

L'ÉVALUATION PAR LES COMPÉTENCES

Annabel Beaupied

Réseau Canopé | *Idées économiques et sociales*

2009/1 - N° 155
pages 71 à 77

ISSN 2257-5111

Article disponible en ligne à l'adresse:

<http://www.cairn.info/revue-idees-economiques-et-sociales-2009-1-page-71.htm>

Pour citer cet article :

Beaupied Annabel, « L'évaluation par les compétences »,
Idées économiques et sociales, 2009/1 N° 155, p. 71-77. DOI : 10.3917/idee.155.0071

Distribution électronique Cairn.info pour Réseau Canopé.

© Réseau Canopé. Tous droits réservés pour tous pays.

La reproduction ou représentation de cet article, notamment par photocopie, n'est autorisée que dans les limites des conditions générales d'utilisation du site ou, le cas échéant, des conditions générales de la licence souscrite par votre établissement. Toute autre reproduction ou représentation, en tout ou partie, sous quelque forme et de quelque manière que ce soit, est interdite sauf accord préalable et écrit de l'éditeur, en dehors des cas prévus par la législation en vigueur en France. Il est précisé que son stockage dans une base de données est également interdit.

L'évaluation par les compétences

L'utilisation du terme «évaluation» est-elle récente ? Quelles formes peut prendre l'évaluation ? Quelle place accordons-nous à chacune de ces formes d'évaluation ? Où en est la réflexion sur l'évaluation scolaire en général et sciences économiques et sociales en particulier ?

Ces quelques questions ont guidé ma réflexion sur l'évaluation et m'ont engagée sur la voie de l'expérimentation avec une classe de seconde. C'est une évaluation par objectifs de compétences que j'ai souhaitée mettre en place, avec quelques collègues de cette même classe, et dont je vous propose un premier bilan.

Longtemps, les termes «appréciation ou contrôle» voire «sanction ou récompense» ont été préférés au terme «évaluation». Aussi pouvons-nous distinguer deux périodes : celle de l'avant-évaluation avec une pédagogie axée sur la transmission et le contrôle des connaissances et celle de l'après-évaluation avec une pédagogie axée sur la formation individualisée des élèves.

Avant les années 1970, l'évaluation recouvre surtout l'idée de notation et de classement des élèves.

Dans la quasi-totalité des programmes il n'est question que de contrôles sous forme de compositions trimestrielles, interrogations écrites et orales. La note est privilégiée, la pédagogie de la contrainte domine dans la continuité de l'arrêté du 7 juillet 1890, selon lequel la seule obligation faite aux enseignants est celle de noter les compositions trimestrielles. L'enseignant décide, la notation faisant partie de la discipline à laquelle l'élève doit se soumettre. Les contrôles ne visent qu'à sanctionner des acquis et à n'apprécier que les connaissances mémorisées.

Toutefois, s'inspirant des travaux de docimologie¹ dans quelques disciplines (EPS, sciences naturelles) dès 1967, les Instructions officielles délaissent le simple contrôle des connaissances au profit de l'évaluation des capacités par le biais d'activités variées au service de la réussite de l'élève. La circulaire du 6 janvier 1969 a permis d'entériner ces principes de la docimologie : au regard du caractère illusoire

des procédures de notation antérieures, il semble nécessaire que les enseignants prennent conscience de la «relativité de la note» et évitent de la dramatiser. Sont préconisés : le contrôle continu des connaissances et la substitution à la note de 0 à 20 d'une échelle d'appréciation à cinq niveaux (A à E ou 1 à 5) afin de valoriser la démarche et les progrès de l'élève (progrès de l'élève par rapport à lui-même/émulation entre élèves)².

De 1970 à 1985, on s'attache à définir des objectifs d'enseignement dans chaque discipline ; les savoir-faire apparaissent à côté des savoirs. Les critères d'évaluation deviennent par là-même plus explicites et les outils d'évaluation mieux adaptés à ce qu'on cherche à évaluer. En 1974, dans un article de la revue du ministère (*L'Éducation*), le terme «évaluation» apparaît officiellement. Parallèlement, la nécessité de prendre en compte l'hétérogénéité des classes et la mise en place de structures d'aide et de soutien obligent à un suivi des progrès des élèves grâce à des systèmes d'évaluation appropriés.

Ainsi, à partir de 1979, de nombreuses évaluations des acquis des élèves sont menées : la première concernera le cycle préparatoire de l'école primaire ; suivront en 1987 l'évaluation en CM2, en 1989 l'évaluation des acquis à l'entrée en CE2 et en sixième (évaluation diagnostique en français et mathématiques propre à permettre des actions d'ajustement).

Depuis 1992, ces évaluations diagnostiques ont été élargies : classe de seconde de 1992 à 2001, classe de cinquième en 2002.

Annabel Beaupied,
professeur de SES
au lycée
Delamare-Deboutteville
de Forges-les-Eaux (76).

1. Réflexion sur la notation et sur les examens apparue en 1922 puis développée par Piéron H., Reuchlin M., Bacher F. et Demangeon M. dans «Analyse des corrélations entre notation à la session de baccalauréat», *Biotypologie*, 1962. La docimologie a montré le caractère aléatoire et arbitraire des notes, l'effet pernicieux des notes sur la motivation des élèves les plus fragiles : «les notes découragent et emprisonnent ces élèves dans une dynamique de dévalorisation».

2. Circulaire du ministre de l'Éducation nationale (E. Faure).

3. Les chiffres entre crochets renvoient à la bibliographie en fin d'article

4. Extraits de questionnaires passés auprès de cent élèves.

5. Voir critiques de l'évaluation traditionnelle.

Les débats autour de l'évaluation

L'évaluation a été (et demeure) dense, sujet de nombreux débats tous aussi anciens. La circulaire de 1969 a vite été oubliée, et les modes d'évaluation traditionnels restent aujourd'hui majoritaires malgré les nombreuses critiques qui leur sont opposées : notation arbitraire et subjective, écart de notation entre correcteurs [1]³, notation très différente pour un travail scolaire identique (effet de halo [2] : l'enseignant étant influencé par les caractéristiques globales de présentation de l'élève – apparence physique, vêtements, postures corporelles, mode d'élocution, sexe, comportement en classe), notation similaire quelle que soit la qualité des productions de l'élève (effet de stéréotype [2]), influence de l'ordre de correction des copies, influence du niveau global de la classe (effet de relativisation [2]), et enfin l'effet Posthumus, étudié depuis 1947 et rebaptisé récemment par André Antibé [3] la constante macabre (sous la pression de la société, les professeurs pour être ou rester crédibles se sentent obligés de mettre un certain nombre de mauvaises notes, même dans les classes de bon niveau).

Ces critiques largement reprises par les médias interrogent nos élèves⁴ (petits extraits : « la note doit continuer à encourager et non à détruire », « l'humeur du correcteur compte », « la note ne reflète pas le niveau réel des élèves », « l'évaluation ne prend pas suffisamment en compte le travail réel de l'élève », « le professeur juge trop souvent l'élève à travers ses notes »).

Nous sommes sensibles à leurs remarques, car elles nous permettent d'analyser nos pratiques pour peut-être les faire évoluer. Mais la tâche est plus ardue qu'il n'y paraît : la volonté, l'investissement de l'enseignant ne suffisent pas tant les points de résistance sont nombreux, tenant à la culture du classement et de la sélection, à la demande des familles et au poids de la routine.

Une culture du classement et de la sélection tenant à l'histoire scolaire de la France

Ce sont les Jésuites qui au xvi^e siècle ont généralisé la pratique de la note (au départ de 1 à 6) et du classement des élèves. Leur but n'était pas l'instruction de tous mais la formation d'une élite intellectuelle chargée de lutter contre le protestantisme.

Cette culture du classement et de sélection a été confortée sous Napoléon 1^{er}, qui a créé les lycées sur

le modèle des collèges jésuites pour former les élites de l'État, puis sous la III^e République à l'école primaire par le biais des compositions mensuelles, des tableaux d'honneur et d'excellence et de la remise des prix de fin d'année.

Aujourd'hui, notre système d'évaluation continue à sacraliser la note.

Une demande des familles

La réussite scolaire continuant à déterminer fortement l'avenir socioprofessionnel des individus, il semble légitime que les parents sachent comment leur enfant se situe par rapport aux exigences des programmes d'examens. Soucieux du niveau scolaire de leur enfant et de son avenir, ils sont très attentifs aux notes, appréciations et classement de leur enfant. Ils ont ainsi tendance à penser que tout ce qui n'est pas noté n'a pas de valeur. Ainsi perdure notre rôle de contrôleur.

Des pratiques pédagogiques routinières

L'évaluation est le point de départ indispensable pour le professeur pour fonder ses choix didactiques et pédagogiques, éviter l'exhaustivité et construire une progression accessible à tous les élèves. Tout enseignant a besoin de repères pour mesurer les acquis de ses élèves et ajuster son travail, adapter le contenu de ses cours aux résultats des évaluations (dans une logique « évaluer pour évoluer »). La classe est le lieu où se construit la majeure partie des acquis, leur évaluation est importante. Mais quand l'évaluation se traduit simplement par l'attribution d'une note et d'une appréciation basée sur cette dernière, se pose un double problème tenant à sa dimension arbitraire⁵ et à son insuffisance pédagogique (la note ne permet pas, ou mal, d'évaluer les acquis réels de l'élève, ses progrès, son mode d'apprentissage ; une même note (10 par exemple en SES) peut recouvrir de nombreuses situations, peut concerner des élèves au profil, compétences, acquis assez différents).

Quand un même élève se sent victime de ce double phénomène (dimension arbitraire et insuffisance pédagogique de la note), alors la note devient inopérante, contre-productive, perd de son pouvoir d'émulation. L'élève subit l'évaluation, car rarement la note permet à l'élève de se situer dans son apprentissage ; elle lui permet tout juste de constater qu'il sait ou ne sait pas. Elle apparaît

bien plus comme une sanction que comme un moyen pour l'élève d'appréhender ses carences et ses progrès. Perte de confiance en soi et incompréhension vis-à-vis du système sont les conséquences qu'elle engendre.

La nécessité de faire évoluer l'évaluation

L'importance de l'évaluation sommative

Face à ce double ressenti de l'élève, l'enseignant, en tant qu'évaluateur, doit veiller à communiquer sur les critères de l'évaluation afin de donner sens à la note et/ou à l'appréciation. Le système d'évaluation gagne ainsi en transparence, se met à la portée de l'élève et de son entourage familial.

Ainsi l'élève comprend mieux la signification de son évaluation, la considère comme juste et utile (elle lui permet de repérer et de comprendre ses erreurs). Plus attentif au contenu de l'évaluation, il la considère comme un élément d'émulation, porteuse de progrès.

Dans ce cadre, l'enseignant n'est plus un simple contrôleur mais un « ami critique »⁶ qui, au-delà du constat de la difficulté rencontrée par l'élève, va travailler avec lui autour de cette difficulté, trouver le ressort, le chaînon manquant.

Pour ce faire, il lui faudra mobiliser deux attitudes : la bienveillance et l'exigence⁷. Le rappel des critères, des exigences de la tâche et la compréhension des raisonnements, des processus, des stratégies d'apprentissage mises en œuvre par les élèves correspondent au travail de l'évaluateur « ami critique ». Ce dernier développera ainsi une double démarche : démarche compréhensive et démarche de vérification, de contrôleur, sans oublier la nécessité de communiquer sur ce double rôle, car si celui de contrôleur semble indiscutable celui d'ami critique peut être mal interprété (comme de la complaisance) par l'élève et donc sa famille.

Intégrer l'évaluation (modes, critères, enjeux) dans le travail d'apprentissage de l'élève semble donc utile mais n'est pas chose aisée. Cela suppose une variété de modes d'évaluation adaptés aux besoins des élèves et des évaluations conçues en fonction d'objectifs d'apprentissage précisément identifiés et connus par l'élève, d'où une place non négligeable accordée à l'évaluation formative à côté de l'évaluation diagnostique et de l'évaluation sommative (voir encadré ci-contre).

Pour être efficace, l'évaluation formative suppose une transformation importante des pratiques de la classe : identifier pour chaque cours des objectifs de connaissances ou de compétences spécifiques inscrits dans la continuité du programme, préparer des activités adaptées à ces objectifs et susceptibles d'être ajustées aux besoins différents des élèves.

Dans les faits de nombreuses ambiguïtés demeurent sur la définition et la mise en œuvre de cette évaluation : on va de la simple recommandation d'une aide orale pendant les séquences de classe à une formulation détaillée avec utilisation de grilles de suivi des résultats, exercices codifiés...

L'évaluation en SES

Dans notre discipline et filière, la question de l'évaluation s'est posée à partir de 1984 au vu des résultats au baccalauréat B : une baisse du taux de réussite (66 % à 58 %)⁸. Accusée de cette baisse, l'épreuve unique de SES : la dissertation.

Une définition plus précise du contenu de l'épreuve de dissertation (élaboration d'un référentiel définissant les notions exigibles par tout correcteur à l'écrit ou à l'oral) mais, aussi, une autre épreuve « plus simple à évaluer, mieux adaptée aux élèves et mieux comprise par ces derniers » (épreuve alternative à partir de 1995) ont alors été proposées.

Si la mise en place du référentiel basé sur une logique de filiation du savoir (à partir du programme de terminale, on a explicité les notions exigibles en

6. « Ami critique » théorisé par les Finlandais : les problèmes de résultats viennent du trop peu d'importance accordée à l'activité de l'élève. Le cursus unique de 7 à 13 ans peut se faire sans notes ; seules des appréciations écrites sont données, et les critiques ne sont formulées que dans le but d'indiquer aux élèves les ressources pour progresser

7. Extrait de la conférence du 21 mars 2007, au Havre, d'Anne Jorro, professeur des universités.

8. Les causes de cette baisse des résultats se situaient davantage dans les notes en mathématiques, français, philosophie, à l'utilisation de nouveaux coefficients de pondération et à l'introduction de la LV2 à l'écrit.

LES DIFFÉRENTES FORMES D'ÉVALUATION

L'évaluation diagnostique : elle permet d'établir un état des lieux, de savoir sur quels acquis on peut compter, de repérer ce qu'il faudra combattre (représentations par exemple). L'utilisation de ce type d'évaluation progresse, permettant de repérer, par exemple en début de seconde, les élèves aux acquis fragiles voire insuffisants qui sont les élèves dits en difficulté. Cette forme d'évaluation permet parfois de constituer des groupes de besoins dans le cadre des modules ou des groupes de TD. Pratiquée en début d'année, elle peut permettre également de mettre en place un système de tutorat entre élèves ou entre élève et enseignant.

L'évaluation sommative : c'est une évaluation-bilan ou contrôle. Malgré ses faiblesses et les critiques qui lui sont adressées, elle reste reine. Puisque c'est la note qui compte, alors avoir la moyenne devient la norme et aboutit à un classement, une répartition des élèves en trois groupes (les bons, les moyens, les faibles).

L'évaluation formative [4] : elle renseigne sur les acquis en construction. Elle permet à l'élève de prendre conscience de ses progrès et de ses erreurs et ainsi d'avancer. Elle correspond à l'adage « évaluer pour évoluer ». Cette évaluation en continu apporte une vraie connaissance des élèves. Pratique habituelle dans le premier degré, une toute petite partie de ses résultats demeurent matérialisée dans la note ou l'appréciation.

seconde et première) a permis un certain accord entre les attentes des évaluateurs, l'évaluation formative n'a guère été mise en valeur.

À cette époque, lors de l'Université d'été du Touquet, Bernard Simler avait pourtant proposé la démarche suivante : mieux préciser les objectifs de la discipline et traduire ces objectifs en procédure d'évaluation formative afin de tenter de lever les incertitudes sur le contenu à évaluer, sur l'étendue ou la nature des connaissances exigibles, responsables des divergences dans les notations.

Ainsi, le système d'évaluation se devait de réunir deux conditions : être honnête (les objectifs évalués doivent être connus de tous à l'avance et être bien détaillés) et juste (le mode d'évaluation ne doit pas refléter une appréciation personnelle).

C'est donc une pédagogie par objectifs qui était encouragée (assimilation du programme, maîtrise des outils et vérification de l'assimilation correcte par les élèves à l'aide d'une grille d'objectifs utilisée par l'enseignant et l'élève pour s'autoévaluer).

Pourtant, le programme et les Instructions officielles de 1982 sont restés évasifs sur l'objet de l'évaluation, mettant davantage en avant une pédagogie de la formation (rappel de la liberté pédagogique).

Les textes de 1987-1988 semblent, en revanche, plus attentifs au problème de l'évaluation avec des programmes plus contraignants, plus précis pour réduire les différences dans l'évaluation. C'est une logique d'évaluation qui est alors mise en avant un peu au détriment de la liberté pédagogique.

Le BO du 24.09.1992 sur les nouvelles secondes (passage de l'IES à l'option SES) a soutenu également cette logique rappelant à l'enseignant qu'il a pour mission officielle de faire apprendre à ses élèves un certain nombre de notions.

En mars 2004, à l'occasion d'un séminaire national intitulé « Quels savoirs fondamentaux et quelles compétences pour les élèves à la fin du second cycle scolaire », Bernard Simler déclarait : « Nous devons nous interroger sur l'existence d'un socle stable de connaissances qui permette de vérifier si les objectifs de notre enseignement sont atteints [...] La question de l'évaluation est fondamentale. C'est l'outil qui permet de vérifier si nos méthodes ont été efficaces au regard des objectifs. »

Dans les textes, l'approche de l'évaluation dans notre discipline a donc connu une évolution. Pourtant, nos pratiques continuent à privilégier l'évaluation

sommative. En outre, les débats autour de l'évaluation portent une attention toute particulière à l'examen final, aux épreuves du baccalauréat, en particulier la dissertation.

Nombre d'outils sont construits pour guider cette évaluation : grilles d'évaluation pour la dissertation, l'épreuve de synthèse et l'épreuve orale ; méthodes pour les épreuves du baccalauréat dès la classe de première ; compte rendu de stage sur l'harmonisation de l'évaluation des copies du baccalauréat ou des commissions de sujets d'oraux ; chartes académiques d'évaluation et de préparation aux épreuves du baccalauréat.

L'évaluation par les compétences en seconde

L'intérêt de ce type d'évaluation

Les réflexions autour des modes d'évaluation dès la classe de seconde malgré leur intérêt sont plus rares⁹ (ou moins visibles, lisibles). Pourtant, les élèves que nous recevons en classe de seconde ont déjà un assez long vécu scolaire, ont acquis un certain nombre de compétences. Aussi, il est utile d'apprécier ces acquis en début d'année¹⁰, de valoriser leurs savoirs, d'inviter les élèves à les formaliser afin de les mettre en confiance.

Dans cette optique, l'évaluation doit permettre à l'élève de seconde de mieux se connaître, d'apprécier le plus justement possible ses points forts et ses points faibles, ses acquis, afin qu'à la fin de l'année il puisse intégrer la filière qui correspond le mieux à ses goûts et à son profil. L'évaluation perd sa visée sélective de mise en concurrence qui engendre stress, frustration et découragement, voire échec scolaire.

Nous devons accompagner nos élèves, c'est-à-dire leur apprendre à s'estimer, se juger honnêtement, à être plus autonomes et leur fournir les outils de leur réussite (telle que chacun peut la définir).

C'est ainsi qu'au sein d'un certain nombre d'établissements dont le nôtre, de nombreuses actions sont mises en place en faveur de l'accompagnement, de la réussite des élèves¹¹. Ces actions sont menées en interdisciplinarité, et pour ma part, à côté de l'animation d'un atelier « Estime de soi » en compagnie d'une documentaliste, d'une COP et d'une assistante sociale, j'ai engagé avec quelques collègues une réflexion autour de l'évaluation en classe de seconde nous amenant à réaliser une articulation étroite entre objectifs et évaluation, à tester un mode d'évaluation par objectifs de compétences.

9. Voir le compte rendu du stage réalisé par le groupe de réflexion sur l'évaluation en classe de seconde (8 et 14.11.2005) sur www.ac-orleans-tours.fr/ses.

10. En comparant par exemple leur niveau de compétences à celui qu'ils devront avoir atteint en fin d'année.

11. Ateliers Remédiation et Estime de soi.

Ce dernier terme, objet d’une abondante littérature, peut-être défini assez différemment selon les auteurs étudiés. Pourtant, deux points communs peuvent être relevés entre toutes ces définitions : une compétence repose sur la mobilisation de diverses ressources ; le but d’agir est affirmé.

Pour notre part, nous optons pour la définition suivante : ensemble intégré et fonctionnel de savoirs,

savoir-faire et savoir-devenir, qui permettront face à une catégorie de situations de s’adapter, de résoudre des problèmes et de réaliser des projets¹².

La compétence c’est savoir mobiliser des ressources diverses dans des contextes différents. C’est une conception dynamique de la compétence que nous avons privilégiée, car elle nous invite à nous recentrer sur le processus d’apprentissage de l’élève,

12. Définition de Marc Romainville, « Réformes : à ceux qui s’interrogent sur les compétences et leur évaluation », Forum pédagogique, 1998, p. 21-27.

Objectifs de compétences pour l'année de seconde en SES					
En utilisant une couleur de votre choix, réalisez un bilan de vos compétences					
Mes compétences	TB	B	AB	Non acquis	Période d'apprentissage, de perfectionnement
Je sais... Présenter un texte Dégager la (les) idée(s) principale(s) d'un texte Rechercher les mots de vocabulaire mal connus ou inconnus Résumer un texte Présenter à l'oral le contenu du texte étudié À la lecture d'une question, dégager les consignes Donner sens à ces quelques consignes : - définir - expliquer - analyser - justifier Répondre à la consigne en plusieurs phrases de façon claire et bien organisée Présenter un document statistique Reconnaître la nature d'un document statistique en particulier d'un graphique Dégager l'idée principale d'un document statistique Donner sens à quelques valeurs du document Croiser deux documents de nature différente pour répondre à une question Connaître la formule des indicateurs suivants : - % de répartition - variation absolue - % de variation - coefficient multiplicateur - indices Choisir le type de graphique le mieux approprié pour représenter les valeurs d'un tableau Construire un graphique Analyser un sujet Problématiser un sujet Sélectionner les infos dans les documents répondant au sujet Répondre au sujet de façon claire et organisée en évitant la paraphrase Définir précisément les notions essentielles de chaque chapitre (voir programme) Travailler en binôme : - à partir d'un thème de travail, trouver un sujet - faire une recherche documentaire sur BCDI après avoir problématisé le sujet (objectif : diversifier les sources documentaires) - relever les références bibliographiques - lire et trier les informations pour répondre au sujet - rédiger une synthèse répondant au sujet - dactylographier mon travail - présenter mon travail écrit à l'oral - élaborer un support de communication type transparents, diaporama					

sur la synergie entre acquisition de connaissances, développement de capacités ou d'habiletés, adoption d'attitudes.

Le tableau des compétences en SES

Cette conception de la compétence a guidé l'ensemble de notre réflexion, nos pratiques pédagogiques, que nous vous présentons ci-dessous.

Nous avons élaboré, dans quelques disciplines, un tableau des objectifs de compétences¹³ qui a permis, en début d'année, à l'élève de connaître toutes les notions qui seront exigibles en fin de seconde. En SES, on a utilisé le tableau de la page précédente.

Ce tableau a également été l'occasion d'une première autoévaluation de l'élève (moyen pour lui de remettre en ordre et de récapituler les connaissances acquises au collège). Cette première autoévaluation a été complétée par quelques évaluations diagnostiques¹⁴ (attribution d'une appréciation et d'une lettre A à C indiquant le niveau d'acquisition). Ces premières évaluations ont permis de connaître le niveau de compétences commun à la classe. Ce niveau, une fois apprécié, a été communiqué à l'ensemble de la classe et a permis de lister de nouveaux objectifs de compétences¹⁵ qui seront évalués lors du premier devoir. Ces compétences correspondent à celles précédemment évaluées en histoire-géographie et, dans une logique de continuité des modes d'évaluation, j'ai élaboré mon devoir en prenant modèle sur celui de ma collègue, tant pour la structure que pour les catégories de consignes et les critères d'évaluation. J'ai également intégré un exercice qu'ils avaient à préparer à la maison afin d'apprécier le travail personnel et également un point bonus (note sur 21) (retrouver la formule du revenu disponible), à partir de notions vues en cours pour tester l'esprit de synthèse. Tous ces éléments ont été communiqués aux élèves afin de les rassurer, de les guider dans leur travail. Ainsi l'évaluation est moins vécue comme une sanction.

Le tableau des compétences est l'occasion également pour l'élève de connaître la progression envisagée sur le trimestre (voire année) ou les périodes de travail (activité ciblée) qui lui permettront d'acquérir ou de consolider telle ou telle compétence.

Ce tableau, ou plutôt cette grille d'objectifs d'acquisition, de progression, sera complété avant chaque période de vacances scolaires et à la fin de chaque trimestre par chaque élève. Ce sera l'occa-

sion pour l'élève d'apprécier le niveau de ses acquis, les progrès réalisés. Ce bilan individuel croisé avec les résultats des différentes évaluations (diagnostique, formative, sommative) servira d'appui à la rédaction de l'appréciation sur le bulletin (appréciation qui sera connue par l'élève avant le conseil de classe et discutée en entretien individuel).

En fin d'année, le tableau de compétences sera remis à l'élève afin de lui permettre de se situer, de mesurer ce qu'il a acquis ou ce qu'il lui reste à parfaire voire à acquérir. Pour l'enseignant, il permet de faire un bilan pour conforter ou pas sa proposition d'orientation.

À côté du travail autour du tableau d'objectifs de compétences et des évaluations, les activités classe laissent une large place à la mise en forme des connaissances, représentations des élèves. L'ensemble des élèves est invité à verbaliser ses savoirs.

Par cette démarche, nous aidons les élèves à prendre conscience de leurs acquis, de leurs progrès, à s'estimer le plus justement possible (sans trop se dévaloriser) à prendre conscience que les compétences se construisent peu à peu avec méthode. Cette méthode d'apprentissage que l'élève s'est appropriée durant son cursus scolaire, qui lui a réussi, qui lui est propre, n'est donc pas celle dictée par l'enseignant (nous ne pouvons que donner des pistes, des conseils sans exiger l'application d'une méthode, c'est une autre voie vers l'autonomie).

Nous encourageons les élèves, et en particulier ceux qui sont en difficulté, à verbaliser leurs points forts et leurs points faibles en petits groupes (ateliers de parole) en essayant de trouver un certain équilibre (ce qui est loin d'être chose aisée pour l'élève et en particulier pour celui qui « se trouve nul » qui déclare « ne comprendre rien à rien »). Ils sont également encouragés à analyser leur façon d'apprendre, repenser leurs méthodes, leurs acquis, leurs manques (travail de métacognition) à l'écrit ou lors d'entretiens individuels.

Les postures d'évaluation à valoriser

En résumé, nous posons comme principe à nos évaluations : rendre explicites les règles du jeu, communiquer sur les exigences de la tâche. Quand nous énonçons une consigne, nous devons encourager :

– la posture focalisatrice : posture qui consiste à mobiliser dans sa tête les champs de connaissances sur lesquels l'élève va pouvoir prendre appui : repérer

13. En réponse à une question simple : « Que veut-on qu'ils sachent tous faire à l'issue de la seconde ? »

14. Ces évaluations ont porté sur les compétences considérées comme essentielles en début de seconde.

15. Objectifs d'acquisition réalistes, adaptés à l'ensemble des élèves.

dans sa mémoire les dernières leçons, exercices, recommandations, erreurs (pour ne pas les refaire) ;

– la posture investigatrice : posture qui consiste à mobiliser les outils disponibles pour faire quelque chose, récupérer des informations, pour faire en évitant (preuve d'un manque de confiance et de travail) de copier sur le voisin ;

– la posture dialogique : pour apprendre, il faut parler ; pour apprendre, il faut échanger, il faut discuter. L'apprentissage suppose de l'interaction entre pairs. Elle est nécessaire aux élèves les plus fragiles, les moins en confiance ; seuls les bons élèves qui ont tout intériorisé peuvent se lancer seuls et réussir. Les élèves ont besoin de passer par ce type d'échanges, par ces explications entre pairs. Leurs savoirs se construisent alors à partir de savoirs intermédiaires (savoirs qui découlent des échanges entre pairs encore dits approximatifs) : des formulations qui nous paraissent inexacts mais qui finissent par se préciser grâce à notre aide et aux échanges entre groupes de pairs ;

– la posture réflexive : vérification par l'élève que son travail correspond bien à la consigne et respecte les critères d'évaluation. Elle est nécessaire mais bien

difficile pour l'élève, ce qui oblige l'enseignant à accompagner les élèves dans ce travail.

Quelle que soit la posture étudiée, elle exige une observation de l'élève par l'enseignant (apprendre à observer l'activité d'un élève, sa manière d'apprendre, accepter qu'elle soit différente de la nôtre¹⁶, mais aussi un travail collectif sur les critères de réalisation d'une tâche.

Renforcer son estime de soi

Le mode d'évaluation présenté est, selon moi, une alternative bénéfique pour les élèves, quel que soit leur profil, à l'évaluation traditionnelle. Il prend mieux en compte le caractère hétérogène de la classe et m'a donné l'occasion de revenir sur le processus d'apprentissage des élèves, de m'interroger et de les interroger sur leurs méthodes. L'évaluation par objectifs de compétences permet de faire un bilan sur ce que l'élève sait ou sait moins bien, de comprendre l'origine de ses difficultés et surtout d'apprécier et de communiquer sur ses progrès.

Diversifier son mode d'évaluation, prendre du recul par rapport à la note permet de renforcer son estime de soi. //

16. Dans ce cadre, les principes de la gestion mentale sont bien utiles.

Bibliographie

Ouvrages cités

- [1] LAUGIER HENRI, WEINBERG DAGMARE, *Recherche sur la solidarité et l'interdépendance des aptitudes intellectuelles d'après les notes des examens écrits du baccalauréat*, Paris, Chantenay, 1938.
- [2] DE KETELE JEAN-MICHEL, *L'Évaluation, approche descriptive ou prescriptive ?*, Bruxelles, De Boeck, 1986.
- [3] ANTIBI ANDRÉ, *La Constante macabre ou Comment a-t-on découragé des générations d'élèves*, Paris, Nathan, coll. « Math'Adore », 2003.
- [4] ALLAL LINDA, CARDINET JEAN, PERRENOUD PHILIPPE, *L'Évaluation formative dans un enseignement différencié*, 5^e éd., Berne, Peter Lang, 1989.

Revue et rapports

- PANNIER ISABEL, « Pour en finir (ou presque) avec les notes. Évaluer par les compétences », *Cahiers pédagogiques*, décembre 2005, n° 438.
- TROGER VINCENT, « Pourquoi noter les élèves ? », *Sciences humaines*, avril 2008, n° 192.
- DOML GÉRARD, WIEME FRANCIS (rapporteurs), « L'évaluation des élèves en classe. Ses effets sur l'enseignement et son utilité pédagogique ; sa contribution à la progression des apprentissages », Rapport de l'Inspection générale de l'Éducation nationale, février 1998.
- Réussite : vers la performance des élèves*, avril 2008, n° 9, et juin 2008, n° 10.

Internet

- REY BERNARD, « Compétences : oui, mais... », *Les dossiers du Café pédagogique*, octobre 2007 : http://www.cafepedagogique.net/les_dossiers.
- « Quels savoirs fondamentaux et quelles compétences pour les élèves à la fin du second cycle secondaire », Actes du séminaire national « L'enseignement des SES », 19 et 20 mars 2004 : <http://eduscol.education.fr>.
- « La réflexion sur l'évaluation en SES », pratiques pédagogiques en SES : <http://appli-etna.ac-nantes.fr>.
- « Réflexion collective sur l'évaluation en SES en seconde », compte rendu du stage, CRDP du 8 et 14 novembre 2005 : <http://www.ac-orleans-tours.fr/ses>.