

# Concept Evaluation

## Dupanloup

Intervenant Monsieur Hervé enoit

### Enseignement – Apprentissage – Evaluation

On parle de situation-apprentissage. On ne peut pas séparer ces deux notions. Pas de situation-apprentissage sans en prévoir la démarche d'évaluation.

La démarche d'évaluation est une démarche d'observation qui va permettre d'ajuster l'enseignement, ce n'est en aucun cas le réduire à « Prenez une feuille ».

- Structure didactique
  - Contribution qu'apporte les élèves en termes d'activités et de compétences.
  - Il est important de connaître les processus cognitifs (opérations mentales).
- Quel est l'objet de l'évaluation ? qu'est ce que vise l'évaluation ?

L'objet de l'évaluation peut-il être confondu avec le support. Il ne faut surtout pas.

L'objet est un certain nombre de compétences que l'élève va mettre en œuvre.

Veut-on tout mesurer ? Non il faut cibler, le support amène un décalage avec l'objet. Car il faudrait avoir listé toutes les compétences mises en action.

Ex : d'évaluation où il fallait compléter avec quelques mots et le QCM (questions à choix multiples)

Il peut y avoir empêchement à montrer l'acquisition de la compétence, car il y a avec d'autres compétences (graphomotrices, lexicales...) certaines opérations mentales sont bloquées, il y a un verrou.

Evaluation : c'est l'éveil d'un groupe de compétences avec un outil en adéquation avec l'évaluateur ou l'évalué et non le sujet ou le support.

Souvent on part du postulat que les compétences de base sont acquises sans se questionner. Pour 20 à 25% des élèves ces compétences de bases ne le sont pas. Il faut se donner le moyen d'en sortir en cherchant à identifier ce que l'élève sait faire, les compétences acquises.

### Structure Enseignement Apprentissage Evaluation :

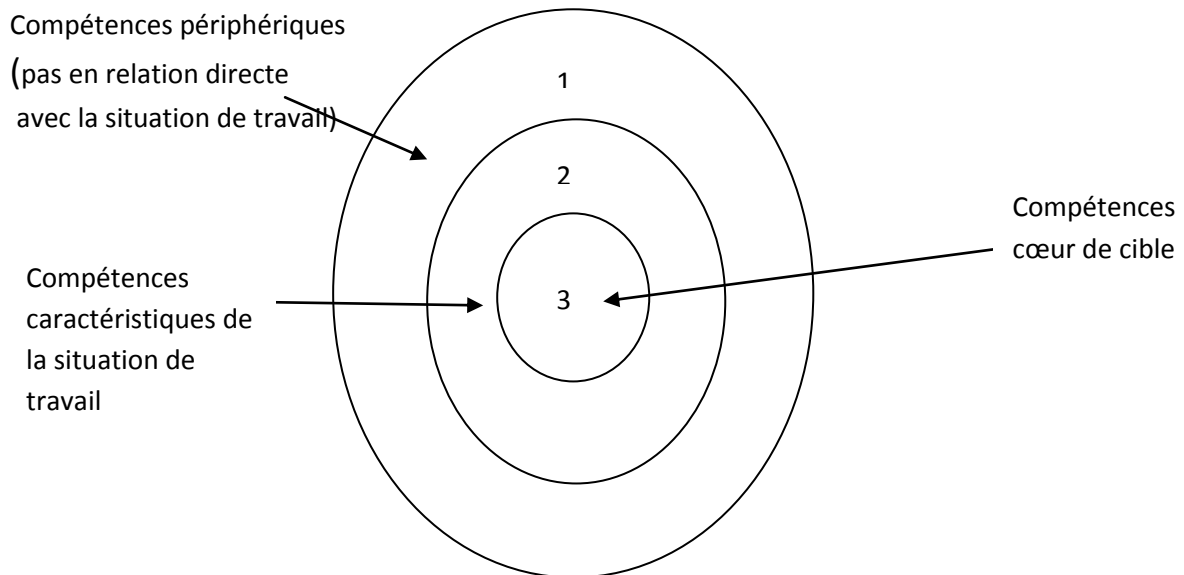
Ex : Situation de travail : (ce terme vient du champ professionnel)

Il y a une tâche déterminée (but)

Il y a des compétences requises pour réaliser la tâche et des moyens.

Cette situation est ainsi définie.

Toutes les compétences ne sont pas identiques, il y a hiérarchisation en terme d'importance.



La compétence périphérique peut de par son absence faire échouer l'évaluation.

Les compétences caractéristiques, spécifiques sont en lien direct avec la situation.

Les compétences cœur de cible : compétences que vise la situation de travail.

Ces compétences cœur de cible ne doivent pas se confondre avec les compétences périphériques et spécifiques.

On ne peut pas isoler ces compétences. Ce n'est pas la somme de ces différentes compétences mais l'articulation de ces compétences, les faire fonctionner.

Il n'y a pas de situation de travail simple mais complexe mais il y a des compétences articulées.

« Le tout est plus que la somme des compétences » Aristote

Le moyen de sortir de cette impasse est la différenciation pédagogique par l'aide.

Si un même élève est en difficulté par rapport aux compétences 1 → si on l'aide à passer, on allège la situation de travail en faisant en sorte d'alléger la charge cognitive. La solution est l'aide par la différenciation en dosant pour les élèves afin qu'ils soient plus directement dans les compétences cœur de cible. Ce cœur de cible sert à mettre en lien avec l'objectif pédagogique de la séance.

Dans le cadre de l'évaluation sommative, l'aide (différenciation pédagogique) est également à mettre en place. Cf : la loi de 2005.

Le regard se porte sur le cœur de cible.

Y a-t-il un risque de dénaturer l'examen ?

Comment aménager une évaluation sommative sans la dénaturer ?

Comment cela se passe-t-il pour les élèves ?

Les compétences sont des ensembles qui fonctionnent en réseau, dans un espace non gravitationnel et non pas, par le bas par empilement. (cf : métaphore du bâtiment)

Des compétences de base peuvent ne pas être acquises, néanmoins d'autres compétences peuvent se faire. Lien avec les connaissances subdictives. Il faut abandonner l'idée de la hiérarchisation des compétences, mais voir cela en réseau.

Pour que cela fasse réseau, il faut que cela fasse résonance.

Les psycho cognitivistes ont caractérisé deux types de compétences.

a) Compétences de bas niveau

b) Compétences de haut niveau

a) Les compétences que l'on est en mesure d'automatiser

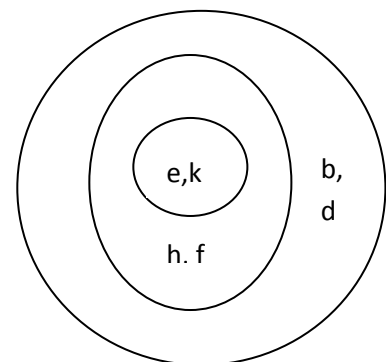
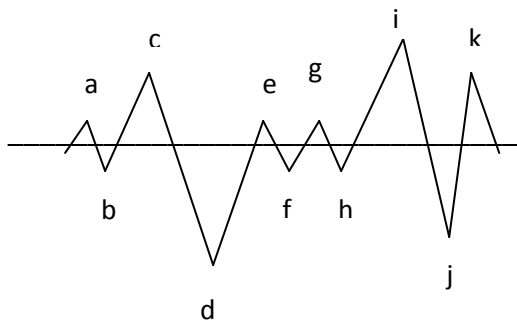
Ex : l'apprentissage de la lecture. C'est une compétence complexe qui va s'automatiser, les processus mentaux ne vont même plus être conscients. La notion d'automatisation dépend des conditions dans lesquelles on veut la mettre en œuvre. Quand la compétence est acquise, automatisée, il n'y a plus besoin de faire l'effort, le coût cognitif est au minimum, quasiment nul.

On parle également de dépense attentionnelle. Le but de ce coût est de libérer de l'énergie cognitive pour accéder aux compétences de haut niveau (non encore automatisée).

b) Compétences pas automatisées mais automatisables.

Profil de compétences de l'élève :

Niveau attendu pour chaque compétence :



a-b-c... : compétences

Le profil de compétence est hétérogène.

L'énergie mentale, c'est aussi du temps.

Chaque individu a une enveloppe d'énergie mentale.

Plutôt que d'étiqueter des élèves de fatigables, ne vaudrait-il pas mieux se poser la question de leur réserve d'énergie cognitive.

Il faut que les élèves apprennent à gérer, à utiliser leur réserve d'énergie cognitive. Au début de l'activité, l'enveloppe est fermée, d'où l'importance de l'aider à gérer son énergie cognitive.

Les compétences périphériques généralement sont appelées compétences transversales.

Attention, ces compétences transversales peuvent également être cœur de cible. Il faut donc aider les élèves à dépenser leur énergie mentale, donc travailler sur les compétences de bas niveau, à automatiser.

Attention, l'élève n'est pas un pur esprit. Il faut tenir compte des compétences sociales, et avoir en tête le don et le contre don.

Les effets peuvent perturber les compétences dans le sens où l'énergie mentale va être bloquée, gélifiée, donc cette énergie n'est plus ou pas opérationnelle.

→ L'élève : { doit se sentir en sécurité.  
doit avoir le « coup de pouce » dès qu'il y a une dépense d'énergie excessive, donc il faut bien définir le cœur de cible.

Ex : 2 groupes de personnes (équilibres)

À l'un des groupes : dicter une phrase « les chiens aboient et la caravane passe »

À l'autre groupe : même phrase, mais : avant : dicter une liste de mots complexes  
après : dicter la phrase

Constat :

Groupe 1 : phrase bien orthographiée par rapport au groupe 2.

Analyse :

Le stress par rapport aux mots complexes a gélifié l'énergie mentale, d'où les erreurs d'orthographe pour le groupe 2.

Charge mentale – coût cognitif- énergie attentionnelle.

→ Ces trois concepts sont liés.

Il faut s'autoriser à aménager les évaluations en allégeant les compétences périphériques (cf. : texte Auguste Conte) sujet philo pour les élèves sourds.

→ Proposition d'un texte avec un aménagement lexical et syntaxique, en utilisant des connecteurs, en faisant plusieurs phrases.

Ex : Une expérimentation au collège :

Collège avec SEGPA → production d'écrit : documentaire sur la pollution des eaux douces.

1<sup>ère</sup> séance : d'abord un questionnaire de 10 questions en pré test → mise en évidence des connaissances initiales.

2<sup>ème</sup> séance : un texte sur les causes et connaissances des pollutions (pas encore d'apport) ceci durant 30 minutes.

3<sup>ème</sup> séance : lire dix textes, assez courts documentaires, assortis de dix mots clé avec consigne d'apporter une attention particulière à ces dix mots, dans les dix textes → recherche plus ciblée.

- { Un groupe travaille à partir de supports numériques
- { Un groupe travaille à partir de supports papier.

Objectif : rechercher des connaissances pour enrichir le texte rédigé lors de la deuxième séance.

- { Deux groupes en 4<sup>ème</sup> SEGPA
- { Deux groupes en 4<sup>ème</sup> ordinaire

Ceux qui travaillent sur le numérique sont invités à utiliser la fonction « rechercher »  
Ceux avec support papier → surligné.

Etude des résultats :

Ceux qui ont disposé du numérique ont des résultats plus performants.

Les élèves de SEGPA obtiennent des résultats quasi identiques.

L'écart de performance a été diminué pour les élèves avec support numériques.

Par contre l'écart entre 4<sup>ème</sup> SEGPA et ordinaire sur support papier est énorme.

Pourquoi ce constat ?

La fonction « recherche » de l'ordinateur a permis la prise d'informations qui est une compétence spécifique non cœur de cible car la compétence cœur de cible est rédactionnelle.

Cette aide a permis aux élèves de SEGPA de rédiger, d'enrichir leur texte donc de réaliser la tâche.

Ce type de pédagogie par l'aide qui peut-être humaine ou technique permet de sortir de la pédagogie de l'ajustement ou de sur-ajustement (on élimine certaines tâches car on les pense au-dessus de leur niveau !)

On conserve une activité de haut niveau et l'on cherche quelles compétences spécifiques et périphériques sont à amener par une aide en allégeant la charge cognitive.

Il n'y a pas d'un côté un processus d'apprentissage et d'un autre côté un processus d'évaluation.

Ce concept d'évaluation a différents avatars.

- 1) Evaluation formative
- 2) Evaluation sommative

La différence ne tient pas à la note.

Ce qui caractérise l'évaluation sommative c'est la cible. Elle va entraîner une conséquence sur la vie sociale de l'élève. Elle vise quelque chose qui est externe aux apprentissages.

L'évaluation formative se caractérise par une visée interne des apprentissages, elle vise à rechercher les meilleures adaptations, à mieux connaître le fonctionnement cognitif de l'apprenant.

L'évaluation diagnostique peut-être soit formative soit sommative.

Quelle perception de la part des élèves par rapport à ces deux types d'évaluation ?

Ils ont tendance à réagir en évaluation formative comme en évaluation sommative. L'élève va demander si cela compte, alors l'enseignant va se trouver devant une injonction paradoxale intérieure.

En Finlande, la « carrière » scolaire est la moins sélective, là où le redoublement est quasi inexistant. Plus on sélectionne, plus on oriente tôt moins bons sont les résultats.

Si évoluer de façon formative, c'est observer pour aider.

Aider : Cf → Vigotsky ZPD, au sens de médiation car avec cette aide, l'élève pourra ensuite faire la tâche seul. Cela suppose l'acquisition d'une compétence qui ne lui est pas immédiatement disponible. L'élément intermédiaire va permettre de passer d'un stade à un autre.

Il faut réhabiliter la médiation.

Dans le système français, l'aide a mauvaise presse.

Or l'aide, la médiation va être intériorisée par l'élève. Il ne faut pas suspendre l'aide subitement.

L'aide doit être apportée dans un contexte de sécurité, il ne doit pas être stigmatisé. Pas de culpabilité de la part de l'enseignant.

Observation :

Identifier les obstacles entre l'élève et la tâche.

Il faut avoir une connaissance des compétences de l'élève et des caractéristiques de la tâche : cadres didactiques et cognitifs.

Ex : production d'écrit

Il y a des compétences distinctes mais non séparables à mettre en œuvre.

Biblio : Claudie Garcia Debanc → animation du groupe EVA. (Éléments didactiques)

Niveau pragmatique (si l'on veut faire peur, rire...)

Niveau secondaire (mise en place, syntaxe). Quand les opérations mentales sont identifiées, il faut les repérer chez l'élève, à travers la prestation écrite de l'élève, l'enseignant va devoir être capable.



*(Notes prises lors de l'intervention avec toute la réserve d'une prise de notes)*