n'est pas développée.

Au cours de ma recherche, je n'ai certainement pas échappé à ces pièges, comme il est d'ailleurs possible de l'observer à la lecture de mon développement. J'ai cependant eu, parfois, l'impression d'avoir trouvé une posture équilibrée et qui permettait de trouver la bonne distance par rapport à l'élève et à son travail afin de permettre à celui-ci de tirer parti de l'activité d'auto-évaluation.

La difficulté qui est ici posée provient bien entendu du fait que l'auto-évaluation n'est pas réductible à une seule pratique mais que le mot sert à désigner un ensemble de pratiques bien différentes les unes des autres et exigeant chacune, pour être véritablement pertinentes, une approche différente de la part de l'enseignant. Il me semble important, à ce sujet, d'insister sur le fait que la frontière entre la co-évaluation et l'auto-évaluation est peut-être plus poreuse qu'elle ne peut en avoir l'air au premier abord. Comme j'ai essayé de le montrer dans mon développement, les activités de co-évaluation que j'ai mises en place étaient avant tout pensées dans le but d'amener les élèves à une forme de métacognition. Il s'agissait, par la comparaison et par le commentaire, de pousser l'élève à se questionner indirectement sur sa propre production et, à terme, à développer des

compétences et à acquérir une forme d'autonomie. A ce titre, il y a quelque chose qui me semble assez artificiel dans la manière dont j'ai pu présenter en deux moments séparés mes expérimentations relevant de l'évaluation des pairs et de l'auto-évaluation.

On pourra tout de même s'étonner que la partie réservée à l'auto-évaluation soit un peu moins développée que celle portant sur la co-évaluation. Je dois ici reconnaître qu'une partie des pratiques que j'avais initialement pensé mettre en place ont été rendues plus ou moins impossibles par le confinement. Cependant, ce contexte m'est également apparu comme un moment propice à un questionnement portant sur la posture bien particulière que l'enseignant se devait d'adopter. L'impossibilité d'échanger directement avec les élèves rendait en effet l'auto-évaluation pour ainsi dire nécessaire. La question qui se posait alors était de déterminer jusqu'à quel point cette auto-évaluation devait être formalisée et encadrée par le professeur. J'ai ainsi choisi d'évoquer ici des pratiques que j'ai mises en place afin de pousser les élèves à s'interroger sur leur manière de travailler. Cependant, le reste des activités que j'ai pu proposer à mes classes durant cette période soulevait des interrogations similaires. Étant parfois amené à proposer une étude de texte assez classique sous forme de questionnaire, je m'interrogeais sur la manière dont les élèves allaient recevoir le corrigé que je leur envoyais par la suite. Comment être sûr que cette correction profite aux élèves ? A l'inverse, je m'interrogeais également sur la posture à adopter devant des activités pour lesquelles il était impossible de fournir un corrigé quelconque. Il est ainsi difficile de faire un retour collectif sur un écrit d'invention sans se contenter de rappeler les consignes. Cette expérience, tout en l'interrogeant, souligne néanmoins le rôle qu'a l'enseignant dans la pratique de l'auto-évaluation, rôle changeant, difficile à définir clairement.

## Bibliographie :

Allal, L. (1991). *Vers une pratique de l'évaluation formative : matériel de formation continue des enseignants*. Bruxelles, Belgique : De Boeck-Wesmael.

Bais, R. (2018). *L'autoévaluation, une méthode pour développer l'autonomie et les compétences de l'élève* (Mémoire). Université de Grenoble.

Bloom, B., & Madaus, G. (1971). *Handbook on formative and summative evaluation of student learning*. New York, États-Unis : McGraw-Hill Education.

Education nationale. (2018). Cycle 4 - cycle des approfondissements. Consulté à l'adresse <https://eduscol.education.fr/pid34185/cycle-4-college.html>

Groupes de recherche action-formation (GRAF). (2014). *Evaluer pour faire réussir les élèves*. Consulté à l'adresse [http://www.dsden53.ac-nantes.fr/impliquer-eleve\\_1490960543659-pdf](http://www.dsden53.ac-nantes.fr/impliquer-eleve_1490960543659-pdf)

Nunziati, G. (1990). « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice ». *Cahiers pédagogiques*, (280), 47-64. Consulté à l'adresse <http://www.cahiers-pedagogiques.com>

Scriven, M. (1966). *The Methodology of Evaluation*. Consulté à l'adresse <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014001.pdf>

Vial, M. (1995). Nature et fonction de l'auto-évaluation dans le dispositif de formation. *Revue française de pédagogie*, 112(1), 69-76.  
<https://doi.org/10.3406/rfp.1995.1227>

# Annexes

## Annexe 1

..... Ecoute les lectures de ton camarade. Remplis le tableau en évaluant l'articulation, l'expressivité et le rythme de la lecture. Fais preuve de bienveillance. Juge le travail et non pas la personne.

- 1 = Il reste encore du travail.
- 2 = Moyen.
- 3 = Bien.
- 4 = Très bien.

Nom de l'élève	Articulation	Ton, expressivité	Rythme (ponctuation, ...)	Le poème est retenu

## Annexe 2

Viens en aide à l'un de tes camarades. Lis attentivement son texte et réponds aux questions ci-dessous.

Fais preuve de **bienveillance**. Tu juges le **travail** et non la **personne**. Il s'agit de l'aider à **s'améliorer** et non simplement pointer des défauts.

**1. Le texte est-il un article ou une nouvelle ?**

**2. Respecte-t-il les consignes ?**

- a. Il commence par « *En ce jour de l'année 2050, très bonne nouvelle...* » :
- b. Il fait 1000 signes maximum :
- c. Il évoque une idée positive pour sauver la planète :

**3. Résume le texte en quelques phrases.**

**4. Trouves-tu l'idée choisie originale ? Bonne ? Utile ?**

**5. Donne quelques conseils à ton camarade (écriture, orthographe, explication, clarté, manière de raconter l'histoire ...) :**



## Annexe 4

Choisis **un** article parmi les deux que je vous propose. Pour l'article de ton choix, choisis **une** image, celle qui te semble l'illustrer le mieux. Précise bien le numéro de l'article et la lettre correspondant à l'image que tu choisis.

1. **Légende** l'image de ton choix.

2. **Justifie** le choix de ton image en donnant **au moins trois arguments** et **en utilisant des connecteurs logiques** (aide-toi du tableau sur la fiche de la séance d'A.P. sur les connecteurs logiques que je remets ici en pièce jointe).

3. **Compare** l'image que tu as choisie avec les autres qui étaient proposées. **Utilise des superlatifs et des comparatifs** pour montrer pourquoi ton image est la meilleure des trois qui sont proposées et pour dire pourquoi elle est mieux que les autres (aide-toi du tableau sur les comparatifs et les superlatifs de la séance 2 que je remets ici en pièce jointe).

4. Dans les conditions bien particulières qui sont les nôtres, je n'évaluerai pas ce travail. Il me semble cependant important de vous proposer une activité vous permettant de **réutiliser** les différentes notions que nous avons étudiées durant cette séquence et vous permettant aussi de **voir comment vous avez progressé**. Une fois que vous aurez fait ce travail, je vous demande donc de vous **auto-évaluer** en vous aidant des critères de réussite que j'ai indiqués dans le tableau ci-dessous. Notez simplement pour chaque compétence comment vous estimez avoir réussi (par exemple : **Expliquer : Maîtrise satisfaisante**).

	Insuffisant	Fragile	Maîtrise satisfaisante	Très bonne maîtrise
<b>Lire</b>	Mon travail a peu de choses à voir avec l'article	Mon travail fait allusion à l'article de manière insuffisante	Mon travail s'appuie sur l'article pour justifier mon choix	Mon travail s'appuie sur l'article pour justifier mon choix et <b>je légende l'image que j'ai choisie.</b>
<b>Expliquer</b>	Je ne donne qu'un argument et il n'est pas pertinent	Je donne moins de trois arguments et ils ne sont pas pertinents	Je donne trois arguments qui sont pertinents	Je donne au moins trois arguments qui sont pertinents et <b>j'utilise des connecteurs logiques.</b>
<b>Ecrire</b>	Mes réponses se limitent à quelques mots qui ne sont pas organisés	Mes idées sont peu développées et la syntaxe que j'utilise est approximative	Je fais des phrases complètes pour argumenter	Je fais des phrases complètes et <b>j'utilise des comparatifs et des superlatifs.</b>

## Annexe 5

Choisis **au moins trois textes** parmi ceux qui te sont proposés. Tu noteras dans ta réponse les textes que tu as choisis (en me donnant leur numéro ou le nom de l'auteur). Lis ces textes et réponds à la question suivante : **quelle place a l'homme dans les textes poétiques sur la ville ?** Nous essayons de comprendre comment un poème qui décrit une ville peut aussi être un moyen de parler d'hommes et de femmes. Notre travail continue donc ici notre étude du poème de Verlaine où le poète utilisait l'image de la ville sous la pluie pour exprimer ses émotions.

Tu répondras à la question en **une dizaine de lignes**, en donnant des **arguments** et en **citant** les textes que tu as choisis. Ta réponse à la question peut varier en fonction des textes. Pour certains textes, la place de l'homme te paraîtra moins importante que dans d'autres.

En t'aidant des **critères** dans le tableau ci-dessous, tu joindras à ta réponse une **auto-évaluation** rendant compte de ta lecture des textes et de la manière dont tu as rédigé ta réponse (écris simplement après ta réponse la compétence et le niveau que tu penses avoir acquis ; par exemple : « **Lire : Confirmé** »).

	<b>Insuffisant</b>	<b>Fragile</b>	<b>Confirmé</b>	<b>Expert</b>
<b>Lire</b>	J'ai lu un seul texte	J'ai lu deux textes	J'ai lu trois textes et je me sers des informations qu'ils me donnent pour répondre à la question	J'ai lu plus de trois textes et je me sers des informations qu'ils me donnent pour répondre à la question
<b>Expliquer</b>	Je donne un argument	Je donne deux arguments	Je donne trois arguments	Je donne plus de trois arguments.
<b>Ecrire</b>	Je réponds sans faire de phrase complète et sans citer les textes.	Ma réponse est trop courte et ne cite pas les textes.	Ma réponse fait une dizaine de ligne et contient une citation.	Ma réponse fait une dizaine de lignes et contient plusieurs citations.

## Annexe 6

	<b>Insuffisant</b>	<b>Fragile</b>	<b>Confirmé</b>	<b>Expert</b>
<b>Lire</b>	J'ai lu un seul texte	J'ai lu deux textes	J'ai lu trois textes et je me sers des informations qu'ils me donnent pour répondre à la question	J'ai lu plus de trois textes et je me sers des informations qu'ils me donnent pour répondre à la question
<b>Expliquer</b>	Je donne un argument	Je donne deux arguments	Je donne trois arguments	Je donne plus de trois arguments.
<b>Ecrire</b>	Je réponds sans faire de phrase complète et sans citer les textes.	Ma réponse est trop courte et ne cite pas les textes.	Ma réponse fait une dizaine de ligne et contient une citation.	Ma réponse fait une dizaine de lignes et contient plusieurs citations.

**5 Mots clés :** auto-évaluation ; co-évaluation ; évaluation ; métacognition ; autonomie.

**Résumé en Français :** Cet écrit réflexif porte sur la place qui doit être celle de l'enseignant dans le cadre des pratiques d'auto-évaluation et de co-évaluation. A travers le récit de quelques expériences, il s'agit ici de s'interroger sur les postures les plus aptes à favoriser la mise en place de processus de métacognition chez les apprenants afin de développer leur autonomie.

**Résumé en Anglais :** This essay deals with the role the teacher has to assume within self-evaluation and co-evaluation practices. Our aim is to reflect upon the most adequate attitudes when it comes to encouraging the development of students' autonomy through metacognition processes.