Séminaire « Evaluer pour apprendre »-DNB-LSU

Jeudi 19 janvier 2017

Aubagne – Centre Agora

Table des matières

1 Plénière - Animateur: Antoine Delgado 3

1.1 Ouverture par Bernard Beignier, recteur de région académique, chancelier des universités 3

1.2 Intervention d'André Canvel, IGEN, Délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences scolaires 4

1.2.1 Le climat scolaire à l'épreuve des études : 5

1.2.2 Le climat scolaire, les facteurs clefs 6

1.2.3 Apprendre à l'école est une activité complexe 6

1.3 Intervention de Jean-Marc Monteil, recteur, chargé d'une mission interministérielle sur le numérique 12

1.3.1 Propos liminaires 12

1.3.2 L'acte d'évaluation est éclairant de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre. 12

1.3.3 Les performances cognitives des élèves à l'épreuve de la Recherche 16

1.3.4 Quid de l'évaluation par compétences ? 21

1.4 Intervention de Jean-Michel Zakhartchouk, enseignant formateur, membre des cahiers pédagogiques 22

1.4.1 Evaluation, apprentissages, compétences … décevoir les amateurs d'idées simples .. 22

1.4.2 Evaluer « ce qui est vraiment important » est plus difficile 23

1.4.3 Evaluation des domaines du socle, le cas de « Apprendre à apprendre » 24

1.4.4 L'importance de l'implication des élèves. Métacognition, auto-évaluation 24

1.4.5 Les compétences à développer chez les élèves 25

1.5 Echanges avec la salle 25

2 Tables rondes 27

2.1 Première table ronde animée par Alain Faralli, IA-IPR Sciences et vie de la terre 27

2.1.1 Collège Massenet à Marseille – M. Calippe, principal 27

2.1.2 Collège Marcel André à Seyne les Alpes - Véronique Fontaine, principale 28

2.1.3 Collège Gyptis à Marseille - Arielle Cohen principale et Benjamin Tello enseignant et formateur ressource 29

2.1.4 Echanges avec la salle 31

2.2 Deuxième table ronde animée par Frédéric Leval, IA-IPR d'arts plastiques 32

2.3 Intervention d'Olivier Maurel, adjoint du Délégué académique au numérique, et du Directeur des systèmes informatiques 33

© DH - académie d'Aix-Marseille. Document amendé par le comité d'organisation du séminaire (24/01/2017)
« *Seul le prononcé fait foi* »

2.4 Echanges avec la salle 34

2.5 Mise en perspective de la journée avec les formations d'établissement. Intervention conjointe de Dominique Beck, IA-DASEN de Vaucluse responsable du COPIL et des trois doyens des collèges d'inspecteurs (1er et 2nd degrés) 35

3 Clôture de la journée par Marie-Blanche Mauhourat, IGEN et correspondante académique de l'inspection générale 36

4 Annexes 39

4.1 Retour sur le séminaire "Evaluation des acquis des élèves, à l'école et au collège, et ses évolutions" ESEN Poitiers et par web conférences dans les académies, 4 au 6 janvier 2017 (résumé) 39

1 Plénière - Animateur: Antoine Delgado

Ce temps de travail collectif que constitue ce séminaire, vise à partager une culture commune, confronter les connaissances, partager les enjeux et accompagner les équipes pédagogiques en leur apportant les éléments indispensables pour la mise en œuvre de la réforme.
Depuis 2005, le concept de compétences est central en matière d'éducation. La loi de refondation de l'école de la république appelle à une évolution des pratiques d'évaluation, plus bienveillante, positive, et outil de mesurer des acquis et des progrès des élèves. Par ailleurs, le concept de climat scolaire est plus que jamais d'actualité, et en particulier le facteur qui le caractérise : la pédagogie.
Ces mots-clefs (**évaluation, compétences, pédagogie**) sont au cœur de cette journée.

1.1 Ouverture par Bernard Beignier, recteur de région académique, chancelier des universités

2017 est une année déterminante avec le nouveau DNB et le nouveau livret scolaire unique. Ils s'inscrivent dans une continuité, une suite logique des réformes, « *la dernière étant l'aboutissement de ce qui a commencé dans les années 2000 et la suite logique de ce qui a commencé il y a longtemps* ».
A l'image du changement de monnaie (réf. Franc – Euro), nous sommes dans cet espace de passage d'un nouvel étalon à un autre. Il faut s'attendre à ce que tant le DNB que le LSUN transforment les pratiques enseignantes. Au-delà de ces outils et de leur dimension technique, l'important demeure dans le fait que les enseignants appliquent la réforme dans son esprit, et non pas stricto-sensu « *dans sa lettre* » comme on peut le voir parfois sur le terrain. Car « *la cohérence de la réforme consiste justement à donner de la souplesse et de la liberté avec la lettre* », rappelle le Recteur.
Il ajoute : « *Nous sommes au pied du mur. Nous ne devons pas avoir d'hésitation. Il nous faut entrer pleinement dans la réforme* ».
Il existe aujourd'hui un risque fort : « *que les élèves ne soient pas suffisamment préparés, et que les pratiques autour du livret scolaire restent inchangés en profondeur, masquées par une couche de vernis superficielle de nouveauté* ». « *Ce serait la pire des choses !* » assène le Recteur.
Nous aurons un travail important à faire auprès des parents, mais aussi des élus. A ces derniers qui reprochent parfois le manque de partage d'information de notre Institution, le Recteur a souhaité leur remettre, en tant que relais et acteurs de terrain, la plaquette de communication publiée par la DGESCO (4 pages) qui était destinée aux familles.
« *Nous ne sommes pas là pour préparer la prochaine rentrée, mais les dix à vingt ans prochains, un nouveau baccalauréat avec des modalités de fonctionnement proches de celles du collège et dans sa continuité, sachant par ailleurs qu'une évaluation par compétences est déjà déployée dans l'enseignement supérieur. L'enjeu est aujourd'hui à trois niveaux : préparer les jeunes au brevet, au baccalauréat et à la licence dans une cohérence à donner à l'ensemble* ».

1.2 Intervention d'André Canvel, IGEN, Délégué ministériel chargé de la prévention et de la lutte contre les violences scolaires

L'évaluation constitue la pierre angulaire pour la mise en place d'un climat scolaire favorable aux apprentissages.

André Canvel fait référence à un article du sociologue Pierre Merle sur l'histoire de la notation, une histoire d'un bégaiement constant entre deux grandes tensions :

- celles des collèges jésuites qui se donnaient comme mission de former des élites, de les mettre en compétition et de les classer (cet esprit du XVIème siècle, de compétition et de hiérarchisation entre les personnes perdure encore),
- et celles du XVIIème siècle prônées par Jean-Baptiste de la Salle, une conception de la notation différente fondée sur la coopération, l'éducation et la formation des masses.

« *Notre culture du socle s'apparente plus à une culture du peuple, et à une vision plus « Lassalienne » de la notation* ».

Nota bene :

Article « L'école française et l'invention de la note. Un éclairage historique sur les polémiques contemporaines » de Pierre Merle, paru dans Revue française de pédagogie, 170 | janvier-mars 2010

Résumé :

« Dans l'école française, les réformes de l'évaluation des élèves, objet récurrent de polémiques, débouchent le plus souvent sur l'abandon des pratiques innovantes. L'attachement à la note chiffrée tiendrait à des vertus pédagogiques sacralisées par la tradition. L'analyse historique montre que le recours à la note chiffrée est globalement absent des pratiques d'évaluation jusque dans les années 1880-1890. L'invention de la note, consubstantielle au développement des examens et concours, est relativement récente, et la note s'est progressivement diffusée de façon descendante dans l'institution scolaire. Cependant, dès le XVIIIe siècle, le clivage entre une évaluation essentiellement sélective et une évaluation principalement fondée sur des compétences distingue des conceptions élitiste et démocratique de l'école française ».

Autre article de Pierre Merle « Faut-il en finir avec les notes » de décembre 2014

Extraits :

Consensus issu de la Recherche :

- *les notes ne mesurent pas de façon précise les compétences des élèves*
- *Les recherches sur la notation ont également montré l'existence de biais sociaux de notation*
- *Des affirmations contestables : Dans un certain nombre de discours, la notation aurait pour vertu de favoriser une (saine) émulation, une compétition entre élèves, indispensable à la motivation. Un autre discours favorable à la notation consiste à affirmer que les élèves souhaitent connaître leur niveau scolaire, veulent savoir où ils se situent par rapport aux autres. Enfin, un dernier discours affirme que la notation permet d'apprendre.*

Pistes principales :

- *Préserver l'anonymat social et scolaire de l'élève*
- *Préférer une évaluation formative à une évaluation sommative*
- *Intégrer l'évaluation dans le processus d'apprentissage*
- *Supprimer les « comparaisons sociales forcées »*
- *Fonder l'évaluation sur des compétences et connaissances standardisées*
- *Construire une synergie entre les évaluations des élèves et celles des établissements »*

1.2.1 Le climat scolaire à l'épreuve des études :

La santé des collégiens en France (étude HBSC 2014)

- **Sur le plan du vécu scolaire**

Dans leur majorité, les collégiens déclarent aimer l'école (2/3), mais cette perception s'altère au fur et à mesure des années de collège. Elle demeure toujours plus positive chez les filles. Toutefois 13% disent ne pas l'aimer du tout.
Un élève sur cinq est en retard au collège. Tous les indicateurs du vécu scolaire sont altérés pour ces élèves, à l'exception du stress lié au travail scolaire et du soutien des autres élèves.
Entre 2010 et 2014, le taux de collégiens déclarant être assez ou beaucoup stressés par le travail scolaire a modérément mais significativement augmenté, particulièrement chez les filles (+ 3%). De même la perception d'exigences scolaires élevées à augmenter chez les filles dans cette même période.

- **Sur le plan des brimades, harcèlement, violences scolaire, bagarres**

Globalement, trois quart des collégiens disent n'avoir été victimes ni de harcèlement, ni de violence à l'école. Entre 2010 et 2014, le taux de collégiens qui rapportent avoir été brimés à l'école a diminué significativement, mais il reste cependant à 12%. Les garçons sont plus victimes de harcèlement que les filles et ça augmente tout au long de la scolarité pour les deux sexes. 2/3 des élèves aiment l'école, mais la perception s'altère au fur et à mesure des années de collège.

➔ La dimension émotionnelle dans l'acte d'apprentissage est particulièrement déterminante. « *On apprend également par les sens* », et André Canvel de faire référence au domaine 2 du socle commun (« les méthodes et outils pour apprendre »).

Le baromètre jeunesse et confiance (vague 2), Opinion Way La Croix – novembre 2016

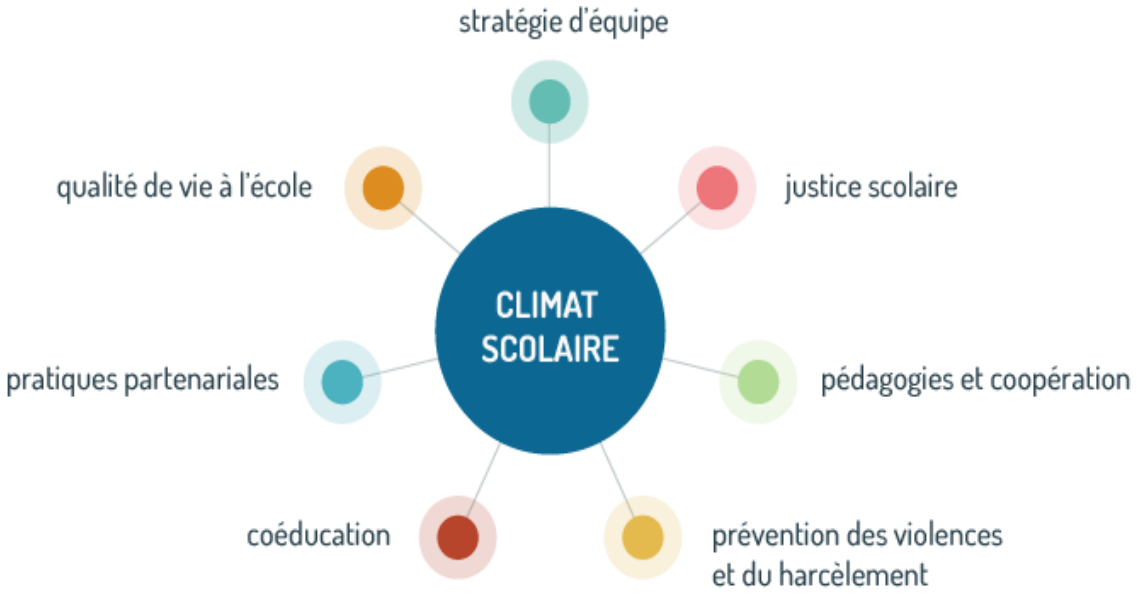
Les lieux sujets de violence	Ecole	Lieux publics	Internet	Transports en commun
Pour les jeunes	64 %	61 %	45 %	44 %
Pour les parents	44 %	61 %	36 %	44 %

L'évolution de la violence à l'école par rapport aux générations précédentes	Plus fréquente qu'avant
Pour les jeunes	70 %
Pour les parents	75 %

Les meilleures réponses pour faire diminuer la violence dans la société	Renforcer l'éducation et la lutte contre l'échec scolaire	Renforcer la répression des auteurs de violence
Pour les jeunes	47 %	44 %
Pour les parents	38 %	51 %

La responsabilité de l'échec éducatif dans le développement de la violence	Plutôt et tout à fait d'accord
Pour les jeunes	69 %
Pour les parents	76 %

1.2.2 Le climat scolaire, les facteurs clefs



1.2.3 Apprendre à l'école est une activité complexe

- Qui dépend des contextes : « apprendre à l'école », ce n'est pas apprendre à vivre ou apprendre une mauvaise nouvelle
- Qui prend des sens différents (O. Reboul, 1980)
  - *« apprendre que »* … à l'école : l'acte d'apprendre est un acte d'information, son résultat est le renseignement
  - *« apprendre à »* … à l'école : l'acte d'apprendre est au sens propre un « apprentissage », c'est-à-dire « acquérir un savoir-faire »
  - « apprendre » … à l'école : l'acte d'apprendre ne se résume plus à l'acquisition d'un savoir-faire mais à une activité plus globale dont le sens est déterminée par la finalité, le but premier : comprendre.
- qui implique la personne dans sa totalité, … y compris à l'école
  - *« apprendre à être », exigence humaine fondamentale irréductible à l'une des composantes précédentes de l'apprentissage et qui relève d'une finalité toute différente : « l'éducation » et qui ne peut et ne doit être le monopole de l'école mais exige la présence d'un tiers milieu éducatif.*

  Ce n'est pas une prédisposition mais une disposition, Quand on évalue une personne, on évalue toute la personne. « Apprendre à être » doit être partagé, dans un principe de co-éducation.

Apprendre à l'école : un contexte particulier

A propos de quelques contraintes significatives :

- **Les buts de l'enseignement :** où quand le long terme et le général sont supposés guider l'activité immédiate
- **Le caractère scolaire de l'enseignement :** où quand le sens des apprentissages scolaires devrait permettre de relier ce qui fait ici et maintenant avec ailleurs et plus tard.

- **Le découpage disciplinaire :** où des choix sont opérés selon des justifications propres à l'école (dimension instrumentale des disciplines) et dont l'implicite révèle une hiérarchie des disciplines en fonction de leur poids relatif dans la « fabrication de l'excellence scolaire » (P. Perrenoud, 1990)
- **La définition des contenus :** où la notion de programme devient un élément de distinction supplémentaire entre les disciplines selon le degré de précision et selon le degré de complexité (étendus vs approfondis)
- **L'organisation en classes :** où la communauté créé administrativement impose la nature même du travail (la dimension collective et psychosociale renforce la complexité des apprentissages) et instaure une stabilité contraignante
- **La délimitation du temps et de l'espace :** où les contraintes à priori viennent imposer des cycles (quotidien, hebdomadaire, trimestriel, annuel) et des lieux qui ne coïncident pas toujours avec les exigences liées aux apprentissages
- **Les particularités des élèves :** où le caractère obligatoire de l'école joue sur la présence et la participation des élèves mais pas sur les résultats et les investissements effectif dans les activités scolaires. La contrainte sociale prime sur l'intérêt pour les apprentissages

A contexte particulier …. stratégie singulière pour un « *empowerment collectif* » au service des apprentissages

Comment définir l'empowerment collectif ? Donner le pouvoir d'agir à un collectif pour intervenir sur leurs conditions de travail en vue d'atteindre les objectifs fixés mais qui auront subi préalablement une déclinaison locale.
Cette construction collective présente un certain nombre de caractéristiques dans nos unités éducatives :

- elle n'est pas donnée à priori mais résulte d'une démarche volontaire dont les effets ne sont pas connus
- elle s'inscrit dans un cadre réglementaire qui régit les rôles de chacun selon une organisation bureaucratique fondée sur les statuts
- elle est nécessaire pour compenser les effets de la rationalité limitée des opérateurs face à des situations professionnelles complexes qui réduisent la portée des réponses individuelles

Une réflexion d'André Canvel : « *Quand on crée un corps (de personnel), il faut créer un anti-corps, pour mieux travailler ensemble* ».

Pour ce faire, trois étapes doivent être respectées :

- **établir un climat de confiance** (Laurence Cornu,2016 : confiance et autorité sont deux notions très proches ; Denis Meuret, 2016 : la confiance est un bien public dans un monde où les interactions avec des personnes inconnues ou peu connues se multiplient, la confiance un mécanisme de réduction de la complexité sociale ; Yann Algan, la confiance aussi cela se fabrique, malgré que la défiance résulte d'un cercle vicieux où le fonctionnement hiérarchique et élitiste nourrit tous les ressentiments) ;
- **faciliter tout type d'engagement** ce qui nécessite de faire une place notoire et assumée à l'erreur comme à l'échec (Charles Pepin, 2016 : « *le succès, c'est aller d'échec en échec sans perdre son enthousiasme* » Winston Churchill ; où comment apprendre à oser sans ne jamais avoir plus peur d'échouer) ;
- **assumer ses responsabilités** en acceptant de rendre compte de ses actes mais aussi des conséquences de ses actes. Eirick Prairat,2005 « de la déontologie enseignante » qui suppose

une spécificité intrinsèque de l'acte éducatif qui fait de l'acte lui-même un acte éthique à priori et non plus à postériori.

Ces trois étapes coïncident avec notre préoccupation du moment qui consiste à montrer l'existence d'une forte corrélation entre climat scolaire et évaluation.

A propos de coïncidence :

ETAPES	EMPOWERMENT COLLECTIF	CLIMAT SCOLAIRE	EVALUATION
CONFIANCE	RAPPORT AVEC L'INCONNU	SENTIMENT D'APPARTENANCE	CONFIANCE FAMILIERE
ENGAGEMENT	OSER C'EST OSER L'ECHEC	STRATEGIES	CLARIFIER LES TROIS PROPRIETES DE L'EVALUATION / temps – contextes - activité
RESPONSABILITE	ETHIQUE ENSEIGNANTE	CLIMAT DE JUSTICE ET ETHIQUE RELATIONNELLE	EXPLICITER LA FABRIQUE DE LA REUSSITE SCOLAIRE

CLIMAT SCOLAIRE EVALUATION	UNITE EDUCATIVE		CYCLE D'ENSEIGNEMENT		CLASSE		ACCOMPAGNEMENT DIAGNOSTIC
	OUTIS	VISEES	OUTIS	VISEES	OUTIS	VISEES	
LE CLIMAT SCOLAIRE / UNE MESURE LES FONCTIONS EVALUATIVES MAJOREES/ DECRIRE COMMUNIQUER	« Enquêtes locales climat scolaire » Pour l'unité éducative concernée Applications « faits établissements » pour le local comme pour les territoires	« *reflète le jugement qu'ont les parents, les élèves et les éducateurs de leur expérience de la vie et du travail au sein de l'école … cette notion repose sur une expérience subjective qui prend en compte non pas l'individu mais l'école en tant que groupe large …* » (Debarbieux, 2012).	« Enquêtes locales climat scolaire » adaptées çà chaque cycle d'enseignement (cycle 3, cycle 4, lycée)	*Idem mais en ciblant les publics. Peut permettre de faire une investigation sur un réseau, une circonscription, un bassin pour adopter une mesure de cohorte d'âge*	Enquêtes sur le climat de classe précisément (le contenu de cette enquête n'existe pas encore, mais il peut être construit par l'unité éducative elle-même avec l'aide du GACS)	*Décrire les conditions de travail dans la classe : les routines – l'enchaînement des actions – les interactions dans la classe (variation et simultanéité)*	DOIT ETRE QUASI EXCLUSIVEMENT EXTERIEUR A LA STRUCTURE MAIS NE PEUT ETRE IMPOSE DE L'EXTERIEUR. IL RESULTE D'UNE DEMARCHE CONCERTEE AVEC LA COMMUNAUTE EDUCATIVE ET NON PAS LA SEULE EQUIPE DE DIRECTION CREER UN CLIMAT DE CONFIANCE ENTRE LA COMMUNAUTE LOCALE ET LA TUTELLE QUI SE MET A SON SERVICE ET DOIT TROUVER LES AJUSTEMENTS EXIGES PAR LES CARACTERISTIQUES DE L'UNITE EDUCATIVE

© DH - académie d'Aix-Marseille. Document amendé par le comité d'organisation du séminaire (24/01/2017)
« *Seul le prononcé fait foi* »

CLIMAT SCOLAIRE EVALUATION	UNITE EDUCATIVE		CYCLE D'ENSEIGNEMENT		CLASSE		ACCOMPAGNEMENT FORMATION
	OUTIS	VISEES	OUTIS	VISEES	OUTIS	VISEES	
LE CLIMAT SCOLAIRE / SES COMPOSANTES **LES FONCTIONS EVALUATIVES MAJOREES/** CONTROLER – COMPRENDRE – DECIDER	Climat relationnel Climat éducatif Climat de sécurité Climat de justice *Construire une hiérarchie des valeurs et des normes au sein de la communauté éducative*	**SENTIMENT D'APPARTENANCE** *à une communauté dans un contexte déterminé*	Climat relationnel Climat éducatif Climat de sécurité Climat de justice *Construire une hiérarchie des priorités éducatives et pédagogique au regard des caractéristiques de cette tranche d'âge*	**SENTIMENT D'APPARTENANCE** *à une classe d'âge, à un parcours éducatif, à un enjeu scolaire (volet 1 du S4C)*	Climat relationnel Climat éducatif Climat de sécurité Climat de justice *Construire une cohérence collective au sein d'un projet de classe en précisant encore un peu plus les choix effectués préalablement*	Organiser les enseignements dans la classe à partir de deux fonctions principales : - *Conduire la classe (on dit de façon mal à propos trop souvent « gérer la classe »* - *Instruire les élèves* *et trois couples de variables macro (Durand, 1996)* - *L'ordre et la discipline* - ***Les notes et l'engagement des élèves*** - *Les tâches et le travail scolaire*	PEUT ETRE MIXTE A CONDITION QUE LA PREMIERE ETAPE SOIT RESPECTEE ELLE EST NEGOCIEE ET REPOND ESSENTIELLEMENT A UN SOUCI DE FACILITATION DES INITIATIVES ET DES ENGAGEMENTS EN ACCEPTANT LES ERREURS ET LES ECHECS C'EST LA PHASE CRUCIALE D'EXPERIMENTATION QUI DOIT TOUCHER UNE MINORITE SUFFISAMMENT IMPORTANTE DE L'ETABLISSEMENT (« *décloisonner, développer, diversifier* », rapport de l'IGEN 2016)

© DH - académie d'Aix-Marseille. Document amendé par le comité d'organisation du séminaire (24/01/2017)
« *Seul le prononcé fait foi* »

CLIMAT SCOLAIRE EVALUATION	UNITE EDUCATIVE		CYCLE D'ENSEIGNEMENT		CLASSE		ACCOMPAGNEMENT AUTONOMISATION RECHERCHE
	OUTIS	VISEES	OUTIS	VISEES	OUTIS	VISEES	
LE CLIMAT SCOLAIRE / UNE DEMARCHE PEDAGOGIQUE **LES FONCTIONS EVALUATIVES MAJOREES/** NOTER – QUALIFIER – COMMUNIQUER – DECIDER – PREVOIR	Les sept leviers de la démarche climat scolaire *stratégies collectives* *les pratiques pédagogiques* *la construction des règles de vie au sein d'une communauté* *la prévention et la gestion des violences scolaires* *la coéducation* *les relations avec les partenaires* *la qualité de vie et le bien-être au sein de l'unité éducative*	L'établissement scolaire apprenant (Alain Bouvier, 2001) : *La conduite du changement* *Primat du collectif* *Compétences partagées* *Inscription dans le temps* *Approche coopérative qui valorise toutes les formes de compétences*	Les sept leviers de la démarche climat scolaire *stratégies collectives* *les pratiques pédagogiques* *la construction des règles de vie au sein d'une communauté* *la prévention et la gestion des violences scolaires* *la coéducation* *les relations avec les partenaires* *la qualité de vie et le bien-être au sein de l'unité éducative*	La logique curriculaire et non plus programmatique Accepter de regarder ce que les anglo saxons nomment le curriculum caché qui n'est jamais écrit mais « *qui comprend tout un ensemble de comportements induits par la manière de vivre à l'école ou d'enseigner dans la salle de classe* » qui implique un dialogue entre les disciplines au sein du cycle **pour définir ce qui est exigible donc évaluable parce qu'exigé par un collectif**	Certainement qu'il nous faudra là aussi engager un travail avec les enseignants afin de les aider à décliner la démarche curriculaire jusque dans la classe en interrogeant les contenus au travers le prisme de la démarche climat scolaire qui veut restituer la complexité de l'acte d'enseignement . Pour l'instant les outils existent mais ce sont plus des dispositifs, des techniques, des modes opératoires, voire des « modes »	Passer d'une posture professionnelle qui privilégie la transmission d'un savoir (apprendre que, apprendre à, apprendre) et non pas véritablement son acquisition (apprendre à être … autrement) Reformuler la *« fabrique de l'excellence scolaire »* (P Perrenoud, 1984) **en subordonnant l'évaluation à l'enseignement, et qui évalue exclusivement non pas ce qui a été enseigné mais bien ce qui a été appris en classe. Pour cela l'évaluation doit être multimodale, explicite, et construite en contexte**	DOIT ETER DE PLUS EN PLUS A L'INITIATIVE DE LA COMMUNAUTE EDUCATIVE ATTENTION POINT DE FRAGILISATION QUI IMPLIQUE TOUTEFOIS UNE VEILLE DE LA PART DES CORPS D'INSPECTION NOTAMMENT UN AUTRE ACCOMPAGNEMENT A CETTE ETAPE CONSISTE A OBJECTIVER LA DEMARCHE ENGAGEE EN PRENANT APPUI SUR LA RECHERCHE (explicitations)

© DH - académie d'Aix-Marseille. Document amendé par le comité d'organisation du séminaire (24/01/2017)
« *Seul le prononcé fait foi* »

1.3 Intervention de Jean-Marc Monteil, recteur, chargé d'une mission interministérielle sur le numérique

Prise de notes croisées (Intervention du 19 janvier à Aubagne et celle au Lycée Paul Cézanne à Aix-en-Provence le 16 septembre 2014, et portant sur « L'évaluation au cœur de la refondation de l'école de la République »).

1.3.1 Propos liminaires

Le contexte de la réforme doit nous amener à nous poser un certain nombre de questions à partir de nos pratiques individuelles et collectives.

L'école est un lieu pour apprendre. Toutefois, à l'école, il faut dissocier enseigner et apprendre dans l'acte d'enseigner ; l'évaluation a une place importante dans l'acte d'apprendre et dans l'acte d'apprendre, l'évaluation a une place importante.
Enseigner et apprendre sont des notions très différentes (« *non synonymes* »). Il faut rappeler ce qu'est la notation dans l'acte d'évaluation (« *on note encore beaucoup* »), et interroger cette dimension d'évaluation de nos jours pour aborder l'évaluation par compétences (« *ce que cela signifie exactement* »), et montrer par des travaux et des pratiques :

- quelle est l'importance des contextes dans la réussite de tâches accomplies par les élèves ?
- comment présenter les contenus à apprendre de telle façon que cela soit le plus favorable aux apprentissages et le contexte de présentation de ces informations sera de ce point de vue déterminant pour les élèves.

1.3.2 L'acte d'évaluation est éclairant de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre.

L'évaluation est une nécessité absolue pour enseigner et apprendre.
Pourtant, il a été question à une époque de remettre en question l'évaluation. Sans évaluation, quid de la capacité des enseignants d'interagir de manière rétroactive sur l'acte d'enseigner, et pour l'élève de se situer tout simplement. La question n'est pas de savoir s'il faut évaluer, mais celle de comment, quand et pourquoi évaluer. Bannir l'évaluation, c'est bannir le jugement sur le travail de chaque élève.

Le regard porté sur la tâche est essentiel.

Pour savoir où aller, il faut dans le processus d'apprentissage pouvoir repérer les ruptures, les difficultés, les progrès afin de mieux rétroagir au cours du parcours. Il est essentiel de suivre le processus d'apprentissage, et les processus d'enseignement. A défaut, nous fonctionnons à l'aveugle.
A un moment ou à un autre, il faut construire des repères, par exemple à partir d'observations plutôt subjectives (activité des élèves, climat de classe, …), et des productions des élèves (orales, écrites …) à qualifier, à situer dans un processus (par rapport à un programme, à des objectifs).
Il faut pour cela disposer de mesures, fiables, objectifs.
Quand on enseigne et quand on apprend, il est essentiel de comparer un objectif à la production réalisée dans le cadre de cet objectif. L'auto-évaluation n'est pas suffisante, un jugement est nécessaire. Evaluer est une nécessité, évaluer c'est comparer et donc porter un jugement.

Il reste que l'évaluation telle qu'elle est pratiquée génère des effets négatifs sur les apprentissages selon la façon dont on la pratique :

- L'évaluation est une comparaison, mais entre quoi et quoi ? Entre les performances obtenues et des objectifs à atteindre ?

- Quels types de mesures utiliser dans ce cas ? Ce qui suppose un travail important en amont (définition d'un objectif pédagogique à travers un contenu, une progression des contenus, … à atteindre pour passer à un autre objectif …. des pré-requis indispensable …
- La mesure utilisée est-elle suffisamment bonne si l'objectif précédent n'est pas maîtrisé ?

Mais pour autant, nos pratiques d'apprentissage ne reflètent pas systématiquement cette logique … sommes-nous toujours surs que dans nos pratiques d'enseignement, nous passons d'un objectif à un autre en vérifiant que l'objectif précédent est maitrisé ?

Cette mesure d'atteinte de l'objectif est capitale : nous élaborons des tâches que nous soumettons aux élèves. La tâche est un levier essentiel de l'activité intellectuelle de l'élève. L'acte de production d'une tâche et sa mesure sont déterminants de la vie de l'élève (et *« je pèse mes mots* !»).
Comment va-t-on construire un arsenal de tâches qui va nous permettre de mesurer la progression des apprentissages des élèves ? La gestion des progressions des élèves se pose face à l'hétérogénéité des publics. Quand un enseignant élabore une tache, et qu'il souhaite mesurer avec des intervalles égaux, il faut avoir défini préalablement comment mesurer au demi-point près si du moins cette précision est recherchée.
La construction des tâches par les enseignants est un acte pédagogique majeur.
A partir de la définition de la tâche soumise à la résolution des élèves, les enseignants définissent une performance, et c'est sur cette performance que l'enseignant devrait être en capacité de vérifier l'atteinte de l'objectif.
Somme toute, la tâche doit réfracter clairement l'objectif pédagogique à atteindre.

Jean-Marc Monteil donne un exemple pour illustrer ses propos :
« *Quels sont les objectifs pédagogiques d'un enseignant accueillant dans sa classe des élèves sortant d'une séance de sport, et soumis à un exercice sur table ? La tâche proposée vise-t-elle à évaluer les connaissances antérieures … ou des connaissances antérieures soumises à un stress psychologique préalable (EPS) ? Après tout, quelles adaptations sont faites par les enseignants par rapport à l'organisation même de l'emploi du temps ?* ».
Et Jean-Marc Monteil de rappeler que selon le contexte, l'environnement, les récepteurs cognitifs des personnes s'ouvrent … ou se ferment.

L'évaluation poursuit souvent un double objectif : évaluer les élèves, certes mais également de repérer les différences entre élèves dans un contexte de stress psychologique, donc de mesurer la capacité des élèves à accomplir des tâches dans des contextes différents (« *Ce n'est pourtant pas la même chose de faire une évaluation le lundi matin et le mardi ou le mercredi matin !* »).

L'évaluation devient un processus d'interrogation sur les apprentissages, une boussole, le guide d'une pratique d'enseignement.
Quand on parle de mesure, de quel outil de mesure parlons-nous ?
S'agit-il d'une échelle arithmétique, d'une échelle d'ordre, d'une échelle par couleurs, … ?
Mais quelles sont les propriétés de ces outils de mesure ?
L'échelle arithmétique de 0 à 20 constitue l'outil de référence, la « formule 1 » de la mesure. Cette échelle donne des intervalles égaux. « *Il existe autant d'écart entre des copies notées 8 et des copies notées 10 qu'entre des copies notées 16 et des copies notées 18 … ce même écart-a-t-il pourtant la même signification ? De même, pour une copie notée 8 et une copie notée 16, cela signifie-t-il que la copie notée 16 vaut deux fois celle notée 8 ?* ».
Qui plus est, comment justifier le sens d'un demi-point, d'un quart de point dans cette échelle arithmétique ?
Côté parents, l'intériorisation de la valeur de la note se fait naturellement, par rapport à la moyenne que constitue la note de 10.

Jean-Marc Monteil ajoute : « *On pourrait plaisanter …. mais combien d'orientations sont-elles définies à la décimale près ?* ». Cette échelle arithmétique a une puissance extrême. Elle produit des effets primaires et secondaires considérables. « *Cela mérite réflexion. Il ne s'agit pas pour autant de ne pas noter mais de s'interroger sur les outils !* ».
Les problèmes se posent au même niveau pour les autres échelles : par lettres (A, B, …. dont on a pu voir l'intégration d'une échelle arithmétique associée : des + voire des ++ ou des --). Pour les parents, la médiane se situe autour de C …
De même pour les échelles à couleurs (avec des aspects plus ou moins agressifs en fonction de la couleur utilisée, par exemple entre le rouge et le vert).
Finalement, force est de constater que nous prenons des décisions sur la base d'indicateurs qui sont pour le moins peu fiables.
En fait, « *on a utilisé des outils de mesure sans avoir préalablement réfléchi à l'utilité de chaque outil de mesure* ». Il serait véritablement intéressant d'avoir un débat sur la nature des outils de mesure et sur leur signification.

Faire une moyenne de notes est un non-sens, puisqu'elle ne rend pas du tout compte une dimension essentielle : le progrès de l'élève, la situation de l'élève par rapport aux objectifs à atteindre.
En outre, il n'existe aucune logique de sommer des notes obtenues dans des contextes d'évaluation totalement différents (« *La moyenne ne correspond pas à grand-chose. Après une séance de sport, les élèves sont-ils plus réceptifs ou non ? Comment les enseignants s'emparent-ils de cette question ? Quelle adaptation est-elle faite ?* »).
« *C'est sur cette moyenne que vous inférez les compétences de l'élève, son niveau* ! ».
L'évaluation formative est essentielle car elle renseigne l'élève sur ses apprentissages, l'évaluation sommative est de même essentielle pour renseigner sur le niveau de l'élève par rapport aux objectifs poursuivis.

La notion de progrès est fondamentale dans l'évaluation, mais est-elle prise en compte dans les faits (cf dans les bulletins, quelle signification donnée aux termes « a progressé », « n'a pas progressé » ? Sur quelle(s) base(s) un enseignant peut-il apporter ce niveau d'information ? Il s'agit bien souvent d'une comparaison entre les notes, mais non pas entre les performances. Pour signifier un progrès, encore faut-il que les tâches proposées en fin d'année pour évaluation soient exactement les mêmes que celles de début d'année … « *Est-ce vraiment le cas ?* ».
Cette réflexion doit nous conduire à modifier fondamentalement l'acte d'enseigner : cela suppose que l'élaboration des répertoires des tâches permette de faire des comparaisons au cours de l'année.

Faut-il avoir connaissance des notes antérieures des élèves quand il est pleinement admis que l'évaluation actuelle génère des biais. « L*es correcteurs sont des machines extrêmement puissantes* ».
La représentation que se font les enseignants sur un objet à évaluer est diversement conditionnée par un certain nombre d'éléments environnants, parfois implicites, parfois explicites, parfois encore méconnus. L'acte d'évaluation subit de fortes occurrences, tantôt positives, tantôt négatives avec des effets directs de dégradation ou d'augmentation de la note.
Au cœur des attentions des enseignants toutes tournées vers la réussite des élèves, a-t-on besoin de savoir d'où sont issus les élèves ? Faut-il que les enseignants au préalable soient destinataires des informations pouvant caractériser leurs nouveaux élèves (notes, appréciations, …) ou faut-il que les enseignants se fassent leur propre représentation des élèves, sachant que les enseignants construisent des interactions négatives ou positives avec les élèves selon les informations reçues.
« *Cette question aurait toute sa légitimité dans les réunions de rentrée* ».
Jean-Marc Monteil ajoute : « *Cela ne veut pas dire qu'il est interdit de prendre connaissance des informations sur les élèves dans des cas précis (élèves à besoins éducatifs particuliers par exemple)* ».

D'autre part, posons-nous la question ensemble sur les premiers travaux proposés lors des rentrées scolaires, notamment d'un cycle à un autre pour une visée diagnostique. Des tests souvent standardisés, permettant de positionner les élèves par rapport à la maîtrise de connaissances censées être acquises. Mais, s'agissant de l'entrée en 6ème par exemple, les élèves sont originaires pour certains d'entre-eux d'un milieu rural, d'autres d'un milieu urbain …. avec des niveaux d'appréhension de ce nouvel environnement différent. « *Les élèves sont-ils tous placés dans les mêmes conditions d'égalité ?* ». En tout début d'année, certains élèves sont davantage préoccupés par leur intégration dans l'établissement, par le bus à prendre, par une foule d'éléments qui agissent comme surcharge attentionnelle importante. « *Comment dans ces conditions être en capacité de supporter un tel niveau de surcharge par les élèves ?°* s'interroge Jean-Marc Monteil. Les élèves réagissent différemment face à ces évaluations, et pourtant elles sont prises comme révélatrices d'un niveau d'acquisition qui peuvent façonner d'emblée une représentation erronée d'élèves. Ce genre de pratiques organise une « *autoréalisation des prophéties* ».
Jean-Marc Monteil est catégorique :
« *Je suis pour l'anonymisation totale des élèves, dans les premiers mois de l'année, pour que les informations dont dispose l'enseignant ne soient pas de pré-informations qui conditionnent les évaluations futures. Je suis opposé aux tests en début d'année, car ils se font dans des conditions des plus inégalitaires. Aujourd'hui encore, il faut déplorer le fait que la carrière d'un individu commence dès la première heure de classe (..) dans un système où prévalent la comparaison, et la compétition ».*
De la sorte, « *Il ne faudrait pas proposer d'évaluation avant que les espaces dans lequel les élèves évoluent soient pleinement intégrés par eux* ». L'apprentissage du collège (de son environnement, de ses acteurs, de son mode de fonctionnement …) devrait constituer les apprentissages fondamentaux de rentrée, pour en faire un environnement totalement familier aux élèves. Et Jean-Marc Monteil de revenir sur une pratique initiée au collège Thiers à Marseille alors qu'il était recteur de l'académie (banaliser la première semaine de rentrée pour les nouveaux entrants au collège), et de rappeler les réactions des enseignants et des parents parfois, s'impatientant de ne pas avoir encore commencé l'année … .
Le problème de l'évaluation est contenu dans cette réalité-là : *« il faut évaluer en toute connaissance des causes, et cette connaissance des causes s'apprend* ». Il existe autour de l'évaluation des enjeux multidimensionnels, et l'évaluation est un très bon analyseur des conditions d'apprentissage.
Il faudrait qu'une réflexion sur l'évaluation s'instaure lors des pré-rentrées au sein des communautés éducatives.
Jean-Marc Monteil poursuit : « *Etre évalué positivement n'a jamais posé problème à quelqu'un, mais le contraire a toujours posé un problème à quelqu'un, surtout quand cette évaluation négative est visible* ». Le risque est une atteinte à l'estime de soi très forte, et une atteinte à la confiance en soi très forte.
« *Nous nous comparons en permanence, et les jugements se construisent sur la base de ces comparaisons. L'école institutionnalise la comparaison* ».

En outre, il faut faire très attention dans la manière dont on délivre ces évaluations (dans ses formes, dans ses modalités …). Le mode de distribution de la performance ponctuée par des commentaires de l'enseignant aggrave d'autant plus leurs effets quand cette distribution se fait en public : une consolidation de l'estime de soi dans le cas de commentaires « positifs », ou une cristallisation de l'échec profondément ancrée dans l'élève dans le cas contraire.

Sur la base des informations objectives, les enseignants, les chefs d'établissement produisent des extensions abusives, des extrapolations abusives de jugement sur les traits de personnalité. On peut lire « *manque d'efforts* », « *ne travaille pas* » ou parfois également « *esprit de finesse* ».
« *Mais quelle est la mesure qui a été faite pour formuler de telles appréciations ?* ».
Il poursuit : « *Imaginez ce qu'en pensent les élèves, leurs parents ?, alors qu'il est si difficile d'évaluer la véritable personnalité d'un individu !* ».

Jean-Marc Monteil prévient : « *C'est extrêmement dangereux. Dans certains cas d'élèves supposés en difficulté, les enseignants « psychologisent » le dispositif de remédiation* ».
On s'accorde plus facilement sur des traits de personnalités que sur des performances.

Jean-Marc Monteil évoque l'importance de faire connaitre et partager les travaux sur la docimologie, parfois méconnus et pourtant si révélatrice de la prégnance de pratiques déviantes d'évaluation.
Par exemple :

- L'acte d'évaluer est la confrontation d'un produit norme (exemple : une dictée sans faute) à un produit effectif. Exemple : la correction de la première copie se fait par rapport au produit norme, la deuxième par rapport au produit norme et à la première copie. Voilà pourquoi la première copie est toujours sous-notée. Et ainsi de suite …. Pour évaluer, il faudrait donc corriger de la première à la dernière, et de la dernière à la première.
- Il faut 147 enseignants de philosophie pour stabiliser une note à une évaluation écrite, 27 en mathématiques …
- les divergences inter mais également intra évaluateur sont prégnantes dans l'acte d'évaluation, etc.

Somme toute, ces pratiques de mesure, ces modes de distribution de la mesure …. construisent parfois à jamais une représentation positive ou négative de l'élève.
Ces choses qui nous paraissent tellement naturelles méritent d'être interrogées concrètement par les équipes enseignantes, et au-delà dans chaque établissement. Comment élaborer une tâche ? Quels contenus et quelles pratiques d'évaluation ?

1.3.3 Les performances cognitives des élèves à l'épreuve de la Recherche

1.3.3.1 Le contexte de la tâche :

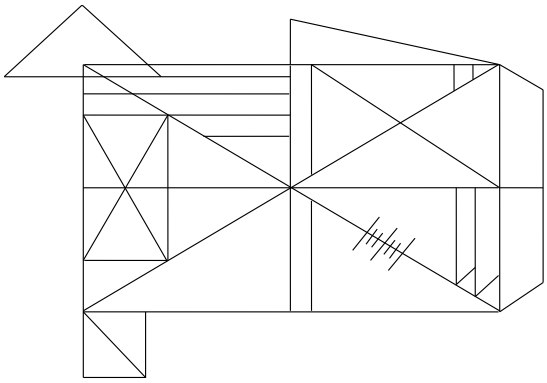
Ref. Huguet, P. Brunot, S., & Monteil, J.M. (2001). *Social Psychology of Education, 4,* 219-234.

Le contexte dans lequel a lieu l'évaluation influe directement sur les résultats, entre situations de stress physiologique ou de repos physiologique. L'activité d'évaluation n'est pas neutre.

Conditions d'étude :

- 54 élèves (garçons) de 6ème /5ème dont 26 « bons élèves » et 28 « mauvais élèves ».
- Test de reproduction de mémoire d'une figure sans signification particulière (adaptée de la figure complexe de Rey).
- Test présenté dans le contexte de la « Géométrie » versus du « Dessin ».
- 50 secondes à l'encodage, 5 min au rappel.

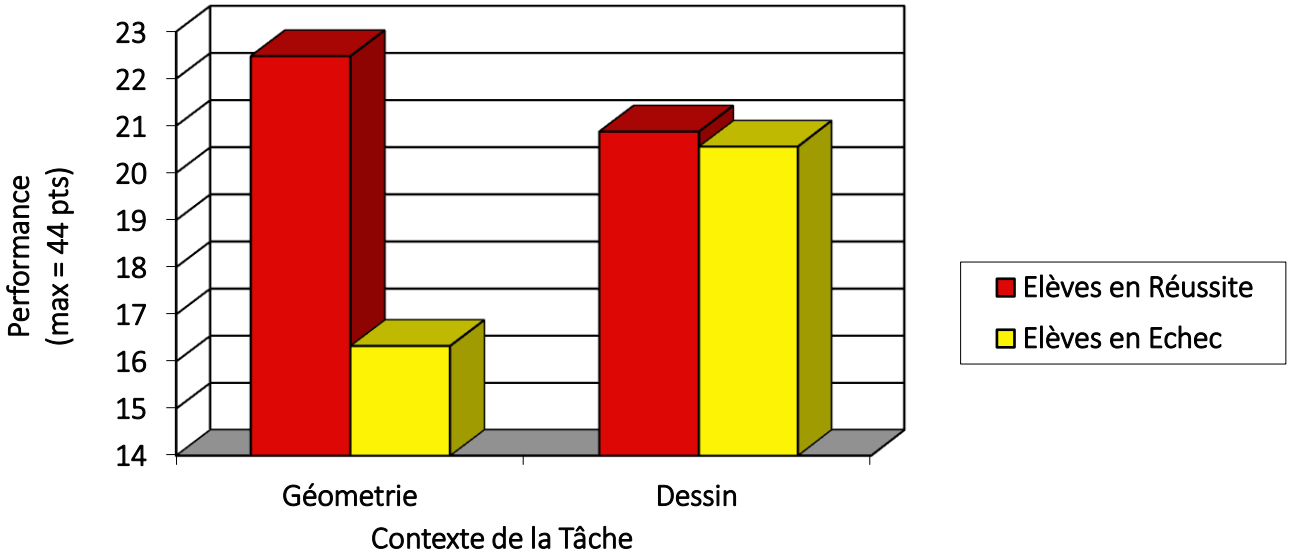
Figure de Rey :



Il s'agit d'une figure très utilisée en neuropsychologie pour l'évaluation des capacités d'organisation perceptive, de construction visuo-spatiale et de mémoire visuelle, capacités qui s'avèrent indispensables pour de nombreux apprentissages scolaires.
La mesure de la performance de chacun des sujets est réalisée par l'évaluation des 22 unités composant la figure, et corrigées par des juges indépendants (aveugles aux conditions de l'étude)

- 2 points sont accordés si l'unité est correctement reproduite et positionnée;
- 1 point si elle est soit altérée mais correctement positionnée, soit intacte mais incorrectement positionnée;
- 1/2 point si elle est à la fois altérée et incorrectement positionnée;
- 0 point si elle est absente (idem pour les intrusions).

Résultats :

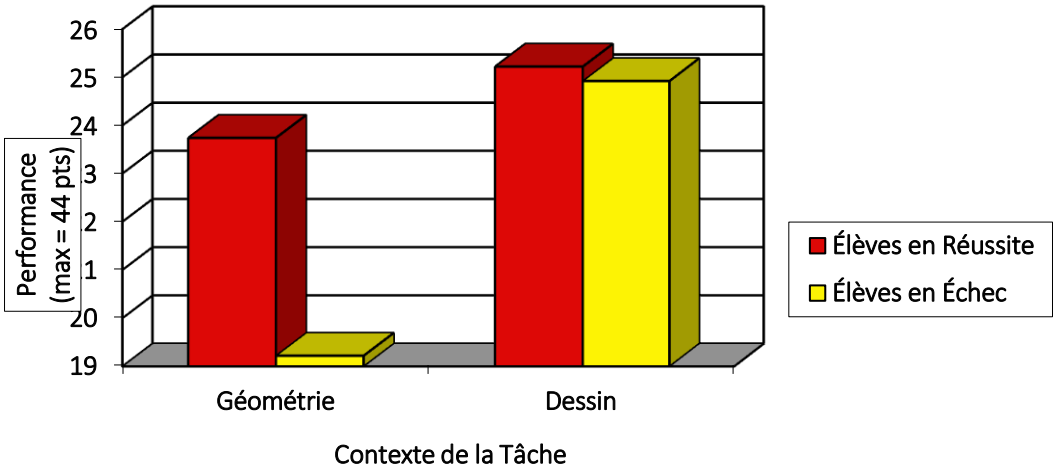


Chez les élèves faibles, la présentation du test comme un « test de géométrie » augmente l'accessibilité de certaines connaissances (en rapport à soi) coûteuses en ressources attentionnelles au moment de l'encodage et/ou de la récupération de la figure complexe.
Le test étant strictement le même dans les deux conditions de l'étude, c'est donc la représentation de soi construite au fil du temps en référence à la géométrie qui s'avère déterminante (et non l'incompétence supposée des « mauvais » élèves dans cette discipline…)
Interprétation :
Le contexte de la tâche rappelle une histoire plus ou moins négative chez les élèves, qui conditionnent le traitement ou non de la tâche, une focalisation plus ou moins importante des élèves sur la tâche.
Face à une tâche de type « dessin », les capacités intrinsèques des élèves ne se différencient pas entre-eux, contrairement à une tâche de type « géométrie ».
Les résultats montrent aussi qu'il existe des élèves qui réussissent quel que soit le contexte de présentation de la tâche.
Conséquences en matière d'enseignement :
Pour un enseignant, il est aussi important de bien connaitre sa discipline que les conditions idéales d'apprentissage de sa discipline. **Le contexte de la présentation de l'évaluation est aussi important que la tâche elle-même**. « *C'est sans doute la partie déficitaire dans l'enseignement* ».
Nous restons profondément porteurs de « l'idéologie du don ». La réalisation d'une tâche à partir d'un objet ne s'opère pas simplement par une mise en relation des qualités cognitives intrinsèques du sujet avec les propriétés intrinsèques de l'objet. Le sujet entretient une relation à l'objet, et la relation entretenue influe considérablement dans l'acte d'apprentissage. Voire plus, **la relation entretenue avec l'objet est déterminante.**

1.3.3.2 La réputation individuelle :

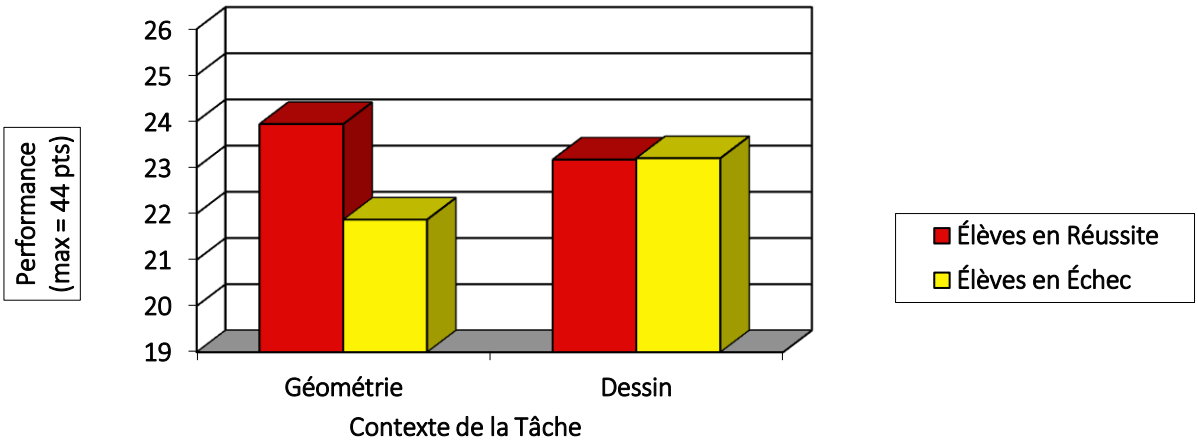
D'autres facteurs influent sur l'acte d'apprentissage : **la réputation dans l'espace de classe** en est un. Quelle influence la réputation individuelle (le regard des autres sur soi) influe-t-elle dans l'espace de classe sur les apprentissages ?
La réputation favorise dans sa mémoire à long terme la formation de souvenirs d'échecs versus de réussite chroniquement accessibles. Des échecs répétés et visibles forgent des réputations négatives et peuvent entrainer des conséquences défavorables sur le sujet.

Dans le cas d'élèves conscients de leur réputation :



Le statut entre les disciplines n'est pas le même … la hiérarchie disciplinaire domine encore dans la représentation générale (par exemple, le statut des sciences ou des mathématiques est bien au-dessus de celui des pratiques manuelles).

Dans le cas d'élèves non (ou peu) conscients de leur réputation :

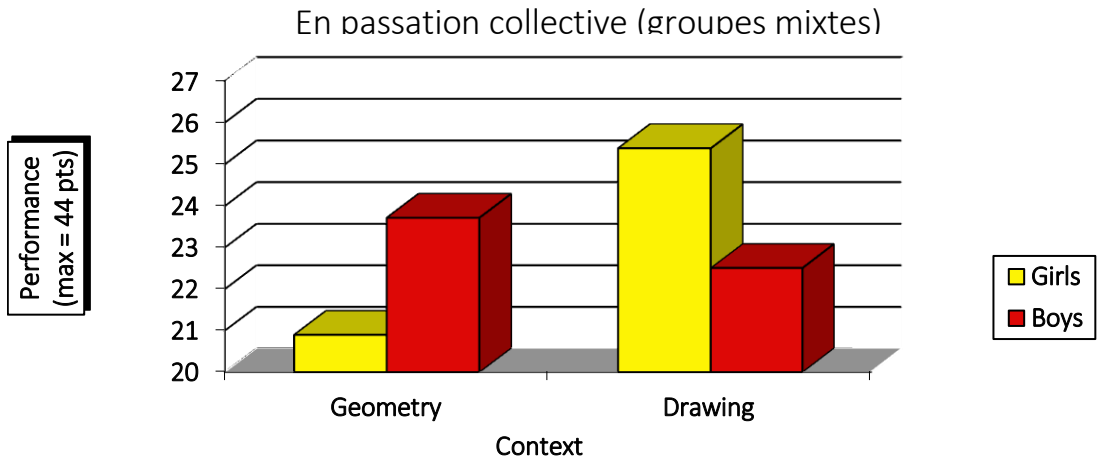


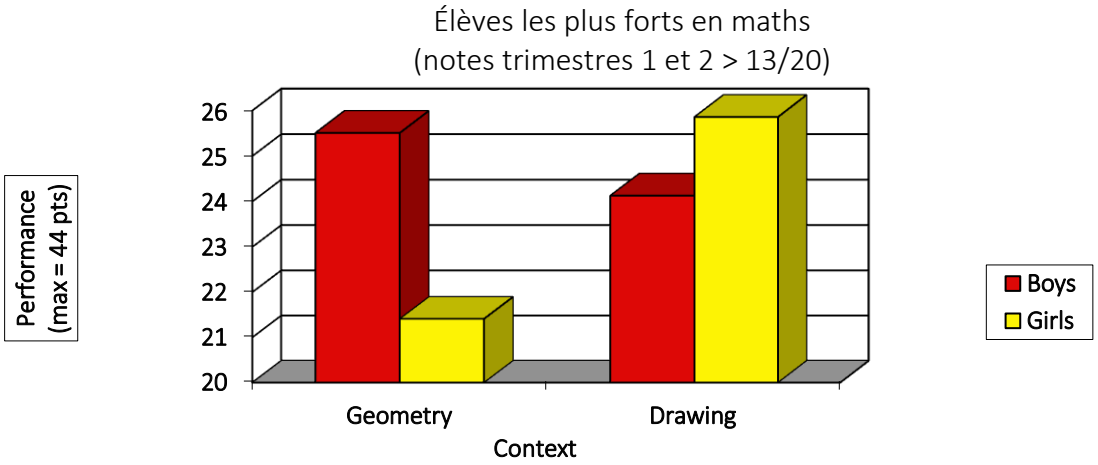
Au final, l'accessibilité à la connaissance autobiographique scolaire dépend, au moins en partie, de la conscience qu'ont les élèves de leur réputation dans la classe.
La conscience de cette réputation favorise une **accessibilité chronique** à certaines connaissances en rapport à soi plus ou moins susceptibles (selon leur tonalité émotionnelle) d'interférer avec les productions des élèves.

D'où l'importance qu'il convient d'accorder à la gestion des informations liées à la performance en situation de classe...

Pour aller plus loin, le concept de réputation n'est pas restreint à l'individu, il s'ouvre également à celui de stéréotypes sociaux (en tant que croyances partagées, à des degrés divers, à propos des attributs ou des caractéristiques de certains groupes sociaux).
Des études ont ainsi pu montrer le lien entre stéréotype de genre et performances cognitives.
Par exemple celles de *Huguet & Régner (2007) in Journal of Educational Psychology, 99*, 545-560
Protocole :

- Plusieurs centaines d'élèves en passation collective (par demi-classes mixtes ou non mixtes)
- Manipulation expérimentale: Géométrie versus Dessin.
- 1'30 sec (au lieu de 50 secondes) à l'encodage (car passation collective).





Les performances cognitives sont en réalité peu dissociables de leurs contextes sociaux et culturels de production. Dans le domaine de la cognition, les différences de sexe expriment une part de cette réalité socio-émotionnelle et culturelle à laquelle l'individu est en permanence confronté.

En conclusion, il convient de :

- Poursuivre les recherches (sciences cognitives et éducation), diffuser, faire savoir, **développer le dialogue entre les chercheurs et les spécialistes et cadres de l'éducation sur le terrain ;**
- **Améliorer la formation pédagogique des enseignants par une référence nécessaire aux sciences du comportement.** Cette référence est également fondamentale pour l'efficacité des cadrages institutionnels ;

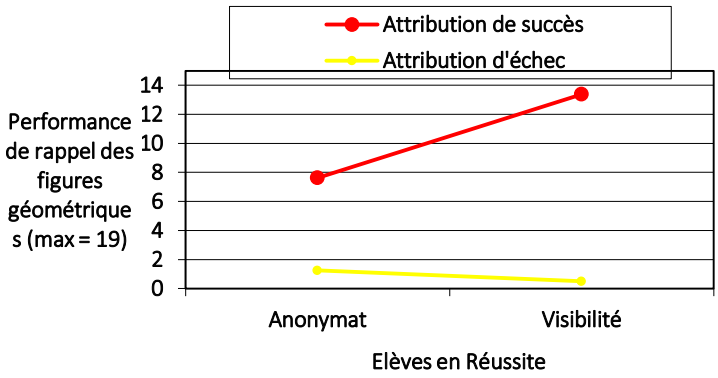
- **Intégrer les résultats des recherches à la réflexion sur les pratiques innovantes ;**
- **et évaluer ces pratiques** pour en apprécier objectivement les conséquences et les affiner.

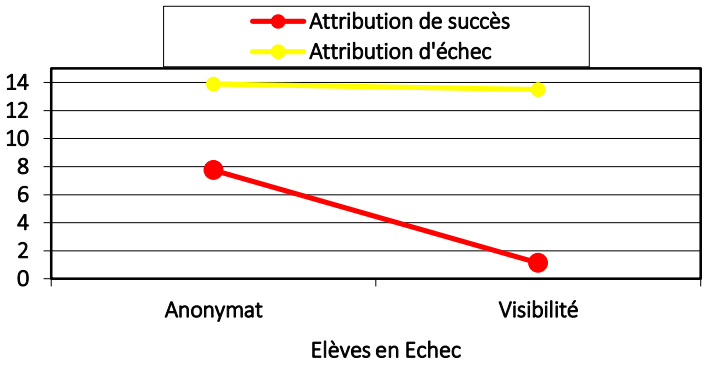
Pour aller plus loin : Monteil, J-M. & Huguet P. (2013). Réussir ou échouer à l'école: Une question de contexte ? PUG

1.3.3.3 Contextes et performances : effets sur l'attention à la tâche secondaire

Réf. MONTEIL, J.M., BRUNOT, S., & HUGUET, P. (1996). Journal of Educational Psychology, 88, 242-248.

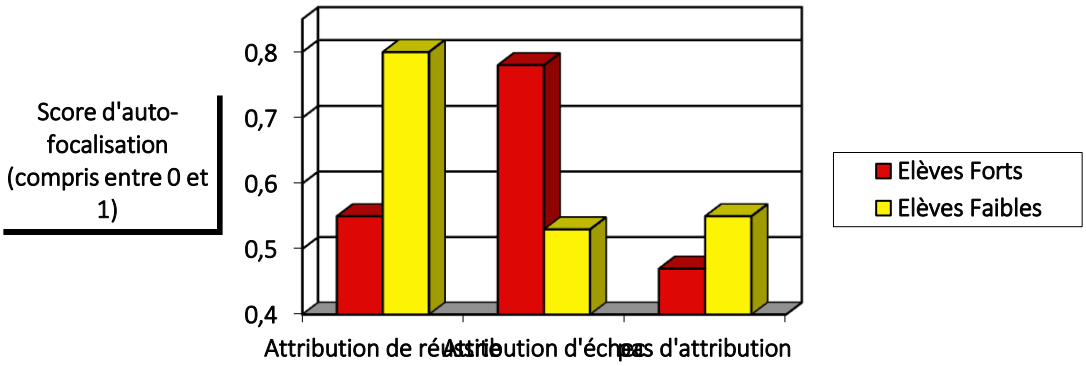
D'autres études ont intégré la mesure du « coût attentionnel » des conditions d'apprentissage (selon que ces conditions sont ou non familières aux élèves).
Cette étude intègre plusieurs variables : l'attribution aléatoire de succès ou d'échec aux élèves dans la réalisation de tâches, communication préalable aux élèves que les résultats des tests seront pour certains visibles, pour d'autres anonymes.





Les études font apparaitre le concept **d'auto-focalisation** : en cas de non correspondance avec l'histoire scolaire de l'élève, la situation d'apprentissage peut favoriser un phénomène de « focalisation de l'attention sur soi » au détriment du problème ou de la tâche à traiter.
La visibilité des résultats est vécue par une partie des élèves comme dynamogène et anxiogène par d'autres.
Dans cette expérience, les chercheurs ont produit expérimentalement de l'échec scolaire.

Pour aller plus loin, une nouvelle étude datant de 2000 auprès d'un public d'élèves de 4ème et de 3ème en réussite ou en échec scolaire introduit une variable d'attribution de réussite ou d'échec (aléatoirement sur la base d'une tâche introductive) en Français et en situation de visibilité. L'étude mesure le score d'auto-focalisation à l'issue de l'attribution.
Ref. Brunot, Huguet, & Monteil (2000). Social Psychology of Education, 3, 277-293



Plusieurs interprétations sont possibles :
1) Les productions des élèves dépendent, en partie, des conditions de comparaison sociale auxquels ils sont confrontés.
2) L'influence de cette comparaison dépend elle-même des attributions positives ou négatives à l'égard des élèves et de la plus ou moins grande visibilité qui leur est faite.
3) Cette visibilité a des effets différents selon l'histoire scolaire des élèves.
4) Lorsque la situation actuelle ne correspond plus, ou correspond moins, à son histoire habituelle, elle mobilise chez les élèves une certaine quantité d'attention.
5) La capacité d'attention étant limitée, cette non correspondance entre des situations antérieures et la situation actuelle, c'est-à-dire entre des événements passés et présents, peut réduire l'attention nécessaire au traitement de la tâche.
6) En raison de leur influence sur l'attention, les situations de comparaison et d'attribution de succès et d'échec peuvent donc modifier plus ou moins les performances scolaires.

1.3.4 Quid de l'évaluation par compétences ?

L'évaluation par compétences est une évaluation formative à condition qu'on la pratique de manière formative. Cela nécessite pour l'enseignant de déterminer un certain nombre d'acquis possibles et d'évaluer le delta avant d'atteindre un niveau d'acquis supérieur.
Pour autant, cette condition n'est pas suffisante : le dispositif d'évaluation par compétences ne peut pas être construit indépendamment des usagers eux-mêmes. Il est nécessaire d'avoir une discussion avec les usagers pour que soient pleinement compris les conditions de réussite. De même, il est extrêmement important que les élèves sachent ce qu'ils ont réellement acquis, et qu'ils puissent se situer par rapport à des objectifs préalablement acquis. Il faut « *comprendre ce qu'il sait, ce qu'il peut faire avec ce qu'il sait et ce qu'il lui reste pour progresser* » ajoute Jean-Marc Monteil.
Cette échelle de progression entre les cycles, d'une année à l'autre au sein d'un parcours doit être pleinement comprise et partagée.

Avec le développement de la société numérique, génératrice de nouveaux modes de travail (non plus sur les modes de la verticalité, mais de l'horizontalité et de la transversalité) émergent de nouvelles compétences dont certaines seront déterminantes demain. Sans doute faut-il s'attendre à moins de travail d'exécution, mais à plus de travail cognitif (comme la capacité à traiter une masse d'information venue de toutes parts), et plus de besoin de compétences sociales et comportementales. Il évoque le savoir coopérer, le savoir prendre des initiatives, le savoir résoudre des problèmes posés dans des hiérarchies contingentés.
« *Nous avons besoin de construire l'acquisition de ces nouvelles compétences sociales et comportementales chez nos élèves. Il faut s'y attacher* ! » insiste Jean-Marc Monteil.
Nota bene : une expérimentation nationale auprès de 80 lycées professionnels pour que soient intégrées aux côtés des compétences plus techniques, ces compétences transversales.

Il termine : *« il faut des acteurs de formation un peu plus informés de tout cela !* ».

1.4 Intervention de Jean-Michel Zakhartchouk, enseignant formateur, membre des cahiers pédagogiques

L'évaluation formative, comme pratique permettant d'impliquer les élèves dans les processus d'apprentissage, est une idée relativement neuve. Dans les années 60, Jean-Michel Zakhartchouk se rappelle de la publication d'un ouvrage (Le petit dictionnaire portatif de pédagogie) dans lequel ce terme était absent.
Aujourd'hui, on mesure combien la compétence « Apprendre à apprendre » est déterminante.

1.4.1 Evaluation, apprentissages, compétences … décevoir les amateurs d'idées simples

D'emblée, il faut dire qu'il existe bien une différence entre enseigner et apprendre. Jean-Michel Zakhartchouk s'interroge d'ailleurs pourquoi le rapport entre le l'objet savoir et l'élève n'est pas questionné du tout dans les débats publics et médiatiques.

Jean-Michel Zakhartchouk propose d'éviter les fausses pistes et les oppositions binaires simples :

- Ne pas s'enfermer dans des débats sur note ou pas

La question de la moyenne reste problématique, notamment en l'absence de notation. En outre, la note empêche d'évaluer des attitudes, des comportements. Il rappelle à ce sujet la problématique qu'a posé la note de vie scolaire, un concept très flou, appréhendée différemment entre les acteurs et les établissements (par exemple entre établissements REP et établissements très sélectifs), qui a conduit à son abolition.

- Ne pas opposer justesse et « justice », efficacité et souci de ne pas démotiver

Il est important dans les débats au sein des établissements de ne pas limiter la question de l'évaluation et des formes d'évaluation à celle de la motivation et de la démotivation. Il ne faut pas laisser croire qu'en changeant les modes d'évaluation, on facilite les apprentissages. Il faut savoir dissocier les tâches de leur évaluation. En effet, dans certains cas, le critère de l'exactitude des résultats est déterminant (dans les calculs), dans d'autres cas le mode de raisonnement est plus important.

- - Ne surtout pas opposer bienveillance et exigence

Jean-Michel Zakhartchouk recommande de ne pas utiliser le terme « *d'évaluation bienveillante* », mais davantage celui « d'évaluation positive ». Il préfère parler de climat bienveillant pour rester exigeant en matière d'apprentissage. Il ne faut pas croire que par des consignes plus faciles, les élèves réussissent davantage. Dans un climat bienveillant, on peut se permettre des consignes complexes. Des échecs à une tâche peuvent être au contraire une opportunité de réfléchir sur les causes d'échec.

- Ne surtout pas opposer disciplinaire et transversale

Il ne faut pas laisser penser que le transversale peut exister sans ancrage disciplinaire. Apporter de la transversalité permet de mieux faire ressortir le disciplinaire. Par exemple dans le domaine 2 du socle, « apprendre à apprendre » s'ancre dans les disciplines (voire même dans les pratiques traditionnelles en la matière), et les échanges entre les disciplines nourrissent cette compétence.
Autant les échanges entre les disciplines que le transversal peuvent être particulièrement formateurs. Jean-Michel Zakhartchouk rappelle que les disciplines peuvent être plus avancées dans certains domaines que dans d'autres, que les compétences peuvent être différemment mises en œuvre selon les disciplines (comme décrire, argumenter ….), et que cette diversité peut être une richesse dès lors qu'elles sont croisées.

- Ne pas opposer connaissances et compétences, et comprendre ce que sont les « ressources »

Il faut mener des combats contre ces oppositions inféconds, entre connaissance et compétence.
Et de citer Perrenoud : « *Les compétences, c'est prendre les savoirs au sérieux* ».
Les compétences permettent de mettre en action les savoirs. Les compétences sont utiles au sens de « pouvoir agir » (en société, sur son environnement, sur les choses), somme toute d'être un acteur de la société à part entière.

« *Les compétences ne sont pas restreintes à leur dimension « technique ». Les compétences ne sont pas ce technicisme présenté trop souvent de manière caricaturale* » insiste Jean-Michel Zakhartchouk .

- Ne pas restreindre le champ de l'évaluation

Il existe « 1000 » manières d'évaluer, mais pourtant la forme la plus utilisée est la forme écrite (il évoque le terme « canonique » pour ce type d'évaluation massivement utilisé). L'évaluation peut comprendre au-delà de savoirs, des comportements, des attitudes, des compétences non cognitives ou non directement cognitives (comme le savoir être, les émotions …). Si la forme « QCM » ne semble pas d'emblée adaptée à l'évaluation de ces compétences, les tests PISA (par QCM) devraient introduire dans sa nouvelle édition l'évaluation des compétences (à voir de plus près donc les nouvelles évaluations PISA…).
Il importe que l'évaluation ait aussi un feed-back, un retour auprès des élèves qui peut prendre différentes formes, y compris une forme non véritablement instituée, comme de simples commentaires à l'oral, ou d'autres formes plus symbolique.
Et Jean-Michel Zakhartchouk de rappeler qu'il lui est arrivé en tant qu'enseignant d'avoir des élèves en grande difficulté mais avec un comportement exemplaire lors d'une sortie scolaire. Savoir reconnaitre et valoriser même de manière symbolique ces élèves est indispensable (ceinture de compétences, couleurs, brevets, …).
Nota bene : Jean-Michel Zakhartchouk a enseigné en ZEP. Il déclare : « *Se confronter à des élèves en difficulté permet de nourrir la pensée pédagogique …* ».

Pour ce qui est des notes, Jean-Michel Zakhartchouk n'est pas opposé à la notation mais il recommande de déjouer le recours de l'échelle sur 20 (par exemple en proposant une notation sur 22, sur 27 …).
Il faut qu'il y ait des épreuves pour diagnostiquer des élèves en grande difficulté, afin de pouvoir y remédier, et permettre la réussite de tous les élèves.
« En matière de médecine, on ne pourrait pas se permettre d'avoir un médicament fonctionnant à 60% de réussite » …
« *Comment expliquer en analysant au collège les notes des élèves, qu'à de rares exceptions, elles baissent de la classe de 6ème à la classe de 3ème : c'est totalement absurde !* ».
Il ajoute : « *Il faut montrer que la note n'est pas objective en même temps que nous développons les notions de compétences* ».

- Mais aussi ne pas se laisser envahir par le souci de l'évaluation (mal comprise)

Il importe que les enseignants ne soient pas dans un système d'évaluation permanente (la tentation de « *l'évaluationnite* »), mais qu'ils intègrent cette notion dans le cursus global, en demeurant attentif à la mesure des progrès des élèves.

1.4.2 Evaluer « ce qui est vraiment important » est plus difficile

On évalue souvent ce qui est le plus facile à évaluer, et c'est souvent le moins important.
Comment prendre en compte davantage les compétences du 21ème siècle (dont beaucoup sont dans le domaine 2 du socle), des compétences non directement cognitives. Par exemple l'oral pour apprendre ou encore l'écrit pour apprendre : « comment faire pour que tous les enseignants s'en imprègnent, et non pas uniquement en français ? ».
De même pour l'oral de communication, l'oral de participation ou encore l'oral d'explicitation (de ses démarches – cf entretiens d'explicitation).
De même la capacité de recherche d'information, de tri d'information, de vérification des sources, d'esprit critique. Comment évaluer ce travail de sélection des informations quand il est à la fois transversal mais aussi disciplinaire ?
De même pour le travail coopératif (le travail dans le groupe et le travail de groupe) : comment l'évaluer ?

Des outils existent, mais gare aux solutions faussement parfaites !

Nota bene : Jean-Michel Zakhartchouk recommande aux enseignants de prendre le temps de consulter l'ensemble des ressources publiées sur le site Eduscol *(« d'une très grande diversité, d'une très grande richesse ! »)*.
Lien : http://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-du-cycle-2-au-cycle-4.html

1.4.3 Evaluation des domaines du socle, le cas de « Apprendre à apprendre »

Si « apprendre à apprendre » est une expression contestable sur le plan théorique, elle est par contre très porteuse de sens. Sur ce point, l'évaluation des progrès des élèves est capitale : **la capacité d'attention** par exemple est déterminante dans une société multitâche. Il existe pourtant des outils, des méthodes permettant de se concentrer sur certains objets au détriment des autres.
Les disciplines peuvent y apporter une sérieuse contribution, même parfois celles auxquelles les enseignants ne pensent pas en premier : on a pu voir combien les enseignants intervenant en histoire de l'art pouvaient apporter aux élèves sur le plan de la capacité d'attention, par la pratique d'observation différenciée d'œuvres (dans des perspectives tantôt historiques, tantôt mathématiques, etc.).
Nota bene : Jean-Michel Zakhartchouk recommande de consulter les travaux de recherche sur l'attention de Jean-Philippe Lachaux

De même, il faut développer chez les élèves la capacité à relire un texte (pour l'orthographe / pour le sens / pour la forme / …), mais aussi la capacité à copier un texte (« *cela s'apprend* »).
Il poursuit : « *On n'entraine pas assez souvent dans les classes les élèves à copier un texte visible puis caché* ». Ralentir le rythme des apprentissages pour tenir compte des élèves les plus en difficulté n'est pas la solution. Il faut autoriser les échecs provisoires des élèves pour travailler la réussite à plus long terme. Il faut travailler des pratiques formatives au service des apprentissages durables.
Jean-Michel Zakhartchouk parle à ce sujet d'apprentissage durable comme on parle de développement durable. « *Bienveillance et exigence !* ».
Les espaces pour travailler ces compétences sont multiples, au-delà des enseignements disciplines : l'accompagnement personnalisé, les PPRE, …
Il conclut : « *Apprendre à apprendre, du sens et non pas de la technique !* ».

1.4.4 L'importance de l'implication des élèves. Métacognition, auto-évaluation

Il est fondamental que les élèves soient profondément impliqués dans la construction des apprentissages et des compétences.
Il faut articuler compétences à l'école et compétences dans la vie. D'ailleurs, certains élèves ont souvent du mal à sortir du cadre scolaire. L'implication des élèves à tous les stades des apprentissages est capitale.
L'auto-évaluation permet aux élèves de mieux s'approprier les critères d'évaluation. De même, inventer des consignes permet de mieux comprendre les consignes de l'enseignant.
Plus encore, la métacognition, en tant que pratique permettant de faire réfléchir les élèves sur leurs parcours, sur leurs succès, leurs difficultés … est déterminante dans l'acte d'apprentissage.
La métacognition est à différencier de la notion de persévérance. Les apprentissages ne se construisent pas en un jour, il faut s'inscrire dans la durée, et développer cette notion de persévérance chez les élèves. Rappeler qu'on ne peut pas apprendre sans se tromper. Par contre, il est attendu que les enseignants aident les élèves à affronter les difficultés (et non pas limiter ou supprimer les risques d'erreur). « *Bienveillance et exigence !* ».

1.4.5 Les compétences à développer chez les élèves

- Savoir parler en public
- Savoir gérer son attention
- Etre stratégique, savoir ne pas gaspiller son temps,

Sur ce point, Jean-Michel Zakhartchouk insiste : « *Il ne faut pas enfermer les élèves populaires dans des croyances et pratiques rituelles (écrire et travailler longtemps serait générateur de réussite …* »).

- Savoir chercher, trier, valider sa recherche
- Savoir écrire pour apprendre et réfléchir
- Savoir coopérer
- Savoir gérer ses émotions

Nota : Jean-Michel Zakhartchouk évoque l'intervention de Yann Algan aux Entretiens Jean Zay du 9 janvier 2017. Il évoque l'Importance de savoir gérer des émotions, de se donner de la confiance (mais pas de manière démesurée), et plus encore de savoir sursoir à l'immédiat (comme déterminant de la réussite scolaire). Ces moments de pause mentale, y compris en fermant les yeux, en se concentrant pour retarder son action et toute forme de réaction immédiate.
Jean-Michel Zakhartchouk évoque également le dossier « neurosciences et pédagogie » des Cahiers pédagogiques auquel il a contribué. Ce dossier questionne les avancées des neurosciences et leurs impacts sur la pédagogie. La question de la plasticité du cerveau est intéressante : tout n'est pas joué à la naissance, et il existe des types d'activités qui influent sur le cerveau, et développent des compétences spécifiques.
Résumé : Les neurosciences provoquent des polémiques. Pour certains, elles représentent une menace pour une vision humaniste de la pédagogie. Pour d'autres, elles produisent des résultats évaluables qui feraient office de preuves. Est-on condamné à cette logique binaire ?
*Réf. Cahiers pédagogiques n° 527 « Neurosciences et pédagogie », coordonné par Nicole Bouin et Jean-Michel Zakhartchouk - **février 2016***

- Etre créatif

Comment l'évaluer la créativité ? Des réponses sans doute à trouver auprès des enseignants intervenant en Histoire des arts en échangeant avec eux.

- Importance du débat dans l'établissement, de la communication avec les parents, avec « l'opinion »
- Savoir négocier, argumenter …

Somme toute, autant de compétences à développer dans la vie pour mieux les intégrer à l'école dans le socle commun.

En conclusion, il faut faire en sorte que l'évaluation soit réellement au service des apprentissages, au service de la réponse aux défis du présent (une des réponses aux défis du présent).
Il ajoute : « *Au fond, ce n'est pas si grave pour l'élève de ne pas avoir vu telle ou telle notion dans un programme à un moment de la scolarité. Par contre, il est important de bien de développer les compétences nécessaires pour agir en société* ».

A consulter également : « L'évaluation plus juste et plus efficace : comment faire ? ». Repères pour agir, Canopé

1.5 Echanges avec la salle

- La recherche montre bien combien le poids des évaluations pèse sur les apprentissages. Tout comme le climat scolaire.
- Le caractère formatif des évaluations y compris en fin de cycle est capital.

- Quels pourraient être les freins à une généralisation d'une « évaluation pour apprendre » ? Une culture professionnelle insuffisamment partagée, un manque d'harmonisation des pratiques des enseignants dans un contexte de liberté pédagogique …
- A la question suivante posée par un chef d'établissement *« Serait-il souhaitable que les corps d'inspection soient présents dans les conseils de classe ?* », Jean-Marc Monteil répond : « je milite davantage pour la mise en place d'un conseil pédagogique et scientifique au sein des établissements ou par réseaux d'établissements (sujets qui pourraient être abordés : les conditions de mise en œuvre des apprentissages, des réflexions transversales comme l'évaluation et disciplinaires, ou d'autres éléments comme le constat suivant : le système a autorisé une reproduction des élites. Il n'existe pas de problèmes particuliers au niveau des élites. Mais les écarts se creusent, désespérément …. Cette évaluation se traduit exclusivement par une courbe *Gaussienne* (au fond, « *on ne s'occupe que des deux extrêmes* »). En outre, dans une classe d'âge, 2% d'élèves souffrent de déficiences. C'est une donnée scientifique. En dehors de cette donnée, tous les élèves devraient être capables d'atteindre les objectifs. Notre système éducatif le permet-il ? Jean-Marc Monteil répond par la négative.
- La capacité à avoir un esprit critique est importante : « *sans esprit critique, savoirs et croyances sont équivalents !* ». La capacité à « être critique » ne doit pas être négligée à une époque où pour la première fois, le numérique notamment nous permet d'accéder à la réponse à toutes nos questions. « *On a pu lire ou entendre dire que nous n'aurions plus besoin à terme d'enseignants. C'est tout le contraire : on n'a jamais eu autant besoin d'enseignants pour apprendre à trier, hiérarchiser les informations ».*
- Jean-Marc Monteil ajoute : *« De même, la contextualisation des apprentissages, c'est le boulot des professeurs !* ». On a pu voir combien les environnements dans l'acte d'apprentissage n'étaient pas neutres.
- Notre système scolaire reste profondément encore structuré par la hiérarchie des disciplines, les mathématiques ou les sciences en demeurant l'outil de sélection privilégié. La hiérarchie des disciplines, inconsciente, pèse lourdement dans les phénomènes d'apprentissage, et dans la capacité de mobilisation des élèves.
  On devrait également s'interroger sur la structure d'entrée et de sortie de notre système. Comment expliquer le fait que la distribution des élèves suit une courbe « gaussienne » à l'entrée, mais également à la sortie du système ? « C*'est une vraie question, un vrai sujet ! On devrait pourtant avoir une courbe en J !* » déplore Jean-Marc Monteil. « *L'excellence n'est pas unidimensionnelle ; or notre système éducatif est définie par une structure unidimensionnelle !* ».
- L'entrée des compétences dans l'éducation permet de renforcer la question même de construction des savoirs. il est probable qu'avec les outils numériques de demain, nous serons en capacité de repérer directement un certain nombre de compétences dans le traitement de tâches.
- Jean-Marc Monteil rappelle l'importance de bien connaitre les savoirs, mais aussi de bien connaitre les manières dont ils ont été construits. « *C'est trop souvent encore un déficit dans la formation initiale et continue des enseignants, de s'interroger sur les raisons qui ont conduit à avoir telle ou telle connaissance ?* ». Certes, il ne faut pas dégrader les savoirs, mais délivrons les savoirs en même temps que la façon dont les savoirs ont été construits. On y verrait parfois comment les connaissances ont évolué au fil des années, notamment par les apports scientifiques et techniques, et cela permettrait aussi de relativiser aussi l'importance qu'on y accorde.

En matière de formation, Jean-Michel Zakhartchouk ajoute : « *je reste encore surpris de voir que la docimologie n'est pas connue de certains enseignants* ». Il faut continuer à former les enseignants par les apports de la Recherche.

- Par ailleurs, il faut admettre qu'il existe des différences originelles entre les individus, ces différences générant des différences de production. Ces différences contribuent-elles à la performance de tous, ou à l'élimination progressive de certains d'entre-eux ?
  Notre système est un système d'élimination en continu. La réflexion pédagogique doit être au cœur du travail des enseignants.

2 Tables rondes

2.1 Première table ronde animée par Alain Faralli, IA-IPR Sciences et vie de la terre

2.1.1 Collège Massenet à Marseille – M. Calippe, principal

Sujets abordés : la stratégie mise en place, la communication auprès des élèves et les effets constatés sur le climat scolaire et sur les apprentissages.

Les actions conduites par le principal s'inscrivent dans la continuité de son prédécesseur au collège Massenet, mais aussi de celle qu'il a lui-même impulsé dans son précédent établissement, le collège Arthur Rimbaud à Amiens.
Evaluer pour apprendre s'inscrit dans un processus long (10 ans), et globalement les résultats sont plutôt positifs.
Dans quel contexte s'est déployée la classe sans notes ?

- le décret du 11 juillet 2006 relatif au socle,
- l'accompagnement par les corps d'inspection (y compris en s'appuyant sur le 1er degré) ;
- l'appui de M. Zakhartchouk ;
- les moyens affectés aux réseaux d'ambition réussite, soit 4 professeurs référents pour accompagner les enseignants (évaluation par compétences, création d'items, temps de concertation disciplinaire et interdisciplinaire)
- la rentrée 2016 avec la mise en place de la réforme du collège (EPI, AP …).

Il relate l'appropriation progressive de la pratique d'évaluation sans notes par les matières et les différents niveaux, soit cinq années au total pour embrasser l'ensemble du collège. L'année 2012 constitue l'étape ultime, la fin des notes chiffrées.

Sur quels points d'appui le collège-a-t-il pu s'appuyer ?

- la volonté de quelques professeurs pionniers et volontaires, prêts à se remettre en question et force de propositions ;
- la prise en compte des élèves à besoins éducatifs particuliers (dys, EIP), et par là-même le regard renouvelé des enseignants sur l'ensemble des élèves ;
- la mixité sociale (environ 60% dans l'établissement) ;
- le faible turn-over des enseignants, peu courant dans les établissements REP+ permettant de favoriser la continuité des engagements de chacun.

Quelles suites à donner à l'action aujourd'hui et les questions en suspens ?

- l'arrêt des notes en 6ème : jusqu'où aller ? jusqu'en 3ème ? Ce mode prépare-t-il suffisamment les élèves à l'entrée au lycée ?
- l'accompagnement des enseignants (« *travailler par compétences demande un travail énorme des enseignants* »)

- la modification des bulletins scolaires pour en faire un outil accessible à tous, et notamment des parents ;
- convaincre les parents, souvent très attachés aux notes, et soucieux de ne pas installer leurs enfants dans des formes de concurrence déloyale avec les élèves des autres établissements environnants.

Quels sont les principaux résultats de l'action menée au collège Massenet ?

- un état d'esprit qui a évolué, et notamment chez les enseignants (le principal évoque le rejet par les enseignants de la note sanction, de toutes formes d'évaluation laxiste dans l'évaluation par compétence), et au niveau des établissements, un plus grand partage des réflexions, un large consensus autour de l'intérêt de l'évaluation par compétences pour les élèves à besoin éducatifs particuliers ;
- une dynamique de réseau ;
- une évaluation désormais inscrite au cœur des préoccupations (et notamment les questions sur les manières d'appréhender l'évaluation comme étape voire comme tremplin).

M. Calippe rend compte de quelques indicateurs pour justifier ces constats :

- des résultats au DNB passant de 60 à 96% de réussite,
- une augmentation très sensible du nombre de mentions,
- un taux d'accès de la 6ème à la 3ème à plus de 70% ;
- un taux d'accès en 2nde passant de 70 à 90%, avec un nombre de décisions d'orientation vers la 2nde GT croissant.

2.1.2 Collège Marcel André à Seyne les Alpes - Véronique Fontaine, principale

Sujet abordé : le conseil de classe.

Véronique Fontaine rappelle en propos liminaires l'article R421-51 modifié par le décret *n°2014-1377 du 18 novembre 2014 - art. 51 :*
« Le conseil de classe est chargé du suivi des élèves, il examine toutes les questions pédagogiques intéressant le suivi des acquis des élèves et la vie de la classe, notamment les modalités d'organisation du travail personnel des élèves et de ***l'évaluation progressive de leurs acquis****, en cohérence avec le volet pédagogique du projet d'établissement (….) Sur ces bases et en prenant en compte l'ensemble des éléments d'ordre éducatif, médical et social apporté par ses membres, le conseil de classe examine le déroulement de la scolarité de chaque élève afin de* ***mieux l'accompagner dans son parcours scolaire, à la fois dans la progression de ses apprentissages à l'intérieur d'un cycle, dans son passage d'un cycle à l'autre et dans la construction de son projet personnel*** ».

Le conseil de classe « traditionnel » est très ritualisé : un bilan global sur la classe, le passage en revue de l'avis de tous les enseignants sur chaque élève, et une moyenne des avis ne donnant pas d'éléments significatifs sur les acquis des élèves et leurs progressions.
« *Il s'agit davantage d'un conseil de professeurs que d'un conseil de classe* » observe la principale.
Quelle est la place des parents dans le conseil de classe ? Quelle est la place des élèves dans le conseil de classe ? « *Les élèves sont préparés, mais finalement assez peu considérés …* ».
« Et que dire de cette forme d'assemblée méritocratique qui décerne les bons et les mauvais points, et du temps interminable passé à hésiter entre encouragements, tableau d'honneur et félicitations, un conseil de classe qui use et abuse d'une évaluation normative mais non pas progressive … ? » ajoute Véronique Fontaine.

Dès lors que le collège s'engage dans une évolution de ses pratiques d'évaluation (sans notes), il devenait indispensable de changer les modalités des conseils de classe, et en premier lieu d'interroger la forme même du conseil de classe et ses finalités. La principale évoque au sujet du conseil de classe

le concept de « malentendu socio-éducatif » pour le caractériser. Pour rompre avec des pratiques surannées, et rendre explicite l'implicite, il a été décidé de créer des conseils de classe « ouverts » - aux parents, aux élèves, aux partenaires de l'école tous acteurs des apprentissages (par exemple, la principale évoque la volonté des pompiers locaux de participer aux conseils de classe ouverts pour valoriser l'un ou l'une de leurs recrues bénévoles).
En outre, pour optimiser le conseil de classe, il a été proposé de remettre à chaque membre de l'équipe pédagogique et par anticipation, le bulletin par compétences de chaque élève avec les propositions de synthèse du professeur principal. Au sujet des parents, les quatre assistants d'éducation (1 assistant référent par niveau) prennent contact avec les familles avant le conseil de classe, ce qui a permis de renforcer considérablement la présence des parents dans l'établissement.
« On est ainsi passé de 20% de présence des parents aux réunions parents - professeurs à 98% de présence des parents aux conseils de classe ouverts » déclare la principale.
Les conseils de classe ouverts améliorent considérablement la qualité des relations élèves - enseignants et institution - parents, dont dépend la qualité du climat scolaire, donc la qualité des apprentissages.
Aux personnes qui pourraient parler de pratique « *chronophage* », Véronique Fontaine acquiesce mais ajoute : « *le jour même, sans doute, mais pour une valeur ajoutée incontestable, une amélioration sur le climat scolaire considérable !* ». Elle ajoute : « *On gagne sur la durée … par une telle pratique, fini le temps passé au téléphone ou dans mon bureau avec les parents pour expliquer telle ou telle décision du conseil de classe …. »*).
Pour éviter des débordements en terme de durée, l'organisation du conseil de classe est strictement respectée. La principale ajoute : « *On gagne du temps également par rapport aux anciennes pratiques puisque le temps passé à délivrer les distinctions (félicitations, tableau d'honneur …) est aboli. Le conseil de classe ouvert démarre directement par le traitement de chaque élève, sans avis global sur la classe. En outre, il a été décidé de ne plus attendre le trimestre pour apporter ce genre de distinction aux élèves : ces signes d'encouragement (y compris la valorisation de comportements remarquables) sont délivrés tout au long du parcours de formation et non plus uniquement en fin de trimestre* ».

Il reste encore aux conseils de classe ouverts des marges de progression, comme celle de permettre à chaque élève de prendre la parole lui-même et fasse un bilan de son parcours.
Au final, oui le conseil de classe ouvert répond aux enjeux du climat scolaire et l'améliore.

2.1.3 Collège Gyptis à Marseille - Arielle Cohen principale et Benjamin Tello enseignant et formateur ressource

Benjamin Tello présente l'outil de suivi du parcours de formation de l'élève dans les classes sans notes de son établissement.
D'emblée, il déclare : « *en croisant les regards de plusieurs disciplines, il est possible de réguler les apprentissages* ».

Objectifs de l'outil :
Au cours du cycle
- Permettre d'apprécier l'évolution des apprentissages en fonction des éléments de compétence travaillés sur la période

« *On ne travaille pas tout tout le temps … le degré de maitrise évolue en fonction de la période. Les enseignants ne se prononcent plus sur un bilan par an mais sur un bilan évolutif (ce qui permet de modifier l'état d'avancement de chaque élève au cours de leur parcours* ».
- Permettre la mise en place d'une régulation des apprentissages tout au cours du cycle, et par conséquent, une évolution positive des apprentissages.

- Disposer d'éléments permettant d'établir un bilan périodique. L'établissement a fait le choix de se baser sur les propositions du professeur principal, sous forme de synthèse sur l'état des élèves avec mise en avant des éléments positifs et des éléments à consolider.

En fin de cycle

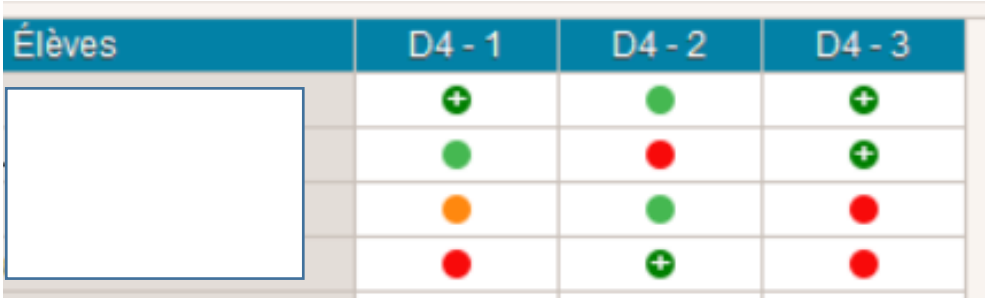
- Permettre d'établir le bilan de fin de cycle de manière concertée et de le transférer vers le LSU.

La particularité de l'outil est d'être partagée au sein des membres de l'équipe pédagogique.
Tout au long du cycle, chaque enseignant indique le degré de maîtrise des éléments de compétence travaillés :

- sur un support unique,
- à travers un seul positionnement évolutif pour arriver au bilan de fin de cycle.

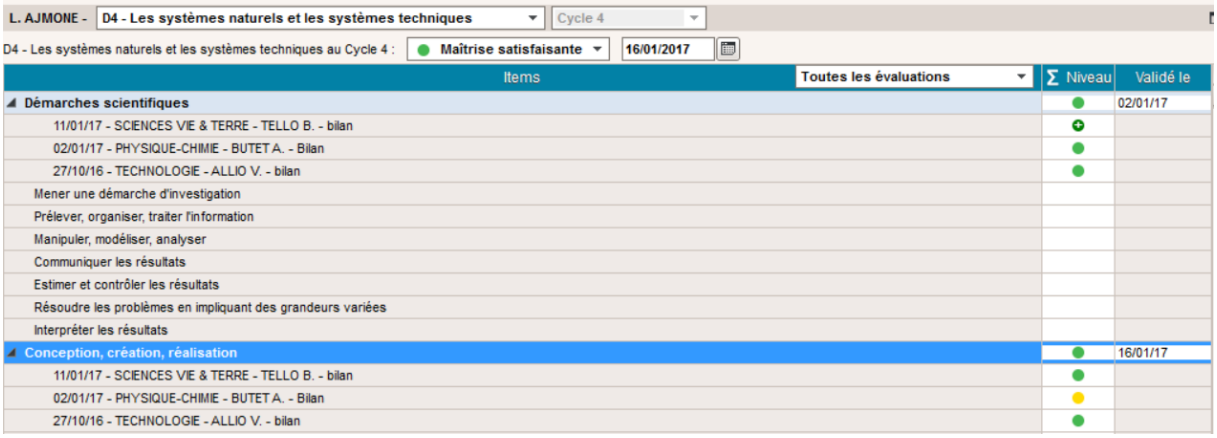
Ce positionnement est conduit selon 4 degrés de maîtrise (insuffisante, fragile, satisfaisante ou très bonne maîtrise) en référence direct aux compétences du socle dont certaines sont partagées entre plusieurs disciplines.

- pour dégager les éléments nécessaires à l'établissement d'un bilan périodique.



C'est également un outil de suivi pour réguler les apprentissages :

- L'équipe pédagogique identifie les points qui posent problèmes pour réguler les apprentissages tout au long du cycle.
- Les professeurs principaux établissent des synthèses qui sont présentées et modulées en amont des conseils de classe.



L'outil de suivi des compétences est directement interfacé avec le livret scolaire unique (LSUN) :

- Les synthèses effectuées par les professeurs principaux à l'issue des concertations sont transférées vers le LSU de façon périodique.
- En fin de cycle 4, les points affectés pour le DNB au moment du bilan de fin de cycle sont automatiquement calculés en fonction du niveau de maîtrise renseigné dans l'outil de suivi.

AJMONE Léa - Fiche brevet

Composantes du socle	Maîtrise	Points	Barème
D1.1 - Langue française à l'oral et à l'écrit	Non évalué	N.Ev	50
D1.2 - Langues étrangères et régionales			50
D1.3 - Langages mathématiques, scientifiques et informatiques	Très bonne maîtrise	50	50
D1.4 - Langage des arts et du corps			50
D2 - Les méthodes et outils pour apprendre			50
D3 - La formation de la personne et du citoyen			50
D4 - Les systèmes naturels et les systèmes techniques	Très bonne maîtrise	50	50
D5 - Les représentations du monde et l'activité humaine			50
Total des points		**100**	**400**

Avantages	Inconvénients
- une véritable entrée par les compétences pour assurer le suivi concerté de l'élève, - une exportation facilitée des bilans périodiques et du bilan de fin de cycle vers le LSU.	- pour les équipes n'ayant pas pris en main l'outil de suivi, il est nécessaire de prévoir un accompagnement « *Dans l'établissement, cela se fait naturellement avec les nouveaux arrivants* ». - nécessite une application de suivi des apprentissages en cours de cycle car le LSUN n'est qu'un outil de suivi du parcours à travers les bilans A noter : l'établissement utilise un outil de vie scolaire qui conserve une visibilité sur les positionnements antérieurs.

2.1.4 Echanges avec la salle

- Quelle appropriation par les élèves de l'outil ?

Certes, les élèves ont déjà une pratique de pronotes, mais l'usage de l'outil de suivi des compétences n'est pas évident de prime abord. Il faut expliciter la démarche, y apporter des éléments de compréhension, notamment pour les élèves entrants (6ème par exemple). L'aide aux parents est également nécessaire.
Tous les dispositifs d'accompagnement pédagogique peuvent être mobilisés, en particulier l'accompagnement personnalisé en petits groupes. Les pratiques interdisciplinaires sont également des espaces de formation des élèves à ces modalités d'évaluation.

- Quelle implication des personnels autres qu'enseignants dans l'évaluation par compétences ?

Tous les personnels et partenaires de l'établissement peuvent contribuer à valoriser les compétences développées par chaque élève. Ces regards croisés constituent une véritable richesse.

- Quelle intégration des compétences transversales dans l'évaluation des compétences ?

Les personnels d'éducation (CPE), les professeurs documentalistes sont particulièrement mobilisés pour l'évaluation des compétences sociales et civiques.

- Quel(s) besoin(s) ?

Des interventions de spécialistes, d'experts, d'universitaires, d'enseignants – chercheurs sont tout particulièrement adaptées pour entretenir la prise de recul, la réflexion et la mobilisation des équipes.

2.2 Deuxième table ronde animée par Frédéric Leval, IA-IPR d'arts plastiques

Le sujet de la table ronde est la mise en œuvre du LSUN. Elle propose deux témoignages de terrain par les personnels de direction et les inspecteurs référents des établissements suivants :

- Collège Paul Gauthier à Cavaillon (Etablissement en REP+) : Lionel Nègre, principal et Isabelle Lieveloo IA-IPR Lettres
- Lycée professionnel Adam de Craponne à Salon de Provence : Jérôme Leclerc proviseur adjoint et Jean-Marc Fabre, IEN ET économie Gestion

et l'intervention de la DSI – DAN du rectorat d'Aix-Marseille.
Les témoignages portent sur un retour d'expérience après l'expérimentation du LSUN avant les vacances de Toussaint auprès de quelques établissements volontaires dans l'académie.

Quels sont les principaux résultats de l'expérimentation ?

- tout d'abord, les intervenants tiennent à souligner l'appréciation positive des enseignants portée sur le travail collaboratif entre le chef d'établissement et l'inspecteur référent ;
- Le co-pilotage de la réforme chef d'établissement – inspecteur est un levier. De même, le travail en bassin de formation peut aider à aborder la réforme de manière globale et collaborative.
- quelle présentation faire du LSUN auprès des enseignants ? Le LSUN comme outil de suivi d'un parcours, qui a vocation à perdurer au lycée, outil adossé au socle, outil de simplification des enseignants, outil institutionnel garantissant l'accès aux évaluations des élèves quel que soit le lieu (y compris dans le cas de déménagement d'un établissement à un autre, d'une académie à une autre), outil à caractère obligatoire et un outil portant une « *philosophie métier* ». Sur ce point, Olivier Maurel précise : « *une réflexion est à avoir en équipe dès lors que sont utilisés des outils périphériques (comme Pronotes, Sacoche, …) : est-on dans la même philosophie que celle qui prévaut dans le LSUN ?* ».
- La généralisation de l'outil peut prendre appui sur des intervenants extérieurs et des pratiques existantes (locales).
- Quel que soit l'outil (outil de suivi ou outil de positionnement), il permet de favoriser le travail collaboratif et d'aborder ensemble la question de l'évaluation (pour en faire un sujet discuté et partagé).
- L'évaluation par compétences ne protège pas de la tentation de faire des moyennes. L'outil permet d'avoir recours ou non aux notes, mais le plus important est de définir un niveau d'atteinte des objectifs.
- il faut attendre un effort des enseignants en matière de rédaction des appréciations. Ils doivent devenir de véritables écrits professionnels, avec un bilan des acquis, et identification des progrès à atteindre. Un travail pédagogique est à conduire avec les enseignants.
- Globalement, les deux chefs d'établissement notent l'envie des enseignants de voir aboutir tous les travaux mis en place dans le cadre de la réforme, malgré les incertitudes parfois techniques. Il demeure encore quelques inquiétudes côté enseignants sur la méthode et le temps nécessaire pour installer la réforme dans son ensemble.
- Les équipes ne se sont pas encore pleinement emparées du potentiel que présente le dispositif de l'accompagnement personnalisé. « *Il faut globalement repenser l'AP* » insiste Isabelle Lieveloo.
- Il faut aussi repenser l'évaluation diagnostique, non plus en tout début d'année comme l'a confirmé Jean-Marc Monteil, une évaluation sans notation, et sur des compétences transversales. Isabelle Lieveloo poursuit : « *prenons garde à ne pas confondre sur le terrain groupes de compétences et groupes de niveaux* ».

2.3 Intervention d'Olivier Maurel, adjoint du Délégué académique au numérique, et du Directeur des systèmes informatiques

Olivier Maurel, adjoint du DSI et du DAN apporte des précisions techniques sur la mise en œuvre du LSUN. Il parle du LSUN comme d'une application dite « *agile* » (selon les termes de la DGESCO) en capacité d'évoluer dans son contenu pour s'adapter aux problématiques éventuelles rencontrées.

En terme de calendrier pour l'année 2016-2017, le LSUN doit intégrer le bilan périodique de fin de 2ème trimestre, et de fin d'année et de fin de cycle (« *c'est une nécessité* »)
A propos des blocages techniques qui pourraient survenir, Olivier Maurel précise : « *les exigences ne sont pas techniques mais elles sont au niveau des données. Le LSUN fonctionne si et seulement si l'outil reçoit les données attendues (et notamment les données répertoriées par la DGESCO, soit les parties obligatoires de type éléments du programme travaillés, appréciation, …)* ».
Olivier Maurel apporte les recommandations suivantes :

- Un point d'entrée possible au niveau des équipes : « *regardons les bilans périodiques et les bilans de fin de cycle, observons leurs compositions, leurs formes et assurons-nous que nos bilans intègrent bien ces données* ».
- Ne pas attendre la fin du trimestre pour alimenter le LSUN via les éditeurs tiers (Pronotes par exemple).
- Le mixage (manuel / automatique) n'est pas possible :
    - Soit les équipes choisissent d'alimenter le LSUN en mode manuel
    - Soit les équipes ont recours à la procédure d'importation depuis l'éditeur privé utilisé dans l'établissement : dans ce cas, il est absolument nécessaire de vérifier au préalable que toutes les parties dans Pronotes sont complétées (pour éviter des blocages techniques), et dans l'esprit des textes (par exemple, sur les éléments travaillés). La gestion manuelle de l'outil n'est pas possible après importation.
- Déterminer au préalable par le paramétrage de l'application le type de positionnement retenu pour chaque classe et non par enseignant au sein de chaque classe : maintien ou non des notes, ou objectifs d'apprentissage, ou niveau ? Quels choix de périodes (trimestre ? autres ?)
- Vérifier que l'application LSUN disponible dans son établissement, interfacée avec « stsweb » comprenne bien les rubriques indispensables (la bonne liste des classes, les bons intitulés de disciplines, ….) au risque de blocages (les transferts de données d'une application à une autre requièrent une reconnaissance entre architectures).
- En outre, il n'est pas possible de mixer les outils tiers (comme sacoche, pronotes, etc.).
- Certains enseignants avaient fait le choix d'utiliser les 6 niveaux possibles de positionnement dans Pronotes. Or, le LSUN ne propose que 4 niveaux de maîtrise. Les 4 degrés de maitrise se retrouvant au DNB, il convient de retrouver ce positionnement dans les bilans périodiques.
  Dès lors que le choix sera fait par les équipes (ayant utilisé les 6 niveaux de positionnement) d'un transfert automatique entre l'éditeur privé et le LSUN, il sera nécessaire de modifier les évaluations manuellement. Des essais d'importation automatique ont montré que les deux positionnements à chaque bout de l'échelle ne sont pas pris en compte. Tous les élèves se retrouvent alors automatiquement dans la frange médiane, « *aucun élève dans la frange expert par exemple* » note un chef d'établissement qui a pratique ce test.
  Il faudrait que dans chaque établissement, un point soit fait sur l'avancement des équipes en matière d'évaluation, pour apporter des réponses « à la carte » selon les classes : LSUN complété manuellement ou de manière automatique par import ? Dans tous les cas, il faut éviter une double saisie de la part des enseignants, et trouver des choix cohérents classe par classe.
  Gare également à la tentation du recours à une solution technique (un fichier excel par exemple) qui décompterait le nombre de croix et ferait arithmétiquement une moyenne pour positionner le niveau de maîtrise. Ce positionnement global est du ressort exclusif de la décision collective des enseignants réunis en équipe et au regard des bilans périodiques de

chaque élève. Dans tous les cas, on ne fera pas l'économie de la synthèse des différents positionnements. Le bilan de fin de cycle n'est pas la moyenne des bilans périodiques.
Il serait regrettable que ce travail de concertation n'intervienne qu'à la fin du cycle. Et il serait tout autant regrettable que les chefs d'établissement se retrouvent contraints de compléter seuls ces bilans, ou qu'une seule discipline, un seul enseignant …. le fasse.

S'agissant de la rubrique « éléments travaillés », les inspecteurs intervenant de la table ronde penchent pour une inversion des pratiques observées (« *une page entière* » d'éléments travaillés pour « *une à deux lignes* » pour l'appréciation). Cette rubrique doit comprendre les éléments essentiels en matière de compétences et de connaissances, sans détails (« *5 à 6 suffiraient au maximum* », quand l'outil en autorise 20 au maximum). Ils ajoutent : « *Pas de copier-coller, pas de redondance entre les enseignants dans le cas de compétences partagées* ».
Par contre, la rubrique « *appréciations* » doit être détaillées, et faire mention des acquis et des progrès des élèves, des appréciations qui rendent réellement compte d'un niveau de positionnement des élèves.

Au sujet d'Affelnet, son algorithme intègre dans le traitement de l'orientation, les données issues des bilans (périodiques et de fin de cycle).

2.4 Echanges avec la salle

- Quid de la formation dans chaque établissement prévue mi-mars, donc après la fin des conseils de classe de 2ème trimestre ?

Il faudra prévoir un temps d'appropriation après cette formation au sein de chaque établissement. Il est également possible de compléter le LSUN manuellement au 2ème trimestre, et de manière automatique au 3ème trimestre. Olivier Maurel avertit : « *Attention, si les enseignants complètent l'application manuellement, ils auront à contrôler que tous les bilans sont bien verrouillés en fin d'opération* ». Il ajoute : « *dans les procédures automatiques, les données sont automatiquement verrouillées* ».

- « Compte tenu du calendrier, on fait comment ? » s'interroge un chef d'établissement visiblement désemparé.

Dominique Beck, IA-DASEN de Vaucluse rappelle qu'un courrier signé du Recteur a été transmis le 1er décembre dernier aux établissements, précisant ce qu'il attendait clairement des personnels de direction en matière d'évaluation et du LSUN.
Olivier Maurel complète : un accompagnement et une assistance via la plateforme d'accueil internet seront proposés par la DSI, y compris la mise en place d'une cellule académique d'assistance spécifique (sur le LSUN, sur « stsweb », mais également les problématiques liés à l'éditeur principal Pronotes en s'appuyant sur quelques chefs d'établissement). Par contre, il tient à rappeler que la DSI n'a pas de compétences spécifiques et suffisantes sur l'application privée Pronotes.
La DSI prévoit également la mise à disposition de tutoriels, de liens vers la foire aux questions ministérielles (FAQ), de fiches de procédure publiées par la DGESCO maitre d'ouvrage du LSUN.

- Un principal évoque le cas de son établissement et du travail de ses équipes qui a mis en place bien avant le LSUN une grille personnalisée des compétences via un éditeur privé. La bascule d'une application à une autre application est pour lui difficile dans un temps court, et avec des équipes « *fatiguées* » par la réforme. Il ajoute : l'accompagnement des équipes doit s'instaurer dans un esprit de continuité des actions passées pour les rassurer. « *Beaucoup de lignes ont été bougées depuis quelques années, et pour maintenir une sérénité dans le climat scolaire, n'allons pas trop loin non plus …* ».

Olivier Maurel rappelle que l'importation dans le LSUN de pronotes fonctionne. Elle nécessite simplement un travail préalable des équipes.

- « *Le recours au LSUN est-il obligatoire pour les évaluations périodiques ? Ne s'agit-il pas uniquement d'une obligation en fin de cycle ? Quid d'une remontée obligatoire pour la fin de ce 2ème trimestre ?* » questionne un chef d'établissement

Ce bilan périodique de fin de 2ème trimestre est nécessaire pour qu'elle soit prise en compte dans les procédures d'affectation via le nouvel Affelnet. Sans ce bilan se pose le problème de l'équité entre élèves en matière d'orientation.
Olivier Maurel rappelle que depuis la rentrée 2016, il n'est plus obligatoire de remettre un bilan trimestriel aux parents d'élèves. Seuls sont obligatoires les bilans périodiques et un bilan de fin de cycle pour le transfert d'un établissement à un autre.
Il faut considérer toutefois l'année 2016-2017 comme une année transitoire. La production des bilans périodiques du 2ème trimestre peut être réalisée après février, et dans tous les cas, avant les dates de fonctionnement du premier tour d'Affelnet (à confirmer : mai ? juin ?) et la date d'attribution du DNB.

2.5 Mise en perspective de la journée avec les formations d'établissement. Intervention conjointe de Dominique Beck, IA-DASEN de Vaucluse responsable du COPIL et des trois doyens des collèges d'inspecteurs (1er et 2nd degrés)

Dominique Beck tient à remercier l'ensemble des responsables et animateurs du séminaire, et en premier lieu les équipes de la DAFIP.
Il tient également à souligner l'intelligence de la construction de la journée entre approches théoriques le matin et approches plus pratiques l'après-midi.

Les objectifs sont très ambitieux : affirmer le primat pédagogique des chefs d'établissements dans la mise en place de la réforme du collège. Et de remercier également les corps d'inspection pour leur mobilisation en tant que référent d'établissement et appui de la réforme.
« *Nous pouvons avoir un très grand sentiment de fierté de notre institution, qui a su mobiliser l'ensemble de ses cadres et l'ensemble de ses compétences* ».

La période que nous vivons rappelle à Dominique Beck celles vécues ailleurs, en Amérique par les pionniers (« *sans comparaison pour autant* »). « *La société américaine s'est construite sur le lieu improbable de la frontière. Les pionniers ont dû faire face à une grande adversité, certes naturelle. Autour de cette notion de frontière se sont développés le pragmatisme, l'adaptation au réel, la combativité, l'inventivité, la créativité* ».
Il poursuit : « *Il leur manquait certainement des éléments qui nous aident aujourd'hui : la recherche par exemple. Les pionniers eux, avaient la cavalerie …. Nous, nous avons les corps d'inspection mobilisés entièrement, les différents services du rectorat (DAN, DSI, …). Nous pouvons être fiers, et remercier cette grande collégialité qu'a permis la réforme* ».
Il ajoute : « *Rien n'est simple. Nous avons beaucoup travaillé, beaucoup réfléchi, La zone actuelle est peut-être encore floue, et des risques existent encore. Mais on a assumé l'an passé, et nous allons poursuivre notre action* ».

Les doyens présentent pour leur part la stratégie d'accompagnement de la réforme proposée par le Recteur.
A sa demande, un COPIL regroupant les différents membres du rectorat, des chefs d'établissements, des représentants des corps d'inspection, des services techniques (DAN, DSI) s'est constitué. Le 14

octobre, date de la première réunion du COPIL, il a été décidé de faire un suivi régulier pour prendre en compte les évolutions autour de l'application LSUN. Il a été décidé d'ouvrir l'application (dans un contexte encore incertain sur l'outil) à un nombre restreint d'établissements volontaires (40 collèges et lycées professionnels accueillant des classes de 3ème prépa-pro) pour expérimenter l'outil.
Un COPIL élargi aux personnels de direction de ces 40 établissements a proposé d'ouvrir le 5 décembre l'application avec l'objectif de le mettre en œuvre pour le bilan périodique de fin de 2ème trimestre.
Il a été demandé dès lors un accompagnement fort des corps d'inspection autour de l'évaluation.
Cette journée (séminaire du19 janvier à Aubagne) consacre le démarrage de cet accompagnement qui doit ensuite se poursuivre et se décliner au niveau territorial.
Une dernière phase stratégique est attendue dans chaque établissement, avec un accompagnement pédagogique au plus près des équipes sur le terrain.

« *Ce qui est important est la variété des pratiques et l'ajustement par rapport à cette variété pour progresser* » ajoute la doyenne des inspecteurs du 1er degré. L'enjeu est dans la continuité des apprentissages, entre les degrés, les cycles ce qui donne aux bilans périodiques de CM2 toute son importance en 6ème, aux bilans périodiques de 5ème toute son importance en 5ème et ainsi de suite.

Deux chantiers restent à relever :

- l'accompagnement des équipes dans la prise en main des ressources : par exemple, les documents d'accompagnement pour l'évaluation en cycle 2 – en cycle 3 et en cycle 4,
- l'accompagnement des équipes dans la prise en main de l'outil d'aide à la saisie pour réaliser les bilans périodiques.

Dominique Beck insiste : « *L'académie a été toujours soucieuse de ne pas lancer les acteurs et les établissements dans un système inconnu et instable. On a souhaité prendre le temps, et on a consacré le temps nécessaire. Le temps de l'action est arrivé, l'enjeu est pédagogique et non pas technique. Comment faire évoluer les pratiques enseignantes ?* ».
Il poursuit : « *Nous sommes dans un système, et nous devons réussir le DNB !* ».
Il rappelle si besoin que le recteur a validé le principe d'une journée banalisée dans chaque établissement sur proposition des membres du COPIL et contre l'avis des associations de parents d'élèves ». Preuve que les enjeux sont importants.

3 Clôture de la journée par Marie-Blanche Mauhourat, IGEN et correspondante académique de l'inspection générale

Marie-Blanche Mauhourat rappelle tout le plaisir qu'elle a d'accompagner l'académie dans le cadre de la réforme du collège.
Au sujet de cette réforme, elle met en garde l'assistance : « *les outils ne doivent pas masquer le travail sur les gestes et les pratiques enseignantes ….* ».
Plus que jamais, les enseignants ont besoin des corps d'encadrement pour les aider à appréhender la réforme dans sa globalité. Ce qui implique une réflexion en amont des chefs d'établissement et des membres de l'inspection pour définir une stratégie prompte à fédérer les équipes.

On assiste à un changement de paradigme complet en matière d'évaluation. L'évaluation constitue un enjeu clef dans la construction d'une culture commune entre le 1er et le 2nd degré. Plus encore,

l'évaluation est la clé de voute de la réforme au-delà de la mise en place des nouveaux dispositifs, comme l'interdisciplinarité, la co-intervention, l'accompagnement personnalisé, les EPI … Elle ajoute : « *L'évaluation est la clé de voute pour édifier le plus haut possible l'éduca*tion ».

Le développement des compétences des enseignants en matière d'évaluation est plus que nécessaire. Il est important de ne plus entrer dans des pratiques stériles de comparaison des élèves entre-eux. « *On peut largement se passer des notes comme manière d'évaluer les performances des élèves !* ». Positionner et réguler les apprentissages sont intimement liés.
Marie-Blanche Mauhourat rappelle la qualité et la quantité de ressources produites par la DGESCO pour accompagner cette réforme. « *Ces ressources sont encore peu utilisées, voire méconnues parfois* ». Elle poursuit : « *Il faut éclairer les enseignants sur les outils simples dispo*nibles ».

Quelles sont les idées fortes ?

- Le principe d'éducabilité de tous les élèves. Puisque ce principe n'est pas encore partagé par tous les enseignants, il faut dire et redire que des moyens existent pour raccrocher les élèves les plus en difficulté.
- Dire d'un élève « *qu'il est nul* » devrait être banni des paroles d'un enseignant. Dire plutôt qu'il n'a pas réussi dans une situation particulière… Puisque les élèves apprennent différemment, il convient de multiplier les formes d'évaluation : « Nous devons trouver des leviers de réussite pour chaque élève ! ».
- Il existe des conditions favorables aux apprentissages : le bien être, le plaisir, la motivation ….l'estime de soi, la confiance dans l'enseignant, la coopération (à exploiter par les enseignants).
- L'évaluation est un levier d'apprentissage considérable.
- L'erreur a toute sa place dans les processus d'apprentissage (« *je me trompe, donc j'apprends* …. »).
- Les enquêtes (PISA notamment) montrent un taux de non réponse absolument énorme des élèves français par rapport aux autres pays de l'OCDE, mais quand les élèves répondent, leurs réponses sont souvent justes. « *Peur de se tromper, manque d'estime de soi, de confiance en eux…* ». Un travail est sans doute à conduire auprès des élèves : redonner confiance, oser, apprendre à se tromper.
- Il existe une corrélation forte entre les stratégies d'apprentissage des élèves et leurs réussites. Sur ce point, Marie-Blanche Mauhourat recommande de lire les résultats du PISA 2009 portant sur « apprendre à apprendre » (Les pratiques, les stratégies et l'engagement des élèves) publiés par l'OCDE en 2011.
- En matière d'évaluation, il est important d'harmoniser au sein des équipes enseignantes le rôle que nous donnons à l'évaluation (de pratiques individuelles à des pratiques plus collectives et partagées).

Quelles pourraient être les pistes à travailler ?

- Travailler dans la durée.
- S'appuyer sur les « pionniers », et accompagner par les pairs.
- Montrer l'universalité de cette approche (par compétences) dans les autres pays.
- Partager les pratiques par des témoignages (sous forme de vidéos par exemple) et montrer des réussites à côté de chez soi, dans des contextes difficiles et confronter ces pratiques avec celles de l'établissement.

- Proposer des lectures (proposer un parcours de lecture, de recul sur leurs pratiques) aux enseignants.

Quoi d'autres pour mieux faire réussir les élèves ?
Le renforcement du travail sur la compréhension de l'écrit semble incontournable : « *cela s'apprend, dans toutes les disciplines et cette compétence est inscrite dans les programmes des cycles 2 à* 4 ».
Elle ajoute : « *Il faut passer des lecteurs compétents aux apprenants performants* ».

Le nouveau trinôme chef d'établissement – inspecteur référent et inspecteur du 1er degré sera décisif pour atteindre les enjeux clefs de la réforme.
Marie-Blanche Mauhourat conclut : « *Remercions toutes les contributions individuelles et collectives passées – présentes et avenir dans la réussite de la réforme du collège* ».

Fin du séminaire à 17h

4 Annexes

4.1 Retour sur le séminaire "Evaluation des acquis des élèves, à l'école et au collège, et ses évolutions" ESEN Poitiers et par web conférences dans les académies, 4 au 6 janvier 2017 (résumé)

Extrait du compte-rendu académique (partie résumé)

Propos liminaires sur l'évaluation des acquis des élèves à l'école et au collège :
L'évaluation des acquis des élèves dans les domaines de formation du socle commun se fait en référence aux contenus des programmes d'enseignement.
Les objectifs de connaissances et de compétences de chaque domaine de formation du socle commun et la contribution de chaque discipline ou enseignement à ces domaines sont déclinés dans les programmes d'enseignement.
Les acquis des élèves dans chacun des domaines de formation du socle commun sont évalués au cours de la scolarité sur la base des connaissances et compétences attendues à la fin des cycles 2, 3 et 4, telles qu'elles sont fixées par les programmes d'enseignement.
(…) L'évaluation porte sur les huit composantes du socle commun : l'évaluation porte sur les quatre composantes du domaine 1 et sur les quatre autres domaines de formation. L'acquisition et la maîtrise de chacune des composantes du socle commun sont appréciées pour chaque domaine de façon indépendante. Elles ne peuvent donc pas être compensées par celles d'un autre domaine.
Un cas particulier : Les quatre composantes du domaine intitulé "les langages pour penser et communiquer" ne peuvent pas non plus être compensées entre elles. Dans ce domaine, l'évaluation distingue les composantes : langue française ; langues étrangères (et, le cas échéant, langues régionales) ; langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; langages des arts et du corps
Le positionnement de l'élève sur l'échelle du niveau de maîtrise des compétences du socle s'appuie sur le bilan de ce qu'il a acquis durant le cycle. Il ne résulte pas d'une évaluation spécifique, mais s'apprécie à partir du suivi régulier des apprentissages que les enseignants réalisent au regard des objectifs fixés par les programmes pour les différents enseignements qui contribuent à l'acquisition des compétences des cinq domaines du socle.
À la fin de chaque cycle, l'équipe pédagogique détermine la position de l'élève dans chaque composante du socle commun à partir des avis des différents professeurs concernés. Ce positionnement résulte de la synthèse des éléments permettant le suivi des acquis scolaires des élèves, notamment des appréciations portées par les membres de l'équipe pédagogique du cycle

Contexte international :
De manière globale, on note une tendance à multiplier les encadrements intermédiaires (par des réglementations plus précises), avec des formes de standardisations et des repères d'étalonnage (le cas en Belgique, dans les Pays Anglo-Saxons, …).
En Finlande, on peut lire sur des grands posters affichés dans les couloirs des écoles les grands objectifs de scolarité par domaines (avec des couleurs, des formes très pédagogiques). « *Et pourquoi pas en France ?* »

Le statut de l'erreur :
L'erreur a un statut structurel et non pas accidentel. Par ailleurs, il n'y a pas d'apprentissage sans risque et s'il y a risque, il peut y avoir faux pas.

L'erreur a une fonction heuristique pourvu qu'on l'interroge comme un témoin, une fenêtre ouverte cers ce qui n'est pas immédiatement apparent.

<u>La place de la correction dans les apprentissages</u> :
Cette question se pose à tous les enseignants car il est difficile de mener une correction pour qu'elle soit utile à tous les élèves. Il faut que chacun y trouve son compte (chaque élève, l'enseignant).

<u>Le nouveau paradigme en matière d'évaluation</u> :
Le paradigme dominant fait passer l'évaluation comme mesure à l'évaluation formative ou formatrice (ou mieux l'évaluation pour les apprentissages). L'évaluation est au service de l'apprentissage, c'est la première fois que la réglementation donne cette priorité à l'évaluation pour l'école et le collège.

- **Evaluer pour réguler (son enseignement / les parcours des élèves)**
- **Evaluer / Valider, suivant la période :** en fin de période évaluation des acquis par rapport aux objectifs déterminés pour la période / en fin de cycle, validation des acquis dans les domaines du socle sur une échelle à 4 niveaux / évaluation – positionnement tout au long du parcours de formation.
- **Evaluer au fil des séances : évaluation diagnostique et/ou formative**
- **Evaluer en fin de période : à caractère sommatif exploitable de manière formative aussi**
- **Evaluer en fin de cycle : le bilan de fin de cycle à caractère sommatif** (situer les acquis constitutifs des domaines ou sous domaines du socle de chaque élève et traités de manière globale sur une échelle de 4 niveaux

sans omettre les trois autres fonctions pragmatiques de l'évaluation : la gestion de la classe, la régulation institutionnelle et la communication avec les parents absolument essentielle.
<u>Un principe</u> : le recueil d'informations au fur et à mesure des évaluations permet de ne pas avoir recours à des évaluations pour mesurer le degré d'acquisition des apprentissages

<u>Evaluer pour quel(s) public(s) ?</u>
Principalement les parents, notamment en fin de période (dans un principe de coéducation) sans pour autant mésestimer les informations à transmettre aux autres enseignants dans une logique de continuité.

<u>Des indispensables</u>

- la co-construction des critères de performance et de réussite avec les élèves ;
- le passage d'une pratique d'évaluation à une activité d'apprentissage ;
- le développement des pratiques de métacognition ;
- La bienveillance, terme souvent utilisé en évaluation formative, est une notion souvent mal comprise. Elle concerne le processus et non le résultat
- *« Ce serait d'ailleurs très bien de trouver ailleurs qu'à la maternelle des cahiers de progrès et des cahiers de réussite* » …. ;
- les principaux leviers dans l'harmonisation des pratiques au cycle 3 pour assurer une continuité au cycle 4 sont dans la mise en place de groupes d'appui au cycle 3 mentionnés dans le cadre de la lettre de rentrée et la création d'actions communes dans le cadre du PAF pour que les équipes aient le temps nécessaire pour co-construire ce cadre commun ;
- **seule une évolution collective des pratiques** (message aux parents, remontées institutionnelles, régulation des apprentissages, ….) **peut garantir une cohérence systématique dans l'évaluation et assurer la réussite du changement**. Il faut dépasser le modèle du praticien réflexif ou du face à face entre praticiens, et faire évoluer les

représentations individuelles par la pratique du collectif dans l'établissement. Et faire entrainer les équipes dans une dynamique d'entrainement et de conviction pour faire évoluer les pratiques évaluatives enseignantes. **Somme toute, il est attendu un changement de culture du « faire apprendre » plutôt qu'une modification de tel ou tel dispositif.**

Des points de vigilance :

- En aucun cas, la lettre de cadrage indique aux enseignants d'utiliser le LSU à la fin du cycle uniquement. Au fur et à mesure du parcours, les bilans périodiques disparaissent et ne restent que les bilans de fin de cycle pour rendre le LSU synthétique, clair pour attester de la maîtrise de chacun des domaines et lisible pour tous (et notamment les familles) ;
- Le LSU n'est pas conçu pour être communiqué aux parents de manière systématique au quotidien. Le LSU n'a pas à rendre compte des acquis en cours d'apprentissage, mais uniquement en fin de période ou en fin de cycle. En dehors de ces périodes, les enseignants se dotent des outils les plus pertinents.
- Les outils ne doivent pas noyer les enseignants et les élèves derrière une somme d'écrits, car l'essentiel demeure le travail qui permet de faire avancer les apprentissages des élèves ;
- Le LSU dans sa partie des principaux éléments du programme travaillés n'est pas une copie du cahier de texte ;
- La forme de restitution comprend de véritables écrits professionnels (appréciations littérales sur l'atteinte des objectifs) qui sont engageants pour l'Institution et en tant que tels, doivent être pensés, travaillés y compris dans l'inter-degré. Il est attendu un minimum de cadrage par les cadres (inspecteurs et chefs d'établissement) et une évolution forte des pratiques des enseignants ;
- Pour les évaluations de fin de période ou de fin de cycle, il ne s'agit pas de recréer des formes d'examen de fin de cycle. Il faut penser l'évaluation en amont ;
- L'évaluation finale n'est pas la somme ou la moyenne de tout ce qui a été fait par les élèves. En fin de cycle, il est nécessaire d'avoir une approche collégiale définie avant la fin de cycle (par anticipation) même si tous les professeurs n'ont pas tous le même rôle, en s'appuyant sur toutes les évaluations périodiques et en prenant comme référence les attendus de fin de cycle inscrits dans les programmes. Dans la grande majorité des cas, il ne sera pas nécessaire d'avoir recours à des évaluations spécifiques ;
- Pour l'évaluation en fin de cycle 4, il est autorisé d'avoir recours au-delà de notes (notation chiffrée mais pas uniquement) à toute autre forme de positionnement (ceinture, nuancier de couleurs, …) ;
- Une évaluation formative ne tient pas à sa forme mais à l'intention pédagogique qui est derrière. L'essentiel reste quelle utilisation fait-on des données collectées prélevées pendant les pratiques de classe par les enseignants et les élèves eux-mêmes ? Ce qui fait le caractère formatif de l'évaluation, c'est bien la manière dont on va traiter les réponses des élèves et non pas une forme spécifique ;
- Même si les apprentissages collectifs s'avèrent très performantes, il faut absolument s'assurer que l'élève peut réaliser en autonomie l'apprentissage ;
- Il faut admettre que nous ne disposons pas d'étude scientifique (au niveau mondial) prouvant la performance de telle ou telle technique d'évaluation, y compris sur l'évaluation coopérative
- Il faut prendre garde à vouloir généraliser des pratiques qui pourraient se révéler performantes à un endroit donné, dans un conteste donné.

Des ressources et appuis pour les personnels :

- **les documents d'accompagnement et ressources pour l'évaluation à prendre en compte absolument** (mais attention, ce sont des propositions et non des supports d'examen de fin de cycle) http://eduscol.education.fr/cid103803/evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-du-cycle-2-au-cycle-4.html
- les modules d'aide à la saisie dans le LSU proposés pour aider les enseignants (toutefois sans visée d'exhaustivité) ;
- **les deux décrets (18 novembre 2014 et 31 décembre 2015, ainsi que l'annexe précisant les composantes attendues dans chaque type de bilan (périodique, fin de cycle) et dans le LSU Voir en annexes de ce document**
- les équipes elles-mêmes parfois très avancées sur le terrain.