

IUFM DE BOURGOGNE

Concours de recrutement: professeur des écoles

MÉMOIRE PROFESSIONNEL:

Comment l'évaluation peut
elle servir les apprentissages
scolaires?

Stagiaire: GOMBART Eric
Directeur de mémoire: Grosjean Patrick

Introduction:

Aujourd'hui force est de constater que trop d'enfants quittent encore le système scolaire sans qualification et sans maîtriser les fondamentaux que sont la lecture, le calcul et l'écriture. A la veille d'enseigner, ce constat m'interroge particulièrement quant aux méthodes d'évaluation mises en oeuvre jusqu'à ce jour qui apparemment n'ont pas su ou pas pu évoluer au même rythme que la société.

Partant du principe que l'objectif premier de mon enseignement sera la réussite éducative des élèves qui m'auront été confiés, je me pose la question de savoir, comment à mon niveau, je vais pouvoir répondre de façon pertinente aux différentes attentes des acteurs du système éducatif et ce tout au long de ma carrière professionnelle.

C'est donc le thème de l'évaluation qui suscite le gros de mes interrogations. A quoi sert elle, à qui les résultats sont ils destinés, qu'est ce qui doit être évalué, quand et comment évaluer ? Après avoir répondu à ces questions, il conviendra de savoir qui évalue, quand évaluer et comment évaluer afin de mieux comprendre et de mieux expliquer à l'ensemble des acteurs l'importance qu'elle revêt et ce dans le but d'améliorer l'efficacité du dispositif pédagogique.

Pour répondre à ce questionnement, je vais présenter les différentes formes d'évaluation en montrant qu'elles répondent à des fonctions précises et que selon la nature de l'évaluation, le rôle de l'enseignant et la part d'activité de l'élève sont bien définis. Puis montrer et illustrer au travers d'exemples issus de ma pratique que l'évaluation en tant qu'acte institutionnel, pédagogique et éducatif doit non seulement certifier un niveau de compétences mais également engager l'élève dans une démarche de progrès et d'apprentissage le conduisant de proche en proche à l'acquisition de compétences disciplinaires, méthodologiques, sociales, motrices... lui permettant une meilleure intégration citoyenne.

I. L'évaluation d'un point de vue historique, notionnel et pédagogique:

1) Approche historique de l'évaluation:

Pourquoi s'intéresser à l'évaluation d'un point de vue historique ? Pour répondre à cette question, j'emprunterai une citation de R.REMOND qui affirme que: « comprendre son temps est impossible à qui ignore tout du passé ». Ainsi pour comprendre les pratiques actuelles en matière d'évaluation, il est nécessaire de réfléchir à son histoire et à ses évolutions.

La volonté d'évaluer la portée de l'acte éducatif n'est pas née à l'intérieur de l'école. Selon J.M BARBIER, elle semble s'être imposée par le jeu d'influences extérieures. Ce sont les évolutions économiques et sociales qui seraient à l'origine d'une nouvelle politique en matière d'éducation qui tendrait à donner une place significative à l'évaluation et notamment celle de l'efficacité du dispositif pédagogique.

Au début du siècle, l'évaluation se confondait avec la notation, il existait qu'une forme d'évaluation que l'on pourrait qualifier de « sommative».

Après la seconde guerre mondiale, des psychologues et éducateurs américains proposèrent une nouvelle conception de l'évaluation fondée sur la comparaison des performances observées et des performances attendues. L'évaluation permettait ainsi de mettre en évidence le décalage entre les objectifs atteints par les élèves et les objectifs fixés par l'institution scolaire.

Il faut attendre les années 1960 pour que l'évaluation prenne une autre dimension. Les travaux de Piaget ont modifié le statut de l'élève, il n'est plus considéré comme une page blanche vierge ou un vase vide qu'il faut remplir. L'élève dispose de représentations initiales qu'il s'agit de prendre en compte pour fonder son enseignement. Le concept d'évaluation formative voit le jour à la fin des années 1960 et désormais, l'évaluation s'attache à un autre aspect de l'apprentissage: les procédures. Pendant cette période, le caractère subjectif des pratiques évaluatives fait naître un courant contestataire vis à vis de la notation scolaire. PIERON invente à ce titre le mot de docimologie qui désigne l'étude scientifique des méthodes d'examens.

Dans les années 1980, l'école doit gérer les effets néfastes (notamment l'échec scolaire) liés à la démocratisation quantitative du système éducatif amorcée dans les années 1960. Dans cette perspective, la loi d'orientation sur l'éducation de 1989 réoriente les finalités éducatives et propose une réorganisation de fond du système éducatif. Par ailleurs, le ministère de l'Éducation Nationale montre son intérêt pour les dispositifs d'évaluation en créant une Direction de l'Évaluation et de la Prospective (DEP). Dans le même temps, l'avènement des sciences de l'éducation (notamment la psychologie cognitive) renforce l'idée que l'élève doit être actif et acteur dans ses apprentissages. L'acte d'évaluation prend alors de plus en plus d'importance, l'évaluation doit devenir un outil pour les apprentissages, on souhaite dépasser la pratique traditionnelle de l'évaluation pour s'orienter vers de nouvelles formes d'évaluation telles que l'évaluation formatrice qui redonne à l'élève le statut de sa formation.

Nous constatons que la définition de l'évaluation évolue au cours de son histoire, elle revêt une dimension singulière en fonction des contextes sociaux, éducatifs, culturels, économiques et politiques. Aujourd'hui, nous pouvons affirmer que les différentes formes d'évaluation sont complémentaires et constituent des outils essentiels pour l'enseignant et pour la réussite de l'élève.

2) Définition générale de l'évaluation:

Je ne souhaite pas forcément traiter d'une manière juxtaposée la partie théorique et la partie pratique, bien au contraire il serait intéressant d'articuler ces deux parties pour donner une certaine intelligibilité à ma réflexion néanmoins je vais commencer par étudier le concept d'évaluation et essayer de mettre en exergue ce qui se cache réellement derrière cette notion.

En effet comment peut-on définir le terme d'évaluation?

Dans de nombreux esprits, l'évaluation est un acte qui arrive en fin de séances ou de séquences d'apprentissage et dont le rôle est de sanctionner un certain niveau de compétences. L'évaluation serait alors un moyen de vérifier les acquis des élèves après une période plus ou moins longue d'apprentissage.

En réalité, cette acception de l'évaluation se révèle réductrice, il s'avère à travers la littérature foisonnante (ALLAL, De KETELE, PERRENOUD, NUNZIATI, BARLOW, DANIAU...) sur ce sujet que l'évaluation revêt différentes formes et assure différentes fonctions. Je vais par conséquent tenter de clarifier ce concept en apportant quelques éléments de réflexions.

Selon Renald Legendre dans « Le dictionnaire actuel de l'éducation » : « L'évaluation est une opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une décision. Evaluer c'est comprendre, éclairer l'action de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements ».

Nous nous apercevons qu'évaluer, c'est tout d'abord émettre un jugement en se référant à un ou plusieurs critères, ces critères étant sous la responsabilité de l'enseignant, nous verrons d'ailleurs ultérieurement que ces critères d'évaluation doivent être connus par l'élève et peuvent être construits avec les élèves. Nous nous inscrivons par conséquent dans les propos de De Ketele qui affirme (in « observer pour éduquer » 1984) que évaluer « c'est confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision ». La deuxième dimension essentielle qui transparaît de ces définitions est la prise de décision: la sélection de critères qualitatifs ou quantitatifs doit nécessairement s'accompagner d'une décision. En d'autres termes, toute évaluation doit se construire avec l'idée de projet: quel est le but de l'évaluation que je propose à mes élèves?

Est ce que je souhaite faire le bilan des représentations initiales des élèves en début de séquence d'apprentissage, est ce que je souhaite faire le bilan des acquisitions en fin d'apprentissage ou alors est ce que mon objectif est de réguler mes actions pédagogiques ou de donner un rôle central à l'élève dans la gestion de ses apprentissages? La réponse à ces questions va induire une certaine forme d'évaluation que nous décrirons un peu plus loin.

La réflexion de l'enseignant autour des évaluations déterminera son propre rôle mais également celui de l'élève, le moment auquel se dérouler l'évaluation et la nature des critères retenus.

3) Les différentes formes de l'évaluation

Attachons nous à présent aux différentes formes d'évaluation qui s'offrent à l'enseignant.

La première forme d'évaluation utilisée par l'enseignant est **l'évaluation diagnostique**, celle-ci est réalisée avant une période d'enseignement, généralement en début de séquence d'apprentissage lors de la première séance. Elle a pour objectif de repérer, avec rigueur, le niveau de départ des élèves, leurs connaissances, leurs

représentations sous jacentes sur un thème précis et ainsi connaître le niveau initial réel des élèves et non celui supposé. Ce recueil d'informations préalables permettra à l'enseignant d'ajuster, au mieux, les objectifs de séquence, les compétences à construire, les contenus d'enseignement à intégrer par les élèves. Cette étape semble, par conséquent, prépondérante pour organiser des séquences d'apprentissage qui soient adaptées au groupe classe. A ce titre les prescriptions de Gaston BACHELARD vont en ce sens « l'élève arrive en classe avec des connaissances empiriques déjà constituées et il s'agit pour lui non pas d'acquérir une nouvelle culture, mais bien de changer de culture », nous percevons bien à travers ces propos la nécessité de recueillir les représentations initiales des élèves.

J'ai eu l'occasion lors de mon premier stage en responsabilité de m'appuyer sur cette forme d'évaluation pour construire mes séquences d'apprentissage. Je voulais mettre en évidence les représentations initiales des élèves de CE2 sur la préhistoire en leur demandant tout simplement d'écrire sur une feuille tout ce qu'ils croyaient savoir sur cette période, les réponses furent très intéressantes.

Lors de mon deuxième stage en responsabilité à Pouilly sur Saône en EPS. J'ai voulu identifier précisément en handball les caractéristiques motrices des élèves. J'ai donc organisé une situation de référence : un 5 contre 5 sur un terrain au dimension standard pendant deux périodes de 5 minutes. J'ai relevé les conduites motrices initiales des élèves grâce à une grille critériée. Certains indicateurs ont été utilisés: le nombre de pertes de balles, le nombre de tirs, le nombre de but, le nombre de passes...Comment les balles ont été perdues? Sur une passe, sur un dribble, sur un tir? Cette analyse des caractéristiques des élèves m'a permis d'orienter mon enseignement vers des apprentissages choisis et adaptés aux besoins des élèves.

L'analyse systématique des représentations initiales des élèves aura donc une fonction pédagogique dans la mesure où l'enseignant aura une vision très précise des connaissances déjà acquises et des savoirs qui seront à construire.

En résumé, si l'enseignant doit s'attacher aux représentations initiales des élèves pour optimiser son enseignement, le travail ne s'arrête pas là. L'enjeu sera de s'appuyer dessus pour les faire évoluer dans une perspective d'apprentissage car comme le souligne GIORDAN « tout apprentissage réussi provient d'une transformation des conceptions initiales de l'élève ».

Lors des stages en responsabilité, l'évaluation diagnostique m'apparaissait être un acte pédagogique d'autant plus nécessaire que je ne connaissais pas les élèves. Cette forme d'évaluation présentait donc plusieurs avantages: le premier était de cerner, avec acuité, le niveau de connaissances des élèves et le second était, selon moi, de participer à l'élaboration de compétences écrites ou orales. En effet, les élèves étaient amenés à de multiples reprises à formaliser leurs réponses sous forme de trace écrite puis à les communiquer au maître et au reste de la classe.

Cependant même si cette évaluation diagnostique semble essentielle pour conduire avec efficacité les apprentissages ultérieurs, je ne proposerai pas systématiquement cette évaluation en début de chaque séquence d'apprentissage et ceci pour une raison majeure: j'ai le souci de proposer un enseignement varié avec des approches différentes au risque de stéréotyper les procédures d'enseignement et ainsi poser des problèmes motivationnelles chez les élèves.

Néanmoins une fois cette première forme d'évaluation réalisée, le regard «diagnostic» porté par l'enseignant sur ses élèves est loin d'être achevé comme le souligne FIARD et RIA:

« l'investigation des caractéristiques de l'élève n'est pas l'incontournable premier chapitre qui dédouane l'enseignant de toute appréciation ultérieure». Nous allons montrer que d'autres évaluations existent et ont également pour mission d'apprécier les caractéristiques motrices, cognitives, méthodologiques... des élèves »

L'évaluation formative se déroule quant à elle au cours d'une période d'enseignement, elle est un moyen pour l'enseignant de recueillir des informations sur les apprentissages réalisés et sur les difficultés rencontrées par les élèves dans l'optique de réguler et d'optimiser son enseignement.

En effet elle favorise autant le processus de transmission par l'enseignant que le processus d'acquisition de l'élève des contenus d'enseignement. Nous nous inscrivons dans les propos de A.HEBRARD qui affirme que « la double rétroaction visée par l'évaluation formative concerne: d'une part l'élève pour lui indiquer les étapes qu'il a à franchir dans son processus d'apprentissage et les difficultés qu'il rencontre. D'autre part le maître, pour lui indiquer comment se déroule son programme pédagogique et quels sont les obstacles auxquels il se heurte ».

L'évaluation formative est placée sous la responsabilité de l'enseignant, elle fait partie du processus éducatif car elle permet un réajustement de l'action pédagogique. Selon L.ALLAL, elle se déroule en 3 étapes: recueil d'informations, interprétation et régulation.

Lors de mon stage en responsabilité, j'ai réalisé plusieurs évaluations formatives non pas pour sanctionner un niveau d'acquisition des élèves sur une notion abordée mais pour disposer d'informations, pour moduler et réajuster mon enseignement au regard des résultats obtenus.

Je peux illustrer cette démarche avec un exemple issu de mon deuxième stage en responsabilité à Pouilly sur Saône, en histoire, avec une classe de CE2. Le période étudiée était celle de la Gaule Romaine. La séquence d'apprentissage comprenait six séances. A chaque fin de séance, alors que je construisais la trace écrite avec l'autre niveau (en CM2), les élèves de CE2 devaient remplir, individuellement et en autonomie, un petit questionnaire sur la séance réalisée le jour même (Cf. annexe A). Cette évaluation présentait deux avantages; le premier était de mettre en évidence la qualité de mon enseignement à travers la réussite ou non des élèves. Cette première dimension est très intéressante car elle permet à l'enseignant de prendre conscience des difficultés rencontrées par les élèves sur un point précis et éventuellement de réaliser un retour sur ce qui a posé problème lors de la séance suivante. Le deuxième avantage de cette évaluation est d'obliger les élèves à réaliser une sorte de tri et de synthèse des informations, prendre conscience du degré d'appropriation de chacun et du chemin qui lui reste à parcourir pour maîtriser les contenus enseignés.

Nous nous apercevons que l'évaluation formative est essentielle si l'enseignant souhaite identifier les difficultés rencontrées par les élèves, s' il souhaite modifier et moduler son enseignement lorsque les effets escomptés ne sont pas atteints par un ou plusieurs élèves. Cette forme d'évaluation est également bénéfique du côté de l'élève dans la mesure où il peut prendre conscience des difficultés qu'il rencontre et des étapes ou les obstacles qu'il lui reste à franchir pour s'engager dans une démarche d'apprentissage efficace. L'évaluation formative agirait donc comme « un système de boucles de régulation dont le rôle est d'améliorer l'efficacité et le fonctionnement du système pédagogique » (BONNIOL: description ou prescription? 1989)

L'évaluation formatrice se déroule également au cours d'une période d'enseignement, sa fonction est pédagogique puisqu'elle favorise les apprentissages des élèves, mais également éducative dans la mesure où elle vise à rendre les élèves gestionnaires de leurs apprentissages en les aidant à développer des compétences méthodologiques de l'ordre de « l'apprendre à apprendre ».

L'enjeu est d'être capable de conduire d'une manière autonome un processus d'apprentissage, à partir d'une maîtrise de l'auto-évaluation, véritable clef de voûte du système. L'évaluation formatrice est effectivement une procédure qui vise à rendre l'apprenant compétent en matière d'auto-évaluation.

Son but est de permettre à l'élève de:

- ✓ s'approprier les critères de réussite et de réalisation
- ✓ d'anticiper et de planifier ses actions
- ✓ d'autogérer ses erreurs

Si nous devons comparer l'évaluation formative et l'évaluation formatrice, la différence la plus perceptible se situerait dans l'implication encore plus importante de l'élève dans le processus d'évaluation.

Si dans l'évaluation formative, le recueil d'informations est pour l'essentiel réalisé par le maître (l'enseignant communique ces informations afin d'aider l'élève à repérer où il en est dans sa démarche d'apprentissage, par identification de l'écart à un objectif), dans l'évaluation formatrice, c'est l'élève lui même qui recueille les informations pour les comparer aux critères de réussite et de réalisation, bien évidemment ce recueil sera facilité par l'enseignant grâce à certaines conduites d'étayage. La verbalisation sera convoquée et facilitera l'identification et la conscientisation de l'écart à l'objectif. Les erreurs seront identifiées, intégrées et comprises comme une étape nécessaire à l'apprentissage. Nous étudierons, après plus précisément, le rôle de l'erreur dans les apprentissages (quatrième sous partie).

L'évaluation formatrice s'inscrit pleinement dans les méthodes actives qui donnent une place centrale à l'élève en ce sens que l'élève y est considéré comme le partenaire privilégié de l'enseignant pour construire ses propres apprentissages et non comme un simple récepteur de connaissances empreintes des pédagogies transmissives et frontales.

L'évaluation sommative se déroule quant à elle en fin d'une période d'enseignement, généralement à la fin d'une séquence d'apprentissage. Tournée vers le passé, elle s'efforce d'opérer le bilan chiffré des acquisitions des élèves en fournissant une note. Elle atteste du degré d'appropriation de savoirs et, nous le verrons ultérieurement, de savoirs faire. Sa fonction est essentiellement institutionnelle: elle vise à contrôler, vérifier, orienter, sélectionner ou tout simplement informer les partenaires du système éducatif (parents, autres professeurs et administration...). La communication des résultats se réalise par le biais des livrets scolaires et des bulletins de notes. Si elle sert à la délivrance d'un diplôme, **l'évaluation sommative** devient **certificative**. Cette évaluation se concrétise très souvent par un classement des élèves les uns par rapport aux autres. L'ensemble des partenaires perçoit souvent négativement ce type d'évaluation. En effet, elle est fréquemment apparentée à une sanction et elle irait donc à l'encontre des apprentissages. Mais elle peut aussi servir des fonctions didactiques à la condition que l'élève soit informé le plus tôt possible des modalités d'évaluation et qu'au delà de la connaissance de sa note, il comprenne les raisons de la valeur attribuée à sa prestation.

Cette évaluation révèle donc deux dimensions antagonistes: la première et la plus communément admise est celle de la « certification », les élèves reçoivent une note chiffrée qui dépend du niveau de compétences atteint. La deuxième dimension « pédagogique » est, quant à elle, plus favorable aux apprentissages, elle permet selon Meirieu de concevoir de nouvelles stratégies d'enseignement et d'apprentissage à partir des difficultés et des erreurs rencontrées. L'erreur ne serait elle pas si stérile que l'on voudrait le croire? [...]

4) Vers une nouvelle perception du statut de l'erreur ?

Comment pouvons nous modifier le statut de l'erreur à l'intérieur de nos institutions scolaires?

Accompagnée d'une empreinte morale faisant d'elle une faute, l'erreur a longtemps été perçue négativement à l'intérieur de nos institutions scolaires: faire des erreurs, c'était « ne pas faire attention », « ne pas apprendre ses leçons »... Mais depuis les travaux d'épistémologie des sciences de Gaston Bachelard montrant que le traitement de l'erreur est le passage obligé de la connaissance, la perception de l'erreur a changé. Certains auteurs prétendent d'ailleurs que l'erreur est « un outil pour enseigner » (« l'erreur, un outil pour enseigner » JP Astolfi ESF 1997).

Appuyons nous sur une citation de Piaget et une définition de l'apprentissage de Paillard pour comprendre et saisir le lien entre l'erreur et les apprentissages.

« La perturbation, la contradiction constitue l'élément moteur du développement et des apprentissages ». Cette citation de Piaget met en évidence la relation intime qu'entretiennent les contraintes du milieu et les apprentissages. Par ailleurs selon Paillard, « l'apprentissage est un processus actif d'adaptation », cela sous entend une réorganisation du système de ressources (intellectuelle, affective, cognitive...) du sujet pour construire un nouveau savoir. Cependant cette réorganisation, cette adaptation du sujet n'est pas automatique et immédiate, elle est souvent source d'erreurs. Avant d'élaborer et de stabiliser un nouvel apprentissage, l'élève passe par différents stades, il peut par exemple trouver une solution à un problème mathématique en s'engageant dans une procédure par « essai erreur ». Il va expérimenter différentes procédures, différentes solutions, les confronter et sélectionner celle qui lui paraît être la plus pertinente. On comprend mieux pourquoi l'erreur doit être perçue comme une étape transitoire et obligatoire pour que l'élève construise de nouveaux savoirs et non comme une faute ou un échec.

Selon un article issu de « sciences humaines » intitulé « la logique de l'erreur », il y a trois principales sources d'erreurs:

- ✓ les erreurs liées aux connaissances sur les objets et sur les faits. Ce sont des savoirs déclaratifs qui manquent à l'élève ou que ce dernier possède et qui empêchent d'autres acquisitions. Ce sont donc des erreurs liées aux connaissances des élèves.

Par exemple, c'est l'élève a qui l'on demande de relever des pays d'Europe et qui relève des pays du monde entier ne connaissant pas les limites géographiques de l'Europe.

- ✓ les erreurs liées à l'utilisation des règles, à des savoirs procéduraux. Elles sont très fréquentes: les élèves, vont dans ce cas, utiliser une procédure personnelle ou experte inadaptée ou non pertinente dans le contexte de l'exercice.

Par exemple, c'est l'élève qui choisit de réaliser un dénombrement 1 à 1 de fleurs, lorsqu'il s'agit de comptabiliser 10 bouquets de 11 roses, au lieu d'utiliser une procédure multiplicative.

- ✓ les erreurs liées à la gestion des ressources attentionnelles. L'enseignant peut limiter ce type d'erreur. Les ressources attentionnelles des élèves étant limitées, il est donc nécessaire d'être rigoureux lors de la passation de consignes. L'enseignant veillera à vérifier la compréhension de la consigne grâce à la reformulation et la verbalisation de certains élèves.

Nous avons vu qu'il existe plusieurs types d'erreurs, par conséquent l'évaluation sous toutes ses formes (diagnostique, formative, formatrice, certificative) est en mesure de renseigner le maître sur la nature des erreurs réalisées par les élèves. A ce titre les dispositifs d'évaluation formative et formatrice sont très intéressants pour l'enseignant car ils permettent un recueil quasi permanent des erreurs réalisés par les élèves et par conséquent une identification des difficultés rencontrées. Il pourra par conséquent les analyser et proposer des situations d'apprentissages en adéquation avec la nature des erreurs commises par les élèves dans la perspective de les faire progresser.

En résumé nous nous inscrivons dans l'idée que l'erreur ne doit plus être perçue comme une faute mais comme une étape obligatoire et transitoire, révélatrice d'un apprentissage en cours d'acquisition. L'enseignant aura pour mission de dédramatiser l'erreur chez l'élève et lui faire comprendre qu'elle est nécessaire pour tout apprentissage que ce soit.

II. Evaluer un acte institutionnel complexe mais nécessaire

1) Que faut-il évaluer ?

Avant de répondre à cette question, nous allons nous pencher sur une autre question sous-jacente qui me paraît être essentielle: qu'est-ce que l'enseignant doit développer chez l'élève en termes de compétences pour favoriser la réussite scolaire?

Si nous étudions nos pratiques pédagogiques actuelles, nous pouvons aisément affirmer qu'une grande majorité des enseignants évalue essentiellement les connaissances dites « de base » (exemple: comment s'appelle l'inventeur du téléphone?). Il me semble actuellement, que l'évaluation se cantonne trop souvent à l'appréciation d'une production en rapport à une norme prédéfinie. L'enseignant évalue l'écart entre la production de l'élève et les critères de réussite formalisés par l'enseignant.

Ce type d'évaluation semble nécessaire car l'école doit répondre à une finalité culturelle. Néanmoins l'évaluation doit également s'attacher à des compétences plus transversales, de l'ordre de « l'apprendre à apprendre » qui seront, je le pense, beaucoup plus profitables aux élèves pour la suite de leur cursus scolaire.

Un élève en réussite scolaire n'est pas un élève qui a une connaissance dite « encyclopédique » mais un élève qui développe des stratégies d'apprentissage, des stratégies de résolution de problèmes efficaces, qui dispose de compétences de compréhension, de conceptualisation, d'analyse élaborées qui lui permettent de s'adapter à toutes situations scolaires quel qu'il soit.

Cette réflexion nous amène à penser qu'il est autant nécessaire d'évaluer des connaissances dites « de base » faisant appel à la mémorisation que des compétences méthodologiques et métacognitives. Par conséquent, le développement de ces compétences sera un enjeu majeur pour l'ensemble des enseignants car elles détermineront en grande partie la réussite scolaire ou non de l'élève.

En ayant défini les pré-requis susceptibles de favoriser la réussite scolaire de l'élève, nous pouvons désormais affirmer que l'évaluation doit s'attacher, non seulement, à la production de l'élève mais, également, aux différentes démarches qu'il met en œuvre pour résoudre les situations d'apprentissage.

Lors du stage en responsabilité à Pouilly sur Saône avec les CM2, j'ai essayé d'évaluer plusieurs compétences de natures différentes. En effet, nous avons étudié plusieurs aspects du 19^{ème} siècle: la condition ouvrière, la colonisation et les progrès scientifiques et techniques. A l'issue de la séquence d'apprentissage, j'ai donc proposé une évaluation composée de plusieurs champs de questionnement: (cf annexe B)

- 1. un premier questionnement relatif à la connaissance des inventeurs du 19^{ème} siècle (quelles sont les inventions de Edison? Qui a inventé l'ampoule électrique?...): ce questionnement sollicite, selon moi, les capacités de mémorisation de l'élève.*
- 2. un second questionnement sur la colonisation: les élèves devaient, à partir de la trace écrite (leçon) que nous avons élaborée ensemble, répondre à des questions sous formes de phrases. (Donne deux raisons pour lesquelles les grandes puissances colonisent d'autres pays ?). Cette activité nécessite des compétences en matière d'expression écrite mais aussi et surtout une capacité de l'élève à identifier et extraire les bonnes informations de la leçon. L'élève doit rendre, si l'on peut dire, « opératoire » les connaissances dont il dispose.*
- 3. Enfin un troisième type de questionnement sur les conditions de travail des ouvriers; il s'agissait pour l'élève d'analyser une affiche réalisée par un syndicat de cette époque. Ils devaient tout d'abord décrire l'affiche et essayer de comprendre le message symbolique véhiculé par l'illustrateur. Ce questionnement permet d'évaluer les compétences d'analyse et d'interprétation mais également les stratégies d'inférences des élèves.*

Les trois champs de questionnement proposés paraissent répondre à l'objectif que je m'étais assigné dans la mesure où ils sollicitent chez les élèves des compétences variées et complémentaires. Nous avons dépassé le cadre de la simple évaluation formelle de connaissances en essayant d'apprécier également les compétences de compréhension, d'analyse et d'interprétation des élèves. Cet aspect n'est pas à négliger car nous avons vu précédemment que très souvent la réussite scolaire en dépend.

Nous avons tenté au cours de cette partie de démontrer que l'évaluation devait s'attacher à des «savoirs» mais également des «savoirs-faire». Notons par ailleurs que les «savoirs-être» peuvent être pris en compte dans certaines évaluations via des grilles comportementales, cependant au regard des caractéristiques des élèves auxquelles j'ai été confronté lors de mes différents stages, il ne m'a pas semblé nécessaire d'étudier cette dimension.

2) Les fonctions de l'évaluation:

Dans cette partie, nous nous centrerons sur les enjeux liés à l'évaluation, en d'autres termes pourquoi évaluer au primaire? Cette question ne possède pas une seule réponse et dépend, nous le verrons, de la perspective dans laquelle on se situe.

Nous avons vu précédemment qu'il existait plusieurs types d'évaluation (diagnostique, formative, formatrice, certificative...), à présent nous allons nous attacher aux différentes fonctions que l'on peut assigner à l'évaluation.

a) La fonction sociale:

Si nous souhaitons nous intéresser à la fonction sociale de l'évaluation, nous sommes amenés à différencier deux perspectives correspondant chacune à des destinataires et à des modalités spécifiques:

D'une part, les informations fournies par l'évaluation peuvent s'adresser à l'institution elle-même qui a en charge le système éducatif et il s'agit alors d'apprécier si les moyens engagés sont à la mesure des objectifs fixés. Par conséquent, les informations recueillies par les inspections pédagogiques et les instances administratives permettront de déclencher certains mécanismes de régulation tels que:

- x L'ajustement des programmes et des textes officiels.
- x La diffusion de directives particulières à visée pédagogique.
- x La modification des structures préexistantes ou la création de nouvelles structures.

D'autre part, l'évaluation a aussi pour fonction de mettre en relation, en adéquation le système de formation des élèves et les besoins de la société. Il s'agit alors d'articuler d'une manière cohérente la dimension humaine et les impératifs économiques. Cette fonction se concrétise dans deux situations:

- x Dans les procédures d'orientation mises en place pour sélectionner les élèves à partir des résultats obtenus.
- x Au travers des concours et des examens qui assurent une fonction de certification.

Nous avons par ailleurs des exemples plus ou moins récents de régulation et de réorganisation de l'institution scolaire dans la perspective d'améliorer l'efficacité du système éducatif. La loi d'orientation sur l'éducation de 1989 a marqué une rupture en organisant la scolarité en cycles pluriannuels prenant en compte les rythmes

d'apprentissage des enfants et accordant une certaine souplesse dans la progression des acquisitions. L'officialisation des programmes de 2002 est également une forme de régulation de l'institution scolaire dans le sens où elle fixe les compétences à atteindre à chaque fin de cycle. Plus récemment, la loi du 11 février 2005 pour l'égalité des droits et des chances ainsi que la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école datant du 23 avril 2005 modifient le paysage législatif en ayant pour objectif la réorientation des finalités éducatives. Toutes ces évolutions témoignent de la fonction sociale de l'évaluation, découvrons à présent les autres fonctions de l'évaluation.

b) Les fonctions pédagogiques :

Nous allons décliner cette dimension pédagogique de l'évaluation en **plusieurs fonctions** qui seront relatives à un destinataire donné: le maître, les parents, l'élève.

Le premier destinataire de l'acte d'évaluation est le **maître** lui-même: lorsqu'il propose une évaluation à ses élèves, il évalue non seulement les acquisitions de ses élèves (**fonction diagnostique**) mais mesure également parallèlement la portée de son enseignement. Il identifie les difficultés rencontrées, les erreurs réalisées, en résumant tous les obstacles à l'apprentissage. Il peut alors réajuster le système « élève/apprentissage » et faire correspondre la logique d'enseignement à celle d'apprentissage. L'évaluation sert ici une **fonction régulatrice** dans la mesure où l'enseignant réalise une auto-évaluation de son action pédagogique. Si on se centre sur ce premier destinataire, on peut répertorier deux fonctions: une fonction diagnostique et une fonction régulatrice. Qu'en est-il pour les parents?

Les seconds destinataires sont les parents. Nous avons vu précédemment que l'évaluation avait à ce titre une **fonction sociale** dans la mesure où les parents étaient informés des résultats scolaires de leurs enfants à travers les évaluations dites internes (évaluations proposées par le maître) mais également grâce aux évaluations nationales (évaluations externes). L'ensemble de ces informations peut induire des comportements qui ne sont pas sans répercussion au plan scolaire. Elles permettent d'entretenir chez certains élèves un rapport positif au savoir scolaire, l'évaluation aurait par conséquent une **fonction motivationnelle** non négligeable. A l'inverse lorsque l'évaluation révèle des difficultés chez l'enfant, certains parents peuvent mal réagir et rejeter la responsabilité de l'échec sur l'enseignant et son action pédagogique. Dans ce cas, la cohérence « famille-école » recherchée pour créer les conditions de la réussite, peut être rompue et ainsi orienter l'élève vers un échec encore plus exacerbé.

Cela implique que la communication des résultats des évaluations aux parents doit s'accompagner nécessairement de contacts avec l'enseignant afin que celui-ci explicite les objectifs poursuivis, l'origine des difficultés rencontrées par l'enfant ainsi que les remédiations envisagées.

Enfin l'évaluation s'adresse à l'élève qui reste avant tout le principal responsable de sa réussite scolaire. Par conséquent, l'élève doit être associé le plus souvent aux différents projets pédagogiques. D'ailleurs les études scientifiques de ces dernières années soulignent d'ailleurs l'importance pour l'élève d'être « acteur » de ses apprentissages. Que cela veut-il dire ?

Tout d'abord, nous nous inscrivons dans l'idée que l'évaluation sous toutes ses formes ne peut se confondre avec la pratique traditionnelle de l'évaluation qui consiste simplement à hiérarchiser les élèves les uns par rapport aux autres. En d'autres termes, l'évaluation doit dépasser sa **fonction sommative** ou **certificative** pour revêtir une **fonction formative** qui serve directement les apprentissages.

Prenons un exemple en EPS avec une classe de CM2 en basket-ball. L'enseignant a un double objectif sur la séquence d'apprentissage. Tout d'abord il souhaite développer chez ses élèves des compétences motrices telles que « être capable de réaliser une passe à un partenaire démarqué » ensuite en filigrane de ce premier objectif, il souhaite que les élèves développent des compétences d'ordre sociales. Selon A.DEPERETI, l'enseignant peut attribuer différents rôles sociaux (animation, communication, évaluation, investigation...). Dans cette perspective, les élèves arbitreront eux mêmes les matchs et devront intégrer certains principes liés au règlement de l'activité. (règle du double pas, l'interdiction des contacts entre les élèves...). Nous pouvons penser qu'après avoir intégré les contenus d'enseignement liés à l'arbitrage, les élèves « joueurs » respecteront plus facilement les décisions de l'arbitre et construiront ainsi des compétences sociales. Ces dernières seront évaluées au même titre que les compétences motrices. Précisons les modalités d'évaluation de l'arbitrage; l'élève sera amené à arbitrer un match en fin de séquence d'apprentissage, l'évaluation sera déterminée par la pertinence des interventions de l'élève (nombre d'interventions, désignation de la nature de l'intervention, capacité à se justifier par rapport aux autres élèves...). Les décisions prises par l'élève « arbitre » seront comparées à celles de l'enseignant et cette évaluation donnera lieu à une appréciation ou éventuellement à une note chiffrée.

L'évaluation répond ici à une **fonction socialisante** dans la mesure où l'enseignant renforce la responsabilité des élèves en favorisant l'autonomie dans le travail et les initiatives personnelles, ce qui contribuerait directement selon moi à l'éducation à la citoyenneté.

Enfin nous allons voir que l'évaluation peut assurer une **fonction émancipatrice**. Nous avons vu précédemment que l'évaluation formatrice redonne à l'élève le statut de sa formation. En effet selon NUNZIATI (« Pour la construction d'un dispositif d'évaluation formative » 1990), l'évaluation formatrice « vise à rendre l'apprenant gestionnaire de la régulation de l'apprentissage en lui permettant de construire un modèle personnel d'action », par conséquent l'élève a un rôle déterminant dans le processus d'autogestion de ses apprentissages. Cette responsabilité de l'élève dans les processus d'apprentissage peut s'incarner dans les procédures d'auto-évaluation et de co-évaluation car comme le souligne PERRENOUD (« Pour une approche pragmatique de l'évaluation formatrice » 1991) « est formatrice toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer ».

Lors de mon premier stage en responsabilité, j'ai proposé aux élèves de CE2 de produire un texte en respectant certaines contraintes. L'enjeu pour les élèves était de réaliser le portrait d'un loup en respectant des critères de formes et de fond. Ils devaient décrire le loup à trois niveaux:

- ✓ *l'aspect physique*
- ✓ *le caractère*
- ✓ *les habitudes*

Pour se faire, les élèves disposaient (cf. annexe C) d'une part d'un modèle de portrait d'un chat et d'autre part d'une banque de mots décrivant l'aspect physique et le caractère. Tous ces éléments devaient aider les élèves à construire un modèle personnel d'action. Un troisième support présentant les critères de fond et de forme permit aux élèves de s'approprier les critères d'évaluation. Cette démarche d'enseignement me semble pertinente dans la mesure où les élèves sont confrontés très tôt aux critères d'évaluation, ils peuvent ainsi dans un premier temps les identifier puis se les approprier progressivement au cours de la séquence d'apprentissage. Il serait d'ailleurs intéressant, pour s'inscrire dans la logique de l'évaluation formatrice, de construire la grille de critères d'évaluation avec les élèves en s'assurant que le maître apporte bien évidemment des éléments complémentaires. Le barème de notation décline les contraintes à respecter en

quatre items principaux: le premier est relatif à l'organisation et à la présentation, le second se centre davantage sur le contenu du portrait, (respecte-t-il les trois paragraphes: aspect physique, caractère, habitudes?), le troisième se centre sur la maîtrise de la langue, enfin le dernier s'attache à la mise en page.

Cette auto-évaluation incite donc l'élève à identifier la nature des erreurs commises et l'engage ensuite dans une démarche auto-corrective à partir des critères définis au préalable.

Cette responsabilité dans le processus d'apprentissage tend à lui donner une place centrale et répond à la *fonction autonomisante* ou *émancipatrice* de l'évaluation. L'évaluation formatrice répondrait donc d'une manière pertinente aux enjeux assignés à l'école, à savoir l'éducation à l'autonomie et à la responsabilité.

3) Le poids et les enjeux des évaluations nationales:

Les questions sous-jacentes auxquelles nous voudrions répondre sont : comment situer les évaluations nationales dans le processus d'évaluation globale et quelles fonctions peuvent-elles remplir?

Les évaluations nationales sont, depuis la loi d'orientation sur l'éducation de 1989, une obligation institutionnelle, des circulaires et des notes de services viennent chaque année préciser leur utilité pédagogique. Nous pouvons évoquer succinctement les objectifs visés par ces évaluations nationales :

- ✓ permettre aux enseignants de prendre la mesure de l'hétérogénéité du groupe classe à laquelle chacun d'entre eux fait face quotidiennement
- ✓ aider à la mise en place de dispositifs adaptés aux besoins des élèves (PPAP/PPAE/PPS)
- ✓ cerner avec acuité la nature des difficultés rencontrées par les élèves
- ✓ apporter des informations susceptibles d'infléchir les objectifs pédagogiques des différents projets de l'école

Les évaluations nationales aident les enseignants à mesurer les acquis et les difficultés des élèves (à l'entrée en CE2 par exemple) à l'aide d'épreuves standardisées et les aident à construire des actions pédagogiques différenciées et adaptées aux besoins des élèves.

La circulaire n°2001-143 confortent nos propos : « Les évaluations nationales des élèves à l'entrée en CE2, en sixième et en seconde constituent des outils indispensables au repérage des acquis de tous les élèves et des difficultés de certains d'entre eux. Elles permettent aux enseignants de prendre la mesure de l'hétérogénéité des classes qui leur sont confiées et constituent une condition pour la mise en place de réponses adaptées aux besoins de chacun ; à ce titre, elles sont obligatoires ».

Ainsi, il existe à ce jour deux types d'évaluations nationales pour l'école primaire: les évaluations « diagnostique » et « bilan ».

Les évaluations nationales appelées « diagnostiques », permettent, au niveau de l'élève, de repérer les freins à la poursuite de ses apprentissages et de mettre en place des mesures de remédiation en classe. Comme nous l'avons vu précédemment, le dispositif est constitué d'une part, de protocoles de rentrée obligatoires, différents d'une année sur l'autre, se présentant sous la forme de questionnaires à choix multiples et de questions ouvertes, corrigés par les enseignants des classes concernés; d'autre part, d'une banque d'outils et d'aide à l'évaluation dans laquelle les enseignants peuvent puiser tout au long de l'année scolaire.

Les évaluations nationales « bilans » ont pour principal objectif de permettre une régulation de la politique éducative et de prendre des décisions sur les contenus des programmes, l'adaptation des organisations pédagogiques, les structures ou dispositif d'aide, l'organisation du cursus. Il s'agit de prise d'informations par protocoles à partir d'échantillons représentatifs d'élèves sous forme de QCM et de questions courtes ouvertes qui seront corrigés au niveau national par des experts.

Les évaluations nationales peuvent devenir certificatives dans le cas où le ministère de l'Education Nationale délivre un diplôme (pour le brevet des collèges ou le baccalauréat en ce qui concerne l'enseignement secondaire).

Par conséquent, les évaluations nationales poursuivent deux finalités distinctes et complémentaires qui peuvent paraître antagonistes: elles assurent une **fonction diagnostique** et une **fonction certificative**.

Néanmoins ces évaluations à caractère obligatoire apportent des informations précieuses sur les apprentissages réalisés par les élèves au cycle précédent et permettent ainsi de mettre en place des dispositifs de remédiation pour les élèves n'ayant pas intégré les compétences de fin de cycle.

4) Les dispositifs institutionnalisés:

Nous souhaiterions dans cette partie aborder les dispositifs susceptibles d'aider les élèves en grandes difficultés scolaires:

A ce titre, la circulaire n°2001-143 stipule que « les écoles et les établissements disposent d'une marge d'autonomie pour adapter le programme pédagogique de l'année à la diversité des aptitudes et des niveaux de maturité et d'acquisition des élèves qu'ils accueillent, que ce soit dans le cadre des cycles d'enseignement primaire ou dans le cadre de l'organisation actuelle du collège et des lycées. La mise en oeuvre de programmes personnalisés d'aide et de progrès, de dispositifs d'aide individualisée comptent parmi les obligations des équipes pédagogiques ».

Les aides individualisées aux élèves en difficultés se traduisent le plus souvent par la mise en place d'un PPAP (« programme personnalisé d'aide et de progrès »). Ce programme individualisé est proposé aux élèves qui ne maîtrisent pas les compétences et les connaissances auxquelles nous sommes en droit d'attendre d'un élève à la fin d'un cycle donné (cycle 2 par exemple). Les élèves concernés par les PPAP ont notamment de grandes difficultés en lecture et en calcul. Ce programme sera construit par l'équipe pédagogique en concertation avec l'élève pour mieux cerner, d'une part, ses difficultés et d'autre part, ses motivations et ses acquis, ce qui permettra en partie de l'engager dans une nouvelle dynamique motivationnelle favorable aux apprentissages et à la réussite scolaire.

A noter que les parents ont un rôle prépondérant dans ce dispositif, ils seront considérés comme des partenaires privilégiés pour lutter contre les difficultés rencontrées et seront continuellement informés de l'évolution de l'enfant. Des évaluations régulières seront pratiquées pour déceler les obstacles rencontrés par l'élève, cette démarche favorisera l'ajustement du projet au profil de l'élève. Lors des entretiens, les enseignants créeront les conditions nécessaires pour que l'élève s'engage dans une démarche d'explicitation lui permettant d'une part, de se situer dans les apprentissages et d'autre part, d'identifier les obstacles qui lui restent à surmonter.

Il est nécessaire de préciser que d'autres dispositifs d'aides aux élèves en difficultés ont vu le jour récemment et seront mis en place dès la rentrée de septembre 2006. Ainsi la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école dispose d'un programme personnalisé de réussite éducative (PPRE) qui doit être mis en place pour aider les élèves quand il apparaît qu'ils ne pourront pas maîtriser les éléments fondamentaux du niveau

scolaire où ils se situent. La mise en oeuvre des PPRE qui fait l'objet, actuellement, d'une expérimentation durant l'année scolaire 2005-2006 s'appuie, sur une évaluation des acquis des élèves. Ainsi **la loi du 23 avril 2005** prévoit dans son article 16 qu'« *à tout moment de la scolarité obligatoire, lorsqu'il apparaît qu'un élève risque de ne pas maîtriser les connaissances et les compétences indispensables à la fin d'un cycle, le directeur d'école ou le chef d'établissement propose aux parents ou au responsable légal de l'élève de mettre en place un programme personnalisé de réussite éducative* ».

Ces dispositifs institutionnalisés pour lutter contre l'échec scolaire peuvent être complétés par certaines organisations pédagogiques qui aideront l'enseignant à faire face aux difficultés rencontrées par les élèves.

5) Quelques dispositifs pédagogiques particuliers:

Quels sont les dispositifs que l'enseignant peut mettre en place au sein de sa classe pour aider les élèves en difficultés?

Les différents dispositifs d'évaluations diagnostique, formative et formatrice permettent de déceler les difficultés rencontrées par les élèves. Après cette phase d'identification, le maître mène une réflexion sur les pistes pédagogiques susceptibles d'engager les élèves dans une démarche de remédiation. Pour cela, l'enseignant peut s'appuyer sur différentes organisations pédagogiques, nous allons évoquer certaines d'entre elles en essayant d'articuler des éléments de ma pratique personnelle.

Tout d'abord, l'enseignant peut proposer des **groupes de niveau**, cette organisation se compose d'un nombre de groupes variable, selon les difficultés rencontrées, les caractéristiques de la classe, le champ disciplinaire considéré, le thème abordé...

Cette différenciation pédagogique devient effective à partir du moment où l'enseignant propose par exemple une simplification ou une complexification de la tâche à accomplir. Les élèves auront la même compétence à développer cependant les supports, la démarche, les consignes seront différents et adaptés au niveau des élèves. L'hétérogénéité du groupe classe nécessite donc une différenciation pédagogique pour que chaque élève apprenne dans les conditions qui lui conviennent le mieux, nous nous inscrivons ainsi dans les prescriptions de L.LEGRAND (in « différencier la pédagogie » 1973) qui affirme que « *la pédagogie différenciée est une approche des individus sous l'angle de leurs différences, basée sur l'atteinte par tous d'objectifs communs et sur le respect des trajectoires individuelles d'apprentissage* ».

Lors de mon stage en responsabilité à Pouilly sur Saône, j'ai eu l'occasion à maintes reprises de différencier mon enseignement. Par exemple, en sciences nous avons abordé avec les CE2 et les CM2 « les planètes et le système solaire ». L'écart entre les deux niveaux de classe ne me permettait pas de proposer des activités pédagogiques communes. Je souhaitais lors de la séquence d'apprentissage construire les cartes d'identité des différentes planètes et de certains satellites. Pour atteindre cet objectif, nous avons dans un premier temps retenu avec les élèves certains critères afin de construire une carte d'identité « type » et dans un second temps j'ai organisé une recherche documentaire sur les différentes planètes. Les CE2 devaient réaliser la carte d'identité de la terre et la lune à partir d'un document support où toutes les informations étaient présentes et très explicites. Pour les CM2, l'objectif était de réaliser, en autonomie, les cartes d'identité des autres planètes du système solaire en s'appuyant sur des supports plus « complexes ». D'une part, les informations nécessaires pour remplir les cartes d'identité se trouvaient sur des supports variés (manuels, livres, dictionnaire...) donc l'élève devait réaliser un tri des informations et, d'autre part, le langage utilisé dans les différents documents était plus conceptuel et moins vulgarisé que celui des CE2.

En résumé, dans la perspective d'adapter mon enseignement aux caractéristiques affectives, cognitives [...] des élèves, j'ai différencié l'activité des CE2 et des CM2. Cette différenciation s'est opérée ici essentiellement dans le choix des supports proposés aux élèves. Par ailleurs, dans la phase d'institutionnalisation des savoirs; j'ai construit avec les CM2 une trace écrite (leçon) qui comprenait des informations en plus grande quantité et plus difficiles à conceptualiser par rapport à la trace écrite réalisée avec les CE2. Pour conclure, notons que cette « différenciation verticale » au regard du niveau de classe (CE2/CM2) est à distinguer de la « différenciation horizontale » qui concerne le même niveau de classe.

J'ai également expérimenté au cours de mes stages en responsabilité, le **principe de tutorat** et j'ai réellement pris conscience que les interactions entre pairs pouvaient jouer un rôle de catalyseur dans la transformation des conduites des élèves.

Bien que longtemps ignoré comme élément fort dans un processus d'acquisition, l'aspect interindividuel constitue une dimension bien réelle dans la construction de compétences. L'idée de base est que le tuteur se substitue, pendant un temps d'apprentissage, à l'enseignant. La relation tuteur/tuteuré est très féconde vis à vis des apprentissages à condition de respecter certains principes:

- ✓ Constituer des binômes dans lesquels les élèves entretiennent des relations de

qualité car les relations affectives sont déterminantes dans cette démarche.

- ✓ Le tuteur ne doit pas donner directement la solution que recherche le tuteuré mais l'aider dans sa démarche de résolution de problèmes.
- ✓ Respecter une asymétrie des compétences ou d'âge.

Cette stratégie d'enseignement par les pairs semble pertinente pour le « tuteuré » car il peut s'appuyer sur une personne ressource qui l'aide à franchir les obstacles à l'apprentissage et il semblerait, au regard de mon expérience, que cette démarche favorise, dans le même temps, chez le tuteur, l'acquisition de compétences méthodologiques et transversales. En effet, l'élève « tuteur » doit non seulement être capable de réaliser la tâche donnée mais il doit également être capable de la comprendre et de l'expliquer, on se situe ici à un niveau supérieur de compréhension et d'assimilation des apprentissages. La relation tuteur/tuteuré serait intéressante de deux points de vue: tout d'abord le tuteuré bénéficie, au contact du tuteur, de rétroactions plus nombreuses, ensuite il semblerait que cette démarche induise, pour le tuteur le sens des responsabilités.

Notons que d'autres dispositifs permettent d'engager les élèves en difficultés dans la voie de la réussite. Nous faisons, ici, référence aux **groupes de besoins** qui respectent les principes des groupes de niveau mais qui se focalisent davantage sur des besoins spécifiques. Cette organisation présente un grand intérêt car les procédures d'enseignement sont réellement adaptées aux stratégies d'apprentissage des élèves, toutefois cette démarche est très coûteuse en temps de préparation car les groupes de besoins évoluent très souvent d'une discipline à l'autre.

L'enseignant a la possibilité d'organiser des **entretiens** avec les élèves en difficultés, cette stratégie est intéressante dans la mesure où elle permet d'engager l'élève dans une **démarche d'explicitation** et ainsi mettre en exergue avec précision la nature des difficultés rencontrées.

Les élèves en difficultés peuvent et doivent, dans l'esprit d'une pédagogie de la réussite, s'aider des **ressources** de la classe (leurs classeurs, livres, manuels, dictionnaire, ...). Nous pensons aussi et surtout à **l'outil informatique** qui peut devenir, sous certaines conditions, un allié précieux face à l'échec scolaire. Outre son caractère ludique, les technologies informatiques et de communication pour l'enseignement (TICE) proposent à travers certains logiciels des contenus d'enseignement et des démarches adaptées aux niveaux des élèves.

III. Les limites et les difficultés liées à l'évaluation:

L'évaluation paraît, au regard de notre analyse, un élément moteur pour les apprentissages, elle est d'ailleurs selon A.CHERVEL (« l'histoire des disciplines scolaires: réflexion sur un domaine de recherche » 1988) l'un des quatre éléments permettant de définir une discipline d'enseignement.

Cette importance dans le processus pédagogique doit inciter tous les protagonistes du système éducatif à être vigilant au risque d'être confronté aux effets contraires à ceux escomptés. L'évaluation nécessite une réflexion rigoureuse et doit s'envisager différemment selon la perspective recherchée sous peine d'être dépourvue de valeur pédagogique et ainsi devenir un frein pour les apprentissages.

L'évaluation est un acte complexe qui pose un certain nombre de problèmes, voyons ensemble d'un point de vue théorique mais également du point de vue de ma pratique professionnelle des difficultés liées à l'évaluation:

1) Le problème d'objectivité:

La première idée qui me vient en tête et qui est admise par tout le monde est le problème d'objectivité, selon H.ARENDT, l'objectivité est une interprétation et une explication correcte. Il s'agit de rechercher l'impartialité qui suppose l'extinction du soi comme condition de la pure vision des choses. Cette objectivité semble difficile à atteindre tant les facteurs qui interagissent sont nombreux et souvent difficiles à appréhender. En effet, même si l'enseignant formalise des critères d'évaluation précis, comment différencier réellement une production à 11 de celle à 11,5? Que représente ce demi point? Si j'évalue de nouveau ces deux productions le lendemain, ne vais je pas trouver deux notes différentes? Si l'un de mes collègues évalue ces deux productions, ne va t il pas trouver des notes sensiblement différentes?

A ce titre, une expérimentation a été réalisée dans l'un des modules d'enseignement proposé à l'IUFM par A.NICOLLE en français. Nous devons évaluer la production d'un élève de sixième en « expression écrite ». La consigne était la suivante: «

raconte un événement dont tu as été le témoin et qui représente pour toi l'exemple d'une injustice ». La production de l'élève fût donnée à l'ensemble des PE2, nous devions, non seulement, attribuer une note mais également la justifier. Cet exercice n'était pas facile car d'une part nous disposions d'un temps limité, et d'autre part, nous n'avions pas explicité les critères d'évaluation en collectif. Les notes attribuées par l'ensemble des stagiaires furent très hétérogènes, la fourchette de notes oscillait entre 6 et 14. Nous avons donc donné, tour à tour, notre note chiffrée sur vingt et nous avons été invités à expliciter les raisons pour lesquelles cette production valait telle ou telle note. Cette démarche est intéressante car elle permet de comprendre pourquoi les notes étaient si différentes d'un stagiaire à l'autre. L'analyse de cette situation met en évidence les différences interindividuelles des enseignants, en effet chaque enseignant donnait plus ou moins d'importance à certains critères. Par exemple, pour ceux qui ont donné une note basse (entre 6 et 9), les raisons évoquées étaient: le non respect de la consigne et le nombre important d'erreurs orthographique et syntaxique. Les enseignants ayant mis une note supérieure ou égale à 10 ont évoqué quant à eux le respect des contraintes littéraires (le respect de la structure narrative), l'utilisation pertinente de connecteurs...

Cette petite expérience souligne l'extraordinaire subjectivité de l'évaluation, cependant ne faut il pas évaluer pour autant? Essayons de mettre en évidence les problèmes posés par l'évaluation en EPS et engageons nous dans une réflexion afin d'éluider ou du moins minimiser les difficultés posées par l'évaluation.

2) Comment contourner les difficultés de l'évaluation en EPS ?

L'évaluation en EPS est loin d'être chose aisée, comment évaluer la motricité des élèves en s'attachant uniquement à des comportements observables?

L'élève en activité met en jeu un ensemble de ressources afin d'atteindre un but. Cette activité peut se définir par sa direction (en direction de quel but?), sa durée (les ressources temporelles que je consens à investir dans la tâche), son intensité (le degré d'investissement) et par sa nature (quelles ressources seront sollicitées? Biomécaniques? Informationnelles? Energétiques?...). En EPS, l'activité de l'élève se manifeste le plus souvent par des comportements observables, mais cette activité comprend également un ensemble de processus inobservables, sous-jacents à la production de ce comportement. Si l'enseignant souhaite accéder aux processus sous jacents responsables de l'action motrice, il devra construire des grilles d'observation et d'analyse. C'est uniquement par une analyse fine des conduites motrices que l'enseignant pourra évaluer d'une manière « objective » les élèves en EPS.

Prenons un exemple concret en cours d'orientation avec une classe de CM2: l'enseignant souhaite évaluer ses élèves en cours de séquence d'apprentissage et propose ainsi un parcours en étoile constitué de cinq balises. Les élèves sont invités à trouver les balises à partir d'une carte mère. Les élèves partent d'une manière échelonnée après que l'enseignant ait fixé le cadre sécuritaire. Cette évaluation formative a pour objectif d'apprécier d'une part la capacité de l'élève à s'orienter et d'autre part sa capacité « énergétique », son degré d'expertise se traduira par le temps nécessaire pour trouver l'ensemble des balises.

Cependant, la course d'orientation pose un problème fondamental: comment évaluer les élèves sans les voir? En effet il est difficile de voir les élèves lorsqu'ils recherchent des balises en milieu boisé. Une solution est, selon moi, pertinente pour évaluer les processus sous jacents à la production de l'élève. Il s'agit d'engager l'élève dans un entretien d'évaluation soit après l'épreuve soit pendant l'épreuve grâce à l'organisation pédagogique en étoile. Cette procédure d'enseignement favorisera l'explicitation des stratégies des élèves lors par exemple de l'attaque d'une balise. Cet entretien conduit par l'enseignant permettra par le biais d'un questionnement précis (quelle était ton intention à ce moment précis? Quels indices as-tu pris en compte pour choisir ton itinéraire? Comment as tu fait pour trouver cette balise?) d'évaluer les stratégies sous jacentes de l'élève et non pas une performance en rapport à une norme donnée. L'enseignant profitera de ce temps d'interactions pour faire évoluer les représentations ou le mode de raisonnement de l'élève afin de lui permettre d'atteindre un niveau supérieur de compétences .

La verbalisation de l'élève paraît essentielle si l'on souhaite cerner avec précision les stratégies des élèves en matière de compréhension, d'analyse, de résolution de problèmes dans les situations d'apprentissage. Cependant cette démarche qui est très coûteuse en temps, nécessiterait un créneau institutionnalisé dans l'emploi du temps. C'est uniquement dans cette optique que l'enseignant pourra gagner en objectivité et conférer de l'efficacité et du sens à ses évaluations.

3) Peut on et doit on tout évaluer ?

Une autre question se pose à nous: doit on et peut on évaluer tous les travaux réalisés par les élèves? Nous tentons ici de mettre en évidence les limites de l'évaluation.

L'enseignant dispose de plusieurs outils pour évaluer les élèves, dans la pratique enseignante actuelle, différentes échelles d'évaluation sont utilisées. Nous faisons

référence tout d'abord à la notation qui, dans le système éducatif français, est très couramment utilisée. A cette note est souvent couplée une appréciation qui prend la forme de : très bien, bien, assez bien, passable...

Lors de mon stage en pratique accompagnée à Corcelles les Arts, l'enseignante utilisait quant à elle, pour les grandes sections un code de couleurs symbolisant le degré d'appropriation des compétences visées. Enfin, certains enseignants préconisent l'utilisation d'un référentiel basé sur les lettres de l'alphabet, cette pratique se confond selon moi avec la notation numérique dans la mesure où elle participe au classement des élèves les uns par rapport aux autres. La notation n'a pas réellement de vertu pédagogique, elle consiste plus à hiérarchiser les élèves, comme nous le disions auparavant, qu'à les engager dans une réflexion constructive sur les erreurs réalisées. La notation répond à une pression institutionnelle et sociale forte qui nuit dans certains cas à la fécondité des apprentissages.

En effet, certains élèves ressentent les évaluations comme un jugement de leur propre personne, ce qui aura pour conséquence de générer chez eux un sentiment de stress susceptible court-circuiter les mécanismes les conduisant aux apprentissages. Les études scientifiques réalisées sur la motivation attestent nos propos. Les élèves peuvent s'engager dans des stratégies de préservation de l'estime de soi risquant de les amener à ne pas s'impliquer d'une manière suffisante dans les apprentissages scolaires proposés.

La note peut et doit s'accompagner alors d'une appréciation, je pense que cette appréciation doit absolument dépasser le fameux « très bien » ou « passable ». Certes cette appréciation permet à l'élève de mesurer son écart en référence aux critères de réussite ou d'évaluation mais celle ci fait l'impasse sur les critères de réalisation. C'est uniquement dans cette optique que l'élève pourra s'engager dans une démarche de progrès. Par conséquent, l'enseignant aura pour mission d'associer l'élève au processus d'évaluation pour qu'il soit réellement acteur de ses apprentissages en l'amenant à prendre conscience de ses réussites et de ses erreurs. L'enseignant organisera son enseignement de telle manière à ce que l'élève, identifie dans un premier temps les obstacles rencontrés, puis dans un second temps, il proposera des outils qui permettront à l'élève d'adapter sa démarche afin qu'il dépasse les obstacles rencontrés.

Si par exemple un élève demande à l'enseignant l'orthographe d'un mot, l'enseignant n'a-t-il pas meilleur compte de proposer à l'élève de chercher dans un dictionnaire plutôt que de lui imposer d'écrire le mot sans qu'il ne soit sûr de son écriture? Dans la première proposition, l'élève devient un constructeur autonome de son savoir

alors que dans le second cas, l'élève écrira au hasard le mot et ne prendra connaissance de l'écriture correcte que le jour d'après. L'une des finalités assignées à l'école est l'éducation à l'autonomie, si un élève utilise d'une manière autonome les affichages de la classe, les différents manuels, en somme toutes les ressources mises à disposition, on pourra considérer alors que l'élève est sur la voie d'une première forme d'autonomie.

En résumé, l'évaluation pour ne pas être réductrice, doit non seulement, mettre en exergue l'écart de la production de l'élève par rapport aux critères de réussite mais également, doit proposer une réflexion de l'élève sur les critères de réalisation pour que s'opèrent de véritables apprentissages.

Doit on alors évaluer constamment les élèves? Doit on évaluer le dessin d'un élève de maternelle? Doit on forcément évaluer un exposé sur un thème donné? La réponse semble négative.

Evidemment l'enseignant doit faire le bilan régulier des acquisitions en termes de savoirs et de savoirs-faire, néanmoins l'enseignant doit consacrer des périodes d'enseignement à des phases de recherche, d'exploration, de découverte, de réinvestissement, d'essai, qui ne seront pas évaluées au sens « sommatif » du terme.

Et à la question, peut on tout évaluer, la réponse semble également aller dans le sens de la négation. En effet, les programmes déclinent de nombreuses compétences orales dans les différents champs disciplinaires, il reste qu'à ce jour, les outils, dont dispose l'enseignant pour évaluer les compétences en langage oral, sont limités. Par ailleurs, peut on conserver la trace des échanges verbaux des élèves lors d'une journée entière de classe? Non et nous pensons que cette démarche n'aurait que peu d'intérêt. Nous essayons ici simplement de souligner la complexité pour l'enseignant d'évaluer les compétences orales.

4) Les dangers liés aux dispositifs de co-évaluations:

Intéressons nous à présent à une autre difficulté liée à l'évaluation qui peut survenir lors de la mise en place de dispositifs de co-évaluations.

La co-évaluation et l'auto-évaluation sont très intéressantes sur le plan des apprentissages méthodologiques car elles nécessitent une distanciation de l'élève par rapport à sa démarche ou à sa production afin d'analyser les réussites et les erreurs. Cependant, lors de co-évaluations, il y a un écueil à éviter, c'est celui du jugement. En effet, les élèves seraient tentés d'évaluer l'élève lui même en tant que personne au lieu d'évaluer la production de celui ci, ce qui aurait pour conséquence d'éliminer tous les

bénéfices de ces évaluations formatrices. Dans cette perspective, l'enseignant prendra la précaution d'expliciter les critères d'évaluation avec les élèves tout en les sensibilisant à certains principes «déontologiques» : « évaluer la production et non la personne ».

5) Evaluer pour motiver?

Un dernier point mérite selon nous d'être abordé : l'évaluation comme source de motivation pour l'élève. Nous avons tous déjà entendu, un jour ou l'autre, un élève qui demande au maître ou à la maîtresse si le travail est noté au sens « certificatif » du terme. L'évaluation serait alors considérée comme un prétexte à l'engagement des élèves dans les tâches d'apprentissage. Ceci me paraît dangereux et tendrait à construire une attitude consumériste des élèves à l'égard de l'institution scolaire. Par conséquent, les enseignants se doivent de proposer un enseignement attractif par une variété de démarches et d'approches pédagogiques pour que ce soient les apprentissages qui motivent les élèves et non pas la peur d'avoir une mauvaise note. Les recherches scientifiques sur la motivation évoquent à ce sujet deux types de motivations : la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque. La première motivation naît de l'activité elle-même, celle-ci serait très favorable aux apprentissages et engagerait « naturellement » les élèves dans les activités scolaires. Alors que la motivation extrinsèque se traduirait par un engagement de l'élève dans l'activité, non pas grâce à l'activité elle-même, mais pour des raisons extérieures à celle-ci telles que la notation, l'appréciation, la punition. Les scientifiques s'accordent pour dire que la motivation extrinsèque est beaucoup moins féconde que la motivation intrinsèque lorsque l'on parle d'apprentissage.

Au cours de cette partie, ma volonté n'était pas d'évoquer d'une manière exhaustive les difficultés liées à l'évaluation mais de mettre en évidence celles que j'ai rencontrées au cours de mes stages et celles qui m'ont interpellées au cours de cette année de formation. Nous pouvons sans trop de difficultés, affirmer que l'évaluation est réellement un acte complexe qui pose de nombreux obstacles didactiques, épistémologiques et pédagogiques, néanmoins l'enseignant peut comme nous venons de le voir, à travers une réflexion, une anticipation et un raisonnement rigoureux, limiter les problèmes posés par l'évaluation.

Conclusion:

L'évaluation apparaît, aujourd'hui, comme un élément incontournable pour répondre aux finalités assignées au système éducatif notamment la lutte contre l'échec scolaire. Notre ancrage historique a mis en évidence que l'évaluation n'a pas toujours été utilisée dans cette perspective. A l'origine, l'évaluation servait essentiellement à certifier un niveau de compétences et à hiérarchiser les élèves les uns par rapport aux autres. Actuellement, l'évaluation dépasse cette visée « sommative » pour revêtir des fonctions beaucoup plus favorables aux apprentissages.

Les différentes formes d'évaluation constituent de véritables leviers pour les apprentissages.

Nous avons vu que l'enseignant peut ajuster et moduler ses actions pédagogiques au regard des difficultés rencontrées par les élèves, il peut apprécier les démarches utilisées et proposer des situations de remédiations pour les élèves en difficultés. Dans cette acception, l'évaluation serait au service de l'interprétation des stratégies et des procédures utilisées et exploitées par les élèves dans les situations d'apprentissage.

D'autre part, nous avons montré l'importance des évaluations formatrices dans la réussite scolaire dans la mesure où elles intègrent l'élève dans le processus pédagogique en lui permettant de construire des compétences méthodologiques de l'ordre de « l'apprendre à apprendre » et l'engage donc, dans une éducation à la responsabilité et l'autonomie.

L'évaluation ne doit pas être considérée comme une étape isolée et détachée des situations d'enseignement, bien au contraire, elle doit intégrer les différentes étapes du processus d'enseignement. Par conséquent, l'évaluation nécessite une réflexion en amont de la séquence d'apprentissage afin de cerner au plus près les besoins des élèves.

Notre étude a mis en exergue la multiplicité des formes et des fonctions de l'évaluation, l'enseignant aura pour mission de les combiner afin de pouvoir profiter de leur complémentarité et, ainsi mettre en adéquation les dispositifs d'enseignement et les stratégies d'apprentissage des élèves.

Dès lors, nous pouvons confirmer notre problématique en affirmant que les différentes formes d'évaluation répondent à des fonctions précises et que selon la nature de l'évaluation, le rôle de l'enseignant et la part d'activité de l'élève sont bien définis. L'évaluation en tant qu'acte institutionnel, pédagogique et éducatif engage l'élève dans une démarche de progrès et d'apprentissage le conduisant de proche en proche à l'acquisition de compétences disciplinaires, sociales et méthodologiques dans la perspective de devenir un citoyen lucide, cultivé et autonome.

Bibliographie:

- La nouvelle revue de l'AIS: « dossier évaluation modes d'emploi » 2006
- « L'évaluation dynamique à l'école élémentaire » Jean Daniau 1989
- « L'évaluation scolaire. Décoder son langage » Michel Barlow 1992
- « L'erreur, un outil pour enseigner » J-P Astolfi *Paris ESF* 1997
- « L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages » Philippe Perrenoud 1998
- « L'évaluation démystifiée » Charles Hadji *Paris ESF* 1997
- « Les conceptions de l'apprenant: un tremplin pour l'apprentissage » Giordan 1996

Annexes:

- ✓ Annexe A: évaluation formative réalisée en histoire avec la classe de CE2

Thème étudié: « La guerre des Gaules »

- ✓ Annexe B/B': évaluation sommative réalisée en histoire avec la classe de CM2

Thème étudié: « le 19ième siècle: la colonisation, les progrès scientifiques et techniques, la condition ouvrière ».

- ✓ Annexe C/C'/C'': évaluation formatrice réalisée en production d'écrit en CE2

Objectif: réaliser le portrait d'un animal en respectant des contraintes littéraires.

Titre du mémoire:

Comment l'évaluation peut elle servir les apprentissages scolaires?

Résumé: L'évaluation pose des problèmes et par conséquent interroge l'ensemble des acteurs du système éducatif. D'un côté, élèves et parents entretiennent, fréquemment, des affects négatifs vis à vis de l'évaluation alors que de son côté, l'enseignant se trouve confronté à une approche multidimensionnelle contraignante de l'évaluation. C'est cette dichotomie entre la réponse que l'enseignant doit rendre en fonction des impératifs du système éducatif et celle de l'évaluation de l'apprentissage qui va être présentée afin de démontrer que l'évaluation peut, au delà de sa dimension certificative et sous certaines conditions constituer un outil pertinent et efficace pour les apprentissages scolaires.

Mots clefs:

- ✓ Evaluations
- ✓ Formes
- ✓ Fonctions
- ✓ Enjeux
- ✓ Limites
- ✓ Régulations
- ✓ Apprentissages