

Réflexion du
Groupe
Recherche
Action
Formation
sur l'évaluation





Sommaire

| | |
|--|----|
| Avant Propos..... | 5 |
| La constitution du groupe..... | 5 |
| Des parcours différents mais des interrogations communes..... | 5 |
| I. Le parcours de l'élève : une réflexion menée au sein du GRAF..... | 6 |
| 1. Différenciation et évaluation | 6 |
| Pourquoi différencier ? | 6 |
| Comment différencier lors d'une évaluation ? | 6 |
| 2. Suivre les axes de progrès | 9 |
| La co-évaluation | 9 |
| L'auto-évaluation | 10 |
| II. Les dispositifs expérimentaux réunis au sein du GRAF..... | 11 |
| 1. Les classes sans note..... | 11 |
| a. La quatrième sans note du collège de Treillières | 11 |
| b. La sixième sans note du collège Stendhal | 11 |
| c. La sixième sans note du collège de Château du Loir..... | 11 |
| 2. Le logiciel Scolatix.org | 12 |
| 3. L'évaluation choisie..... | 12 |
| III.Des changements dans les pratiques du professeur..... | 12 |
| 1. Le temps de l'évaluation | 13 |
| a. Préparation | 13 |
| b. Correction..... | 13 |
| c. Remédiation | 13 |
| 2. Le temps de l'échange..... | 13 |
| a. Un regard croisé des professeurs sur le travail de l'élève..... | 14 |
| b. Le conseil de classe | 14 |
| Conclusion..... | 16 |
| Le travail du groupe..... | 16 |
| Quelques constantes..... | 16 |
| Des questions en suspens..... | 17 |
| Annexes | 19 |



Avant Propos

La constitution du groupe

Dans le contexte de la mise en place du socle commun, de nombreuses questions ont été soulevées concernant l'évaluation. Quelques équipes motivées se sont lancées dans des expérimentations de classes sans note ou de dispositifs innovants de suivi ou de différenciation. L'accompagnement par les IA IPR a naturellement conduit à la constitution d'un groupe de réflexion, qui s'est progressivement étoffé.

Au cours des deux années de travail entre 2010 et 2012, les rencontres ont permis d'optimiser la réflexion de chaque équipe et d'initier de nouvelles expériences. Le croisement des regards a obligé chacun à expliciter ses choix. Ces échanges nourris ont fait émerger les paramètres à prendre en compte pour analyser un dispositif d'évaluation et le faire évoluer.

Ce document présente le cheminement du groupe et met en évidence quelques éléments qui font consensus à l'issue de ce parcours. Il est mis à la disposition des équipes qui souhaiteraient à leur tour entamer une réflexion.

Des parcours différents mais des interrogations communes

L'origine de notre interrogation sur l'évaluation vient en partie d'un sentiment partagé d'échec ou d'impuissance face à certains élèves. Les outils d'évaluation traditionnels qui testent des connaissances disciplinaires et des savoir-faire ne permettent pas de cibler les compétences réelles de l'élève et d'avoir un regard interdisciplinaire sur ce dernier. De plus, nombre d'entre nous ont été interpellés par la non-prise en compte des progrès de l'élève dans le temps de l'évaluation.

Le monde scolaire favorise certains profils. Que faire pour les autres élèves ? Que faire pour les élèves qui rencontrent des difficultés de compréhension de la langue, de calligraphie ? Ceux qui manquent de confiance en eux, "je n'y arriverai pas car je suis nul" ? Sans oublier ceux qui ont des "accidents de parcours"... Malgré des évaluations formatives et diagnostiques, l'évaluation sommative classique associe l'erreur à l'échec. Comment transformer nos évaluations pour que de sanction, elles deviennent un temps de construction ? Comment développer le droit à l'erreur ? le droit de refaire ? Comment en tenir compte dans un bilan traditionnel qui se traduit par une note trimestrielle ?

Comme beaucoup, nous partageons la certitude qu'il est nécessaire de rendre l'élève acteur de son parcours et de son travail. Aussi faut-il qu'il ait une clef de compréhension du "discours" enseignant et qu'il ait de quoi construire son propre parcours. Toute évaluation doit devenir pour lui un outil qui lui permette de progresser, de mettre en œuvre une stratégie de réussite. Aussi faut-il lui donner les moyens d'identifier ses axes de progrès tout en intégrant le droit à l'erreur. Pour l'enseignant, il est indispensable qu'il ait un outil de diagnostic et de suivi de l'élève, d'autant plus qu'il a souvent affaire à des classes hétérogènes dans lesquelles il doit faire face à des attentes différentes. L'évaluation peut devenir cet outil si elle n'est plus uniquement le temps d'un bilan avant de passer "à la suite", mais un moment dans la construction des savoirs et savoir-faire.

Certains d'entre nous ont fait le choix (parfois en lien avec les politiques d'établissement) de concilier évaluation par compétence et notation, tandis que d'autres ont pris le parti d'abandonner la note. Cependant, tous, nous sommes animés par la volonté de repenser un système d'évaluation qui prenne en compte la place de l'erreur dans le parcours de l'élève.



I. Le parcours de l'élève : une réflexion menée au sein du GRAF

Dans une classe, les élèves n'en sont pas au même point au même moment. Il est donc peu aisé de les évaluer de la même manière. Cette hétérogénéité se constate dans différentes situations : l'élève en échec qui essaie malgré tout de progresser, l'élève dans le refus, celui qui manque de confiance, celui qui ne fait pas les liens entre savoirs et savoir-faire. D'où la nécessaire adaptation au travers d'une évaluation différenciée.

1. Différenciation et évaluation

Pourquoi différencier ?

Face à l'hétérogénéité des élèves, l'évaluation différenciée apparaît comme **une piste pour motiver les élèves**, les aider à démarrer, à oser se lancer en vue d'une production. Elle constitue également une **réponse à l'enseignant** qui se demande s'il a tout mis en œuvre pour favoriser la réussite de ses élèves, du moins les convaincre qu'ils sont capables de fournir un travail et gagner en autonomie.

Notre objectif est de **faire progresser chaque élève**, de le conduire à connaître et réaliser plus que ce qu'il sait déjà, lui faire prendre conscience de ses ressources personnelles pour se réaliser lui-même. Les dispositifs présentés ici se situent dans ce cadre de questionnement et proposent des pratiques expérimentées en évaluation.

Comment différencier lors d'une évaluation ?

Les expériences menées dans nos établissements ont été l'occasion d'explorer plusieurs pistes pour atteindre les objectifs fixés : ne pas évaluer les mêmes notions pour tous les élèves ; proposer de l'aide au cours de l'évaluation ; laisser le choix à l'élève de ce qui sera évalué. Chaque expérience repose sur l'utilisation d'une grille de compétences élaborée pour chaque devoir ou pour une séquence.

a. Une différenciation proposée par le professeur

- **des sujets d'évaluation différents** : de façon à laisser du temps à certains élèves pour acquérir telle ou telle capacité, le professeur choisit les items pour lesquels il estime l'élève capable de réussir. Il prépare différents sujets d'évaluation adaptés à chaque profil d'élève, avec des exigences et des attentes différentes.

Un exemple de différenciation en mathématiques

*Dans ma classe de 6^e, j'ai fait le constat, au travers des activités rapides de début de séance, que certains élèves n'avaient toujours pas acquis le calcul de l'aire d'un disque. **Quelle est l'utilité de faire un devoir intégrant cette notion quand on sait pertinemment quels élèves échoueront ?** J'ai donc pris la décision d'évaluer ces élèves sur un autre domaine, ici les angles (bissectrices). L'utilité de ce devoir différencié était donc de laisser un délai aux élèves pour acquérir la notion d'aire et de périmètre liée au disque. J'ai prévu une évaluation sur les notions de périmètre et d'aire pour toute la classe quelques semaines plus tard.*

***Avant le contrôle**, j'ai expliqué aux élèves qu'ils n'auraient pas le même devoir. Comme ils sont évalués par items, les élèves n'y ont pas vu d'objections, et même ils ont trouvé cela "normal". J'ai expliqué aux élèves en difficultés qu'ils ne seraient pas évalués de suite sur les aires et périmètres. Ils ont été rassurés.*



Au moment de l'évaluation, les élèves étaient plus sereins sauf pour un. Pour ce dernier, le fait de savoir que c'était un devoir accessible, qu'il pensait "inratable" a été un obstacle. En effet, à la moindre difficulté, il a perdu tous ses moyens, aussi pensait-il qu'il n'avait pas le droit à l'erreur.

Au moment de la restitution des évaluations, j'ai exposé les principales erreurs sur les exercices en commun. J'ai préparé un travail de remédiation adapté pour les autres exercices, par groupe (en fonction des sujets).

La préparation de ces évaluations demande un temps conséquent de réflexion et de conception. Cela suppose la création de petits groupes de besoins au sein de la classe. Ces groupes ont tous le même objectif mais pas le même parcours. La principale difficulté est de gérer l'évaluation des différentes notions au fil du temps pour chaque élève.

- **Les "coups de pouce"** : le professeur propose la même évaluation à tous. Pour les élèves en difficulté, une aide est apportée pour qu'ils surmontent l'obstacle et parviennent à réaliser la tâche proposée. Cette différenciation permet d'éviter qu'un élève reste bloqué ce qui rendrait l'évaluation inutile tant pour l'élève que pour le professeur.

Un exemple de "coups de pouce" en SVT

J'ai constaté, d'une évaluation à l'autre, que ce sont les mêmes élèves qui sont en difficulté face à certaines capacités spécifiques. Ce sont eux que je souhaite aider lors de l'évaluation.

Cette évaluation est réalisée après quatre séances : deux pour comprendre comment classer des êtres vivants à partir de travaux de groupes, deux pour utiliser le logiciel Phyloboîte et faire le bilan des connaissances. Un temps plus important est consacré à la réalisation du devoir. Je cherche à mettre davantage en confiance les élèves, à plus les impliquer pour éviter d'entendre "je n'ai pas fait, je ne savais pas faire". Le devoir commence volontairement par une consigne simple qui a pour but de mettre les élèves au travail. La différenciation porte sur deux questions seulement : construire et compléter un tableau d'attributs et classer selon des groupes emboîtés.

Le même sujet est donné à tous les élèves. Assez rapidement, je distribue les "coups de pouce" d'ordre méthodologique pour les élèves repérés en difficulté précédemment. C'est un choix de ne pas laisser ces élèves paniquer et ne rien faire. D'autres élèves demandent ces aides, aucune demande n'est rejetée. Un élève demande même tous les "coups de pouce" proposés, sans trop chercher. Pendant la séance, plusieurs élèves, habituellement assez réservés, osent demander de l'aide et s'appliquent à bien faire. Lors de la correction, les aides utilisées ne sont pas pénalisantes.

J'ai constaté que l'aide n'a pas été suffisante pour l'élève 1, qui est en grande difficulté. Cependant il s'est montré plus actif, plus motivé. Ce genre d'aide convient davantage à l'élève 2 dyslexique, qui a d'ailleurs demandé s'il y avait des "coups de pouce" aussi au prochain devoir. Les deux autres élèves n'ont pas trouvé ces "coups de pouce" utiles. Les quatre productions sont données en annexe.

La préparation d'une telle évaluation a demandé plus de temps pour l'enseignant, en raison d'une nécessaire anticipation des difficultés rencontrées par les élèves. Il n'est pas aisé de concevoir des aides adaptées aux besoins des élèves.

La répétition de cette modalité d'évaluation doit rendre les élèves plus rapides et plus efficaces dans leur travail. Le choix d'une durée plus longue pour cette évaluation, n'est alors plus



nécessaire. L'objectif n'est pas de les rendre dépendants des "coups de pouce", mais de les stimuler et de les mettre en meilleure réussite.

Cette expérimentation "coup de pouce" pose la question de la valeur de la note de l'élève aidé par rapport à l'élève auquel l'enseignant n'a pas donné le "coup de pouce". L'évaluation par compétence permet de résoudre ce problème, l'exemple suivant le montre. Les exercices proposés dans l'exemple suivant sont des tâches complexes qui permettent de travailler plusieurs items. Lorsqu'un "coup de pouce" est proposé en rapport avec un item précis, l'élève peut ne pas être évalué sur celui-ci. Cela n'empêche pas d'évaluer, par ailleurs, les autres items. La tâche complexe présentée est rendue moins difficile mais les exigences pour les items qui restent à évaluer ne baissent pas.

Un exemple de différenciation en SVT lors d'un travail sur une tâche complexe

Sujet proposé aux élèves :

Vous êtes le maire de Naples. L'observatoire de volcanologie chargé de surveiller le Vésuve vous transmet des documents sur le volcan car des signes annonçant une éruption sont enregistrés.

À l'aide des documents présentés, montrez quels sont les signes annonciateurs d'une éruption, puis indiquez, en les expliquant précisément, les décisions que vous devrez prendre en tant que maire de la ville.

Deux documents accompagnent le sujet :

- *des graphiques et un texte d'explication sur la surveillance du Vésuve ;*
- *un plan d'urgence prévu en cas d'éruption.*

Cette activité permet d'évaluer 4 items :

- *S'informer en lisant un texte ;*
- *Extraire des informations d'un document ;*
- *Donner une explication, argumenter ;*
- *S'exprimer par écrit dans un français correct.*

Pour aider les élèves en difficultés, un "coup de pouce" est proposé pour comprendre le premier document (voir annexe). Pour ces élèves, l'évaluation de l'item "Extraire des informations d'un document" n'est plus possible. Les élèves seront donc uniquement évalués sur les trois autres items. Si la résolution de la tâche complexe est simplifiée, l'exigence pour les trois items qui restent évalués n'est en revanche pas diminuée.

b. Une différenciation gérée par l'élève

La réflexion du GRAF a été alimentée par l'expérimentation menée au collège du Louroux Beconnais. Cette expérimentation sera présentée plus loin. Nous soulignons ici le principe de cette expérimentation qui met en œuvre une certaine forme de différenciation.

Pour aider les élèves à identifier ce qu'ils savent faire et les rendre acteurs de leur évaluation, il est possible de les associer au choix des connaissances et capacités évaluées. Pour une période donnée, l'enseignant communique à la classe les items qui devront être évalués, et propose à chaque séance d'évaluation un large panel d'exercices. L'élève choisit les exercices en lien avec les items qu'il a préparé.

Un livret individuel permet à l'élève de suivre sa progression et de préparer les évaluations suivantes. Le travail en classe fait régulièrement référence à la préparation de ces évaluations.



Lors d'une brève activité de 5 à 10 minutes, le professeur sélectionne une ou deux productions présentant des erreurs récurrentes dans le groupe (pour orienter un travail sur l'erreur) ou une qualité de rédaction (qu'elle soit bonne ou perfectible) à analyser.

Une fois, l'activité passée, on visionne les productions d'élèves. Il suffit de passer la feuille sous la caméra, d'appuyer sur freeze et de rendre l'exercice à l'élève pour qu'il puisse corriger. Deux avantages :

- Un gain de temps : pas de besoin de réécrire la proposition de l'élève au tableau ;
- Un travail collectif sur l'erreur très productif.

Le temps gagné à l'écriture au tableau est utilisé pour mener plus sereinement un débat sur la solution proposée par l'élève. Le professeur doit être très vigilant à laisser les élèves commenter l'exercice et y apporter eux-mêmes des éléments de correction. Dans ce contexte de débat, les élèves qui observent les productions doivent être en mesure d'analyser tant les qualités que les défauts. Les exercices sont choisis pour travailler sur des erreurs usuelles, qui peuvent être identifiées par chacun. Ils conduisent à une auto correction. L'élève choisi ce jour-là profite également du regard de ces pairs pour améliorer son travail.

On observe un gain annexe : les élèves gagnent en propreté et en clarté car ils savent que leurs productions peuvent être "vues" par leurs pairs. Elles doivent être lisibles et compréhensibles.

Cette démarche permet à long terme de familiariser les élèves à une autoévaluation

L'auto-évaluation

Nos différentes expérimentations montrent que l'évaluation par compétence permet à l'élève d'avoir un regard réflexif sur son travail. Un travail d'auto-évaluation permet de croiser les regards entre l'élève et le professeur.

Nous avons essayé de proposer aux élèves, à chaque évaluation, de s'auto-évaluer avant de rendre leur copie. Pour cela, un tableau affiché en en-tête du sujet présente les items évalués. Il est complété successivement par l'élève et le professeur.

Voici un exemple en mathématiques

| Lundi 12 décembre 2011 4ème A | | fractions | Nom : Prénom : |
|---|---------|------------|-------------------|
| Compétences | Statuts | Auto éval' | |
| Effectuer une addition de nombres relatifs. | A | A+ | |
| Effectuer une multiplication de nombres relatifs | A | A | |
| Effectuer une soustraction de nombres relatifs. | NA | A+ | |
| Savoir calculer le quotient de deux nombres relatifs | ? | | |
| Connaître l'inverse ou l'opposé d'un nombre | A+ | A+ | |
| Calculer une expression en respectant les priorités opératoires | A | A | |
| Donner l'inverse d'un nombre | A | A+ | |
| Effectuer la somme ou la différence de deux nombres en écriture fractionnaire | A | | |
| Effectuer le produit de deux nombres en écriture fractionnaire | A | | |
| Reconnaître que deux écritures fractionnaires sont celles d'un même nombre | EC | | |
| Savoir mettre deux fractions au même dénominateur | A | | |
| Simplifier une fraction | A | | |
| Effectuer la division de nombres en écriture fractionnaire | A | | |

L'expérience montre que les élèves sont capables d'entrer progressivement en dialogue avec l'enseignant pour mieux comprendre les points sur lesquels ils ont buté.



II. Les dispositifs expérimentaux réunis au sein du GRAF

Le groupe rassemblait des professeurs menant une expérience d'évaluation innovante dans leur établissement. Les expérimentations sont présentées succinctement ici et de façon plus détaillée en annexe. Par ailleurs on trouvera également en annexe deux documents produits par le groupe : un outil d'analyse et de comparaison de systèmes d'évaluation ; une fiche permettant de guider la réflexion autour de la mise en place d'une évaluation par compétence.

1. Les classes sans note

a. La quatrième sans note du collège de Treillières

Depuis le début de l'année 2012-2013, le collège de Treillières organise dans une classe de 4^e un dispositif d'évaluation sans note. Ce projet a pris le temps de mûrir ; il est le fruit d'expériences personnelles diverses (parfois en ZEP) mais surtout de rencontres et de motivations communes autour de la réussite des élèves et du nécessaire travail trans (inter) disciplinaire.

Les premières expériences disciplinaires montrent que mener conjointement une notation chiffrée et une évaluation par compétence est improductif car le regard de l'élève reste focalisé sur la note. Cette observation a fait consensus autour de collègues qui ont décidé d'abandonner la note au profit d'une évaluation par compétence. Pour plus de lisibilité à l'égard des élèves et des familles, il nous a paru indispensable de construire en commun les grilles d'évaluation afin de nous accorder sur la terminologie et l'architecture.

Une présentation du projet aux parents a eu lieu dès la rentrée avec toute l'équipe. Nous avons répondu alors aux inquiétudes des familles perplexes devant l'abandon de la note dans toutes les disciplines. Des réunions-bilan sont régulièrement organisées entre enseignants mais aussi avec les parents et avec les élèves afin de rendre lisible le travail effectué et le niveau atteint.

b. La sixième sans note du collège Stendhal

L'expérience est née d'une réflexion face à l'impact que peut avoir la note sur les élèves en difficulté dans notre établissement classé ECLAIR. Un petit groupe d'enseignants volontaires, appuyé par le chef d'établissement, a eu l'idée de mener l'expérience d'une classe sans note. Il nous paraissait important que l'ensemble de l'équipe pédagogique de la classe s'implique dans le projet. Le choix s'est porté sur le niveau 6^e, cela permettant une continuité avec le 1^{er} degré.

Nous avons décidé d'évaluer par compétence pour mettre en avant la motivation de l'élève par sa progression. Le choix d'un outil informatique nous a paru pertinent par rapport à un document papier. L'équipe a choisi le logiciel SACoche développé par l'association Sesa-math. Chaque enseignant, dans sa matière, a défini son "référentiel d'items" (liste de compétences) et l'équipe a créé un référentiel transversal. Chaque élève et chaque responsable légal possèdent un compte SACoche leur permettant à tout moment d'accéder à des bilans disciplinaires ou voir précisément les progrès sur tel ou tel item.

c. La sixième sans note du collège de Château du Loir

Projet lancé à la rentrée 2010 par une équipe de professeurs motivés et grâce au soutien de nos chefs d'établissement, la sixième sans note s'est doucement épanouie au sein de notre collège. Nous comptons aujourd'hui deux sixièmes sans note et nous en ouvrirons une troisième à la rentrée 2013-2014. L'objectif de nos chefs d'établissement était d'ouvrir tout le niveau sixième, sans note, mais faute de professeurs volontaires, cela ne sera pas possible.

Le projet ne consiste pas uniquement à supprimer des notes mais il a aussi pour but de faire évoluer nos pratiques pédagogiques. S'investir dans nos classes sans note, c'est en effet faire vivre un travail d'équipe, accepter une remise en cause de nombreux préjugés et ouvrir ses pratiques



pédagogiques à la notion de compétence et de pédagogie de projet. Ce sont ces axes qui soutiennent notre démarche.

Nous avons donc choisi de nous orienter vers un enseignement et une évaluation par compétence. Nous avons créé un livret d'évaluation et chaque professeur a rédigé la page concernant sa matière. Chaque année notre livret évolue et depuis l'année dernière, il comporte une partie "compétences transversales" en plus des autres matières. C'est un outil manuscrit, l'informatique ne faisant pas l'unanimité, qui nous permet de communiquer avec les familles et nous sert de support lors des conseils de classe.

2. Le logiciel Scolatix.org

Le premier objectif de cette expérimentation est de chercher à redéfinir la notion de moyenne chiffrée. Le second est de prendre en compte "le droit à l'erreur" dans la progression de l'élève. Pour cela nous avons conçu le logiciel en ligne Scolatix.org, utilisable pour toutes les disciplines. Il repose sur des items paramétrables, choisis par l'enseignant en référence au programme. Le professeur a toute latitude pour définir le degré de généralité voulu. Il peut naturellement y intégrer les items du socle commun.

À chaque évaluation, l'enseignant sélectionne les items qu'il évaluera. Pour chaque item, il y a 4 niveaux d'acquisition qui seront représentés par 4 couleurs lorsqu'ils seront reportés dans le logiciel. Ces résultats colorés sont accessibles aux élèves (et aux parents) qui peuvent voir ainsi leurs progrès. À la fin du trimestre, le logiciel calcule une note globale basée sur la réussite à la dernière évaluation de chaque item.

Le logiciel propose différents bilans : par élève, par classe, par item qui permettent de constituer des groupes en vue d'une remédiation adaptée. Scolatix permet d'ajouter des fichiers au niveau de chaque item, pour le travail de remédiation.

3. L'évaluation choisie

L'expérimentation menée par les professeurs de mathématiques du collège du Louroux Beconnais s'est fixée deux objectifs : mettre en avant l'implication des élèves dans leur progrès et prendre en compte ces progrès dans le temps.

Pour impliquer davantage les élèves, ils sont associés étroitement au choix des capacités sur lesquelles ils vont être évalués. Une explicitation de ces capacités sous forme d'une grille a été déclinée. À chaque évaluation, l'élève choisit parmi quelques sujets les exercices qu'il va travailler. La correction rend un avis sur le degré de maîtrise de chaque item.

Pour prendre en compte les progrès dans le temps, à la fin du trimestre, la note trimestrielle est calculée, à l'aide d'un tableur, en fonction de la réussite aux deux dernières évaluations pour chaque item.

La fréquence des évaluations, la taille de la grille, la nature des items ont été des éléments de réflexion qui ont permis de faire évoluer l'expérimentation dans le temps. Partie du niveau 5e, cette expérimentation s'est progressivement étendue en 4e puis en 6e. La communication avec les familles a été progressivement intégré à la réflexion, comme un facteur important de réussite.

III. Des changements dans les pratiques du professeur

Une nouvelle approche de l'évaluation peut impliquer des évolutions du métier d'enseignant. Cette partie rassemble nos réflexions sur ces changements du point de vue du professeur.



Le démarrage d'une expérimentation peut générer des craintes pour l'enseignant (difficulté à lâcher ses anciens repères et les normes habituelles). Ceci implique souvent plus de temps de travail. L'expertise et les nouveaux repères acquis entraînent un nouveau rythme et un gain de temps par rapport aux pratiques précédentes.

1. Le temps de l'évaluation

a. Préparation

La conception d'une séquence d'enseignement s'appuie sur les programmes disciplinaires, habituellement déclinés en termes de connaissances et capacités. Au cours de cette préparation, il est nécessaire d'envisager les modalités d'évaluation :

- prendre en compte la diversité des profils des élèves. Au fil du temps, l'expérience professionnelle permet de mieux connaître le public scolaire et de dresser des profils généraux d'élèves ;
- définir des critères d'évaluation en lien avec les objectifs du programme mais aussi avec les profils des élèves ;
- communiquer aux élèves ces critères d'évaluation lors des apprentissages. L'explicitation des critères d'évaluation a deux objectifs : aider l'élève à identifier ses axes de progrès, et aider le professeur à mener la remédiation.

b. Correction

Une évaluation par compétence induit une analyse plus globale de la production de l'élève. Une première lecture est souvent nécessaire avant de porter un regard plus précis sur les réponses données. Cependant, le temps de correction n'est pas nécessairement allongé car le professeur s'affranchit de l'application d'un barème détaillé.

L'utilisation d'une grille critériée demande un temps de saisie qui va dépendre de l'outil utilisé et de sa maîtrise par l'utilisateur (l'expérience montre un gain de temps progressif).

Par ailleurs, il semble nécessaire de prendre un temps d'analyse réflexive :

- de retour sur son travail d'évaluation (les objectifs étaient-ils bien ciblés ? Le choix des critères évalués était-il judicieux ?) ;
- de définition de son profil par l'élève (nécessite une réflexion sur la place de l'auto-évaluation dans le parcours de l'élève).

c. Remédiation

Un temps de remédiation peut avantageusement remplacer le temps de correction collective en classe. Il s'agit de s'appuyer sur les capacités non maîtrisées pour affiner les profils d'élèves et proposer des modalités de remédiation adaptées à chacun, au sein de la classe par :

- des groupes de besoin homogènes ;
- des duos d'élèves (expert/non expert).

Une remédiation différenciée peut être envisagée sur des heures dédiées : études encadrées, accompagnement personnel, ou sur des heures de projet d'établissement.

2. Le temps de l'échange

Un temps d'échange est indispensable avec les élèves pour leur expliciter l'évaluation mise en place, puis pour analyser leur résultat et, enfin, réfléchir à ce qu'ils doivent mettre en œuvre pour progresser.



a. Un regard croisé des professeurs sur le travail de l'élève

Un temps d'échange est indispensable entre les collègues d'une discipline ou d'une équipe pédagogique pour harmoniser les attendus communs, les outils d'évaluation, en lien avec le socle commun. Il permet également des échanges sur les pratiques enseignantes et une meilleure connaissance de ce qu'on attend d'un élève sur un niveau, mais aussi une meilleure connaissance de chaque élève. Lorsque c'est possible, il est souhaitable d'avoir un temps dédié dans l'emploi du temps des professeurs.

Évaluer des compétences plutôt que des connaissances et des capacités disciplinaires permet de croiser les points de vue. Grâce aux compétences transversales, l'élève peut faire le lien entre les disciplines. C'est le cas lors de travaux interdisciplinaires avec deux professeurs qui mènent un même projet pour une classe.

Un exemple de projet Anglais - Mathématiques

Les élèves de sixième travaillent sur le décryptage d'un message codé en anglais dans une nouvelle d'Edgar Allan Poe ("Le scarabée d'or") :

- *en mathématiques : les élèves travaillent sur le Scrabble, pour découvrir la fréquence de chaque lettre dans la langue française.*
- *en anglais : les élèves abordent la construction de la phrase et la grammaire.*
- *lors d'une heure commune (durant laquelle les deux professeurs sont présents) les élèves travaillent par groupes et doivent réutiliser les analyses effectuées en mathématiques ainsi que leurs connaissances grammaticales et lexicales anglaises pour décoder le texte crypté en anglais.*

Les deux professeurs étant présents en même temps en classe, cela a permis d'avoir un regard sur les élèves sortis d'un champ disciplinaire précis. Ainsi les compétences transversales auront pu être mises en évidence (travailler en groupe, écouter la parole de l'autre, exprimer un point de vue de façon claire, justifier son point de vue, etc.).

Par ailleurs ce travail facilite la mise en évidence, pour les élèves, des liens entre les compétences.

b. Le conseil de classe

Dans le cadre des différents dispositifs expérimentés, certains ont conservé les notes pour le conseil de classe. Quand l'ensemble de l'équipe pédagogique n'adhère pas au projet, cette solution permet néanmoins à une équipe disciplinaire d'évaluer par compétence. Dans ce premier cas de figure, aucune modification n'a été observée sur le déroulement des conseils de classe. A contrario, travailler uniquement par compétence (sans note) induit des changements dans la préparation du conseil de classe, sa mise en œuvre et la communication à destination des familles et des élèves.

La préparation du conseil de classe

L'existence d'une grille de compétences transversales semble indispensable à un échange constructif entre enseignants (favorisant la concertation). Cela permet d'avoir un aperçu plus global de l'élève. Cette grille ne doit pas se limiter à des savoir-être.

Pour que les élèves puissent exploiter le bilan trimestriel, il s'avère utile de les associer régulièrement à la lecture et à la compréhension des grilles de compétences utilisées par les enseignants. Les items doivent être suffisamment clairs pour que chacun sache identifier ses points forts et ses points faibles. Cette lisibilité concerne également les parents.



Dans certaines expérimentations, le choix a été fait de valider les compétences transversales lors de concertation d'équipe. Par ailleurs certains logiciels permettent de créer directement ce bilan (SACoche, Scolatix).

Le conseil de classe

Le fonctionnement du conseil ne change pas fondamentalement : un temps de bilan de chaque enseignant, l'intervention des parents délégués et des élèves et une synthèse sur chaque élève... Cependant l'évaluation par compétence donne la possibilité d'identifier plus finement, lors du conseil, les difficultés et les priorités que doit cibler un élève.

La projection d'un bilan avec des couleurs est plus signifiante pour les membres du conseil. On visualise rapidement les acquisitions d'un élève et on peut alors se concentrer sur les difficultés en allant éventuellement dans le détail des items. Ceci est exprimé clairement par les parents d'élèves à la fin du conseil de classe.

Le conseil doit formuler des objectifs clairs pour l'élève et ses parents, en termes de progrès à réaliser. Dans le système classique, on se contente souvent de conseils vagues et généraux. L'évaluation par compétence nous offre la possibilité d'être plus précis dans l'explicitation de nos attentes.

La communication après le conseil

Le rôle du professeur principal est primordial afin que les élèves et leurs parents exploitent facilement les recommandations du conseil de classe. La remise du premier bulletin doit se faire autant que possible en mains propres aux parents par le professeur principal afin d'expliquer comment lire le bulletin. Cela permet de mettre l'accent sur l'évolution de l'élève et parler de ses progrès. En complément, une rencontre entre les parents et chaque membre de l'équipe est souhaitable. Chaque enseignant apporte un éclairage propre à sa matière et identifie les axes de progrès.

Comme pour une évaluation classique, il faut prévoir un temps d'ajustement entre la vision propre de l'élève et le bilan fait en conseil. L'évaluation par compétence permet d'argumenter le discours du professeur en dégageant des points forts sur lesquels s'appuyer et en ciblant clairement les axes de progrès.

L'expérience nous montre que la forme du conseil de classe n'est pas modifiée par l'évaluation par compétence. Cela rassure les parents et l'équipe pédagogique (tout n'est pas remis en cause). Les parents peuvent être angoissés à l'idée que leurs enfants n'aient pas le même traitement que les classes traditionnelles. Les équipes de direction sont aussi très sensibles à ce sujet.

Les différentes expériences menées montrent que l'évaluation sans note ne remet pas tout en question mais qu'elle apporte une meilleure connaissance de l'élève pour les enseignants et pour les parents.



Conclusion

Le travail du groupe

Les parcours des élèves arrivant au collège sont variés ce qui impose de prendre en compte une grande hétérogénéité d'individus au sein des classes. Les évaluations sont alors souvent le reflet de ce constat et pointent régulièrement de fortes disparités de résultats qui peuvent générer, chez les plus fragiles des découragements et chez les meilleurs un manque d'ambition. Soucieux de favoriser la réussite du plus grand nombre, il nous est donc apparu nécessaire d'approfondir notre réflexion sur l'évaluation.

Ce domaine de la pédagogie particulièrement vaste, recouvre de nombreuses formes et son rapport étroit à l'humain impacte forcément la façon dont chacun s'approprie l'évaluation. Il n'est donc pas aisé de mener une réflexion sur ce sujet aux multiples facettes.

Des expérimentations variées ont servi de point d'appui à la réflexion menée par le groupe de travail. Certaines, menées en amont ont été poursuivies et enrichies quand d'autres ont été initiées à partir des échanges. Faute de temps, toutes les pistes discutées au sein du GRAF n'ont pu être suivies d'expérimentations. Des choix ont été faits.

Ces deux années de travail nous ont assurément permis de faire évoluer notre regard sur ce sujet tout en mesurant que toutes les pistes n'ont pu être explorées. Ce domaine passionnant demeure un vaste espace de recherche où nous pourrions poursuivre notre réflexion. La possibilité offerte, par le GRAF de mener conjointement une analyse réflexive et des expériences, contribue à maintenir en éveil la motivation.

Quelques constantes

Dans cette conclusion, nous avons souhaité pointer quelques points qui font consensus, et souligner les questions qui nous semblent fondamentales à aborder dans la construction d'une nouvelle forme d'évaluation.

Tout d'abord, ces expériences montrent un réel gain vis-à-vis de la motivation des élèves. C'est un résultat majeur visé par tous : faire en sorte que l'évaluation ne soit pas une sanction mais une possibilité de progresser, de corriger, d'améliorer sans cesse ses compétences.

Pour cela, il est apparu comme indispensable de positionner clairement les élèves en utilisant une échelle à 4 niveaux. En effet, l'usage de trois couleurs avec un niveau intermédiaire ne permet pas à l'élève de savoir s'il a ou non atteint l'objectif fixé par le socle commun ou/et le programme. Une échelle à quatre niveaux permet, quant à elle de distinguer ce qui relève de l'attendu du socle commun et ce qui relève d'une maîtrise approfondie des programmes. Cela constitue une attente forte des très bons élèves, et une motivation à persévérer pour les autres.

Toutes les expériences ont reposé sur un important travail d'équipe. C'est à la fois une motivation pour les enseignants qui donnent un nouveau sens à leur travail, mais également une charge de travail supplémentaire qu'il convient de prendre en compte. L'identification d'un temps de concertation dans l'emploi du temps est une aide précieuse.

La communication avec les parents est une autre préoccupation constante. Même quand elle a été anticipée, et quand l'expérimentation a été décrite en amont, il reste nécessaire de prévoir des temps d'échange avec les parents qui ont besoin de comprendre, d'être rassurés, et surtout de pouvoir lire, comprendre et s'approprier les documents souvent long qui sont transmis. La taille et la lisibilité de ces grilles de suivi constitue un objet de travail pour chaque groupe. Nous



observons comme une constante qu'elles se simplifient au fil du temps. Il n'est donc pas grave de commencer avec une grille trop lourde : le temps fera son œuvre et amènera obligatoirement une simplification.

Des questions en suspens

Changer de mode d'évaluation ne se décide pas sans avoir au préalable pensé autrement la mise en œuvre des apprentissages proposés en classe. La plus-value pédagogique ne peut apparaître que s'il y a adéquation entre la façon dont les apprentissages sont construits et le mode d'évaluation. Il serait vain de croire qu'une nouvelle forme d'évaluation doit donner de meilleurs acquis. En particulier, évaluer des compétences est un attendu fort de notre système éducatif, mais il n'est possible de les évaluer que si elles ont été construites préalablement. Cette apparente évidence renvoie à notre expérience et montre que souvent les équipes investissent beaucoup dans une nouvelle forme d'évaluation sans modifier les pratiques de classe...

La prise en compte de ces compétences dans l'évaluation pourrait amener à parler des élèves d'une autre façon lors, par exemple, des conseils de classe. Pour ce que nous avons pu observer, cette étape n'est pas encore franchie et tout reste à construire. Il semble également qu'un regard croisé sur les compétences des élèves ne soit pas encore vraiment possible. C'est pourtant une attente forte du socle commun. Les pratiques d'évaluation nouvelles pourraient y contribuer.

En partageant notre réflexion dans ce document, nous espérons avoir pu contribuer à alimenter celle d'autres enseignants qui veulent faire évoluer leurs pratiques, celles d'équipes qui envisagent de se lancer dans des expérimentations telles qu'une classe sans note.



Annexes

| | |
|---|----|
| Les participants | 20 |
| Annexes 1 - Présentation des dispositifs expérimentaux | |
| La 6e sans note du collège de Bercé | 21 |
| La 6e sans note du collège Stendhal | 25 |
| La 4e sans note du collège du Haut Gesvre | 27 |
| L'évaluation choisie au collège Camille Claudel | 30 |
| Scolatix | 33 |
| Annexes 2 - Les expérimentations du groupes | |
| Évaluation différenciée en SVT | 36 |
| Des "coups de pouce en évaluation" | 38 |
| Annexes 3 - Les productions du groupe | |
| Comparateur de systèmes d'évaluation | 45 |
| Fiche projet "évaluation par compétences" | 47 |



Les participants

Les inspecteurs

Anne LE MAT, IA IPR de Sciences de la Vie et de la Terre

Alain GAUDEUL, IA IPR de Mathématiques

Yves BOURDIN, IA IPR d'éducation musicale

Les professeurs

| NOM - Prénom | Collège - Ville | Discipline | 2011-2012 | 2012-2013 |
|-------------------------|--|--------------------|-----------|-----------|
| BODET Adrien | Camille Claudel - Le Louroux Beconnais | Mathématiques | | x |
| BONNEAU Pierre | André Tiraqueau - Fontenay le Comte | SVT | x | x |
| BROCARD Myriam | Bercé - Château du Loir | Anglais | x | x |
| CHANTOISEAU Stéphane | Bercé - Château du Loir | Français | x | |
| DURAND Arnaud | Bellevue - Loué | Mathématiques | x | x |
| KERADENNEC Magalie | Bercé - Château du Loir | Mathématiques | x | |
| LEMONNIER Max | Stendhal - Nantes | Éducation musicale | | x |
| PELLEGRIN Anne Isabelle | Ambroise Paré - Le Mans | SVT | x | x |
| PELLERIN Émilie | Anne de Bretagne - St Herblain | SVT | x | |
| PETIT Sylvain | Stendhal - Nantes | Mathématiques | | x |
| PLAZA Nathalie | Le Haut Gesvres - Treillières | Histoire Géo. | | x |
| REST Isabelle | Le Haut Gesvres - Treillières | SVT | x | x |
| ROUILLARD Jennifer | St-Laurent - Blain | Mathématiques | x | |
| ROYER Laurence | Camille Claudel - Le Louroux Beconnais | Mathématiques | x | |
| TURLAN Aurélien | Stendhal - Nantes | Histoire Géo. | | x |



La 6^e sans note du collège de Bercé

À chacun son rythme !

Au collège de Bercé, deux classes de sixième expérimentent pour la deuxième année l'évaluation sans note grâce à la coordination serrée d'une équipe pédagogique motivée.

L'idée de l'expérimentation vient d'un petit groupe d'enseignants. Le déclic a eu lieu au cours d'une formation au sein de l'établissement. Celle-ci portait sur la gestion des élèves en difficulté ou/et dyslexiques : Comment les évaluer avec pertinence pour leur permettre de progresser ? C'est au cours de cette formation et des échanges qu'elle a suscités que l'inadéquation entre la pratique des enseignants et les modalités des évaluations est apparue comme un handicap et ce pour tous les élèves. L'évaluation par connaissances et compétences est une solution proposée pour aider les élèves en difficulté, mais n'est-elle pas une solution souhaitable pour tous ? Les enseignants du groupe pratiquent une pédagogie différenciée et sont avant tout soucieux d'expliquer aux élèves l'utilité de chacun des apprentissages dans la construction progressive de leurs compétences. Ils seront amenés à les réinvestir tout au long de l'année. Certaines notions ne sont bien évidemment pas acquises par tous au même moment, et qu'importe ! Mais obtenir une note faible à la première évaluation peut être perçu comme une sanction, alors que l'élève pourrait en réussir une autre de même type un mois plus tard, par exemple. À l'issue du stage, une équipe-noyau d'enseignants de mathématiques, de français et d'anglais demande l'expérimentation auprès du chef d'établissement. Leur projet est prêt : il consiste en un travail par objectifs d'apprentissage, qu'il s'agisse de connaissances ou de compétences à acquérir. L'expérimentation commence en 2010-2011 avec une classe de sixième sans note et s'étend cette année sur deux classes de sixième. Le choix du niveau s'est imposé : le dispositif aidera les nouveaux élèves à bien identifier les exigences de travail au collège.

L'élaboration du livret de compétences

Dès le début de l'expérimentation, l'équipe décide de créer un livret de connaissances et de compétences qui servira de support trimestriel aux élèves, en complément du bulletin sur lequel figureront uniquement les appréciations. Chaque professeur s'attelle donc à définir les principales connaissances et compétences à acquérir dans sa discipline (voir annexe 1). Un casse-tête ? Non, témoignent les enseignants, mais plutôt une mise en phase avec un projet didactique qui incite sans cesse à revoir les apprentissages précédents, à les réinvestir dans une nouvelle situation de travail (nouveau chapitre, exercice différent). Une nouvelle situation de travail donne aux élèves la possibilité de comprendre une notion par exemple, ou de montrer qu'il est capable de réinvestir une compétence de manière autonome. Chaque apprentissage acquiert ainsi du sens. La liste de compétences est le résultat d'une réflexion croisée menée à partir des programmes, des items du socle commun de connaissances et de compétences et des exigences de chaque professeur. La formule a cependant évolué cette année par la mise en exergue des compétences transversales, présentées dès la première page du livret. Il s'agit de compétences communes à tous les enseignements, fondamentales pour tout apprentissage : le respect des règles de vie collective, les bases de travail personnel, de présentation des copies, par exemple. Cela permet de clarifier auprès des jeunes collégiens la convergence des enseignements : expliciter des axes de travail communs pour des apprentissages différents et par là faciliter leur adaptation aux exigences du travail au collège. Cette page des compétences transversales intègre les règles de vie scolaire, elle se substitue ainsi à la note mise en place il y a quelques années. Pour situer l'étape d'apprentissage d'une compétence, l'équipe a retenu quatre stades : compétence non acquise, compétence en début d'acquisition, compétence presque acquise et compétence acquise. Sur la première page du livret, chaque étape est précisément définie. Ainsi, une compétence est acquise quand "les apprentissages sont maîtrisés et utilisables dans des situations nouvelles". Le livret fonctionne comme un outil de liaison, remis à l'élève après chaque conseil de classe, signé par les parents et rapporté ensuite au professeur principal.



Une révolution ?

Pour les enseignants, l'évaluation sans note est en phase avec l'évolution de leur pratique didactique. D'un point de vue pédagogique, elle permet de rendre les élèves davantage actifs, acteurs, en réflexion. En mathématiques par exemple, la professeure incite les élèves à se poser les bonnes questions : Quelle compétence évalue-t-on ? Pourquoi fais-je ce travail ? Quand vais-je le réévaluer ? À quoi cela peut-il me servir dans la vie pratique ? Les élèves sont aussi plus actifs et rigoureux car ils comprennent que les compétences peuvent être évaluées dans plusieurs domaines. Par exemple, l'apprentissage de la conjugaison des temps du récit peut être évalué dans un contrôle de conjugaison, mais aussi dans un exercice de réécriture ou dans une rédaction. L'élève doit rester vigilant : il faut acquérir les notions à des fins durables. Les compétences ne sont donc pas acquises puis mises de côté pour le reste de l'année, mais réinvesties régulièrement. Sans les notes, ce qui devient différent, c'est que l'on déplace l'intérêt de l'élève de la note vers les compétences, claires et lisibles. Le parcours est ainsi individualisé et l'élève capable de se situer et de se fixer ses propres objectifs. En français, pour préparer une évaluation à venir, le professeur demande aux élèves de trouver les compétences sur lesquelles ils vont être évalués, en fonction des objectifs de la séquence achevée. Suite à la correction du professeur, si une remédiation est nécessaire, le devoir peut donner lieu à une auto-correction suivie d'une seconde évaluation. Il s'agit avant tout de laisser toute leur chance aux élèves de comprendre, d'acquérir les apprentissages en jeu. À cette fin, toutes les compétences disciplinaires de la liste sont vues trois fois dans l'année. De fait, les élèves ne sont pas stressés comme face aux évaluations notées. En revanche, du côté des professeurs, la correction des devoirs nécessite plusieurs lectures et chaque enseignant a sa technique pour reporter son évaluation : le traditionnel carnet de notes est obsolète... En mathématiques, la professeure a adopté le système d'une fiche par compétence pour la classe entière : elle crée donc trois à cinq fiches par évaluation. Toutes les compétences sont réévaluées en cours d'année, les fiches sont donc progressivement complétées. En anglais, l'enseignante a choisi un code par compétence, ce qui lui permet d'avoir un regard sur l'évolution de la classe et de chaque élève sur une seule page. L'expérimentation est encore récente et l'acquisition d'un logiciel commun pour reporter les connaissances et compétences est un souhait partagé.

Du livret au conseil de classe : un diagnostic personnalisé

L'équipe enseignante a aussi pour objectif de motiver les élèves dans leur travail personnel et d'investir davantage les parents. De fait, si le livret constitue un outil de repérage précis pour les enseignants et les élèves, il l'est également pour les familles. On expose le plus souvent oralement aux parents les exigences, savoirs et savoir-faire oralement, lors des réunions avec les professeurs. Ici, ils sont explicitement formulés et répertoriés par écrit. Il est alors plus aisé pour les parents de comprendre les exigences de travail, de distinguer les acquis de leur enfant et ses difficultés. Le livret se lit en parallèle du bulletin d'appréciations trimestriel : l'ordre des disciplines y est identique. Corollairement, le livret sert de support lors des entretiens avec les familles. C'est un point d'appui qui permet de cibler une compétence à travailler par exemple, ou d'établir une progression personnalisée avec des objectifs spécifiques à atteindre. Certains parents se sentent plus à même d'aider leur enfant dès lors qu'ils ciblent précisément les attentes disciplinaires. La relation aux familles se trouve enrichie ; l'élève a, quant à lui, le temps de comprendre le rythme et les attentes du collège. Pour exploiter la somme des informations ainsi collectées, l'équipe pédagogique se réunit avant le conseil de classe. Le premier travail d'analyse des livrets ne saurait être fait au cours du seul conseil de classe, ce serait trop long. Lors de cette réunion préalable, la fiche des compétences transversales est aussi renseignée collectivement. Les professeurs sont unanimes : grâce au livret de connaissances et de compétences, le conseil de classe apporte un regard plus affiné sur le travail de l'élève. Il n'y a plus de considérations générales sur des moyennes pas toujours significatives, mais un regard précis qui permet de rendre la progression de l'élève plus visible.



Différents dispositifs de remédiation

Le regard porté sur les compétences transversales par l'ensemble de l'équipe pédagogique favorise la mise en place de dispositifs de remédiation complémentaires à ceux que les professeurs intègrent dans leurs cours. À l'issue du conseil de classe du premier trimestre, la difficulté de quelques élèves à s'organiser dans leur vie de collégien est apparue. Manquant d'autonomie, ces élèves rencontraient des difficultés diverses, de l'oubli récurrent de matériel aux problèmes de repérage des mots-clés dans les consignes par exemple. Ces aspects sont abordés en tout début d'année lors des séances de vie de classe. Mais ces bases n'étaient pas acquises pour les élèves identifiés. L'équipe de direction a donc décidé de créer des groupes de soutien de trois ou quatre élèves, encadrés par un assistant d'éducation. Ce soutien personnalisé a permis aux élèves de trouver leurs marques. Pour cibler des compétences plus précises, des programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE) ont également été mis en place sous la forme de petits groupes de un à trois élèves regroupés selon leurs niveaux. Chaque PPRE a duré six semaines à raison d'une séance hebdomadaire encadrée par un enseignant de la classe. Il s'est agi pour un groupe de travailler sur la concentration en classe, pour un autre, sur l'organisation du travail pendant les cours, savoir à quel moment se mettre au travail après la lecture d'une consigne par exemple. Les élèves sont repartis rassurés, plus confiants à l'issue de ce dispositif d'aide qui leur a permis de comprendre les convergences des exigences dans les différentes disciplines.

Une dynamique de projets

Cette volonté de lier les différents enseignements dans la rigueur de travail qu'ils nécessitent est incontestablement au cœur de la réflexion des enseignants. Si l'organisation de la classe sans note exige beaucoup de concertation entre les professeurs, il y a aussi et justement, de leur côté, la volonté de briser des barrières entre les disciplines, de montrer que la rigueur exigée est la même partout. En ce sens, les enseignants ont proposé à leurs élèves, au premier trimestre, un premier travail en projet, associant les mathématiques au français. Les deux professeurs ont co-animé deux heures sur les trois séances consacrées à ce travail. Il s'agissait de réaliser une tâche complexe, à savoir le décodage d'une citation extraite de la déclaration universelle des droits de l'homme et du citoyen, cryptée avec des chiffres et des dessins. Un diagramme, donné aux élèves, mettait en évidence la fréquence des lettres dans la citation¹. De multiples situations de décryptage étaient possibles. Les élèves, par groupe de trois ou quatre, ont testé les situations, travaillé par élimination, en réinvestissant leurs connaissances sur les diagrammes (notion étudiée en début d'année scolaire) et en se fondant sur la correction de la langue. À l'issue de la première séance, les élèves devaient rédiger la démarche d'investigation pour ceux qui étaient les plus avancés, l'exprimer à l'oral pour les autres groupes. La deuxième séance était consacrée à un débat oral sur le sens de la citation. La conclusion du projet commun a été la réalisation individuelle d'un devoir à la maison. Les élèves devaient choisir une citation et produire un diagramme lui correspondant. Les élèves, tous pris au jeu, se sont disciplinés et ont fourni un travail sans flottement tout au long des séances. Cet enthousiasme et le réel investissement des élèves ont décidé les professeurs à renouveler l'expérience en associant cette fois cinq disciplines : français, anglais, mathématiques, éducation physique et sportive et histoire des arts. Il s'agira d'écrire un poème sur une figure géométrique sans jamais la citer, sauf dans le titre. Après un temps consacré à la définition mathématique de différentes figures, à la recherche des émotions artistiques qui pourraient leur être associées, viendra l'étape de création du poème qu'il s'agira enfin de mettre en espace. L'évaluation portera sur la lecture, mise en scène, du poème. Trois heures au mois de mars seront consacrées à ce projet transversal : une nouvelle expérience pour l'équipe enseignante, un nouveau défi pour les élèves.

1. Cette activité est extraite du site



Une expérimentation en évolution

L'année dernière, les professeurs de mathématiques et de français partageaient deux sixièmes de même profil, l'une évaluée traditionnellement, l'autre sans note. Ils ont établi un bilan commun. Dans la classe sans note, ils n'ont observé aucun décrochage des élèves scolairement très fragiles. Ils ont aussi constaté que les élèves redoublants avaient tiré profit de leur deuxième année de sixième. L'expérimentation semble donc particulièrement bénéfique pour des élèves en difficulté qui ont besoin de cibler les tâches à accomplir. Ces élèves sont peut-être aussi stimulés car les modalités de travail sont différentes et le stress de la note inexistant. Les enseignants remarquent aussi avec le sourire que le dispositif n'empêche pas certains élèves de se comparer les uns aux autres, de rivaliser... Mais il leur est impossible désormais de se baser sur les notes pour se mesurer aux camarades. Il s'agit davantage d'une compétition avec soi-même fondée sur la valorisation et l'encouragement. L'expérimentation va perdurer à la rentrée prochaine et le débat actuel porte sur son extension : faut-il étendre le dispositif à l'ensemble des classes de sixième afin d'assurer pour tous une transition plus douce entre l'école primaire et la première année de collège ? Serait-il préférable de prolonger le dispositif sur une classe de cinquième ? La question n'est pas encore tranchée, mais la réflexion est en mouvement... Affaire à suivre !

Propos recueillis par N. Le Rouge auprès de Mme Brocard, professeure d'anglais, M. Chantoiseau, professeur de lettres modernes, Mme Keradennec, professeure de mathématiques.

Article paru dans la revue en ligne *Échanger* :

http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/42512388/0/fiche___pagelibre/&RH=INNOV



La 6^e sans note du collège Stendhal

L'organisation et la mise en place du projet

Le chef d'établissement a dû construire une équipe d'enseignants prêts à participer au projet. Il a donc fallu convaincre certains enseignants qui n'étaient pas à l'origine du projet. Dès le mois de juin 2012, une équipe de volontaires était constituée pour la rentrée 2013.

L'une des premières réflexions de l'équipe a porté sur l'outil de validation des compétences et de communication aux parents. La direction de l'établissement insistait pour que rapidement un bulletin soit construit. Le choix s'est porté sur le logiciel Sacoche, qui était connu par quelques enseignants. La prise en main de cet outil demande un temps non négligeable selon l'enseignant.

Ensuite l'équipe s'est attachée à créer une grille commune autour des savoirs être en se limitant volontairement à un petit nombre d'items.

| Grille d'items d'un référentiel | | CLG Stendhal | | | |
|---------------------------------|--|--------------|--|--|--|
| Transversal - Niveau Sixième | | | | | |
| Activité | | | | | |
| 6.11 | Je sais organiser mon travail | | | | |
| 6.110 | [-] Je sais organiser mon travail | | | | |
| 6.12 | J'effectue le travail demandé en classe et à la maison | | | | |
| 6.120 | [-] J'effectue le travail demandé en classe et à la maison | | | | |
| 6.13 | Je suis soigneux | | | | |
| 6.130 | [-] Je suis soigneux | | | | |
| 6.14 | J'adapte ma prise de parole en classe | | | | |
| 6.140 | [-] J'adapte ma prise de parole en classe | | | | |





La grille est actuellement en cours de développement pour y introduire un maximum de compétences communes (par exemple dans le domaine du langage).

Le déroulement de l'année

Une première réunion avec les parents a été organisée à la mi-septembre pour leur présenter le fonctionnement de la classe. Cela a été une étape importante pour faire adhérer toutes les familles au projet et lever les inquiétudes en expliquant clairement la nouvelle démarche d'évaluation.

Des entretiens individuels ont eu lieu un mois plus tard avec un premier relevé d'acquisition de compétences. À cette occasion le professeur principal a pu expliquer l'intérêt de l'utilisation du logiciel Sacoche et donner à chaque parent ses codes de connexion.

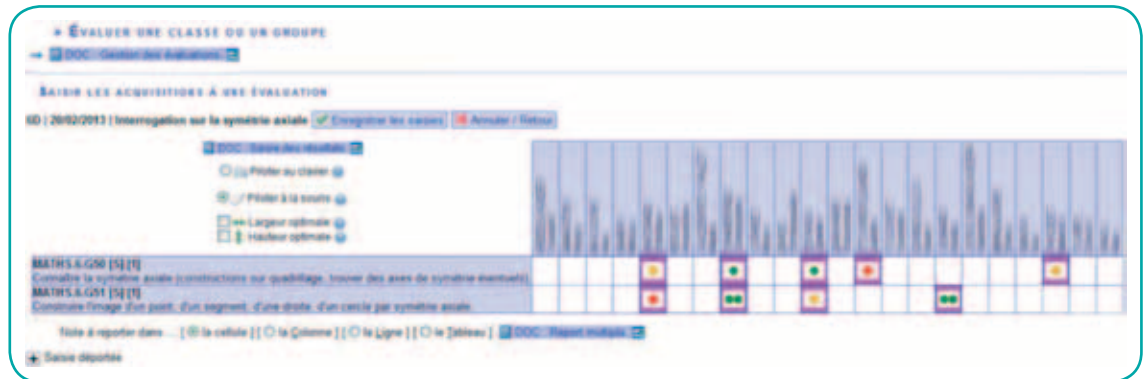
Au quotidien, chaque évaluation porte sur une ou plusieurs compétences et l'enseignant reporte l'état d'acquisition dans le logiciel. Nous avons choisi 4 niveaux d'acquisition représentés par un code couleur :

| | | |
|--------------------------------|--|---|
| Notes aux évaluations : |  A revoir entièrement |  Encore des erreurs trop importantes |
| |  Presque acquis (petites erreurs) |  Acquis |

Le fait d'avoir deux niveaux intermédiaires au lieu d'un permet de mieux mettre en valeur la progression de l'élève.



Exemple : Saisie des résultats d'une évaluation dans l'interface de Sacoche



Conclusion et réflexions

Sans un temps de concertation commun à l'ensemble de l'équipe d'au moins une heure hebdomadaire, il nous semble très difficile d'harmoniser et d'échanger nos pratiques.

L'équipe a l'intention de poursuivre l'expérience l'an prochain afin d'approfondir et améliorer le travail en commun et de le tester sur une autre classe.


À l'heure actuelle, l'impact a été plus important dans notre vécu d'enseignant que dans le ressenti des élèves. Il nous faut donc engager d'autres pistes de réflexion, en particulier dans le domaine de la remédiation.



La 4^e sans note du collège du Haut Gesvre

Les premières expériences ont eu lieu en histoire-géographie et en SVT.

En histoire-géographie-éducation civique, les attentes des nouveaux programmes de 2008 permettent de repenser l'évaluation en termes de connaissances et de capacités. Pour cela, nous avons dressé une liste d'indicateurs qui se retrouveront dans les différentes leçons tant en histoire qu'en géographie ou éducation civique. Elle permet, du point de vue de l'enseignant, la construction explicite et progressive des compétences et, du point de vue de l'élève, la connaissance des items travaillés et évaluables.

| Fiche de suivi des évaluations - classes de 6 ^{ème} et 5 ^{ème} | | Evaluation 1 | Evaluation 2 |
|---|--|--------------|--------------|
| NOM PRENOM : _____ | CLASSE : _____ | | |
| Code couleur | niveau de maîtrise | | |
| | ■ suffisant ■ à consolider ■ à renforcer ■ insuffisant | | |
|  | J'applique les consignes | | |
| 1- Connaissances | | | |
| 1-1 | Je connais les repères géographiques de la leçon | | |
| 1-2 | Je connais les repères historiques de la leçon | | |
| 1-3 | Je connais les définitions de la leçon | | |
| 1-4 | Je réutilise mes connaissances pour répondre à une question, comprendre, interpréter ou analyser un document | | |
| 1-5 | Je réutilise mes connaissances pour rédiger un texte | | |
| 2- Capacités langagières | | | |
| 2-1 | Je présente correctement ma copie | | |
| 2-2 | Je rédige mes réponses | | |
| 2-3 | Je soigne l'orthographe (accords nom-déterminants-adj, sujet-verbe : mots de la consigne, vocabulaire ou noms propres) | | |
| 2-4 | Je sais rédiger un texte | | |
| 2-6 | Je comprends un texte - je repère des éléments dans un texte | | |
| 2-7 | Je recherche et sélectionne les informations utiles | | |
| 3- Capacités spécifiques | | | |
| 3-1 | Je présente un document | | |
| 3-2 | Je sais compléter une frise | | |
| 3-3 | Je sais compléter une carte | | |
| 3-4 | Je construis et complète une légende | | |
| 3-5 | Je complète et construis un schéma ou un croquis | | |
| 3-6 | Je lis et utilise les outils de la discipline (carte, croquis, schéma, graphique, image...) | | |
| 3-7 | HDA- Je décris une œuvre artistique et emploie un vocabulaire spécifique | | |
| 3-8 | HDA- Je reconnais un style artistique | | |
| 4- Attitudes | | | |
| 4-1 | Je tiens compte des remarques pour progresser | | |
| 4-2 | Je travaille en groupe, en équipe | | |
| 4-3 | Je participe aux échanges verbaux de la classe et adopte ma parole à la situation de communication | | |
| 4-4 | J'ai le matériel nécessaire pour travailler, je sais planifier, organiser, anticiper mon travail personnel | | |
| 4-5 | Je respecte les règles de vie collective (respect des autres, du matériel...) | | |
| 4-6 | Je fais preuve d'initiative, de curiosité et de motivation | | |

En SVT, le programme incite à construire un outil d'évaluation tenant compte des compétences. La réflexion impulsée par un pôle sciences au collège permet l'échange et la construction de progressions communes pour les capacités, en lien avec le socle. Des grilles sont élaborées. Il s'agit d'évaluer les capacités, tout en conservant la note dans un premier temps.



**Sciences de la Vie et de la Terre
Compétences**

| | | | | | | | | | | | | | | | |
|---------------|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|--|
| Date, travail | | | | | | | | | | | | | | | |
| Savoir | | | | | | | | | | | | | | | |
| S'informer | | | | | | | | | | | | | | | |
| Raisonner | | | | | | | | | | | | | | | |
| Réaliser | | | | | | | | | | | | | | | |
| Communiquer | | | | | | | | | | | | | | | |
| Restituer | | | | | | | | | | | | | | | |

- S'informer, c'est : - exploiter des documents : textes, schémas, photographies, vidéos, tableaux, graphiques, cartes, etc.
(I)
- réaliser une enquête, etc.
- Raisonner, c'est : - comparer, mettre en relation des informations, classer, suivre une démarche scientifique (poser un problème, formuler une hypothèse, éprouver une hypothèse, faire une synthèse)
(Ra)
- faire un schéma fonctionnel
- faire des calculs
- Réaliser, c'est : - réaliser une préparation microscopique
(Re)
- maîtriser l'utilisation de divers instruments d'optique
- utiliser correctement le matériel de laboratoire
- réaliser une manipulation à partir d'un protocole
- Communiquer, c'est : - faire des graphiques, des schémas, des dessins, des tableaux
(C)
- annoter un document
- rédiger des phrases
- utiliser un langage (scientifiquement et grammaticalement) correct et bien orthographié
- présenter son travail avec ordre et soin
- Restituer, c'est - définir les mots clés en classe
(Rt)
- réciter sa leçon

Lors de la mise en place du projet, un débat s'est engagé sur le choix de trois ou quatre niveaux de maîtrise possibles. L'accord s'est fait a minima sur trois niveaux. La grille expérimentée en Histoire-géographie a été adaptée pour chaque discipline. Ci-dessous un exemple en SVT :

| | | | | | | |
|------------------------------|--|--|--|--|--|--|
| niveau de maîtrise | | ■ suffisant | ■ à consolider | ■ insuffisant | | |
| Connaissances | | | | | | |
| 1 | Je restitue mes connaissances | | | | | |
| 2 | Je réinvestis mes connaissances dans un autre exemple | | | | | |
| Capacités langagières | | | | | | |
| 3 | Je présente ma copie avec soin | | | | | |
| 4 | Je maîtrise la pratique de l'écrit | | | | | |
| Capacités spécifiques | | | | | | |
| 5 | Je recherche, je relève et j'organise l'information utile | | | | | |
| 6 | Je réalise, je manipule, je mesure, je calcule, j'applique des consignes, j'utilise un logiciel ou un cédérom | | | | | |
| 7 | Je raisonne, j'argumente, je pratique une démarche expérimentale | | | | | |
| 8 | Je présente la démarche suivie, les résultats obtenus, je communique à l'aide d'un langage scientifique adapté (texte, schéma, croquis, dessin, tableau, graphique) | | | | | |
| Attitudes | | | | | | |
| 9 | Je suis calme et concentré lors de mon travail | | | | | |
| 10 | J'ai le matériel nécessaire pour travailler | | | | | |
| 11 | Je m'organise dans mon travail personnel | | | | | |
| 12 | Je m'investis dans ma recherche personnelle | | | | | |
| 13 | Je m'intègre et je coopère lors d'un travail en groupe | | | | | |
| 14 | Je corrige mon travail et je tiens compte des remarques pour progresser | | | | | |
| 15 | Je manifeste de la curiosité, de la créativité et un esprit d'initiative | | | | | |
| 16 | Je prends la parole, je communique à l'oral et je rends compte de mon travail à l'oral | | | | | |
| 17 | Je respecte les règles de vie collective, les lieux et le matériel | | | | | |



Nous avons construit un outil de communication simplifié à l'intention des parents qui présente des appréciations par discipline et des appréciations transdisciplinaires écrites conjointement. Sa lecture permet de faire un bilan pour chaque élève mais aussi de fixer des axes de progrès. La remise de ce document donne lieu à une rencontre entre le professeur principal de la classe, les parents et l'élève.

Au moment du conseil de classe du 1er trimestre, plusieurs difficultés ont émergé. Très souvent le nombre des items évalués est trop important, ce qui limite la fréquence de leurs évaluations, et donc la possibilité de mesurer les progrès réalisés. D'autre part, le temps du trimestre nous est apparu trop court. En effet laisser aux élèves le temps de construire leur propre maîtrise des compétences et imposer un bilan "officialisé" et identique pour tous au bout de quelques dix semaines s'avèrent contradictoires ; le temps de rencontre avec les parents proposé fin novembre semble à ce propos plus judicieux. Enfin, élèves comme parents demandent la possibilité de revenir à quatre niveaux de maîtrise. La discussion aboutit à la reconnaissance d'un niveau expert qui se surajoute aux trois existants.

| Classe de 4 ^{ème} - année 2012-2013 | | B. Anne-Laure | |
|--|--|---------------|----------------|
| Niveau de maîtrise | | ■ suffisant | ■ à consolider |
| | | ■ insuffisant | ■ |
| les éléments non évalués jusqu'à présent apparaissent en blanc | | | |
| Appréciations des disciplines | | | |
| Français | Lecture | | |
| | Ecriture | | |
| | Oral | | |
| | Outils de la langue | | |
| Histoire | Connaissances de la discipline | | |
| Géographie | Capacités langagières (rédaction, compréhension et reformulation) | | |
| Education civique | Capacités spécifiques (utilisation des outils de la discipline) | | |
| Anglais | Connaissances de la discipline | | |
| | Capacités langagières: - parler et agir | | |
| | - écouter et comprendre | | |
| | - s'exprimer en continu à l'oral | | |
| Espagnol | - écrire | | |
| | - lire et comprendre | | |
| Education physique et sportive | Écrit | | |
| | Oral | | |
| | Connaissances spécifiques liées à l'activité pratique | | |
| Education musicale | Capacités spécifiques liées à l'activité pratique | | |
| | performances | | |
| | Connaissances de la discipline | | |
| Arts plastiques | Capacités spécifiques: dans les activités chant, écoute... | | |
| | Production orale collective (justesse, ensemble, texte, musicalité...) | | |
| Mathématiques | Capacités spécifiques: Représenter l'espace (I, la chambre) | | |
| | Capacités: - proportionnalité et gestion des données | | |
| | - nombres et calculs | | |
| | - calcul littéral | | |
| | - géométrie | | |
| Science et vie de la Terre | - grandeurs et mesures | | |
| | Pratiquer une démarche scientifique, résoudre des problèmes | | |
| | rédaction d'un problème, maîtrise de la langue | | |
| Sciences Physiques | Connaissances de la discipline | | |
| | Capacités langagières | | |
| | Capacités spécifiques: pratiquer une démarche scientifique | | |
| Technologie | Connaissances de la discipline | | |
| | Capacités langagières | | |
| | Capacités spécifiques | | |
| Maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication | | | |
| Appréciations transdisciplinaires | | | |
| Attitudes de travail | Organisation - planification du travail | | |
| | Investissement personnel | | |
| | Respect des règles | | |
| Axes de progrès | | | |



L'évaluation choisie au collège Camille Claudel

Un petit historique

Au moment où s'engageait la réflexion sur la mise en place du socle commun, au collège Camille Claudel du Louroux Beconnais, des professeurs de mathématiques se sont lancés dans une expérimentation relative à l'évaluation des élèves par items. Leur travail s'est organisé autour de trois objectifs originaux à atteindre :

- amener les élèves à s'impliquer davantage dans la construction des connaissances, tout en identifiant mieux ce qu'ils maîtrisent ou non.
- vérifier la construction, dans le temps, de ces connaissances et savoir-faire.
- mettre tous les élèves au travail et éviter les copies blanches lors des contrôles.

Cette expérimentation a démarré avec le niveau de cinquième. Puis progressivement, au fil des années, deux autres collègues ont rejoint l'expérimentation qui s'est étendue aux niveaux de quatrième puis sixième.

Pour répondre au premier objectif, un découpage du programme en items a été fait niveau par niveau. Nous verrons par la suite les écueils rencontrés et la façon qu'ils ont été contournés. Pour prendre en compte le parcours des élèves et les progrès accomplis, le calcul de la note trimestrielle prend en compte plusieurs réussites à chaque item. Afin d'impliquer les élèves, le professeur leur laisse le choix des items qu'ils souhaitent voir évalués. Ainsi, lors des séances d'évaluation, chacun choisit la feuille d'exercices qu'il va traiter.

Premier retour sur l'implication des élèves

Après un premier temps de fonctionnement, les professeurs ont pu observer une réelle implication des élèves et la disparition du stress lié aux évaluations. Cependant, ils ont vite remarqué que certains élèves s'acharnaient sur un item au détriment d'autres. Ils ont donc limité le nombre de fois où un item était proposé à l'évaluation de façon à amener chaque élève à être évalué au moins une fois sur chacun des points du programme.

Rapidement, les professeurs se sont posé la question du manque d'ambition des élèves qui traitent, pour un grand nombre, moins d'exercices que lors d'une évaluation classique. En effet, les élèves ont du mal à se projeter sur une validation de l'ensemble des items. D'où un travail de communication et la restriction au nombre de fois où chaque thème est présenté.

Il a également été proposé ponctuellement des évaluations classiques, notées, pour remettre les élèves dans un contexte plus traditionnel.

Dans un troisième temps, il a été décidé d'expérimenter qu'un item de la compétence sept du socle commun soit évalué à chaque fois : "Être autonome dans son travail : savoir l'organiser, le planifier". Le professeur porte donc une appréciation sur l'implication de l'élève dans l'évaluation et notamment sur le nombre d'exercices abordés.

Les paramètres de l'expérimentation

La fréquence des évaluations et le choix des items

Afin de mesurer une évolution de la maîtrise de chaque item, une plage hebdomadaire de l'emploi du temps était consacrée à l'évaluation. Cette fréquence très élevée des évaluations a d'abord effrayé les autres collègues.

Progressivement, les professeurs impliqués dans cette expérimentation ont réduit le nombre d'items, se rendant compte à la fois de la lourdeur inutile d'un système trop détaillé, et de la nécessité d'évaluer les élèves sur des tâches complexes mêlant le plus souvent plusieurs items.



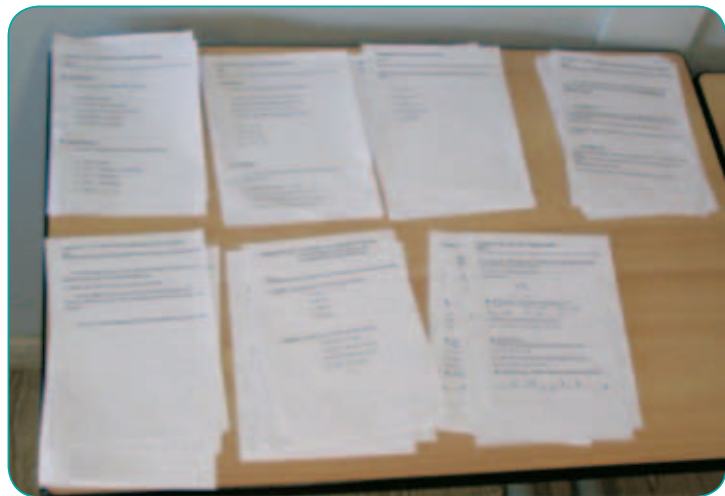
Les collègues travaillant sur le niveau quatrième ont fait un choix d'évaluations plus espacées, sur un rythme semblable à celui qu'ils avaient précédemment. La fréquence des évaluations et le nombre d'items ont été les deux premiers paramètres qu'il a fallu faire évoluer pour rendre cette expérimentation raisonnable.

Dans un troisième temps de l'expérimentation, une distinction s'est opérée sur certains items qui ne sont proposés qu'une ou deux fois et dont la validation unique suffit.

À côté des connaissances et savoir-faire, dont il a fallu restreindre la liste en les regroupant, des compétences transversales sont également évaluées.

Le libre choix des exercices

Au cours des séances d'évaluation, les élèves ont à leur disposition une feuille d'exercices pour chaque thème proposé. Les élèves peuvent librement prendre une ou plusieurs feuilles. D'une séance d'évaluation à l'autre, les exercices sont modifiés, ce qui demande la constitution d'une banque importante d'exercices d'évaluation.



Au début de l'expérimentation, un exercice par items travaillé était proposé. Les élèves avaient progressivement un choix de plus en plus vaste et régulièrement renouvelé d'exercices. Cependant, il s'est vite avéré préférable de construire des feuilles avec plusieurs exercices sur un thème regroupant plusieurs items mêlés. En effet, les exercices proposés initialement ne testaient qu'une technicité déconnectée d'une véritable compréhension du sens.

Le calcul de la note trimestrielle

À l'issue de chaque évaluation, le professeur relève sur un tableau Excel le degré de réussite pour chaque item selon une échelle à quatre niveaux. Les dernières versions d'Excel permettent une meilleure ergonomie en ne faisant apparaître une partie du tableau, ce qui permet une saisie rapide. S'il est certain que le temps de saisie est augmenté par rapport à une simple saisie de notes, il faut noter que le temps de correction est, lui, souvent plus court.

La note trimestrielle est calculée en attribuant pour chaque item une valeur qui dépend des deux dernières évaluations. Par exemple, deux verts valent un point ; un orange puis un vert valent 0,8 ; un vert puis un orange valent 0,6...

En fonction du nombre d'items globalement évalués sur le trimestre, une simple règle de trois permet de ramener la somme sur 20.

Le calcul de cette note n'exclut pas la présence d'autres notes, par exemple celle de devoirs maison, de petites interrogations ou d'un devoir classique. On peut alors faire une moyenne avec les coefficients de son choix.

| Si la compétence n'est pas validée, la compétence est validée pour | |
|--|-----|
| VV | 1 |
| VO | 1 |
| Si la compétence n'est pas validée, note pour les 2 derniers résultats | |
| V | 0,6 |
| J | 0,4 |
| O | 0,2 |
| R | 0 |
| VV | 0,9 |
| VO | 0,8 |
| VO | 0,7 |
| VO | 0,8 |
| VO | 0,7 |
| VO | 0,6 |
| VO | 0,5 |
| VO | 0,6 |
| VO | 0,5 |
| VO | 0,4 |
| VO | 0,3 |
| VO | 0,3 |
| VO | 0,2 |
| VO | 0,1 |
| VO | 0 |



Conclusion

Au travers de cette expérimentation, les professeurs de mathématiques du collège Camille Claudel ont réussi à construire une nouvelle modalité d'évaluation qui rend mieux compte des acquis des élèves, tout en contribuant à construire chez eux une certaine autonomie et en leur envoyant une image positive de leurs progrès.

Au fil de leur travail, en lien avec un inspecteur, ces professeurs ont pu faire jouer certains paramètres pour éviter les lourdeurs inhérentes à leur première intuition. Le travail de concertation incontournable qu'ils ont mené est exemplaire. Tout en respectant des façons de faire très différentes et la liberté pédagogique de chacun, l'équipe est parvenue à un travail abouti. Au travers de cet article, le dialogue est ouvert avec ceux qui souhaiteraient partager cette réflexion.



Scolatix

Scolatix.org : Le point de départ de la réflexion

Le point de départ est le défaut de la moyenne chiffrée traditionnelle : deux élèves qui ont les mêmes acquis en fin d'année (ou de trimestre) peuvent ne pas avoir la même moyenne, si l'un des deux élèves a mis plus de temps à acquérir les notions. Caricaturalement :

- pour le 1^{er} élève, les notes 18 ; 19 ; 18 donnent une moyenne de 18/20
- pour le 2^e élève, les notes 9 ; 7 ; 18 donnent une moyenne de 6.6/20

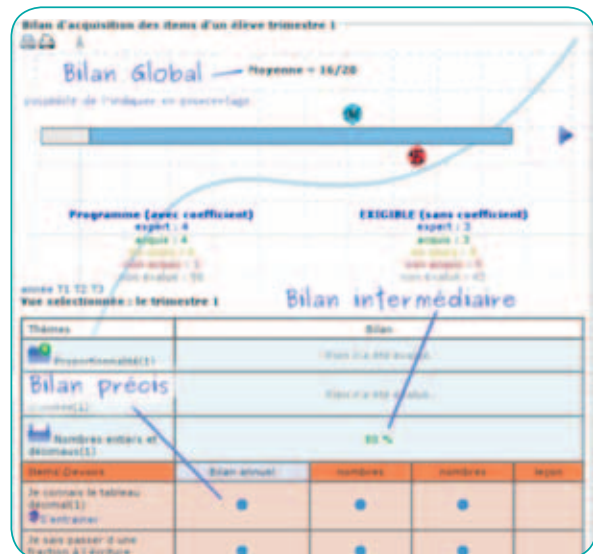
Pourtant les deux élèves ont les mêmes acquis comme l'atteste le résultat à la dernière évaluation. Notre but est qu'à la fin de l'année les élèves possèdent tous ces acquis donc ils devraient avoir la même note, et un élève ne sachant plus faire devrait avoir une note inférieure. Nous avons donc choisi de faire en sorte que la dernière évaluation influence la moyenne de l'élève ou même mieux, qu'elle corresponde à la moyenne de l'élève...

Bien sûr pour comparer des notes entre devoirs, il faut qu'ils portent sur la même notion, c'est pourquoi nous avons décidé de "découper" le programme en "items" ou "objectifs" et d'évaluer ces items dans chaque devoir. C'est la dernière évaluation de la compétence qui est prise en compte dans la note. L'erreur devient de suite, un outil, un levier pour apprendre et non un outil de jugement.

Découpage en objectifs : l'analyse des compétences de l'élève

Nous pouvons regrouper des items dans des thèmes. Nous avons donc trois niveaux d'analyse :

- **Le précis**, pour chaque item, on a un niveau de maîtrise par l'élève : expert, acquis, en cours d'acquisition, non acquis, non évalué, il permet d'attacher des instruments de remédiations de façon claire.
- **L'intermédiaire**, pour chaque thème (regroupement d'items autour d'un axe) nous avons un pourcentage d'acquisition, il permet de cibler le groupe de notions à revoir entre chaque thème.
- **Le global**, la note que possède l'élève qui d'ailleurs peut être un pourcentage (option activable sur scolatix.org). Il permet d'estimer le taux d'acquisition de l'élève par rapport aux éléments vus en classe.



La remédiation

a. côté élève

Le site est un outil idéal pour le rendre autonome, car l'élève, possédant un compte personnel, peut accéder à des documents que s'il consent à y aller. Chaque item possède un document d'entraînement ou explicatif (bien sûr, c'est à l'enseignant de concevoir les documents et les mettre sur le site par son interface scolatix.org).

Ces liens apparaissent sous le titre des compétences. ("S'entraîner" "Le cours").



b. côté enseignant

L'enseignant peut voir par scolarité les notions qui ne sont pas acquises globalement par la classe. Le site affiche (voir ci-contre) un taux d'acquisition par la classe (en accordant 2 pts à un élève qui possède la notion, 1 pt pour celui qui au stade "en cours d'acquisition" et 0 sinon).

Pour chaque notion, l'enseignant peut voir quels élèves la possèdent et ceux qui ne la possèdent pas (voir ci-dessous), et peut concevoir une séance de remédiation en instituant par exemple des duos faible-fort.

| | |
|--|---------------|
| Construire la bissectrice d'un angle | Non évalué |
| Construire et utiliser le cercle inscrit à un triangle | Non évalué |
| Connaître et utiliser la définition de bissectrice | Non évalué |
| Calculer une longueur à partir des milieux | 48,1 % |
| Savoir énoncer les propriétés des milieux | 94,4 % |
| Déterminer le milieu d'un segment à partir du parallélisme | 72,2 % |
| Déterminer un parallélisme en utilisant la droite des milieux | 75,9 % |

Répartition : Déterminer le milieu d'un segment à partir du parallélisme

Retour au bilan

| Expert | Acquis | En cours d'acquisition | Non acquis | Pas encore évalué |
|--------|--------|------------------------|------------|-------------------|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Un clic sur l'un des items ci-dessus amène à ce tableau où les élèves sont répartis en fonction de leur degré de maîtrise de l'item.

Les stades d'acquisitions

Sur le site, on peut observer 5 stades d'acquisitions d'une notion :

- Expert : La notion est parfaitement maîtrisée sans la moindre erreur
- Acquis : La notion est parfaitement maîtrisée, peut subsister certaines erreurs d'étourderies.
- En cours d'acquisition : Certains éléments sont maîtrisés mais la notion en elle-même ne peut être considérée acquise
- Non acquis.
- ? Non évaluée : L'élève n'a pas terminé son devoir et fait les exercices qui permettaient de juger l'état de maîtrise de la notion, ou bien l'enseignant n'a pas suffisamment d'éléments pour évaluer cet item.

Dans le calcul de la note par le site, l'état "Expert" et "Acquis" valent 2 points. L'état "En cours d'acquisition" vaut 1 point et "Non acquis" 0 point. L'état "Non évalué" n'influe en rien sur la note, l'équivalent du "non noté".

Le choix des couleurs du feu tricolore n'est pas anodin, il s'agit de parler un langage intuitif pour l'élève, qu'il comprenne l'évaluation colorée.

L'état "Expert", est apparu plus tard dans la réflexion, avec les 3 couleurs, les bons élèves faisaient un travail bâclé, comprenant qu'ils auraient "la couleur verte" malgré tout, pour les inciter à progresser dans le travail nous avons créé la couleur "bleue". Évidemment, il n'y a pas de changement dans le calcul de la note : les notions sont sues dans le cas "acquis" et "Expert". Mais cela a permis d'engager un "challenge" vers l'excellence. On tire les élèves vers le haut en différenciant la réussite.



La modularité du logiciel

Le logiciel est largement modulable par l'enseignant. Il lui permet de l'adapter à sa pratique :

- Il peut configurer l'affichage de la note sur le compte élève et enseignant, soit en supprimant cet affichage, soit en le remplaçant par un pourcentage...
- Des notifications par courriel peuvent être envoyées aux élèves (prévenir des items prochainement évalués, ou des derniers résultats obtenus)
- Des exercices complémentaires peuvent être mis en lien avec chaque item.

Scolatix.org en plus de l'évaluation par items permet le suivi du socle commun. Le fonctionnement reste identique, sauf que les items du socle commun n'influent pas sur la note générée. Il s'agit juste d'un suivi.

Conclusion

L'utilisation de cet outil implique que l'enseignant n'évalue pas seulement la copie de l'élève mais aussi le travail de celui-ci dans sa globalité (lors du devoir et avant en classe).

En cas d'échec, il est simple de procéder à une phase de remotivation : "Ces items seront réévalués la prochaine fois, libre à toi de me prouver que tu les possèdes".



Le groupe a beaucoup réfléchi à la façon de différencier en évaluation. Plusieurs expériences ont été menées. Les annexes suivantes montrent deux de ces expérimentations. Dans l'une l'aide apportée amène à n'évaluer qu'une partie des compétences mises en jeu, dans l'autre, les coups de pouces permettent à l'élève de montrer ses connaissances sans être pénalisé.

Évaluation différenciée en SVT

Une tâche complexe est proposée à des élèves de 4^e (sujet page suivante). Celle-ci permet de travailler 4 items au travers de l'étude de 2 documents :

- S'informer en lisant un texte ;
- Extraire des informations d'un document ;
- Donner une explication, argumenter ;
- S'exprimer par écrit dans un français correct

Une aide est proposée à certains élèves (choisis par le professeur) afin de les aider à extraire les informations du document le plus complexe. Pour ces élèves, seuls 3 items seront évalués. L'aide proposée aux élèves permet de simplifier la tâche complexe (et permet donc d'éviter que les élèves en difficultés restent bloqués) mais ne baisse pas les exigences pour les 3 items qui restent évalués.

Pour aider les élèves en difficultés, le coup de pouce suivant est proposé :

Aide à la compréhension du document 1 :

Il faut d'abord bien comprendre les 3 schémas A, B et C du document 1, qui montrent les résultats enregistrés par les appareils de surveillance. Pour bien analyser ces 3 schémas il faut :

- Bien connaître son cours sur les volcans et celui sur les séismes ;
- Bien comprendre à quoi correspond chaque point noir et à quelles profondeurs ils sont situés ;
- Bien voir les différences que l'on observe entre les 3 schémas A, B et C ;
- Essayer de deviner ce qui peut se passer dans les mois à venir (novembre, décembre, janvier) ;
- Conclure : une éruption va-t-elle se produire ? Quand ?

Pour ces élèves, l'évaluation de l'item "Extraire des informations d'un document" n'est plus possible. Les élèves seront donc uniquement évalués sur les 3 items :

- S'informer en lisant un texte ;
- Donner une explication, argumenter ;
- S'exprimer par écrit dans un français correct.

Si la résolution de la tâche complexe est simplifiée, l'exigence pour les 3 items qui restent évalués n'est en revanche pas diminuée.

Sujet proposé aux élèves :

Vous êtes le maire de Naples. L'observatoire de volcanologie chargé de surveiller le Vésuve vous transmet des documents sur le volcan car des signes annonçant une éruption sont enregistrés.

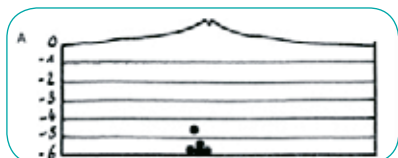
À l'aide des documents présentés, montrez quels sont les signes annonciateurs d'une éruption, puis indiquez, en les expliquant précisément, les décisions que vous prenez en tant que maire de la ville.



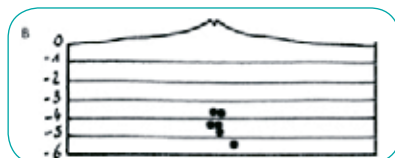
Document 1 : La surveillance du Vésuve

Le volcan est surveillé de près par de nombreux appareils, parmi lesquels des sismographes, des GPS (pour mesurer les déformations du volcan) ou encore des appareils mesurant la composition des fumées s'échappant du volcan. Ces instruments de mesure envoient leurs données à l'Observatoire du Vésuve afin d'y être analysées.

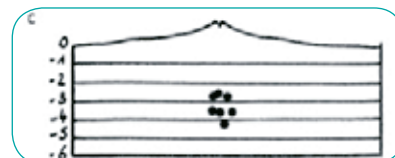
Sur les schémas ci-contre les points indiquent les positions successives des foyers des différents séismes enregistrés sous le Vésuve lors des 3 derniers mois (l'axe des ordonnées est gradué en km)



A : relevés du mois d'août



B : relevés du mois de septembre



C : relevés du mois d'octobre

Document 2 : Plan d'urgence prévu en cas d'éruption

Le plan d'urgence suppose une éruption au cours de laquelle les versants de la montagne s'étendant au-delà de 7 kilomètres pourraient être balayés par des nuées ardentes dévalant les pentes, tandis que les zones périphériques pourraient subir des pluies de cendres voir de blocs de pierres. En raison des vents dominants, les zones au sud et à l'est du volcan sont plus exposées.

Le plan suppose d'être prévenu entre quinze et vingt jours avant le déclenchement d'une éruption et prévoit l'évacuation d'urgence de 600 000 personnes, comprenant presque toute la population vivant dans la zone la plus proche du volcan. L'évacuation par trains, ferries, cars et autobus est conçue pour durer environ sept jours et les réfugiés seraient principalement envoyés dans d'autres régions du pays.



Des “coups de pouce” en évaluation

Présentation

Cette évaluation sommative (le sujet est reproduit à la suite de ce texte) concerne la Partie “Diversité, parentés et unité des êtres vivants”. Elle est réalisée après deux séances en groupes de mise en recherche des élèves, pour comprendre comment classer des êtres vivants ; deux séances en classe entière pour utiliser le logiciel Phyloboîte et un bilan des travaux et des connaissances. Les items d'évaluation sont choisis par l'enseignant en fonction de la fiche de suivi que possèdent les élèves en lien avec le livret des compétences du socle commun et dont un extrait est reproduit ci-dessous :

| Connaissances | |
|-----------------------|--|
| 1 | Je sais restituer mes connaissances. |
| 2 | Je sais réinvestir mes connaissances dans un autre exemple. |
| Capacités langagières | |
| 3 | Je présente ma copie avec soin. |
| 4 | Je maîtrise la pratique de l'écrit. |
| Capacités spécifiques | |
| 5 | Je sais rechercher, extraire et organiser l'information utile. |
| 6 | Je sais réaliser, manipuler, mesurer, calculer, appliquer des consignes, utiliser un logiciel ou un cédérom. |
| 7 | Je sais raisonner, argumenter, pratiquer une démarche expérimentale. |
| 8 | Je sais présenter la démarche suivie, les résultats obtenus, communiquer à l'aide d'un langage scientifique adapté (texte, schéma, croquis, dessin, tableau, graphique). |

Le constat de départ est que ce sont souvent les mêmes élèves qui ne maîtrisent pas les capacités spécifiques des items 7 et 8.

La durée du devoir est plus longue que d'habitude, l'enseignant cherche absolument à mettre davantage en confiance ses élèves, à plus les impliquer pour éviter d'entendre “je n'ai pas fait, je ne savais pas faire”. Le devoir commence volontairement par une consigne simple, elle a pour but de mettre les élèves au travail. La différenciation porte sur deux questions seulement, construire et compléter un tableau d'attributs ainsi que la classification en groupes emboîtés.

Au départ tous les élèves n'ont que le texte du devoir ainsi que les photos des animaux. Assez rapidement, le professeur distribue les “coups de pouce” d'ordre méthodologiques pour les élèves qu'il a repérés en difficulté précédemment. C'est un choix de ne pas laisser ces élèves trop paniquer et ne rien faire. Pour les autres, la demande viendra davantage des élèves et aucune demande ne sera rejetée. Un élève réclamera même toutes les aides sans trop chercher.

Quelques éléments de réflexion

Le choix de cette partie du programme est à relier avec la difficulté que peuvent rencontrer les élèves sur la classification phylogénétique des êtres vivants. En effet ils arrivent d'écoles primaires différentes, et n'ont pas encore été tous sensibilisés à cette nouvelle classification.

Pendant la séance, plusieurs élèves, qui habituellement sont assez réservés, osent demander de l'aide et s'appliquent à bien faire.

Lors de la correction, le professeur n'a pas voulu pénaliser les élèves qui ont utilisé le tableau déjà construit, par souci d'équité. En effet ils représentent les personnes les plus en difficulté, et dans ce cas la construction des groupes emboîtés pose aussi un problème.




L'enseignant n'est pas convaincu que l'aide ait été suffisante encore pour l'élève 1, qui est en grande difficulté. Cependant il s'est montré plus actif, plus motivé. Ce genre d'aide convient davantage à l'élève 2 dyslexique, qui a d'ailleurs demandé s'il y avait des coups de pouce aussi au prochain devoir. Les deux autres élèves n'ont pas trouvé nécessaires ces coups de pouce.

La préparation d'une telle évaluation a demandé plus de temps pour l'enseignant. C'est dû probablement à la réflexion sur les difficultés que les élèves peuvent rencontrer et à la conception des aides progressives.

En classe, le choix d'une durée plus longue pour cette évaluation, n'est en fait pas forcément nécessaire. En effet, on peut très bien imaginer que la répétition de telles modalités de devoir puisse rendre les élèves plus rapides dans leur travail. L'objectif n'est pas de les rendre dépendants des coups de pouce, mais de les stimuler et de les mettre en meilleure réussite.

L'évaluation

| Items | Activités | Évaluation |
|-------|---|--------------|
| 1 | 1. Relis par une flèche le mot ou l'expression à sa définition. Besoin nutritif ● Chaîne alimentaire ● Matière organique ● Croissance ● Attribut ● Groupe ● | .../3 points |
| 8 | 2. Voici une collection de 8 animaux présentés sur les photos ci-contre. Construis un tableau indiquant les attributs des animaux dans les lignes et le nom de chaque animal dans les colonnes . | .../4 points |
| 8 | 3. Complète le tableau à l'aide d'une croix quand l'attribut est présent. | .../4 points |
| 7 | 4. Construis la classification en groupes emboîtés de cette collection d'animaux. | .../6 points |
| 7 | 5. Des élèves ont réalisé en classe les expériences sur les photos ci-dessous. Écris l'hypothèse qu'ils ont voulue tester.  * On réalise dans deux pots des cultures de blé (elles ont donc la même taille et le même aspect). * L'une est placée à la lumière, l'autre sous un cache noir. * Le résultat est observé un mois plus tard. | .../3 points |

Bordas SVT, 6^e, 2009, p. 84



Doc. 1 Le crâne trouvé dans une pelote de réjection permet d'identifier une musaraigne.



Doc. 2 Une carpe et son squelette.



Doc. 3

La cuticule* rigide du cloporte est articulée.



Doc. 4

Malgré un corps mou, le ver de terre peut s'enfoncer dans le sol.



Doc. 5 Le corps du criquet est entouré d'une cuticule.



Doc. 6 Grâce aux os et aux muscles de ses pattes, la grenouille peut réaliser des bonds spectaculaires.



Doc. 7

L'ouverture large de la mâchoire du lézard lui permet d'attraper sa proie.



Doc. 8

Avec ses doigts puissants, la taupe creuse des galeries.



* Cuticule: peau durcie formant un squelette à l'extérieur du corps de l'animal.



Les coups de pouce

Coups de pouce (questions 2,3)

- Tu dois rechercher un attribut qui caractérise chaque animal en observant les photos et en lisant les phrases du document.
- Écris les attributs dans les lignes horizontales du tableau et les animaux dans les colonnes.

Coups de pouce (questions 2,3)

- Voici un exemple de tableau à compléter en observant les photos.

| Animaux Attributs | Musaraigne | Carpe | Cloporte | Ver de terre | Criquet | Grenouille | Lézard | Taupe |
|----------------------|------------|-------|----------|--------------|---------|------------|--------|-------|
| Bouche | | | | | | | | |
| Squelette interne | | | | | | | | |

... lignes à compléter

| Animaux Attributs | Musaraigne | Carpe | Cloporte | Ver de terre | Criquet | Grenouille | Lézard | Taupe |
|-----------------------------------|------------|-------|----------|--------------|---------|------------|--------|-------|
| Bouche | | | | | | | | |
| Squelette interne | | | | | | | | |
| Poils | | | | | | | | |
| 4 membres | | | | | | | | |
| Large ouverture de la mâchoire | | | | | | | X | |
| 4 doigts à la main | | | | | | | | |
| Nageoires à rayons | | | | | | | | |
| Squelette externe | | | | | | | | |
| 3 paires de pattes | | | | | | | | |
| 7 paires de pattes | | | | | | | | |
| Corps mou | | | | | | | | |

Coups de pouce (question 4)

- Ces attributs te permettent de les regrouper, en partant de l'attribut le plus représenté
- Tous les attributs et tous les animaux sont à écrire une seule fois dans les groupes emboîtés

Coups de pouce (question 4)

- Voici un modèle de construction des boîtes dans un autre exemple.

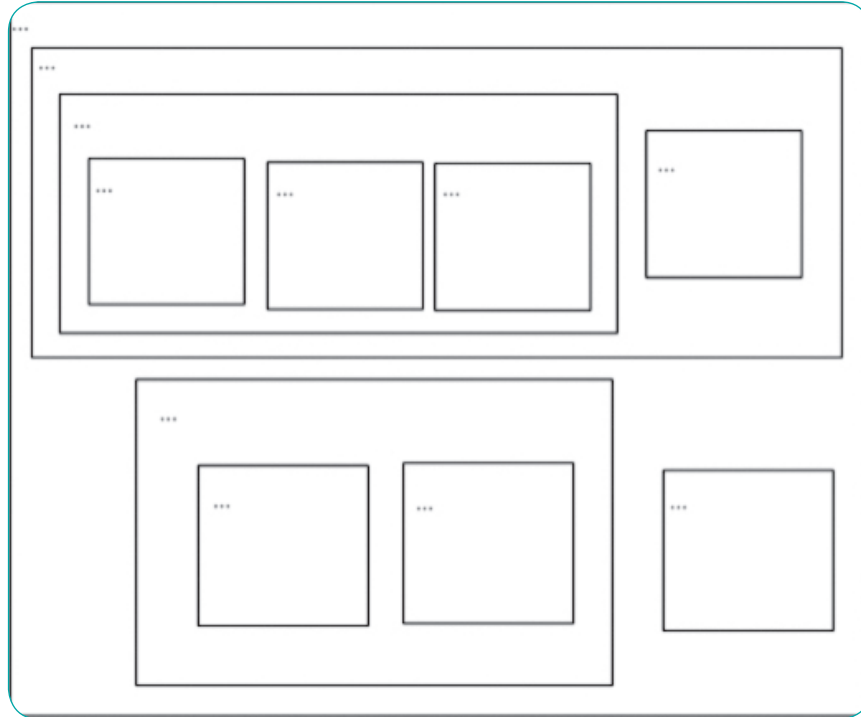


Ces 4 êtres vivants possèdent 4 membres et des os.



Coups de pouce (question 4)

- Voici un modèle des groupes emboîtés à compléter à l'aide des attributs et des animaux, en s'aidant du tableau.



Productions des élèves

Élève 1

Cet élève est habituellement en grande difficulté.

question 2, et 3

Coups de pouce (questions 2,3)

- Tu dois rechercher un attribut qui caractérise chaque animal en observant les photos
- Écris les attributs dans les lignes horizontales du tableau

Coups de pouce (questions 2,3)

- Voici un exemple de tableau à compléter en observant les photos

| Attributs | musaraigne | carpe | cloporte | Ver de terre | criquet | grenouille | lézard | taupe |
|--------------------------------|------------|-------|----------|--------------|---------|------------|--------|-------|
| bouche | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Squelette interne | X | X | X | X | X | X | X | X |
| poils | X | | | | | | | |
| 4 membres | X | X | | | | X | X | X |
| Large ouverture de la mâchoire | | | | | | | | X |
| 4 doigts à la main | X | | | | | X | | |
| Nageoires à rayons | | X | | | | | | |
| Squelette externe | | | X | | X | | | |
| 3 paires de pattes | | | | | X | | | |
| 7 paires de pattes | | | X | | | | | |
| Corps mou | | | | X | | X | X | |

Coups de pouce (question 4)

- Ces attributs te permettent de les regrouper, en partant de l'attribut le plus représenté
- Tous les attributs et tous les animaux sont à écrire une seule fois dans les groupes emboîtés

Coups de pouce (question 4)

- Voici un modèle de construction des boîtes dans un autre exemple.

Ces 4 êtres vivants possèdent 4 membres et des os.

bouche, squelette interne, squelette externe



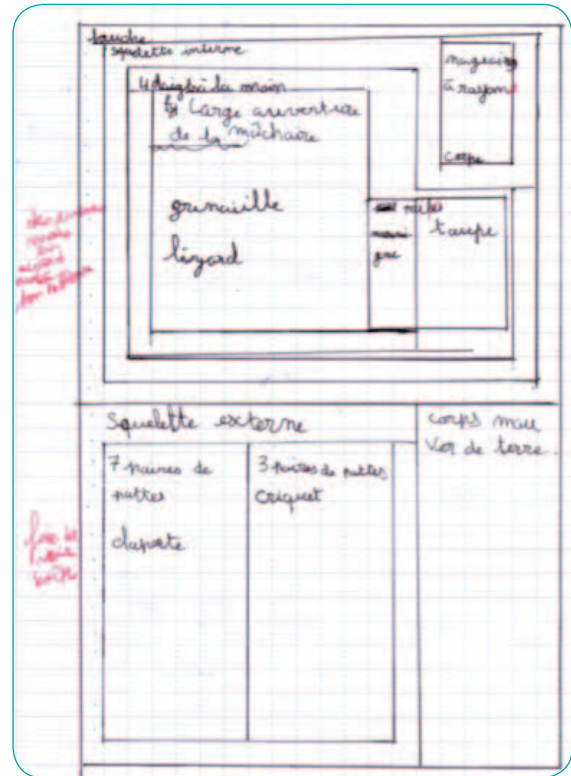
Élève 2

Cet élève présente une dyslexie. Il était particulièrement en recherche et motivé ce jour-là.

Coups de pouce (questions 2,3)
 • Voici un exemple de tableau à compléter en observant les photos

| Attributs \ Animaux | musaraigne | carpe | cloporte | Ver de terre | criquet | grenouille | lézard | taupe |
|--------------------------------|------------|-------|----------|--------------|---------|------------|--------|-------|
| bouche | X | X | X | X | ✓ | X | X | X |
| Squelette interne | X | ✓ | | | | X | X | X |
| poils | X | | | | | | | X |
| 4 membres | X | | | | ✓ | X | X | X |
| Large ouverture de la mâchoire | X | | | | | X | X | X |
| 4 doigts à la main | X | | | | | X | X | X |
| Nageoires à rayons | | X | | | | | | |
| Squelette externe | | | X | | X | | | |
| 3 paires de pattes | | | | | X | | | |
| 7 paires de pattes | | | X | | | | | |
| Corps mou | | | | X | | | | |

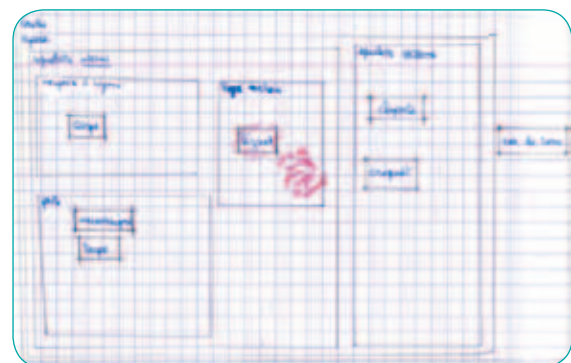
Coups de pouce (question 4)
 • Ces attributs te permettent de les regrouper, en partant de l'attribut le plus
 • Tous les attributs et tous les animaux sont à écrire une seule emboîtés



Élève 3

Élève qui a acquis ces items dans un exercice précédent

| | aquatique | aquatique interne | poils | nageoires à rayons | 4 pattes | 6 pattes | 7 paires de pattes |
|--------------|-----------|-------------------|-------|--------------------|----------|----------|--------------------|
| musaraigne | | X | X | | X | X | |
| carpe | | X | | X | X | X | |
| cloporte | X | | | | X | X | |
| ver de terre | | | | | X | X | |
| criquet | X | | | | X | X | |
| grenouille | | X | | | X | X | |
| lézard | | X | | | X | X | X |
| taupe | | X | X | | X | X | |

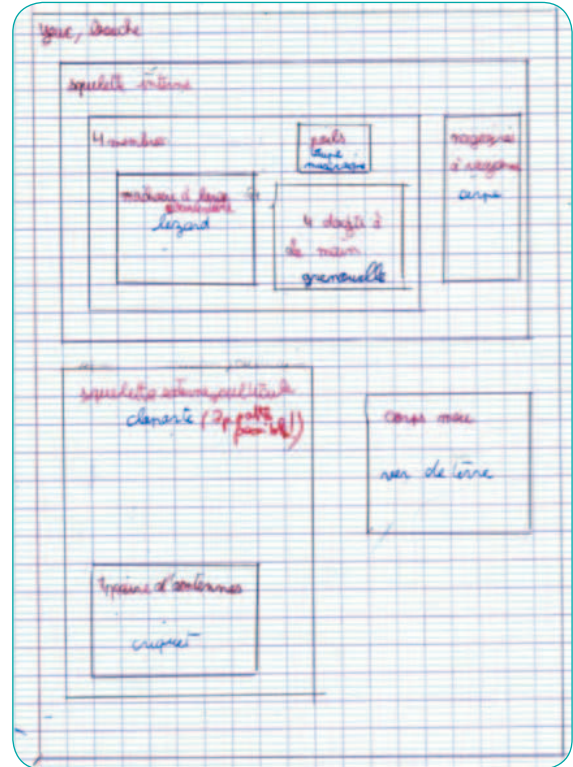




Élève 4

Élève qui a acquis ces items dans un exercice précédent

| | main | corps | déplacement de la | main | main | main | main | main |
|-----------------------|------|-------|-------------------|------|------|------|------|------|
| gêne, bouche | x | x | x | x | x | x | x | x |
| spécificité interne | x | x | | | | x | x | x |
| spécificité externe | | | x | | x | | | |
| 4 membres | x | | | | | x | x | x |
| organisme à 4 membres | | x | | | | | | |
| 4 doigts à la main | | | | | | x | | |
| 4 doigts à la main | | | | | | | x | |
| 4 yeux d'arctique | | | | | x | | | |
| cuiculé | | | x | | x | | | |
| paus | x | | | | | | | x |
| corps | | | | | | | | |
| main | | | | x | | | | |





Comparateur de systèmes d'évaluation

La grille ci-dessous est le fruit du travail de notre première année. Il nous a permis de mettre en évidence un certain nombre de paramètres intéressants à étudier d'un système d'évaluation. Cette grille permet également de comparer différents systèmes en montrant leurs points communs et les choix propres.

Organisation pratique des enseignants

Investissement en temps

- Temps passé à la préparation
- Temps passé à la correction
- Temps passé à la saisie des informations

Temporalité de l'évaluation

- Durée des évaluations
- Fréquence des évaluations
- Réévaluation d'une connaissance, d'un item
- Prise en compte de temps de remédiation dans l'évaluation

Conception de l'évaluation

- Nature des critères d'évaluation (connaissances/capacités/attitudes ; degré de raffinement de la grille) à préciser éventuellement selon les disciplines.
- Anticipation des difficultés/facilités pour différencier
- Quelles formes d'évaluations sont privilégiées (individuelle, groupe, en situation de classe, à la maison, CCF) ?
- Comment est intégré le socle commun ?
- Intégration d'évaluations différenciées.

Constitution de la note

- Modalité de constitution de la note (moyenne, seuil/profil, synthèse des compétences)
- Qui évalue (professeur, pairs, auto-évaluation) ?

Travail d'équipe d'enseignants

- Travail d'équipe : quelle(s) équipe(s) ?
- Place donnée à une harmonisation entre professeurs (d'une même discipline, de plusieurs disciplines).

Utilisation des résultats

Outil de saisie

- Nature de l'outil de saisie
- Quelle mémoire des items évalués et des réussites ?
- L'évaluation permet-elle d'identifier des profils d'élèves ? (comment différencier l'origine des difficultés ?)
- Pour l'enseignant, possibilité d'organiser des groupes de remédiations, groupes de besoin grâce à l'outil
- Pour l'élève, l'évaluation permet-elle d'identifier les capacités à retravailler, celles maîtrisées ?



Parcours de l'élève

- Visibilité de la progression de la maîtrise des capacités
- Prise en compte des progrès dans la note trimestrielle
- Possibilité de rattraper un échec.
- Influence sur l'orientation (finesse du diagnostic)

Communication

- Distinction entre socle commun et programme.
- Lisibilité des critères d'évaluation
- Objectifs de l'évaluation : comment sont-ils annoncés ?

Avec les élèves

- Quelle restitution des résultats ?

Avec les parents

- Quelle restitution des résultats ?
- Est-ce que les parents sont en mesure d'aider les enfants après l'évaluation ?
- Clarté des documents de restitution aux familles.

Avec l'institution

- Quelle restitution des résultats ?
- Intégration du socle commun ?

Impact de ce système d'évaluation

- Influence du système d'évaluation sur l'image de soi, l'image des autres. Le système d'évaluation prend-il en compte la charge émotionnelle liée à l'évaluation ?
- Satisfaction des élèves, des parents, des professeurs avec ce système d'évaluation



Fiche projet “évaluation par compétences”

Lien avec le projet d'établissement

.....
.....
.....
.....

Stratégie d'établissement pour la validation du socle

.....
.....
.....

Professeurs impliqués dans la démarche

- Équipe disciplinaire :
- Équipe pédagogique d'une classe 6^e 5^e 4^e 3^e
- Équipe pédagogique d'un niveau 6^e 5^e 4^e 3^e
- Autre (préciser) :

Critères d'évaluation

Constituer la liste des critères d'évaluation en respectant les principes suivants :

- Un nombre raisonnable d'éléments d'évaluation.
- Un équilibre entre connaissances, capacités et attitudes.
- Cohérence avec le socle commun, le LPC.
- Lisibilité des énoncés par les familles, les élèves.

Graduation des critères d'évaluation

- Chiffrée.
- Lettrée.
- Couleurs.

Description des niveaux de maîtrise :

- Un niveau.
- Deux niveaux.
- Quatre niveaux.

Utilisation ou non de notes.

- À chaque évaluation ?
- À chaque trimestre ?
- À la fin de l'année ?
- Pas du tout ?



Conception des évaluations

Quelle harmonisation sur l'équilibre entre des activités d'application immédiate ou de restitution, des activités guidées permettant de remobiliser une compétence, et des tâches complexes permettant de vérifier la capacité à transférer ?

Quelles formes d'évaluations sont privilégiées ?

- individuelle,
- groupe,
- en situation de classe,
- auto-évaluation,
- à la maison,
- CCF,
- autre.

Place de la différenciation en évaluation ?

Choix des rythmes et moments d'évaluation.

Communication

Avec les élèves

Quelle présentation du projet ?

Quelle restitution des résultats ?

Avec les parents

Quelle présentation du projet ?

Quelle restitution des résultats ?

Clarté des documents de restitution aux familles.

Avec l'institution

Quels bilans ?

Harmonisation entre les personnes s'impliquant dans le projet et celles n'y participant pas.

Moyens mobilisés

Quels moyens (HSE, aménagements d'horaires,...) sont mobilisés pour :

- la concertation pour concevoir le projet,
- la concertation pour harmoniser les pratiques,
- la présentation devant les parents,
- la concertation pour évaluer les élèves,
- l'évaluation en vue de l'évolution du dispositif.

Outils de suivi

- Livret papier par élève.
- Tableaux papier par classe.
- Outils numériques (en ligne ou pas).

Achévé d'imprimer en octobre 2013
par le service reprographie du rectorat
de Nantes (Loire-Atlantique)

Maquette et mise en page (DAEP)
Magalie Chevalier

Imprimé en France