

MADAME, ON TAMPONNE AUJOURD'HUI ?

Stéphanie Michieletto-Vanlancker
Collège de Vieux-Condé

Depuis plusieurs années, je tâtonne dans mes pratiques d'évaluation. Je me suis sentie assez vite mal à l'aise avec les notes. Je trouvais peu de sens aux évaluations que les élèves rangeaient dans leur classeur puis oublièrent car je n'arrivais pas à en faire un outil d'apprentissage. Elles étaient de simples constats et non des outils qui auraient pu m'aider à faire progresser mes élèves. Mon malaise s'accroissait lors des conseils de classe où s'alignaient des moyennes ajoutant, pêle-mêle, des notes de disciplines totalement différentes, et au sein même de ma discipline des notes liées à des connaissances, à des travaux de groupe, à des productions d'écrits, à des exposés... De plus, ces notes créaient souvent, chez certains de mes élèves, des situations de compétition et de stress qui ne correspondaient pas au climat de classe que je souhaitais mettre en place. Cet article fait le récit du chemin que j'ai parcouru ces dix dernières années sur le thème de l'évaluation et comment cela est devenu un outil de différenciation et d'accompagnement des élèves.

QUELQUES LECTURES ET DES AVANCÉES

Pour avancer et mieux comprendre cette intuition qu'il fallait que je donne plus de sens à mes pratiques d'évaluation, j'ai participé à des formations, j'ai lu, j'ai discuté. J'ai d'abord entendu parler de la docimologie, une discipline scientifique qui analyse notamment la façon de mettre une note à une évaluation. Apparue vers 1930, cette discipline a voulu montrer, grâce aux travaux d'Henri Piéron et Henri Laugier¹ notamment, qu'une note peut être influencée par divers facteurs liés à l'évaluateur, aux conditions de l'évaluation et aux choix du sujet de l'évaluation. Cette première étape a généré chez moi de multiples questionnements sur le sens de mes pratiques d'évaluation.

Pierre Merle² développe l'idée de « biais d'évaluation » :

Il existe des « biais d'évaluation », c'est-à-dire des erreurs systématiques de notation des copies. L'enseignant est influencé par les caractéristiques socioscolaires de ses élèves : l'origine sociale, l'âge, le redoublement, le sexe... Ainsi, à niveau identique aux tests de compétence en mathématiques et en français, les enfants de cadres sont mieux notés en classe que les enfants d'ouvriers. Il en est de même des élèves non redoublants par rapport aux redoublants. On peut penser que ces derniers subissent un préjugé négatif en raison de leur scolarité antérieure et sont, pour cette raison, sous notés.

J'ai ensuite découvert les écrits d'André Antibì³ autour de la « constante macabre » et de sa proposition de « contrat de confiance » pour la contrer.

Par « constante macabre », j'entends qu'inconsciemment les enseignants s'arrangent toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes. Ce pourcentage est la constante macabre.

De façon schématique, le « contrat de confiance » qu'il propose consiste à préparer l'évaluation avec les élèves quelques jours auparavant, en leur donnant une grande partie des questions qui seront alors posées. J'ai gardé de cette lecture l'idée de ne pas piéger les élèves durant une évaluation, d'être la plus claire possible sur mes attentes et de les expliciter aux élèves.

-
1. H. Piéron et H. Laugier : « Étude critique de la valeur sélective du certificat d'études et comparaison de cet examen avec une épreuve par tests. Contribution à une docimastique rationnelle », *Compte rendu de la IV^e Conférence internationale de psychotechnique*, Paris, Institut international de coopération intellectuelle, 10-14 octobre 1927, Paris, Félix Alcan, 1929.
 2. Pierre Merle, *Les notes. Secrets de fabrication*, PUF, 2007.
 3. André Antibì, *La Constante macabre*, Math'Adore, 2003.

Mais je n'avais pas envie de mettre en place un système un peu rigide qui ne correspondait pas bien, par exemple, à certaines évaluations comme l'écriture de textes. Je me suis permis⁴ toutefois quelques aménagements au sein de mon cours : les élèves pouvaient refaire une évaluation qui leur semblait ratée et je ne gardais que la meilleure note ; j'essayais d'être claire dans mes objets d'évaluation et dans leur présentation aux élèves ; les élèves qui le souhaitaient pouvaient demander un travail supplémentaire qui n'était compté que s'il augmentait leur moyenne. Malheureusement, ces dispositifs étaient principalement utilisés par les élèves qui en avaient le moins « besoin » et a créé chez certains une « course aux notes », bien éloignée des effets que j'aurais souhaités !

L'occasion de supprimer les notes de façon expérimentale dans deux classes de 6^e s'est présentée à moi en septembre 2010. J'ai donc fait partie de ce projet qui a contribué à faire évoluer ma réflexion sur l'évaluation⁵. Arrêté au bout de trois ans, ce projet m'avait fait repérer quelques difficultés : les programmes de français de l'époque n'avaient pas de liens avec le socle commun de connaissances et de compétences. Il était donc compliqué d'évaluer chez les élèves la maîtrise du socle et la maîtrise des programmes. De plus, nous avons remplacé les notes par une autre échelle (un code de quatre couleurs) qui, finalement, ne permettait pas de sortir les élèves d'un mécanisme dont nous ne voulions plus, celui de la compétition et du classement.

À la rentrée 2013, j'ai donc mis de nouveau des notes. Néanmoins, il ne s'agissait pas d'un total retour en arrière puisque mes pratiques ont continué à évoluer : je gardais de cette expérience l'idée de différents types d'évaluation. Ainsi, les évaluations diagnostiques, dont la note était un simple indicateur pour l'enseignant, ne comptaient pas dans la moyenne des élèves ; les évaluations formatives, qui avaient lieu en cours d'apprentissage pouvaient être repassées si les élèves le souhaitaient ; les évaluations sommatives, en fin d'apprentissage, ne pouvaient être refaites. Mais j'étais toujours mal à l'aise avec ces moyennes disciplinaires et générales qui

4. Cette expression montre la difficulté que j'ai ressentie à changer mes pratiques d'évaluation face au regard de l'institution, des collègues qui me trouvaient « laxiste », « démagogique », « trop gentille » et me le signifiaient ouvertement lors des conseils de classe. La lecture de l'article d'Isabelle Delcambre, « La note : mesure ou message ? », *Recherches* n° 21, *Pratiques d'évaluation*, m'a permis de poursuivre ma réflexion et de me sentir légitime dans ma démarche.

5. Cette expérimentation ayant fait l'objet d'un article dans un numéro précédent de *Recherches*, elle ne sera pas détaillée ici. « Mes classes sans notes », *Recherches* n° 63, 2015, *L'évaluation*.

n'avaient aucun sens pour moi mais qui étaient pourtant parfois l'unique objet de discussion en conseil de classe.

En 2016, l'équipe de français de mon établissement a décidé d'utiliser l'occasion offerte par la réforme du collège pour mettre en place une évaluation des compétences⁶.

Les nouveaux programmes de français nous y aidaient car les liens avec le socle commun étaient cette fois clairement mis en avant. Nous avons donc mis en place une grille de compétences⁷ que les élèves avaient au début de leur classeur et complétaient après chaque évaluation. Avec le sujet de chaque évaluation se trouvait une grille présentant les différentes compétences évaluées, comme dans cet exemple :

Élaborer une interprétation des œuvres littéraires (comprendre le texte de G. Sand)	
Exploiter des lectures pour enrichir son écrit (citer le texte pour justifier ses idées)	
Maîtriser la forme des mots en lien avec la syntaxe (faire attention aux pluriels)	
Établir des liens entre les productions littéraires issues d'époques différentes (faire des liens avec Rousseau, Montaigne)	

La colonne vide servait à inscrire le niveau atteint, soit par un code couleur (vert+, vert, orange, rouge), soit par la mention « maîtrise insuffisante », « maîtrise fragile », « maîtrise satisfaisante », « très bonne maîtrise ».

Très rapidement, cette façon d'évaluer a créé chez moi une insatisfaction : elle ne permettait pas à mes élèves de savoir précisément ce qu'ils devaient faire pour réussir et ils ne comprenaient pas vraiment ce qu'ils auraient dû faire pour atteindre une « très bonne maîtrise ». Certes les

6. La réforme développe notamment des idées avancées dans la loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République : « Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une “notation-sanction” à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève. Il faut aussi remédier à la difficulté pour les enseignants d'évaluer les élèves avec des dispositifs lourds et peu coordonnés entre eux. Ainsi, l'évolution des modalités de notation passe notamment par une réforme du livret personnel de compétences actuel, qui est trop complexe, et une diversification des modalités de l'évaluation. »

7. Voir annexe 1.

appréciations que je notais sur les copies les orientaient mais cela ne me convenait toujours pas. J'ai donc fait évoluer ces grilles vers un modèle plus clair pour les élèves et pour moi, car il présentait ce qui était attendu pour chaque niveau de maîtrise. Voici un exemple d'une échelle descriptive :

Compétences	Vert +	Vert	Orange	Rouge
Adopter des stratégies d'écriture efficaces	Mon texte est structuré en paragraphes, il y a une intro et une conclusion. J'ai développé au moins cinq raisons d'interdire les vacances/la politesse.	J'ai fait des paragraphes, il manque des choses : une intro ou une conclusion ou je ne développe que trois ou quatre raisons d'interdire les vacances/la politesse.	Pas de paragraphes, il manque une intro ou une conclusion. Je ne propose qu'une ou deux raisons d'interdire les vacances/la politesse.	Pas de paragraphes, pas d'intro et de conclusion. Pas de raisons d'interdire les vacances/la politesse.
Exploiter des lectures pour enrichir son écrit	J'utilise tout au long de mon texte les techniques de Voltaire : l'ironie, l'antiphrase. J'utilise un personnage ridicule.	J'utilise un personnage ridicule. Je mets en place deux ou trois passages ironiques.	J'utilise un personnage qui n'est pas assez ridicule, j'utilise l'ironie une fois ou deux dans mon texte.	Pas de personnage ridicule. Pas d'ironie ni d'antiphrase.
Maitriser le fonctionnement du verbe et son orthographe	Je ne fais aucune faute de conjugaison ou d'accord du participe passé.	J'ai fait entre une et trois fautes de conjugaison ou d'accord du participe passé.	J'ai fait entre quatre et six fautes de conjugaison ou d'accord du participe passé.	J'ai fait sept fautes de conjugaison ou d'accord du participe passé ou plus.

Ce mode de fonctionnement commençait à ressembler à ce à quoi j'aspirais : une évaluation plus claire, plus constructive pour les élèves, et qui pouvait être un levier de motivation. Je tâchais de donner ces grilles avant les évaluations, afin que les élèves affinent leurs révisions. Parfois, lorsque le temps nous le permettait, nous préparions ces grilles en classe entière. Cela donnait lieu à des négociations intéressantes avec les élèves : comment définir une maîtrise satisfaisante de la compétence « lire et comprendre l'écrit » par exemple. Ces grilles permettaient également à chaque élève de viser un objectif précis pour chaque compétence évaluée ; tous n'essayaient pas d'obtenir « vert+ » pour chaque compétence. Cela me permettait de mettre en place un début de différenciation dans ces évaluations en aidant les élèves qui en avaient besoin à choisir ces objectifs de réussite.

Néanmoins cela ne me convenait pas encore tout à fait, pour plusieurs raisons : tout d'abord l'échelle des notes avait été remplacée par une autre échelle, à quatre niveaux, moins classante pour les élèves, mais qui leur

permettait tout de même de dire : « Moi, j'ai eu des verts et des verts+ ! Toi, tu es nul, tu as des rouges et des oranges. » J'avais beaucoup de mal à leur faire comprendre que ces comparaisons n'avaient aucun sens. Ensuite, ces grilles d'évaluation ne mettaient pas suffisamment en avant les réussites des élèves : il fallait que je sois plus attentive à la formulation de chaque critère de réussite. Mais ce qui me gênait le plus, c'était que nous gardions toujours une trace des erreurs. Cette façon d'évaluer ne motivait pas un élève en difficulté à essayer tout de même, à prendre le risque de faire une évaluation puisque son travail pouvait recevoir un « rouge », équivalent, dans la tête des élèves, à un zéro.

Durant cette période, je participais au projet de 6^e inclusive⁸, ce qui m'a permis de travailler davantage avec deux de mes collègues⁹ : Myriam Delbecque, qui est professeure spécialisée et Gwenaëlle Gromada, qui était, tout comme moi, professeure de français d'une 6^e inclusive. Dans ces deux classes, la différenciation s'imposait puisqu'elles accueillaient des élèves préorientés en SEGPA mais qui terminaient leur cycle 3 en classe ordinaire. Très rapidement, il nous est apparu que l'évaluation devait nous permettre de différencier le travail de remédiation demandé aux élèves, mais aussi qu'elle devait davantage respecter le rythme de chacun sans pointer cela comme un échec, et qu'elle devait, elle aussi, être adaptée aux besoins et capacités des élèves. Il nous fallait donc un outil qui nous permette de sortir du « Tout le monde apprend la même chose en même temps », et qui s'adapte à la fois à ceux qui avaient besoin de temps mais aussi à ceux qui avançaient rapidement.

UN OUTIL POUR ÉVALUER/AVANCER CHACUN À SON RYTHME ?

Des sources d'inspiration

Nous avons donc commencé à réfléchir aux compétences à acquérir en fin de cycle 3, c'est-à-dire en fin de 6^e. La première idée avec laquelle nous ne voulions pas transiger, c'est que tous les élèves devaient avoir les mêmes objectifs de fin de cycle. Nous avons discuté avec Myriam de la position à

8. Il s'agit d'une classe de 6^e ordinaire qui accueille à temps plein plusieurs élèves préorientés en SEGPA. Un enseignant spécialisé accompagne ces élèves durant certains cours plusieurs heures par semaine.

9. Pour davantage de détails sur cette collaboration, voir l'article « Sortir de l'ordinaire » dans le présent numéro.

tenir avec les élèves préorientés, nous étions d'accord : un élève en classe ordinaire, même s'il est préorienté en SEGPA, même s'il a d'énormes difficultés, ne devait pas se voir proposer un objectif adapté. Nous adapterions le chemin, la durée de ce chemin mais pas la destination. À nous de faire en sorte qu'il aille le plus loin possible.

Nous voulions mettre en avant les réussites et non les échecs, montrer la progression pour soutenir la motivation. Nous nous sommes inspirées de deux outils existants : les ceintures de compétences et les cahiers de réussite. Les ceintures de compétence sont issues de la pédagogie de Fernand Oury dans les années 70. À la fois instituteur et judoka, il a adapté les ceintures de son sport aux apprentissages : les élèves progressent en fonction de ceintures de couleur, chacune proposant un certain nombre de compétences à acquérir. Nous avons découvert le travail du collectif C2C¹⁰ :

Le collectif C2C (Ceintures de Compétences 2.0) rassemble une quarantaine d'enseignants du cycle 1 au cycle 4, de l'enseignement public et privé, répartis géographiquement dans quinze académies, mais connectés par les réseaux sociaux et des plateformes de travail collaboratives pour échanger et créer des outils de classe communs en y intégrant des supports numériques.

Nous croyons en la possibilité pour chaque élève de construire l'autonomie et la collaboration au travers de parcours personnalisés d'apprentissages visant la maîtrise des compétences des programmes officiels. Des parcours qui respectent les rythmes d'apprentissage, l'estime de soi, le droit à l'erreur et l'intégration dans un collectif.

Ce collectif propose un référentiel de ceintures dans différentes disciplines allant du CP à la 6^e. Par exemple, le collectif propose des ceintures d'écrivain¹¹ allant de la ceinture blanche (début du cycle 2)...

J'écris mon prénom en écriture cursive.
Je m'entraîne à tracer des lettres en cursive.

à une ceinture rouge (fin du cycle 3) :

Copier un texte de 100 mots en 15 min, sans erreur (plan vertical → horizontal) et lisiblement.
Copier un texte à l'ordinateur, dans le temps imparti, en respectant la mise en page.
Transformer des informations en schéma (carte mentale) sans aide, seul.

10. <https://nosceintures2competences.org/a-propos/>

11. <https://nosceintures2competences.files.wordpress.com/2016/08/ceintures-decc81crivain-v3.pdf>

Vérifier que son texte est cohérent à tous points de vue (ponctuation, syntaxe, temps, connecteurs, reprises...).

Mais ce référentiel ne correspondait pas vraiment à ce que nous voulions mettre en place dans nos classes : nous n'imaginions pas, par exemple, préparer des évaluations pour chaque ceinture afin que les élèves puissent les passer de façon autonome. Néanmoins, l'idée de valider les réussites de chaque élève au fil de l'année, voire du cycle, nous plaisait beaucoup.

Nous avons ensuite consulté des cahiers de réussite : cet outil est essentiellement utilisé à l'école maternelle. Il présente de façon très claire, grâce à des phrases simples, et très concrète, grâce à des illustrations, les progrès des élèves. Par exemple : « Je dis comment je m'appelle », « Je reconnais mon prénom en lettres capitales », « Je repère des lettres de mon prénom dans d'autres mots », « Je reconnais mon prénom en écriture cursive ». Cet outil correspondait assez à ce que nous cherchions car il met en valeur, tout comme les ceintures de compétences, les réussites des élèves.

La création de notre outil

Nous avons donc créé notre propre outil, mélange de tout cela : il comporte cinq pages intitulées mes compétences à l'oral, mes compétences à l'écrit, mes compétences en lecture, mes compétences en langue, mon comportement/mon implication. Chaque page présente un tableau de quatre lignes au maximum, reprenant des compétences du socle commun. Par exemple, sur la page suivante, le domaine « oral » est décomposé en quatre compétences : « parler », « présenter un exposé », « comprendre l'oral », « lire, dire, jouer un texte ». Pour chacune de ces compétences, six niveaux sont proposés aux élèves et ils ont toute l'année pour les atteindre. Le niveau 6 correspond aux attendus de fin de cycle 3¹². Chaque niveau atteint est matérialisé par un tampon, sans mention de date sur la feuille de l'élève, rangée au début de leur classeur. Nous évaluons le niveau atteint par chaque élève, soit par une évaluation classique, prévue dans l'emploi du temps, notée dans l'agenda, soit au fil du travail quotidien en classe. C'est d'ailleurs cette dernière possibilité qui s'est développée dans toutes nos classes sans que nous en ayons véritablement conscience, ce qui a conduit l'une de mes élèves à dire : « En français, il n'y a jamais d'évaluation, mais on est

12. Nous avons fait le même travail pour nos classes de 3^e, avec les attendus de fin de cycle 4 en guise de niveau 6.

toujours évalué ! » Voici la fiche pour l'évaluation des compétences orales en 6^e sur laquelle les cases sont « tamponnées » :

Mes compétences à l'oral						
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Parler	Je prends la parole de temps en temps.	Je prends la parole de façon régulière.	Je respecte la parole d'autrui.	Je prends la parole en prenant en compte ce qui a été dit	Je développe mon avis de façon claire.	Je développe mon avis de façon claire et organisée.
Présenter un exposé	Je parle 3 min de façon compréhensible.	Je parle 5 min de façon compréhensible.	Je parle 3 min de façon compréhensible et intéressante.	Je parle 5 min de façon compréhensible et intéressante.	Je parle 3 min de façon compréhensible et intéressante et structurée.	Je parle 5 min de façon compréhensible et intéressante et structurée
Comprendre l'oral	Je maintiens mon attention face à un discours oral simple (consigne).	Je suis capable de comprendre un discours oral (récit, exposé, documentaire, discours...) simple.	Je maintiens mon attention face à un discours long et complexe.	Je suis capable de comprendre un discours oral (récit, exposé, documentaire, discours...) complexe.	Je maintiens mon attention face à un discours long et très complexe.	Je suis capable de comprendre un discours oral (récit, exposé, documentaire, discours...) très complexe.
Lire, dire, jouer un texte	Je lis un texte de façon compréhensible.	Je lis un texte de façon fluide en respectant la ponctuation.	Je lis un texte de façon fluide et expressive.	Je dis un texte que j'ai appris (avec quelques erreurs).	Je dis un texte appris sans erreur.	Je mets en voix/en scène un texte avec un début d'interprétation.

Si l'évaluation correspond à un travail écrit et ramassé, l'élève reçoit sa copie avec une appréciation lui donnant un avis sur son travail et des conseils pour progresser. Si son travail montre l'acquisition d'un niveau supérieur, il voit sur sa copie « N4 » par exemple, ce qui signifie qu'il doit demander le tampon du niveau 4 de la compétence évaluée. S'il n'a pas atteint un niveau supérieur ou si le travail est moins bon que les précédents, il n'y a aucune mention de niveau sur la copie. Nous avons décidé qu'on ne « perd » pas un niveau : quand il est atteint, il l'est définitivement. Nous avons choisi de supposer que lorsqu'un élève réussit à écrire un texte narratif cohérent, cela n'est pas un effet de hasard ou de circonstances mais parce qu'il a développé les compétences nécessaires, qu'il est capable d'utiliser des connaissances et ressources nécessaires pour réussir cette tâche. Mais ce postulat ne fonctionne que parce que nous nous efforçons autant que possible de proposer en évaluation aux élèves des tâches complexes qui nous permettent de voir la mise en œuvre des compétences que nous cherchons à

évaluer¹³. Cette posture a permis de minimiser le stress de certains élèves face aux évaluations : si l'évaluation est « ratée », la copie ne mentionne que des conseils pour réussir la fois suivante. Pas de trace de l'échec ; si le niveau n'est pas atteint ce jour-là, il le sera plus tard.

Il nous a fallu résoudre le problème du report dans les bulletins trimestriels. Dans notre collège, nous utilisons le logiciel *Pronote* pour la gestion des évaluations et des bulletins. Nous avons tout d'abord décidé de n'enregistrer les niveaux des élèves qu'à la fin de chaque trimestre, afin de laisser le temps à chacun de progresser¹⁴. Si les parents souhaitaient savoir où en était leur enfant, ils pouvaient consulter le document rangé au début du classeur. Il nous restait un problème majeur à résoudre : si la majorité des enseignants ne met pas de notes dans notre établissement depuis la rentrée 2016 et la réforme du collège, personne n'utilise cette échelle de six niveaux. Dans *Pronote*, nous ne disposons que de deux possibilités : des notes chiffrées ou une échelle de quatre couleurs. Nous ne voulions évidemment pas réintroduire des notes. Nous avons donc fait correspondre chaque niveau à deux couleurs : le niveau 1 est traduit par un « rouge » et un « orange », le niveau 2 par deux « orange », le niveau 3 par un « orange » et un « vert », jusqu'au niveau 6 traduit par deux « vert+ ». Le trimestre suivant, les niveaux acquis remplaçaient ceux du trimestre précédent.

Il nous a également fallu créer notre propre « carnet de notes » pour garder une trace de ces compétences acquises par les élèves. Nous avons donc créé un tableau qui tient sur deux pages pour une classe. Chaque ligne correspond à un élève et les colonnes reprennent les différentes compétences évaluées. Chaque case comporte des nombres, correspondant aux niveaux à atteindre, six le plus souvent. Afin de repérer la progression de chacun¹⁵, nous reportons d'une couleur différente les niveaux atteints lors de chaque trimestre : rose pour le premier trimestre, bleu pour le deuxième, vert pour le troisième.

13. Sur la difficulté d'évaluer des compétences scolaires, on pourra lire l'article très éclairant de Bernard Rey, « Peut-on évaluer des compétences scolaires ? », *Recherches* n° 63 (2015), *Évaluer*.

14. Auparavant, lorsque je mettais des notes, je les rentrais après chaque évaluation dans *Pronote*. Ainsi, les élèves et les parents étaient au courant « en temps réel » des résultats des évaluations. Cela générait une certaine pression sur les élèves car des parents regardaient quotidiennement (voire davantage) les résultats de leur enfant.

15. Nous avons fait en sorte de ne pas rendre visible la vitesse de progression dans le document des élèves en n'y faisant figurer aucun repère temporel. Néanmoins, il nous paraissait important, en tant qu'enseignantes, de disposer de cette information afin de mettre en place des parcours différenciés.

6 ^e 3	Oral				Ecriture			Lecture		
	Parler	Exposé	Cpdre	Lire	Main	Pour appdre	Texte	Cpdre	Oeuv Cplte	Contexte
<i>my</i>	123456	123456	123456	123456	123456	123456	1356	123456	123456	12346
<i>vous</i>	123456	123456	123456	123456	123456	123456	1356	123456	123456	12346
<i>2 autres</i>	123456	123456	123456	123456	123456	123456	1356	123456	123456	12346
<i>vous</i>	123456	123456	123456	123456	123456	123456	1356	123456	123456	12346
	123456	123456	123456	123456	123456	123456	1356	123456	123456	12346

Premier bilan après un an d'utilisation

Chez les élèves, cette nouvelle façon d'évaluer a créé une certaine motivation : de nombreux élèves regardaient le niveau suivant à atteindre et me demandaient régulièrement : « Madame, on tamponne aujourd'hui ? » Ils nous ont dit, tout comme certains parents lors des réunions parents-professeurs, que cela clarifiait nos attentes, qu'ils comprenaient mieux « ce qu'il fallait faire pour avoir vert+ ». Ils étaient donc plus impliqués dans leurs apprentissages puisqu'ils savaient où ils devaient aller et qu'ils pouvaient, en partie, maîtriser leur avancée. Par exemple, Néo n'a pas attendu de se voir proposer trois lectures cursives pour valider la case « Je lis seul·e trois œuvres complètes ». Il a emprunté des romans au CDI et en a fait le compte rendu à la classe.

Néanmoins, certaines formulations étaient un peu obscures (par exemple « Je comprends le sens premier d'un texte littéraire long et complexe ») et ont nécessité des explications pour les clarifier. Les élèves ont aussi aimé le fait d'avoir le droit à l'erreur, comme l'évoque Inès : « Ce n'est pas grave si on se trompe, ça ne se voit pas. Alors on a moins peur de se tromper », tout comme le fait d'avoir du temps et de voir, de façon concrète, leur progression. Certains élèves très brillants ont parfois atteint le niveau maximal avant la fin de l'année. Ils avaient donc alors le choix : ainsi Louis, élève de 3^e, a très vite atteint le niveau 6 dans la ligne « Présenter un exposé ». Pour les exposés suivants, il avait alors le choix de présenter un exposé pour améliorer encore sa maîtrise (je lui indiquais certaines attentes du lycée) ou de faire un travail totalement différent lui permettant de progresser dans une compétence pour laquelle il n'avait pas encore atteint les attendus de fin de cycle. Louis a ainsi choisi de ne pas présenter de nouveau un exposé sur la vérité dans l'autobiographie mais d'écrire un texte argumentatif sur ce même thème, ce qui lui a permis de progresser dans cette compétence écrite.

Cette façon d'évaluer a donc facilité la différenciation du travail en classe : en fonction des niveaux acquis par certains, les heures d'accompagnement personnalisé¹⁶ m'ont permis de proposer des travaux différents parfois sur une même compétence, d'autres fois sur des compétences différentes, en 6^e tout comme en 3^e. Afin de faciliter cela, j'ai parfois mis en place des plans de travail inspirés de la pédagogie Freinet¹⁷. Mais toutes les heures de cours ne sont pas différenciées de cette façon, notamment à cause du côté chronophage des préparations.

Cette pratique a mis en exergue des compétences que je travaillais moins avec les élèves et m'a donc obligée à rééquilibrer cela. Elle a également changé ma façon de corriger les copies : le regard que je porte sur le travail des élèves est différent par rapport à une correction chiffrée : avant, je lisais la copie en ayant en tête mon barème et je réfléchissais au nombre de points que j'allais attribuer. Maintenant, je lis en me demandant quel est le niveau de maîtrise de la compétence évaluée. Je porte davantage d'attention à ce que sait faire l'élève, à ses progrès. Cela me permet d'avoir une meilleure connaissance des forces et faiblesses de chacun. De plus, désormais, je prépare l'éventuelle remédiation en triant les copies au fil de la correction en fonction des points à retravailler. Cela prend évidemment plus de temps mais j'ai l'impression de mieux accompagner les élèves.

Gwenaëlle et moi avons remarqué toutes deux, sans que cela soit prévu ou discuté, que, dans nos six classes, le nombre de nos évaluations avait diminué. Au fil de l'année, nous avons remplacé les évaluations programmées par une évaluation plus personnalisée, au fil des cours. Si je me rends compte qu'un élève a franchi un niveau de compétences lors d'un travail mené en classe, je valide cela sur son échelle de compétence sans attendre la prochaine évaluation. Cela ne veut pas dire que je ne ramasse pas fréquemment le travail des élèves : j'ai besoin de prendre le temps de lire les productions de chacun, il n'est pas toujours possible de faire cela pendant le cours de français¹⁸ et je pense que les élèves ont besoin d'une trace écrite des conseils que je leur donne, trace qu'ils pourront avoir sous les yeux lors du prochain travail.

Cet outil pour l'évaluation des compétences m'a permis d'améliorer ma progression annuelle : celle-ci prend en compte désormais la nécessaire

16. Dans mon établissement, nous avons une heure d'AP en coanimation chaque semaine dans toutes les classes.

17. Voir par exemple le plan de travail en 6^e présenté dans l'article « Sortir de l'ordinaire ».

18. Il ne m'est d'ailleurs pas toujours possible de « tamponner » les grilles des élèves durant le fil du cours ; il m'arrive donc parfois de ramasser toutes les grilles afin de les mettre à jour.

planification de l'acquisition des compétences travaillées en classe. Elle n'est plus une simple programmation de groupements de textes et d'œuvres qui s'enchaînent au fil des mois.

Les perspectives pour 2019-2020

Après un an de pratique, nous avons décidé de modifier quelque peu notre grille de cinq pages :

– avec l'aide d'autres collègues de français de notre établissement, nous avons diminué le nombre de compétences évaluées et modifié le contenu de certaines cases afin de proposer des formulations plus claires pour les parents et les élèves¹⁹ ;

– nous avons supprimé la page concernant les « compétences en langue » pour intégrer celles-ci aux compétences en écriture, en lecture et à l'oral. En effet, nos « compétences » en langue étaient un répertoire de notions et Gwenaëlle et moi avons eu beaucoup de mal à utiliser cette page de notre outil qui manquait de sens ;

– nous avons également transformé la page concernant les « savoir-être » : au fil de l'année, nous nous sommes rendu compte qu'il était difficile d'établir une progression dans la maîtrise de certaines compétences sociales. Nous avons donc remplacé ces fausses progressions par quatre temps d'évaluation, soit deux par semestre²⁰.

Toujours en équipe disciplinaire, nous avons établi une grille d'évaluation pour les deux niveaux que nous n'avons pas encore travaillés, les 5^e et les 4^e. Cela permettra, l'an prochain, à d'autres collègues de tenter l'aventure ; et pour les collègues qui ne le souhaitent pas, cet outil permettra à l'équipe d'avoir des attentes communes et des repères partagés dans l'évaluation des compétences de nos élèves.

19. Voir annexe 2.

20. Voir annexe 3.

ANNEXES

Annexe 1 : compétences évaluées dans le cours de français cycle 3 (2016)

Domaine 1.1									
S'exprimer à l'oral									
Comprendre des énoncés oraux									
Lire et comprendre l'écrit									
Écrire									
Exploiter les ressources de la langue (grammaire)									
Réfléchir au système linguistique (orthographe)									
Domaine 2									
Se constituer des outils personnels, mettre en place des stratégies pour comprendre et apprendre									
Rechercher et trier l'information et s'initier aux langages des médias									
Domaine 3									
Maîtriser l'expression de sa sensibilité et de ses opinions, respecter celles des autres									
Connaitre et comprendre la règle et le droit									
Exercer son esprit critique, faire preuve de réflexion et de discernement									
Domaine 5									
Situer et se situer dans le temps et l'espace									
Analyser des représentations du monde									
Raisonnement, imaginer, élaborer, produire									

Annexe 2 : compétences à l'oral, version 2019-2020

Je parle, j'écoute						
	Niveau 1 R-O	Niveau 2 O-O	Niveau 3 O-V	Niveau 4 V-V	Niveau 5 V-V+	Niveau 6 V+-V+
Présenter un exposé O1	Je parle au moins 5 minutes	Je parle de façon compréhensible, utilisant des phrases correctes.	Je parle de façon compréhensible, utilisant des phrases correctes et un vocabulaire adapté.	Je présente un exposé structuré, avec plusieurs parties identifiables.	Je suis capable d'intéresser mon public (je parle avec une vitesse adaptée, je n'ai pas un ton monocorde, je ne lis pas).	Je parle au moins 10 min de façon compréhensible, intéressante et structurée
Comprendre l'oral O2	Je suis capable d'écouter et de me concentrer durant l'écoute.	Je suis capable de comprendre globalement ce que j'ai écouté (personnages, lieu, date, action).	Je suis capable de reformuler avec mes mots ce que j'ai entendu.	Je suis capable de comprendre en détail ce que j'ai entendu.	Je suis capable de percevoir les sous-entendus.	Je suis capable d'utiliser ce que j'ai entendu pour participer à un débat ou pour enrichir mes écrits.
Lire, dire, jouer un texte O3	Je lis un texte en articulant correctement.	Je lis un texte de façon fluide en respectant la ponctuation.	Je lis un texte de façon fluide et expressive.	Je dis un texte que j'ai appris (avec quelques erreurs).	Je dis un texte appris sans erreur.	Je mets en voix/en scène un texte avec un début d'interprétation.

Annexe 3 : compétences sociales, version 2018-2019 et version modifiée en 2019-2020

Mon comportement, mon implication						
	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4	Niveau 5	Niveau 6
Autonomie	J'ai besoin de l'enseignant pour réguler mon travail et mon comportement.	J'ai besoin de l'enseignant pour réguler mon travail.	Je suis capable de travailler seul-e.	Je collabore, je peux travailler avec certain-e-s élèves de la classe.	Je collabore, je peux travailler avec tous les élèves de la classe.	Je prends des initiatives et des décisions.

Organisation	J'ai régulièrement mon matériel.	Je n'oublie jamais mon matériel.	Je respecte les échéances, je termine ce qui est commencé.	Mon classeur est rangé correctement.	Je planifie mon travail, je prend en charge ma progression.	J'aide les autres à planifier leur travail, à s'organiser.
Travail	Je me mets au travail à la demande de l'enseignant.	Je fais mes devoirs et je les rends à temps.	Je respecte les codes de parole de la classe.	Je mets en place des stratégies de travail efficaces.	J'essaie d'atteindre les niveaux supérieurs de compétences, je questionne.	Je n'ai pas peur d'essayer, de me tromper, de recommencer.
Coopération	Je partage mes idées en petit groupe.	Je suis un élément moteur du travail de groupe.	Je participe à tous les travaux proposés en classe.	J'aide régulièrement certains élèves.	J'aide régulièrement n'importe quel élève de la classe.	Je suis un tuteur efficace et respectueux.

Je m'implique						
	Niveau 1 R-O	Niveau 2 O-O	Niveau 3 O-V	Niveau 4 V-V	Niveau 5 V-V+	Niveau 6 V+-V+
Autonomie	J'ai besoin de l'enseignant pour réguler mon travail et mon comportement.	J'ai besoin de l'enseignant pour réguler mon travail.	Je suis capable de travailler seul-e.	Je suis capable d'utiliser les outils mis à ma disposition (dictionnaire, manuel...).	J'essaie de progresser dans la grille de compétences.	Je n'ai pas peur d'essayer, de me tromper, de recommencer.
Coopération	Je ne laisse pas les autres travailler à ma place.	Je partage mes idées en petit groupe.	Je partage mes idées en petit groupe en respectant la parole des autres	J'aide certains élèves de la classe.	J'aide n'importe quel élève de la classe.	Je suis un tuteur efficace et respectueux.

Date					
J'ai respecté mes camarades					Tu as validé les 4 cases ? Bravo, tu as été un camarade respectueux !
J'ai respecté les règles de la classe					Tu as validé les 4 cases ? Bravo, tu as été un élève respectueux !
J'ai toujours mon matériel					Tu as validé les 4 cases ? Bravo, tu as été un élève investi !