



HAL
open science

L'évaluation positive au cycle 3 : comment mieux impliquer les élèves pour favoriser leur réussite ?

Sabine Gallerent

► **To cite this version:**

Sabine Gallerent. L'évaluation positive au cycle 3 : comment mieux impliquer les élèves pour favoriser leur réussite ?. Education. 2021. dumas-03515083

HAL Id: dumas-03515083

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-03515083>

Submitted on 6 Jan 2022

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.

Copyright



**UNIVERSITÉ D'ORLÉANS
ET DE TOURS**

INSPE Centre Val de Loire

MÉMOIRE de recherche
proposé par
Sabine GALLERENT

soutenu le [jour mois année]

pour obtenir le diplôme du
**Master « Métiers de l'Éducation, de l'Enseignement,
et de la Formation »**
Discipline : Premier degré

L'évaluation positive au cycle 3 : comment mieux impliquer les élèves pour favoriser leur réussite

Mémoire dirigé par :

Marianne LIJOUR-SCHWEIG Professeur de Sciences de l'éducation et vie scolaire, Centre de formation de Fondettes

Jury :

Christophe MEUNIER Professeur de Histoire-Géographie, Centre de formation de Fondettes

Marianne LIJOUR-SCHWEIG Professeur de Professeur de Sciences de l'éducation et vie scolaire, Centre de formation de Fondettes

Remerciements

Mes remerciements vont à ma directrice de mémoire, Mme Lijour-Schweig, qui m'a conseillée sans s'imposer, avec pertinence et rigueur.

Ils vont aussi à mes deux collègues titulaires dans les deux classes de CM1 où je suis intervenue une journée par semaine en 2020/2021, Mireille le Guillouzic et Amélie Dnistzenski. Elles m'ont formée cette année-là avec chacune son expérience et sa personnalité. Ma pratique professionnelle s'inspirera sans doute pour toujours des leurs, très différentes et très complémentaires.

Mes remerciements concernent d'ailleurs tous les collègues enseignants et maîtres formateurs du premier degré qui ont pris le temps de répondre à mes enquêtes, à mes innombrables questions et qui ont eu la gentillesse de relire ce mémoire.

Ils vont enfin à mes 51 élèves de l'année 2020/2021, pas toujours sages, mais dont les réactions ont renforcé ma conviction qu'un élève apprend en cherchant, chacun à sa manière.

Avertissement

Cette recherche a fait appel à des lectures, enquêtes et interviews. Tout emprunt à des contenus d'interviews, des écrits autres que strictement personnel, toute reproduction et citation, font systématiquement l'objet d'un référencement.

Sommaire

Introduction	p. 5
1ère partie : les fondamentaux de l'éducation au cycle 3 en 2021 en France	p. 7
1. Comment définir l'évaluation positive au cycle 3.....	p. 8
1.1. Définir l'évaluation en tant que démarche d'apprentissage	p. 8
1.2. Définir l'évaluation positive	p. 9
1.3. Caractériser l'évaluation au cycle 3	p. 10
2. Quel est le cadre officiel de l'évaluation en France au cycle 3	p. 11
2.1. Les textes officiels.....	p. 11
2.2. Pour qui doit-on évaluer	p. 11
2.3. Les outils officiels d'évaluation.....	p. 12
2.3.1. Le LSU.....	p. 12
2.3.2. Les évaluations nationales.....	p. 12
2.3.3. Les évaluations internationales.....	p. 13
2ème partie : les enjeux éducatifs de l'évaluation positive ou comment et pourquoi impliquer les élèves dans leur évaluation	p. 15
1. Impliquer les élèves dans leur évaluation pour construire des adultes ambitieux et libres de leurs choix.....	p. 16
1.1. Rendre l'élève acteur du processus d'évaluation le rend maître du processus d'apprentissage	p. 16
1.2. Lever les implicites donne la possibilité à l'élève de s'exprimer pleinement.....	p. 16
1.3. Lever les peurs donne à l'erreur toute sa dimension formative.....	p. 17
2. Comment impliquer les élèves dans leur évaluation.....	p. 18
2.1. Mobiliser rapidement les élèves sur l'analyse de leurs propres besoins par l'évaluation diagnostique.....	p. 18
2.2. Organiser les évaluations de manière à permettre aux élèves de mobiliser leurs compétences et pas seulement leurs connaissances.....	p. 19
2.3. Différencier les évaluations pour tenir compte de l'hétérogénéité des élèves.....	p. 20
2.4. Inscrire les évaluations dans un processus continué de suivi des acquis des élèves en équipe pour garantir un parcours individualisé à chaque élève.....	p. 22
3. A qui d'autre qu'à l'enseignant l'évaluation peut-elle être confiée	p. 22
3.1. Confier l'évaluation à un autre élève : l'évaluation par les pairs.....	p. 22
3.2. Confier l'évaluation à l'élève lui-même : l'autoévaluation.....	p. 23
4. Comment communiquer avec les familles sur l'évaluation en impliquant l'élève	p. 25
4.1. Impliquer les familles sur les outils de communication de l'évaluation.....	p. 25
4.2. Garantir une communication bienveillante en portant une attention particulière à la mise en mots des bilans.....	p. 25
4.3. Favoriser le face à face avec les parents pour partager les résultats de leur enfant.....	p. 26
3ème partie : mes outils d'évaluation positive à l'issue d'une année de stage	p. 27
1. Mes objectifs initiaux, mes valeurs.....	p. 28
2. Mes tâtonnements de la rentrée 2020 (période 1).....	p. 28
1.1. Comment j'ai d'abord évalué.....	p. 28
1.2. Ma première « rencontre » avec le LSU en novembre.....	p. 30
3. La perception de l'évaluation par mes élèves.....	p. 31
4. Les pratiques de mes collègues qui m'ont inspirée en matière d'évaluation positive.....	p. 33
4.1. Des évaluations diagnostiques approfondies.....	p. 33
4.2. Le juste équilibre entre les évaluations collectives et individuelles.....	p. 35
5. La force des équipes enseignantes.....	p. 38
6. Les outils d'évaluation que je souhaiterais mettre en place au cycle 3.....	p. 43
Conclusion	p.44
Bibliographie	p.46

Introduction

En débutant dans le métier d'enseignante, je constate que l'évaluation y pèse d'un poids aussi lourd que les représentations dont elle est chargée.

D'un point de vue factuel, si l'on en croit la Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance (DEPP) du Ministère de l'Éducation nationale, les professeurs des écoles consacrent 3h36 par semaine aux corrections. Par ailleurs, le seul mot « évaluation » continue de faire pâlir certains enfants de 9 ans dans les classes de CM1 où je suis affectée, quel que soit leur niveau scolaire ou leur origine sociale.

Malgré la suppression des notes, malgré les textes officiels qui invitent à l'évaluation positive depuis la loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'École, malgré l'évolution des pratiques de nombreux enseignants en matière d'évaluation, pourquoi la seule évocation de ce mot est-il encore lié pour certains enfants à la peur, à la pression, à la compétition ?

Comment réussir réellement à rendre les élèves actifs dans leur évaluation afin de les aider à progresser et à avoir confiance en eux et dans l'école ?

J'entends par évaluation le processus permettant à l'élève de prendre conscience de ses compétences pour aller plus loin dans les apprentissages.

S'agissant d'un processus, il intervient tout au long de l'apprentissage, à ses débuts (évaluation diagnostique), en cours d'apprentissage (évaluation formative) et pour marquer l'acquisition de la compétence (évaluation sommative). Il intervient aussi tout au long de la scolarité de l'élève.

Cependant, en cohérence avec le terrain de mon année de PES, j'ai choisi de me concentrer sur l'étude des pratiques en cycle 3.

La question de la notation ne sera pas abordée dans ce mémoire. En effet, la pratique de la notation n'est plus encouragée depuis la loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République qui

dispose : « Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une notation-sanction à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. »

Je me suis attachée pour ma part, dans le système actuel, à rechercher les pratiques d'évaluation expérimentées ou à inventer qui répondent à ces objectifs et favorisent la confiance en soi des élèves ainsi que leurs apprentissages.

Ma conviction profonde en l'implication des élèves dans les apprentissages comme une condition nécessaire à leur motivation et au développement de leurs compétences va au-delà de la question de l'évaluation. Je vois en chaque élève un individu autonome et responsable de son destin, dont les apprentissages sont des outils de développement. Je considère l'école comme le lieu et l'action d'un mouvement spiralaire où l'enseignant et le groupe aident l'élève à développer ses connaissances et compétences et à devenir ainsi plus libre et où, simultanément, le développement de l'enfant et son implication aident l'école (l'enseignant, le groupe, l'institution) à s'adapter à ses besoins pour l'amener encore plus loin.

Dans ce système, l'évaluation, pour moi, n'a de sens que si l'élève en est le pilote, comme des autres apprentissages.

Comment impliquer les élèves dans l'évaluation pour qu'elle soit la plus utile possible à leur progression ? Telle sera la problématique de ce mémoire.

Dans un premier temps, le cadre officiel de l'évaluation au cycle 3 en 2021 en France sera exposé et analysé. Il sera ainsi possible, dans un deuxième temps, de poser les enjeux éducatifs de l'évaluation positive et d'étudier les voies et moyens permettant d'impliquer davantage les élèves dans l'évaluation. Dans un troisième temps, je présenterai les expériences de terrain qui m'ont inspirée en matière d'évaluation positive et les outils qui sont désormais les miens.

1^{ère} Partie : les fondamentaux de l'évaluation au cycle 3 en 2021 en France

1. Comment définir l'évaluation positive au cycle 3

1.1. Définir l'évaluation en tant que démarche d'apprentissage

Ma définition spontanée de l'évaluation en tant que processus d'apprentissage n'est pas celle que l'on trouve le plus souvent dans la bouche des élèves (voir l'enquête terrain) ni même dans le dictionnaire.

Le Larousse nous indique que l'évaluation est l'action d'apprécier une valeur, la remarque qui résulte d'un examen critique. L'étymologie du mot renvoie au vieux français *esvaluer* « déterminer la valeur, le prix de quelque chose ».

L'évaluation est donc à l'origine une mesure. En pédagogie, elle mesure les acquis des élèves.

Cette définition de base soulève d'emblée deux questions à mes yeux :

- Qui doit mesurer ? Certes l'enseignant pour adapter son enseignement, certes les parents pour suivre le travail de leur enfant, mais surtout, à mon sens, le principal concerné, soit l'enfant lui-même, pour consolider les marches qui lui permettent d'aller plus haut.
- La deuxième question est celle des instruments de mesure : que l'on utilise des notes, des lettres, des couleurs, des intitulés de compétences ... au-delà de la doxa en vogue dans le système éducatif, y a-t-il des instruments de mesures plus adaptés à l'objectif qui est de rendre l'enfant acteur ? Et plus appropriés à certains enfants qu'à d'autres ?

Dans L'évaluation scolaire, mythes et réalités, Michel BARLOW indique que le mot évaluation a été « mis sur le marché en France » dans les années 1970 lorsque les responsables de formation continue ont tenté de renouveler leur vocabulaire en évitant les connotations trop scolaires (appréciations, notations, corrections...) qui auraient légitimement irrité leur public d'adultes.

Pour ces experts de la formation, évaluer, c'est calculer avec précision une quantité donnée en vertu de critères définis et, au besoin, à l'aide d'instruments de mesure. Le terme n'existe pas en latin. Le vocable s'est forgé depuis la Renaissance à partir d'éléments latins. Il désigne alors l'action de faire apparaître la valeur d'un individu, la rendre explicite. Le verbe *valere* en latin ne signifie pas valoir mais « être fort, en bonne santé ». Dans cette perspective, évaluer, c'est donc aussi repérer le degré de réussite, en même temps que les possibilités encore ouverte d'un mieux-être, d'un accomplissement. C'est enfin faire surgir du sens, révéler dans une conduite la part d'intelligibilité déjà acquise et celle qui reste à conquérir.

Michel BARLOW renforce cette définition de l'évaluation en tant que processus lorsqu'il pose que l'évaluation est l'écho de l'action, un message en retour, un « feed back » qui n'a pas d'autre but que d'améliorer le déroulement de l'action et de chercher à la rendre plus conforme à son projet.

Les travaux de Philippe PERRENOUD apportent un éclairage complémentaire sur la notion d'évaluation en alertant sur leur relativité. Dans « L'évaluation formative dans un enseignement différencié » (Actes du colloque à l'Université de Genève, Collection Exploration, 1978), il définit l'évaluation de manière large : « dès que se forme dans l'esprit du maître un jugement de valeur sur la compétence de l'élève, son intelligence, sa personnalité, sa conduite. ». Il fait ensuite l'hypothèse que :

- Les évaluations formalisées ne sont jamais indépendantes des évaluations informelles, implicites, fugitives qui se forment au gré de l'interaction en classe en réfléchissant à son propos,
- Le comportement du maître est influencé par l'évaluation informelle autant que par l'évaluation formelle, en particulier lorsqu'il renvoie à chaque élève une image de sa valeur scolaire.

En synthèse, l'évaluation ne serait pas purement révélatrice des inégalités d'apprentissage et de réussites, elle participerait aussi à leur genèse.

Tels seraient les risques d'une évaluation qui ne serait pas positive, principalement menée de manière sommative.

Mais l'évaluation positive alors ? Qu'a-t-elle de spécifique ?

1.2. Définir l'évaluation positive

De manière très pragmatique, dans son ouvrage Enseigner avec l'évaluation positive, Danièle ADAD définit ce type d'évaluation comme devant encourager les élèves à se tromper, à recommencer pour qu'ils n'aient plus peur de l'erreur et qu'ils persévèrent. C'est donc une évaluation essentiellement formative qui a pour but de :

- Valoriser les efforts, les progrès, le cheminement plutôt que le résultat,
- Responsabiliser chaque enfant en lui donnant la perspective de ce qu'il devra apprendre,
- Construire avec lui des critères de réussite explicites lui permettant un retour réflexif sur ses productions,
- L'aider à mettre en mots ses stratégies et argumenter son avis sur ses productions,
- Mettre en relief ses réussites, son avancée,
- Lui faire prendre conscience de ses erreurs et de leur importance dans un processus d'apprentissage,
- L'encourager à chaque étape réussie pour atteindre le but défini,
- Le rendre fier de ce qu'il arrive à faire, persévérant et exigeant avec lui-même,
- Lui donner l'envie de tester, s'entraîner, recommencer une même tâche et progresser,
- Lui donner confiance en lui, estime de lui-même et le mettre dans un climat de travail serein.

L'évaluation positive est un mode de fonctionnement et un état d'esprit. C'est un processus, comme l'évaluation en général, mais un processus mené par l'enseignant de manière résolument positive.

Pour illustrer les écarts entre l'évaluation au sens large et l'évaluation positive, Danièle ADAD fournit un certain nombre d'exemples :

Pratiques traditionnelles d'évaluation	Pratiques au service de l'évaluation positive
Faire des contrôles en fin de séquence en en fin de période	Observer et écouter tout au long de la séquence
Remplir les livrets avant de les donner aux familles	Remplir le document qui recueille les progrès des élèves au fur et à mesure des observations AVEC les élèves
Compléter le LSU avec les notions travaillées durant la période	Compléter le LSU selon le niveau d'acquisition de chaque item générique en fonction du document qui recueille les progrès des élèves
Enseigner en collectif, donner des exercices individuels, répéter une bonne quinzaine de fois la consigne, corriger en collectif	Enseigner en collectif, proposer des plans de travail ou des brevets de réussite, laisser un temps de manipulation libre, donner la consigne et faire un retour réflexif sur le travail fait, à la demande
Rester avec un même groupe d'élève pendant le temps de travail individuel, ramasser le travail sur feuille, corriger ce travail après la classe	Passer de groupe en groupe, d'élève en élève, faire un retour réflexif sur le travail fait, à la demande
Proposer une remédiation	Différencier les tâches selon des critères de réussite
Donner le même travail à tout le monde au même moment avec un nouvel apprentissage	Donner un travail de plus en plus complexe en fonction du rythme de chacun et revenir régulièrement sur la même tâche pour permettre l'entraînement et le réinvestissement
Guider de plus en plus précisément le travail pour éviter les erreurs	Encourager les essais et laisser les élèves en situation problème face à des tâches complexes
Remplir des documents à destination des parents et des collègues	Concevoir des outils à destination des élèves
Remplir ces mêmes documents après la classe, seul derrière son bureau	Compléter ces outils pour l'élève, avec l'élève, par l'élève, en classe
Garder la main	Encourager l'autonomie

L'évaluation positive constitue donc la quintessence de l'évaluation qui, pour moi, n'a de sens que pour donner aux élèves confiance en eux afin de les aider à progresser sur chaque attendu, mais également confiance en l'école pour optimiser leurs apprentissages tout au long de la vie. L'évaluation (positive) doit donc impliquer les élèves dans leurs apprentissages et leur progression.

1.3. Caractériser l'évaluation au cycle 3

Le cycle 3 interroge plus que les autres la question de l'évaluation positive pour au moins deux raisons. D'une part, il est éloigné de la maternelle où cette pratique en France est désormais fréquente sinon généralisée. D'autre part, il enjambe l'école

élémentaire à l'enseignant unique et le second cycle disciplinaire qui présente le risque d'autant de pratiques que d'enseignants, avec un usage constaté encore très systématique en collège de l'évaluation sommative voire de l'attribution de notes.

La perspective du collège et la responsabilité d'y préparer les élèves exerce aussi une forme de pression sur les enseignants de CM1/CM2 qui est très fortement ressortie de notre enquête terrain (voir partie 3).

Pourtant l'évaluation au cycle 3 représente un formidable terrain de développement de l'évaluation au service des apprentissages car les compétences acquises par les élèves tout au long de l'école maternelle et élémentaire peuvent y être valorisées.

2. Quel est le cadre officiel de l'évaluation en France au cycle 3

2.1. Les textes officiels

Le référentiel de de compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation met en lumière « les dimensions diagnostique et formative que doit revêtir l'évaluation et le rôle essentiel qu'elle doit tenir dans la manière d'enseigner ». La loi de 2013, toujours en vigueur sur ce point en 2021, précise qu'il convient de « privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles » permettant de « mesurer le degré d'acquisition des connaissances et compétences ainsi que la progression des élèves ».

Pour autant, les textes officiels ne définissent pas de quelle manière il convient d'évaluer le acquis et les travaux des élèves. Ces modalités d'évaluation relèvent donc de la liberté pédagogique de l'enseignant, qui s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre.

Les programmes de 2015 et 2019, revus en 2020, ne préconisent pas explicitement l'évaluation positive mais le domaine 3 du Socle demande à ce que l'élève « exploite ses facultés intellectuelles et physiques en ayant confiance en sa capacité à réussir et à progresser ».

2.2. Pour qui doit-on évaluer

La commande institutionnelle telle qu'elle est mentionnée ci-dessus privilégie deux cibles pour l'évaluation ; d'abord l'élève puis ses parents auprès de qui les objectifs à atteindre et la mesure des acquisitions doivent être explicitées.

Cependant, l'évaluation est aussi un outil indispensable et précieux pour l'enseignant pour ajuster sa pédagogie aux besoins des élèves, collectivement et individuellement.

Enfin, la traçabilité permise par la mise en place du LSU rend les autres enseignants également destinataire des évaluations des élèves dans le passé, évaluation qu'ils

n'auront pas eux-mêmes et sur laquelle ils pourront difficilement s'appuyer, compte tenu du calendrier, pour proposer à chaque élève des outils et méthodes adaptés à ses besoins.

En somme, l'évaluation au cycle 3 s'adresse à un très grand nombre de destinataires qui en font un usage plus ou plus approfondi. Un tel constat amène une question à ce stade : viser si large ne nuit-il pas à la clarté et à la lisibilité des évaluations pourtant prônées par le cadre officiel ?

Comment s'appuyer sur les outils officiels d'évaluation pour expliciter de manière claire et lisible pour toutes ces cibles les compétences acquises et à acquérir par les élèves ? Ne faut-il pas privilégier une cible, qui serait évidemment l'élève, et adapter nos évaluations en conséquence ?

2.3. *Les outils officiels d'évaluation*

2.3.1. Le LSU

Le Livret scolaire unique (LSU), obligatoirement utilisé par tous les enseignants depuis 2016, a pour objectif d'améliorer le suivi des apprentissages des élèves, notamment en cas de déménagement, et de rendre compte aux familles, élèves et enseignants du parcours scolaire de l'élève pour suivre de manière efficace ses acquis. Il comprend une échelle de mesure à quatre niveaux selon que les compétences sont atteintes (A), presque atteintes (PA), non atteintes (NA) ou dépassées (D). Pour renseigner le LSU, il est courant pour les enseignants de proposer des évaluations sommatives en fin de séquence. Le LSU sert aussi de support au contrôle continu au collège et permet d'attribuer des points au Diplôme national du brevet.

Ce livret scolaire comprend des bilans périodiques qui se substituent aux anciens livrets des écoles et aux bulletins des collèges, des bilans de fin de cycle et les attestations officielles obtenues par l'élève à l'école ou au collège (sécurité routière, anglais, numérique etc.). Le livret est porté par une application informatique nationale qui garantit l'homogénéité des restitutions et la circulation de l'information de l'école au collège concernant l'évaluation des élèves.

L'élève n'a pas accès au LSU. Ne serait-ce que techniquement, il ne peut donc pas être en position de co-évaluateur avec cet outil.

2.3.2. Les évaluations nationales

Les évaluations nationales portent sur les acquis des élèves en CP, CE1, 6^{ème} et 2^{nde}. Le site du Ministère de l'Éducation nationale indique que ces évaluations poursuivent le double objectif de fournir aux enseignants des repères des acquis de leurs élèves et de disposer d'indicateurs permettant de mesurer au niveau national les performances du système éducatif.

Les compétences des élèves de CP en français et en mathématiques sont évaluées dans le courant du mois de septembre puis fin janvier. En CE1, 6^{ème} et seconde, les évaluations nationales n'ont lieu qu'une fois, en début d'année.

Ces évaluations, en particulier celles de CP et CE1 généralisées à la rentrée 2018, font l'objet de nombreuses critiques de la part des enseignants.

Pourtant, l'idée est partagée par les enseignants qu'évaluer est une composante importante des enseignements et des apprentissages des élèves, un geste professionnel du quotidien. Donc l'idée de disposer d'une banque d'outils d'évaluation nationaux n'est pas rejetée en soi dans les écoles. Alors pourquoi les évaluations nationales de CP et CE1 le sont-elles ? Plusieurs types d'arguments sont mis en avant. Selon Roland GOIGOUX, professeur des universités à Clermont Ferrand et auteur de nombreux ouvrages didactiques, « les tests sont mal adaptés avec des compétences trop complexes et pas au programme ». Dans les écoles où je suis intervenue, certains professeurs les jugent inadaptées car trop limitées aux seules compétences « déchiffrer » et « calculer » et difficiles à restituer aux parents.

2.3.3. Les évaluations internationales

La France participe à cinq enquêtes internationales où ses résultats tendent à se dégrader :

- PISA (Program for international student assessment), menée par l'OCDE tous les trois ans depuis 2000, qui évalue les compétences des élèves de 15 ans dans trois domaines : la compréhension de l'écrit, la culture mathématique et la culture scientifique. 72 pays ont participé à la dernière enquête,
- TIMSS (Trends international in mathematics and science study) pilotée par l'IEA (Association internationale pour l'évaluation de l'efficacité dans le domaine scolaire), à laquelle la France s'est jointe en 2015 seulement pour évaluer en fin de CM1 et en 4^{ème} les compétences des élèves en mathématiques et en sciences,
- PIRLS (Progress in international reading literacy study), pilotée par l'IEA, qui évalue les compétences en compréhension de l'écrit au niveau du CM1,
- ICILS (International computer and information literacy study) pilotée par l'IEA,
- ICCS (International civic and citizenship education study), pilotée par l'IEA, qui concerne les compétences des élèves de 4^{ème} dans l'utilisation des outils numériques et la maîtrise de l'information et à laquelle la France participe depuis 2018.

Ces enquêtes sont commentées en France par de nombreux sociologues et pédagogues.

Ainsi, dans leur ouvrage L'élitisme républicain, l'école française à l'épreuve des comparaisons internationales, Christian BAUDELLOT et Roger ESTABLET s'appuient sur les résultats aux enquêtes PISA jusqu'en 2009 (date de rédaction de l'ouvrage), avec un taux trop élevé de jeunes français en échec, pour pointer « l'élitisme républicain de notre école, sa culture du classement et de l'élimination précoce, sa tolérance aux inégalités et à leur reproduction. » La France serait le « pays du grand écart » : « si ses élites font presque jeu égal, dans les enquêtes, avec l'excellence internationale, 40% de ses effectifs de situent dans les profondeurs du classement. Par ailleurs (ou non), les élèves français sont deux fois moins nombreux que dans les autres pays de l'OCDE à « se sentir chez eux à l'école ».

Les auteurs estiment que l'école en France est entrée dans une « culture anxieuse du résultat » depuis les années 1970, principalement en raison des attentes des parents qui, sans refuser que l'école forme à la culture ou au civisme, entendraient qu'elle prépare d'abord convenablement au marché du travail. Or ce dernier en France est majoritairement organisé autour des diplômes.

Comme d'autres, ces deux auteurs proposent de s'appuyer sur les enquêtes PISA pour identifier, à l'aulne des pays qui y ont de bons résultats, les principes généraux qui pourraient présider à l'amélioration de notre système éducatif. Ils retiennent deux principes complémentaires :

- 1 – Les efforts de démocratisation sont payants ; les pays les plus performants sont aussi ceux qui limitent le plus les inégalités,
- 2 – La France doit travailler sur son « tronc commun » et sur l'ambition de l'école obligatoire ; les enquêtes PISA montrent que la voie la plus sûre pour dégager des élites nombreuses et performantes consiste à faire porter l'essentiel des efforts sur l'école de masse.

Le cadre de l'évaluation au cycle 3 en France peut ainsi apparaître comme particulièrement contraint dans ses cibles, ses outils et ses objectifs. D'autant plus contraint que les évaluations internationales ne montrent pas des résultats favorables pour la France en comparaison des pays d'Europe du nord et de certains pays asiatiques, ce qui met une pression supplémentaire sur les enseignants.

Pourtant, sur le site EDUSCOL, est aussi affirmée la liberté pédagogique de l'enseignant qui porte notamment sur les modalités de l'évaluation : « Les modalités de l'évaluation sont laissées à l'appréciation des équipes, dès lors que les connaissances et compétences acquises et celles restant à consolider avant la fin du cycle sont clairement explicitées pour les élèves et leurs parents ».

N'est-ce pas une forme d'injonction paradoxale que de demander aux enseignants de produire de meilleurs résultats dans un cadre déterminé (les programmes, le LSU), en communiquant positivement vis-à-vis des élèves, des parents et des collègues, tout en s'attachant à développer et à valoriser les compétences de chaque enfant ?

Dans ce contexte, il paraît nécessaire à chaque enseignant, pour trouver et maintenir le cap de sa pédagogie, de revenir sans cesse aux bases des enjeux éducatifs de l'évaluation positive.

2^{ème} Partie : les enjeux éducatifs de l'évaluation positive ou comment et pourquoi impliquer les élèves dans leur évaluation

Cette partie du mémoire s'appuie beaucoup sur les travaux du Groupe recherche action formation (GRAF) de l'Université de Nantes menés en 2014 à la suite de la loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République, tant les conclusions de ceux-ci correspondent exactement à ce que je souhaite faire en matière d'évaluation pour aider les élèves à progresser. Malgré les répétitions formelles que cela engendre, le GRAF sera donc systématiquement cité à chaque fois que nécessaire.

Ces travaux explicitent notamment pourquoi l'évaluation n'a de sens que si les élèves en sont les principaux acteurs et comment le leur permettre.

1. Impliquer les élèves dans leur évaluation pour construire des adultes ambitieux et libres de leurs choix

Impliquer les élèves dans leur évaluation permet d'en optimiser les résultats et donc l'utilité finale pour l'élève mais aussi de construire des adultes ambitieux et libres de leurs choix pour plusieurs raisons :

- Parce que l'élève est devenu acteur de son processus d'évaluation comme de son processus d'apprentissage,
- Parce que les implicites ont été levés,
- Parce que la peur et l'inhibition qu'elle engendre ont été maîtrisées, permettant le déploiement concret d'une culture de l'erreur formatrice.

1.1. *Rendre l'élève acteur du processus d'évaluation le rend maître du processus d'apprentissage*

Des évaluations insuffisamment expliquées, mal ciblées, participent à la perte de confiance en soi de certains élèves. Le constat a ainsi été fait par les chercheurs nantais (constat corroboré par notre enquête de terrain) que les élèves perçoivent trop souvent les évaluations comme un exercice rituel subi. Leur préparation et leur exploitation avec le professeur est assez rare ce qui empêche les élèves d'être actifs et ambitieux. Les chercheurs proposent donc :

- D'organiser des évaluations en amont des apprentissages et pas seulement en aval afin de cibler les compétences travaillées
- De différencier les évaluations d'une fois sur l'autre : oral / écrit / TICE, durées, modalités en groupe / en individuel / rédaction / QCM... La réussite, pour certains élèves, peut en effet être facilitée par un contexte particulier d'évaluation. Donc il peut être bénéfique d'instaurer des évaluations « sur demande » (à la manière des classes flexibles), de proposer des évaluations choisies (l'élève sélectionne le type d'exercices), des évaluations sur mesure ne portant, pour certains élèves, que sur quelques compétences,
- D'accompagner les élèves pendant leur évaluation (indices, aide ponctuelle, cahier ressources, cahier de réussite).

1.2. *Lever les implicites donne la possibilité à l'élève de s'exprimer pleinement*

Pour réussir, un élève doit connaître les règles pour être pleinement acteur. Or la situation d'évaluation est généralement déséquilibrée car c'est l'enseignant qui crée le sujet, fixe ses attendus et analyse la production. Le GRAF de Nantes propose alors de rééquilibrer les conditions de l'évaluation en faveur de l'élève de différentes manières :

- En posant clairement le cadre : c'est une évaluation pour connaître niveau ou pour détecter des difficultés ou pour une autre raison à expliciter,
- En clarifiant et en faisant reformuler les consignes,
- En limitant le nombre de critères d'évaluation pour évaluer sur peu de compétences à la fois,
- En impliquant les élèves dans la réflexion sur les indicateurs de réussite,
- En faisant participer les élèves par l'auto évaluation et la co-évaluation.

1.3. Lever les peurs donne à l'erreur toute sa dimension formative

Jean-Pierre ASTOLFI a beaucoup écrit sur la place de l'erreur dans le système éducatif français, trop souvent considérée par l'élève et l'enseignant comme un échec, une brimade, amenant à la peur de recommencer. Dans L'erreur, un outil pour enseigner, il compare en 1997 le domaine des sports ou des jeux électroniques, où l'erreur est considérée par les jeunes comme une source de défi, de compétition amicale, de dépassement de soi, à l'école où l'erreur est source d'angoisse et de stress, même pour les bons élèves.

Il s'appuie notamment sur le modèle constructiviste pour montrer que l'erreur est un indicateur de processus. Les erreurs permettent de retrouver les opérations intellectuelles dont elles sont la trace. Les erreurs s'avèrent donc très utiles, dans une démarche d'évaluation positive, pour que l'élève verbalise et comprenne comment il a raisonné (métacognition) et pour qu'il s'attribue les « méthodes et outils pour apprendre » (Socle, domaine 2) qui lui conviennent le mieux pour progresser. On apprend de ses erreurs à condition d'en avoir conscience.

Encore faut-il que l'élève l'accepte, sans être bloqué par la peur de l'échec. Pour cela, Jean-Pierre ASTOLFI encourage les enseignants à montrer et répéter inlassablement aux élèves qu'apprendre, c'est prendre le risque de se tromper. Il n'est pas d'apprentissage vrai sans tentatives pour tester, dans un cadre nouveau, des outils dont le caractère opératoire ne s'applique encore qu'à un champ limité.

Plus concrètement encore, pour parvenir à mettre en place un cadre d'évaluation intégrant le statut de l'erreur, le GRAF de Nantes suggère aux enseignants d'engager les élèves à se fixer leurs propres objectifs **proximaux**, de les mettre dans une situation de **progrès visibles**.

Il s'agit de faire comprendre aux élèves que leur intelligence est une entité malléable qui se construit, d'ôter de l'imaginaire de certains élèves que leur échec lors d'une évaluation est lié à un manque d'intelligence.

Dans son ouvrage L'évaluation dynamique à l'école élémentaire (Armand Colin, 1989), Jean DANIAU utilise l'expression « évaluation dynamique » comme on parlerait aujourd'hui « d'évaluation positive ». Introduite en France par les instructions de juin 1986 et considérée à ce moment-là comme compatible avec la notation, l'évaluation « dynamique » était un langage nouveau qui tendait à faire de l'évaluation un moment de l'action éducative. Elle resituait déjà et pour la première fois le rôle de l'erreur qui

n'était plus considérée comme « une faute ou un manque » mais comme « l'indice d'un mouvement vers la connaissance ».

Ces instructions ont été cependant peu appliquées dans les années qui ont suivi, comme si la culture de l'erreur avait les plus grandes difficultés à se greffer sur le système éducatif français. Pratiquer la culture de l'erreur constitue pourtant le seul moyen de faire des évaluations une source d'apprentissage en permettant aux élèves d'en être acteurs.

2. Comment impliquer les élèves dans leur évaluation

Vouloir impliquer les élèves dans leur évaluation est une chose, y parvenir en est une autre. Pour faciliter la tâche des enseignants, des pistes concrètes ont été proposées par le GRAF de Nantes ou par d'autres chercheurs, qui s'articulent autour de quatre thématiques principales :

- Mobiliser rapidement les élèves sur l'analyse de leurs propres besoins par l'évaluation diagnostique,
- Organiser les évaluations de matière à permettre aux élèves de mobiliser leurs compétences et pas uniquement leurs connaissances,
- Différencier les évaluations pour mieux tenir compte de l'hétérogénéité des élèves,
- Inscrire l'évaluation dans un processus continué de suivi des acquis des élèves en équipe pour garantir un parcours individualisé à chaque élève.

2.1. Mobiliser rapidement les élèves sur l'analyse de leurs propres besoins par l'évaluation diagnostique

Le GRAF de Nantes énumère au moins quatre bonnes raisons de réaliser une évaluation diagnostique en commençant une nouvelle séquence :

- Pour éviter les malentendus : "Ah c'était ça qu'il fallait répondre/faire ?",
- Pour permettre à l'élève de mesurer les apprentissages réellement visés,
- Pour favoriser la prise en compte de l'hétérogénéité,
- Pour mieux évaluer les progrès des élèves : Quand on connaît les acquis initiaux des élèves, il est plus facile de mesurer les écarts avec la production finale et ainsi valoriser le chemin parcouru.

L'évaluation diagnostique n'est pas nécessairement longue, lourde, ni même écrite. Elle peut, par exemple, prendre la forme d'un QCM, un vrai/faux, un recueil des représentations : "Pour toi, écrire une lettre, c'est..."

2.2. *Organiser les évaluations de manière à permettre aux élèves de mobiliser leurs compétences et pas seulement leurs connaissances*

On a déjà vu plus haut que l'évaluation, pour être utile à l'élève en lui permettant d'optimiser son potentiel en toute conscience, devait être ciblée sur un petit nombre de compétences à la fois. Pour autant et sur la durée, l'évaluation doit permettre de mesurer un maximum de compétences développées par l'élève.

Comment l'enseignant peut-il mettre en place les outils permettant un tel grand écart ? Les travaux du GRAF de Nantes proposent quelques pistes pour organiser les évaluations de manière à mettre les élèves en situation de mobiliser leurs ressources à plusieurs reprises, sur le long terme, dans des contextes différents. Il est par exemple possible à l'enseignant de :

- Donner place aux tâches complexes dans l'évaluation en confrontant l'élève à des situations toujours inédites qui lui demandent de mobiliser de manière différente des ressources travaillées précédemment,
- Adopter, pour l'évaluation d'une tâche complexe, des critères de réussite qui accordent une place très importante à la démarche utilisée par l'élève. Cela permet au professeur d'une part de valoriser certains acquis et d'autre part d'analyser plus finement les difficultés éventuellement rencontrées.

D'autres exemples de situations d'évaluation formatives sont proposés dans l'ouvrage Evaluer sans noter, éduquer sans exclure, écrit collectivement sous la coordination de Michel NEUMAYER et Etienne VELLA et paru dans la collection Chroniques sociales en juillet 2015.

Les auteurs de cet ouvrage sont des militants de l'éducation nouvelle pour une école plus juste et plus démocratique. En matière d'évaluation, ils préconisent notamment la méthode du « chef d'œuvre pédagogique ». Il s'agit d'intéresser et instruire ses pairs sur un sujet choisi. Par exemple : les sorcières, la danse classique, le Japon, l'alimentation saine etc. Il est exigé de monter une exposition, d'accueillir et d'intéresser le public, d'utiliser les moyens audiovisuels, pratiques des interviews, de réaliser des expériences, d'organiser un débat, de rédiger un poème, de résumer un livre, de régler le son et l'éclairage, de créer une ambiance propice à l'écoute pendant plusieurs heures.

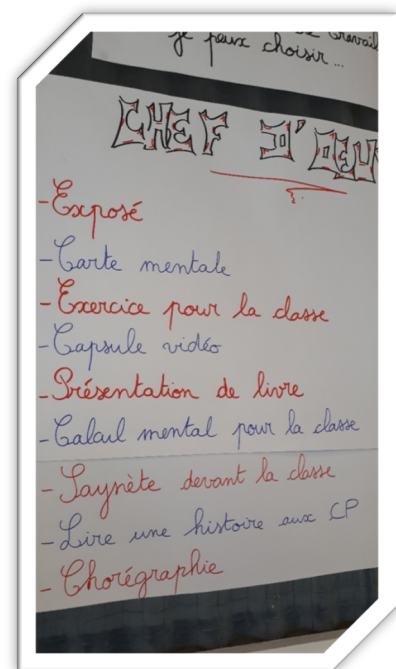
Ils proposent aussi quelques principes « libérateurs » :

- Le regroupement d'élèves d'âges différents pour favoriser la coopération plutôt que la comparaison,
- L'organisation d'un conseil coopératif, guide du vivre ensemble,
- La priorité donnée au jeu et à l'expression en accès libre avec une contrainte créative,
- La pratique la bienveillance volontaire. Il s'agit pour l'enseignant de quitter la position de censeur pour la « dynamique d'incitateur » pour permettre aux élèves d'éprouver du plaisir à vivre dans la classe avec leurs pairs et les adultes, de développer leur imaginaire, de s'enthousiasmer.

J'ai eu la chance en 2020 de voir ces principes appliqués sur le terrain lors d'une observation dans la classe de P, maître formateur et enseignant en CM1/CM2 en REP à Tours.

La classe de P, comme celle de ses 3 autres collègues de cycle 3, est à double niveau CM1/CM2, ce qui relève d'un choix d'école pour favoriser la coopération et les parcours individualisés. Un conseil coopératif y est organisé chaque semaine grâce auquel les élèves effectuent réellement des choix pour la classe en matière d'aménagement spatial, d'activités, de thématiques de lecture etc. Le jeu tient dans cette classe une très grande place avec de nombreux jeux de société à disposition des élèves, dont l'utilisation peut être intégrée à leurs plans de travail individuels. Mais le jeu est également utilisé par P comme un outil didactique pour l'enseignement collectif dans toutes les disciplines, par exemple en géographie, comme j'ai pu le voir lors de ma journée d'observation et le réinvestir avec succès dans ma classe par la suite. D'ailleurs, P enseigne le jeu comme méthode d'apprentissage à l'INSPE Centre-Val de Loire.

Enfin, dans cette classe, le « Chef d'œuvre » est proposé aux élèves dans le cadre de leurs plans de travail et est évalué à ce titre. Il s'agit le plus souvent, mais pas systématiquement, d'un projet mené par plusieurs élèves dans un domaine artistique : vidéo, théâtre, danse. Mais il peut aussi s'agir de la construction d'un outil pédagogique (carte mentale, exercice, calcul mental pour la classe) qui mobilise fortement les capacités de métacognition de l'élève tout en étant utile à toute la classe. La coopération entre les classes d'âge est encouragée par la possibilité de lire une histoire aux CP. Enfin les compétences orales sont travaillées autant que les compétences écrites et tous les domaines d'apprentissage sont abordés à travers les exposés : français, maths, arts, EPS, histoire/géographie/sciences.



2.3. Différencier les évaluations pour tenir compte de l'hétérogénéité des élèves

Dans L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ? Florence CASTINCAUD et Jean-Michel ZAKHARTCHOUK soulignaient en juin 2014 que l'enseignant était invité à différencier son enseignement, mais que la différenciation de l'évaluation ne semblait pas exister. Pourtant, la différenciation des évaluations leur paraissait indispensable, ne serait-ce que pour respecter, y compris dans les évaluations sommatives, les rythmes différents d'apprentissage des élèves.

Pour y parvenir, ces auteurs proposaient concrètement aux enseignants plusieurs modalités de différenciation applicables au quotidien et qui tiennent au temps de l'évaluation, à ses modalités et à ses critères d'appréciation.

Retenons les principales propositions suivantes :

- Évaluer la maîtrise d'un apprentissage à plusieurs reprises et dans la durée de façon à pouvoir rassurer l'élève qui n'est pas, dès la première tentative, en situation de réussite.
- Proposer les évaluations sommatives à des moments différents, au moment où l'élève se sent prêt.
- Donner plus de place à l'oral en évaluation. Certains élèves peuvent montrer dans le quotidien de la classe des réussites qu'ils ne parviennent pas à concrétiser dans le cadre d'un travail écrit réalisé seul et sans aide. Les enseignants sont invités à s'autoriser à recueillir ces réussites dans le cadre d'une participation orale en classe, à l'occasion d'un travail de groupe, au cours d'un exposé ou dans le cadre d'un projet (sortie pédagogique, rencontre avec des artistes...).
- Prendre en compte les compétences développées et/ou montrées au sein des pratiques coopératives (comme la préparation du « chef d'œuvre »). Il convient préalablement de se doter de critères d'observation d'un travail de groupe.
- S'autoriser à aider certains élèves pendant l'évaluation, accepter de répondre à certaines questions, d'autoriser l'utilisation de certaines ressources.
- Adapter les contenus et les critères de réussite dans une logique de différenciation. Pour une même compétence, on peut concevoir des évaluations proches en apparence mais qui nécessitent de la part de certains élèves un plus grand niveau d'abstraction, une exécution plus rapide, une plus grande technicité.

Ces propositions confirment et complètent celles que Jean DANIAU formulait déjà en 1989 dans L'évaluation dynamique à l'école élémentaire lorsqu'il mentionnait comme des sources possibles d'évaluation l'observation des comportements des élèves pendant qu'ils apprennent, un entretien avec l'élève, l'examen des brouillons, la trace de ses recherches.

Plus tôt encore, dans L'évaluation en question, sous la direction de Charles DELORME, Editions ESF, juillet 1987, Philippe MERIEU envisageait la nécessité de différencier les outils de l'évaluation (supports, démarches, insertion socio-affective) afin de l'évaluation ne sélectionne pas, à son insu, sur d'autres critères que les objectifs qu'elle se donne. A titre d'exemple, l'usage exclusif des questions ouvertes dans les procédures d'évaluation favorise les élèves disposant d'une bonne maîtrise de la langue française alors que les QCM (questions à choix multiples) favorisent les élèves dont la mémoire est essentiellement associative.

2.4. *Inscrire les évaluations dans un processus continué de suivi des acquis des élèves en équipe pour garantir un parcours individualisé à chaque élève*

L'évaluation positive ne peut pas être menée sur une seule année dans le parcours des élèves. Pour qu'ils y adhèrent, y participent et finissent par la conduire en l'intégrant à leurs apprentissages, il faut que les élèves y trouvent un sens qu'ils ne verront pas si tous leurs enseignants ne la pratiquent pas.

Il est donc nécessaire de s'accorder, au sein d'une équipe de cycle et d'école, notamment entre les équipes des écoles et des collèges, sur les outils de suivi d'acquisition des compétences des élèves afin de leur permettre de se situer tout au long de leur scolarité.

3. A qui d'autre qu'à l'enseignant l'évaluation peut-elle être confiée ?

3.1. *Confier l'évaluation à un autre élève : l'évaluation par les pairs*

Dans un mémoire de Master MEEF de 2017 dans l'Académie de Paris intitulé Évaluer l'efficacité de l'aide entre pairs dans une classe de CE1. Intérêts, méthodologie et résultats, Tatiana DEAU analyse ce type d'évaluation par les pairs ou chacun est successivement receveur ou donneur d'une évaluation à partir d'une grille de critères.

S'inscrivant dans une démarche de classe coopérative, l'évaluation entre pairs a fait l'objet d'une expérimentation tout au long de l'année de la part de cette enseignante dans sa classe.

A l'école, la notion de «pairs» prend toute son importance puisque l'élève qui aide et celui qui est aidé occupent des positions semblables, ont des statuts sociaux équivalents. L'aide induit cependant une relation asymétrique, mais qui peut s'inverser si l'aidant n'est pas systématiquement le même sur toutes les compétences.

Il existe par ailleurs différents niveaux d'élaboration de l'aide en fonction de la situation et de la demande. Se distingue tout d'abord l'aide exécutive qui consiste à fournir directement la réponse ; puis, l'aide peu élaborée qui consiste à donner une information simple et appropriée à une tâche peu compliquée ; et enfin, l'aide élaborée qui sert à fournir des explications et faire analyser des stratégies de résolution du problème. Celle-ci nécessite une certaine expertise de l'aidant dans la compétence travaillée.

Pour être optimisée, l'évaluation entre pairs nécessite donc, de la part de l'enseignant, un accompagnement préalable des élèves qui seront, chacun à leur tour, en situation d'aidant, pour que le sens et les modalités de l'aide soient explicités et expérimentés.

En conclusion de l'expérimentation menée dans sa classe, l'auteur indique que le contenu de l'interaction s'est avéré déterminant. Aussi bien pour l'élève aidé que pour l'élève aidant, il a montré la complexité de ces interactions pour lesquelles la personnalité des élèves composant les binômes et les types d'aide à apporter sont interdépendants. De plus, une interaction de tutelle qui mobilise, chez l'élève aidant, un effort important de communication et d'explication, certes très coûteux en efforts et souvent évité, n'est pas forcément plus efficace pour l'élève aidé mais induit davantage de progrès pour l'élève aidant.

Au final, le ressenti des élèves comme de l'enseignante sur l'expérimentation de l'évaluation entre pairs a été positif et les bénéfices réels sur la compréhension et les apprentissages, la responsabilisation des élèves ainsi que la solidarité au sein de la classe.

3.2. *Confier l'évaluation de l'élève à lui-même : l'autoévaluation*

Dans sa thèse en Sciences de l'éducation soutenue en 2000 à l'Université de Strasbourg et intitulée Autoévaluation et autocorrection dans l'enseignement des mathématiques et de la statistique – Entre praxéologie et épistémologie scolaire, Jean-Claude REGNIER énonce que les élèves peuvent mener à bien une autoévaluation pertinente à trois conditions.

La première condition est instrumentale et technique : l'enseignant doit élaborer et utiliser les outils adaptés au sein d'un dispositif pédagogique adéquat pour assurer la mise en fonction de l'auto-évaluation. La grille de correction du professeur ne peut pas être utilisée par un enfant pour lui-même. Pour que l'autoévaluation fonctionne, il faut doter l'enfant des outils adaptés à ses compétences : grille de lecture, nomenclature simplifiée etc.

La deuxième condition tient aux « caractéristiques du sujet apprenant et du processus d'apprentissage ». L'enseignant doit prendre en considération explicite les dimensions sociale, affective, cognitive et culturelle des élèves dans l'élaboration et la régulation du dispositif pédagogique d'autoévaluation. A titre d'exemple, un élève allophone pourra s'autoévaluer sur de multiples compétences mais pas sur la connaissance de la langue.

La troisième condition tient à la « relation didactique » : pratiquer l'autoévaluation en classe nécessite de remettre en cause fondamentalement la relation maître-élève dans sa forme traditionnelle. L'enseignant doit accepter de perdre la maîtrise de l'évaluation de l'élève en lui confiant cette mission, même s'il la guide.

L'autoévaluation a ainsi toute sa place dans un système évaluation positive où l'élève est acteur et au centre du processus.

Pour autant, il convient d'être attentif aux biais de l'auto évaluation, tels qu'ils ont notamment été analysés par Thérèse BOUFFARD, Pascal PANSU et Natacha BOISSICAT dans l'article « Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève », publié dans la Revue française de pédagogie n°182 en janvier-mars 2013.

Les auteurs notent que se sentir compétent est un jugement sur soi dont chacun reconnaît l'importance lorsqu'il s'agit de réaliser une tâche. Il guide l'entrée dans celle-ci pour affecter ensuite la performance. Ce jugement sur soi ou sentiment de compétence est d'ailleurs l'un des concepts les plus étudiés en psychologie

Le biais d'autoévaluation de compétence correspondrait, pour un élève donné, à l'écart entre son potentiel avéré à partir de mesures standardisées et l'évaluation qu'il en fait. Ce décalage peut être positif ou négatif (on parlera alors respectivement de surestimation ou de sous-estimation de sa compétence) et peut être plus ou moins grand. Qu'il soit positif ou négatif, un tel décalage traduit une distorsion évaluative dans l'appréciation de son potentiel.

D'où vient ce biais ? Pour les auteurs de cette étude, le biais tient autant à l'influence des parents qu'aux enfants eux-mêmes.

Pour ce qui concerne le rôle des parents, les auteurs citent une étude corrélationnelle conduite chez 565 élèves de 9-10 ans et un de leurs parents, menée en 2010, et qui s'est intéressée à la perception des élèves de la valeur que leurs parents accordaient à leur performance. Cette étude montre un fort sentiment, chez les enfants, que leur soutien émotionnel dépend du fait de bien réussir à l'école.

Pour ce qui concerne le rôle de l'enfant dans les biais d'autoévaluation, les résultats des études de Boissicat (2011) réalisées en France auprès d'élèves de 9 à 11 ans et de Larouche (2012) conduites au Québec convergent : plus les élèves présentent un biais d'autoévaluation négatif de compétence scolaire, plus ils disent s'identifier à des cibles faisant moins bien qu'eux et se distinguer de celles faisant mieux. Autrement dit, moins les élèves ont confiance en eux, moins ils « s'estiment », plus ils s'évaluent sévèrement.

Il ressort aussi de ces différentes études que les biais d'autoévaluation positifs ont un impact moteur sur la capacité des élèves à apprendre. En effet, se surestimer est plus bénéfique aux apprentissages que se sous-estimer. Un biais positif dans l'évaluation de soi aurait un caractère adaptatif et protégerait les individus d'émotions négatives, telles que l'anxiété et la dépression. Autrement dit, une grande confiance en soi favoriserait les apprentissages alors qu'une faible estime de soi les inhiberait.

Alors que les études PISA (voir partie 1) successives pointent à la fois le manque de confiance en eux des élèves français et leurs performances limitées, la corrélation de ces entrées est ainsi démontrée.

Ce constat nous renvoie à ce stade à un nouvel enjeu pour le système éducatif français : comment favoriser l'acquisition de la compétence « s'autoévaluer positivement » ou « avoir confiance en soi » ?

Dans le système coopératif indispensable à l'évaluation positive, un autre acteur a une place capitale : les parents.

4. Comment communiquer avec les familles sur l'évaluation en impliquant l'élève ?

On a vu que les biais d'autoévaluation relevaient notamment de l'influence des parents et de leurs attentes en matière de performance pour leur enfant. Pour que l'évaluation soit pleinement positive et permettre à l'enfant de mieux apprendre, il faut donc réussir à y associer les parents à la bonne place, celle qui mette leur enfant au centre de ses apprentissages.

Comment y parvenir ? Sur cette question aussi, les chercheurs du GRAF de Nantes donnent des pistes précieuses et directement opérationnelles pour les enseignants de terrain. Ils leur proposent notamment d'impliquer les familles sur les outils de communication de l'évaluation et de garantir une communication bienveillante et en face à face avec les familles incluant l'enfant.

4.1. *Impliquer les familles sur les outils de communication de l'évaluation*

Certes la mise en place en France fin 2016 de l'outil unique et officiel LSU pour formaliser l'évaluation sommative des compétences des élèves de 6 à 16 ans a fragilisé une partie des préconisations formulées en 2014 par les chercheurs nantais, qui consistaient à « innover et expérimenter de nouveaux outils de communication (bulletins, livrets...) pour favoriser leur appropriation par les familles. »

Pour autant, l'esprit et la plupart de leurs propositions restent d'actualité lorsqu'ils recommandent de « garantir la lisibilité de ces nouveaux outils auprès des destinataires », notamment en échangeant avec les parents sur l'outil.

Pour mieux utiliser le LSU, pour en optimiser toutes les possibilités au bénéfice des élèves et des parents, il serait en effet utile aux enseignants, chaque année et avec chaque « promotion » de parents, de partager non seulement les résultats de leur enfant mais la manière dont ils reçoivent ces résultats, dont ils les comprennent et les ressentent. Cette forme d'évaluation par les parents de l'outil d'évaluation présenterait l'avantage de positionner les parents en position de « conseiller » vis-à-vis de l'enseignant et ainsi de créer, grâce à l'évaluation, un nouvel équilibre autour de l'enfant.

4.2. *Garantir une communication bienveillante en portant une attention particulière à la mise en mots des bilans*

En premier lieu, les chercheurs nantais alertent les enseignants sur l'impératif de communication bienveillante vis-à-vis des parents. Pour donner un corps concret à cet objectif, plusieurs exemples sont proposés aux enseignants :

- Poser des bilans factuels et compréhensibles en excluant tout vocabulaire implicite et dévalorisant,
- Identifier les progrès plutôt que de pointer les seules difficultés,

- Sérier les informations de manière à ne pas mettre sur le même plan des problèmes de comportement et les acquis réalisés, Etc.

4.3. Favoriser le face à face avec les parents pour partager les résultats de leur enfant

Pour à la fois mettre l'élève au centre de l'évaluation et impliquer les parents, rien ne peut remplacer les rencontres en face à face entre les enseignants et les familles en présence de l'enfant pour pouvoir échanger, argumenter, écouter, identifier ensemble des priorités "partagées".

Certes les outils numériques tels que le mail et les différentes plates-formes (Beneylu, Classroom...) permettent de rendre l'information directement accessible aux parents. Mais les entretiens en visio-conférence n'offrent pas les conditions d'un partage d'expérience d'égal à égal entre les éducateurs et ne permettent pas d'inclure l'enfant à la bonne place.

Sur l'année scolaire 2020/2021 où ce mémoire a été écrit, le protocole COVID¹ a malheureusement réduit la possibilité de rencontres.

En synthèse, les enjeux éducatifs de l'évaluation positive rejoignent ceux de l'enseignement : rendre l'élève acteur, donner toute sa place à l'erreur, développer la capacité des élèves à comprendre leurs propres méthodes pour apprendre, donner le temps nécessaire à chacun, favoriser la coopération dans la classe et dans l'école, garantir une communication bienveillante, faciliter la coéducation avec les parents en mettant l'enfant au centre.

Les outils permettant de mener ces objectifs à bien sont multiples et laissés à la libre appréciation de chaque enseignant. Dans le cadre de mon année de stage, j'ai eu la chance d'en observer plusieurs sur le terrain et d'interroger de nombreux enseignants ainsi que mes élèves afin de constituer ma propre boîte à outils d'évaluation positive au cycle 3.

¹ A la question « Les réunions avec les parents d'élèves organisées au sein d'une école ou d'un établissement scolaire sont-elles autorisées ? » La « FAQ » disponible sur le site du Ministère de l'Education nationale répond en effet : « *Les réunions parents-professeurs, même organisées selon un système de prise de rendez-vous, conduisent à un brassage important de personnes et posent la question du respect de la distanciation physique. Elles sont donc vivement déconseillées en présentiel mais peuvent se dérouler à distance.* »

Source : <https://www.education.gouv.fr/protocole-sanitaire-des-ecoles-et-etablissements-scolaires-annee-scolaire-2020-2021-30> et [faq-coronavirus-2020-71379_0.pdf](https://www.education.gouv.fr/faq-coronavirus-2020-71379_0.pdf)

3^{ème} Partie : mes outils d'évaluation positive à l'issue d'une année de stage

1. Mes objectifs initiaux, mes valeurs

Ce travail sur l'évaluation s'appuie sur les convictions profondes qui m'ont guidées vers le métier d'enseignant :

- Ma croyance en l'éducabilité de chaque enfant, à l'utilité de leur donner confiance en eux et en l'école pour les aider à apprendre et les amener ainsi vers la liberté des choix,
- La certitude que le discours du maître crée aussi la compétence chez l'enfant (par mimétisme conscient ou inconscient pour l'enfant, par projection pour le maître) et donc qu'il est nécessaire que le maître manifeste respect et bienveillance pour chaque enfant et chaque famille dans tous ses discours et tous ses écrits professionnels sur l'enfant, même lorsqu'ils sont à destination des collègues. Tel n'est pas toujours le cas dans les écrits auxquels j'ai eu accès cette année (comptes-rendus d'équipes éducatives, bilans RASED etc).
- La conviction que l'évaluation n'a de sens que si elle est partagée par l'élève en premier lieu, le maître, les pairs et les parents en second lieu, qu'il faut une sorte de « miroir » à l'enfant pour grandir et que l'évaluation peut être l'un de ces outils de progrès.

En démarrant ce travail sur l'évaluation en même temps que je démarrais ma carrière d'enseignante, je n'avais toutefois aucun outil personnel d'évaluation en conformité avec mes valeurs. J'ai donc consacré plusieurs mois à rechercher, à élaborer, à tester avec mes élèves différents outils et à étudier leur impact.

2. Mes tâtonnements de la rentrée 2020 (période 1)

2.1. *Comment j'ai d'abord évalué*

Lors de mes premiers pas à la rentrée 2020, je n'ai presque pas proposé d'évaluations diagnostiques à la suite d'un concours de circonstances et d'un manque de proactivité de ma part.

Je m'attendais à ce que nous pratiquions, avec mes binômes, des évaluations diagnostiques approfondies en début de CM1, notamment pour mesurer les besoins à l'issue d'une longue période de confinement en 2019/2020. Mais cette organisation ne s'est pas mise en place d'une part parce que ces évaluations n'étaient pas obligatoires au CM1, d'autre part parce que mes deux binômes ont privilégié l'observation. Pour ma part, j'ai manqué de proactivité en m'alignant sur leur pratique alors que j'aurais

plus tôt, sans pour autant être mis en difficulté. Mais, rapidement, ces mêmes élèves se sont plaints s'avoir plus de travail que les autres.

La différenciation s'est aussi avérée bénéfique pour certains élèves moyens qui obtenaient ainsi de bons résultats encourageants. Mais, pour la grande majorité des élèves, elle n'a pas eu d'impact particulier sur leurs résultats au regard ce qu'ils avaient montré dans les exercices formatifs. Pour optimiser les compétences de tous, il m'a semblé qu'il aurait fallu une trame spécifique d'évaluation pour chaque enfant, ce qui était ingérable.

Je me suis, par ailleurs, sentie limitée dans mes possibilités d'expérimentation par le protocole COVID mis en place au début de l'année, et finalement tout au long de l'année. En effet, dès la rentrée, les élèves étaient positionnés dans les classes en « autobus », à plus d'un mètre les uns des autres, sans possibilité de travail à plusieurs. Dans ce contexte, mettre en place des évaluations « entre pairs » ou un système d'entraide pendant les évaluations m'a paru insurmontable.

2.2. Ma première « rencontre » avec le LSU en novembre

En novembre 2020, j'ai « découvert » le LSU ou plutôt de quelle manière je pouvais le compléter grâce au mentorat de mon binôme dans l'une des deux écoles, où le LSU est renseigné par semestre et restitué aux parents lors d'un RV malheureusement non proposé systématiquement en 2021 en raison du COVID.

L'application web support du LSU m'a paru facile d'accès et d'utilisation, intuitive et laissant beaucoup de liberté aux enseignants dans le choix et la formulation des compétences évaluées. De plus, le LSU permet à plusieurs enseignants d'intervenir sur la même classe et à un enseignant d'intervenir sur plusieurs classes, ce qui était mon cas en 2021. J'ai complété les acquisitions des élèves de ma classe dans certaines rubriques (étude de la langue, mathématiques) en même temps que mon binôme et complété les évaluations de géographie de 4 élèves d'une autre classe qui viennent étudier la géographie dans la nôtre dans le cadre d'un décloisonnement mis en place par l'école.

Mais, de cette liberté, je n'ai su que faire. Il me semblait avoir évalué beaucoup plus de compétences que ce qu'il était utile de mettre dans le LSU. Et quels intitulés devais-je noter ? Les libellés de compétence posés par les programmes de cycles 3 et le Socle étaient ceux dont je m'étais servie sur les deux premiers mois pour évaluer les compétences des élèves. Mais la plupart ne me paraissaient pas suffisamment clairs pour les parents de notre classe dont beaucoup sont arrivés récemment sur le territoire et ne maîtrisent pas encore la langue française.

Finalement, j'ai demandé à mon binôme de compléter en ma présence sur l'outil quelques compétences pour quelques élèves afin de m'inspirer de sa pratique, ce qu'elle a volontiers accepté. J'ai alors immédiatement adhéré à sa façon simple de « traduire » certaines compétences du programme en langage accessible et j'ai découvert avec elle que je pouvais aussi m'autoriser à « créer » sur le LSU des compétences hors programme mais réellement travaillées en classe.

Ainsi ma pratique du LSU s'est-elle mise en place de façon pragmatique et décomplexée. J'ai pu restituer sans peine les compétences évaluées pour les élèves de ma classe pour chaque période de l'année.

3. La perception de l'évaluation par mes élèves

Dans un système d'évaluation positive qui n'a de sens que si l'élève en est acteur, il m'a paru nécessaire et évident d'interroger les élèves sur leur perception de l'évaluation dans la classe et dans leur scolarité en général, afin qu'ils verbalisent, par écrit pour prendre le temps d'y réfléchir, leur ressenti, leur jugement, leurs préférences et leurs attentes en matière d'évaluation.

En décembre 2020, j'ai donc questionné mes élèves des deux classes par écrit sur leur perception de l'évaluation et leurs souhaits pour que les évaluations se passent le mieux possible. Après que je leur ai présenté l'exercice et son utilité (« savoir ce qui vous convient le mieux pour que vous soyez le plus à l'aise possible avec les évaluations pour avoir les meilleurs résultats possibles »), les 51 élèves concernés ont accepté l'exercice avec enthousiasme, ravis de donner leur avis sur ce sujet comme sur tout autre. A titre d'anecdote, voici la réaction d'un élève, petit garçon performant mais distrait, après déjà quelques minutes de travail individuel silencieux pour compléter le questionnaire. Il lève alors le doigt et demande : « Mais, maîtresse, pourquoi tu nous demandes ça en fait ? ». Ce sont les autres élèves qui lui ont répondu (comme ils le font souvent avec lui). Il est alors tranquillement reparti dans son travail qu'il a complété avec application.

Les résultats de cette enquête, dont la trame figure en annexe 1, ont été les suivants.

Exploitation des questionnaires élèves en décembre 2020
Echantillon : 51 élèves de CM1 des écoles A et B de Tours centre

Biais méthodologique : plusieurs réponses possibles et certains élèves n'ont pas tout complété

	Ecole A	Ecole B
1 – Comment te sens-tu lors des évaluations cette année :		
➤ Tu les prépares beaucoup		
Toujours <input type="checkbox"/>	15	9
Parfois <input type="checkbox"/>	7	10
Jamais <input type="checkbox"/>	2	
Je ne sais pas <input type="checkbox"/>	1	1
➤ Tu les prépares comment ?		
Avec ta famille <input type="checkbox"/>	12	5
Seul(e) <input type="checkbox"/>	14	11
A l'étude <input type="checkbox"/>		4
➤ Tu aimes bien les évaluations		
Toujours <input type="checkbox"/>	5	9
Parfois <input type="checkbox"/>	12	10
Jamais <input type="checkbox"/>	4	
Je ne sais pas <input type="checkbox"/>	4	1
➤ Tu es angoissé(e)		

Toujours <input type="checkbox"/>	7	6
Parfois <input type="checkbox"/>	8	9
Jamais <input type="checkbox"/>	8	6
Je ne sais pas <input type="checkbox"/>	1	1
➤ Les évaluations te motivent pour apprendre encore plus de choses		
oui <input type="checkbox"/>	13	16
non <input type="checkbox"/>	1	
Je ne sais pas <input type="checkbox"/>	4	2
2 – Qu'est-ce que tu préfères ?		
Les évaluations écrites <input type="checkbox"/>	12	13
Les évaluations orales <input type="checkbox"/>	5	4
Les évaluations sur ordinateur <input type="checkbox"/>	11	7
Les textes à rédiger <input type="checkbox"/>	5	6
Les réponses à cocher <input type="checkbox"/>	15	14
Un peu des deux <input type="checkbox"/>	6	9
Te corriger toi-même <input type="checkbox"/>	6	6
Etre corrigé par un autre élève <input type="checkbox"/>	4	3
Etre corrigé par la maîtresse	12	11
3 - As-tu déjà fait des évaluations sur ordinateur		
Oui <input type="checkbox"/>	6	3
Non <input type="checkbox"/>	14	16
4 – A ton avis, à quoi sert une évaluation ?		
A comparer les élèves de la classe <input type="checkbox"/>	2	2
A aider les élèves à se rendre compte de leurs progrès <input type="checkbox"/>	13	12
A aider le professeur à adapter ses cours aux besoins des élèves <input type="checkbox"/>	15	15
5 – Comment aimerais-tu que les évaluations soient organisées pour que tu sois en confiance et qu'elles te soient utiles	. Plus facile au début, plus difficile après . Nous laisser plus de temps . Faire des compétitions un contre un ou par groupes de 4 et gagner des médailles . Que le professeur nous aide	. Des évaluations en forme de jeu . Des évaluations ni trop dures ni trop faciles, entre les 2 . Plus d'aide . Que les évaluations soient comme la leçon que l'on doit apprendre . C'est injuste que certains élèves aient des évaluations plus dures . Des évaluations surprises pour se préparer car il y en aura au collège . Le matin . Tous les mois . Avec des textes documentaires pour aider

Les réponses des élèves des deux écoles présentent quelques écarts sur les points suivants :

- Les évaluations sont davantage préparées en famille à A et plutôt seul ou à l'étude à B, ce qui peut s'expliquer par la situation des familles, plus souvent allophones à B,

- Les élèves de B semblent avoir un rapport plus serein aux évaluations : aucun ne les déteste et la majorité relative (10/24) les prépare « parfois » beaucoup alors que 15 élèves sur 24 les préparent « toujours » beaucoup à A.

Cependant, dans l'ensemble, les 51 élèves présentent des réponses cohérentes :

- Un tiers des élèves se dit toujours angoissé face à une évaluation, 1/3 parfois et 1/3 jamais,
- La majorité préfèrent les évaluations écrites aux évaluations orales et les questions fermées (« cases à cocher ») aux questions ouvertes (« textes à rédiger »),
- Les évaluations sur ordinateurs sont plébiscitées par un grand nombre d'élèves (11 à A et 7 à B) mais peu d'entre eux les ont déjà expérimentées (6 à A et 3 à B),
- La plupart des élèves préfèrent être corrigés par l'enseignant plutôt que par eux-mêmes ou par un camarade, peut-être par habitude,
- Dans leur grande majorité, les élèves connaissent et reconnaissent les deux fonctions principales de l'évaluation : aider les élèves à se rendre compte de leurs progrès et aider le professeur à adapter ses cours aux besoins des enfants. La notion de compétition est presque absente de leurs réponses.

A la question « Comment aimerais-tu que les évaluations soient organisées pour que tu sois en confiance et qu'elles te soient utiles ? », les élèves apportent des réponses nombreuses et tout à fait exploitables :

- . Plus facile au début, plus difficile après,
- . Nous laisser plus de temps,
- . Un peu d'aide du professeur,
- . Des évaluations en forme de jeu,
- . Sur support informatique,
- . Avec des textes documentaires pour aider, etc.

Je me suis appuyée sur ces réponses pour adapter mes évaluations à partir de janvier.

4. Les pratiques de mes collègues qui m'ont inspirée en matière d'évaluation positive

4.1. Des évaluations diagnostiques approfondies

J'ai trouvé remarquable le système d'évaluation diagnostique préalable au suivi des acquisitions de l'élève tout au long de l'année, mis en place par S, un collègue de CM2 dans l'une des deux écoles où j'étais affectée.

Professeur des écoles en reconversion, S a mené une première carrière dans l'évaluation des politiques publiques et s'est inspiré de beaucoup des méthodes de son premier métier pour développer un système d'évaluation pour ses élèves qui soit

à la fois transparent, détaillé, motivant et utile aux élèves comme au professeur et aux parents. Il est basé sur deux outils principaux :

- Une grille des compétences à acquérir en fin de CM2 très détaillée, issue des programmes et transférable sur l'outil LSU, mais « traduite » de manière accessible pour les élèves et leurs parents. Cette grille ne se limite pas aux entrées du LSU sur la mesure des acquis (A/PA/NA/D) mais comprend 4 niveaux de « PA » afin d'être utilisée pour mesurer les progrès des élèves tout au long de l'année.
- Une évaluation diagnostique des compétences à l'entrée en CM2 systématique, expliquée et partagée avec les élèves, s'opérant la première semaine de classe et permettant ainsi aux élèves de s'inscrire d'emblée dans un parcours d'apprentissage aux objectifs fixés.

Ensuite et tout au long de l'année, les élèves complètent eux-mêmes en couleur, avec l'aide du professeur, leur niveau d'avancement dans l'acquisition des compétences sur un feuillet A3 au vu de leurs résultats aux évaluations collectives ou individuelles, écrites ou orales, proposées par le professeur.

Pour évaluer les acquisitions tout au long de l'année, S agit ensuite différemment selon les disciplines. En mathématiques et en français, il procède à des « prises de température » très fréquentes. En histoire et en géographie, des évaluations sommatives plus espacées sont proposées pour mesurer ce que les élèves ont durablement retenu. En sciences, le maître évalue la démarche scientifique suivie par l'élève plus que le résultat obtenu : il enseigne et vérifie que les élèves cherchent, formulent des hypothèses, font des conclusions. En EPS et en anglais, il évalue principalement l'implication dans l'activité.

Dans la plupart des disciplines, les évaluations peuvent être recommencées autant que de besoin et autant que le souhaitent les élèves jusqu'à ce que la compétence soit validée. Un créneau d'une vingtaine de minutes au moins est neutralisé chaque semaine dans l'emploi du temps de la classe pour que ceux qui le souhaitent puissent refaire les évaluations.

Par ailleurs, certains exercices sont proposés à l'identique au moins deux fois à l'ensemble de la classe afin que les élèves puissent mesurer non seulement leur progression individuelle mais aussi celle du groupe. Ainsi, la semaine où j'ai interrogé Stéphane, une dictée a-t-elle été refaite qui avait déjà été proposée deux mois plus tôt. Cette expérience a montré que non seulement l'ensemble de la classe avait augmenté ses performances de plus de 30%, mais aussi tous les élèves sans exception avaient progressé de plus de 22% (certains progressant de 80%). L'objectif du maître a été atteint, qui était de montrer que l'école est utile à tout le monde et que tous les élèves peuvent progresser s'ils font des efforts.

Quelle qu'en soit la forme, les évaluations tout au long de l'année permettent d'alimenter un feuillet A3 à disposition sur une table dans la classe. Les élèves le complètent eux-mêmes dès que le maître leur confirme qu'une compétence a été validée. Ce même feuillet est communiqué tous les mois aux parents, remis et

expliqué par leur enfant. S a noté que cette communication fréquente et explicite rassurait et mobilisait fortement les parents d'élèves dans le quartier où il enseigne, où de nombreux parents sont en difficulté sociale et avec la langue française.

Ce système d'évaluation permanente permet aussi de mobiliser de plus en plus les élèves sur les évaluations tout au long de l'année. S note que le mot « évaluation » crée des réactions de protestation chez les élèves de CM2 en début d'année, particulièrement lorsqu'ils ne sont pas avertis à l'avance. Mais, à force d'être évalué fréquemment avec la possibilité de recommencer, les élèves finissent par perdre ces réflexes de protection. A partir du mois de décembre, on peut commencer à observer que le mot « évaluation » est entré dans leur quotidien et ne les rebute plus. Ils deviennent au contraire demandeurs.

Les évaluer constamment présente aussi l'avantage de former les élèves à une démarche de travail, à réviser tous les soirs.

Le principe d'une évaluation permanente, formative et positive, paraît particulièrement pertinent avec les élèves et les parents les plus éloignés des apprentissages. A, directrice d'une école d'application à Tours, me l'a confirmé au vu de son expérience antérieure d'enseignante en cycle 3 en REP + dans un autre département. Elle évaluait quotidiennement ses élèves à l'aide de grilles de suivi et d'une prise de notes entraînée, particulièrement en CM2. Ses grilles étaient spécifiques à chaque séquence et alimentées en continu au vu de son observation à partir des exercices écrits, oraux et sur ordinateur. Elle constatait que ses élèves avaient un rapport très détendu aux évaluations car ils savaient qu'ils étaient évalués tous les jours. Elle avait adopté cette pratique précisément pour les décomplexer et optimiser leur confiance en eux car beaucoup d'élèves étaient en difficulté.

4.2. Le juste équilibre entre les évaluations collectives et individuelles

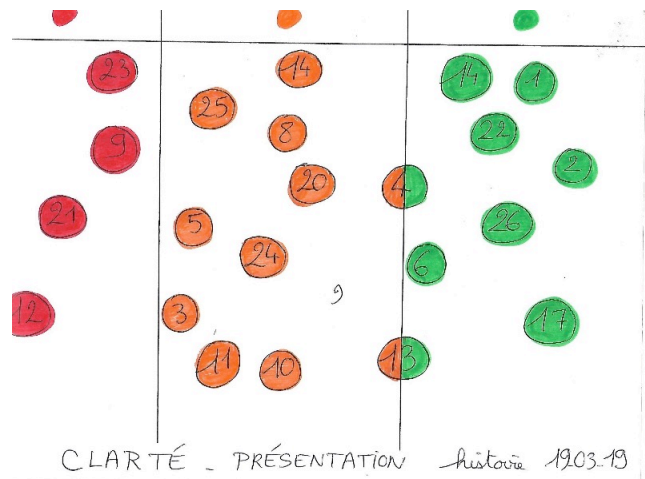
L'un des sujets sur l'évaluation qui m'a préoccupée cette année était de trouver un juste équilibre entre le collectif et l'individuel, entre le fait d'évaluer les mêmes compétences pour tous les élèves mais pas toujours au même moment ni de la même façon, tant les conditions qui entourent les évaluations (moment de la journée, support écrit, part plus ou moins importante des connaissances dans l'évaluation au regard de la capacité différente des élèves à travailler chez eux etc.) sont importantes et discriminantes pour certains enfants.

Par ailleurs, l'impact du groupe dans l'évaluation m'interrogeait. En effet, s'appuyer sur le groupe classe pour l'évaluation pourrait apparaître comme un moyen de contourner les biais individuels de compétence. Pourtant, l'impact du groupe dans l'évaluation individuelle fait débat chez les spécialistes de l'éducation.

J'ai trouvé des réponses à mes questions dans les pratiques différentes et complémentaires de deux PEMF tourangeaux : M, mon binôme dans l'une des deux écoles et P, en charge d'une classe de CM1/CM2 en REP.

M, PEMF en poste en CM1 sur Tours centre et mon binôme sur l'une des deux classes, croit ainsi très fortement en la force du groupe pour « tirer chaque élève vers haut » dans toutes les situations d'apprentissages incluant l'évaluation.

Elle tient à jour, tout au long de l'année, autant l'évaluation de chaque élève que l'évaluation du groupe classe de manière visuelle afin de mesurer l'avancée de l'acquisition d'une compétence au niveau du groupe. L'exemple ci-contre concerne la compétence « Présenter clairement ses écrits de recherche en histoire ». Chaque élève est représenté par un rond et un numéro. Le schéma montre que, pour la majorité des élèves à la date du 12/03/19, la compétence était en cours d'acquisition.



Ce suivi répond, pour M, à « l'expérience vicariante » théorisée par Albert BANDURA dans les années 1980 en déclinaison du concept d'apprentissage « social » : un élève va être motivé à travailler s'il voit des pairs réussir. Il pense qu'il devrait pouvoir y arriver si les autres élèves de son groupe y arrivent.

Dans le système de suivi mis en place par M, même un élève qui serait dans le "rouge" peut être motivé par un groupe qui progresse. Le but de M est de faire deux fois une évaluation de la même compétence à quinze jours d'intervalle et de poser les deux résultats l'un au-dessus de l'autre au tableau. Si un progrès apparaît (matérialisé par une avancée des couleurs vers la droite), l'expérience vicariante peut agir sur tous les élèves, même les plus faibles.

Par ailleurs, pour les évaluations sommatives, M attend le plus longtemps possible, sur chaque notion vue en classe, avant de proposer une évaluation aux élèves afin de donner toutes les chances à chacun d'être au maximum de ses acquisitions. Mais, lorsque le jour de l'évaluation arrive, tout en dédramatisant l'évènement en rappelant le droit à l'erreur, elle met tous les élèves dans les mêmes conditions : même support non différencié, peu ou pas d'aide (ainsi un élève accompagné par une AESH est-il séparé d'elle et aidé uniquement par le professeur le temps de l'évaluation), une même durée suffisamment longue pour que chacun ait le temps de terminer.

Elle a ainsi constaté, avec ce système, des effets d'entraînement manifestement positifs entre les enfants.

Pour les évaluations formatives, M s'appuie essentiellement sur les « feuilles de recherche » où les élèves expriment leurs idées sur une notion en cours d'exploitation et ce qu'ils ont compris de la séance. M réussit progressivement à donner aux élèves l'habitude de réfléchir à leurs propres pratiques comme ils le font dans le cadre de la démarche d'investigation en sciences. Ainsi les élèves parviennent-ils même parfois, dans leurs feuilles de recherche, à écrire les difficultés qu'ils ont surmontées ou qu'il leur reste à surmonter (par exemple sur les nombres à virgule). Avant toute chose, la feuille de recherche permet de savoir si l'élève a été mobilisé.

Au début de la séance, la phase de contextualisation où tout le monde s'exprime sert aussi à M d'évaluation formative. A la contextualisation suivante, cela lui permet de faire parler ou répéter les élèves qui n'ont pas compris.

A l'oral, M interroge constamment les élèves et, en cas d'erreur, confie aux autres la tâche de chercher d'autres réponses. Elle émet cependant des réserves sur la valeur de l'oral en matière d'évaluation formative car, dans l'interaction, les enfants peuvent faire croire qu'ils ont acquis la compétence en répétant à leur façon. Malgré cette réserve, M souligne que d'une part l'oral est utile pour apprendre à parler, d'autre part il peut tout de même être évalué dans certaines situations telles qu'une poésie ou une pièce de théâtre.

La pratique de P est différente. En charge d'une classe de CM1/CM2 en REP, il a adopté, avec les trois autres enseignants de cycle 3, les ceintures de compétences telles qu'elles ont été modélisées dans le cadre de l'outil PIDAPI mis en place par l'ICEM 34 sous la direction de Sylvain CONNAC. Les finalités de l'ICEM (Institut Coopératif de l'Ecole moderne) sont de promouvoir toutes les formes de coopération en éducation. L'association défend la pédagogie Freinet mais elle travaille également selon les apports de la pédagogie institutionnelle initiée par Fernand Oury. Les « ceintures » sont d'ailleurs issues de la pensée de F Oury, praticien du judo, qui avait observé la capacité des judokas à coopérer malgré les écarts de niveaux existant dans le groupe. En tant qu'enseignant, il a transféré ce qui fonctionnait dans cette pratique sportive aux préoccupations pédagogiques. Une ceinture est donc la représentation symbolique d'un niveau de maîtrise correspondant à un ensemble de compétences identifiées. Elles se déclinent en plusieurs couleurs, du rose au noir.

Les intérêts des ceintures sont multiples :

- Permettre à l'élève de se situer de manière explicite (une couleur) dans une compétence et de progresser de manière visible (le passage à la ceinture suivante),
- Permettre à l'enseignant d'encourager tous les élèves en faisant correspondre le plus petit niveau de ceinture au niveau qui lui paraît le plus opportun en début d'année scolaire quel que soit le niveau officiel de la classe ; ainsi, dans sa classe de CM1/CM2, P a-t-il situé la ceinture jaune de départ dans presque toutes les compétences à un niveau CE1 sans que les élèves les sachent de manière à ce que tous les élèves la réussissent,
- Permettre aux élèves de progresser pas à pas, chacun à son rythme, tout au long de l'année, en s'exerçant une ou plusieurs fois aux exercices permettant de valider la ceinture suivantes, compétence par compétence,
- Encourager la coopération entre élèves car la possibilité est donnée à chacun de solliciter l'aide d'un camarade à la ceinture plus élevée que la sienne pour une compétence.

Avec les ceintures, l'évaluation est à la fois diagnostique, formative et sommative. Elle est diagnostique en début d'année, ce qui permet à l'enseignant de disposer des profils de la classe. Elle est formative car l'élève peut s'entraîner plusieurs fois à passer la ceinture suivante et l'enseignant peut lui proposer des outils spécifiques de remédiation s'appuyant sur les erreurs de ces tentatives intermédiaires. Elle est sommative car, lorsque la ceinture est passée, il n'y a pas de retour en arrière.

Dans la classe de P, les ceintures évolutives des élèves sont affichées en toute transparence.



La couleur des ceintures par activité et par élève est affichée et actualisée au jour le jour dans la classe. Cet affichage présente plusieurs avantages : il rend transparents les acquisitions et progrès des élèves et il permet aux élèves de s'aider entre eux. En effet, un élève peut en solliciter un autre, qui aurait une ceinture plus élevée, pour l'aider à comprendre un exercice du plan de travail. Ainsi une forme de collectif est-elle recréée dans un système essentiellement individualisé.

La pratique de P s'apparente au système d'évaluation en place dans les classes flexibles. Il privilégie le bon moment pour chaque enfant.

5. La force des équipes enseignantes

Mon enquête terrain a également consisté à interroger un large panel d'enseignants de cycle 3 sur l'ensemble du territoire grâce à la diffusion sur les réseaux sociaux d'un questionnaire fermé que vous trouverez en annexe 2.

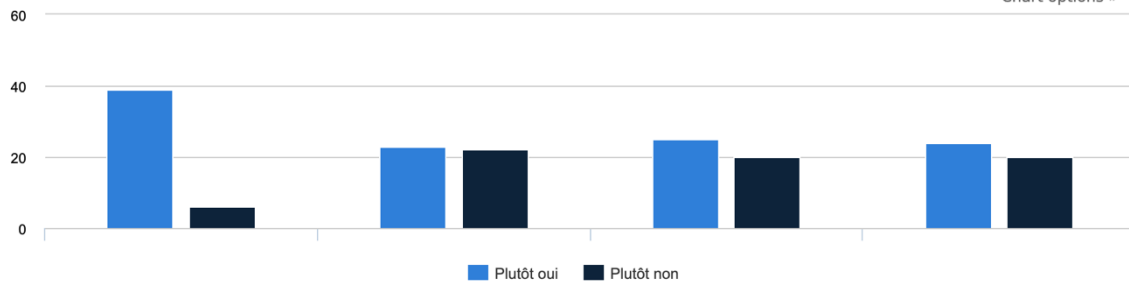
Les résultats de cette consultation, à laquelle ont répondu 47 enseignants, ont été les suivants.

Pour ce qui concerne le rapport des élèves aux évaluations, la plupart des enseignants notent une forte différence entre les élèves à besoins spécifiques, les élèves en réussite et les autres élèves :

- Les évaluations sont citées comme une source de motivation et de compétition pour la très grande majorité des élèves en réussite mais seulement pour une petite minorité des élèves à besoins spécifiques,
- Elles sont en revanche source d'angoisse pour tous les élèves, quel que soit leur niveau de performance,
- Plus surprenant et inquiétant, les évaluations sont vues comme une source d'apprentissage pour la majorité des élèves, y compris les plus performants, mais pas pour la majorité des élèves à besoins spécifique.

Pour les élèves en réussite, les évaluations sont :

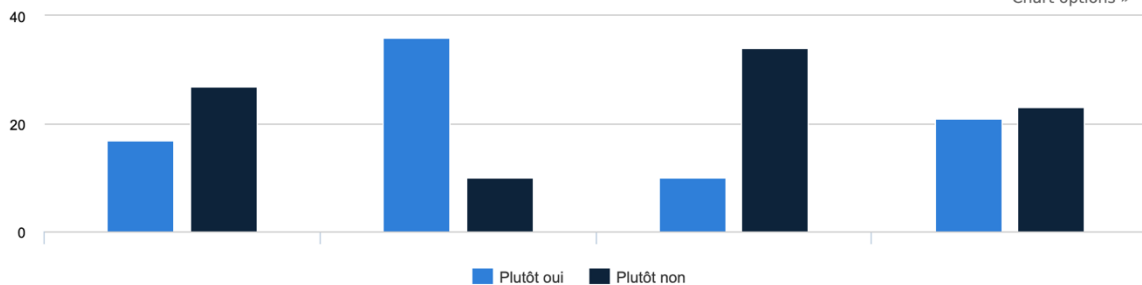
Chart options »



	Plutôt oui	Plutôt non
Source de motivation	39	6
Source d'angoisse	23	22
Source de compétition entre élèves	25	20
Source d'apprentissage	24	20

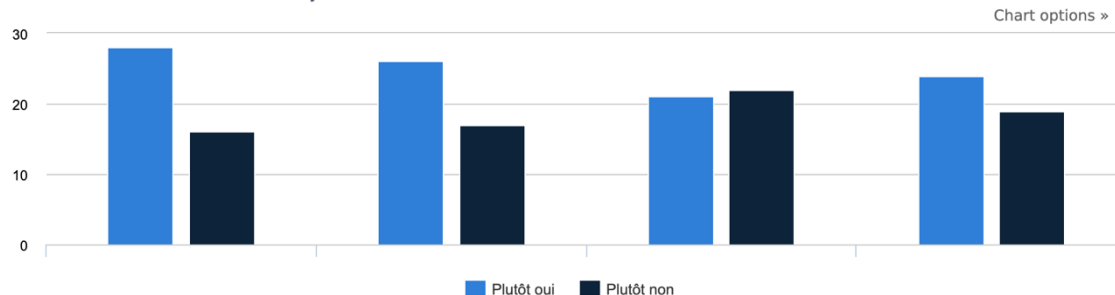
Pour les élèves à besoins spécifiques, les évaluations sont :

Chart options »



	Plutôt oui	Plutôt non
Source de motivation	17	27
Source d'angoisse	36	10
Source de compétition entre élèves	10	34
Source d'apprentissage	21	23

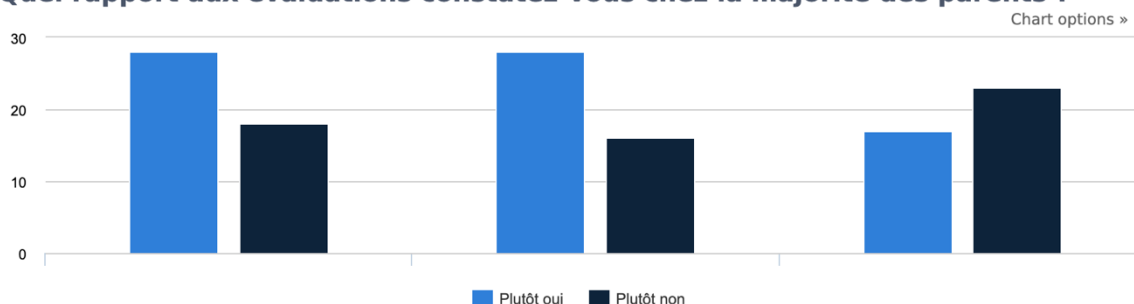
Pour les autres élèves, les évaluations sont :



	Plutôt oui	Plutôt non
Source de motivation	28	16
Source d'angoisse	26	17
Source de compétition entre élèves	21	22
Source d'apprentissage	24	19

Pour ce qui concerne le rapport aux évaluations des parents d'élèves, l'enquête montre une forte attente de leur part, qui se traduit dans la moitié des cas par une certaine pression ressentie par les enfants.

Quel rapport aux évaluations constatez-vous chez la majorité des parents ?

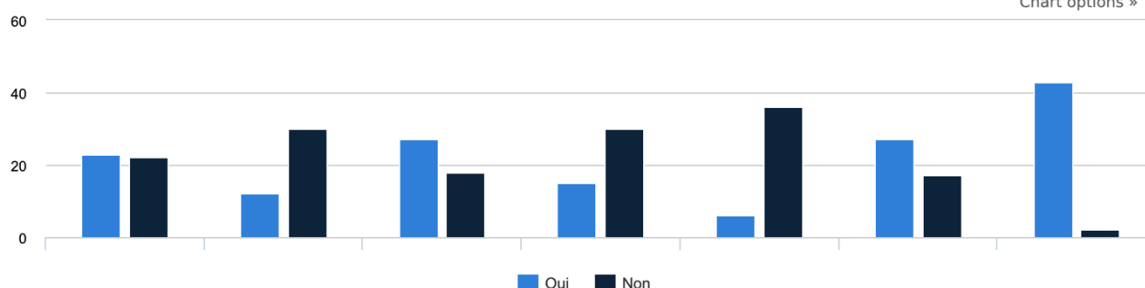


	Plutôt oui	Plutôt non
Forte attente ressentie comme une pression par l'enfant	28	18
Intérêt manifeste sans pression particulière	28	16
Apparente indifférence	17	23

Interrogés sur la manière dont ils restituait les évaluations aux parents, la moitié des enseignants demandent une signature systématique des parents pour toutes les évaluations écrites, la majorité complètent le LSU par semestre (et non pas par trimestre) et le confient à l'enfant qui le remet aux parents. La grande majorité des enseignants déclarent aussi demander des RV aux parents sur la progression de leur enfant au cas par cas et non pas systématiquement.

Comment restituez-vous les évaluations aux parents ?

Chart options »



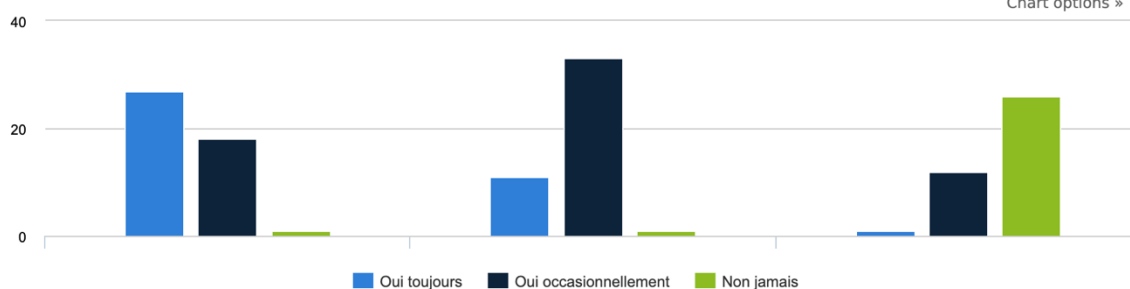
	Oui	Non
Signature demandée de toutes les évaluations écrites	23	22
LSU remis par l'enfant à signer par le parent trois fois par an	12	30
LSU remis par l'enfant à signer par le parent deux fois par an	27	18
Carnet d'évaluation de votre composition	15	30
RV parent-professeur individuel sur la progression de l'élève trois fois par an	6	36
RV parent-professeur individuel sur la progression de l'élève une ou deux fois par an	27	17
RV parent-professeur individuel sur la progression de l'élève à la demande	43	2

On peut penser que les enseignants interrogés en décembre 2020 ont été influencés par la période de pandémie qui ne leur permet pas autant de rencontres en face à face qu'habituellement.

Les supports d'évaluation utilisés par les enseignants interrogés restent majoritairement écrits et occasionnellement oraux. Seuls 12 enseignants sur 47 utilisent occasionnellement les évaluations sur support numérique, pourtant plébiscitées par les élèves que j'ai interrogés. Même si les problèmes d'équipement constituent vraisemblablement la principale raison de la faible utilisation de ce support par les enseignants, je vois tout de même dans ce sujet un enjeu d'avenir. En effet, les élèves de cycle 3 aujourd'hui étant souvent très à l'aise avec l'outil numérique, son utilisation plus large par les élèves à l'école, en particulier au moment des évaluations, me paraît être un moyen d'optimiser leurs aptitudes.

Quels supports d'évaluation utilisez-vous ?

Chart options »

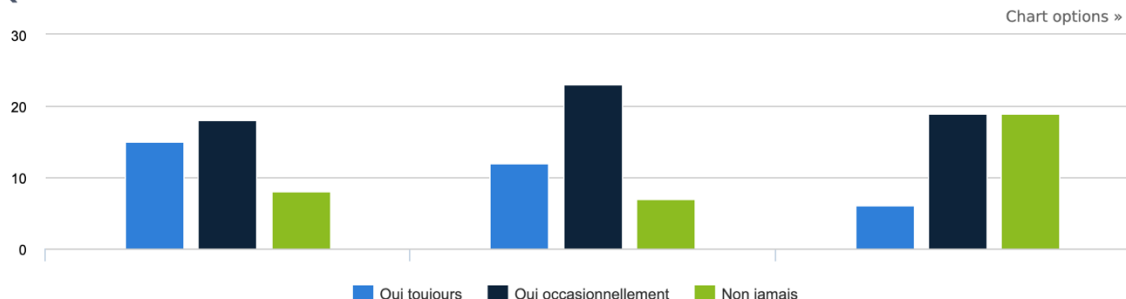


	Oui toujours	Oui occasionnellement	Non jamais
Evaluations écrites	27	18	1
Evaluations orales	11	33	1
Evaluations numériques	1	12	26

Concernant la différenciation des évaluations, il ne se dégage pas une majorité claire de l'enquête. Il semble que cette différenciation soit occasionnelle. En effet, 18

enseignants sur 47 déclarent pratiquer occasionnellement des évaluations synchrones pour tous les élèves mais différenciées dans leur contenu et 23 sur 47 occasionnellement des évaluations différenciées à des moments spécifiques pour chaque élève.

Quelles modalités d'évaluation utilisez-vous ?

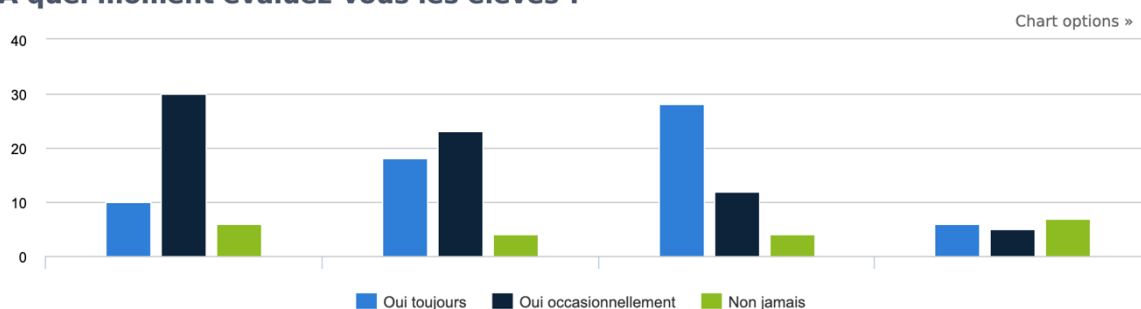


	Oui toujours	Oui occasionnellement	Non jamais
Evaluations collectives synchrones et identiques pour tous les élèves	15	18	8
Evaluations collectives synchrones mais différenciées selon les élèves	12	23	7
Evaluations individuelles différenciées à des temps différents pour chaque élève	6	19	19

Pour ma part, sur l'année de PES, j'ai systématiquement proposé des évaluations synchrones, portant sur les mêmes compétences mais différenciées dans leur contenu.

Concernant le moment où les évaluations sont pratiquées dans le processus d'acquisition de compétences, 28 enseignants sur 47 déclarent les proposer systématiquement en fin de séquence, à titre d'évaluation sommative. Les évaluations formatives sont pratiquées systématiquement par 18 d'entre eux et occasionnellement par 23. Quant aux évaluations diagnostiques, la grande majorité les pratiquent occasionnellement mais pas systématiquement.

A quel moment évaluez-vous les élèves ?



	Oui toujours	Oui occasionnellement	Non jamais
Evaluation diagnostique en début de séquence	10	30	6
Evaluation formative en cours de séquence	18	23	4
Evaluation sommative en fin de séquence	28	12	4
Autre	6	5	7

En synthèse, les enseignants de cycle 3 dans leur majorité pratiquent des évaluations sommatives écrites à faire signer par les parents, bien appréciées par les élèves performants et source d'anxiété pour les élèves à besoins spécifiques ... de fait,

c'est aussi exactement ce que j'ai moi-même sur cette année de PES en cycle 3, malgré ma frustration de ne savoir pas encore faire autrement.

6. Les outils d'évaluation que je souhaiterais mettre en place au cycle 3

Au vu des expérimentations que j'ai déjà tentées et des expériences que j'ai vu d'autres collègues mettre en place, je pense avoir déterminé mon propre système d'évaluation positive au cycle 3 tel que j'aimerais le pratiquer avec une classe à temps plein. Il pourrait être résumé par le tableau ci-dessous.

Objectif global :	Aider les élèves à progresser dans les compétences visées par la conscience de leurs acquis et des paliers à franchir et mesurer ces progrès de manière « objective » et positive	
Objectif opérationnel	Modalités d'évaluation	Ressources
Mesurer les acquis individuels et collectifs sur l'année	<ul style="list-style-type: none"> ➤ 1^{ère} et dernière semaine de classe : challenge/rallye ludique avec exactement les même épreuves écrites/orales/connaissances/compétences dans toutes les disciplines ➤ Exploitation collective des résultats 	E. diag et finale de S + E. nationales Méthode d'exploitation collective de M (exp vicariante)
Aider les élèves à prendre conscience des compétences à acquérir	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Mieux expliciter verbalement et par écrit (é. Diagnostique) pour les élèves les objectifs de chaque séquence et les critères d'évaluation ➤ Proposer aux élèves un court questionnaire d'auto évaluation à chaque séance 	
Evaluer l'oral autant que l'écrit, les savoir faire et savoir être autant que les connaissances	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Observation de l'enseignant pour savoir être/savoir faire/méthodes ➤ Evaluation écrite en continu : cahier du jour ➤ Mise en acte des élèves pour l'oral, pour apprendre en même temps : sketch, chanson, poésie, théâtre etc. 	Grille d'observation pour SE/SF. Préférer cahier du jour à cahier de réussite pour limiter le nombre d'outils
Fixer et valoriser le travail de chaque élève	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Outil de cycle plutôt que de classe, à l'attention des élèves et des familles, avec la trace des acquisitions. Trace adaptée à l'âge des élèves et aux compétences linguistiques des familles. ➤ LSU à l'attention des enseignants. 	
Donner le temps nécessaire à chaque élève pour apprendre	<ul style="list-style-type: none"> ➤ Evaluations formatives courtes en self service. Avec un temps de 30 mn bloqué dans la semaine. ➤ En lien avec plans de travail individuels et système de ceintures. Méthode ICEM34 adoptée en cycle 3 à B Pasteur Tours. 	Expériences classes flexibles Ceintures S Connac

Je n'ai pas encore eu l'opportunité d'expérimenter moi-même l'ensemble de ces outils qui nécessitent une longue appropriation par les élèves et donc, pour l'enseignant, d'intervenir dans une classe à temps plein. Toutefois, grâce à mes lectures, aux formations de l'INSPE et au transfert d'expérience de plusieurs collègues expérimentés et convaincus de l'évaluation positive, je me sens désormais armée pour mettre en place dans ma classe de cycle 3 un système d'évaluation positive... et à le modifier autant que nécessaire en fonction des élèves.

Conclusion

Les évaluations au cycle 3 sont encore majoritairement écrites, sommatives, adaptées aux élèves performants et mettant les autres en souffrance, restituées aux parents par le biais d'une signature formelle sur la copie demandée mais pas toujours réalisée. Ce modèle de référence est aussi celui dans lequel je me suis inscrite durant presque toute l'année de PES tant il correspond au modèle que j'ai connu élève, que mes enfants ont connu, que pratiquent le plus souvent les collègues et dont on trouve des exemples « tout faits » sur internet qui facilitent les préparations du professeur débutant.

Pourtant, tel n'est pas le modèle auquel je crois, ni celui que les élèves appellent de leurs vœux lorsqu'on les interroge, quel que soit leur profil d'apprenant.

Pour qu'une évaluation soit positive au cycle 3, il faudrait qu'elle puisse s'adapter aux besoins de chaque élève pour lui permettre d'être acteur et d'optimiser ses compétences. Pour cela, l'enseignant peut à la fois :

- Varier les supports (écrit, oral, numérique),
- Varier les modalités (collectif, individuel, en classe, ailleurs)
- Intervenir ni trop tôt ni une fois pour toutes, pour bien fixer les apprentissages
- Permettre à l'élève de considérer l'évaluation avec légèreté, comme un jeu ou un challenge qui nous fait apprendre
- Aider l'élève à prendre conscience non seulement des compétences qu'il a acquises mais de la manière dont il apprend le mieux.

En revanche, pour pouvoir s'inscrire dans le suivi des objectifs posés par les programmes mais aussi pour permettre « l'apprentissage vicariant » qu'offre un groupe classe, les mêmes compétences doivent être évaluées pour tous les élèves.

En somme, il faudrait que l'évaluation soit vécue par l'élève comme un processus d'apprentissage dans lequel il trouve de nouvelles clés pour avancer, un chemin pour apprendre, complémentaire de celui des leçons, des exercices, des recherches, des jeux éducatifs, des projets et de toutes les autres modalités pédagogiques qui peuvent

lui être proposées en classe, une aide supplémentaire pour comprendre, se comprendre et comprendre comment apprendre.

Il faudrait cependant veiller à ne pas centrer les apprentissages sur la question de l'évaluation. Dans L'évaluation en question, sous la direction de Charles DELORME, paru aux éditions ESF en juillet 1987, plusieurs auteurs pointent la dérive des innovations sur l'évaluation : l'obsession de l'évaluation. Préoccupés de promouvoir les différentes fonctions de l'évaluation pour améliorer l'apprentissage de leurs élèves et assurer une certification plus faible, les enseignants peuvent en effet s'engager dans une attitude obsessionnelle où toute activité de l'élève relèverait d'une évaluation.

« Il faudrait inventer un temps particulier pour l'apprentissage, le présent d'incarnation, par exemple. Je suis ici, dans cette classe, et je comprends, enfin ! Ca y est ! Mon cerveau diffuse dans mon corps : ça s'incarne. » ... écrivait Daniel Pennac dans Chagrin d'école en 2007. L'évaluation positive contribue, à mon sens, à faciliter ce processus d'incarnation, de prise de conscience des apprentissages par les élèves. L'évaluation positive constitue ce « temps particulier » pour l'apprentissage, un temps propre à chaque élève.

Bibliographie

Ouvrages

Daniele ADAD, Enseigner avec l'évaluation positive aux cycles 2 et 3, Retz 2019

Yvan ABERNOT, Les méthodes d'évaluation scolaire, Dunod 1996

Linda ALLAL, Jean CARDINET, Philippe PERRENOUD, L'évaluation formative dans un enseignement différencié, Actes du colloque à l'Université de Genève, Collection Exploration, 1978

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

Jean-Pierre ASTOLFI, L'erreur, un outil pour enseigner, ESF, 1997

Michel BARLOW, L'évaluation scolaire, mythes et réalités, Editions ESF, janvier 2003

Christian BAUDELOT et Roger ESTABLEY, L'élitisme républicain, Seuil 2009

Louise M. BELAIR, L'évaluation dans l'école, Nouvelles pratiques, Editions ESF, février 1999

Jean-Jacques BONNIOL et Michel VIAL, Les modèles d'évaluation, textes fondateurs avec commentaires, de Boeck, 2009

Sous la direction de Marc BRU et Brigitte MARTIN, L'évaluation et ses pratiques, Canopé Editions, janvier 2015

Florence CASTINCAUD et Jean-Michel ZAKHARTCHOUK, L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ? juin 2014

Sylvain CONNAC, Enseigner sans exclure. La pédagogie du colibri, ESF 2017

Jean DANIAU, L'évaluation dynamique à l'école élémentaire, Armand Colin, 1989

Sous la direction de Charles DELORME, L'évaluation en question, Editions ESF, juillet 1987

Maria-Alice MEDIONI, L'évaluation formative au cœur du processus d'apprentissage, des outils pour la classe et pour la formation, Chroniques sociales, avril 2016

Dominique NATANSON et Marc BERTHOU, Des ceintures pour évaluer les compétences des élèves, éditions FABERT 2014

Sous la coordination de Michel NEUMAYER et Etienne VELLA, Evaluer sans noter, éduquer sans exclure, Chroniques sociales, juillet 2015

André de PERETTI, Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation, Guide pratique, Editions ESF, 4^{ème} édition 2009

Sous la direction de Michel QUERE, Les élèves, connaissances, compétences et parcours, La documentation française, 2011

Evaluer pour faire réussir les élèves, dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes, novembre 2014

Articles

Thérèse BOUFFARD, Pascal PANSU et Natacha BOISSICAT « Quand se juger meilleur ou moins bon qu'il ne l'est s'avère profitable ou nuisible à l'élève », Revue française de pédagogie n°182 janvier-mars 2013

Rhiannon BATCUP « Dans quelle mesure l'évaluation positive impacte-t-elle les compétences des élèves en expression écrite sur une durée limitée ? » Education 2016.

Sylvain CONNAC « Pour une pédagogie de la confiance », Cafés pédagogiques, 2016

Dossier « L'évaluation pour apprendre », Les Cahiers pédagogiques n°568 avril 2021

Mémoires / thèses

Stéphanie CHARTON La place de l'évaluation dans les apprentissages M2 IUFM Dijon 2004

Tatiana DEAU Évaluer l'efficacité de l'aide entre pairs dans une classe de CE1. Intérêts, méthodologie et résultats, Master MEEF, Académie de Paris, 2017 dans intitulé

Florian GUTHON, M2 MEEF, L'évaluation positive, ESPE Toulouse 2016

Noan KOEBEL et Coralie WIEDER L'évaluation à l'école est-elle au service de la réussite des élèves, EM2 MEEF ESPE Strasbourg 2015

PELLERIN-CHEDEVILLE Marie L'évaluation positive au service de la construction des savoirs en maternelle "Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends." Benjamin Franklin Mémoire CAFIPEMF – 2016

Nicole RAYBAUD-PATIN Pratiques d'enseignement évaluatives orales informelles au regard du sentiment d'efficacité personnelle et du statut de l'élève dans trois disciplines – le cas d'enseignants du cycle 3 de l'école primaire, Université de Toulouse en 2011

Jean-Claude REGNIER Autoévaluation et autocorrection dans l'enseignement des mathématiques et de la statistique – Entre praxéologie et épistémologie scolaire, Université de Strasbourg 2000

Sitographie

<https://lalaimesaclasse.fr/evaluation-positive> : exercices individuels que les enfants font quand ils veulent en autonomie.

<http://www.laclassedestef.fr/cahier-de-reussites-cm-a118411058> : 1h30 par semaine bloqué dans l'emploi du temps pour les évaluations. Les élèves font celles qu'ils veulent. « Bump it wall » et carnet de réussite.

<https://maitressedelaforet.fr/former-les-eleves-a-lautonomie-les-evaluations-continues/> Système plus simple que les ceintures, facile à prendre en charge par un remplaçant. Exercices à faire par les élèves quand ils se sentent prêts (2 essais possibles). Dans le cahier du jour pour ne pas sacraliser les évaluations. Toutes les ressources sur le site.

<https://taniere-de-kyban.fr/2017/evaluer-notes-elementaire-lsu> : réflexion sur les différents systèmes.

[https://maitressesenbaskets.com/le-livret-de-competence-cm1/Tableaux d'observables](https://maitressesenbaskets.com/le-livret-de-competence-cm1/Tableaux-dobservables).

Annexes

Annexe 1 : trame de l'enquête auprès des élèves.....	p. 52
Annexe 2: trame de l'enquête large auprès des enseignants du premier degré.....	p. 53

Annexe II : Trame de l'enquête large auprès des enseignants de cycle 3

CIBLE : les enseignants volontaires sollicités via les réseaux sociaux

Modalités : questionnaire Framamform

Pratiquez-vous des évaluations :

- | | | | |
|------------------------------------|---------------------------------------|--|------------|
| Diagnostiques en début de séquence | Oui toujours <input type="checkbox"/> | Oui occasionnellement <input type="checkbox"/> | Non jamais |
| Formatives en cours de séquence | Oui toujours <input type="checkbox"/> | Oui occasionnellement <input type="checkbox"/> | Non jamais |
| Sommatives en fin de séquence | Oui toujours <input type="checkbox"/> | Oui occasionnellement <input type="checkbox"/> | Non jamais |
| Ecrites | Oui toujours <input type="checkbox"/> | Oui occasionnellement <input type="checkbox"/> | Non jamais |
| Orales | Oui toujours <input type="checkbox"/> | Oui occasionnellement <input type="checkbox"/> | Non jamais |
| Numériques | Oui toujours <input type="checkbox"/> | Oui occasionnellement <input type="checkbox"/> | Non jamais |
| Collectives identiques | Oui toujours <input type="checkbox"/> | Oui occasionnellement <input type="checkbox"/> | Non jamais |
| Collectives différenciées | Oui toujours <input type="checkbox"/> | Oui occasionnellement <input type="checkbox"/> | Non jamais |
| Individuelles différenciées | Oui toujours <input type="checkbox"/> | Oui occasionnellement <input type="checkbox"/> | Non jamais |

Commentaire

.....

.....

.....

.....

.....

Quel rapport à l'évaluation constatez-vous chez vos élèves (plusieurs réponses possibles) ?

- | | | |
|---|-------------------------------------|-------------------------------------|
| Sources de motivation pour les apprentissages | Plutôt oui <input type="checkbox"/> | Plutôt non <input type="checkbox"/> |
| Source d'angoisse | Plutôt oui <input type="checkbox"/> | Plutôt non <input type="checkbox"/> |
| Source de compétition entre les élèves | Plutôt oui <input type="checkbox"/> | Plutôt non <input type="checkbox"/> |
| Source d'apprentissage | Plutôt oui <input type="checkbox"/> | Plutôt non <input type="checkbox"/> |

Commentaire

.....

.....

.....

Comment restituez-vous les évaluations aux parents

- | | | | |
|--|---------------------------------------|--|---|
| Signature demandée des évaluations écrites | Oui toujours <input type="checkbox"/> | Oui occasionnellement <input type="checkbox"/> | Non jamais |
| Livret LSU commenté | semestriel <input type="checkbox"/> | annuel <input type="checkbox"/> | |
| Livret de votre composition | mensuel <input type="checkbox"/> | trimestriel <input type="checkbox"/> | semestriel <input type="checkbox"/> annuel <input type="checkbox"/> |
| | Papier <input type="checkbox"/> | numérique <input type="checkbox"/> | |
| RV en face à face | mensuel <input type="checkbox"/> | trimestriel <input type="checkbox"/> | semestriel <input type="checkbox"/> annuel <input type="checkbox"/> |

Commentaire

.....

.....

.....

Sabine GALLERENT

L'évaluation positive au cycle 3 : comment mieux impliquer les élèves pour favoriser leur réussite

Résumé : L'évaluation reste souvent en 2021 une expérience éprouvante pour les élèves de cycle 3 comme pour leurs enseignants. Pourtant, l'évaluation peut aussi devenir un levier de réussite pour l'élève si elle est traitée de manière positive, en l'impliquant sur l'ensemble de la démarche : dès le début avec l'évaluation diagnostique pour qu'il analyse ses besoins ; puis tout au long de la démarche d'apprentissage en le laissant investir le moment où il est évalué, les modalités de son évaluation (orale, écrite, autoévaluation, par les pairs ...) et même sa communication auprès des parents. Impliquer l'élève dans son évaluation favorise sa réussite et l'aide à devenir un adulte ambitieux et libre de ses choix. Pour l'enseignant, les outils d'évaluation positive sont nombreux. A lui d'utiliser ceux qui conviennent le mieux à l'élève.

Mots clés : évaluation / implication / positive / apprentissages / autoévaluation / évaluation par les pairs / expérience vicariante / ceintures de compétences / diagnostique / formative / sommative / éducabilité / communication / parents / LSU / pédagogie / motivation

Positive evaluation at the end of primary school : how to involve pupils to help them to succeed

Abstract : Evaluation keeps being a distressing experience for pupils at the end of primary school as well as for their teachers, even in 2021. However, evaluation can also become a lever of success for the pupil if ever it is positively considered, by involving pupils all along the learning process : from the beginning with the diagnostic evaluation in order to help pupils to analyse their own needs ; then by letting pupils choose the moment, the conditions of their evaluation, and even its communication to their parents. Involving pupils on their evaluation allow them to grow up ambitious and free. Assessment tools for teachers are numerous. Up to them to choose those which suit pupils the best.

Keywords : evaluation / involvement / positive / learning / self evaluation / peer review / vicarious experience / skill belts / diagnostic evaluation / formative evaluation / summative evaluation / educability / communication / parents / LSU / pedagogy / motivation