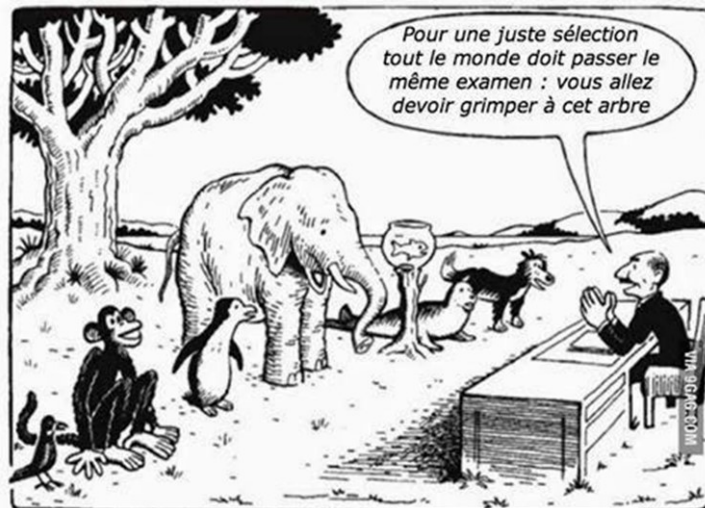




EDITO

EVALUATION... EVALUER ?



Notre système éducatif

"Tout le monde est un génie. Mais si vous jugez un poisson par sa capacité à grimper aux arbres, il passera sa vie entière persuadé qu'il est totalement stupide."

- Albert Einstein

Ce Kaléidoscope n'a d'autre prétention que d'être le fruit d'une réflexion concertée, d'un travail collaboratif du GRP qui nous a amené à nous poser des questions autour de l'évaluation (cf : Refondation de l'école de Juillet 2013).

Ce sont des réflexions appuyées sur quelques recherches et en aucun cas "LA REPONSE", mais bien au contraire l'idée pour notre groupe de susciter vos interrogations.

Pour faire suite à cet écrit nous allons vous proposer une maquette de portfolio au service de l'évaluation et des parcours.

« L'échec scolaire et les inégalités naissent en partie de l'indifférence aux différences, d'une pédagogie trop peu sensible à l'hétérogénéité des apprenants. » *Bourdieu et Passeron Eléments pour une théorie du système d'enseignement. Paris éd. De Minuit*

L. Martel

Animatrice du Groupe de Réflexion Pédagogique

JUIN 2016 **N°9**

Membres rédacteurs du GRP :

N. Iovene - B. Misleh - N. Lepoire - V. Huille - B. Prat
A. Rutten - V. Ruget-Maitrallain - B. Chauvineau
L. Martel - T. Dauge - A. Madru - A. Dahmani - P. Lucante
C. Houguenade - M.E. Supplisson - A. Lafarge

A consulter sur le site : [ddec92](http://ddec92.com)
dans «Ressources Pédagogiques»

➤ Qu'est-ce qu'évaluer une personne ?	P: 2 à 7
➤ Quelle refonte des livrets au regard des nouveaux programmes ?	P: 8 à 9
➤ Quelle évaluation positive en maternelle ?	P: 10 à 13
➤ Comment rendre nos élèves acteurs de leur évaluation ?	P: 14 à 15
S'interroger sur la constante macabre	P: 14 à 15
Système par contrat de confiance (EPCC)	P: 15
➤ Evaluer autrement	P: 16
➤ Apprendre en s'appuyant sur l'erreur	P: 17 à 18
➤ Quelle différenciation pour accompagner vers un chemin de toutes les réussites ?	P: 18 à 20

Qu'est-ce qu'évaluer une personne?

Evaluer ; c'est-à-dire attribuer une valeur à quelque chose : événement, situation, individu, produit... C'est interagir.

« C'est mettre en relation des éléments issus d'un observable ou **référé** et un **réfèrent** pour produire une information éclairante sur l'observable, afin de prendre des décisions. » HADJI Ch 1990 *Evaluation, les règles du jeu, ESF*

Il est certainement utile, pour répondre à cette question, de reprendre la distinction opérée par N. CHOMSKY entre compétence et performance. La compétence d'un élève, si on la rapporte à l'évaluation de ses comportements et de ses productions, représente l'ensemble de ce qu'il est capable, potentiellement, d'accomplir.

Sa performance représente, elle, l'actualisation partielle de sa compétence, dans un contexte et une production définis.

Évaluer consistera donc à juger de la compétence d'un élève à travers sa performance, à extrapoler sa compétence à partir de comportements observables et/ou d'un produit réalisé.



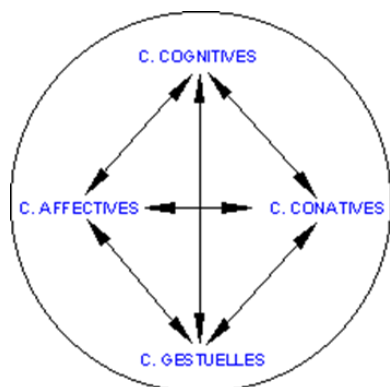
On est bien dans une idée de processus : l'évaluation permet à la fois de contrôler les ressources (connaissances) mobilisées ET l'autonomie dans l'utilisation de ces ressources. C'est un processus sans achèvement.

L'évaluation mobilise donc simultanément : des connaissances, des capacités, des savoirs faire et surtout des savoirs agir. Elle donne du sens à la situation complexe car elle est liée à l'usage.

Il est nécessaire d'Évaluer des compétences en situation :

Une tâche inscrite dans une situation complexe réelle donnée, aussi proche que possible d'une situation sociale ou professionnelle, est particulièrement complexe à évaluer.

On se trouve, en effet, sur un terrain où les facteurs cognitifs, affectifs, conatifs (volonté, effort) et gestuels sont massivement présents et où ils interagissent constamment. Dans des situations de ce type, les connaissances et les savoirs (facteur cognitif), les actions (facteur gestuel), les comportements (facteur conatif) et les émotions (facteur affectif) sont intimement liés.



C. Cognitives : Savoir traiter de l'information, savoir raisonner, savoir nommer ce que l'on fait, savoir apprendre.

C. Conatives : Qui se rapportent à la volonté et à l'effort

Pourquoi évaluer par compétences ?

Parce que l'évaluation par compétences permet à chacun de savoir à tout moment ce que l'élève a acquis et ce qu'il maîtrise moins ou pas du tout.

Si on associe aux items un lien vers des ressources, l'élève a alors la possibilité de retravailler ses points faibles, voire de réviser en amont. Un "10/20" sur une copie n'apporte pas cet éclairage et ne permet pas cette remédiation.

Parce que l'évaluation par compétences permet une reconnaissance de l'école en indiquant à l'élève, même en difficulté, ce qu'il sait faire : c'est important pour la confiance en soi, l'estime de soi, et le respect de soi.

Un "3/20" sur une copie ne renvoie pas cette image.

Parce que l'évaluation par compétences permet d'estimer les acquisitions sur la durée, en favorisant les évaluations récentes : elle donne à l'élève le droit à l'erreur, elle valorise une remédiation réussie, tout en remettant aussi en question les acquis (rien n'est figé !). C'est différent d'un principe de validation.

Parce que l'évaluation par compétences permet à l'élève et sa famille d'avoir explicitement connaissance des notions travaillées, de savoir quelles sont les attentes de l'école. Elle sert à produire de l'information « éclairante » pour chacun.

Différents types d'évaluation :

Evaluation diagnostique :

Ce type d'évaluation conduit à faire une sorte d'audit de la classe et de dresser un bilan des compétences et capacités nécessaires pour aborder de nouvelles notions.

Il est parfois délicat de travailler avec des élèves en fonction d'un niveau idéal et supposé, pour s'apercevoir qu'il faut « redescendre sur terre » et revoir sa copie.

Mais attention il ne faut surtout pas adopter une attitude rigide, où l'on estime que sans tel ou tel prérequis l'élève ne pourra pas progresser.

Cette évaluation se situe en début de formation.

Evaluation formative :

Ce type d'évaluation renvoie à la formation, qui est l'essence même du métier d'enseignant. Elle est très utile car les informations qui en découlent permettent une meilleure adaptation des activités d'apprentissage au plus près des besoins des élèves.

Les élèves rencontrent des difficultés, des obstacles dans les processus d'apprentissage, il est bon que l'enseignant les repère pour donner aux élèves les outils qui leur permettront de les vaincre. L'évaluation formative est indispensable si l'on souhaite mettre en place une pédagogie différenciée et même une pédagogie tout simplement.

Quels sont les objectifs essentiels de cette évaluation formative ?

- Repérer et intégrer les difficultés ressenties par les élèves ;
- Adapter les activités proposées ;
- Transformer certaines situations d'apprentissage.

« Une bonne didactique se reconnaît finalement à ce critère : puis-je, en procédant ainsi, recueillir assez d'informations pour nourrir et réguler mon activité d'enseignant ? » *Philippe Meirieu : « L'évaluation en question »*

Selon F. CAMPANALE, c'est une évaluation partagée grâce aux interactions, aux autoévaluations des acteurs.

Evaluation sommative normative :

Cette évaluation est celle qui est initialisée par les bulletins scolaires au travers des relevés de notes. Elle établit un bilan ponctuel ou une moyenne de bilans ponctuels, de ce que l'élève a appris. Elle est qualifiée de :

- sommative car elle porte sur un certain nombre d'apprentissages successifs, servant de base au contrôle de la maîtrise d'objectifs bien définis,
- normative car la performance d'un élève se réfère à une échelle graduée de notes ou autres.

Elle représente la méthode de la carotte et du bâton : méthode qui, pour beaucoup d'élèves, a une certaine efficacité car un grand nombre d'entre eux ne travaillent que lorsqu'il y a une note à la clé. Sur ce point, il est nécessaire d'interroger la société, l'influence sociétale.

Mais il est parfois réaliste, voire opportun de se poser la question : ***Ces notes sont-elles des preuves irréfutables des acquis des élèves ?***

Exemple : Dans un problème de mathématiques, un enseignant peut ne tolérer aucune erreur de calcul, un autre ne juger que sur le raisonnement ou le cheminement calculatoire !!!

Il est donc nécessaire lors d'une évaluation de bien donner aux élèves les critères qui entreront en vigueur dans la notation.

Il est aussi souhaitable qu'un enseignant prenne conscience que parfois, voire souvent, les questions posées engendrent :

- un mélange de plusieurs types de savoirs dans les réponses attendues,
- une exigence sur d'autres compétences que celle à laquelle on pense faire appel et qui ne sont pas encore maîtrisées.

Evaluation formatrice :

Concept développé par GNUNZIATI (université Aix-Marseille) pour désigner une forme particulière de l'évaluation formative. L'évaluation « formatrice » pose comme point de départ que les instruments privilégiés de la construction des apprentissages sont :

- l'appropriation par les élèves des critères d'évaluation des enseignants
- l'autogestion des erreurs
- la maîtrise des processus d'anticipation et de planification de la l'action

Il est nécessaire de :

- Entreprendre un travail d'appropriation des critères d'évaluation par les élèves (par exemple : distribuer, avant le travail, des copies déjà corrigées d'un groupe différent, puis effectuer une analyse des corrections en interaction.
- S'astreindre pour chaque copie que l'on rend à fournir un commentaire explicatif clair, comportant autant de points positifs que de points négatifs.

L'évaluation formatrice doit se concevoir comme un véritable « système d'enseignement/apprentissage » permettant un réel développement de l'autonomie, elle met l'élève acteur de son propre apprentissage, suscite la motivation et l'estime de soi. Elle permet une mise en projet, un partage des responsabilités entre l'apprenant (autoévaluation, autogestion des erreurs, autorégulation...) et l'enseignant (évaluation, remédiation, régulation).

Remarques :

Ce type d'évaluation considère que seul l'élève peut réguler ses activités d'apprentissage selon ses besoins propres. L'implication de l'élève dans ses apprentissages est essentielle pour qu'il se représente les objectifs à atteindre. L'école ne transmet pas un modèle formel de connaissances dont l'élève aurait des difficultés à comprendre les objectifs. Cette évaluation de l'élève par lui-même se base sur des tâches concrètes qui lui permettent de comprendre ce qu'il lui reste à accomplir pour progresser selon certains critères et les étapes successives pour planifier.

Evaluation sommative critériée :

A côté de l'évaluation sommative normative, très rigide et parfois déstabilisante pour certains élèves, il est conseillé d'utiliser une évaluation sommative critériée qui permet d'obtenir un éventail de notes plus stimulantes pour les élèves.

Celle-ci est qualifiée de critériée car à l'intérieur d'un devoir on détermine un certain nombre de critères qui, lorsqu'ils sont correctement observés, rapportent un nombre de points fixés à l'avance.

Le but de ce type d'évaluation est d'induire une pédagogie de remédiation car l'élève est encouragé à sérier ses erreurs et, du coup, à mieux les repérer.

« Critérier l'évaluation, c'est permettre à l'élève de savoir précisément ce qu'il sait faire et ce qu'il ne sait pas faire... précisément et en termes opérationnels : il ne s'agira pas d'expliquer à un élève qu'il ne sait pas faire une dissertation française, mais de lui dire où il en est dans le domaine du plan, des exemples, de l'introduction, des transitions, du style... Une fois ce repérage effectué, l'on peut mettre en place les remédiations nécessaires et regrouper alors les élèves en fonction des reprises ou des entraînements qui leur seront nécessaires».

Philippe Meirieu : « l'évaluation en question».

Six questions à se poser pour évaluer :

A quoi va servir cette évaluation ? Pour réguler le processus enseignement / apprentissage spécifiques ? Pour contrôler des acquis ?

A qui les résultats sont-ils destinés ? Aux élèves : à l'enseignant, à l'institution, aux parents ?

Qu'est-ce qui est évalué ? Des stratégies, des démarches ? Des apprentissages spécifiques/des compétences ?

Qui évalue ? Les élèves et l'enseignant ? L'enseignant, l'équipe pédagogique/éducative ? L'institution ?

Quand évaluer ? Avant, au début de la séquence, ultérieurement en différé, pendant la séquence ? A la fin d'un cycle de scolarité ?

Comment ? Par des observations, des analyses, des questionnements... ? Par des tests, des épreuves, des QCM... ?

Le dispositif d'évaluation est à concevoir en même temps qu'est conçue la séquence enseignement/apprentissage.

Le type de tâche pour l'évaluation sommative, qui permettra d'évaluer les compétences visées par la séquence est donc à déterminer en même temps que sont déterminées les compétences visées.

L'évaluation positive ou évaluer sans dévaluer :

Expérience menée au collège Gérard Philippe de Niort, qui allie l'évaluation par contrat de confiance (EPCC) d'André ANTIBI et l'évaluation par compétences-continue, différenciée et bienveillante.

Dans cet établissement où “bons” élèves et enfants en difficulté se croisent, une **Ulis** (Unité localisée pour l’inclusion scolaire), destinée aux enfants **autistes**, a également été mise en place. “La grande diversité des élèves à profils particuliers nous a imposé cette construction d’une nouvelle approche en matière d’évaluation, pour mettre tous les élèves en capacité d’apprendre et de progresser”, indique Marie-Christine Mezon, principale du collège Gérard Philipe.

Une échelle de 0 à 4 niveaux

L’évaluation **chiffrée**, “vécue comme décourageante, voire **stigmatisante**, avec la menace du décrochage”, a été abandonnée. Au cas par cas, dans le cadre de programmes personnalisés de réussite éducative (PPRE), la suppression des notes a été introduite.

“Ces échelles descriptives nous permettent de positionner l’élève selon des critères de maîtrise et des indicateurs observables. **L’échelle** est la ‘fiche de route’ de l’élève : elle lui permet de se situer, de s’auto-évaluer, tout au long de son parcours, une fois que l’enseignant l’a ‘positionnée’ sur la grille”, ajoute la professeure.

Pour les élèves en difficulté, les **compétences** sur lesquelles travailler “en priorité” sont mises en évidence sur la fiche. “Et c’est toujours sur la même fiche que je vais positionner, à la fin de l’évaluation, la réussite de l’élève... de manière à ce qu’il puisse aussi mesurer le progrès qu’il a réalisé”, note Cécile-Clotilde Ziegler.

Une évaluation continue, “levier pour l’apprentissage”

L’évaluation par compétences “est un levier pour l’apprentissage”, poursuit l’enseignante, qui multiplie la pédagogie de projets et les tâches complexes (souvent interdisciplinaires) – des “situations où les élèves sont autonomes, actifs”.

Ces projets et tâches complexes permettent “d’évaluer l’élève en **action**, de façon **continue**”, notamment à travers des évaluations de **groupe**, ou des évaluations “à la volée” : “quand je m’aperçois qu’un élève sait faire quelque chose d’inattendu, je ne vais pas attendre plusieurs jours pour le constater, mais j’observe qu’il sait le faire”. Les élèves étant évalués à tout moment, ce système permet de “dédramatiser l’évaluation”. Plus fréquentes, “les évaluations deviennent moins stressantes”.

L’équipe pédagogique observe ainsi chez les élèves une atmosphère plus apaisée. “Il y a moins de commentaires négatifs chez les élèves, de réactions spontanément auto-dépréciatives. Et nous avons moins d’élèves qui pleurent quand ils reçoivent une copie”.

L’évaluation est constamment formative : “on est tout le temps en apprentissage”, explique-t-elle. Ainsi, le bulletin change, lui aussi. Les **appréciations** sont passées des traditionnels “excellent trimestre” et “bon ensemble” à des remarques détaillées, listant les points forts et les compétences sur lesquelles travailler. “Dans leurs appréciations, les professeurs traduisent les compétences acquises ou non de manière **bienveillante**, et prodiguent des conseils pour progresser.

Une évaluation différenciée et adaptée à chacun

En outre, l’évaluation est **différenciée** et **adaptée** au rythme d’apprentissage des élèves. “Ils ne travaillent pas tous à la même vitesse et n’apprennent pas tous de la même manière”, constate l’enseignante. “Avec nos élèves intellectuellement **précoces**, avec les **dyslexiques**, les **dyspraxiques**, les élèves en **difficulté**, ou les élèves en risque de **décrochage**, on va pouvoir mettre leurs efforts en valeur, et **adapter** les évaluations”.

Et de citer le cas concret d’un élève dyspraxique, Maël. “Il est lent à l’écrit et il a des difficultés dans toutes les tâches de lecture et de production de texte. Par ailleurs, il est curieux, vif, actif. Je vais pouvoir valoriser, à chaque fois que c’est possible, le fait qu’il comprend bien, qu’il raisonne bien, et qu’il a de vraies qualités à l’oral”, explique la professeure de français.

Au début de la séquence, l’enseignante demande à chaque élève “un travail individuel”. Puis vient le temps du travail de groupe : elle évalue alors “le fait que l’élève a travaillé en groupe et a **participé**”. Puis les élèves en groupe **co-construisent**, tous ensemble, une leçon. “Avec le support de ce qu’ils ont travaillé, je leur demande de prendre la parole pour construire les éléments de la leçon, et j’attends d’eux qu’ils prennent chacun leur place, en participant oralement”, explique Cécile-Clotilde Ziegler. Qu’importe si le lundi, un élève “n’a pas parlé”, du moment qu’à la fin de la séquence, il ait participé – validant ainsi sa compétence.

“L’idée, c’est de mettre en place une **solidarité** entre les élèves, qu’ils puissent s’encourager les uns les autres, en disant ‘regarde, on a déjà la réponse, tu peux prendre la parole’, et que se construise une vraie capacité de participation.



BIBLIOGRAPHIE

Jorro Anne, L’enseignant et l’évaluation : des gestes évaluatifs en question, Bruxelles, De Boeck université, 2000.

Hadjj Charles, L’évaluation démystifiée, ESF éditeur, coll. Pratiques & enjeux pédagogiques, 1997.

Perrenoud Philippe, L’évaluation des élèves, Paris, Bruxelles, De Boeck Université, 1998.

Philippe Meirieu, L’envers du tableau: quelle pédagogie pour quelle école ? ESF 1994

Gérard Scallon L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences Bruxelles, de Boeck, 2004.

La **coopération entre pairs** est, dans ce processus, fondamentale. Des élèves que l'enseignante estime "très compétents" sont chargés d'accompagner d'autres élèves "qui n'ont pas maîtrisé telle ou telle compétence". Ainsi, "l'élève qui est compétent va asseoir sa compétence : il va devenir lui-même une sorte de maître d'école, et les autres élèves, de leur côté, vont se sentir en confiance". Petit à petit, "ils vont construire, trouver des stratégies... des stratégies que leur camarade peut leur montrer, parfois plus efficacement que moi".

Le droit à l'erreur

L'évaluation reste avant tout bienveillante. "**L'erreur**, c'est un **outil** pour apprendre. (Cf : Astolfi). On essaie de faire comprendre à l'élève qu'il n'est pas jugé sur ses erreurs, mais sur ses progrès. "L'objectif est qu'il comprenne qu'il a le droit de ne pas apprendre au même rythme qu'un autre", explique la professeure de français. Dans ce système, "les élèves indiquent avoir 'moins peur' de se tromper, 'prendre goût' au fait de participer et de poser des questions, et 'mieux se connaître' eux-mêmes."

L'évaluation différenciée :

(extrait de *L'évaluation différenciée, pourquoi ? comment ?* équipe ressource ASH 2nd degré V. Poutoux ISP Faculté d'éducation)

QU'EST-CE QUE L'EVALUATION DIFFERENCIEE PRODUIT AU NIVEAU DES ELEVES ? « CROIRE QUE LA REUSSITE GENERE DE LA REUSSITE »

Ce postulat posé, l'enseignant s'engage à offrir l'adaptation comme levier de motivation et à penser l'évaluation des compétences corrélée à l'évaluation différenciée.

Il s'agit dans un premier temps de poser les conditions suivantes :

- Installer la confiance, et la coopération
- Poser et prendre appui sur une éthique de la relation pédagogique, du travail de groupe. Particulièrement au collège : en quête identitaire, l'élève peut mettre toute son énergie à faire croire qu'il comprend, qu'il maîtrise, au besoin par divers subterfuges. (Perrenoud)
- Se fixer des priorités
- Associer l'élève aux critères

L'évaluation différenciée permet à l'élève de disposer d'un objet de mesure, de comparaison par rapport à lui-même et non seulement à la norme ; elle rend lisible ses avancées, ses projets. Elle est donc un outil d'apprentissage qui lui permet d'identifier ses erreurs, ses besoins et ses lacunes pour progresser.

Ainsi, ces dispositions permettent de créer une motivation car le savoir devient accessible. Il devient à l'élève possible de donner du sens ; « intéressé par une tâche qui fait sens pour lui, l'élève sera capable de persévérance, de la capacité de mener une tâche à son terme sans se laisser décourager... » (Dewey). L'élève se sent sécurisé par l'explicitation des critères d'évaluation singularisés.

L'évaluation différenciée permet de respecter les rythmes d'apprentissage car elle est souple, adaptable et évolutive. Elle inscrit l'élève délibérément dans la démarche d'acquisition de compétences et le conduit vers l'autonomie en permettant la négociation des critères d'évaluation, en l'invitant ainsi à s'auto-évaluer et en l'incitant à identifier puis à formuler ses besoins régulièrement.

Elle favorise une meilleure connaissance de l'élève lui-même en termes d'avancée des apprentissages (connaissances, capacités et compétences). Enfin elle développe ou rétablit l'estime de soi et la confiance en autrui.

C'est le développement même de cette personne en devenir, qui est en jeu.

Conférence nationale sur l'évaluation des élèves

Quelques points du Rapport du jury : remis en Février 2015

Comment faire en sorte que l'évaluation encourage tous les élèves, quels que soient leur niveau et leur environnement, à vouloir progresser et à développer toutes leurs potentialités ?

Comment faire en sorte que l'évaluation permette aux élèves, y compris à ceux qui sont les moins à l'aise, de se projeter de façon plus confiante dans leur futur parcours scolaire, au lieu qu'elle soit ressentie comme la formalisation précoce et définitive d'une prédestination ?

Jean-Pierre Astolfi: L'erreur, un outil pour enseigner, ESF pratiques et enjeux pédagogiques.

Evaluer pour (mieux) Faire apprendre IFE: institut français de l'éducation)

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>

SITOGRAPHIE

L'évaluation différenciée : pourquoi ? Comment ?

http://www.versunecoleinclusive.fr/wp-content/uploads/2014/06/Evaluation_differencieeVS3-3.pdf

Une classe de sixième à évaluation différenciée

<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Une-classe-de-6e-a-evaluation-differenciee>

www.conference-evaluation-des-eleves.education.gouv.fr#EvaluationDesEleves

<http://ife.ens-lyon.fr/vst/DA-Veille/94-septembre-2014.pdf>

Les spécialistes prennent soin de distinguer (au moins) deux sortes d'évaluation. La première, dit « formative », peut être utilisée tout au long du processus d'apprentissage, avec pour seuls objectifs d'aider l'élève à apprendre ce qu'il ne sait pas encore, à acquérir ce qui lui manque, à encourager sa progression, à valoriser ses efforts. La seconde, dite « sommative », permet de valider un parcours : elle exprime un bilan des acquis de l'élève et pointe sa situation au regard des objectifs fixés pour chaque cycle de la scolarité.

L'évaluation formative offre l'avantage de permettre à l'élève de prendre progressivement conscience de ses capacités et de s'appuyer sur elles. Par ce fait même, elle devrait limiter les situations de blocage qu'on observe lorsqu'un élève se croit définitivement rejeté par une matière ou une discipline, avec à terme le risque qu'il « décroche ».

L'évaluation formative peut prendre des formes très diverses : donner une indication à l'élève, au travail dans la classe lui permettant de faire mieux, corriger un exercice de façon collective en débattant des erreurs des uns et des autres, prendre un petit groupe d'élèves dans un espace de la classe afin de les aider à mieux entrer dans la tâche qui leur est demandée...

Ce type d'évaluation ne nécessite pas de retour quantitatif sous forme de note ou de validation de compétences, mais des indications qualitatives sur ce qui a été réussi et sur ce qui ne l'a pas été, sur les causes des erreurs et les moyens de progresser. Il renseigne autant l'élève sur les points qu'il lui reste à travailler que l'enseignant sur les notions à renforcer ou à développer, au vu de la fragilité des acquis. Il s'agit donc d'une interaction plus ou moins formelle entre l'enseignant, l'élève et la classe, qui constitue un point de départ utile au travail de remédiation.

Le jury préconise que l'évaluation sommative soit pratiquée de façon régulière, mais moins fréquente que l'évaluation formative : elle interviendrait à des moments précis qui correspondent à des « points d'étapes » du parcours scolaire. Son calendrier devrait être préalablement connu de tous les acteurs concernés et elle serait adaptée s'il apparaissait que les besoins particuliers des élèves le nécessitent.

Le jury recommande que soient pratiquées ces deux formes complémentaires d'évaluation, mais il juge qu'elles ne doivent pas se contaminer l'une l'autre, et encore moins se mélanger.

Si un élève réalise une mauvaise « entrée en matière », celle-ci ne devrait pas peser sur l'évaluation finale de ses acquis dès lors qu'il finit par parfaitement atteindre les objectifs qui lui avaient été assignés.

Apprendre, c'est commencer par ne pas savoir ce qu'on ambitionne d'apprendre. Le rappel de ce truisme devrait suffire à modifier le statut de l'erreur et le regard que l'on porte sur elle.

Dans la phase d'apprentissage, celle-ci ne saurait être considérée comme l'équivalent d'une faute morale (l'élève n'est pas coupable de ne pas savoir d'emblée), mais comme un passage obligé, une donnée à travailler, une étape nécessaire permettant de passer de l'incompris au compris, du non-acquis à l'acquis. L'erreur apparaît en définitive comme le combustible même de la formation : être en train d'apprendre, c'est en effet accepter le risque de faire des erreurs, puis comprendre ce par quoi celles qu'on a faites sont effectivement des erreurs, et ainsi devenir capable de ne pas les refaire.

Mais il arrive que le volume de certains programmes, parce qu'il oblige à adopter une cadence élevée, ne laisse pas assez de temps pour qu'une telle démarche puisse être suivie dans la pratique, avec l'organisation curriculaire cela devrait pouvoir être dépassé.

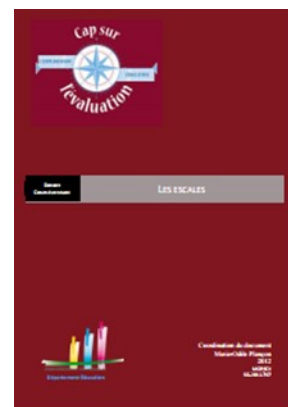
Les évaluations sommatives permettront de déterminer le niveau de maîtrise d'un certain nombre de compétences indispensables à la poursuite du parcours de l'élève. Elles pourront être conçues en reprenant l'esprit du « cadre européen commun de référence pour les langues » tel qu'il est déjà mis en œuvre sous la forme d'« évaluation en cours d'année » pour l'évaluation de l'oral au baccalauréat. S'appuyant sur les domaines du nouveau socle commun, leur tempo sera précisément inscrit dans les programmes. Elles suivront le rythme des cycles et pourront être traduites (en fin ou en début de cycle) sur des échelles de performance indiquant les degrés d'acquisition des compétences.

Des outils standardisés, produits par la DEPP (Direction de l'évaluation, de la prospective et de la performance), garantiront d'une part une harmonisation des objectifs d'acquisition, d'autre part la compatibilité entre le niveau d'exigences posé et l'objectif assigné à l'Education Nationale de mener toute une classe d'âge à la maîtrise des compétences du socle commun.

Ce dernier point est essentiel, car il ne faudrait pas que les enseignants et les élèves se sentent découragés par des objectifs qui leur sembleraient inatteignables.

BIBLIOGRAPHIE

Cap sur l'évaluation : L'exploration éducative.



<http://eca.enseignement-catholique.fr/test/telechargements-hors-series/capsurevaluationescales.pdf>

Les cahiers de l'AIRIP: AIRIP, 39 rue Notre-Dame des champs—75006 Paris.



P. Rossano « Guide pratique de l'évaluation à l'école » ed. Retz.

J. Cardinet « Evaluation scolaire et pratique », ed. De boeck

Quelle refonte des livrets au regard des nouveaux programmes

Pourquoi repenser l'évaluation ?

D'après le rapport remis par le Cnesco (conseil national de l'évaluation du système scolaire), les pays développés montrent une grande variété des modes d'évaluation. L'enjeu du débat politique est d'encadrer l'évaluation. N. Mons montre que la France est peu préparée à cette évolution. C'est le pays où l'autoévaluation est la moins pratiquée. Enfin, c'est le pays où la coopération entre enseignants est la moins développée alors qu'elle est la base de tout changement.

La France se situe au croisement de cette liberté d'évaluation et la mise en place de réglementations plus prescriptives comme « le nouveau socle commun de connaissances, de compétences et de culture (article 13 de la loi du 8 juillet 2013) » qui comporte de nouveaux critères d'évaluation des élèves par les enseignants. » Il est nécessaire de rendre cette union la plus cohérente à la fois pour les enseignants et les parents. N. Mons montre que la question de l'évaluation des élèves devient un sujet politique. Certains l'emploieront comme un moyen de formation, d'autres préféreront l'employer comme un tri sélectif. Le passage d'un élève est conditionné par la moyenne des notes... Les élèves ne travaillent que pour les contrôles et non pour leurs compétences.

Pourquoi un nouveau livret scolaire ?

Aujourd'hui, les documents remis aux parents diffèrent d'une école à une autre et peuvent comporter un nombre incalculable de pages en fin de scolarité. Le livret personnel de compétences est tombé en désuétude. Le nouveau livret scolaire, commun aux enseignants du public et du privé, se veut simple et précis. Il couvrira la scolarité de l'enfant de l'école au collège et sera accessible en ligne.

A qui s'adresse ces livrets ?

Ce livret s'adresse aux élèves du CP à la 3^{ème}. La proposition est de permettre une continuité dans le suivi des élèves.

Comment se présente ce livret ?

L'idée est que chaque enfant ait, au bout de sa scolarité obligatoire, un ensemble d'une trentaine de feuillets recto/ verso :

- 3 bulletins périodiques par an (du CP à la 3^{ème}) donc 27 feuillets pour une scolarité ordinaire et
- 3 fiches de fin de cycle (socle) à la fin de chaque cycle (cycle 2, 3 et 4).

Quelles particularités y a-t-il dans ce livret ?

A partir de 2016, à la fin de chaque trimestre, les élèves n'auront qu'un seul document comportant le niveau des élèves par matière au recto, les appréciations générales et les projets menés au verso.

A la fin de chaque cycle, une fiche dressera un bilan global sur les 8 champs d'apprentissage du socle (*langue française à l'oral et à l'écrit, langages mathématiques, scientifiques et informatiques, représentations du monde et activité humaine, langues étrangères et régionales, systèmes naturels et systèmes techniques, formation de la personne et du citoyen, langages des arts et du corps, méthodes et outils pour apprendre*) avec un indicateur à 4 choix : maîtrise insuffisante, fragile, satisfaisante ou très bonne.

Il est possible, selon les spécificités des établissements de faire le choix de poursuivre l'évaluation notée mais la proposition est également de faire mention d'objectifs d'apprentissage : « non atteints », « partiellement atteints », « atteints », « dépassés » en particulier pour le cycle 2 ou 3. Cette évaluation permet sans doute de valoriser les compétences au-delà de ce qui est attendu.

Sous quel format doit-il être réalisé ? Dans d'un format numérique, quelles données pourraient être conservées ?

L'éducation nationale prévoit une application numérique du format de livret proposé. Il semblerait que cet outil soit piloté par le ministère avec des données qui seront conservées par l'éducation nationale à la fin de chaque cycle pour les bulletins périodiques et jusqu'à la fin de la scolarité obligatoire pour les fiches de fin de cycle.

SITOGRAPHIE

Le nouveau livret scolaire numérique

http://cache.media.education.gouv.fr/file/DP_Evaluation/28/0/DP-Evaluation-des-eleves-du-CP-a-la-troisieme-Livret-scolaire_477280.pdf

Dossier complet

<http://www.education.gouv.fr/cid93640/evaluation-des-eleves-du-cp-a-la-3e-un-livret-scolaire-plus-simple-un-brevet-plus-complet.html>

B.O. spécial du 26 novembre 2015 : programmes d'enseignement de l'école élémentaire et du collège.

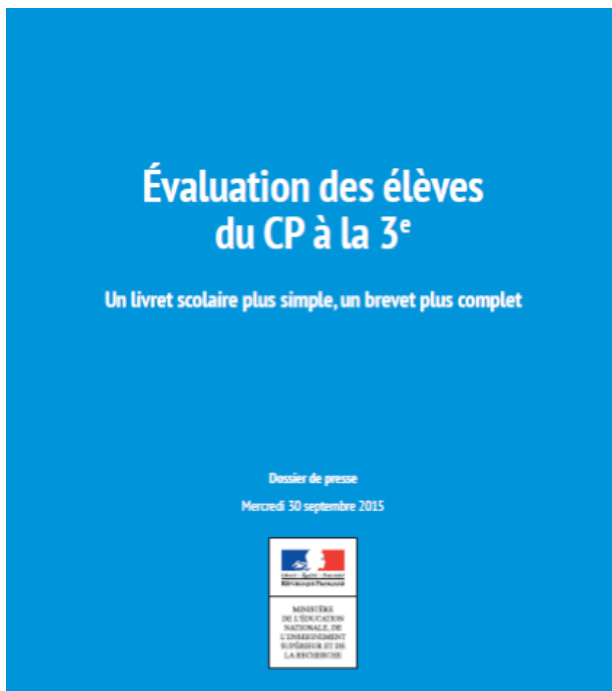
<http://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

L'évaluation doit permettre aux élèves de se situer individuellement et collectivement par rapport aux acquisitions fondamentales exigées, de découvrir, d'améliorer, de valoriser leurs capacités, développées aussi en dehors de l'École. Elle n'a pas pour objectif d'être un instrument de sélection, alors que le rôle de l'École est de former. L'évaluation doit au contraire aider les élèves à mobiliser leurs énergies et à orienter leurs efforts pour combler leurs lacunes, en apprenant à se connaître et en devenant plus autonomes dans leurs apprentissages.

Comment apparaît la validation du socle commun dans ce modèle ?

Le socle commun apparaît sur une fiche de « maîtrise des composantes du socle » qui indique la maîtrise des composantes du cycle correspondant.

Pour les écoles qui le souhaitent ou les utilisent déjà, les logiciels privés de gestion périodique des classes continueront de permettre de collecter les relevés intermédiaires des compétences pour ensuite les relayer sur l'outil national.



BIBLIOGRAPHIE

François-Marie Gérard
Évaluer des compétences, guide pratique
Bruxelles, De Boeck, 2008.

François Audigier et Nicole Tutiaux-Guillon (dir.)
Compétences et contenus. Les curriculums en questions
Bruxelles, De Boeck, 2008.

Guy Le Boterf
De la compétence : essai sur un attracteur étrange
Paris, Les Éditions d'Organisation, 2004.

SITOGRAFIE

[www.conference-evaluation-
des-
eleves.education.gouv.fr#EvaluationDesEleves](http://www.conference-evaluation-des-
eleves.education.gouv.fr#EvaluationDesEleves)

Table des matières

Le nouveau livret scolaire	4
Aujourd'hui, à quoi ressemble le Livret scolaire ?	4
À partir de 2016, à quoi ressemblera le Livret scolaire ?	5
Les enseignants formés	6
Le bulletin périodique	7
Un brevet plus complet	8
Les principales nouveautés du brevet	8
Trois jours d'épreuves	8
Le brevet : avant / après	9
Une cérémonie républicaine de remise des brevets	9

Quelle évaluation positive en maternelle

A l'heure où de plus en plus de jeunes trouvent refuge dans des addictions, d'adultes font des burn out, se posent des questions de reconversions professionnelles avec des bilans de compétences, il convient de s'interroger sur notre capacité à nous évaluer ; à porter une analyse critique (au sens positif du terme) sur nous-même.

Pour mieux vivre les situations - lutter contre les burn out et/ou les addictions en tout genre.

Pour choisir ce qui nous rend profondément heureux - choisir sa vie.

Le Français n'est pas connu comme celui qui ose tout entreprendre.

Et si la question du regard porté sur l'élève, l'image que nous (enseignants dans notre cas mais aussi parents, grands-parents, proches...) lui renvoyons de lui-même et ainsi par conséquent l'image à laquelle il s'identifiera à l'âge adulte, ne serait pas liée à ce manque de capacité à oser.

Cette capacité à oser est étroitement liée à la confiance en soi, à l'estime de soi.

Boris Cyrulnik, psychologue le plus célèbre et le plus apprécié des français, explique qu'un facteur déterminant de la réussite scolaire est l'importance des interactions préverbaux. « *Les bébés qui, avant de savoir parler, sont sécurisés par une niche sensorielle riche et une stabilité affective éprouveront leur entrée à l'école comme une exploration amusante* ».

Plus loin, il explique que les enseignants ont un rôle déterminant à jouer pour les enfants qui, au contraire, sont dans un climat insécure (drame familial : mort, maladie, conflits parentaux ; conditions d'existence difficiles).

« *Peu (d'enseignants) ont conscience de l'impact affectif qu'ils ont sur les enfants. Certains instituteurs, professeurs de collèges et de lycées, vont rassurer et réconforter les enfants par leur façon d'être, leur manière de parler, leur attention à reprendre autrement une explication mal comprise... Généralement, ils ne s'en rendent pas compte. Un encouragement, une appréciation de leur part qui seraient perçus comme des banalités par des adultes auront chez un enfant en recherche de sécurisation une valeur inestimable* » (Magazine Liaisons - Casden - 12/2015).

Nous, enseignants, principaux adultes référents après les parents aux yeux de générations d'élèves, devons absolument prendre conscience du rôle que nous avons à jouer dans la société d'aujourd'hui et de demain.

A travers notre regard constamment positif, peuvent se construire des générations de futurs adultes qui oseront entreprendre, qui oseront choisir car ils réussiront à opérer une introspection d'eux-même et de leurs compétences ; ils auront une capacité à s'évaluer.

Ne laissons pas nos élèves, futurs adultes être de tièdes suiveurs mais aidons-les en leur apprenant dès la maternelle à s'autoévaluer, à appréhender la critique positive ou négative de façon constructive, à faire surgir d'eux même leurs talents.

Evaluation et jugement personnel

L'Homme est en recherche constante de la reconnaissance - d'un regard d'amour et bienveillant posé sur lui.

Évaluer - c'est donner une valeur - sur une compétence - c'est-à-dire sur ce qu'il y a de plus intrinsèque à la personne - sur ce que je sais faire/connais ou pas.

L'évaluation est trop souvent reçue comme un jugement personnel.

L'évaluation est souvent vécue d'autant plus affectivement que la personne s'investit dans ce qu'elle fait, que le résultat soit positif ou négatif.

Les enseignants, eux-même, lors d'une inspection, reçoivent souvent très mal une petite réflexion sur un détail alors qu'ils auront été préalablement félicités sur l'ensemble du travail fourni.

En maternelle encore plus qu'ailleurs, nous nous devons d'apprendre aux élèves à accueillir l'évaluation de façon positive, constructive, à ne pas craindre le jugement porté.

Il faut amener nos élèves à être « autonome affectivement » face à l'évaluation. Plus tard, ils apprécieront une matière pour la matière enseignée et non en fonction de l'enseignant.

Apprendre à l'élève à se distancer émotionnellement du jugement posé, a priori objectivement, sur sa compétence.

L'enfant assimile un « non » à un manque d'amour envers lui. Il convient de lui expliquer la raison pour laquelle nous lui disons « non ».

Pour un enfant, quelle image renvoie un tampon « bonhomme content » ou « bonhomme pas content » apposé sur « son travail », sur « sa réalisation », sur « son chef d'œuvre » pour lequel il aura mis tout son cœur à l'ouvrage ? « Je n'ai pas bien fait... alors on ne m'aime pas... ».

La pédagogie face à la pression environnante

La pression environnante, la peur de l'avenir angoissent les adultes. Nous constatons trop de parents qui tombent dans la frénésie de la sur-activité pour leurs enfants, de la course aux meilleures notes, de la comparaison... et cela dès la première année de scolarité.

L'Enseignement Catholique a un rôle à jouer dans cette conception de la vie, des relations humaines et des personnalités qui se construisent.

Être exigeant pour amener l'élève au meilleur de lui-même ne signifie pas le rendre individualiste, angoissé et adulte avant l'heure.

Accompagnons ces enfants à devenir des élèves, des adolescents, des adultes épanouis, heureux, envahis d'une soif incommensurable d'apprendre.

Ils deviendront alors des adultes responsables, libres, à la recherche du bien commun pour notre monde.

Dans notre société déjà bien trop individualiste, nous, enseignants de maternelle, relativisons et armons-nous des nouveaux programmes en revendiquant l'évaluation positive notamment par l'observation. Des outils nous sont proposés.

De l'observation instrumentée au carnet de suivi en maternelle

À l'école maternelle comme dans les étapes ultérieures de la scolarité, l'évaluation a plusieurs fonctions. Si elle contribue à l'information des parents sur les progrès de leur enfant dans son parcours d'apprentissage, elle doit être conçue d'abord comme une pratique professionnelle qui permet de réguler les enseignements, de manière dynamique et positive. Ainsi permet-elle de proposer :

- des ajustements qui encourageront chaque enfant à s'engager et progresser dans les apprentissages,
- des étayages qui renforceront les premiers acquis,
- des situations suffisamment ambitieuses qui susciteront l'envie d'apprendre encore davantage.

Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle

À l'école maternelle depuis la rentrée 2015, le suivi des apprentissages et la communication autour des progrès des élèves passent par deux outils :

- un carnet de suivi des apprentissages renseigné tout au long du cycle ; rendre compte des progrès de l'élève, à son rythme.
- une synthèse des acquis de l'élève établie à la fin de la dernière année du cycle I.

L'évaluation positive, comme elle nous est recommandée par l'Éducation Nationale, est une évaluation conduite avec bienveillance, qui responsabilise l'élève, qui souligne ses réussites, ses progrès, petits ou grands, ses essais, qui participent de la motivation de l'enfant, en les lui signifiant, ainsi qu'à ses parents.

C'est ainsi qu'un livret de réussites, ou portfolio, devient un outil indispensable.

Observer pour évaluer

« L'évaluation repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait »... L'évaluation peut avec profit s'appuyer sur l'analyse des productions, sur l'observation des procédures et stratégies mises en œuvre par les enfants dans les situations habituelles et de leur implication dans la communication, sur l'écoute attentive de leurs propos, de leurs réponses. Cela suppose que le maître crée les conditions propices à ces observations et se mette souvent en situation de retrait.

Des principes pour agir

Dans le quotidien de la classe, au fil du temps, le maître prélève des indices, des informations – c'est ce que l'on appelle « faire des observations ».

Pour certains apprentissages, il est parfois nécessaire de créer une situation particulière d'évaluation.

Le suivi des acquis doit permettre d'objectiver les progrès réalisés par chaque enfant.

Il ne nécessite pas de tout observer et de tout noter, tous les jours, pour chaque enfant, dans tous les domaines.

Ce suivi doit également permettre de s'interroger sur des stagnations qui, prolongées, peuvent signaler des difficultés dont il faut se soucier.

Des points d'appui pour observer

Pour chaque domaine d'apprentissage, des propositions d'« observables » permettent d'objectiver les progrès significatifs réalisés par les élèves. En complément de ces indicateurs de progrès et sans vouloir établir de « normes », des points de vigilance sont proposés qui peuvent conduire, le cas échéant, à renforcer de façon plus individualisée l'étayage ainsi que les activités d'aide et de remédiation.

Voici le lien qui propose des situations d'observations, d'évaluations :

http://cache.media.eduscol.education.fr/file/INDICATEURS_DE_PROGRES/90/0/50_pages_1703_551900.pdf

Les ressources proposées doivent permettre aux enseignants de se représenter plus explicitement ce à quoi il importe qu'ils soient attentifs pour voir l'essentiel.

Les indicateurs de progrès proposés ont été définis en référence aux compétences attendues en fin d'école maternelle dans chaque domaine d'apprentissage. Ces « observables » peuvent être envisagés comme des « balises » qui jalonnent le parcours scolaire des enfants afin de rendre leurs progressions lisibles.

Construire le carnet de suivi des apprentissages

Pour garder trace du parcours d'apprentissage de chaque élève et le valoriser aux yeux de l'enfant et de ses parents, les enseignants sélectionnent des témoignages de réussites. Ils peuvent prendre la forme d'écrits, de photographies prises au cours d'activités, de dessins, d'enregistrements, etc. Associer l'enfant, chaque fois que possible, à l'identification et à la compréhension de ses progrès lui permet de mieux s'approprier les attendus de l'école, de prendre de la distance afin de devenir progressivement élève.

Un cahier de réussite ou de progrès (ainsi considéré du point de vue de l'enfant) ne peut constituer un carnet de suivi des apprentissages que s'il est complété par un écrit synthétique régulier de l'enseignant rendant compte et validant des progrès de l'enfant dans les divers domaines en prenant appui sur les observables proposés.

Une synthèse des acquis de chaque élève : assurer la continuité du suivi pédagogique à la fin de la scolarité à l'école maternelle

Une synthèse des acquis scolaires de chaque élève est établie à l'issue de la dernière année du cycle des apprentissages premiers.

Renseignée par les enseignants du cycle I réunis en conseil de cycle, elle est transmise à l'école élémentaire lors de l'admission de l'élève en première année du cycle 2, cycle des apprentissages fondamentaux.

Informer les parents ou le responsable légal de l'élève

Les enseignants rendent explicites pour les parents les démarches, les attendus et les modalités d'évaluation propres à l'école maternelle.

Il appartient aux enseignants de déterminer le format du carnet de suivi des apprentissages qu'ils utilisent et d'en expliciter la lecture pour les parents d'élèves, voire les enfants eux-mêmes. Les équipes, familles de ce type d'outils (cahiers de progrès, cahiers de réussite...) veilleront à ce que ce carnet de suivi soit concis et lisible par les familles.

Impliquer les élèves

Depuis 1977, les préconisations en faveur de l'évaluation s'accompagnent toujours de la recommandation d'y associer les enfants : « dès le plus jeune âge, les enfants ont intérêt à être associés à leur niveau à cette tâche »

En 1986, le propos est du même ordre : « Il [le maître] doit avoir le souci d'une évaluation adaptée à l'âge des enfants ; et pour cela se faire particulièrement attentif au rôle des échecs comme des réussites dans le cheminement de chacun, à la distance que l'enfant peut prendre par rapport à lui-même, au pouvoir qu'il acquiert d'apprécier ses propres actes de façon objective et de tirer parti des évaluations de manière positive : aussi bien de celles du maître que de celles qu'il ébauche au milieu de ses camarades. »

Conclusion

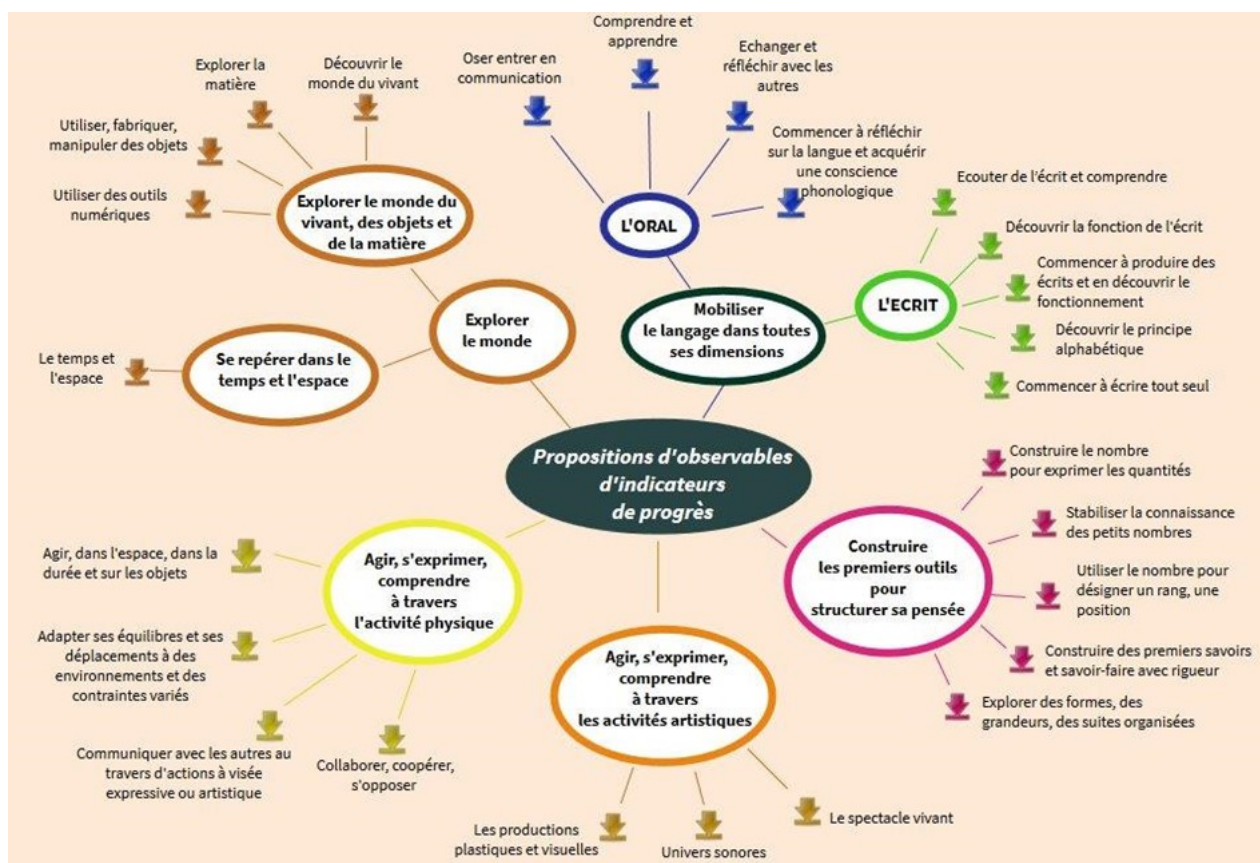
L'élève est au cœur de ses apprentissages. Enseignants et parents sont leurs tuteurs pour les aider à grandir, à apprendre.

Et si nous prenions modèle sur la pédagogie de Dieu qui veut faire de nous des Hommes libres : observer, accompagner, écouter, guider de façon discrète et exigeante, nous aider à nous relever.

SITOGRAFIE

Retrouvez le carnet de suivi des apprentissages en maternelle ainsi que des exemples de cahiers de réussite

<http://eduscol.education.fr/cid/97131/suivi-et-evaluation-a-l-ecole-maternelle.html>



Relisons ce poème qui peut nous aider à saisir ce que Dieu fait de chacun de nous pour nous aider à grandir : Il marche à côté de nous ; Il nous aide à nous relever quand nous tombons...



*Une nuit, j'ai eu un songe.
J'ai rêvé que je marchais le long d'une plage, en compagnie du Seigneur.
Dans le ciel apparaissaient, les unes après les autres, toutes les scènes de ma vie.
J'ai regardé en arrière et j'ai vu qu'à chaque période de ma vie,
il y avait deux paires de traces sur le sable :
L'une était la mienne, l'autre était celle du Seigneur.
Ainsi nous continuions à marcher,
jusqu'à ce que tous les jours de ma vie aient défilé devant moi.
Alors je me suis arrêté et j'ai regardé en arrière.
J'ai remarqué qu'en certains endroits,
il n'y avait qu'une seule paire d'empreintes,
et cela correspondait exactement avec les jours les plus difficiles de ma vie,
les jours de plus grande angoisse,
de plus grande peur et aussi de plus grande douleur.
Je l'ai donc interrogé :
" Seigneur... tu m'as dit que tu étais avec moi tous les jours de ma vie
et j'ai accepté de vivre avec Toi.
Mais j'ai remarqué que dans les pires moments de ma vie,
il n'y avait qu'une seule trace de pas.
Je ne peux pas comprendre
que tu m'aies laissé seul aux moments où j'avais le plus besoin de Toi. "*

*Et le Seigneur répondit :
" Mon fils, tu m'es tellement précieux ! Je t'aime !
Je ne t'aurais jamais abandonné, pas même une seule minute !
Les jours où tu n'as vu qu'une seule trace de pas sur le sable,
ces jours d'épreuves et de souffrances, eh bien : c'était moi qui te portais. "*

Ademar de Barros

Comment rendre nos élèves acteurs de leur évaluation ?

S'interroger sur la constante macabre

« La constante macabre » et la mise en place de l'EPCC ou l'Évaluation par contrat de confiance.

Définition : La « Constante macabre » correspondrait à la proportion constante de mauvaises notes données par les enseignants, lesquels, sous la pression de la société et des parents, souhaitent rester crédibles et ce, indépendamment de la qualité des réponses données par les élèves.

Constat : André Antibé (1), lors de sa conférence du 21 janvier 2010 dans le cadre du centenaire du Centre d'enseignement Notre-Dame des Champs, a avancé l'idée qu'on retrouverait dans toutes les classes, un tiers de « bons » élèves, un tiers de « moyens » et un dernier tiers de « mauvais ».

Auteur du livre « La Constante macabre » - édition Math'adre, 2003, il lutte depuis des années contre ce phénomène qui génère de l'échec scolaire à tout va, partant du principe que le rôle de l'enseignant est de former et non pas d'évaluer pour sélectionner. Tout élève ayant assimilé un cours ne devrait-il pas réussir ses évaluations ?

Une solution pour sortir de ce cycle infernal :

Très vite André Antibé propose un système d'évaluation alternatif en mettant en place l'EPCC (l'Évaluation par contrat de confiance au Contrat participatif d'Évaluation).

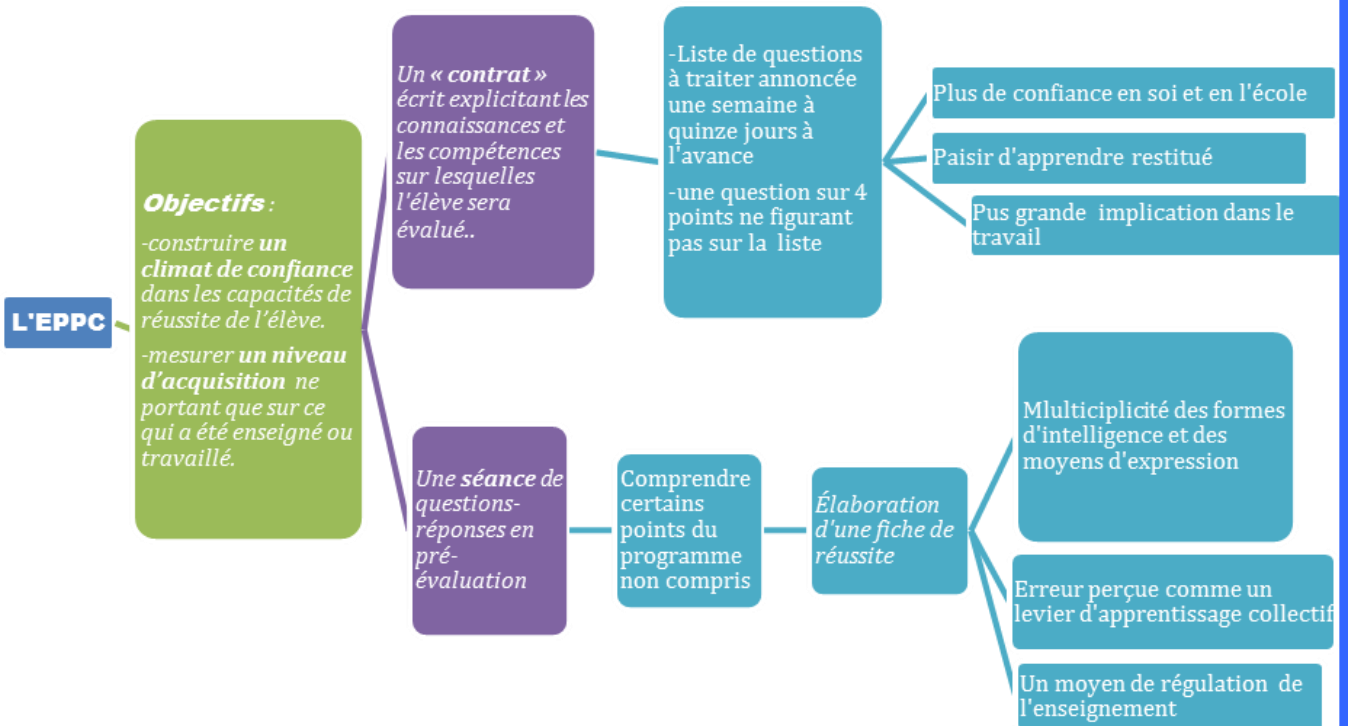
Ce système d'évaluation repose sur un principe de coordination entre l'enseignant et ses élèves, le but étant de construire un climat de confiance dans les capacités de réussite de l'élève. Ainsi l'EPCC permet de mesurer un niveau d'acquisition et ne doit porter que sur ce qui a été enseigné ou travaillé. Cela doit concourir à supprimer l'échec scolaire résultant de « la Constante macabre » en limitant les inégalités liées au milieu familial et social des élèves.

La **constante macabre** est un phénomène qui serait observé lors de la notation d'examens, par lequel la proportion de mauvaises notes serait similaire quel que soit le sujet de l'examen et quel que soit le correcteur, indépendamment de la qualité véritable des réponses données par ceux qui passent l'examen. Le terme a été créé en 1988 par André Antibé, chercheur en didactique, qui a publié en 2003 un livre sur le sujet.

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

Mouvement contre la constante macabre

<http://mclcm.free.fr/>



Les 10 pièges à éviter :

Les pièges	Des moyens de neutralisation
Question sur quatre points trop difficile	La question sur quatre points doit être d'un niveau de difficulté normal
Sujet trop long	Sujet de longueur raisonnable plus une question bonus
Barème ajusté en fonction des résultats	Barème fixé à l'avance
Rigueur dans la rédaction	Règles rédactionnelles fixées à l'avance (début d'année ou avant l'évaluation)
A la recherche d'un beau sujet	La plupart des questions ont déjà été posées
Désir de balayer le programme de l'évaluation	Le sujet ne peut porter que sur une partie du programme de révision
Pas de question surprise	Tout élève qui a travaillé doit pouvoir restituer les exercices de la liste
Une question réservée aux meilleurs élèves	Les questions doivent pouvoir être traitées par tous les élèves
Une augmentation des notes pour des sujets trop difficiles	Impossible de donner un sujet trop difficile
Un sujet comportant des questions graduées	Les élèves connaissant les questions à l'avance, ce n'est pas possible. (Possibilité éventuelle pour la question sur 4 points)

Critique de la notion :

D'aucuns estiment que l'EPCC n'apporte rien de nouveau aux pratiques pédagogiques déjà en usage ; d'autres contestent la définition même de « la Constante macabre » courbe de Gauss des notes, privilégiant une explication résultant d'un phénomène naturel alors que quelques-uns éludent la notion-même la trouvant pour le moins infondée dans sa phase d'évaluation.

Enfin, il est couramment admis que des travaux de recherche plus exhaustifs s'avéreraient nécessaires aux fins d'une plus grande crédibilité de ce phénomène.

(I) André Antibi—docteur en mathématiques et en sciences de l'éducation. Il milite activement au sein d'un mouvement contre « la Constante macabre » (MCLCM) reconnu par le ministère de l'éducation nationale depuis mars 2009.

Système par contrat de confiance (EPPC)

L'évaluation doit servir à mesurer un niveau d'acquisition et non à piéger les élèves sous prétexte d'évaluer leurs capacités de transfert.

Elle doit porter sur ce qui a été enseigné et travaillé.

L'élève dispose d'un contrat qui doit l'informer des contenus et des compétences sur lesquels il sera évalué.

L'élève doit avoir la possibilité de faire appel au maître.

Initialement fourni et expliqué par l'enseignant le contrat devient un objet de travail partagé par la classe.

Avec une pratique régulière, les élèves échangent sur les difficultés de façon sereine, sans culpabilisation et en toute confiance. Le repérage de la difficulté de l'un fait avancer tout le groupe et le travail positif sur le statut de l'erreur peut être engagé. Ce repérage des difficultés, d'analyse d'erreurs et de recherche de solutions permet aux élèves d'apprendre à apprendre et de mieux comprendre la nature et la finalité des enseignements.

L'articulation existe entre réussite individuelle et réussite collective. Les compétences liées au travail de groupe sont développées. Les élèves apprennent à travailler en équipe (écoute, respect et compréhension de l'autre). Des solidarités naissent de cette collaboration centrée sur un objectif de réussite scolaire. Alors que la seule note individuelle classe, le travail collectif pour l'obtenir suscite l'émanation et rassemble.

L'ERREUR OU LA DIFFICULTE SONT PERÇUES COMME DES LEVIERS PERMETTANT D'AVANCER OU D'APPROFONDIR UNE NOTION.

En identifiant ces outils et en développant explicitement leur usage les élèves deviennent capables de comprendre le contexte du savoir, de le décontextualiser et de le re-contextualiser pour opérer les transferts de compétences méthodologiques et disciplinaires dont ils auront besoin.

L'élève acquiert une meilleure compréhension des savoirs enseignés et apprend à développer ses capacités d'argumentation.

L'enseignant n'est plus seulement celui qui « sait » et qui a le pouvoir de « sanctionner » ce que les élèves devraient savoir et ne savent pas. Il devient celui qui met en place la situation pédagogique propice à la compréhension de tous, qui permet à chacun d'apprendre et de réussir et qui donne prise sur les savoirs.

FAIRE DE L'ELEVE L'AUTEUR DE SA FICHE DE REUSSITE est un levier pour le RENDRE ACTEUR DE SES APPRENTISSAGES et ARTISAN, avec les autres, DE SA REUSSITE.

SITOGRAFIE

Evaluation par contrat de confiance

<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche8708.pdf>

Evaluer autrement

Un impératif est rappelé : L'évaluation doit être positive et valoriser les progrès

L'annexe de la loi du 8 juillet 2013 dite de refondation de l'école de la république invite à : "faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves", pour "éviter une 'notation-sanction' à faible valeur pédagogique".

Il convient ainsi de "privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles", de manière à ce que l'évaluation permette de "mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève".

Nous sommes engagé à inciter une dynamique "d'évolution des pratiques d'évaluation" afin que cette dernière ne soit pas "vécue par l'élève et sa famille comme un moyen de classement, de sanction, ou bien réduite à la seule notation".

Il est important de créer une saine émulation entre les élèves, certains ont besoin de se situer par rapport à leurs pairs.

Changer l'évaluation des élèves :

Le passage d'un élève est conditionné par la moyenne des notes et l'enseignement français laisse planer l'idée que « d'avoir la moyenne » est suffisant. Or, les enseignants savent que cela ne suffit pas. Les notes se compensent entre elles mais ne permettent pas de compenser les échecs dans un domaine. La moyenne n'est acceptée que parce qu'elle permet de contrebalancer « la constante macabre ». La pression des notes est un moyen de « tenir la classe », fixer l'attention. L'exercice du « contrôle surprise » ne pacifie pas la relation pédagogique. Les élèves ne travaillent que pour les contrôles et non pour leurs compétences.

Classes sans notes à Paris :

Ces classes concernent principalement les classes de sixième et les classes de cinquième. Ce dispositif est souvent impulsé par des professeurs qui utilisent l'évaluation comme levier d'apprentissage. Les élèves s'impliquent dans le travail et leur motivation répond davantage au désir de développer les compétences qu'à celui de la compétition. Les professeurs se sont aperçus que les élèves devenaient plus responsables et solidaires entre eux. Un tel procédé permet à des élèves fragiles de se remettre en confiance et diminue l'anxiété. Le climat scolaire s'améliore : l'équipe éducative porte un regard global sur l'élève. Cependant, cette recherche de la qualité et non plus celle de la performance n'est pas toujours bien perçue pour les bons élèves et leur famille.

Des bulletins de compétences pour communiquer avec les familles :

Lors de la rénovation de la voie professionnelle, les programmes et les référentiels ont été rédigés en termes de compétences. Depuis, l'évolution se poursuit dans certaines académies notamment celle de Strasbourg où 28 établissements sur 44 ont mis en place des bulletins de compétences. Ceux-ci peuvent être l'unique moyen de communication aux familles ou peuvent être accompagnés de bulletins de notes ou simplement rendre compte des progrès hebdomadaires des élèves. Les bulletins de compétences amènent les enseignants à réfléchir sur leurs pratiques et à chercher une cohérence entre les disciplines. Passant d'une approche quantitative (notes et classement) à une approche qualitative et globale (compétences), le bulletin de compétences améliore la qualité de l'information transmise à l'élève et à ses parents.

Folios, un exemple d'évaluation de parcours :

La loi de refondation de l'École du 8 juillet 2013 prévoit l'application du FOLIOS (outil construit sur la base du webclasseur de l'ONISEP) qui fournit aux élèves et aux enseignants un outil pour suivre leur parcours tout au long de la scolarité. Le but étant de faire état des compétences scolaires ou extrascolaires acquises autrement que par l'évaluation normative.

Un nouveau livret scolaire sera mis en place à la rentrée 2016.

Les principales nouveautés du brevet :

Le brevet comportera 3 épreuves.

La physique-chimie, les sciences de la vie et de la terre et la technologie sont évaluées lors d'une épreuve terminale ainsi que le français, l'histoire, la géographie et l'EMC.

8 heures d'épreuves écrites contre 7 heures aujourd'hui.

Des épreuves écrites et une épreuve orale rassemblées au cours de la dernière semaine du mois de juin.

Le contrôle continu représentera 400 points et le contrôle final 300 points. L'élève sera reçu s'il cumule 350 points sur les 700.

Une cérémonie républicaine de remise des diplômes aux élèves le premier mercredi de l'année scolaire suivant l'obtention du brevet.

BIBLIOGRAPHIE

*Un nouveau souffle pour le collège.
Rédigé par le Pôle collège du SGEC*



Apprendre en s'appuyant sur l'erreur

Dans l'apprentissage, l'erreur est un point d'appui, un levier dont il est primordial de se servir. L'erreur est considérée comme inévitable dans l'acte d'apprendre. Il est nécessaire de donner un statut positif à l'erreur et de transformer les évaluations.

« Les erreurs sont les portes de la découverte » (James Joyce).

Elle devient constitutive quand on a appris à la repérer et à la rectifier, mais surtout à la dépasser. En cela l'enseignant a une place prépondérante pour proposer à l'élève de franchir cet obstacle par tous les moyens, méthodes... dont il dispose.

« Se raviser et se corriger, abandonner un mauvais parti, sur le cours de son ardeur, ce sont qualités rares, fortes et philosophiques » (Montaigne, Essais, 1580).

« Accompagner un élève, c'est sentir son niveau de confiance pour lui en redonner, par exemple en faisant de ses erreurs, non pas des fautes, mais de simples « faux pas » à travailler » (André Giordan, thèse 1976).

Il y a plus de 70 ans, Bachelard a synthétisé ces idées : *« On connaît contre une connaissance antérieure, en détruisant des connaissances mal faites, en surmontant ce qui, dans l'esprit même fait obstacle ».*

Loin d'être une accumulation continue et graduelle selon une logique encyclopédique, le développement de la science s'élabore dans une série de ruptures nécessaires à l'émancipation de l'esprit par rapport aux idées antérieures.

Pour lui, plus précisément, *« l'esprit scientifique se constitue sur un ensemble d'erreurs rectifiées »* (Bachelard 1938) ; et l'erreur prend toute sa place dans la dynamique de la pensée.

Or dans le cadre scolaire, université comprise, l'erreur devient au mieux pour l'enseignant une perle pour en rire et pour l'élève/l'étudiant une faute généralement mal vécue et radicalement sanctionnée.

Au point que, très souvent, ce dernier ne peut plus apprendre, et majoritairement se décourage, jusqu'à en perdre la confiance en soi, l'estime de soi.

Qu'est-ce qui se cache derrière l'erreur d'un élève ?

L'erreur peut relever d'une incompréhension des consignes, d'un désintérêt pour le sujet traité ou d'un décalage avec la culture de l'école.

L'erreur peut résulter encore d'un mauvais décodage des règles du contrat scolaire. Bien des erreurs proviennent de difficultés à décoder les implicites d'une situation.

L'erreur peut témoigner des représentations différentes des élèves.

« Un enseignant qui s'efforce de déconstruire les représentations erronées des élèves avant de faire un cours tient compte du fait que l'élève n'est pas une page blanche sur laquelle il suffirait d'inscrire des savoirs nouveaux, mais qu'il a des "représentations" sur toutes choses dans ce monde psychique interne à l'élève.

(Edgar Morin, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du Futur*, Seuil 2000).

L'imprégnation, dès le CP, de l'idée que faire des erreurs signifie faire quelque chose de « mal » peut susciter chez beaucoup d'élèves « la peur de se tromper ».

En effet, comment apprendre positivement si le pédagogue, par sa propre allergie à l'erreur, inhibe notre liberté d'explorer ?

En effet, dans le cadre de l'échange de savoirs en classe, si des élèves colportent des erreurs, les échanges réciproques sont si nombreux que les confrontations multiples qu'ils génèrent vont permettre d'exprimer et d'extirper ces erreurs, les interactions sont essentielles. Le problème en classe, à mon sens, est justement que la rareté des confrontations ne permet pas à l'enseignant de s'apercevoir des erreurs emmagasinées, y compris dans une interprétation fautive de son propre discours. Évidemment, les évaluations vont permettre à l'enseignant de repérer les points où il y aura des rectifications, des remédiations à faire, ce qui est bien un de ses rôles de garant des apprentissages et des savoirs.

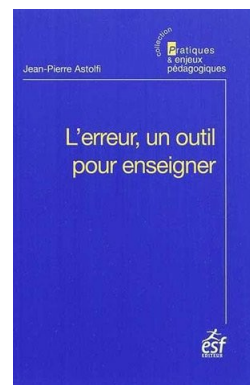
Mais au-delà, considérons l'affaire dans sa globalité : exiger la perfection des savoirs, figer leur circulation pour mieux garantir cette perfection est-il une solution acceptable ?

Sans confrontations, sans échanges, comment mettre au jour ces « faux savoirs », erreurs et autres contre-sens que nous sommes tous susceptibles de commettre ?

BIBLIOGRAPHIE

Un livre-référence

Jean-Pierre Astolfi, *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF, 1997



Un dossier référence

Cahier pédagogique n° 494 - *L'erreur pour apprendre*



« *Quand on aura compris dans ce pays qu'on apprend en se trompant, on reconstruira l'école différemment* » (Jacques Attali, *Le Monde Éducation*, 10 nov. 2010).

Armen Tarpinian, Éthique du dialogue. Texte repris de la "*Revue de Psychologie de la Motivation*", (n° 21, 1996)

L'erreur n'est pas une impasse, elle est un tremplin. Règle d'or pour l'enseignement comme pour tous les apprentissages, qu'il s'agisse de faire, d'apprendre ou de penser...

L'erreur devient alors « ressource », « point d'appui », « repère » ; il faut faire « avec (elle) pour aller contre ».

Ce qui demande tout un « environnement didactique » qu'infère ce dernier modèle (Giordan 1998).

Cette ultime approche renvoie à nouveau à des questions pratiques :

- comment être attentif à la formulation des consignes et leur clarté ?
- comment élaborer les routines de la classe avec les élèves par la discussion ?
- comment faire émerger les conceptions alternatives des élèves, les prendre en compte en vue de les modifier ou de les faire évoluer ?
- comment prendre en compte les compétences en jeu dans les exercices ?
- comment veiller à discuter le plus souvent possible des procédures mobilisées ainsi que leurs avantages et inconvénients ?

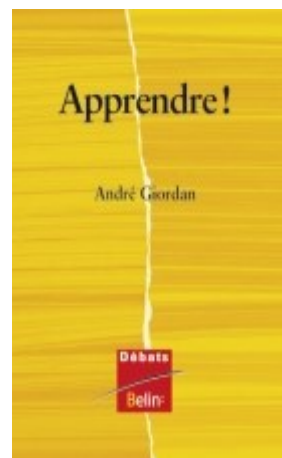
Mais aussi :

- comment repérer un élève qui perd la confiance ou l'estime de soi devant l'accumulation de ses erreurs ?
- comment éviter la stigmatisation pour au contraire le faire rebondir ?
- comment ne pas le laisser entrer dans le sentiment d'échec et, pire encore, d'être aspiré dans la « spirale de l'échec » ?

On peut sentir à travers cet ensemble de questions, pourtant encore incomplet, l'importance de la formation. Au sein de celle-ci encore faut-il permettre à l'enseignant de dépasser ses propres erreurs et son propre rapport à l'erreur.

Il doit d'abord changer son regard sur les élèves. Nous souffrons trop souvent du "syndrome de l'encre rouge" : nous commençons par rechercher les fautes, sans essayer d'entrer dans la compréhension de ce qu'a fait l'élève, sans en chercher la logique. Il faut donc apprendre à faire une lecture de leurs travaux en pleins, pas uniquement en creux. Et surtout, ne jamais corriger sans permettre de reconstruire derrière.

André GIORDAN : « *Apprendre* » ed Belin 1998



Daniel Favre : *Apprendre, se tromper, recommencer, se tromper... et se sentir en sécurité.*

<http://www.crdp.ac-versailles.fr/IM>

Quelle différenciation pour accompagner vers un chemin de toutes les réussites ?

La pédagogie différenciée, un chemin vers toutes les réussites.

Les élèves viennent à l'école avec une grande variété de champs d'intérêt et de talents.

Ils se caractérisent par une variété de forces mais aussi de besoins, et ont souvent des inaptitudes provisoires, qui peuvent, si elles ne sont pas prises en compte, devenir de réelles incapacités.

La pédagogie différenciée est une philosophie qui tient compte du fait que les élèves apprennent à différents rythmes et de différentes façons et qu'il est donc légitime de partir de chaque cas pour construire un chemin adapté à chacun, tout en gardant un objectif commun. (Le programme !)

Un groupe classe de 30 est généralement envisagé de manière mathématique comme une synthèse unique et compacte de 30 apprenants. La pédagogie différenciée consiste à inverser cette logique et à considérer le groupe classe comme composé de 30 élèves différents formant un groupe.

La nuance peut sembler subtile voire futile, elle est pourtant bien plus profonde et fondamentale.

Une telle approche favorise la création d'un milieu dans lequel différents rythmes et chemins d'apprentissages sont tolérés. Différencier, c'est bousculer ce qui se passe dans la classe afin que les élèves aient plusieurs occasions d'explorer les concepts, de comprendre les idées et de démontrer qu'il y a toujours des choses qu'ils savent et qu'ils comprennent.

L'élève n'est pas un « produit fini » et stéréotypé mais un être en devenir qui aura le droit, pour arriver à un même résultat, de passer par « des chemins de traverses ».

Ces approches pédagogiques peuvent prendre différentes formes : les enseignants peuvent fournir des documents et des tâches d'apprentissage dont le degré de difficulté est modulé en fonction des différences de niveaux ou des blocages éventuels.

Elle peut influencer l'organisation de l'espace physique de la classe, le choix des ressources d'apprentissage utilisées la manière dont l'enseignement est planifié et assuré, y compris la façon dont l'élève va être évalué. Pour différencier, il est important de reconnaître les élèves en tant qu'entités, et de leur donner la possibilité d'apprendre de différentes façons.

Le professeur reste maître de sa pédagogie et du rythme de l'apprentissage et de l'évaluation de chacun de ses élèves, créant ainsi une forme de « juste inégalité » pour laquelle il lui faudra apporter des explications afin de ne pas donner le sentiment à ses élèves d'une injustice tout court.

S'il convient de fournir aux élèves, toujours avides d'explications et d'une justice presque « géométrique », le sens de cet axe pédagogique, le professeur n'aura pas pour autant à s'en justifier : il reste le maître à bord.

Il sera d'autant plus reconnu en tant que tel qu'il aura développé des capacités à reconnaître l'individualité de chacun de ses élèves.

Il convient également, afin que la pédagogie ne soit pas figée, d'utiliser des groupes « flexibles ». Les élèves changent de groupe pendant la journée scolaire et tout au long de l'année. L'enseignement peut être fait pour toute la classe, par petits groupes, de manière individuelle, cette « liberté » favorisant ainsi inévitablement des apprentissages semi-autonomes.

Ce chemin vers l'autonomie est rendu possible par la prise de confiance générée par une approche personnalisée et la valorisation de ce qui est acquis.

Cette flexibilité permet à des élèves ayant des besoins particuliers, des champs d'intérêt variés, une histoire scolaire plurielle et une sensibilité différente, de travailler dans des situations diverses.

Les élèves ont besoin de travailler dans des environnements dans lesquels ils sont à l'aise et dans d'autres qui les mettent au défi d'apprendre et de progresser.

La différenciation pédagogique peut améliorer la capacité de l'enseignant à enseigner à tous les apprenants. C'est une réponse « sur mesure » à l'enfant dans la prise en compte de sa singularité, dans un contexte d'interaction, pour lui permettre de s'approprier des compétences selon son propre itinéraire.

Nous évacuons de ce fait un certain nombre de travers dans lesquels nous pouvons tomber par confort ou renonciation, notamment celui de la dévalorisation que nos pédagogues qualifient, à juste titre, de « constante morbide ».

La valeur de l'enseignant s'en trouve gratifiée, on ne jauge plus son aptitude par le caractère strict de sa notation ou par ses exigences démesurées, mais par sa capacité à utiliser dans sa pédagogie un chemin pluriel permettant « tout les succès ».

La finalité de cette approche est de permettre à chaque élève d'aller le plus loin possible, de mettre en relief le maximum de ses potentialités .

Différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale parfois abrupte, standardisée, figée et inflexible... la même leçon, les mêmes exercices... pour tous... la tentation auto-suffisante d'un « cours magistral » mais surtout de mettre en place une organisation de travail et des dispositifs didactiques qui placent régulièrement chacun dans une situation optimale.

Elle implique, bien sûr et de ce fait, une évaluation spécifique qui ne veut pas dire « spéciale » mais « individualisée » Il s'agit là d'un nouveau paradigme éducationnel qui s'adapte aux caractéristiques et aux besoins personnels et particuliers de chaque élève.

Ce qui est en question ici n'est pas le résultat mais bien la progression de l'élève, la préoccupation du développement de ses compétences, de ses capacités d'apprentissage permettant d'accéder équitablement au savoir et à la culture... ce qu'on leur propose est à leur mesure, en fonction de leur aptitude et de leur rythme (Véronique POUTOUX, 2013).

Cette évaluation inclusive n'est pas dans la sélection drastique, mais bien au contraire, elle se veut être un outil de réajustement des moyens et des méthodes au service de l'épanouissement de l'élève en tant qu'apprenant, mais aussi de l'enseignant, car ce que l'on cherche c'est sortir d'une logique d'exigence aveugle, de futurs « élites » comme c'est trop souvent le cas actuellement dans notre système éducatif qui est soumis au principe de « méritocratie » et à la logique compétitive comme nous l'avons souligné auparavant.

SITOGRAFIE

Vers une école inclusive

<http://www.versunecoleinclusive.fr/>

L'école inclusive

<http://www.gouvernement.fr/action/l-ecole-inclusive>

Plutôt que de conduire à l'excellence au sens académique, celle-ci privilégiera « Toutes les formes d'excellence » venant confirmer, que l'élève « idéal » n'est pas un disciple aveugle, une sommité dans un domaine, une copie conforme de son maître mais... un élève qui progresse !

L'évaluation différenciée crée, bel et bien comme nous l'avons observé, une notion de « juste inégalité » que l'enseignant ou le personnel éducatif doit expliquer auprès des élèves qui ont tendance à poser de nombreuses questions : pourquoi tel élève bénéficie d'un tiers-temps ? Pourquoi suis-je interrogé à l'écrit et pas lui ?

L'enseignant doit légitimer cette différenciation par un état des lieux de ce que l'élève peut faire et ne pas faire, consultable par l'ensemble du corps éducatif.

Raymond Vienneau explore une pédagogie d'inclusion (qui se distingue de celle de l'intégration scolaire) où l'on favorise l'entraide des élèves au lieu d'entretenir la concurrence, où on encourage les plus doués, où on accompagne ceux qui sont en difficulté. Ainsi Cette reconnaissance positive et constructive de la diversité en contexte scolaire renvoie à prendre différentes positions qui réclament aussi bien une posture éthique qu'idéologique.

Au-delà de son aspect inclusif, cette pédagogie est conforme à l'esprit de bienveillance que nous nous devons de maintenir sur ce chemin complexe et ambigu de la transmission du savoir.

Enseignants et éducateurs peuvent ainsi poser les jalons d'une relation saine et sans ambiguïté, conforme à la posture de l'enseignant qui se veut être un modèle pour sa classe.

Cette innovation permet l'inclusion progressive d'élèves qui jusqu'alors ne trouvaient pas leur place dans un système par trop formaté et uniforme.

Chaque enseignant relève le défi de la différence et trouve ainsi, outre la satisfaction du devoir accompli, une source d'inspiration qui lui évite de devenir « sec ».

A l'évidence cette « révolution » dans la transmission du savoir doit s'appuyer sur un cadre précis qui peut prendre la forme d'un référentiel, le but étant une clarification pédagogique et une transversalité des mesures mises en place (meilleure lisibilité pour l'équipe pédagogique, pour les élèves, pour les parents...).

Au même titre, grâce à un cahier de bord personnalisé, l'élève peut même participer à son évaluation en faisant ressortir ses réussites mais aussi en soulignant encore ses incompréhensions ou difficultés.

Face aux demandes de plus en plus pressantes et légitimes d'une vraie Ecole pour tous, la pédagogie différenciée ouvre incontestablement les chemins du « possible ».

SITOGRAPHIE

A l'écoute de chaque élève grâce à la différenciation pédagogique : des exemples

<http://www.edu.gov.on.ca/fr/e/teachers/studentssuccess/accueiltepartie1.pdf>

A MEDITER

« La véritable éducation c'est d'apprendre comment penser et non pas quoi penser »
Jiddu Krishnamurti. 28 Octobre 2015

« L'homme ne doit rien apprendre en esclave(...) les leçons que l'on fait entrer de force n'y restent point »

Socrate

Annonce

Nous sommes toujours preneurs de vos récits et de vos outils

Partageons, Mutualisons !

Adressez vos documents à : lucette.martel@ec92.fr