

Fiche informative sur l'action

Titre de l'action : Pour une évaluation qui permette de connaître et exprimer au mieux les acquis des élèves d'une classe de sixième, et les rendre acteurs de leur formation.

Académie de Nancy-Metz

Etablissement : Collège Jean Moulin, 1 rue Jean Moulin 57270 Uckange

ZEP : oui

Téléphone : 03 82 86 22 00

Télécopie : 03 82 86 50 51

Mèl de l'établissement : ce.0570318@ac-nancy-metz.fr

Site de l'établissement : <http://www.ac-nancy-metz.fr/Pres-etab/CollJMoulinUckange/>

Personne contact : jean-baptiste.ribon@ac-nancy-metz.fr

Classe concernée : sixième

Disciplines concernées : Français, mathématiques, histoire – géographie, anglais, éducation physique et sportive, arts plastiques, technologie, éducation musicale, sciences et vie de la terre, recherche documentaire

Date de l'écrit : juillet 2010

Résumé :

Les élèves sont souvent démotivés face à la mauvaise note, ne voient pas assez clairement le travail qu'il leur reste à accomplir pour atteindre les objectifs fixés par le professeur, ne perçoivent pas les progrès réalisés et ne savent pas dans quelle direction orienter efforts et réflexion. Ils sont plus souvent passifs qu'acteurs de leur scolarité quotidienne. Les professeurs restent souvent trop implicites et n'expriment pas assez clairement où ils entendent conduire les élèves. Les enseignements sont vus comme étanches, sans lien, comme si bon nombre d'activités intellectuelles n'étaient pas les mêmes dans la plupart des disciplines, comme si les connaissances acquises ici ne pouvaient être utiles là.

Tous les enseignants sont confrontés à la difficulté de gérer l'hétérogénéité plus ou moins grande. Les évaluations menées régulièrement dans les classes le montrent mais les notes et les traditionnelles moyennes trimestrielles voire annuelles ne permettent pas d'exprimer les acquis des élèves pour aider les professeurs à adapter au mieux leur enseignement pour la réussite de chacun. Partant de ces constats, une équipe d'enseignants a décidé d'évaluer sans note mais uniquement en termes de capacités et compétences, une classe de sixième.

Mots-clés :

STRUCTURES	MODALITES DISPOSITIFS	THEMES	CHAMPS DISCIPLINAIRES
Collège ZEP-REP Zone Sensible	Heures de vie de classe Individualisation	Difficulté scolaire Évaluation Parents, École	Interdisciplinarité

Ecrit sur l'action

Titre de l'action : Pour une évaluation qui permette de connaître et exprimer au mieux les acquis des élèves d'une classe de sixième, et les rende acteurs de leur formation.

Académie de Nancy-Metz

Etablissement : Collège Jean Moulin, 1 rue Jean Moulin 57270 Uckange

Sommaire

Le cadre de l'expérimentation	page 2
Les témoignages :	
- en EPS	page 8
- en Arts plastiques	page 9
- en Mathématiques	page 13
- en Documentation	page 17
- en Français	page 20
- en Histoire et Géographie	page 22
- en Anglais	page 28
- en SVT	page 33
Les annexes :	
- table des annexes	page 37

Cadre de l'expérimentation

Où les idées sont semées...

Le collège Jean Moulin d'Uckange se situe en Zone Urbaine Sensible, il est classé en Zone d'Éducation Prioritaire. Il compte 333 élèves.

Depuis plusieurs années, des constats simples sont partagés par bon nombre d'enseignants :

Difficulté à gérer la grande hétérogénéité.

Difficulté en conseil de classe pour s'entendre sur les acquis d'un élève. La note et la moyenne arithmétique ne rendent pas compte avec précision de ce que l'élève sait et sait faire, ni de ce qu'il ne maîtrise pas. Chaque enseignant a une connaissance réelle et fine du niveau de ses élèves mais cela n'est parlant ni pour l'équipe éducative, ni pour l'élève et sa famille. Cela ne permet pas de mettre en place un projet éducatif clair, compris et accepté par tous.

Cas des élèves en grande difficulté qui ont des notes très basses et pour lesquels on ne sait pas « par quel bout les prendre ». Avec le risque de la démotivation certaine au bout de quelques temps.

L'évaluation n'a pas toujours le même objectif selon les disciplines¹ : restitution, transfert de connaissances d'une situation à l'autre, créativité, comportements ou compétences transversales... Les différentes évaluations ne renseignent donc que rarement sur une même compétence.

¹ DEPP, les Pratiques d'évaluation des enseignants en collège, dossier n° 160, janvier 2005.

Les enseignements restent souvent dans l'implicite, les élèves ne sachant pas trop où on veut les emmener, ce qu'ils devront maîtriser à la fin de la séquence.

Les enseignements sont le plus souvent cloisonnés et les élèves ne comprennent pas que ce qu'ils apprennent dans une discipline peut être réinvesti dans une autre. Nous ne parvenons pas à montrer qu'il y a un projet global de formation.

Partant de ce constat, de réflexions personnelles sur l'évaluation et le Socle Commun de Connaissances et de Compétences et de lectures rendant compte avec enthousiasme d'expérimentations² sur d'autres façons de travailler, j'ai souhaité constituer une équipe pédagogique avec des collègues volontaires et motivés pour prendre en charge une classe et travailler différemment avec elle. L'évaluation étant au cœur de nos pratiques, il m'a semblé intéressant d'axer le cœur des changements sur ce point et de proposer une classe « sans notes ».

En accord avec le chef d'établissement, Mme Aline Leleux, nous avons donc décidé de choisir une classe de sixième, constituée tout à fait normalement par rapport aux autres, et de travailler avec elle par compétences uniquement, en ne mettant plus de note chiffrée. L'absence de note peut choquer certains, mais nous estimons que nous respectons parfaitement les exigences de l'institution en termes d'évaluation : nous pouvons savoir autrement que par une note sur 20 où se situent nos élèves par rapports aux exigences des programmes officiels³. Nous pouvons rendre compte autrement que par une moyenne rarement signifiante des acquis des élèves. Oublier la note permet aussi de redonner un sens à l'erreur : ce n'est pas parce que l'élève a mis plus de temps que les autres à maîtriser ce qu'on lui demande de savoir faire qu'il doit être pénalisé, l'essentiel est de finalement réussir. Pourquoi donc de mauvaises notes doivent elles « plomber » la moyenne alors qu'au final, l'élève sait faire comme les autres ?

Où les idées germent...

Une fois les volontaires recrutés, j'ai organisé une réunion pour nous mettre tous d'accord sur la philosophie du projet. J'y ai présenté les enjeux, les points d'appui et les difficultés, tels que j'avais pu les identifier d'après mes lectures⁴.

Un principe de base a été arrêté d'emblée : la responsabilité individuelle des enseignants. Il appartenait à chacun de mettre en œuvre son programme sans décider une façon unique de travailler, chacun gardant entière liberté pédagogique pour ses formes d'enseignement et d'évaluation.

J'ai ensuite pris l'attache des corps d'inspection et j'ai rencontré avec le chef d'établissement Marie-Claire Gachet, IA-IPR d'Histoire Géographie, qui nous a aidé à cadrer le champ de l'expérimentation. Elle nous a suggéré de travailler avec deux classes pour pouvoir comparer les progrès des élèves évalués autrement. Cela supposait d'organiser des devoirs communs réguliers pour comparer les élèves. Cette suggestion a finalement été écartée par la majorité

² Au premier rang desquelles les passionnantes expériences du collège expérimental Clithène dont les *Cahiers Pédagogiques* se font l'écho régulier. *Clithène, un collège de la réussite et du plaisir*, Hors Série numérique, CRAP – Cahiers Pédagogiques, août 2009. CEDELLE L., *Un plaisir de collège*, Paris, 2008.

³ Best là toute la différence entre évaluation et validation. Les trois moments de l'évaluation (diagnostique, formative et sommative) ne nécessitent pas de note chiffrée. Les temps de validation des connaissances et des compétences ont bien le temps d'être introduits progressivement d'ici à la fin de la scolarité obligatoire.

⁴ On citera ici les plus utiles. Pour amorcer la réflexion : ZAKHARTCHOUK J.-M. (dir.), *Travail par compétences et socle commun*, SCEREN CRDP Amiens et CRAP - Cahiers Pédagogiques, 2009. ZAKHARTCHOUK J.-M. et PANTANELLA R. (dir.), *Le Socle Commun... Mais comment faire ?*, CRAP – Cahiers Pédagogiques, novembre 2007 (dossier numérique). Les lectures institutionnelles : *Les livrets de compétences : nouveaux outils pour l'évaluation des acquis*, rapport IGEN, n° 2007-048, juin 2007. La bibliothèque des expérimentations pédagogiques d'EDUSCOL nous a permis aussi de nous inspirer de l'expérience d'autres collèges dans d'autres académies.

de l'équipe qui a estimé que cela rajoutait une difficulté et un travail supplémentaire à ce qui semblait déjà ambitieux.

Durant l'été, chaque membre de l'équipe a travaillé ses programmes d'enseignement et a réfléchi à une façon de les traduire en termes de compétences et capacités. Pour certaines disciplines, la manière dont les programmes ont été rédigés facilite grandement le travail. Pour d'autres, il a fallu faire preuve d'esprit de synthèse. La question centrale, et les témoignages des uns et des autres en sont un bon reflet, était la peur d'oublier des compétences (ou capacités, car à cette époque, les questions de vocabulaire n'étaient pas réglées). Chacun souhaitait arriver à la rentrée avec sa grille de travail pour l'année... mission impossible. Il existe autant de grilles que d'enseignants et il est apparu ingérable et inhumain de résumer un élève à un ensemble de grilles de compétences.

La veille de la pré-rentrée, l'équipe s'est réunie pour arrêter les modalités communes. En présence du chef d'établissement et de Mme Gachet, nous avons choisi de ne travailler que sur une seule classe, abandonnant l'idée de la « classe témoin ». Nous avons d'emblée écarté les difficultés liées au vocabulaire, la différence entre les notions de « compétence » et de « capacité » étant très floue tant dans les textes officiels que dans les documents académiques. Une récente mise au point effectuée par la Direction Générale de l'Enseignement Scolaire qui précise : « Une compétence consiste en la mobilisation d'un ensemble de ressources diversifiées internes (connaissances, capacités, habiletés) et externes (documents, outils, personnes) renvoyant à la complexité de la tâche et au caractère global et transversal de la compétence. Les compétences s'exercent dans des situations contextualisées mais diversifiées qui impliquent un processus d'adaptation (et non de reproduction de mécanismes) et de transfert d'une situation à une autre »⁵. Malgré cela, on trouve encore ici ou là, jusque dans les programmes officiels, l'emploi aléatoire des mots « compétences » et « capacités ». Le choix a été fait de parler aux élèves de « compétences ».

Nous avons arrêté la liste des compétences que nous souhaitions travailler en commun, en fonction des priorités de notre établissement.

Elles ont recouvert deux domaines (deux compétences du Socle) : la maîtrise de la langue, comme outil d'apprentissage (Compétence 1) et les compétences sociales et civiques (correspondant aux compétences 6 et 7 du Socle).

Nous avons ensuite abordé la délicate question de la communication en direction des élèves et des familles. L'excellente liaison avec les écoles élémentaires du secteur qui évaluent toutes en termes de compétences nous a rassurés : les élèves et les familles ne seraient pas perdus. Néanmoins, nous avons conscience de proposer quelque chose de nouveau par rapport à la tradition et donc à l'image que l'on se fait du collège. Devait-on aborder ce point à la rentrée, au risque de susciter la crainte et de devoir éventuellement répondre à des demandes de changement de classe ? Il a été décidé que la principale et moi-même ferions une très simple présentation du Socle Commun de Connaissances et de Compétences aux familles de tous les sixièmes le jour de la rentrée, sans préciser qu'une classe serait évaluée sans note. A charge pour nous de réunir plus tard les familles de notre classe « expérimentale », la Sixième Bizet, pour leur présenter dans le détail notre façon de travailler. Nous voulions entrer dans le vif du sujet avec les élèves avant d'expliquer nos intentions.

Nous avons enfin ébauché la trame du bulletin scolaire car l'institution nous demande de rendre compte aux familles de l'état d'acquisition des connaissances et des compétences à différents moments. Les logiciels d'édition de bulletins, en septembre en tout cas, ne prenaient pas en compte l'évaluation par compétences. Il fallait donc tout (re)créer.

Les discussions ont été longues pour décider des paliers retenus. L'évaluation binaire « Acquis / Non Acquis » est apparue insuffisante. L'équipe a ressenti le besoin d'instaurer un niveau intermédiaire. Au fil des débats, est apparue l'idée d'avoir deux niveaux intermédiaires, pour marquer un progrès, pour signifier à l'élève qu'il est presque arrivé au

Direction Générale de l'Enseignement Scolaire, *Le livret personnel de compétences, Repères pour sa mise en œuvre*, mai 2010, page 7.

degré d'acquisition de la compétence. Nous avons donc décidé d'une échelle à quatre paliers : Non Acquis, En Cours d'Acquisition, En Cours d'Acquisition +, Acquis.

Nous avons convenu de ne pas évaluer plus de cinq compétences par trimestre dans chaque discipline, pour ne pas rendre le bulletin totalement illisible.

Enfin, nous avons arrêté la possibilité pour les élèves d'être réévalués à la demande lorsqu'une compétence ne serait pas acquise. L'idée étant de rendre les élèves acteurs de leur scolarité.

Le moment de la mise en culture

Dès le jour de la rentrée, en plus des formalités habituelles et des passages obligés pour de nouveaux collégiens, j'ai présenté aux élèves la particularité de leur classe. Mes objectifs étaient peu nombreux. D'abord les rassurer : cette façon de travailler ne faisait pas de cette classe une « classe poubelle » pour élèves en grande difficulté. Puis leur rappeler que cela n'avait rien de nouveau pour eux puisque cela fonctionnait ainsi à l'école élémentaire. Leur présenter les avantages d'un tel système : le droit à l'erreur, la possibilité d'être réévalués à la demande, la capacité pour leurs professeurs de cibler plus précisément leur difficulté et de leur proposer des travaux adaptés.

J'ai aussi été très clair sur les dérives possibles et j'ai bien insisté sur le fait que l'absence de note ne les dispensait pas de travailler sérieusement. L'absence de moyenne à la fin du trimestre ne nous empêcherait pas d'être en mesure de dire aux parents que tel élève n'avait pas travaillé sérieusement.

Aucune réaction d'angoisse de la part des élèves n'a été remarquée. Nous avons pourtant envisagé la possibilité, sous conditions, de changer de classe en cas de blocage résolu de la part d'un élève ou de sa famille. Aucun cas ne s'est présenté.

Au bout de trois semaines de fonctionnement, nous avons organisé une rencontre avec les familles de la classe. Entre temps, les premières évaluations avaient été faites, corrigées et rendues. Aucun reproche n'avait été formulé par les parents quant à l'absence de notes.

Pour animer cette réunion, j'ai pu compter sur la présence du chef d'établissement et de Mme Leguil, IA-IPR d'Anglais, référent de la ZEP, qui avait pris le relais de Mme Gachet partie pour une autre académie. Ce soutien institutionnel a été déterminant pour emporter l'adhésion des parents, dont certains ont exprimé quelques réticences, la note étant un outil bien commode pour des non spécialistes de l'éducation pour savoir si l'enfant travaille ou pas, réussit ou pas. La présence et le soutien enthousiaste de Mme le Principal a immédiatement rassuré les parents : non, cette classe n'était pas une « classe poubelle », oui, leur enfant bénéficiait d'un enseignement de qualité, avec des professeurs particulièrement attentifs aux progrès de leur enfant.

Mme l'Inspectrice d'Académie, Inspectrice Pédagogique Régionale a ensuite apporté tout le poids de l'institution scolaire dans la balance. Elle a présenté les avantages de ce type d'évaluation et a surtout insisté sur le fait que cette classe n'était pas livrée à elle-même, que les enseignants avaient beaucoup réfléchi à ce qu'ils allaient faire, qu'ils respectaient parfaitement les programmes. Sa simple présence a montré aux parents que des garde-fous avaient été placés pour baliser notre travail, nouveau pour beaucoup au collège.

Enfin, chef d'établissement et IA-IPR ont dit la chance qu'avaient ces élèves de travailler avec des enseignants désireux de trouver de nouvelles manières de les faire progresser, particulièrement soucieux de leur réussite. Elles ont dit le travail conséquent que représentait cette réflexion menée par une équipe volontaire.

Au terme de cette rencontre, les familles étaient complètement rassurées. Personne n'a jamais émis la moindre critique par la suite sur notre façon d'évaluer. Tout juste un regret, parfois exprimé, de ne pas pouvoir situer son enfant dans la classe aussi aisément qu'avec une moyenne générale.

A la fin du premier trimestre, comme pour les deux suivants, j'ai collecté les compétences disciplinaires travaillées pour mettre en forme les bulletins⁶, (*annexe 10 page 61*). Ce travail était fastidieux pour le professeur principal que je suis. Deux collègues exercent sur deux établissements, ce qui rend la communication délicate. Ensuite, je n'ai guère eu d'autres choix que de créer un document Word.

S'est alors posée la question de la façon de compléter les bulletins scolaires. J'ai testé différentes solutions en ligne⁷, aucune ne m'a satisfait : il était certes possible de compléter à distance, selon la disponibilité des uns et des autres, mais toute la mise en forme était perdue lors de la récupération des fichiers. Il a fallu se résoudre à déposer les fichiers sur le réseau de l'établissement et laisser les collègues les compléter pendant un temps donné, pour ensuite en faire la synthèse en vue du conseil de classe.

Les compétences « maîtrise de la langue » et « sociales et civiques » ont été évaluées en commun lors du conseil de classe, ce qui a augmenté le temps de ce dernier (un tiers de temps environ par rapport aux autres classes de sixième). Les regards convergeaient évidemment, il n'y a jamais eu de débats passionnés liés à un désaccord pour l'acquisition de telle ou telle compétence. Chaque enseignant avait rendu compte de l'évaluation de ses compétences disciplinaires sous la forme arrêtée avant la rentrée, le tout accompagné d'un commentaire. Seul le professeur avait une vue d'ensemble lors du conseil de classe : pas de moyennes, pas de graphique projeté. Je distribuais néanmoins un tableau dans lequel j'avais reporté tous les résultats figurant sur le bulletin de l'ensemble des élèves. Un exemple de ce document figure en annexe (*annexe 11 page 66*).

Chaque enseignant témoigne dans cet écrit de la façon dont il a procédé et exprime son sentiment. On voit bien qu'il est très différent. Certains sont très enthousiastes, d'autres beaucoup moins.

Au moment de moissonner : une bien maigre récolte ?

Le premier trimestre a été fort intéressant : les élèves ont joué le jeu, ils étaient investis dans leur travail. Rapidement hélas, à l'image de l'ensemble des classes tous niveaux confondus, ils ont été frappés de paresse et de mauvaise volonté.

L'absence de travail rend inopérante toute exploitation de l'évaluation par compétences. Bien plus, certains élèves ont régressé : ils ne savaient plus faire aux deuxième et troisième trimestres ce qui ne leur posait pas de problème auparavant, sans que le niveau de difficulté ait augmenté⁸. Nous avons pourtant exposé ce problème aux élèves, pour leur faire prendre conscience de l'échec vers lequel ils allaient. Nous espérions que des exemples très précis de « régression » seraient bien plus parlants pour un élève qu'une simple baisse de moyenne. Hélas, l'effet escompté n'a pas eu lieu et nous n'avons jamais retrouvé ni réussi à instaurer un climat de travail efficace, sauf exception.

L'équipe s'est bien sûr posée la question de savoir si l'évaluation par compétences est responsable de cette démotivation. L'absence de notes ôte-t-elle une saine pression qui oblige les élèves à travailler ?

⁶ J'ai essayé de trouver une solution logicielle à l'aide de GUEDE V., « Comparatif des applications informatiques de gestion des compétences », *Cahiers Pédagogiques*, n° 476, octobre 2009, article en ligne sur <http://www.cahiers-pedagogiques.com/spip.php?article6464>

⁷ Google Documents semblait intéressant, à ceci près que toute la mise en page se perd lors de l'importation pour impression, en particulier la disposition des zones de texte. Depuis peu, Microsoft propose sa propre solution de partage de documents, Office Live, que je n'ai pas eu le temps de tester. Si la mise en forme reste intacte à l'importation, cela apporterait une plus grande souplesse.

⁸ Nous ne sommes clairement pas ici dans une des difficultés du travail par compétences. Le travail d'une capacité est en effet de plus en plus complexe au fil du temps. Par exemple en histoire, la capacité « rédiger un récit » ne requiert pas le même niveau d'exigence en début de 6^e qu'en fin d'année. Il faut prendre soin de bien l'expliquer aux élèves (et aux familles) pour qu'ils ne soient pas surpris de la baisse éventuelle de résultats. Il faut bien expliciter ce qui est entendu derrière telle capacité. **B**

Dans l'équipe, un seul professeur a ce point de vue, la fin d'année venue. Les autres, qui ont tous plusieurs classes de 6^{ème}, ont constaté cette même démotivation dans leurs classes. Les mauvaises notes n'ont pas incité les élèves à travailler, pas plus en 6^{ème} que dans les autres niveaux.

Que constate-t-on dans cette classe, que l'on ne constate pas ailleurs ? Une sérénité face à l'évaluation : aucun élève n'a jamais rejeté sa mauvaise copie quand on la lui rendait. Tous lisaient avec attention les remarques et les résultats de l'évaluation. La gifle de la sale note n'a jamais frappé ces élèves et ne les a jamais humiliés. Du coup, tous osent participer en classe : il n'y a clairement pas de jugement ressenti, on a le droit à l'erreur. Un de nos objectifs a donc été atteint.

Un élève en très grande difficulté est arrivé en cours d'année, en provenance d'un autre établissement. Malgré ses difficultés, essentiellement une maîtrise de la langue très défaillante, il s'est très vite mis à participer en classe, fournissant un travail très sérieux. Il écoutait attentivement, demandait de l'aide. L'évaluation par compétences nous a permis de lui donner un travail adapté. Au bout de quelques semaines, après m'être fait mon propre jugement, j'ai eu la curiosité d'aller lire son dossier scolaire ; quel contraste entre les écrits des bulletins scolaires et ce que j'ai pu constater ! Il était décrit comme un élève qui ne fournissait aucun travail voire perturbait le cours. Rien à voir avec l'élève qu'il s'est révélé être. Il a bénéficié d'un enseignement adapté, pris

Cette classe, par les méthodes employées, a demandé une quantité très importante de travail. Chacun a consacré beaucoup plus de temps à cette classe qu'aux autres 6^{èmes}. On pourra le lire dans tous les témoignages : la réflexion, la façon de concevoir les leçons et les évaluations exigent un temps important. Les attentes étaient donc fortes, et la déception beaucoup plus importante. La frustration de ne pas avoir pu voir les effets de nos efforts n'en fut que plus grande.

Par ailleurs, le contexte de l'établissement exige de chacun un engagement très important. Pour pouvoir mener à bien nos actions, palier les moyens qui sont ce qu'ils sont (maigres), il faut mettre en place beaucoup d'actions qui dévorent temps et énergie. Les mêmes professeurs sont souvent engagés dans différents projets et l'épuisement est réel en cette fin d'année. Nous n'avons pas eu / pris le temps d'une concertation suffisante, malgré les réels efforts du chef d'établissement pour encourager et rémunérer autant que faire se peut les moments de concertation.

Ainsi, l'équipe a été rémunérée en H.S.E. pour la réunion qui a eu lieu la veille de la pré-rentrée. Régulièrement, quelques heures étaient attribuées, hélas pas à la hauteur de l'engagement réel.

Néanmoins, nul n'était naïf en s'engageant et il est clair que ce genre d'expérience comporte une grande part de bénévolat. La rémunération est essentiellement intellectuelle. La satisfaction, celle de tout enseignant qui fait progresser ses élèves... En tout, l'expérimentation aura cependant « coûté » 72 H.S.E. à l'établissement, ce qui représente un effort réel et important de la part des autorités académiques puisque Monsieur l'Inspecteur d'Académie avait attribué à l'établissement deux H.S.A. reconverties en H.S.E. pour encourager l'expérimentation.

On lira cependant dans plusieurs témoignages l'intérêt tiré par chacun de cette année d'expérimentation pour l'exercice de notre métier. La réflexion menée nous a permis de progresser dans nos pratiques, bien au delà de cette seule classe.

Pour l'an prochain, l'expérience se poursuit sur une autre classe de sixième. Nous espérons pouvoir tester cette façon de travailler avec une classe bi-langue, ce qui peut laisser espérer un niveau plutôt supérieur. Je suis en effet persuadé que cette classe s'est révélée décevante par le manque d'une réelle tête de classe. Elle n'était certes pas la « classe poubelle » que certains craignaient, mais le hasard du brassage n'a pas donné à cette sixième une forte tête de classe qui tire le reste du groupe vers le haut, contrairement aux autres classes de même niveau. En essayant de chercher un profil un peu meilleur pour expérimenter, nous espérons trouver des élèves un peu plus autonomes, plus à même de profiter de cette façon de travailler.

J.-B. Ribon, professeur d'histoire géographie et professeur principal de la classe, juillet 2010.

Témoignages

Compte rendu de l'évaluation par compétences en EPS

Evaluer des compétences n'est pas nouveau en EPS. Mais faire le choix de « la » compétence qui représentera « ce qui a été enseigné » pendant le cycle d'une activité s'est avéré plus difficile. J'ai eu la sensation au départ de réduire trop, de ne pas prendre en compte tout ce qui avait été abordé pendant les leçons, de ne pas pouvoir choisir « une » compétence...

Pourtant la nécessité de ne pas multiplier les compétences à atteindre par discipline afin que le bulletin reste compréhensible par l'élève et sa famille m'a obligé à faire des choix.

J'ai donc limité le nombre de compétences à atteindre à deux ou trois par trimestre. Plus l'année passait moins j'éprouvais de difficultés à exprimer par une seule compétence les objectifs que je m'étais fixés pour tel ou tel cycle d'activités.

Cette compétence à atteindre était expliquée en début de cycle aux élèves et servait de fil rouge aux différentes séances. Et même si on abordait d'autres compétences parfois, le but à atteindre était clair pour tous.

Pour expliciter mon propos je vais citer les compétences à atteindre retenues pendant l'année :

Premier trimestre.

- Première compétence en relation avec le Cycle « vitesse » : maîtriser la direction de sa course à vitesse maximale.
- Deuxième compétence en relation avec le Cycle « basket ball » : s'informer avant d'agir ; se situer sur le terrain, percevoir ses partenaires, les adversaires, les espaces libres et la cible.
- Troisième compétence transversale : comprendre un projet simple et se donner les moyens de le mener à terme.

Deuxième trimestre.

- Première compétence en relation avec le Cycle « badminton » : chercher à gagner, tout en respectant les règles et l'adversaire.
- Deuxième compétence en relation avec le Cycle « demi-fond » : solliciter sa puissance et sa capacité aérobie pour réaliser la meilleure performance.

Troisième trimestre.

- Première compétence en relation avec le Cycle « escalade » : s'équiper et conduire un déplacement pour grimper en moulinette à son meilleur niveau.
- Deuxième compétence en relation avec le Cycle « gymnastique sportive » : présenter un enchaînement d'éléments gymniques simples maîtrisés, « tourner, se renverser ».
- Troisième compétence transversale : s'investir avec rigueur dans les rôles sociaux d'assureur, de pareur et de juge en toute sécurité pour soi et pour les autres.

D'autres compétences ont été travaillées mais elles n'ont pas fait l'objet d'une évaluation sommative. Ce qui ne pose a priori pas de problème ; nous n'avons pas à évaluer tout ce qui est appris.

Cette expérience m'a obligée à faire de réels choix, à déterminer après une évaluation diagnostique « ce dont l'élève a le plus besoin » pour réussir, à l'expliquer aux élèves afin qu'ils s'en saisissent.

Les élèves comprennent mieux alors « ce qu'il y a à faire et à apprendre ». J'ai noté dans cette classe une meilleure aptitude à s'auto-évaluer et à juger les autres.

L'absence de notes chiffrées n'a pas perturbé les élèves, et n'a pas modifié mon travail. Simplement je n'ai pas eu à transformer les indicateurs pris dans les situations d'évaluations en notes. Et les élèves manipulent rapidement les termes « acquis » « non acquis » et « en cours d'acquisition ».

L'expérience en EPS est donc globalement positive.

La première étape a été d'établir, avant la rentrée les compétences évaluables en 6^{ème}.

Pour cela, je me suis appuyée sur les programmes d'arts plastiques et le Socle Commun des Connaissances et des Compétences mis en place en 2006 et que tout élève doit maîtriser en fin de scolarité obligatoire.

La première difficulté réelle a été due à l'arrivée de nouveaux programmes d'arts plastiques, entrés en vigueur à la rentrée 2009.

La difficulté était donc double :

- Tout d'abord, s'approprier ces nouveaux programmes, qui, s'ils réaffirment la pratique et la culture artistique comme les deux composantes fondamentales du programme, et visent toujours à faire acquérir une certaine autonomie à l'élève dans sa pratique artistique, apportent un certain nombre de nouveautés par rapport aux précédents. L'une des évolutions les plus marquantes réside dans les thèmes dominants attribués à chaque niveau. Pour la classe de sixième, il s'agit de l'objet et l'oeuvre. L'influence du Socle Commun des Connaissances et Compétences y est omniprésente. On la retrouve dans l'objectif principal énoncé dans ces nouveaux programmes : concourir à la construction de la personnalité comme à la formation d'un citoyen conscient, autonome et exerçant sa responsabilité vis-à-vis des faits artistiques. Il était évident que cette orientation devait se retrouver dans ma liste de compétences.
- Ma seconde difficulté a donc été de synthétiser toutes ces nouvelles informations pour ensuite établir une liste de compétences attendues en 6e. En plus des textes officiels, j'ai profité de la liberté pédagogique offerte par les programmes pour préciser ce qui me paraissait indispensable qu'un élève de 6^{ème} ait acquis, autant au niveau de la théorie que de la pratique, par exemple certains mots de vocabulaire non précisés dans les programmes, à l'image des couleurs primaires et secondaires, mais essentiels pour moi pour la suite du parcours en collège.

Si le Socle commun des connaissances et des compétences est organisé autour de sept grandes compétences, j'ai choisi pour des raisons pratiques de me baser sur cinq grandes compétences :

- Les compétences techniques, c'est à dire que l'élève soit capable de mettre en œuvre les savoir-faire acquis et les opérations plastiques fondamentales abordés en cours d'année.
- Les compétences numériques, visant à ce que l'élève s'approprie les technologies numériques afin de les intégrer dans sa pratique et adopte un point de vue distancié à leur égard.
- Les compétences culturelles, à savoir que l'élève puisse utiliser le vocabulaire précis et approprié pour analyser une oeuvre.
- Les compétences comportementales, qui se rapprochent de l'objectif principal « citoyen » énoncé plus haut car elles portent sur le comportement autonome et responsable de l'élève.
- Les compétences transversales, communes à l'ensemble des matières, portant sur le travail et la façon d'être de l'élève en classe.

Ceci ne différait pas de ma pratique habituelle, puisque depuis de nombreuses années, je débutais mes cours par la rédaction, dans le cahier, du sujet puis la recherche à l'oral par les élèves des critères d'évaluation lors d'une verbalisation collective. En général les élèves trouvaient assez rapidement ce sur quoi ils allaient être évalués, ce qui a été encore une fois le cas cette année.

A chaque devoir, un petit nombre de compétences (pas plus de trois ou quatre) ont été évaluées. Pour certaines d'entre elles, les élèves l'ont été plusieurs fois. Lors de la correction, j'indiquais clairement à chacun lesquelles avaient été acquises. J'ai essayé de faire prendre conscience aux élèves de l'importance, même si la compétence a été acquise lors d'un précédent sujet, de réinvestir ses acquis lors du sujet suivant.

Si on prend le cas de la maîtrise des outils, qui est très importante puisqu'elle sera réutilisée et approfondie dans les niveaux supérieurs, cette compétence est évaluable dans plusieurs sujets. Pourtant si le critère « maîtrise des outils » n'était pas précisé à chaque sujet, la plupart de élèves n'en ont pas tenu compte... Lors d'un devoir de peinture essentiellement évalué sur les mélanges de couleur et l'utilisation des différents outils, les élèves vont s'appliquer à la tâche... Lors de l'évaluation suivante, pendant une séance de peinture où l'enjeu du sujet est autre, la plupart des élèves ne réinvestissent pas leur acquis de la séance précédente...

Il est donc important que le professeur insiste constamment sur le fait qu'une compétence acquise doit être réinvestie !

Très vite, je me suis rendue compte que les compétences non acquises par les élèves étaient souvent les mêmes. En me basant sur ces constats, j'ai ainsi pu proposer sur certains points ré-évaluables, des sujets plus abordables aux élèves à titre de remédiation. Certains ont su en profiter pour rattraper leur travail, en montrant qu'ils avaient mieux saisi les compétences demandées. D'autres n'en ont pas trouvé l'utilité. Le problème est que ces travaux devaient se faire en autonomie, à la maison ou en aide aux devoirs, et que très peu de ces travaux ont été rendus, même après les avoir relancés plusieurs fois.

Un élève de 6^{ème} est encore trop immature pour vouloir se rattraper et tenter de le faire uniquement en se basant sur une liste de compétences acquises ou non. Ces jeunes collégiens ressentent le besoin d'être guidés, ce qu'on peut aisément comprendre au vu des nombreux changements qu'induit le passage de l'école primaire au collège. Malheureusement cette individualisation de l'analyse des compétences acquises ou non est très difficile voire impossible à mettre en place lors d'une heure de cours classique. C'est tout le problème de l'encadrement et de la manière d'intégrer dans le dispositif d'aide aux élèves la remédiation aux difficultés constatées lors de cette évaluation par compétences qui est alors posé. Est-ce que le cours suffit pour pallier les difficultés, surtout dans une matière comme les arts plastiques où on ne voit les élèves qu'une heure par semaine, ou doit-on mettre en place un suivi plus régulier pour permettre aux élèves de s'appuyer sur les résultats des évaluations et retravailler les compétences non acquises ?

La principale difficulté pour le professeur est de savoir à partir de quel moment, il doit déterminer que l'élève possède un des quatre niveaux (acquis « A », en cours d'acquisition + « ECA+ », en cours d'acquisition « ECA » ou non acquis « NA »).

C'est-à-dire à quel moment décider que la compétence est acquise ou pas. Il est vrai que le réflexe du recours au système de note traditionnel est alors tentant. Mais on se rend compte très rapidement que ce n'est pas non plus la panacée puisque si les élèves ayant eu des notes extrêmes peuvent savoir rapidement s'ils ont acquis les compétences voulues, ceux ayant des notes moyennes ne sont pas du tout fixés. En effet, dans un 12 sur 20, tout est globalisé et l'élève ne peut pas savoir précisément quel point il a validé ou non et sur quelle difficulté il doit concentrer ses efforts.

J'ai donc dû m'astreindre à déterminer pour chaque micro-compétence évaluée un barème permettant de savoir si celle-ci était validée ou pas. Ce travail « légèrement » fastidieux m'a permis de m'interroger sur quelles étaient mes réelles attentes. Après une période de tâtonnement, ce questionnement m'a permis de gagner en efficacité et en cohérence, j'ai ainsi pu m'apercevoir que certains points inutiles pouvaient être passés sous silence au profit d'autres qui méritaient un plus ample développement. Dans ce domaine, l'évaluation par compétence m'aura été réellement bénéfique !

En revanche, le plus frappant dans cette expérience est que si l'évaluation par compétences entraîne une nécessaire remise en cause de ses pratiques pédagogiques et un questionnement plus important sur la portée de chacun de ses actes, elle ne change pas radicalement notre façon de travailler. Et dans bien des cas, j'ai fonctionné de la même manière avec l'ensemble de mes classes, qu'elles soient expérimentales ou non, la recherche de critères et le fait d'amener les élèves à s'interroger sur les raisons de leur apprentissage par exemple ayant toujours été importants dans mon cours.

Mademoiselle Catherine Parise, professeur d'arts plastiques

Compte-rendu de l'évaluation par compétences en mathématiques

Travail préalable

Un travail de préparation a été indispensable avant la rentrée, pour établir une liste des compétences mathématiques à travailler tout au long de l'année.

Les documents consultés

Je me suis appuyée sur différents documents : le programme de mathématiques bien sûr, mais aussi le Socle Commun de Connaissances et Compétences, ainsi que différents documents disponibles sur le site académique (avec, entre autres, une liste de capacités attendues en 6^{ème}, basée sur le programme précédent, et sur laquelle je me suis largement appuyée pour démarrer ma réflexion). J'ai aussi consulté différents comptes-rendus d'expériences de collègues ayant mis en place ce système d'évaluation.

Au final, aucune grille de compétences et capacités ne me convenait telle quelle : certaines me paraissaient trop détaillées, d'autres pas assez, les formulations me paraissaient parfois compliquées car elles ne semblaient pas destinées aux élèves, mais au professeur.

Mon « usine à cases »...

Ma grille de compétences et capacités se trouve en annexe ([annexe 2 page 39](#)).

Elle est très longue, car je trouvais rassurant d'avoir une liste presque exhaustive.

J'aurais pu scinder encore certaines capacités selon le niveau de maîtrise attendu.

Avant la rentrée, quelques questions subsistaient. Je ne savais pas si je devais faire figurer dans ma grille les compétences suivantes :

- savoir écouter, savoir aider, savoir convaincre
- savoir demander de l'aide
- savoir organiser le cahier
- faire le travail à la maison.

Finalement, elles ont trouvé leur place dans les compétences transversales.

Je me suis aussi demandé si je devais laisser toutes les capacités relatives à l'apprentissage de la leçon (elles apparaissent en vert dans la grille).

J'ai fait le choix de les conserver, pensant que certaines définitions étaient plus difficiles que d'autres, ou qu'un élève pouvait avoir des facilités à retenir une formule, mais plus de difficultés à retenir une phrase (ou l'inverse). Il me semblait donc intéressant de différencier ces capacités.

Mais finalement, il serait possible d'alléger la grille en remplaçant toutes ces capacités par la compétence globale « apprendre la leçon », mais à condition de bien expliquer en quoi cela consiste en mathématiques : selon moi, il s'agit d'apprendre les définitions et propriétés, mais aussi savoir refaire les exercices-types du cours.

Mise en œuvre au sein de la classe

Dans les cours

A chaque début de chapitre, j'ai distribué un extrait de la grille à coller dans le cahier de cours. Les objectifs du chapitre ont donc été lus systématiquement, mais ils ont surtout été explicités au moment où ils ont été traités.

Pour plus de clarté, j'aurais dû faire indiquer dans la marge les références de chaque capacité en face de la définition, propriété ou exemple s'y rapportant.

La partie « Mise en œuvre d'une démarche scientifique ou d'une résolution de problèmes » a été collée au début du cahier.

Evaluations et réévaluations

Chaque devoir a permis d'évaluer un nombre restreint de capacités. Evaluer trop de capacités d'un seul coup crée un manque de lisibilité (en évaluer 5 ou 6 me paraît raisonnable), d'autant plus que certaines capacités utiles dans un devoir ne sont pas forcément évaluées à ce moment-là car pas encore travaillées en classe.

Un exemple de sujet de devoir se trouve en annexe ([annexe 3 page 51](#)).

Sur chaque sujet se trouvait donc un tableau des capacités évaluées lors de ce devoir, et les élèves savaient quoi réviser pour chaque devoir bilan.

Au retour de l'évaluation, les élèves ont dû reporter leurs résultats dans le tableau collé dans leur cahier de cours, ce qui leur a permis d'observer les progrès réalisés si la capacité avait déjà été évaluée.

Suite à chaque évaluation, les élèves ont eu la possibilité de se faire réévaluer pour obtenir, après remise à niveau ou quelques révisions personnelles, un meilleur résultat. Les élèves ont donc eu la possibilité d'être acteur de leur apprentissage et de leurs progrès, et ils ont acquis une certaine autonomie.

Un exemple de réévaluation se trouve en annexe ([annexe 4 page 53](#)). Lors de ces réévaluations à la demande, le travail était individualisé puisque certains avaient une seule capacité à réévaluer, d'autres plusieurs, et d'autres aucune. J'ai dû donc prévoir d'autres activités pour les élèves en attente.

Les difficultés rencontrées, et ce que je ne referai pas

Ce tableau est bien trop long

Ma grille de compétences et capacités est rassurante pour moi, mais bien trop lourde pour un élève, même si je n'en ai distribué qu'un extrait à chaque fois. Bon nombre de capacités sont trop précises, beaucoup auraient pu être fusionnées. Ainsi, les élèves ne se sont pas toujours rendu compte du lien entre les notions puisque cet empilement de capacités ne fait pas sens pour eux. De plus, je n'ai pas réussi à toutes les évaluer plusieurs fois. Il est donc nécessaire de faire le deuil d'une trop grande précision dans l'intitulé d'une capacité. Même avec des capacités plus globales que celles figurant dans ma grille de cette année, j'aurais toujours une meilleure connaissance de l'élève qu'avec une note chiffrée qui n'indique pas ce qui est acquis et ce qui ne l'est pas.

Ainsi, si l'expérience est reconduite l'an prochain, je construirai une nouvelle grille plus courte et plus facile à manipuler.

Les petits tableaux en début de chapitre

J'avais fait le choix de donner des extraits de ma grille de compétences et capacités au fur et à mesure de l'avancement dans le cahier de cours, craignant le découragement de mes élèves devant l'ampleur de la tâche à accomplir. Mais j'ai parfois été gênée par la progression linéaire induite par ce système. Je pense maintenant qu'il aurait été plus judicieux de ne coller qu'un seul tableau, plus court, au début du cahier, dès le premier cours. Cette grille apparaîtrait donc comme une feuille de route pour l'année, et éviterait les recherches laborieuses quand il s'agit de reporter les résultats d'une évaluation.

Mais cela suppose évidemment que cette grille soit prête, complète et opérationnelle dès le premier cours.

Toutes les capacités ont-elles la même importance ?

J'ai constaté que les élèves comparaient leurs résultats en comptant les « A », « NA », etc. J'ai alors dû leur expliquer que toutes les capacités n'avaient peut-être pas la même importance ou la même urgence dans leur apprentissage. Mais j'aurais certainement dû plus approfondir mon propos : si, dans un devoir, se trouvent deux additions et sept multiplications, les capacités « additionner » et « multiplier » n'ont certainement pas le même poids. De même, la capacité « savoir choisir la bonne opération pour résoudre un problème » est plus difficile à maîtriser (pour la plupart des élèves) que « présenter un devoir soigné et lisible ». Si les élèves disposaient d'un barème chiffré, ils verraient d'eux-mêmes où sont les priorités. J'aurais donc dû passer plus de temps à l'expliquer.

Savoir analyser ses résultats

L'analyse des résultats prend du temps et c'est un moment essentiel. Il m'est arrivé en début d'année de passer une bonne demi-heure au retour d'un devoir, pour vérifier que chaque élève reportait bien son résultat dans la bonne case. Il est essentiel en effet dans ce système de prendre du temps pour analyser l'évolution des résultats et tirer la sonnette d'alarme à temps si c'est nécessaire. Mais, rattrapée par le principe de réalité, à partir du 2^{ème} trimestre, j'ai laissé les élèves s'en occuper seuls à la maison : ce travail n'a plus été fait régulièrement, et les élèves, tout en restant attachés à leurs résultats ponctuels, se sont désintéressés de leur évolution.

Trop de réévaluations

Un autre écueil m'a frappée dès le début du 2^{ème} trimestre : les élèves ont pris la mauvaise habitude de ne plus réviser pour les évaluations en classe et de fournir un travail minimum pour les devoirs à la maison, puisque de toute façon, ils pouvaient être ensuite réévalués. Ils testaient donc leurs connaissances lors de ces devoirs (connaissances acquises grâce à une attention normale en classe et la participation aux activités proposées), et la grille d'évaluation leur permettait simplement de savoir sur quoi porter leurs efforts.

Ils ont donc parfaitement utilisé le système, à leur avantage ! Mais ils n'ont pas pris de bonnes habitudes de travail, et risquent de grandes déconvenues lorsqu'on ne leur permettra plus d'être réévalués.

Certains élèves m'ont donc parfois demandé à être réévalués sur toutes les capacités de leur dernier devoir.

Il me semble donc essentiel de limiter le nombre de capacités à réévaluer sur un même devoir : autoriser la réévaluation de deux capacités me semble raisonnable.

De plus, le temps nécessaire aux réévaluations est très variable : il faudrait pouvoir y réserver un temps dans la semaine, peut-être en accompagnement éducatif. On y gagnerait du temps en classe et faire cette démarche à l'extérieur du cours responsabiliserait encore plus l'élève.

D'autres moments d'évaluation

Je n'ai pas été assez réactive cette année quant aux évaluations orales ou hors contexte du devoir bilan ou de l'interrogation écrite. Par exemple, un élève passant au tableau peut en effet prouver qu'il est capable de poser une multiplication de nombres décimaux, et je devrais être alors prête à prendre en compte ses progrès. Cela pose évidemment des soucis d'organisation car je devrais alors avoir constamment mon fichier Excel sous les yeux.

Le tableau figurant sur le sujet ne donne-t-il pas trop d'indices ?

Sur chaque sujet de devoir se trouvait le tableau d'évaluation. S'il est intéressant pour l'élève de savoir exactement sur quoi il va être observé, ce tableau peut aussi donner parfois des indices sur la méthode à utiliser, ou induire une méthode plutôt qu'une autre. Au vu du contenu de leurs devoirs, mes élèves cette année ne semblent pas en avoir profité : pour la plupart, ils semblent en effet lire le tableau uniquement au retour du devoir.

Non évalué ou non acquis ?

Il est arrivé un moment où les élèves m'ont rendu des devoirs incomplets, voire pas de devoir du tout. Je me suis alors demandé si les capacités relatives à ce devoir devaient être comptabilisées comme non évaluées ou non acquises. Au 3^{ème} trimestre, voyant le manque de travail d'un grand nombre d'élèves, je leur ai donc expliqué que j'allais considérer que s'ils ne rendaient pas leur devoir, c'est parce qu'ils ne parvenaient pas à le faire, et j'ai donc choisi « NA » pour les capacités de ce devoir.

L'annexe de mon « usine à cases »

Pour garder une trace de chaque évaluation, il me fallait un outil modulable : j'ai utilisé un tableur pour pouvoir insérer des colonnes au fur et à mesure des évaluations et des réévaluations, mais aussi pour pouvoir insérer des élèves au fur et à mesure de leur arrivée dans la classe (voir un court extrait de ce fichier en [annexe 5 page 54](#)). Pour plus de lisibilité, j'ai programmé un code de couleur pour chacun des 4 niveaux d'évaluation. Reporter les résultats après chaque devoir est très fastidieux, mais je ne vois pas quel autre outil construire. Un détail essentiel : il faut bien rentrer les résultats dans l'ordre chronologique de leur obtention pour pouvoir se prononcer lors du remplissage du bulletin.

J'aurais même dû dater les évaluations sur le tableur pour vérifier la stabilisation des connaissances et capacités : en effet, que puis-je dire de deux « A », obtenus sur un intervalle de temps très réduit ?

Le bulletin

J'ai retenu 4 compétences pour le premier trimestre :

- connaître et utiliser les règles de numération
- maîtriser les bases de la géométrie
- résoudre des problèmes
- communiquer.

Puis 5 compétences pour le deuxième et le troisième trimestre :

- maîtriser les bases de la géométrie et les instruments
- calculer avec des nombres décimaux
- résoudre un problème
- communiquer
- apprendre la leçon.

Je pense que ces 5 compétences auraient pu être utilisées tout au long de l'année, dès le premier trimestre.

Au moment de remplir le bulletin et de choisir un des quatre niveaux (« A », « ECA+ », « ECA » ou « NA »), il est parfois difficile de se prononcer au vu des différentes évaluations. J'ai considéré qu'un élève qui a réussi au moins deux fois de suite, même si les premières évaluations étaient ratées, a acquis la notion. En effet, le droit à l'erreur est un fondement de

cette expérience, l'essentiel étant que l'élève ait acquis la notion au final, même si cela lui demande plus de temps.

Une difficulté est apparue en cours d'année : « calculer avec des nombres décimaux » au 3^{ème} trimestre est plus ardu qu'au 2^{ème} trimestre. Donc si un élève passe de « A » à « ECA », il n'a pas forcément perdu les acquis du 2^{ème} trimestre, c'est juste que le niveau d'exigence a augmenté. Un temps d'explication en direction de l'élève et de la famille est alors à nouveau nécessaire.

Bien sûr le tableau d'évaluations apparaissant dans le bulletin ne dispense pas d'une remarque globale permettant d'analyser et d'expliquer ces variations, comme on le ferait sur un bulletin comportant une moyenne chiffrée.

Ainsi, l'association remarque globale / tableau d'évaluations (même si on ne dispose « que » de 4 niveaux d'évaluation) permet une grande précision, et une vision bien plus fine de l'élève qu'avec une moyenne chiffrée.

En conclusion, cette expérience m'a obligée à me poser encore plus de questions, à penser mes cours et mes évaluations différemment. Ce système m'a également donné une vision bien plus fine de chaque élève, et l'aide apportée au sein de la classe ou en soutien a été plus efficace car mieux ciblée.

Madame Cécile Fulgoni, professeur de mathématiques

Compte-rendu de l'évaluation par compétences en documentation

I - Contexte

J'ai pris en charge la classe de 6^{ème} expérimentale dans le cadre de l'initiation à la recherche documentaire (IRD). Ce module de formation qui concerne l'ensemble des classes de 6^{ème}, a lieu sur le créneau horaire de l'aide à l'autonomie et au travail personnel (AATP). Les séances ont lieu au CDI en demi-classe, à raison d'une heure quinzaine pour chaque groupe. L'IRD a débuté au cours du premier trimestre et s'est achevée à la fin du troisième trimestre. Elle a fait l'objet d'une évaluation et d'une appréciation qui figuraient dans le bulletin à partir du deuxième trimestre.

L'objectif de l'IRD est d'apprendre aux élèves à utiliser le centre de documentation et d'information et les ressources documentaires en vue de les rendre autonomes dans leurs recherches d'informations. Il s'agit aussi de mettre en place une construction progressive de savoirs sur l'information, le document et les médias qui seront approfondis au cours de la scolarité au collège.

En ce qui concerne la classe expérimentale, ces apprentissages font l'objet d'une évaluation en termes de compétences.

II - Travail préalable : définir les compétences

Afin de mettre en œuvre une évaluation par compétences, la première étape a consisté à définir et formuler les compétences à travailler et évaluer. Nous ne disposons pas de programme en documentation ; je me suis néanmoins appuyée sur différents documents : le socle commun de connaissances et de compétences, les référentiels de compétences réalisés par des professeurs documentalistes consultables sur les sites académiques, et le *Livre bleu des professeurs documentalistes* (éd. Scérén, 2006).

Outre les compétences communes à l'ensemble des disciplines, il s'agissait donc dans un premier temps d'élaborer une progression sur l'année scolaire en termes de compétences documentaires. Considérant la compétence comme une combinaison de savoirs et de capacités ou savoir-faire, la difficulté a été de définir des critères d'évaluation précis et des compétences observables qui ne se limitent pas à de simples savoir faire procéduraux.

Cet écueil est fréquent dans le cadre de l'initiation à la démarche documentaire où l'on peut avoir tendance à privilégier la formation à l'utilisation des outils : BCDI, moteur de recherches... J'ai alors défini un certain nombre de compétences générales.

Trois grandes compétences générales ont donc été travaillées au premier et deuxième trimestre :

- connaître le rôle et la fonction du CDI
- identifier un document
- être capable de repérer un document dans le CDI.

Ce sont ces compétences qui figuraient dans le bulletin du deuxième trimestre.

A partir du troisième trimestre, un travail en partenariat avec le professeur de français a permis de réinvestir les compétences travaillées dans la première partie de l'année scolaire et d'en acquérir de nouvelles davantage axées sur la démarche documentaire :

- rechercher un document à l'aide de BCDI
- identifier un document
- retrouver et sélectionner une information dans un document
- rendre compte de ses recherches.

La compétence « identifier un document » est commune au deuxième et troisième trimestre mais elle a été approfondie : la notion de prise de références a été abordée.

Les compétences générales citées précédemment se déclinent chacune en compétences spécifiques, c'est-à-dire en plusieurs types de connaissances et savoir-faire. Par exemple, la compétence générale « repérer un document dans le CDI » articule un savoir ou une connaissance déclarative « expliquer le classement des livres de fiction et son rôle » à un savoir-faire ou une connaissance procédurale « retrouver un livre de fiction dans le CDI ».

De la même façon, la compétence « rechercher un document à l'aide de BCDI » met en jeu et permet d'évaluer des compétences spécifiques : « interroger BCDI avec des mots-clés » ; « expliquer la fonction de cet outil » ; « sélectionner un document ».

III - Mise en œuvre

Tout au long de l'année scolaire, ces compétences ont été évaluées dans diverses activités : exercices effectués en groupe ou contrôles préparés, sous la forme suivante :

NA (non acquis) ; ECA (en cours d'acquisition) ; ECA+ (en cours d'acquisition +) ; A (acquis). Au cours du troisième trimestre, les élèves ont été évalués en situation de recherche documentaire : ils avaient pour consigne de réaliser la biographie de Molière.

Plusieurs séances se sont déroulées dans le cadre du cours de français. Le travail pluridisciplinaire a donné du sens aux apprentissages documentaires, en mettant en œuvre les compétences dans des situations d'apprentissage contextualisées.

1- Difficultés rencontrées

Tout d'abord, le manque de temps a été une difficulté majeure pour évaluer à plusieurs reprises une même compétence et pour donner aux élèves la possibilité de demander à être réévalués. Ce problème s'est posé davantage encore pour l'évaluation des compétences transversales communes à toutes les disciplines. Il n'a pas été évident en effet de donner à chaque élève la possibilité de lire un texte à haute voix ou de recopier un texte sans faute.

Néanmoins, chaque compétence spécifique a fait l'objet d'au moins une évaluation et l'ensemble des éléments évalués a déterminé l'évaluation qui figurait dans le bulletin. Mais il m'a semblé parfois difficile de donner une évaluation représentative car le niveau d'acquisition des compétences spécifiques peut être hétérogène pour une même compétence générale. Or, nous disposons seulement de quatre niveaux d'évaluation. Par exemple, j'ai eu du mal à me prononcer quand deux compétences spécifiques sur trois étaient « non acquises » mais que la troisième était « acquise » car il me semble alors peu représentatif de considérer la compétence générale « en cours d'acquisition ».

Le mode d'évaluation apporte donc peu de nuances : l'intitulé des trois ou quatre grandes compétences figurant sur le bulletin ne permet pas de rendre compte de l'intégralité des compétences spécifiques mises en œuvre et de la progression des acquis.

De la même façon, la compétence commune au deuxième trimestre : « identifier un document » m'a posé problème : comme je l'ai déjà précisé, cette compétence est plus difficile au troisième trimestre. Certains élèves semblent avoir régressé car ils ont par exemple « ECA » au lieu de « A », mais cela ne signifie pas que les acquis du second trimestre sont perdus, mais bien que le niveau d'exigence est plus élevé. Cela dit, il est vrai que les appréciations figurant dans le bulletin peuvent permettre de nuancer et d'expliquer l'évaluation.

2 - La feuille de route : un outil de suivi

Afin de remédier à ces inconvénients, une grille récapitulant les compétences générales et déclinant les compétences spécifiques qui doivent être maîtrisées à l'issue du trimestre, a été mise en place (voir la feuille de route du troisième trimestre en [annexe 6 page 55](#)). C'est au début de l'année scolaire que s'est fait ressentir la nécessité d'élaborer un outil de suivi. Remis à chaque élève et conservé dans la pochette « Initiation à la recherche documentaire », il a donné à chacun la possibilité de garder une trace de sa progression et d'avoir un suivi des compétences évaluées. L'élève a pu ainsi situer son niveau d'acquisition des compétences, d'abord en s'auto-évaluant puis en se référant à l'évaluation du professeur.

De plus, dans la mesure où elle décline les objectifs à atteindre, la grille d'auto-évaluation est aussi un outil de formation, auquel les élèves peuvent se référer tout au long du travail. Les objectifs du travail effectué au CDI et la progression des apprentissages documentaires gagnent en lisibilité aux yeux des élèves car ceux-ci sont impliqués dans le processus d'évaluation.

Face à la contrainte horaire évoquée précédemment, l'outil de suivi est d'autant plus important puisqu'il fait le lien d'une séance à l'autre.

Grâce à cet outil de suivi, il me semble que ce mode d'évaluation permet de mieux percevoir les objectifs ; de mieux pointer les acquis, les lacunes et d'apprécier les progrès, tout en mesurant efficacement le niveau initial et le niveau en fin d'apprentissage.

En ce qui me concerne, cet outil de suivi m'a aidée à suivre la progression de chaque élève et de réguler mon action. Ce mode d'évaluation m'a en effet donné la possibilité de réaliser des bilans intermédiaires et de repérer facilement les points qui ont besoin d'être retravaillés. Au troisième trimestre, il a ainsi été possible de mettre en place une remédiation ciblée et différenciée puisque les élèves ont travaillé individuellement ou par groupe de deux en situation de recherche documentaire. S'il n'a pas toujours été possible, faute de temps, d'évaluer à plusieurs reprises l'ensemble des compétences documentaires, certains élèves ont pu retravailler les points lacunaires avec l'aide du professeur pendant que les autres travaillaient en autonomie.

Il me semble que dans le cadre d'une évaluation de la démarche documentaire, ce processus d'évaluation qui porte sur les démarches est particulièrement intéressant, contrairement à la notation qui porte le plus souvent sur le résultat final.

IV – Pour conclure...

L'évaluation par compétences pointe plus efficacement les acquis et les lacunes. Par rapport à l'évaluation classique par note, ce mode d'évaluation semble plus positif, il met en valeur les progrès réalisés : lorsqu'une compétence est acquise, elle figure comme telle dans le bulletin même si l'élève a échoué plusieurs fois avant de valider cette compétence. L'élève est donc valorisé.

De plus, ce mode d'évaluation explicite mieux les objectifs de travail, ce qui à mon sens apporte une plus grande efficacité aux apprentissages documentaires.

L'expérimentation de ce dispositif d'évaluation a permis d'organiser les apprentissages documentaires dans une progression et de réfléchir sur la mise en place d'un continuum pour l'ensemble des niveaux.

Madame Émilie Guignier, professeur documentaliste

Compte-rendu de l'évaluation par compétences en français

1. Mon implication dans le projet

Depuis quelques années, j'enseigne dans deux sixièmes dont le niveau est bien différent. Cette année, les principaux du collège ont fait en sorte que les classes soient hétérogènes pour ne pas avoir une classe où les résultats soient catastrophiques. Et lorsque monsieur Ribon m'a proposé de faire partie de la classe expérimentale et m'a expliqué les objectifs et les finalités de celle-ci, je n'ai pas hésité.

J'étais curieuse : je voulais savoir si le fait de ne pas attribuer de notes à l'enfant serait bénéfique ou pas. J'ai longuement réfléchi pendant les vacances à la façon dont je pourrais évaluer l'élève. Soit j'utiliserais des lettres comme les professeurs des écoles d'Uckange, soit des chiffres, système utilisé par les enseignants de mon fils lorsqu'il était en école primaire. Ensuite le choix établi, il ne me restait plus qu'à déterminer les critères d'évaluation : non acquis, en cours d'acquisition et acquis. Ensuite, il fallait cibler les compétences qui s'inscrivaient et répondaient à celles fixées par les programmes. J'étais finalement prête et confiante pour exposer la manière dont j'allais procéder. Nous étions tous réunis un jour avant la pré-rentrée pour mettre au point cette classe expérimentale.

Je ne vous cache pas mon désarroi. Chacun avait sa façon de faire et des compétences bien précises à évaluer sur plusieurs devoirs. Tout le travail en amont me sembla tout à coup bien inutile. Je ne pouvais pas évaluer un même point de grammaire par exemple sur plusieurs devoirs. Par contre en établissant des compétences plus larges, je pouvais voir ou pas l'évolution de l'enfant. Tout cela pour vous dire qu'il ne faut pas calquer sur son voisin. Par contre, nous nous sommes mis d'accord pour avoir les mêmes critères d'évaluation c'est-à-dire NA pour non acquis, ECA pour en cours d'acquisition, ECA+ pour en cours d'acquisition plus et A pour Acquis.

2. L'évaluation proprement dite

Les compétences

Les compétences que j'ai choisies répondent aux exigences du programme de français puisque l'enfant doit être capable de lire, écrire et rédiger un texte et maîtriser la langue. Aussi, mes

rubriques d'évaluation étaient toutes fixées et ne changeaient en rien avec ce que je faisais jusqu'à présent. Je décidai donc d'évaluer les élèves de la façon suivante :

- oral
 - lecture
 - langue
 - expression écrite
- a) En ce qui concerne l'oral, les élèves étaient évaluées en poésies, exposés ou compte-rendu. Quant à leur participation orale, elle était prise en compte dans la première partie du bulletin dite transversale
- b) En lecture, les élèves devaient être capables de répondre à des questions sur un livre ou sur un texte. Il m'arrivait de prendre en compte les fautes d'orthographe et de syntaxe et donc d'évaluer la langue. Je ne le faisais pas systématiquement même si les fautes étaient signalées car mon objectif était de voir si l'enfant avait lu le livre et s'il l'avait compris. Je ne voulais pas non plus le pénaliser car la maîtrise de la langue est déjà une activité transversale.
- c) En langue, les élèves devaient être capables d'appliquer les notions étudiées en classe. Ces notions pouvaient porter sur le vocabulaire, l'orthographe ou la grammaire. Tous les devoirs de langue se composaient de deux parties : dans une première partie, les élèves devaient répondre à des questions sur la leçon à apprendre. Dans la deuxième partie, il s'agissait d'appliquer la ou les notions étudiées en résolvant des exercices. La partie leçon était prise en compte dans la partie orale
- d) Enfin, en expression écrite, trois compétences étaient prises en compte et figurées bien détaillées sur la copie mais une seule évaluation figurait sur mon carnet de note. Les trois compétences ciblées étaient les suivantes :
- La lecture : respect des consignes
 - La langue : orthographe, grammaire, syntaxe, emploi des temps, etc.
 - L'écriture : imagination, idées.

En établissant ces compétences, l'enfant ne se sentait pas différent des autres élèves de sixième. Ce qui le distinguait c'est qu'il n'était pas noté.

L'évaluation en elle-même

Chaque collègue dans sa discipline était libre de choisir son propre barème. Le mien était le suivant :

- De 0 à 0.5, les élèves avaient un non acquis.
- De 6 à 10.5, j'attribuais un ECA.
- De 11 à 15.5, l'élève était en cours d'acquisition plus.
- De 16 à 20, l'élève avait compris la ou les notions étudiées. Il obtenait un Acquis.

Ce système d'évaluation prend un peu plus de temps car il faut chiffrer, ne pas mettre les points sur la copie et ensuite calculer pour établir le résultat. Je ne vous cache pas que lorsque les points sont sur 20, c'est beaucoup plus facile. Et avec le temps, cela va beaucoup plus vite. On s'y habitue.

3.

jugés comme des élèves en difficultés scolaires. Par ailleurs, on ne peut passer des heures sur une même notion.

La réaction des élèves tout au long de l'année m'a surprise. Ils se contentaient d'un ECA. Se rendaient-ils compte qu'un ECA pouvait être un 5.5 ? Trois critères d'évaluation auraient-ils permis de secouer les élèves et de les faire réagir. Peut-être aurait-il fallu que j'opte pour la solution suivante :

- NA : de 0 à 10.5
- ECA : de 11 à 15.5
- A : de 16 à 20

Tout cela pour moi reste un mystère.

Une autre question me traverse l'esprit : aurai-je eu d'autres résultats avec une classe sans

Dans l'introduction aux programmes, il est aussi fait mention d'autres capacités :

- connaître et utiliser un vocabulaire et des notions spécifiques
- pratiquer et examiner de manière critique les différentes sources du savoir historiques
- utiliser les T.I.C.
- maîtriser la construction d'un récit historique, à l'écrit et à l'oral
- maîtriser la langue française

Les grilles de référence du Socle Commun (version 2009), pour la compétence 5 évoquent la capacité « lire, comprendre et mettre en relation différents langages utilisés en histoire et géographie : images, cartes, textes, graphiques ». Des précisions étaient apportées :

- apprendre la fonction d'une légende et les éléments du langage cartographique
- construire des cartes ou frises simples pour localiser et délimiter les faits étudiés
- apprendre à différencier et croiser les échelles géographiques et temporelles
- faire des croquis, des schémas et organigrammes
- apprendre à décoder une image
- identifier la nature et les types de documents
- apprendre à prélever et à croiser les informations
- apprendre à confronter les documents.

Le Socle évoque aussi deux capacités importantes, beaucoup plus larges, qu'on aborde en sixième :

- identifier la diversité des civilisations, des sociétés, des religions
- comprendre et expliquer l'organisation de la production, des échanges et les grands principes de la mondialisation.

J'ai enfin cherché une inspiration officielle dans une étude de la D.E.P.P. sur les acquis des élèves en histoire géographie¹⁰ qui avait évalué un certain nombre de compétences à la fin de l'école élémentaire et à la fin du collège :

- fin école élémentaire :

- remettre en ordre chronologique
- relier des documents
- interpréter et analyser (les informations essentielles pour comprendre une situation)
- construire un résumé synthétique
- choisir la synthèse appropriée
- utiliser les outils de la discipline
- lire et observer.

- fin du collège :

- localiser
- énumérer
- contextualiser
- décrire
- sélection une ou des informations explicites ou implicites dans les documents ou dans sa mémoire
- classer, hiérarchiser
- mettre en relation, comparer, établir des liens causes / conséquences

¹⁰ « Les acquis des élèves en Histoire géographie », *Éducation et formation*, n° 76, D.E.P.P., décembre 2007.

- généraliser
- argument
- réaliser.

Toutes ces formulations (programme comme Socle) ne sont absolument pas claires pour des élèves. Elles ne peuvent donc pas être utilisées telles quelles.

Pour essayer d'y voir plus clair et cadrer un peu ma réflexion, j'ai alors cherché sur différents sites académiques si je trouvais des propositions de « grilles » pour m'aider à construire ma propre grille. J'avais toujours en tête la volonté de construire le tableau le plus complet possible qui serait parfaitement complété tout au long de l'année... L'académie de Poitiers a beaucoup travaillé et publié sur ces questions. Il m'est impossible de citer ici toutes les publications que j'ai pu consulter. Mon sentiment dominant était plutôt une grande inquiétude : je lisais des tableaux à n'en plus finir, qui étaient parfois d'une précision d'orfèvre intellectuellement très intéressante ... mais qui me laissait très circonspect quant à ma capacité à travailler ainsi au quotidien de la classe.

J'ai donc rapidement compris qu'il n'était pas judicieux de fonctionner de la sorte : il était impossible et finalement guère intéressant d'avoir un tableau *a priori* de toutes les capacités qui devaient être travaillées, dans les moindres détails. Le cours d'histoire géographie risquait de se transformer en accumulation de capacités travaillées et évaluées en permanence au détriment de sa compréhension globale. Je me suis donc dit qu'il fallait me limiter à ce que le programme indiquait, recouper le tout avec le socle et ne pas détailler davantage, tout du moins pour tout ce qui était destiné aux élèves. A moi ensuite d'être plus précis, selon mes besoins et surtout selon ma capacité à suivre au quotidien mes différents items d'évaluation. Après tout, dans le système traditionnel de note chiffrée, l'évaluation accapare-t-elle l'essentiel de la réflexion, de l'énergie et du travail en classe du professeur ? A mon sens : non ! Nous enseignons des programmes et non des disciplines de certification. L'histoire et la géographie doivent être étudiées pour elles-mêmes et non pour valider au fur à et mesure des capacités. C'est donc en quelque sorte « décomplexé » que j'ai abordé l'année.

Tout au long de celle-ci, au début de chaque chapitre, j'ai fait et exprimé le choix de mettre la lumière sur un nombre restreint de capacités disciplinaires. Le contrat était simple : l'évaluation de fin de chapitre ne porterait que sur ces capacités et non sur d'autres, même si nous devons les convoquer au cours de notre étude. Une capacité serait systématiquement évaluée : « *je suis capable de restituer des connaissances* ». On n'est pas uniquement dans de l'apprentissage par cœur, l'élève doit être capable de restituer ce qu'il a appris et compris. C'est bien là la finalité de l'acquisition de connaissances.

Maladroitement au début, j'essayais de distinguer les types de documents étudiés (texte, graphique, carte, photographie de différents objets, œuvres d'art ou lieux... etc.) et j'ai fini par tous les englober dans la capacité « *je suis capable d'étudier un document* » car les élèves n'arrivaient pas à avoir un suivi satisfaisant quand il fallait distinguer la nature des documents. Je notais pour moi les types de documents qui posaient le plus de problème à tel ou tel élève quand cela devenait flagrant pour que je puisse proposer le plus naturellement possible une différenciation en classe quand l'occasion se présentait.

Par exemple, tel élève avait des problèmes de lecture de cartes en géographie. Dès qu'une carte était abordée en cours, j'essayais de lui accorder une attention particulière : je lui faisais lire la légende à lui et pas à un autre, je lui faisais expliciter ce qu'il en retenait. A quoi bon le perdre lui dans le suivi de ses performances ? En revanche, je ne manquais pas de le souligner oralement lorsqu'il venait de réussir cette lecture qu'il avait échouée en évaluation.

C'est bien là le premier avantage que j'ai retiré de cette façon d'évaluer : je suis capable beaucoup plus naturellement et donc facilement que dans mes autres classes, de proposer une différenciation pédagogique. Elle ne me demande pas une préparation importante, je sais sur quoi je dois insister pour tel ou tel élève.

Travailler par compétences signifie aussi avoir une idée de la progression dans le degré d'acquisition de telle ou telle compétence. Je me contenterai ici de l'exemple de la capacité « raconter » (à laquelle le programme adjoint le verbe « expliquer » dans certains chapitres). Se pose donc ici la question du récit en histoire.

Dans les programmes de collège, le récit c'est d'abord celui du professeur dont la « *parole est indispensable pour capter l'attention des élèves grâce à un récit incarné (...) pour dégager l'essentiel de ce qu'ils doivent retenir* », mais c'est aussi une capacité du Socle commun que les élèves doivent acquérir : « *maîtrise progressive de la construction d'un récit historique, à l'écrit et à l'oral, depuis ses formes les plus élémentaires (quelques phrases), jusqu'à des développements plus élaborés, intégrant des éléments explicatifs et démonstratifs* ».

Le récit est une approche historique par essence (voir les travaux de Ricœur, *Temps et récits*, 1983 et *La mémoire, l'histoire, l'oubli*, 2000) : toute histoire est récit, le récit étant perçu comme reconstitution du temps, une mise en « sens » des faits : ce n'est pas simplement du « raconter » au sens commun, mais du « raconter – organiser », du « raconter – construire » par « une mise en rythme » des faits, des événements.

Le récit est une mise en intrigue autour de trois points clés :

- description (événements, faits, acteurs, lieux ...)
- explications (les idées sous-jacentes aux faits...)
- argumentation (quelles interprétations ? quels liens avec ce qu'on sait déjà ...?)

Partant de ces réflexions, j'ai arrêté des critères pour construire un « bon » récit, qui sont devenus mes critères d'évaluation :

- c'est un texte qui répond à une question (problématique) : on ne se contente pas de narrer ou chroniquer des faits
- on part d'une situation initiale pour aboutir à une situation finale : respect de la chronologie
- tout ce qui est écrit est vérifié par la preuve documentaire : on reste fidèle aux faits et l'étude des documents en classe prend tout son sens.

Petit à petit, j'ai complexifié la tâche. Au début de l'année, j'ai permis l'implication de l'élève dans son récit, par l'utilisation du « je ». Ainsi, pour le chapitre consacré à l'Orient Ancien, l'élève avait une « mascotte », un scribe qui l'accompagnait dans toute sa découverte de cette civilisation. Régulièrement, il devait rédiger un récit comme par exemple sur les pratiques religieuses en se mettant « dans le peau » du scribe en question.

L'idée était de ne pas rompre avec le récit tel qu'il peut être pratiqué en français par exemple.

Demander trop tôt aux élèves d'avoir un récit objectif, impersonnel est très complexe. Au fur et à mesure de l'année néanmoins, l'implication forte du narrateur (l'élève) dans son récit a été abandonnée. « Raconter une journée d'élection à Rome » devait être fait de manière tout à fait impersonnelle, pour les élèves qui savaient correctement rédiger un récit. De même, j'ai incité à manier un réseau conceptuel de plus en plus complexe : actions, buts, motifs, agents, circonstances, interactions, issue de l'action... sans jamais bien sûr prononcer ces mots face aux élèves. Ils devaient par exemple utiliser obligatoirement certains mots ou certaines expressions qui avaient pour objectif de leur apprendre à hiérarchiser les idées, à les regrouper et à les lier entre elles par le jeu des concepts.

La capacité « *je suis capable de rédiger un récit en histoire* » a été au cœur du travail de l'année. En effet, c'est ce qui est demandé aux élèves jusqu'en troisième : le paragraphe argumenté actuellement exigé au Diplôme national du brevet n'est rien d'autre qu'un récit historique au sens premier du terme. Dans le cas de cette capacité, les possibilités de différencier sautent aux yeux. Tous les élèves ne fonctionnent pas au même rythme, certains ont besoin de plus de temps que d'autres. Il est évident que j'ai permis aux plus lents de s'impliquer dans leurs récits beaucoup plus longtemps que pour les autres, le temps pour eux de se familiariser avec l'exercice et ses critères d'évaluation. A quoi bon rajouter une difficulté quand les premières exigences ne sont pas acquises. Voilà l'exemple même de différenciation très simple, ne demandant aucun travail de préparation supplémentaire, qui a été rendue possible grâce à ce système d'évaluation.

En effet, mon tableau de suivi montrait des progrès et une acquisition effective de cette capacité, en fonction des exigences que j'avais fixées au début d'année chez certains élèves, qui pouvaient dès lors passer au niveau d'exigence supérieur, alors que d'autres ne progressaient pas encore et devaient être l'objet de toute mon attention.

Dans mes deux autres sixièmes, le barème chiffré ne permettait pas un suivi aussi fin. Certes, j'avais en tête les élèves les plus en difficultés... mais quand on multiplie les capacités évaluées, à moins de reporter dans son cahier de notes le détail de chaque exercice, voire de chaque point de son barème (ce qui n'est matériellement pas faisable), il n'est pas possible d'avoir un suivi aussi fin.

Pour les élèves, insister sur des capacités « phares » est déterminant. Ils savent immédiatement où porter les efforts. Globalement, malgré le manque de travail évident dans cette classe, les élèves avaient à cœur de réaliser correctement (du moins en classe) le travail demandé sur des capacités telles que le récit en histoire. Cela devenait même une habitude proverbiale, chaque étude documentaire amenant la question parfois angoissée à la veille d'un week-end : « *Monsieur, on aura un récit ?* ».

Quelques rares élèves ont d'ailleurs joué le jeu et ont demandé à rédiger des récits supplémentaires pour pouvoir s'entraîner. Je leur ai dans ce cas toujours proposé d'intégrer cette évaluation à celles qui étaient faites en commun : l'essentiel étant de progresser et de réussir (sans pour autant avoir la naïveté d'oublier l'aide dont ils pouvaient avoir bénéficié à la maison).

Cet exemple montre bien à mes yeux les avantages essentiels de cette façon d'évaluer :

- les élèves savent où porter leurs efforts, le « contrat pédagogique » étant clair
- l'essentiel est de réussir à faire ce qui est demandé : une contre-performance au début du processus d'apprentissage ne restant pas comme un boulet que l'élève se traîne tout le trimestre, comme dans le cas d'une mauvaise note qui plombe la moyenne. Le droit à l'erreur, si formateur, est effectif
- le professeur que je suis se doit d'être très au clair sur ses attentes et la réflexion induite est très stimulante. Je ne dis pas qu'on ne peut pas avoir cette réflexion si l'on met des notes, mais je suis convaincu que la mise au point d'un barème détourne de l'essentiel. Quand je suis occupé à attribuer tant de points à telle capacité et à l'intérieur de celle-ci à tel aspect qui compose cette capacité, j'ai l'impression de perdre mon temps. Au quotidien de la correction des copies dans mes trois classes de sixième, j'ai toujours été beaucoup plus à l'aise face à la classe sans note. Je n'avais pas d'autres questions à me poser que : a-t-il réussi ce que je demandais et si non, qu'est-ce qui a posé problème ? Je n'étais pas accaparé par les questions de points : combien de points vaut cette réponse incomplète, quelle portion du barème initial je vais mettre à cet élève qui n'a pas respecté parfaitement tel critère d'évaluation ? L'évaluation devient bien plus formative que sommative, ce qui n'a rien de scandaleux dans la classe de sixième. Tout se construit et les élèves ont bien le

temps, à mon sens, d'être confrontés à la barre qu'il faut franchir absolument à chaque devoir.

Toutes ces réflexions demandent évidemment un temps considérable. Temps pour réfléchir sur les programmes, sur la progression des capacités que je dois travailler toute l'année et finalement tout au long de la scolarité au collège. Temps pour voir si telle capacité n'est pas travaillée dans une autre discipline et si oui, comment ? Temps de concertation induit avec l'équipe disciplinaire et les collègues des autres disciplines : les exigences et la progression doivent être communes sur les quatre niveaux du collège. Temps de lecture pour être au clair sur telle capacité : raconter en histoire n'est pas la même chose qu'en français.

Aurais-je mené les mêmes réflexions si je n'avais pas choisi d'évaluer différemment ? En toute sincérité, je ne pense pas. Il est en effet bien plus commode, pris dans le feu de l'action, de se concentrer sur les connaissances qui n'ont pas été apportées, sur le document qui a mal été étudié, plus que sur les capacités qui doivent être mises en œuvre. Évaluer par compétences m'a permis d'être plus clair dans ma façon de travailler. Et cette clarté s'est retrouvée dans toutes mes classes, y compris aux autres niveaux.

Évidemment, tout n'est pas parfait et bon nombre de difficultés sont apparues au fil du temps. Compléter les bulletins par exemple. Que retenir : la meilleure performance ? Faire une moyenne entre les performances, au risque de ne jamais proposer autre chose qu'ECA ou ECA+ ? De même, il fallait être clair vis à vis des élèves sur les exigences attendues derrière chaque formulation du bulletin. Que signifiait « *je suis capable de rédiger un récit en histoire* » au premier trimestre ? Puis au troisième ? Certes pas la même chose. Il a donc fallu à chaque fois réfléchir et trancher « en mon âme et conscience ».

Le suivi des performances par les élèves est très délicat pour de jeunes sixièmes, qui plus est mal organisés. La perte du tableau de suivi individuel a été très fréquente. Globalement, ils n'ont pas su s'approprier cet outil et n'ont donc pas été très acteurs de leurs progrès.

De même, un grand sentiment de frustration s'est fait jour quand les élèves n'ont plus joué le jeu. A quoi bon avoir des indicateurs précis sur le travail à accomplir pour les faire progresser quand finalement, ils ne faisaient plus rien ? A quoi bon passer un temps important à réfléchir pour des élèves qui ne travaillaient pas ? Certes, mes pratiques quotidiennes n'ont pas été révolutionnées, je n'ai pas changé radicalement ma façon de faire, mais j'avais l'impression d'être bien plus performant, au prix d'un gros effort de réflexion et d'analyse. Parfois cependant, je me suis demandé si le jeu en valait la peine. Le fait d'être professeur principal de la classe ne faisait qu'accentuer cette impression puisque je devais régulièrement « secouer » la classe au nom de l'équipe pédagogique.

Le temps fait oublier sûrement les petits tracas quotidiens, jusqu'au manque le plus mesquin : plus question dans cette classe de menacer d'ôter des points au devoir de celui qui discute ou qui triche... Il fallait trouver autre chose.

Avec le recul de l'année, je ne regrette pas du tout ce travail et tout le temps passé. Ils m'ont permis d'être bien plus au clair sur mes pratiques et sur ma façon de travailler avec les élèves. Je souhaite poursuivre l'an prochain dans une autre classe de sixième, mais j'ai le sentiment qu'il faut à un moment donner la possibilité aux élèves de se situer les uns par rapports aux autres. Il serait donc bon, à mon sens, d'organiser un devoir commun noté à la fin de chaque trimestre, au moins dans mes classes sinon dans toutes celles du niveau, pour que les élèves voient un peu où ils en sont, ne se sentent pas différents. Cette note ne serait pas nécessairement reportée sur les bulletins, l'essentiel restant le côté formatif de l'évaluation. Il sera bien temps, les années suivantes d'introduire la note et la moyenne.

Jean-Baptiste Ribon, professeur d'histoire géographie

I. Rappel de l'objectif de l'action

Notre collègue d'histoire-géographie est à l'origine de l'action que nous avons décidé de mettre en place cette année. Il lui tenait à cœur depuis très longtemps de mettre en place un système de notation non chiffré qui pourrait permettre aux élèves, particulièrement à ceux qui sont en difficulté, d'éviter la démotivation, d'être en mesure de mieux comprendre le travail d'évaluation de leurs capacités et de leurs aptitudes et donc d'être plus conscients du stade d'apprentissage dans lequel ils se trouvent.

II. Ma mise en œuvre

a. Le travail préparatoire avant la rentrée

Pour pouvoir se lancer dans cette expérimentation il fallait commencer par se poser toutes sortes de questions. J'ai commencé par planifier notre travail sur l'année. Je me suis basée sur les instructions officielles pour établir un programme personnalisé et progressif. Je l'ai donc découpé en 5 compétences principales, elle-même découpées en capacités.

- **Réagir et dialoguer**
 - établir un contact
 - demander et donner des informations
 - dialoguer sur des sujets familiers.
- **Ecouter et comprendre**
 - comprendre l'essentiel
 - savoir faire les bons repérages.
- **Parler**
- **lire**
 - savoir repérer les informations
 - comprendre le sens général d'un texte.
- **Ecrire**
 - Copier et écrire sous la dictée
 - Ecrire un court récit ou une description.

Lors de cette étape je me suis aperçue que la répartition des items sur lesquels je voulais les faire travailler cette année dans les différentes sous-compétences de la 1^{ère} compétence « réagir et dialoguer » n'était pas si aisée qu'il y paraissait. Il apparaît souvent qu'un item peut être travaillé et évalué sous des angles différents et donc correspondre à des sous-compétences différentes. Par exemple, s'il s'agit de parler d'une permission, d'une interdiction ou d'une obligation en anglais (c'est-à-dire l'utilisation des modaux) je peux faire entrer ces items dans la compétence « dialoguer sur des sujets familiers » ainsi que dans « demander et donner des informations ».

J'ai donc souvent dû ou trancher ou incorporer un même item dans deux sous-compétences différentes sachant que les évaluations devraient être prévues en fonction. En effet je souhaitais faire apparaître certaines sous-compétences dans le bulletin, du moins en début d'année, lorsqu'il n'est pas encore possible d'évaluer des compétences telles que « parler » ou « écrire ».

L'ensemble de l'équipe pédagogique s'est également réuni avant la rentrée afin d'harmoniser les pratiques, de fixer les modalités d'évaluations et de définir l'aspect des futurs bulletins scolaires. Cette réunion a eu l'avantage de soulever de nouvelles questions, d'éclaircir de nouveaux points et de s'assurer que tout le monde avance bien dans la même direction.

b. Mise en place de début d'année

Début septembre, comme tous les collègues de l'équipe je pense, j'ai présenté aux élèves de 6^{ème} Bizet la démarche que nous allions appliquer durant l'année scolaire. Même s'ils ont été un peu surpris au début, ils n'ont pas été déstabilisés par le système d'évaluation non chiffrée qu'ils avaient déjà expérimenté en primaire.

Ils ont tout de suite voulu savoir si les autres classes allaient connaître le même système et ce fut là leur principale inquiétude. Je les ai rassurés en leur expliquant que quoi qu'il en soit tout le monde travaillerait en classe de la même façon, que seuls leurs tests seraient évalués différemment et que comme les autres ils pourraient constater leurs progrès, leurs réussites et parfois leurs moins bonnes réussites. La différence principale serait qu'ils n'auraient pas de résultats quantifiés de manière classique afin de leur permettre de mieux cibler les compétences et items où il faudrait progresser et d'être capable de voir les progrès de manière plus concrète comme par exemple lorsque sur un point du cours ils passeraient de « en cours d'acquisition » à « en cours d'acquisitions plus » puis finalement à « acquis ». Ils ont semblé satisfaits de ces explications.

Pour leur permettre d'avoir sous les yeux l'évolution de leurs résultats, puisque c'est bien là le but de la démarche, je leur ai fait coller une fiche d'évaluation pour le 1er trimestre au début de leur cahier, leur demandant de laisser deux pages libres pour coller plus tard les fiches des 2^{ème} et 3^{ème} trimestres. Après chaque évaluation il leur faudrait reporter les résultats obtenus dans leur grille en fonction de la compétence ou des compétences évaluées. Je pense qu'ils étaient contents de savoir qu'ils auraient un endroit où retranscrire et centraliser leurs résultats. De plus, pour moi il s'agissait de communiquer plus facilement en direction des familles qui pourraient avoir une idée plus claire de l'évolution de leurs enfants.

c. Déroulement sur l'année

La préparation de mes séquences a été affectée par la nouvelle démarche adoptée. Il m'a fallu envisager le travail de manière plus appuyée en fonction des items que je désirais travailler dans chaque séquence. Je devais également prévoir des évaluations qui ciblaient clairement et bien spécifiquement les items travaillés. Tout ceci m'a demandé plus de temps et plus de réflexion.

Je distribuais une note récapitulative aux élèves environ deux séances avant la fin de la séquence afin qu'ils sachent exactement, même si je l'avais déjà bien expliqué avant, ce sur quoi porterait la séquence, quels items et quelles compétences allaient être évalués. Une fois de plus je leur demandais de coller ce document dans leur cahier, partie cours, pour qu'ils puissent l'avoir sous les yeux lorsqu'ils reverraient leur leçon, pour bien savoir ce que j'attendais d'eux.

Après chaque évaluation finale je leur demandais d'inscrire systématiquement les résultats obtenus dans leur grille d'évaluation au début du cahier. C'était le moment propice pour passer dans les rangs et leur faire remarquer leurs progrès ou leur demander ce qu'eux pensaient de ces nouveaux résultats, à la lumière des précédents. Ils se sont toujours gracieusement prêtés à l'exercice.

Je dois dire qu'on a beaucoup parlé de pouvoir donner une seconde chance aux élèves d'acquérir certains items mais cela n'a été que rarement le cas dans ma classe. L'enseignement de l'anglais suit le principe de la progression en spirale et donc les différents

items sont souvent réévalués un peu plus tard, lorsqu'on les a retravaillés pour aller un peu plus loin. Cependant personnellement je ne trouvais pas cela gênant puisque les élèves ont quand même l'opportunité de progresser et de constater ce progrès. C'est pourquoi il m'est arrivé très rarement de réévaluer deux fois de suite sur le même travail.

Pour ce qui est des bulletins, afin d'attribuer un niveau pour chaque compétence évaluée sur le trimestre en question, j'ai fait la moyenne des résultats acquis tout au long du dit trimestre. Par exemple, un élève, qu'on appellera élève 1, a obtenu ECA+, A, ECA dans la compétence « dialoguer sur des sujets familiers » au 2nd trimestre et son bulletin indiquait qu'il avait donc acquis le niveau ECA+ dans cette compétence. C'est une moyenne, lui sait quels sont les items validés, en cours d'acquisition ou en cours d'acquisition plus. Parfois la « moyenne » était moins facile à calculer et je tranchais en fonction des items qui sont selon moi plus importants à maîtriser ou plus souvent en fonction des évaluations en elles-mêmes, c'est-à-dire si les items ont été évalués de manière succincte ou plus approfondie. De la même manière, si j'hésitais par exemple entre ECA et ECA+ pour un élève qui a fait des efforts et progresser alors je tranchais en faveur du meilleur résultat.

En ce qui concerne le vécu des élèves je l'ai trouvé plutôt positif au 1^{er} trimestre. Ils semblaient sensibles à l'attention qui leur était portée et avaient bien compris la dimension valorisante qu'était censée prendre cette évaluation en niveaux de compétence. Ils appréciaient également qu'on leur donne concrètement la chance de rattraper d'éventuels résultats pas encore satisfaisants. J'ai trouvé que leur enthousiasme était bien moins vif à partir du 2nd trimestre.

III. Mon constat

a. le devoir commun avec les autres classes de 6e

Au mois de janvier j'ai préparé avec le concours de mon collègue d'anglais un devoir commun portant sur tous les points du programme sur lesquels l'ensemble des 6^{èmes} avait travaillé jusque-là.

Il y a quatre classes de 6^{ème} cette année qui sont réparties en trois groupe-classes en anglais.

Le premier groupe-classe que j'ai à ma charge est constitué d'élèves de 6^{ème} Chopin, Mozart et Satie, le deuxième est la 6^{ème} Bizet, notre classe « expérimentale » que j'ai également à ma charge, et le troisième est composé d'élèves de 6^{ème} Satie et de 6^{ème} Mozart et a pour professeur M. Grandvalet.

La 6^{ème} Bizet a eu connaissance de ses résultats comme d'habitude avec le système de notation non chiffrée alors que les autres ont reçu une note sur vingt. Quant à moi j'ai pris en compte les résultats de tous avec le système non chiffré pour que la comparaison soit plus facile et plus pertinente.

Les résultats de cette évaluation commune montrent que dans l'ensemble le niveau des 6^{èmes} Bizet est inférieur à celui des autres classes. De plus, la répartition des résultats sur les niveaux acquis (A), en cours d'acquisition (ECA), en cours d'acquisition plus (ECA+) et non acquis (NA) est beaucoup plus homogène que pour les autres 6^{èmes} pour qui le niveau A est plus majoritairement atteint. Ce sont les 6^{èmes} Bizet qui totalisent le plus petit nombre de « acquis » et le plus grand nombre de « non acquis ». Leurs résultats tournent plus souvent que les autres autour des niveaux ECA et ECA+.

Même s'il convient de faire une seconde évaluation commune pour juger de l'évolution des différentes classes il me semble que cette première évaluation fait ressortir le fait que la composition de la 6^{ème} Bizet diffère de manière notable des autres 6^{èmes} qui ont des têtes de classe plus nombreuses et plus marquées. Ces autres groupes ont aussi des élèves en difficulté mais dans des proportions bien moins importantes. Le fait que la 6^{ème} Bizet soit moins à

l'aise dans l'apprentissage pourra peut-être nous permettre de mieux mesurer au final la portée et les effets de notre expérimentation.

b. Les points négatifs

Je dirais pour commencer que personnellement je n'ai peut-être pas su suffisamment offrir aux élèves la chance de se rattraper au quotidien, de refaire les évaluations où ils n'ont pas obtenu de résultats satisfaisants sur le coup. Je me disais qu'un résultat meilleur à un test qui serait exactement le même ou très similaire n'était pas forcément signe d'un réel progrès mais plutôt d'un bon bachotage. Ne me sentant pas à l'aise avec cette idée, à tort ou à raison, j'ai préféré les évaluer sur les mêmes items plus tard, après les avoir retravaillés et approfondis.

Cependant, les élèves savaient qu'ils pouvaient demander à être interrogés à n'importe quel moment pour tenter de valider leurs progrès. Ils sont peu à avoir choisi cette option.

Ensuite même si les évaluations ne se présentaient pas sous forme de notes sur vingt ou même sur dix cette année, il reste que j'ai quand même encore ressenti un esprit de compétition chez nombre de mes élèves de 6^{ème} Bizet, comme dans les autres classes. Ils cherchent toujours à connaître les résultats des autres, à faire des comparaisons, à savoir qui est le « meilleur » et les notions d'apprentissage progressif et de progrès au rythme de chacun ont tendance à ce moment là à être oubliées. On ne mesure pas ses progrès par rapport à ses propres résultats antérieurs mais par rapport aux résultats de ses camarades. Le phénomène est le même qu'avec une évaluation chiffrée.

Il y a également la question de la taille du groupe. Les 6^{èmes} Bizet ne sont que 19 alors que dans les autres groupes d'anglais les effectifs varient entre 25 et 28. Les conditions d'enseignement, le temps de prise de parole pour chaque élève, etc. sont donc forcément différents. C'est un avantage certain pour les 6^{èmes} Bizet mais en ce qui concerne l'expérimentation, je trouve que cela change un peu trop la donne. Je m'appuie nécessairement sur l'évolution des autres classes, surtout celle que j'ai aussi à ma charge puisque je travaille de la même façon avec eux. Elles me servent de repères pour juger de l'impact de notre système d'évaluation sur le groupe des 6^{èmes} Bizet, mais une si grande différence dans les effectifs fausse un peu la donne selon moi.

De plus, je parlais de cet esprit de compétition tout à l'heure qui semble assez inévitable, de leur besoin de se comparer les uns aux autres. Etant donné que la 6^{ème} Bizet est dans son ensemble moins forte que les autres, le danger existe que les élèves de cette classe concluent que leurs résultats moins brillants soient un effet de l'expérimentation et qu'ils n'apportent plus le même crédit aux résultats qui leur sont communiqués, ou pire encore, qu'ils se sentent dévalorisés.

Ensuite je me suis vue communiquer bien davantage avec les élèves sur mes démarches et surtout sur les évaluations que je leur propose. Selon moi cela leur permet de se sentir un peu plus concernés, un peu plus aux commandes, mieux préparés. Encore une fois ils sont bien placés au centre de leur apprentissage. Ils ont peut-être aussi mieux compris qu'on travaillait ensemble, avec un objectif commun : les voir progresser toujours plus. Le résultat d'une évaluation n'est plus présenté comme une sanction ou une récompense, quelque chose d'immuable mais plutôt comme un repère à un moment donné de leur apprentissage. Un repère qui a toutes les chances d'évoluer. Je pense que les élèves de 6e Bizet étaient bien conscients qu'on est toujours à un stade donné dans son apprentissage, du moins en début d'année, car comme je le remarquais tout à l'heure, cette idée a fini un peu par s'éroder au cours de l'année et ils ont retrouvé quelques anciens réflexes. Cependant l'essentiel est qu'on ait pu leur faire comprendre qu'on les guidait dans leur apprentissage et que notre volonté n'était pas de les sanctionner. Cette expérience m'a également donné plus d'opportunités de communiquer et d'échanger avec mes collègues. On ne travaille jamais seul avec une classe, on est membre d'une équipe, une équipe qui a un objectif en commun : amener un groupe d'élèves à maîtriser un maximum de compétences à la fin de l'année scolaire. Une équipe qui pratique le questionnement dans le but, elle aussi, d'évoluer et d'être plus performante.

Un autre aspect positif est que grâce à ces évaluations par niveau de compétences, à la répartition bien claire et délimitée en compétences, capacités et items et au tableau de notes que j'ai dû faire, j'ai pu me rendre compte plus facilement si les élèves avaient plus de facilités à l'écrit ou à l'oral par exemple, ou si tel ou tel point du cours n'était pas acquis par la majorité. Un exemple concret : l'écrit sur lequel j'ai dû insister plus lourdement avec les 6^{èmes} Bizet au vu de leurs résultats. On a dû retravailler certains items, comme par exemple « écrire sans fautes des mots ou groupes de mots qui sont dictés », puis « écrire sans fautes des phrases ou de courts paragraphes qui sont dictés ». Bilan, ils ont pu égaler les résultats des autres 6^{èmes} pourtant globalement meilleurs. Cette réflexion sur les résultats, chaque professeur la fait mais je trouve qu'elle est grandement facilitée par une évaluation par compétences et que les lacunes ou les points mal intégrés sont plus faciles à déceler et à retravailler. C'est l'avantage de pouvoir donner plusieurs résultats lors d'une seule évaluation, autant de résultats que de compétences évaluées.

Finalement, chaque élève aura bénéficié de cette expérience mais chacun l'aura certainement vécue différemment et en aura tiré avantage différemment également. Je trouve que le meilleur exemple d'un élève à qui l'expérimentation aura profité est l'élève qu'on appellera l'élève 2. Ce jeune garçon est arrivé dans la 2^{ème} partie du 2nd trimestre. C'est un élève en difficulté qui ne semblait pas d'entrée très enthousiaste à l'idée de faire de l'anglais. Au final je pense que la démarche lui a convenu, lui a donné plus confiance et qu'il s'est senti soutenu. Il met beaucoup d'énergie en classe pour apprendre et progresser et même s'il reste encore beaucoup de progrès à faire, ceux qu'il a accomplis jusque là sont déjà conséquents.

IV. Ma conclusion

J'ai vécu cette expérience de façon plutôt positive et j'espère que c'est également le cas des élèves. Si je devais recommencer, je pense que je changerais certainement quelques points, que je retravaillerais par exemple mes fiches d'évaluation afin de trouver peut-être un système plus simple d'utilisation et encore plus clair pour les élèves. Mais dans l'ensemble je conserverais la même démarche. Il faudrait aussi éviter le phénomène de lassitude qui a frappé nos élèves au 2nd trimestre. Pour cela, il faudrait peut-être communiquer et échanger davantage avec eux, plus régulièrement, quoique je pense que cela a été quand même largement fait cette année. Selon moi il faut tenir compte du fait que cette classe était d'un niveau à la base plus faible et donc que les élèves de 6^{ème} Bizet ont peut-être un profil moins « scolaire » que les classes qui servaient de repères.

Mademoiselle Jennifer Michel, professeur d'anglais

Rappel du contexte :

Une des classes de 6^{ème} du collège Jean Moulin fait l'objet d'une expérimentation consistant en l'absence d'évaluation chiffrée des élèves. Concrètement, les élèves ne sont plus notés mais évalués en terme de capacités et de compétences à l'aide d'une échelle de quatre appréciations : non acquis (NA), en cours d'acquisition - (ECA-), en cours d'acquisition + (ECA+), acquis (A). Les élèves ont en outre la possibilité de solliciter leur professeur afin d'être évalué sur tel ou tel point au moment où ils se sentent en mesure de faire preuve de leurs capacités.

Choix des rubriques d'évaluation dans le cas particulier des SVT :

Le premier mérite de cette démarche est de pousser l'enseignant à s'interroger sur sa matière. Quelles en sont les particularités ? Que doivent impérativement en retenir les élèves pour que l'enseignant puisse estimer qu'il a rempli son rôle avec succès ?

Ces questions, on est forcément amené à se les poser au moment de choisir les rubriques à partir desquelles les élèves seront évalués. Doit-on s'appuyer sur les différents thèmes du programme, et proposer par exemple une rubrique « identifier un arbre à partir de la forme de ses feuilles » ?

Dans le cas des Sciences de la Vie et de la Terre, il s'agit véritablement de la première discipline rencontrée par les élèves au cours de leur scolarité où la démarche scientifique prend toute son importance : rigueur des dispositifs expérimentaux, de la restitution et de l'interprétation des résultats, importance de la recherche documentaire et des connaissances préalables...

Ce sont donc ces constatations et ces critères qui ont été à la base du choix des différentes rubriques d'évaluation des élèves :

- **S'informer (I)** : acquérir des informations à partir de différentes sources (livres et manuels, revues, sites internet, émission télévisées...).
- **Communiquer (C)** : restituer des informations à l'oral et à l'écrit dans un français correct et sous une représentation adaptée au message à faire passer (texte, exposé, schéma, graphique, tableau, dessin d'observation...).
- **Réaliser (Re)** : respecter un protocole, utiliser le matériel (microscope ou autre), réaliser les expériences.
- **Raisonner (Ra)** : comprendre une démarche scientifique, mettre en lien des informations pour comprendre un phénomène, faire une hypothèse et proposer l'expérience pour la vérifier, interpréter les résultats
- **Savoir (Sa)** : apprendre et retenir ses leçons.

Ces différentes rubriques sont en fait celles préconisées par les Inspecteurs Pédagogiques Régionaux de SVT. Il se trouve qu'elles répondaient justement particulièrement bien au cahier des charges de l'expérimentation avec cette classe de sixième car elles permettent d'évaluer l'élève sur ses aptitudes, ses compétences et son attitude personnelle plutôt que sur la maîtrise de tel ou tel point isolé du programme.

En annexe du présent rapport se trouve une série de documents correspondant à des activités conduites en classe avec les élèves où l'on retrouve l'application concrète d'une évaluation à l'aide de ces différentes rubriques. En annexe se trouvent aussi deux exemples de contrôles où l'on voit le critère d'évaluation en face de chaque question (*annexes 7 à 9 pages 56 à 60*).

Application concrète en SVT

Chaque activité fait l'objet d'une évaluation. Dessin d'observation au microscope, interrogation orale, devoir surveillé, sont autant d'exemples d'activités pouvant être notées selon les cinq rubriques énoncées précédemment. Dans les faits, l'évaluation d'une activité recouvre généralement 2 à 4 rubriques, voire une seule pour une simple question de cours posée à un élève.

Dans l'exemple du dessin d'observation au microscope, l'élève sera noté sur les rubriques suivantes :

- **Réaliser** : cette note est donnée lors du passage dans les rangs pendant l'observation. L'élève a-t-il respecté les consignes, a-t-il bien préparé sa lamelle et bien positionné l'éclairage ? Utilise-t-il le bon grossissement
- **Communiquer** : le croquis ressemble-t-il à la réalité ? L'élève inscrit-il un titre et une échelle ? Le dessin est-il correctement annoté ?

Pour une interrogation orale, les rubriques suivantes serviront de base à l'évaluation de l'élève :

- **Savoir** : l'élève connaît-il son cours et peut-il répondre à une question simple ? Par exemple : quels sont les besoins nutritifs des végétaux chlorophylliens ?
- **Raisonner** : est-il capable, si la question le requiert, de produire le raisonnement nécessaire pour trouver la réponse ?
- **Communiquer** : l'élève s'exprime-t-il clairement et distinctement dans un français correct ?

Le devoir surveillé est quant à lui noté selon les critères suivants :

- **Savoir** : l'élève a-t-il révisé en vue de ce devoir ?
- **S'informer** : est-il capable de décrypter les documents présentés dans l'énoncé décrivant telle expérience sur la croissance des végétaux ou le régime alimentaire de tel animal ?
- **Raisonner** : l'élève peut-il, sur la base de ses connaissances et de l'expérience présentée dans l'énoncé, expliquer quel sera le résultat de l'expérience ?
- **Communiquer** : la formulation des phrases et le soin seront évalués par ce biais.

L'élève retranscrit l'ensemble des évaluations dans une grille au début de son classeur. Cela lui permet en un coup d'œil de prendre conscience de sa situation et de déterminer ses points forts et ses faiblesses. Cette grille se trouve en annexe de ce rapport (*annexe 9 page 60*).

Avantages et limites de la méthode

A la remise d'un devoir surveillé par exemple, l'élève est donc noté sur quatre rubriques sur une échelle de quatre niveaux d'appréciation : non acquis (NA), en cours d'acquisition - (ECA-), en cours d'acquisition + (ECA+), acquis (A).

L'élève n'obtient donc aucune « note » globale. Les élèves, ni même le professeur d'ailleurs, n'ont donc aucun moyen d'établir un classement de leurs performances, les uns par rapports aux autres. Cela a pour effet selon moi de réduire d'une certaine façon « l'esprit de compétition » (si on peut employer ces termes s'agissant d'une classe de 6^{ème}) et évite donc des tensions entre les élèves. Plus aucun élève n'est stigmatisé comme étant un cancre car chacun d'entre eux car brille sur au moins un des critères. Sans doute que cette méthode évite

le découragement et la lassitude des élèves les moins bons face à des notes médiocres à répétition et leur évite de décrocher complètement.

Si les élèves sont moins sous pression, le corollaire négatif est qu'il est parfois plus difficile de leur faire comprendre les enjeux d'un travail régulier. Les élèves peuvent arriver à penser que tout est négociable et qu'une évaluation négative peut être réévaluée par la suite à un moment que l'élève juge plus opportun. S'il s'agit là effectivement d'une des exigences du cahier des charges de cette classe expérimentale, il faut voir que c'est particulièrement difficile à respecter en SVT, où l'avancement du cours exige de nombreuses maquettes et dispositifs expérimentaux. Plus concrètement, si l'élève a loupé son dessin d'observation au microscope, on ne peut pas ressortir l'ensemble du matériel pour lui permettre de recommencer. D'autre part, ce mode de fonctionnement fait peut-être perdre de vue aux élèves qu'il y a des échéances à respecter et qu'il est important d'organiser son travail pour être prêt le jour du contrôle.

En fin de trimestre vient le temps de l'élaboration des bulletins des élèves. Avec les notes arithmétiques habituelles, un simple calcul nous permet d'obtenir une mesure de la performance globale de l'élève sur le trimestre. On peut se demander si cette note obtenue est particulièrement pertinente. Comment résumer par un simple chiffre entre zéro et vingt la performance d'un élève, son comportement, la qualité de son apprentissage, les efforts produits pour progresser ? C'est impossible. C'est pourquoi la note est traditionnellement accompagnée d'une remarque écrite pour la nuancer.

Avec ce système expérimental d'évaluation, il devient plus compliqué de rédiger ses bulletins. Il faut apprendre à perdre ses habitudes pour parvenir à une évaluation de l'élève. En effet, comment obtenir une « moyenne » à partir d'appréciations telles que A, ECA-, NA...

L'attribution d'une « note » à l'élève par le professeur relève donc à la fois de l'évaluation selon des critères précis, d'une certaine approximation en raison du faible nombre de paliers de notation, ainsi que d'une bonne dose de subjectivité. Cela est à la fois positif et négatif. Positif car le professeur n'est pas « prisonnier » d'une simple moyenne arithmétique et a donc plus de latitude pour évaluer l'élève tel qu'il l'a perçu. Négatif car la perception qu'a le professeur de l'élève est soumise, comme dans toute relation humaine, à une certaine distorsion du fait des à priori, des affinités ou des incompatibilités de caractères ou autres préjugés.

Conclusion

Cette nouvelle méthode d'évaluation comporte donc ses avantages et ses inconvénients. Elle modifie en partie la façon de fonctionner entre professeur et élèves. Elle facilite le dialogue car elle permet de dédramatiser en partie l'importance d'une note perçue jusque là comme fondamentale par les élèves. L'effet pervers est peut être un détachement trop important de la part des élèves car ils pensent que tout est rattrapable d'une façon ou d'une autre. L'évaluation se fait plus fine car le moindre travail est jugé sur jusqu'à cinq critères. Mais ce surcroît d'information n'est pas forcément profitable à l'élève car il ne sait pas forcément comment l'interpréter. L'élève ne sait plus comment il se situe par rapport au reste de la classe. Il en résulte une ambiance de travail plus détendue, mais parfois trop car même les élèves les moins bons ne réalisent pas leurs difficultés.

Certains des résultats obtenus sont donc encourageants alors que d'autres sont des effets secondaires indésirables de la méthode. Une réflexion commune permettrait peut-être d'y remédier.

Quant à l'évaluation en fin de trimestre des élèves, le constat est le suivant. A une objectivité parfois absurde de la moyenne arithmétique habituelle succède une trop grande subjectivité, qui est à la fois synonyme de liberté et d'embarras pour le professeur qui cherche à évaluer consciencieusement son élève selon ses mérites. Le risque est grand de sortir une évaluation non représentative du travail de l'élève à partir d'un ensemble d'appréciations disparates en faisant usage d'approximations, de bricolages ou encore d'une cuisine interne douteuse. Il est très probable qu'une application généralisée de la méthode permettrait d'adopter les automatismes pour une mise en œuvre efficace de l'évaluation des élèves. Cependant, il est impératif de fixer des modes de fonctionnement communs, de parvenir à une coordination des équipes m

o

Annexes à l'écrit sur l'action

Titre de l'action : Pour une évaluation qui permette de connaître et exprimer au mieux les acquis des élèves d'une classe de sixième, et les rende acteurs de leur formation.

Académie de Nancy-Metz

Etablissement : Collège Jean Moulin, 1 rue Jean Moulin 57270 Uckange

Annexe 1 : compétences en arts plastiques	page 37
Annexe 2 : compétences exigibles en mathématiques	page 39
Annexe 3 : exemple de bilan en mathématiques	page 51
Annexe 4 : évaluation à la demande en mathématiques	page 53
Annexe 5 : grille d'évaluation en mathématiques	page 54
Annexe 6 : compétences documentaires	page 55
Annexe 7 : exemple d'exercices en SVT	page 56
Annexes 8 abc : exemples de contrôles en SVT	page 57
Annexe 9 : grille de synthèse en SVT	page 60
Annexe 10 : exemple de bulletin (3^{ème} trimestre)	page 61
Annexe 11 : exemple de grille de synthèse (3^{ème} trimestre)	page 66

Annexe 1 Arts plastiques

Programmes de 6^{ème}

« L'objet et l'œuvre »

► Compétences techniques :

- Je sais représenter par le dessin
- Je sais représenter par la peinture
- Je sais utiliser correctement différents outils : crayons de couleur, crayon de papier, ciseaux, paille, éponge
- Je sais utiliser les matériaux en fonction de leurs qualités
- J'adapte mon outil au format de mon support
- Je sais choisir mon support en fonction du travail que je dois réaliser
- Je sais adapter une forme à une fonction (analogie formelle)
- Je connais les mélanges de couleurs primaires, secondaires et tertiaires

► Compétences numériques :

- Je sais utiliser les fonctions de base d'un appareil photo
- Je sais scanner une image

- Je sais imprimer une image ou un texte
- Je sais utiliser internet pour faire une recherche
- Je sais enregistrer mes données
- Je sais utiliser les fonctions de base d'un logiciel de retouche d'image (GIMP)
- Je sais créer un dossier et ranger mes documents dedans
- Je sais retrouver les documents que j'ai rangés

► **Compétences culturelles :**

- Je sais utiliser le vocabulaire approprié aux arts plastiques
 - o Socle, cadre, vitrine, piédestal
 - o Musée, installation, écran, exposition
 - o Volume/relief/ronde-bosse
 - o Accumulation, compression
 - o Peinture, sculpture, architecture, design
 - o Support, format
 - o Bidimensionnel/tridimensionnel
 - o Couleur primaire, secondaire, tertiaire
 - o Détournement
 - o Analogie formelle
 - o Matériau et ses propriétés : souple, rugueux, rigide, doux...
- Je sais différencier différentes techniques : aquarelle, craie grasse, pastels, encre de chine, peinture à l'huile, fusain, gouache, acrylique...
- Je sais distinguer la nature des objets : objet d'art, objet usuel, objet symbolique, design...
- Je sais identifier les modalités de présentation de l'objet : exposition, installation, intégration... socle, cadre, piédestal...
- Je sais identifier les différents lieux de présentation de l'objet : musée, écran, espace quotidien, vitrine...
- Je connais quelques objets importants de l'histoire des arts et je sais les situer dans le temps

► **Compétences comportementales** (avoir un comportement autonome et responsable)

- je sais expérimenter et faire des choix
- je sais travailler seul ou en groupe
- je participe à une verbalisation : je fais des commentaires, j'analyse, je donne mon avis
- j'accepte les productions des autres
- Je sais me déplacer dans la salle lorsque j'en ai besoin
- Je sais où se trouve le matériel dans la salle et je sais m'en servir lorsque j'en ai besoin
- Je rends mon espace de travail propre en fin d'heure
- Je sais gérer mon temps en fin d'heure en fonction de mon activité

- ► **Compétences transversales : (?)**

- Je sais prendre la parole correctement
- Je sais m'exprimer à voix haute devant la classe
- je sais raconter une histoire cohérente (narration)
- Je sais expliquer mon travail à l'oral
- Je sais expliquer mon travail à l'écrit
- Je respecte le travail de mon voisin

Nom :

Classe :

Prénom :

Compétences exigibles en Mathématiques

		Nombres et calculs											
Ecriture décimale d'un nombre	N1	Savoir ce que représente un chiffre suivant sa position dans l'écriture d'un nombre											
	N2	Passer de l'écriture décimale à l'écriture fractionnaire											
	N3	Passer de l'écriture fractionnaire à l'écriture décimale											
Comparaisons et valeurs approchées	N4	Comparer deux nombres entiers ou décimaux											
	N5	Ranger une liste de nombres											
	N6	Encadrer un nombre											
	N7	Intercaler un nombre entre deux autres											
	N8	Placer un nombre sur une demi-droite graduée											
	N9	Sur une demi-droite graduée, lire l'abscisse d'un point ou donner un encadrement de cette abscisse (nombre entier ou décimal)											
	N10	Sur une demi-droite graduée, placer un point d'abscisse donnée (nombre entier ou décimal)											

	N11	Donner la valeur approchée d'un nombre, par excès ou par défaut																		
Addition et soustraction	N12	Connaître les tables d'addition																		
	N13	Calculer mentalement une addition																		
	N14	Calculer mentalement une soustraction																		
	N15	Effectuer une addition en la posant																		
	N16	Effectuer une soustraction en la posant																		
	N17	Savoir à quoi sert un ordre de grandeur																		
	N18	Donner un ordre de grandeur d'une somme																		
	N19	Donner un ordre de grandeur d'une différence																		
	N20	Connaître le vocabulaire : somme, différence, terme																		
	N21	Utiliser la calculatrice pour effectuer une addition ou une soustraction																		
Multiplication	N22	Connaître les tables de multiplication																		
	N23	Connaître les résultats qui viennent des tables																		
	N24	Multiplier un nombre décimal par 10 ou par 100 ou par 1000																		
	N25	Multiplier un décimal par 0,1 ou par 0,01 ou par 0,001																		
	N26	Calculer mentalement une multiplication																		

	N27	Effectuer une multiplication en la posant																			
	N28	Donner un ordre de grandeur d'un produit																			
	N29	Connaître le vocabulaire : produit, facteur																			
	N30	Utiliser la calculatrice pour effectuer une multiplication																			
Division	N31	Reconnaître des situations à traiter avec une division euclidienne																			
	N32	Interpréter les résultats d'une division euclidienne																			
	N33	Calculer des durées																			
	N34	Effectuer la division d'un entier par un entier dans des cas simples																			
	N35	Calculer mentalement une division simple																			
	N36	Utiliser la calculatrice pour calculer le quotient entier et le reste d'une division euclidienne																			
	N37	Connaître et utiliser le vocabulaire : dividende, diviseur, quotient, reste																			
	N39	Connaître et utiliser le vocabulaire : multiple, diviseur																			
	N40	Reconnaître si un nombre est divisible par 2 ; 4 ; 5 ; 3 ; 9 ou 10																			
	N41	Diviser un nombre décimal par 10 ou par 100 ou par 1000																			
	N42	Effectuer une division décimale simple, en la posant																			
N43	Utiliser la calculatrice pour effectuer une division																				

Ecritures fractionnaires	N44	Connaître les différentes significations de $\frac{a}{b}$																
	N45	Connaître et utiliser le vocabulaire : numérateur, dénominateur																
	N46	Lire une abscisse en écriture fractionnaire sur une demi-droite graduée																
	N47	Placer le quotient de deux entiers sur une demi-droite graduée.																
	N48	Prendre une fraction d'une quantité																
	N49	Reconnaître si deux écritures fractionnaires différentes représentent un même nombre.																

Activités géométriques											
Construction de figures	G1	Coder une figure									
	G2	Traduire des schémas, des codages et des symboles									
	G3	Faire un schéma codé									
	G4	Reporter une longueur									
	G5	Reproduire une figure									
	G6	Compléter un agrandissement ou une réduction déjà commencée									
	G7	Construire une figure d'après une figure codée									
	G8	Construire une figure d'après un texte									
	G9	Construire une figure simple à l'aide d'un logiciel de géométrie dynamique									
Bases de la géométrie	G10	Utiliser une ou des lettres pour désigner un élément d'une figure, en utilisant la bonne notation									
	G11	Connaître et utiliser le vocabulaire : droite, demi-droite, segment, point									
	G12	Connaître et utiliser le vocabulaire : points confondus, points distincts, points alignés, milieu									

	G13	Connaître et utiliser le vocabulaire : cercle, centre, rayon, corde, arc de cercle, diamètre																		
	G14	Caractériser les points d'un cercle																		
Parallèles et perpendiculaires	G15	Connaître et utiliser le vocabulaire : droites parallèles, droites perpendiculaires																		
	G16	Tracer la perpendiculaire à une droite donnée passant par un point donné																		
	G17	Tracer la parallèle à une droite donnée passant par un point donné																		
Angles	G18	Connaître et utiliser le vocabulaire des angles																		
	G19	Comparer des angles																		
	G20	Utiliser le rapporteur pour mesurer un angle																		
	G21	Utiliser le rapporteur pour construire un angle de mesure donnée																		
		Reproduire un angle																		
Quadrilatères	G22	Connaître et utiliser le vocabulaire : sommet, côté, diagonale																		
	G23	Connaître les propriétés des côtés, des angles et des diagonales d'un rectangle																		
	G24	Connaître les propriétés des côtés, des angles et des diagonales d'un losange																		

	G25	Connaître les propriétés des côtés, des angles et des diagonales d'un carré																			
	G26	Utiliser ces propriétés pour construire ces quadrilatères																			
	G27	Reconnaître ces quadrilatères dans des figures plus compliquées																			
Triangles	G28	Construire à la règle et au compas un triangle connaissant les longueurs des côtés																			
	G29	Connaître les propriétés des côtés et des angles d'un triangle isocèle																			
	G30	Connaître les propriétés des côtés et des angles d'un triangle équilatéral																			
	G31	Connaître les propriétés des côtés et des angles d'un triangle rectangle																			
	G32	Utiliser ces propriétés pour construire ces triangles.																			
	G33	Reconnaître ces triangles dans des figures plus compliquées																			
Médiatrices et bissectrices	G34	Connaître et utiliser la définition de la médiatrice																			
	G35	Connaître et utiliser la propriété des points de la médiatrice																			
	G36	Connaître et utiliser la définition de la bissectrice																			
	G37	Tracer la médiatrice d'un segment de plusieurs façons																			
	G38	Tracer la bissectrice d'un angle de plusieurs façons																			
Parall	G39	Fabriquer un parallépipède rectangle de dimensions données																			

	G40	Reconnaître un parallélépipède rectangle à partir d'un dessin en perspective cavalière ou d'un patron																		
	G41	Représenter un parallélépipède rectangle en perspective cavalière																		
	G42	Dessiner ou compléter un patron d'un parallélépipède rectangle																		
	G43	Décrire un parallélépipède rectangle en repérant ses particularités																		
	G44	Connaître et utiliser le vocabulaire : face, arête, sommet																		
Symétrie axiale	G45	Construire le symétrique d'un point																		
	G46	Construire le symétrique d'une droite																		
	G47	Construire le symétrique d'un segment																		
	G48	Construire le symétrique d'un cercle																		
	G49	Construire ou compléter la figure symétrique d'une figure donnée																		
	G50	Construire ou compléter une figure possédant un axe de symétrie																		

Organisation et gestion de données. Fonctions.												
Proportionnalité et pourcentages	F1	Reconnaître des situations de proportionnalité ou de non-proportionnalité										
	F2	Traiter un problème de proportionnalité par l'image de l'unité										
	F3	Traiter un problème de proportionnalité en utilisant un rapport de linéarité										
	F4	Traiter un problème de proportionnalité en utilisant le coefficient de proportionnalité.										
	F5	Calculer ...% de ...										
Tableaux et représentations graphiques	F6	Lire les données d'un tableau										
	F7	Utiliser et interpréter les données d'un tableau										
	F8	Décrire le comportement d'une grandeur										
	F9	Représenter des données dans un tableau à deux ou plusieurs colonnes										
	F10	Représenter des données dans un tableau à double entrée										
	F11	Choisir le meilleur type de tableau pour organiser des données										
	F12	Lire une représentation graphique (diagramme en bâtons, circulaire ou demi-circulaire, graphique cartésien)										

	F13	Utiliser et interpréter une représentation graphique (diagramme en bâtons, circulaire ou demi-circulaire, graphique cartésien)																		
--	-----	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

Grandeurs et mesures																				
Conversions	M1	Effectuer des changements d'unités de longueur																		
	M2	Effectuer des changements d'unités de masse																		
	M3	Effectuer des changements d'unités de contenance																		
Aires et périmètres	M4	Comparer des périmètres																		
	M5	Calculer le périmètre d'un polygone																		
	M6	Connaître et utiliser la formule donnant la longueur d'un cercle.																		
	M7	Comparer des aires																		
	M8	Déterminer l'aire d'une surface à partir d'un pavage																		
	M9	Différencier aire et périmètre																		
	M10	Connaître et utiliser la formule donnant l'aire d'un rectangle																		
	M11	Calculer l'aire d'un triangle rectangle																		
	M12	Calculer l'aire d'un triangle quelconque dont on a tracé une hauteur																		

	M13	Connaître et utiliser la formule donnant l'aire d'un disque																	
	M14	Effectuer des changements d'unités d'aire																	
Volumes	M15	Déterminer le volume d'un pavé en comptant les unités de volume																	
	M16	Connaître et utiliser la formule donnant le volume d'un pavé droit																	
	M17	Connaître et utiliser les unités de volumes																	
	M18	Relier les unités de volumes aux unités de contenance.																	
	M19	Savoir que $1L = 1dm^3$																	
	M20	Effectuer des changements d'unités de volume																	

Mise en œuvre d'une démarche scientifique ou d'une résolution de problèmes												
Résoudre un problème	P1	Analyser une donnée numérique										
	P2	Extraire les informations utiles										
	P3	Faire la différence entre ce qu'on sait et ce qu'on cherche										
	P4	Proposer une méthode										
	P5	Faire des essais										
	P6	Choisir la bonne opération pour résoudre un problème										
	P7	Mettre en œuvre un raisonnement										
	P8	Justifier une réponse										
	P9	Contrôler un résultat										
Communiquer	P10	Présenter un travail soigné et lisible										
	P11	Faire une phrase correcte pour exprimer un résultat										
	P12	Donner l'unité et la précision d'un résultat										
	P13	Présenter et expliquer l'enchaînement des idées avec logique, rigueur et précision du vocabulaire										

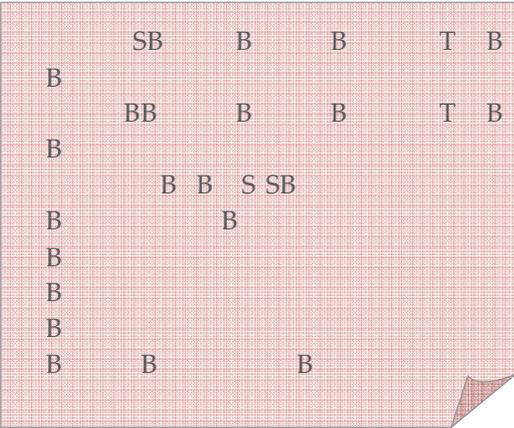
Devoir Bilan de Mathématiques n°

Exercice 1 :

- 1) Recopier et compléter :
43,01+259+8,758 est le (la)..... des trois 43,01 ; 259 et 8,758.
9002-45,8 est le (la) des deux.....9002 et 45,8.
- 2) Poser et effectuer:
587,12 + 10942,9 45 + 89,6 + 0,05 13 – 6,8
72103,1 – 18764,23
- 3) Calculer en faisant des regroupements astucieux :
A = 12,3 + 4,25 + 7,7 + 0,75

Exercice 2 :

Compléter le ticket de caisse ci-dessous (écrire tous les calculs sur la copie) :



Exercice 3 :

Pour chaque énoncé, indique la propriété que l'on peut utiliser à partir des données, puis la conclusion qui en découle (les droites repassées en gras sont parallèles) :

	Données	Figure	Propriété	Conclusion
a.	$(d_3) // (d_4)$			
	$(d_3) // (d_5)$			
b.	$(d_1) \perp (d_2)$			
	$(d_1) // (d_3)$			
c.	$(AB) \perp (AC)$			
	$(AB) \perp (BC)$			

Apprendre la leçon	
Effectuer une addition en la posant	
Effectuer une soustraction en la posant	
Choisir la bonne opération pour résoudre un problème	
Justifier une réponse	
Faire la différence entre ce qu'on sait et ce qu'on cherche	

Nom :

Prénom :

Evaluation à la demande :

1) Compléter avec des nombres ou des fractions :

$-\frac{1}{2} - \frac{1}{3} = -\frac{5}{6}$ $-\frac{1}{2} + \frac{1}{3} = -\frac{1}{6}$ $-\frac{1}{2} - \frac{1}{3} = -\frac{5}{6}$ $-\frac{1}{2} + \frac{1}{3} = -\frac{1}{6}$ $-\frac{1}{2} - \frac{1}{3} = -\frac{5}{6}$ $-\frac{1}{2} + \frac{1}{3} = -\frac{1}{6}$

A1													
	A	B	C	D	E	F	G	H	I	J	K	L	M
1			passer de l'écriture décimale à l'écriture fractionnaire					passer de l'écriture fractionnaire à l'écriture décimale					
2	élève 1			NA					NA				
3	élève 2	NA	A	A		NA	ECA-	A	A				
4	élève 3	NA	NA	NA	NA	NA		NA	NA	NA			
5	élève 4	ECA+		ECA+		ECA+		NA	ECA-				
6	élève 5	A		ECA-		A		A	ECA+				
7	élève 6	NA	NA	NA	ECA+	NA	NA	A	ECA-				
8	élève 7	ECA-		ECA+		NA	ECA+		ECA-	A			
9	élève 8	ECA+		ECA+		NA	ECA-	A	ECA+				
10	élève 9												
11	élève 10	A		ECA+		A		ECA-	A				
12	élève 11	ECA-		NA	NA	NA		ECA-	NA	ECA-			
13	élève 12	A	A			A		ECA-	A				
14	élève 13	NA		ECA+		ECA-	ECA+	ECA-	ECA+				
15	élève 14			NA	ECA-				NA	ECA-			
16	élève 15	NA		ECA+		NA		ECA-	A				
17	élève 16	NA	NA	ECA+		NA		ECA+	ECA-				
18	élève 17	NA	A	A		NA	A	NA	ECA+				
19	élève 18	ECA+		A		NA		A	A				
20	élève 19	ECA+	A	A		A		A	A				

Annexe : feuille de route 3ème trimestre

Nom, prénom :

Classe :

Évaluation des compétences documentaires en classe de 6^{ème}

Travail : réalisation d'une biographie

Compétences	Auto-évaluation : je m'évalue			Évaluation		
<u>Je sais rechercher un document à l'aide de BCDI</u>	A	ECA	NA	A	ECA	NA
J'utilise des mots-clés	A	ECA	NA	A	ECA	NA
Je sélectionne des documents en rapport avec mon sujet	A	ECA	NA	A	ECA	NA
<u>Je sais identifier un document</u>	A	ECA	NA	A	ECA	NA
Je note les éléments permettant de localiser le document	A	ECA	NA	A	ECA	NA
Je note les références des documents	A	ECA	NA	A	ECA	NA
<u>Je sais sélectionner une information dans un document</u>	A	ECA	NA	A	ECA	NA
Je note ce qui est important pour mon sujet, je ne recopie pas le document	A	ECA	NA	A	ECA	NA
Je complète mon tableau de prise de notes	A	ECA	NA	A	ECA	NA
<u>Je sais rendre compte de mes recherches</u>	A	ECA	NA	A	ECA	NA
J'utilise et je reformule mes notes pour rédiger un texte	A	ECA	NA	A	ECA	NA
J'organise mon texte	A	ECA	NA	A	ECA	NA
Je cite les références des documents que j'ai utilisés	A	ECA	NA	A	ECA	NA

Activité : Observer l'épiderme d'oignon au microscope pour connaître son organisation.

Pour pouvoir observer un épiderme d'oignon, il faut réaliser une **préparation microscopique** :

1- Réalise la préparation microscopique d'épiderme d'oignon : pour cela, suivre les indications ci-dessous : (Re)



Réalisation d'une préparation microscopique d'épiderme d'oignon



*** Pour réaliser cette préparation, il faut :**

- une lame et une lamelle (propres !)
- une écaille d'oignon rouge
- une pince fine et des ciseaux fins
- un récipient contenant de l'eau

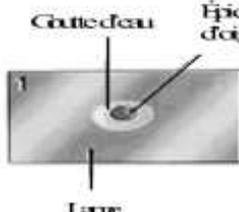
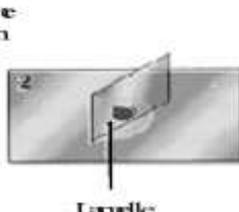
Attention : Il faut manipuler la lame et la lamelle en les tenant par les bords pour ne pas y laisser des empreintes.
La lamelle est fine, ne pas la casser !

*** Pour préparer le montage :**

- 1) Dépose une goutte d'eau au centre de la lame.
- 2) Décolle la fine "peau" (= épiderme) qui recouvre l'extérieur de l'écaille d'oignon en utilisant la pince fine.
- 3) Découpe un petit morceau de cette peau à l'aide des ciseaux.
- 4) Dépose-la délicatement et à plat (sans la faire plier !) le morceau prélevé dans la goutte d'eau.
- 5) Dépose délicatement la lamelle sur la goutte en posant d'abord un côté, puis en la laissant descendre.

*** Critères de réussite :**

- Le morceau de peau a été prélevé sans intervention du professeur.
- Le morceau n'est pas trop grand.
- Le morceau est bien étalé.
- La lamelle n'est pas cassée.

Montage d'une préparation microscopique

→ La préparation est prête !
Placez-la sur la platine du microscope pour l'observer...

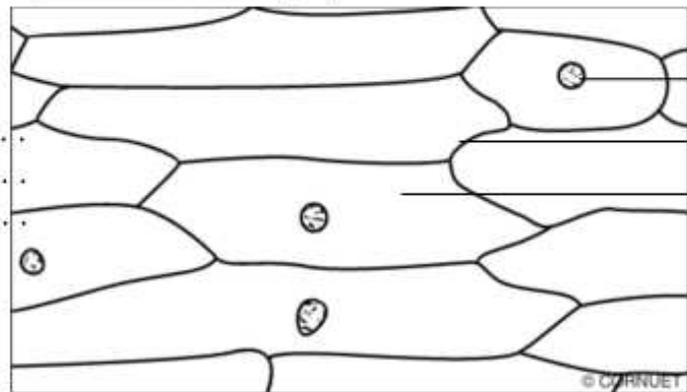
Re : 2- Observe au microscope l'épiderme d'oignon en t'aidant de la **FICHE METHODE** : Utiliser un microscope. (Re)
3- Complète le **dessin d'observation** proposé ci-dessous en t'aidant du **doc. 2 page 67. (I)**

TITRE :

.....

.....

.....



.....

.....

.....

Grossissement :

X

Classe :

Date :

NOM :

Prénom :

CONTROLE N° 3 DE SVT

I :

C :

Ra :

Sa :

Savoir construire un graphique : L'évolution de la masse de plantules de blé

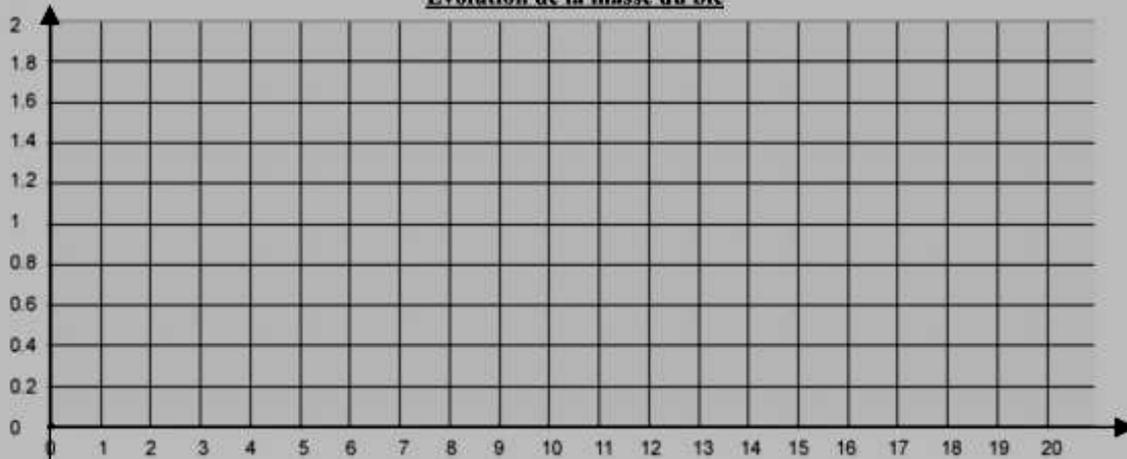
1- Tu vas réaliser un graphique à partir des valeurs du tableau ci-dessous :

Temps (en jour)	0	2	4	6	8	10	12	14
Masse (en g) pour 10 plantes	0.6	0.6	0.7	1	1.4	1.6	1.8	2



Inscris <u>temps (en jour)</u> sur l'axe horizontal.	I :
Inscris <u>masse (en g) pour 10 plantules</u> sur l'axe vertical.	I :
Place correctement tous les points (8) en suivant les informations du tableau.	I :
Tirets utilisés pour positionner les points bien nets.	I :
Travail soigné, clair.	C :

Evolution de la masse du blé



2- Que faut-il lire en premier lorsqu'on travaille sur un graphique ? De quoi s'agit-il ici ? Sa :

.....

3- Décris cette courbe, c'est-à-dire, dire comment elle évolue : C :

.....

4- Propose une conclusion : Ra :

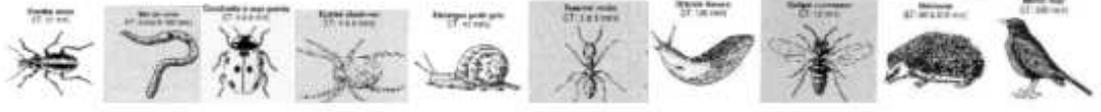
.....

Classe :
 NOM :
 Prénom :

Note : - I :
 - Ra :
 - C :

CONTROLE
Classer les animaux du jardin

De la même manière que ce que tu as déjà fait pour les animaux du sol, classe les animaux du jardin dans des ensemble emboîtés. **Pour cela suit bien les étapes indiquées...**



1- À l'aide de ces images, **complète à l'aide d'une croix** les cases nécessaires. (I)

	Carabe violet	Ver de terre	Coccinelle	Epeire diadème	Escargot petit-gris	Fourmi noire	Grande limace	Guêpe commune	Hérisson	Merle noir
yeux et bouche										
vertèbres										
6 pattes										
8 pattes										
carapace	X		X	X		X		X		
corps mou <small>(avec ou sans coquille)</small>										

2- À l'aide des informations recueillies, **complète (critères + noms des animaux)** et termine ce début de classification des 10 animaux du jardin. (Ra)

.....

vertèbres

.....

Corps mou

Classe :
Nom et prénom :

Contrôle de SVT n°4

I :
C (Soin et orthographe) :
Ra :
Sa :

Exercice 1 : les besoins des plantes

1- Rappelle quels sont les besoins nutritifs d'un végétal chlorophyllien. (faire des phrases) **Sa** : _____

2- Observe l'expérience suivante puis coche la bonne réponse : **Ra** : _____

(les plantes et les pots sont identiques)



- A l'extérieur, au soleil
- Avec engrais



- A l'intérieur
- Sans engrais

- L'expérience permet de savoir si les sels minéraux font mieux pousser la plante.
- L'expérience permet de savoir si la plante pousse mieux à la lumière
- L'expérience permet de savoir si la lumière et les sels minéraux font mieux pousser la plante.
- L'expérience ne permet pas de savoir si c'est l'engrais ou le soleil qui fait pousser la plante.

Exercice 2 : Les aliments consommés par les animaux

DOCUMENT : ce que mange différents animaux

 Bigorneau perceur Il perce les coquilles des moules ou des coques pour se nourrir de leur chair.	 Requin C'est un redoutable prédateur qui attrape les poissons pour les manger.	 Crevette Elle consomme surtout les restes de coquillages, des débris d'algues et du plancton animal.
 Doryphore Il se nourrit de feuilles de pommes de terre exclusivement.	 Etoile de mer Grâce à ses bras, elle ouvre les moules et les coques pour se nourrir.	 Geai Friand de glands, il se nourrit de fruits.
 Huitrier pie Oiseau de mer qui mange les coques, praires et palourdes de la vase.	 Lapin Grand amateur de carottes, sa nourriture se compose de végétaux.	 Porc Sa nourriture est très variée : viande, végétaux, ou même racines qu'il déterre avec son groin.

- Précisions sur le document : a) Les coques, moules, praires ou palourdes sont des coquillages donc des animaux
 b) Le plancton animal appartient bien sûr aux animaux
 c) Les glands sont les fruits du chêne, donc végétal

Grâce au document ci-dessus, réponds aux questions suivantes :

- 1- Dans le document ci-contre : - souligne en vert les aliments d'origine végétale.
 - souligne en rouge les aliments d'origine animale. **I** : _____
- 2- Tous les animaux ne mangent pas la même chose. Il y a **3 catégories**. Fais la liste de ces animaux.
 - a) Pour ceux de la **catégorie 1**, vous n'avez que des traits verts, **I** : _____
 LISTE :
 - b) Pour ceux de la **catégorie 2**, vous n'avez que des traits rouges, **I** : _____
 LISTE :
 - c) Pour ceux de la **catégorie 3**, vous avez fait des traits rouges et verts, **I** : _____
 LISTE :
- 3- Donne un nom à ces 3 catégories en fonction de l'origine des aliments. **Sa** : _____

Catégorie 1 :	Catégorie 2 :	Catégorie 3 :
---------------	---------------	---------------



1 rue Jean Moulin
57270 UCKANGE
☎ 03 82 86 22 00
Fax 03 82 86 50 51
cc.0579318@ac-nancy-metz.fr

ANNEE SCOLAIRE 2009 / 2010
BULLETIN SCOLAIRE DU 3^{ème} TRIMESTRE

Informations liées à la vie scolaire :

Nombre de demi-journées d'absences :
dont non justifiées :

Nombre de retards :

NOM :

Prénom :

Date de naissance :

Sixième Bizet. Professeur Principal : M. RIBON

Responsable légal

M. & Mme

Adresse

Adresse

Maîtrise de la langue

	Bilan
Je suis capable de lire correctement à haute voix, un texte d'une dizaine de lignes	
Je suis capable de copier un texte sans erreur	
Je suis capable de comprendre un énoncé, une consigne	
Je suis capable d'identifier un document et de savoir à quoi ou à qui il est destiné	
Je suis capable d'expliquer ma réponse oralement	

Compétences sociales et civiques

	Bilan
Je suis présent et ponctuel en cours	
J'ai mon matériel	
Je sais organiser mon cahier de texte et mon classeur (ou cahier)	
Je fais mon travail à la maison et je le rends à la date demandée	
Je sais écouter les autres et respecter leur parole	
Je suis capable de communiquer de façon adaptée à la situation	
Je demande de l'aide ou je propose mon aide	

Bilan du Conseil de Classe

	Signature :
--	-------------

	Langue (grammaire, orthographe, vocabulaire)	Expression écrite (rédiger un texte)	Lecture (d'une œuvre, d'un texte)	Oral (poésie, exposé, leçon)	Appréciation
Français (Mme FIGLIUZZI)					

	Je sais restituer des connaissances	Je sais rédiger un récit en histoire	Je sais étudier un document pour répondre à une question simple	Je sais rédiger une description en géographie	Appréciation
Histoire Géographie Éducation civique (M. RIBON)					

	Réagir et dialoguer	Parler	Lire	Écrire	Appréciation
Langue Vivante : Anglais (Mme MICHEL)					

	Apprendre la leçon	Calculer	Maîtriser les bases de la géométrie	Résoudre un problème	Communiquer	Appréciation
Mathématiques (Mme FULGONI)						

	S'informer	Communiquer	Réaliser	Raisonner	Savoir	Appréciation
Sciences et Vie de la Terre (Mme GYSS)						

	Je réalise une manipulation	Je distingue les matériaux qui composent un objet	Je distingue la chaîne d'énergie dans un objet	Je réalise un objet technique	Appréciation
Technologie (M. CREUTZ)					

	S'équiper et conduire un déplacement pour grimper en moulinette à son meilleur niveau	Présenter un enchaînement d'éléments gymniques simples maîtrisés, illustrant les actions « tourner, se renverser »	S'investir avec rigueur dans les rôles sociaux d'assureur, de pareur et de juge. Agir en tout sécurité pour soi et pour les autres	Appréciation
Éducation Physique et Sportive (Mme ADDE)				

	Apprentissage : le vocabulaire des Arts Plastiques	Peinture : le mélange des couleurs	Occupation de l'espace du support	Maîtrise des différents outils	Analogie formelle : savoir travailler par ressemblance de forme	Appréciation
Arts Plastiques (Mlle PARISE)						

	Utiliser correctement le vocabulaire technique étudié	Mémoriser un thème musical	Identifier une forme musicale étudiée en classe	Chanter par imitation	Tenir sa partie dans une interprétation collective	Appréciation
Éducation Musicale (M. COLLETTE)						

	Rechercher un document à l'aide de BCDI	Identifier les documents	Sélectionner une information dans un document	Rendre compte de ses recherches	Appréciation
Initiation à la recherche documentaire (Mme GUIGNER)					

Annexe 11

6° BIZET Evaluation des acquis au 3e Trimestre

	Français	Histoire Géo	Anglais	Maths	SVT	Technologie	EPS	Arts Pla	Educ musicale	Recherche Doc
Langue	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Expression écrite	ECA	ECA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Lecture	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Oral	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Je sais restituer des connaissances	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Je sais rédiger un récit en histoire	ECA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Je sais étudier un document	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Je sais rédiger une description en géographie	ECA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Réagir et dialoguer	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Parler	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Ecrire	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Apprendre la leçon régulièrement	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Calculer	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Maîtriser les bases de la géométrie	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Résoudre un problème	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Communiquer	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Argumenter	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Se muniquer	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Utiliser	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Prendre	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Parler	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Savoir se manipuler	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Je distingue les matériaux qui composent un objet	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Je distingue la chaîne d'énergie dans un objet	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Je distingue un objet technique	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Je réparer et conduire un déplacement pour grimper en moulinette à son meilleur	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
S'équiper un enchaînement d'éléments gymniques simples maîtrisés, illustrant les	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Présenter avec rigueur dans les rôles sociaux d'assureur, de pareur et de juge. Agir	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
S'investir (le vocabulaire des arts plastiques)	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Apprendre: le mélange des couleurs	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Peinture: l'espace du support	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Occurrence des différents outils	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Maîtrise formelle: savoir travailler par ressemblance de formes	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Analyser correctement le vocabulaire technique étudié	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Utiliser un thème musical	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Maîtriser une forme musicale étudiée en classe	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Identifier par imitation	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Chanter sa partie dans une interprétation collective	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Rechercher un document à l'aide de BCDI	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Rechercher les documents	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Identifier une information dans un document	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA
Sélecter compte de ses recherches	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA	NA

J.-B. RIBON
14 juin 2010