

Une situation d'autoévaluation des compétences de l'élève: perceptions et actions des enseignants

Formation préscolaire et primaire

**Mémoire de bachelor de Leticia Di Palo
Sous la direction de Marcelo Giglio
La Chaux-de-Fonds, mars 2013**

Résumé

Les curricula scolaires actuels du monde occidental tendent de plus en plus vers l'approche par compétences et la référence officielle de la Suisse, le Plan d'études romand (PER), en fait partie. Dans une approche par compétences, la place de l'autoévaluation peut prendre tout son sens. Autant pour l'enseignant que pour l'élève. A travers celle-ci, l'élève apprendra à s'autoévaluer, à porter un jugement sur les compétences qu'il a acquises, sur celles qu'il est en train de développer et sur ses lacunes. Il collaborera avec l'enseignant pour apprendre à gérer ses apprentissages, tout en prenant conscience de son évolution. Il s'agira dans ce mémoire de créer une situation d'autoévaluation pour l'élève, sous forme de cahier de suivi, qui engagerait l'enseignant et l'élève. Deux enseignantes du cycle I ont mené une activité proposée permettant de réaliser une autoévaluation des compétences chez les élèves. Les résultats ont montré qu'il était possible de mener une telle évaluation sous réserve de l'adapter au contexte de la classe, aux élèves et à l'enseignant. L'important est d'utiliser l'autoévaluation de manière réfléchie, en se posant les bonnes questions, quant à savoir, pourquoi nous décidons d'évaluer, comment nous évaluons et quels en sont les buts pour l'enseignant, ainsi que l'élève.

Cinq mots clés

Approche par compétences ; autoévaluation ; évaluation ; Plan d'études romand

Remerciements

Je remercie chaleureusement les enseignantes qui m'ont accordé leur temps pour répondre à mes questions et qui se sont investies pour mener l'activité, Madame Droz Giglio pour l'entretien qu'elle m'a accordé ainsi que mon directeur de mémoire, Monsieur Giglio.

Table des matières

1	INTRODUCTION	5
1.1	LES DIFFERENTS CONCEPTS.....	5
1.2	MES MOTIVATIONS.....	6
2	CADRE THEORIQUE	8
2.1	L'APPROCHE PAR COMPETENCES	9
2.1.1	<i>Les prémices</i>	9
2.1.2	<i>Compétences et connaissances procédurales</i>	9
2.1.3	<i>Définir l'approche par compétences</i>	10
2.2	L'APPROCHE PAR OBJECTIFS.....	16
2.3	APPROCHE PAR COMPÉTENCES ET PLAN D'ÉTUDES ROMAND	18
2.4	A PROPOS DE CERTAINES FORMES D'ÉVALUATIONS	21
2.4.1	<i>L'évaluation sommative</i>	23
2.4.2	<i>L'évaluation formative</i>	24
2.4.3	<i>L'autoévaluation</i>	25
2.4.4	<i>L'évaluation par compétences</i>	26
3	OBJECTIFS D'ETUDE	32
4	METHODOLOGIE	34
4.1	CONSTRUCTION D'UN SUPPORT D'AUTOÉVALUATION.....	34
4.1.1	<i>Entretien exploratoire : s'insérer dans les changements à venir</i>	34
4.1.2	<i>Mon projet : la construction d'un support d'autoévaluation</i>	37
4.2	MES PRÉDICTIONS.....	38
4.3	ANALYSE.....	39
4.4	ENTRETIENS AUPRES DES ENSEIGNANTES.....	39
4.5	RETOUR DU STAGE PROFESSIONNEL.....	40
4.6	ADAPTATION DU SUPPORT.....	41
5	RESULTATS : LES DEUX PHASES DE L'ETUDE	42
5.1	PHASE 1 DE L'ÉTUDE : LES PRÉDICTIONS.....	42

5.2	PHASE 2 DE L'ÉTUDE : DIFFÉRENCES ENTRE LES PRÉDICTIONS ET LES OBSERVATIONS ..	48
6	CONCLUSION	58
6.1	A PROPOS DU DEVELOPPEMENT DU SUPPORT D'AUTOEVALUATION	59
6.2	QUANT AUX PERCEPTIONS, MANIERES DE FAIRE ET DIFFICULTES RENCONTREES	60
6.3	RÉFLEXION EN TANT QUE FUTURE ENSEIGNANTE	61
7	BIBLIOGRAPHIE	65

1 Introduction

Lors de ma deuxième année de formation, je me suis penchée sur le thème de la lecture avec une camarade d'étude, à la HEP-BEJUNE. Nous souhaitions plus précisément étudier si le niveau de la lecture dans le canton de Neuchâtel avait augmenté. Notre projet était très large, nous souhaitions aborder divers concepts tels que la lecture émergente, les méthodes de lecture officielles ou encore l'illettrisme. Le premier point que nous devions approfondir concernait les études PISA. En effet, celles-ci pouvaient nous certifier s'il y avait eu ou non une amélioration du niveau de la lecture dans le canton de Neuchâtel. Nous avons donc travaillé sur les études PISA de 2000 et 2009 et les avons comparées afin d'en faire une analyse. La conclusion s'est présentée ainsi : entre 2000 et 2009, une amélioration du niveau de la lecture a effectivement été remarquée. Le niveau de mauvais lecteurs s'est sensiblement amélioré alors que celui des bons lecteurs est resté stable.

Lors de nos recherches sur PISA, nous avons appris que l'évaluation utilisée était celle par compétences. Nous nous sommes donc intéressées à l'approche par compétences qui était encore une notion inconnue pour nous. Au cours de notre recherche, nous nous sommes familiarisées avec cette approche mais il reste encore pour moi de nombreux points à explorer. En effet, après la recherche de deuxième année, je souhaite me plonger davantage au cœur de ce sujet afin de cerner au mieux cette approche. De plus, les méthodes d'apprentissages actuelles tendent de plus en plus vers cette dernière ce qui est pour moi une raison supplémentaire de l'étudier.

1.1 Les différents concepts

Au cours de ce mémoire, je souhaite premièrement définir et expliquer ce qu'est l'approche par compétences et la comparer avec l'approche par objectifs. Ainsi, la distinction sera claire

et je pourrai me pencher plus ardemment sur les prochains concepts que je souhaite traiter. Par la suite, cela me paraît tout à fait opportun et important de consulter le Plan d'Etudes Romand (PER) afin de trouver ou non des parallèles avec l'approche par compétences. Lors de mon travail de recherche de deuxième année, j'ai déjà pu soulever quelques éléments de réponse que j'aimerais approfondir lors de ce mémoire. Je pense qu'il est indispensable de se pencher sur le PER puisqu'il s'agit aujourd'hui de la référence officielle. Après cela, j'aimerais approfondir l'approche par compétences en me fixant sur l'évaluation par compétences afin de la comparer aux autres types d'évaluations connus tels que ; l'évaluation sommative, l'évaluation formative ou encore l'autoévaluation.

1.2 Mes motivations

Le thème de l'évaluation me préoccupe tout particulièrement car j'ai pu observer en stage des pratiques qui m'interrogent. En effet, la majeure partie du temps, j'ai observé des évaluations sommatives sous forme de fiches et en grande quantité. Après cette étape terminée, rien ne se passait. Pour moi, une évaluation doit se faire dans l'intérêt de l'élève, elle doit permettre une évolution et dans cette optique, je pense que l'enseignant doit donner suite aux évaluations qu'il conduit et intégrer l'élève dans cette démarche. Or, ce que j'ai observé très souvent se passait ainsi : les élèves apprenaient diverses notions en même temps, puis les évaluations avaient lieu à des périodes précises dans l'année. Entre ces périodes, les élèves n'étaient pas évalués, par conséquent, ils se retrouvaient à faire face à une multitude d'évaluations en même temps, sans que les enseignants en rappellent forcément les différentes tâches qui les composaient. Après ces périodes, seuls les résultats étaient présentés aux élèves. Je n'ai jamais eu l'occasion d'observer d'échanges autour d'évaluations entre un élève et un enseignant ou encore, d'autoévaluations réalisées par les élèves pour pouvoir percevoir où ils pensaient en être au niveau de leurs apprentissages. De plus, après ces périodes d'évaluations,

les élèves en échec n'avaient pas de suivi par rapport à cela. Je pense à de la révision lors des petites classes ou pendant les cours pour revoir la matière avec l'élève ou encore d'une nouvelle évaluation pour tester quelque temps plus tard ce qui n'était pas acquis auparavant. Je n'émet pas un jugement sur ce que j'ai observé car je n'ai ni le recul nécessaire, ni l'expérience professionnelle pour savoir si ce que j'ai vu est « juste ou faux ». Je relate ces observations car elles soulèvent en moi de nombreuses questions sur les pratiques autour de l'évaluation. C'est pourquoi j'espère, à travers ce mémoire, pouvoir observer une situation d'autoévaluation en ce qui concerne certaines compétences qui traversent les disciplines du Plan d'études romand, appelées dans ce dernier « capacités transversales ». En effet, ces deux points retiennent toute mon attention car je pense qu'ils pourraient apporter un grand plus à l'évaluation. Je mets en avant des suppositions, des prédictions, il faut maintenant pouvoir les tester.

Avant de pouvoir me plonger dans ces différents concepts, je souhaite mettre en avant la réalité du terrain grâce à mon travail de recherche de l'année précédente. Ce dernier m'avait amené à me poser la question suivante :

Dans quelles mesures, une approche d'évaluation par compétences est-elle perçue auprès des enseignants des cycles I et II ?

A cette étape du travail, je m'interroge davantage sur le point de vue des enseignants du cycle I car je me suis spécialisée dans ce cycle et comme les élèves sont plus jeunes, je pense que les enjeux sont différents de ceux du cycle II. Je me demande aussi si le Plan d'Etudes Romand actuel tend vers cette approche et si oui, comment est-elle présentée aux enseignants ? Est-ce qu'il y a déjà des supports « clés en main » qui peuvent aider les enseignants à mieux cerner cette approche ? Autant de questions auxquelles j'espère trouver des éléments de réponse.

Lors de mon travail de recherche précédent, mené avec l'une de mes collègues, nous avons eu l'occasion d'interroger quelques enseignants à propos de l'approche par compétences afin de nous rendre compte de la réalité du terrain. L'analyse de ces entretiens a permis de tirer une conclusion très claire : les enseignants interrogés au mois de mai 2012 ne savaient pas ce qu'était l'approche par compétences. De plus, nous souhaitions questionner les enseignants au sujet des parallèles qu'ils pouvaient tirer entre l'approche par compétences et le PER mais ils n'y sont pas parvenus. La raison principale était que les enseignants interrogés n'utilisaient pas encore le PER comme référence officielle. En effet, ces derniers se référaient encore au classeur bleu (ancienne référence). Il est tout de même important de préciser que je ne tire pas une généralité puisque nous n'avons interrogé qu'une minorité d'enseignants. Les entretiens réalisés lors de la deuxième année de formation ne permettent pas d'affirmer ce que j'avance. Les recherches effectuées lors de ma deuxième année de formation m'ont donc permis de prendre connaissance de la réalité du terrain afin de cibler davantage ma recherche pour ce travail.

2 Cadre théorique

Au cours de ce mémoire, je me pencherai sur différentes notions qui m'amèneront à une question de recherche que je pourrai approfondir. Je commencerai par développer ce que signifie l'approche par compétences afin de comprendre ce concept. Ensuite, je poursuivrai mes lectures à propos de l'approche par objectifs pédagogiques. D'une part, pour cerner cette approche et d'autre part, pour noter les divergences et les convergences possibles avec l'approche par compétences. Après cela, je souhaite me pencher sur le Plan d'études romand (PER) afin d'étudier si cette nouvelle référence officielle tend davantage vers une approche par compétences ou davantage vers une approche par objectifs. Il serait ensuite intéressant de

tenter de comprendre pourquoi le PER tendrait vers une approche ou une autre et quels en seraient les avantages et les inconvénients s'il y en a. Pour terminer mes recherches, je m'attarderai à détailler les différents types d'évaluations que nous avons découverts lors des cours à la Haute Ecole Pédagogique (HEP) et de mes stages, en développant une évaluation encore peu connue qu'est l'évaluation par compétences. Lorsque j'aurai terminé de développer et d'explicitier ces différentes évaluations, je tenterai de les comparer en mettant en avant les avantages et les inconvénients de chacune afin de pouvoir en dégager une problématique.

2.1 L'approche par compétences

2.1.1 Les prémices

Pour Tardif (2007), les notions de « compétences » et « d'approche par compétences » prennent forme dans les années 1980. Le sentiment général est que la formation scolaire ne profite qu'aux élèves montrant une certaine aisance dans les apprentissages. Par conséquent, à partir des années 1990, d'importantes réformes sont mises en avant en France, Belgique et au Québec afin de mettre l'accent sur les compétences. Le but principal doit être le suivant pour les élèves : s'appropriier les savoirs scolaires afin de les rendre transférables par les élèves dans les situations de la vie quotidienne.

2.1.2 Compétences et connaissances procédurales

Rey (2011) donne sa définition du mot « compétence » qui est la suivante : capacité à accomplir un certain type d'action.

Kahn (2011) met en avant la différence entre les compétences et les connaissances procédurales. Une compétence peut être attestée comme acquise par l'enseignant à un moment donné de l'apprentissage, puis constater qu'elle ne l'est plus dans une autre situation. Par contre, les connaissances procédurales peuvent sans autre être attestées. L'enseignant peut vérifier la maîtrise des procédures, par exemple, en vérifiant l'orthographe par une dictée. Dans un exercice de ce type, l'enseignant peut affirmer sans hésitation si le mot est orthographié correctement ou non. Pour ce cas, la remédiation est facile car il s'agit d'entraîner et d'exercer les lacunes. Par contre, Kahn (2011) ne trouve pas un grand intérêt pédagogique dans cette méthode.

2.1.3 Définir l'approche par compétences

Avant même de vouloir comprendre et étudier ce qu'est l'approche par compétences, nous devrions nous demander ce qu'est une compétence. Rey (2006) explique qu'une compétence est la capacité à répondre à des situations complexes et inédites par une combinaison nouvelle de procédures connues. Ce n'est pas uniquement la capacité à répondre par une procédure stéréotypée à un signal préétabli.

Nous verrons par la suite ce qu'entend Bernard Rey par situations complexes et inédites.

Selon Roegiers (2000, cité par Scallon 2004), la compétence est la possibilité, pour un individu, de mobiliser de manière intériorisée un ensemble intégré de ressources en vue de résoudre une famille de situations-problèmes.

Selon Connac (2011), l'approche par compétences est nécessaire pour que le transfert du transmis à l'appris ait lieu. Cette approche met l'accent sur les trois points suivants :

- Le produit de l'apprentissage.
- Les savoirs et savoir-faire des élèves.

- La considération de l'élève comme un être singulier.

Selon Scallon (2004), l'approche par compétences est une conception nouvelle qui se démarque de la pédagogie par objectifs. En effet, en 2000, Roegiers a présenté trois défis que cette approche devrait permettre de relever :

- 1) La multiplication des connaissances rend toute pédagogie fondée sur la transmission des savoirs inutiles.
- 2) La nécessité de mettre les élèves en situation réelle permet des apprentissages significatifs.
- 3) La lutte contre l'échec scolaire.

Zakhartchouk (2008) explique qu'en France, au niveau secondaire, un socle commun de connaissances et de compétences a été mis sur pied. Il s'organise en sept compétences :

- 1) La maîtrise de la langue française.
- 2) La pratique d'une langue vivante étrangère.
- 3) Les principaux éléments de mathématiques et la culture scientifique et technologique.
- 4) La maîtrise des techniques usuelles de l'information et de la communication.
- 5) La culture humaniste.
- 6) Les compétences sociales et civiques.
- 7) L'autonomie et l'initiative.

Par contre, pour le cycle 1, les compétences sont les suivantes : compétences de lecture, compétences d'écriture, compétences liées à l'observation raisonnée de la langue.

Scallon (2004) nous explique que la notion de compétences intègre les connaissances, les habiletés, les stratégies et plusieurs caractéristiques liées au savoir-être. Zakhartchouk (2008) précise que l'approche par compétences ne modifie pas radicalement la mission de l'école. En effet, il s'agit toujours de faire acquérir les disciplines scolaires.

Selon Scallon (2004), cette approche est vue comme un mouvement de réforme qui vise le développement des compétences.

La notion de compétences peut avoir plusieurs définitions possibles, c'est pourquoi il est important de la clarifier. Les compétences ne peuvent pas être réduites à une liste de connaissances ou de savoir-faire mais elles doivent être intégrées dans des situations précises. Le Boterf (1994, cité par Scallon 2004) appelle cela la compétence-en-situation. Pour être plus explicite, il s'agit de concevoir des situations dans lesquelles les élèves mettent en avant leurs compétences, ce qui est primordial pour l'évaluation. En effet, selon lui, le but est que les élèves puissent conduire un ensemble d'opérations mentales complexes afin qu'ils puissent mobiliser leurs connaissances pour résoudre un problème de la vie quotidienne.

En résumé, deux points essentiels sont mis en avant dans l'approche par compétences. Les voici :

- 1) L'enseignant doit concevoir des situations complexes dans lesquelles les élèves démontreront ce dont ils sont capables.
- 2) L'enseignant devra élaborer des outils de jugement qui permettent d'intégrer divers comportements observés pendant ou/et à la fin de l'apprentissage.

Je souhaiterais maintenant revenir sur la vision de Bernard Rey, ce que sont pour lui les compétences et comment il les définit.

Pour Rey (2006), l'approche par compétences doit avoir comme but premier de mettre la personne dans une activité autonome. Pour cela Rey (2006) explique qu'il existe trois degrés de compétences. Les voici :

- 1) **Compétence élémentaire ou de premier degré** : savoir exécuter une opération à un signal (une question, une consigne ou une situation connue et identifiable sans difficulté ni ambiguïté).
- 2) **Compétence élémentaire avec cadrage ou compétence de deuxième degré** : posséder toute une gamme de ces compétences élémentaires et savoir, dans une situation inédite, choisir celle qui convient. Il est donc nécessaire que la personne puisse interpréter la situation.
- 3) **Compétence complexe ou compétence de troisième degré** : savoir choisir et combiner correctement plusieurs compétences élémentaires pour traiter une situation nouvelle et complexe.

Il est important de souligner que chaque personne n'utilisera pas le même degré de compétence pour résoudre une tâche.

Dans le même ordre d'idées, Bosman, Gerard et Roegiers (2000, cité par Gerard 2008) mettent en avant trois points essentiels selon eux. Ces trois points sont les suivants :

- 1) La compétence permet une réponse originale face à une catégorie de situations. Le but est donc de développer des compétences à l'école pour que l'élève puisse analyser une situation dans toutes ses dimensions afin de lui apporter une réponse spécifique et

inédite. Gerard (2008) précise quand même que la notion « d'inédit » n'est pas forcément nécessaire lorsque nous parlons de compétences. En effet, la situation en cas d'évaluation doit être inédite mais pas forcément dans les phases d'entraînements car dans la vie quotidienne, nous ne nous retrouvons pas constamment face à des situations inédites.

- 2) La compétence nécessite une réponse efficace. La réponse de la situation rencontrée doit certes, être exacte mais ce qui compte davantage c'est qu'elle ait une utilité. Gerard (2008) parle de pertinence sociale. Il explique qu'apprendre des compétences à l'école ce n'est pas seulement promouvoir un certain nombre de savoir-faire mais surtout pouvoir leur donner du sens ! Ensuite, le but est de pouvoir transférer ces savoir-faire afin qu'ils soient utiles et utilisables dans la vie quotidienne.
- 3) La compétence se caractérise par une réponse intégrée. Gerard (2008) parle de mobilisation. Ces propos rejoignent ceux de Rey (2006). Tous deux parlent de mobilisation, d'intégration d'un ensemble de savoirs, savoir-faire et savoir-être. L'élève ne peut donc résoudre la situation que s'il parvient à mettre en interaction tout ce qu'il a appris afin de construire une solution originale et efficace.

Ce qui compte, ce n'est donc pas seulement la maîtrise de procédures, c'est aussi la capacité à les mobiliser pour faire face à un problème original. Une compétence, selon Rey (2006), débouche sur une action. Cette action permet donc d'agir, d'accomplir quelque chose de manuel ou d'intellectuel. Cette action est utile et fonctionnelle car elle a un but, on appelle dans ce cas l'action, une tâche. Une compétence est toujours définie par la tâche ou la gamme de tâches qu'elle permet d'accomplir. Rey (2006) explique qu'une tâche peut être une activité partielle, comme faire des multiplications ou encore, comme une activité très globale, comme le fait d'enseigner. Une tâche globale peut donc être détaillée en plusieurs tâches partielles.

Mais attention, Rey (2006) souligne le fait qu'il ne faut pas trop décomposer les tâches globales en tâches partielles car la tâche doit rester fonctionnelle et renvoyer à une finalité. Comme ces tâches sont des actions, elles appellent à la mobilisation du sujet car il réalise un but.

Rey (2006) met un point important en avant de l'approche par compétences. Pour lui, nous attendons de cette approche qu'elle redonne du sens aux apprentissages aux yeux des élèves et qu'elle les remotive pour le travail scolaire. Une chose est primordiale : cette approche permet aux élèves de faire des liens avec la vie quotidienne. En effet, Rey (2006) cite : « L'approche par compétences peut favoriser une entrée plus dynamique dans le savoir, en montrant à l'élève l'usage qu'il peut en faire » (p.22). Rey (2006) ajoute encore que le savoir authentique est celui qui se présente comme un ensemble de compétences. Pour lui, parler du savoir comme d'une compétence revient à mettre l'accent sur la capacité d'une personne à faire fonctionner ce savoir.

Dans son ouvrage, Rey (2006) explique que cette approche nécessite une transformation de la structure cognitive de la personne. Le processus d'apprentissage prend donc du temps, il s'étale dans la durée. Par conséquent, Rey (2006) explique que la raison principale pour laquelle l'introduction de la notion de compétences dans le curriculum scolaire s'est faite dans de nombreux pays, en même temps qu'une organisation de la scolarité en cycles. Pour lui, un cycle de deux ou trois ans permet d'engager une transformation cognitive des élèves en profondeur.

Afin de mieux comprendre la pensée de Bernard Rey, je pense qu'il serait intéressant d'expliquer ce qu'est le cognitivisme selon lui. Il s'agit de la connaissance du fonctionnement cognitif des élèves. On peut l'observer dans la manière dont les élèves abordent les tâches que nous leur faisons réaliser lors des évaluations.

Pour terminer cet item sur l'approche par compétences, je pense qu'il est intéressant de citer l'intérêt de l'approche par compétences à l'école selon Rey (2006, p.33).

- Elle évite la parcellisation des tâches et la perte de sens aux yeux des élèves.
- Elle incite à l'apprentissage en situation active.
- Elle redonne de la finalité et du sens aux savoirs scolaires.
- Elle contribue à faire de l'apprentissage une transformation en profondeur du sujet apprenant.
- Elle peut contribuer à réduire la sélectivité scolaire et la « culture de l'échec ».

2.2 L'approche par objectifs

Selon Rey (2006), l'approche par objectifs a pour but de décomposer l'apprentissage en objectifs très élémentaires mais un problème se pose. En effet, il arrive que les élèves travaillent sur des travaux trop partiels pour qu'ils aient du sens à leurs yeux.

Tagliante (2005) relate que la pédagogie par objectifs stipulait que l'apprentissage passait par une modification du comportement que l'on obtenait en découpant la matière à enseigner en unité courte d'apprentissage. Pour cette approche, on décompose l'objet d'apprentissage complexe en différents éléments simples dans le but de faciliter son enseignement. La pédagogie par objectifs a dérivé sur l'analyse par objectifs qui a pour but d'optimiser l'enseignement et l'apprentissage ainsi que l'évaluation des acquis dans tous les domaines. Tagliante (2005) définit les différents objectifs ; objectifs généraux, objectifs spécifiques, objectifs opérationnels.

- Objectifs généraux : centrés sur l'élève, ils indiquent les résultats attendus à la fin du cursus, de la séquence ou de l'unité de cours.

- Objectifs spécifiques : toujours centrés sur l'élève, ils permettent d'affiner l'objectif général en le divisant en d'autant d'objectifs spécifiques à faire acquérir.
- Objectifs opérationnels : sont choisis parmi les objectifs spécifiques comme étant ceux qu'il est nécessaire de faire acquérir avant de passer à un objectif ultérieur.

Tagliante (2005) explicite dans son ouvrage qu'un objectif opérationnel bien formulé est directement évaluable. Pour cela, quatre critères doivent être appliqués :

1. L'univocité : l'objectif ne doit pas être équivoque.
2. Le comportement observable : on doit pouvoir observer le comportement, la performance de l'élève. Par conséquent, il faut utiliser des verbes d'action dans la formulation des objectifs opérationnels.
3. Les conditions : elles doivent être formulées de manière claire (exemples : temps à disposition, supports autorisés, ...).
4. Les critères : doivent être communiqués à l'élève, il doit connaître les conditions d'évaluation définies par l'enseignant, en fonction des objectifs opérationnels.

Selon Le Boterf (1994, cité par Scallon 2004) l'approche par compétences est à l'opposé d'une méthode où les objectifs sont mis en avant. Ces derniers débouchent sur un résultat chiffré, c'est-à-dire une note qui permet un comptage des réussites. Au contraire, l'approche par compétences met en avant les acquis et les non-acquis des élèves. En effet, celle-ci se démarque de la méthode par objectifs pédagogiques car on apprécie davantage la qualité que la quantité. Dans cette démarche, le jugement de l'enseignant sera primordial.

2.3 Approche par compétences et Plan d'études romand

Le Plan d'études romand (PER) permet de développer des compétences chez les élèves, et ce, de manière aussi transversale. Je peux donc déjà observer une évolution puisque Zakhartchouk (2008) en parlait déjà dans son ouvrage lorsque le PER était en passe d'être accepté.

Selon Marc (2012), le PER propose un référentiel pour l'évaluation. Les évaluations sommatives en classe sont basées sur des objectifs d'apprentissages fondamentaux, des compétences visées, des compétences associées, des progressions d'apprentissages, des attentes de fin de cycle et des compétences précises.

Pour être un peu plus précise, voici la structure du référentiel romand, toujours selon Marc (2012) :

- 1) **Objectifs d'apprentissages** : ils sont formulés en terme de compétences et sont des compétences visées.
- 2) **Composantes** : elles donnent des pistes de travail pour trouver la meilleure façon de développer des compétences.
- 3) **Attentes fondamentales** : elles donnent un repère en dessous duquel aucun élève ne doit rester.
- 4) **Progression des apprentissages** : elle précise des connaissances et sous-compétences qui indiquent les apprentissages à mener pour développer la compétence visée.

Marc (2012) affirme que le PER est donc un curriculum par compétences et non par objectifs pédagogiques.

Afin de comprendre davantage les attentes du PER, la présentation générale de celui-ci (mai 2010) déclare des finalités et objectifs dont une met clairement en avant la notion de compétences. Voici cette finalité : « 1.1. *L'Ecole publique assume des missions d'instruction et de transmission culturelle auprès de tous les élèves. Elle assure la construction de connaissances et l'acquisition de compétences permettant à chacun et chacune de développer ses potentialités de manière optimale.* » (p.12). La finalité suivante précise les domaines où les compétences sont entraînées : « 1.3. *L'Ecole publique assure l'acquisition et le développement de compétences et de capacités générales. En particulier, elle entraîne les élèves à :*

a) la réflexion, qui vise à développer chez l'élève sa capacité à analyser, à gérer et à améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi qu'à formuler des projets personnels de formation ;

b) la collaboration, axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction des compétences requises pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs ;

c) la communication, qui suppose la capacité de réunir des informations et de mobiliser des ressources permettant de s'exprimer à l'aide de divers types de langages en tenant compte du contexte ;

d) la démarche critique, qui permet de prendre du recul sur les faits et les informations tout autant que sur ses propres actions ;

e) la pensée créatrice, axée sur le développement de l'inventivité, de la fantaisie, de l'imagination et de la flexibilité dans la manière d'aborder toute situation. » (p.14)

Dans le cadre de la présentation générale du PER, la CIIP (Conférence Intercantonale de l'Instruction Publique de la Suisse romande et du Tessin) déclare différentes lignes d'action dont deux méritent d'être mises en avant :

« L'Ecole publique assume sa mission de formation et de socialisation par la promotion des lignes d'action suivantes :

3.1. elle veille, en associant tous les acteurs de l'institution scolaire, à l'articulation entre l'instruction et l'éducation, de manière à permettre à l'élève de construire ses valeurs éthiques et spirituelles, d'édifier son capital de connaissances et de développer ses compétences ;

3.3. elle développe dans les établissements de formation un climat assurant la cohérence de l'action des divers intervenants et favorisant la transmission des valeurs et l'acquisition de compétences. » (p.15)

Le PER (2010) est défini comme étant un curriculum qui met en avant ce que les élèves doivent apprendre. Selon Miled (2005), un curriculum désigne la conception, l'organisation et le programme des activités d'enseignement/apprentissage selon un parcours éducatif. Le curriculum doit, selon Miled (2005) contenir les finalités, les contenus, les modalités et les moyens d'évaluation des acquis des élèves ainsi que les activités et les démarches d'apprentissages. Pour lui, il existe deux manières de mettre un curriculum sur pied intégrant l'approche par compétences. Les voici :

1. Le curriculum multidisciplinaire qui privilégie des capacités communes dites « transversales » intégrant ces disciplines et définies selon des profils de sortie d'un cycle donné.
2. L'inscription dans la logique d'une discipline et sa didactique. C'est-à-dire en s'appuyant sur des objectifs généraux traduits par la suite en compétences. Cette manière n'exclut toutefois pas le fait de se fonder sur des capacités transversales.

De plus, Miled (2005) met en avant les trois principales entrées d'un curriculum que voici :

1. *Entrée par les contenus* : la matière à enseigner est structurée par des savoirs, des connaissances ou des concepts à faire acquérir.
2. *Entrée par les objectifs* : l'organisation des contenus scolaires s'opère selon différentes catégories d'objectifs (généraux, spécifiques et opérationnels).
3. *Entrée par les compétences* : construite à partir de compétences utilisant ou mobilisant un ensemble de ressources (des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être) dans une discipline donnée afin d'effectuer une tâche complexe.

Le PER (2010) met en avant le rôle des apprentissages fondamentaux dans la première partie du cycle 1. Trois enjeux construisent cette étape : la socialisation, la construction des savoirs et la mise en place d'outils cognitifs. L'élève va construire pour chaque domaine du PER les connaissances et les compétences utiles et nécessaires à sa réussite scolaire et à son apprentissage des règles du monde qui l'entoure.

Pour conclure, mettons en avant la définition d'une compétence citée dans la présentation générale du PER (2010) : « *Possibilité, pour un individu, de mobiliser un ensemble intégré de ressources en vue d'exercer efficacement une activité considérée généralement comme complexe.* » (p.43).

2.4 A propos de certaines formes d'évaluations

Selon Astolfi (2004), différents types d'évaluations sont utilisés afin de prendre note de l'avancement des apprentissages des élèves en cours d'année. Chaque évaluation a les mêmes déterminants. Il s'agit toujours de connaître :

- les buts de l'évaluation (pourquoi ?)
- le destinataire (pour qui ?)

- la forme (comment ?)
- le moment (quand ?)
- l'objet (quoi ?)
- la décision (quel type d'évaluation utiliser ?)

Astolfi (2004) écrit que l'enseignant a plusieurs rôles. Il est à la fois l'examineur, l'expert, c'est-à-dire qu'il pose les objectifs, le juge, c'est-à-dire qu'il doit être réflexif sur sa pratique et le philosophe, il doit encourager et accompagner l'élève.

Dore (2002) détaille davantage les items proposés par Astolfi (2004) :

- Quoi évaluer ? Les compétences visées, les connaissances antérieures, celles acquises, les stratégies, les démarches, les moyens, ...
- Pourquoi évaluer ? Vérifier ce que l'élève a compris, donner un retour à l'élève sur sa progression, prélever des indices de développement d'une compétence, orienter la remédiation, informer les parents, aider l'élève à comprendre ses réussites mais aussi ses difficultés.
- Comment évaluer ? Grâce à des interactions en classe ; coévaluation, autoévaluation, auto-observation, en se demandant comment l'élève apprend (démarches, stratégies et autres).
- Quand évaluer ? Tout au long du processus d'apprentissage, lors de la mise au point à chaque étape pour faire le bulletin, à la fin du cycle pour le bilan.
- Qui évalue ? Elève et enseignant, élèves entre eux.

Tagliante (2005) met en avant les trois grandes fonctions de l'évaluation qui sont :

1. Le pronostic : sert à orienter, à faire connaître à l'élève et à l'enseignant le niveau de l'élève. Pour cela, il existe plusieurs manières de connaître l'état initial du niveau de l'élève ; l'autoévaluation de ses compétences et des tests de niveau. Le but de cette

fonction de l'évaluation est de donner les moyens à l'enseignant d'anticiper sur sa conduite des objectifs pédagogiques et qu'il puisse réfléchir à l'organisation du cursus de formation.

2. Le diagnostic : intervient tout au long du cursus de formation. Son rôle est de voir où en est l'élève à un moment donné afin d'analyser si des remédiations sont nécessaires ou non.
3. L'inventaire : sert souvent à certifier et intervient souvent en fin de cursus de formation. C'est un bilan qui concerne le domaine cognitif, qui évalue les savoirs et les savoir-faire.

Les différentes évaluations ont chacune un rôle précis quant au moment où elles ont lieu au sein de la séquence. Il s'agira dans un premier temps de décrire, d'expliquer et de présenter les types d'évaluations ci-dessous. Par la suite, j'entrerai dans une démarche plus comparative afin de tirer les avantages et les inconvénients de chacune des évaluations.

2.4.1 L'évaluation sommative

Rey (2006) explique que cette évaluation est utilisée pour établir un bilan. Elle a lieu après un ensemble de tâches d'apprentissages constituant un tout, c'est-à-dire qu'elle a généralement lieu à la fin d'une séquence. L'évaluation sommative permet au sein d'une classe de dresser un classement des élèves entre eux (par exemple avec une courbe de Gauss) afin d'observer une performance globale. Rey (2006) souligne tout de même quelques éléments négatifs face à cette évaluation. En effet, pour lui, l'évaluation sommative est pauvre en informations car elle ne permet pas à l'élève d'identifier ses difficultés en cas d'échec.

Selon Marc (2012), l'évaluation sommative est une évaluation critériée qui permet de dresser un inventaire des compétences acquises par l'élève au terme d'une ou plusieurs séquences d'enseignement, correspondant à un ensemble d'objectifs d'apprentissages.

Selon Astolfi (2004), l'évaluation sommative permet donc de vérifier et certifier les acquis des élèves. Elle est centrée sur le produit et non la personne. C'est la copie que l'on évalue.

Tagliante (2005) explique que l'évaluation sommative est du domaine du contrôle.

2.4.2 L'évaluation formative

Cette évaluation intervient selon Rey (2006), au terme de chaque tâche d'apprentissage. Le but principal est d'informer l'élève et l'enseignant sur l'état actuel des apprentissages de l'élève mais aussi de découvrir si un élève éprouve des difficultés. Ainsi, l'enseignant pourra lui proposer des stratégies qui lui permettent de progresser.

Cette évaluation peut aussi avoir lieu, selon Astolfi (2004), pendant la séquence d'enseignement. Elle permettra de réguler et de faciliter l'apprentissage de l'élève. L'évaluation formative est centrée sur le processus de production. Cela permet de pouvoir analyser le type d'erreur.

Tagliante (2005) relève le fait que l'évaluation formative, tout comme l'autoévaluation, met en avant des informations réciproques entre l'élève et l'enseignant.

Afin de cerner davantage le concept de l'évaluation formative, Dore (2002) cite différentes citations de quelques auteurs que je relève ci-dessous :

Selon A. de Peretti (1998), « *L'apprenant vérifie les étapes de sa démarche d'apprentissage et stimule ses progrès sur des points précis.* » (p.13).

Selon Hadji (1997), « *Evaluation qui exprime l'idée que seul l'élève peut réguler son activité d'apprentissage.* » (p.13).

Selon Nunzianti (1990), « *Avec l'évaluation formatrice, tout se réordonne autour de l'activité de l'apprenant. La régulation externe cède la première place à l'autorégulation. Et l'autoévaluation devient la clé de voûte du système.* » (p.13).

2.4.3 L'autoévaluation

Selon Tagliante (2005), l'autoévaluation peut être très intéressante pour l'enseignant car elle peut l'informer sur ce que l'élève sait faire et ce qu'il doit encore faire pour apprendre. Elle ne cherche donc pas à noter une performance. Elle met en avant le fait que ce type d'évaluation, tout comme l'évaluation formative, est utile autant pour l'élève que l'enseignant et pour ce faire, sont utilisés, des fiches ou encore des exercices qui donnent lieu à une information commentée. Tout cela a pour but de mener à la reconnaissance des compétences.

Construire son savoir suppose, selon Dore (2002), que l'élève s'approprie la démarche d'apprentissage mais aussi des stratégies et des outils afin d'agir et s'évaluer. Dans ce but, l'autoévaluation est un moyen d'appropriation du savoir par l'élève. Dore (2002) souligne le fait que ce type d'évaluation est motivant, engageant et responsabilisant pour l'élève. Cela l'amène petit à petit à saisir les visées d'apprentissages et à discuter des critères d'évaluation. *« Par l'autoévaluation, l'élève acquiert un mode de pensée, la capacité d'exercer un contrôle sur ses actions et de prendre des décisions quant à ses apprentissages ».* (p.12).

Dore (2002) cite les actions posées par l'élève lors de l'autoévaluation (p.14) :

- L'élève s'approprie les buts visés, les compétences visées.
- L'élève revient sur son défi.
- L'élève se donne les moyens.
- L'élève se donne des défis.
- L'élève devient conscient de ses forces et de ses faiblesses.
- L'élève analyse et interprète ses erreurs.
- L'élève détecte ses erreurs.
- L'élève compare sa production aux critères préétablis.
- L'élève active ses connaissances antérieures.

- L'élève s'approprié les critères d'évaluation.

Mais, l'autoévaluation ne va pas de soi et elle nécessite du temps pour que les élèves puissent apprendre à s'autoévaluer (Giglio, 2013). Dore (2002) est convaincue des avantages de l'autoévaluation mais est aussi consciente de la difficulté que peut être sa mise en pratique. Il faut que l'enseignant accorde à l'élève le temps nécessaire pour comprendre ce processus. Dore (2002) est certaine que ce ne sera que bénéfique pour la suite. Il faut, selon elle, que l'enseignant développe chez ses élèves leur estime de soi, la confiance en eux, en l'enseignant et en ses pairs. Cela contribue à un meilleur apprentissage de la part des élèves.

Dore (2002) présente les phases de l'implantation de l'autoévaluation par l'enseignant :

1. La compréhension : l'enseignant doit comprendre ce qu'est l'autoévaluation, pourquoi et comment la faire.
2. La conviction : l'enseignant doit être convaincu par les avantages et les bienfaits de l'autoévaluation.
3. La détermination : l'enseignant se donne les moyens nécessaires de pratiquer cette évaluation.
4. L'action : la détermination amène à la mise en place de stratégies élaborées plus tôt.
5. Le résultat : mise en application naturelle et spontanée de l'autoévaluation par les élèves.

2.4.4 L'évaluation par compétences

Gerard (2008) montre bien l'enjeu difficile et important de l'évaluation des compétences des élèves. En effet, il ne s'agit plus de demander aux élèves de restituer des connaissances et

d'appliquer des savoir-faire isolés. Il s'agit de les confronter à des situations-problèmes complexes en leur demandant de mobiliser tout ce qu'ils ont appris auparavant.

Rey (2011) met lui aussi en avant la difficulté que peut poser l'évaluation par compétences. Pour lui, il est difficile de savoir à quelles conditions on peut considérer qu'un individu qui accomplit une performance sera capable d'accomplir le même type de performance dans d'autres situations.

Rey (2006) propose une évaluation de compétences qui doit mesurer la mobilisation des savoirs et savoir-faire par l'élève. Selon lui, c'est la manière dont les élèves vont utiliser leurs savoirs et savoir-faire pour résoudre une situation complexe qui permettra à l'enseignant de déterminer leurs compétences.

Toujours selon Rey (2006), il explique ce que doivent évaluer les épreuves ; que l'élève soit capable de choisir et combiner, parmi les procédures qu'il connaît, plusieurs d'entre elles afin de résoudre adéquatement un problème nouveau pour lui. Il s'agit ici d'une compétence de troisième degré. Une évaluation par compétences, selon Rey (2006), se déroule en trois phases et dans cet ordre. Les voici :

- Phase 1 : l'élève doit accomplir une tâche complexe qui lui demande de choisir et de combiner des procédures qu'il est censé posséder à la fin d'un cycle. Cette tâche doit être pluridisciplinaire et fonctionnelle.

Qu'évalue cette phase ? La compétence au sens plein. C'est la capacité à trouver dans une situation nouvelle et complexe ce qu'il y a de pertinent afin de choisir et combiner des procédures connues. Il s'agit d'une résolution de problème.

- Phase 2 : la même tâche est présentée à l'élève mais la tâche complexe de la phase une est découpée en tâches élémentaires. Les consignes doivent être présentées à l'élève dans l'ordre chronologique où elles doivent être réalisées et claires. Ceci dans le but de réussir à accomplir la tâche complexe globale. Le but pour l'élève pour chacune des tâches élémentaires est de déterminer la procédure à utiliser parmi celles qu'il est censé posséder.

Qu'évalue cette phase? L'aptitude à choisir la procédure qui correspond à une tâche simple mais inédite.

- Phase 3 : cette fois-ci, l'élève a plusieurs tâches simples décontextualisées. Les consignes sont les mêmes que lors de la deuxième phase. Exemples : effectuer une soustraction, écrire des mots, accorder un verbe avec un sujet, etc. Ces tâches correspondent aux procédures élémentaires qui ont dû être mobilisées pour accomplir la tâche complexe de la première phase.

Qu'évalue cette phase? Les procédures de base ou compétences élémentaires et leur degré d'automatisation chez les élèves.

Rey (2006) a créé des épreuves selon son modèle en trois phases et les a testées auprès d'environ 1'200 élèves. Il a pu mettre en avant les constats suivants :

- La majorité des élèves a présenté des difficultés à résoudre des tâches complexes.
- Dans la continuité de la première remarque, il était plus facile pour les élèves de réaliser les tâches des phases deux et trois que de la première phase.
- Les phases deux et trois permettent aux enseignants de réaliser un diagnostic des acquis et des difficultés des élèves.
- L'importance de la maîtrise des procédures automatisées et de la capacité à choisir pour réaliser des tâches complexes.

Rey (2006) en a conclu qu'il était primordial que les enseignants effectuent des évaluations diagnostiques au préalable afin d'analyser les difficultés des élèves.

La troisième phase qui évalue la maîtrise des procédures est la mieux réussie par les élèves. En ce qui concerne la deuxième phase (choisir la bonne procédure dans une situation unique et inédite), les résultats sont en dessous de ceux obtenus à la phase trois mais en dessus de ceux obtenus à la phase une.

Scallon (2004) explique que le point essentiel de la démarche d'évaluation doit rester la capacité de l'individu à mobiliser ses ressources. Ceci signifie que ce qui est important est l'utilisation des ressources mais aussi les savoirs, savoir-faire et savoir-être. Le jugement lors de l'évaluation par compétences doit être détaillé car on ne peut pas se contenter de juger la compétence d'un élève. En effet, un bilan de ses ressources doit être fait tout en évaluant sa capacité à les utiliser de manière adéquate.

Zakharouchouk (2008) propose un schéma à suivre pour l'évaluation et le suivi des compétences que je vais relater.

Premièrement, l'enseignant doit évaluer et hiérarchiser les compétences transdisciplinaires en capacité pour ensuite repérer les compétences disciplinaires. Il est important de donner aux élèves une fiche de révision de la matière avant l'évaluation. Lors de l'évaluation, l'enseignant indique devant chaque consigne la compétence recherchée. Au retour de chaque évaluation, l'élève reporte ses échecs et ses réussites dans un carnet contenant toutes les évaluations de l'année.

Gerard (2008) propose lui aussi un outil, qu'il appelle un guide, basé sur quatre compétences que l'enseignant doit développer afin d'évaluer les compétences des élèves. Voici les quatre compétences de ce guide (p.13) :

- 1) Préparer les élèves à résoudre des situations complexes correspondant à une compétence.
- 2) Élaborer des situations complexes pour évaluer une compétence.
- 3) Traiter et analyser les productions des élèves mis en situation complexe lors d'une évaluation.
- 4) Exploiter les résultats d'une évaluation des acquis des élèves à travers une situation complexe.

Zakhartchouk (2008), met en avant les points positifs de l'évaluation par compétences qui sont :

- La compétition scolaire tend à disparaître et les élèves sont davantage détendus en cours.
- Les élèves qui éprouvent certaines difficultés peuvent tout de même valider des compétences et en retravailler d'autres. La réussite est mise en avant.
- En travaux de groupe, les élèves travaillent sur leurs erreurs qui sont présentées comme formatrices et non pénalisantes. La confiance en soi et l'estime de soi sont donc travaillées.
- Les élèves ayant de la facilité sont valorisés et peuvent aller jusqu'à l'excellence.
- Les familles sont mises au courant de ce qu'est l'évaluation par compétences.
- La relation enseignant-élève est plus motivante pour l'apprenant.
- Il est plus facile pour l'enseignant d'instaurer une pédagogie de différenciation.

- Certaines compétences sont travaillées dans une matière mais évaluées dans une autre.
D'où le travail transdisciplinaire.

Rey (2006) met aussi un point positif en avant. Selon lui, cette approche pourrait diminuer la sélectivité de l'école. En effet, la notion de compétences se réfère à celle de tâche, comme nous avons pu le voir précédemment. Si nous demandons à l'école que les élèves puissent accomplir un nombre précis de tâches à un moment donné du cursus scolaire, peut-être que l'attente des connaissances exigées des élèves sera réduite. Rey (2006) ajoute : « En proposant une liste de compétences raisonnablement définies, on veut ramener ce qui doit être obtenu des élèves à l'essentiel. », (p.24). La notion de compétences ne demande donc pas une accumulation de compétences mais la maîtrise de démarches. D'après les études de Giglio (2013), la tâche d'autoévaluation n'est pas facile ni pour l'élève, ni pour l'enseignant car cela implique aussi des compétences métaréflexives pour chaque élève pour qu'il puisse réfléchir sur ses manières d'agir et de penser (sur les savoirs disciplinaires et les capacités transversales par exemple), à se situer, à s'autoévaluer puis à coévaluer : comparer les observations de l'enseignant à son autoévaluation. Selon Giglio (2013) : « Les nouvelles compétences à réaliser des tâches de communication, de collaboration, de créativité et de réflexion dans toutes les disciplines scolaires proposées par les actuels plans d'études nous invitent à intensifier de nouvelles méthodes d'évaluation formative (évaluation de l'enseignant, autoévaluation, coévaluation, entre pairs, évaluation intergroupes...) » (p. 32).

De plus, Rey (2006) pense que l'évaluation par compétences peut tendre à une réduction des pratiques discriminatives. En effet, il l'espère plus transparente puisqu'une compétence se manifeste par l'accomplissement d'une tâche et que cette dernière est réalisée ou elle ne l'est pas.

L'enseignant voit si une compétence est réellement acquise lorsque l'élève arrive à réinvestir cette compétence dans un autre contexte, typiquement dans une autre discipline. Une compétence est définitivement acquise lorsque l'élève parvient à l'enseigner à l'un de ses camarades.

3 Objectifs d'étude

Rey (2006) insiste bien sur le fait que chaque évaluation, telle qu'elle soit, a toujours pour but d'établir un diagnostic des compétences ou des processus de l'élève dans les différentes branches de l'apprentissage. Le but principal de chaque évaluation doit être d'apporter à l'élève des informations pertinentes pour que ce dernier puisse réguler ses apprentissages.

Après avoir relaté les éléments qui paraissent essentiels, nous pouvons mettre en avant le fait que les questions initiales n'ont pas toutes trouvées leur réponse. Il aurait été intéressant, en se penchant sur les différentes évaluations, de pouvoir mettre en avant laquelle ou lesquelles était/étaient la/les plus avantageuse/s et essentielle/s pour une bonne évaluation. Cela n'était tout simplement pas possible puisque tous ces types d'évaluations sont essentiels lors d'une séquence d'enseignement/apprentissage comme nous l'avons appris au cours de ce cadre théorique. Chaque évaluation est nécessaire à un moment donné de la séquence. Il est important de retenir qu'une évaluation par compétences n'est pas une évaluation en soi. En effet, elle va de pair avec les autres évaluations. Toutes les différentes évaluations pourront être utilisées en mettant en avant les compétences des élèves dans leur progression.

Nous pouvons nous rendre compte, grâce à ce qui précède de la complexité du sujet. La Suisse romande, tend effectivement vers une approche par compétences à travers le Plan d'études romand mais sans vraiment la nommer comme telle. Cela peut parfois aboutir à des

incompréhensions de la part du lecteur. En effet, les intentions du PER tendent vers cette approche mais cela ne nous paraît pas très explicite au premier abord. Cela paraît dommage car l'idéologie scolaire tend en ce point mais les enseignants ne sont pas, pour la plupart, conscients de cet aspect capital. De plus, il est parfois déjà bien assez difficile de cerner où est la limite entre une compétence, une connaissance, un objectif ou encore une tâche, qu'il serait plus simple de nommer comme telle, l'approche par compétences dans le PER.

Je m'interpelle maintenant davantage sur la façon de mettre en place une évaluation par compétences. A partir de ce cadre théorique, j'aimerais mieux comprendre la manière dont il faut s'y prendre. Inspirée par les travaux de Rey (2006) et de Zakhartchouk (2008) (voir cadre théorique), je souhaiterais comprendre et tenter de chercher que pourrait apporter une évaluation par compétences au sein des classes du cycle I. Je souhaite me concentrer sur ce cycle puisque je m'y spécialise durant cette dernière année de formation et que l'évaluation en tant que telle est un élément nouveau en 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS, depuis la mise en place du PER.

Tous ces éléments m'amènent à me poser les questions de recherche suivante :

Comment un support d'autoévaluation des compétences peut-il être créé et utilisé dans le système scolaire actuel, au sein des classes du cycle I? Quelles pourraient être les actions et les difficultés des enseignantes lors de l'utilisation de ce support d'autoévaluation ?

Je pense qu'un support de ce type pourrait être créé et développé en parallèle avec les élèves de l'enseignant. En ce qui concerne l'utilisation, je pense que ce support pourrait être utilisé dans la durée afin de percevoir une évolution ou non de l'élève : tant du point de vue de l'enseignant comme celui de l'élève. A mon avis, ce support nécessitera continuellement d'être remanié selon le contexte de la classe mais aussi les buts de l'enseignant.

4 Méthodologie

Je souhaite commencer par un entretien exploratoire afin d'avoir une meilleure idée de ce qu'il se prépare pour la rentrée au sein de l'évaluation. Nous avons déjà eu une présentation de Madame Droz Giglio, inspectrice des écoles du canton de Neuchâtel, au cours de notre formation mais je souhaite la rencontrer une nouvelle fois pour en savoir davantage sur le projet pilote de l'évaluation qu'elle dirige. Par la suite, selon l'entretien exploratoire, je mènerai des entretiens semi-directifs auprès d'enseignants.

Afin de récolter mes données, je commencerai par un entretien exploratoire de Madame Droz Giglio comme mentionné ci-dessus. Par la suite, j'interrogerai deux enseignantes du cycle I en deux phases. Les deux phases permettront d'analyser les récoltes, avant l'utilisation du support et après, avec le vécu des enseignantes.

Pour travailler ma méthodologie, je me suis basée sur les travaux de Giglio et Perret-Clermont (2012).

4.1 Construction d'un support d'autoévaluation

L'entretien exploratoire m'aidera à construire mon support d'autoévaluation en parallèle aux travaux de Rey (2006) et Zakhartchouk (2008). Mon support regroupera les compétences à évaluer par le biais de l'autoévaluation.

4.1.1 Entretien exploratoire : s'insérer dans les changements à venir

Le jeudi 25 octobre 2012, j'ai mené un entretien avec Madame Droz Giglio, inspectrice des écoles du canton de Neuchâtel. Je me suis adressée à elle car elle mène le projet concernant l'évaluation dans le canton de Neuchâtel. En effet, comme elle a pu me l'expliquer, les pratiques actuelles en ce qui concerne l'évaluation seront obsolètes dès la rentrée, en août

2013. Jusqu'à présent, les enseignant(e)s du cycle I devaient mener des périodes d'évaluations qui avaient lieu trois fois durant l'année (octobre, janvier et avril). Ce ne sera plus le cas en 2013. En effet, les carnets habituels auront disparu.

Le but premier de ce groupe de réflexion est d'amener une évaluation basée sur les compétences. Madame Droz Giglio m'a expliqué l'idée de la compétence qui est de pouvoir rendre l'évaluation au service de l'élève et de l'enseignant. Elle m'a défini différents buts qui sont les suivants : que l'enseignant puisse récolter des données qui puissent être utiles à l'élève, que l'enseignant puisse différencier les évaluations, c'est-à-dire qu'il n'est pas nécessaire d'évaluer la même chose au même moment pour tous et que l'enseignant développe une bonne capacité d'observation lorsque les élèves sont en activité. Comme Madame Droz Giglio me l'a bien expliqué, il est indispensable de sortir de l'idée que l'évaluation donne une note car en général, que fait-on de la note par la suite ?

Pour elle, il est nécessaire de garder des traces de ce que l'élève produit pour l'aider à dépasser ce qu'il fait et savoir où il en est. Pour elle, il est évident que les élèves auront de meilleures compétences si on entre dans cette dynamique plutôt que l'unique jugement.

Voici ce que le groupe du projet sur l'évaluation imagine pour favoriser tous les points précités au cycle I:

Premièrement, l'enseignant doit faire preuve d'une bonne observation pour tous ses élèves. Deuxièmement, un contenant serait créé (valise ou grand carton par exemple) pour que l'élève puisse insérer des travaux qu'il réalise en cours d'année. Il ne s'agirait pas forcément de fiches A4. Tout ce que ce contenant contiendrait mettrait en avant la progression de l'élève. Ce contenant serait amené à la maison au moins deux fois par année, puis gardé à la maison en fin d'année. Le but serait d'avoir un lien entre la famille et l'école.

Troisièmement, un entretien avec les parents serait obligatoire au moins une fois par année. Cet entretien serait guidé par un canevas « clé en main » dont l'enseignant disposerait. Les

buts de l'entretien seraient les suivants : expliquer aux parents ce qui est important par rapport aux domaines du PER, promouvoir l'échange entre les parents et l'enseignant, discuter des progressions de l'élève, expliquer comment les apprentissages se passent et que les parents puissent comparer les thématiques du PER avec ce qui se fait en classe et ce que l'élève ramène dans son contenant à la maison. Cet entretien serait obligatoire au moins une fois par année mais, si les parents, ainsi que l'enseignant, souhaitent plus de rencontres, cela est tout à fait possible. L'enseignant devra fixer ses priorités quant à savoir à quel moment réaliser les entretiens. Quels parents voir en premier ? Dans tous les cas, les entretiens ne débuteraient pas avant les vacances d'octobre. Ils commenceraient plutôt autour du mois de janvier jusqu'en avril.

Une formation continue pour les enseignants par rapport à l'entrée de ce système sera facultative dès 2013.

Tous ces changements sont pour Madame Droz Giglio essentiels car les carnets actuels passent souvent pour du jargon auprès des parents et ils sont souvent mal reçus car les parents ne peuvent y percevoir le contexte. De plus, le travail qui est demandé à l'enseignant est considérable.

Par contre, ce dont m'a parlé Madame Droz Giglio n'est pas encore l'idée officielle retenue. En effet, d'autres idées ont été mises en avant. Cependant, l'entretien obligatoire est d'office choisi et tous ces changements auront lieu en 2013.

Il me paraît important de relater dans ce mémoire ce qui a été retenu au niveau sommatif pour passer au cycle II. Un système de code A, B, C et D est déjà en place depuis de nombreuses années et ce système va rester. Par contre, la détermination de chaque code doit être retravaillée. En 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS, les codes ne seront pas encore d'actualité. La première fois que les élèves recevront les codes, ce sera en fin de 3^{ème} HarmoS mais de manière

indicative. Ensuite, en fin de 4^{ème} HarmoS, les codes seront certificatifs pour passer ou non au cycle II.

Pour résumer, d'ici la rentrée 2013, on pourra observer un renouveau au niveau de l'évaluation. Soit l'idée présentée ci-dessus sera retenue, soit une autre idée sera mise en avant d'ici là, soit les trois carnets actuels devront demeurer mais de toute manière on observera un changement puisque ces carnets ne peuvent pas être réutilisés tels quels. En effet, les appellations des rubriques ne sont plus d'actualité. Il faudra donc les retravailler pour qu'elles soient en lien avec les rubriques du PER, par rapport au cycle I.

4.1.2 Mon projet : la construction d'un support d'autoévaluation

Au cours de ce travail de mémoire et après avoir poussé un peu plus les recherches, il serait intéressant de tester un support de travail par compétences, débouchant sur une évaluation par compétences dans une discipline. De plus, comme il y aura du nouveau au niveau de l'évaluation, comme me l'a expliqué Madame Droz Giglio, le moment me semble opportun pour tester un support d'évaluation qui pourrait m'être utile dans ma future pratique professionnelle. Pour cela, je pense mettre au point une sorte de cahier de compétences pour les élèves, tout en expliquant son fonctionnement, ses buts et en cherchant avec les élèves les compétences visées dans la branche qui sera choisie. Afin de donner un cadre plus large, mais fictif, ce cahier de compétence sera appelé outil.

Dans cette optique, j'espère pouvoir mettre cela en place, lors du premier stage de troisième année qui se fera dans des classes de troisième ou quatrième HarmoS. Il faudra bien entendu que je parle de mon projet à mon/ma futur(e) FEE.

Afin d'aboutir à mon idée, il faut que je mette en place un support d'autoévaluation des compétences chez les élèves qui pourraient être transposable dans toutes les matières du cycle I. Ce seront les capacités transversales du PER qui seront retenues dans mon idée d'évaluation

par compétences. Le but est de créer une grille que je pourrai tester lors de mon premier stage de troisième année au cours d'une séquence d'enseignement. Par la suite, il serait intéressant de proposer ce support avec des grilles d'autoévaluation et d'observation à quelques enseignants afin qu'ils puissent, à leur tour, tester ce support lors d'une séquence d'enseignement dans la branche de leur choix. J'ai décidé de me centrer sur le cycle I pour deux raisons principales ; premièrement, car j'ai choisi de me spécialiser dans ce cycle pour cette dernière année de formation et deuxièmement, il faudrait bien plus que quelques mois de recherche pour étendre le projet sur les deux cycles.

Dans ce but, une fois que mon support d'évaluation et d'autoévaluation sera prêt, je le présenterai aux enseignants qui sont d'accord de me recevoir et leur poserai déjà quelques questions en lien avec ce dernier. Je leur laisserai la place pour exprimer leurs idées, leurs commentaires quant à une possible utilisation. Ensuite, je leur demanderai s'ils sont d'accord de tester la grille avec leurs élèves au travers d'une discipline à choix. Lorsque les enseignants auront terminé, je reprendrai contact avec eux afin d'entendre leur retour. Quelles ont été les éventuelles difficultés, qu'est-ce qui a bien fonctionné, pourraient-ils travailler tout au long de l'année avec un outil de ce type, etc.

4.2 Mes prédictions

Je vais tout prochainement commencer mon premier stage de troisième année dans une classe du collège des Brenets. Ma classe de stage est composée de 21 élèves ; 17 de troisième HarmoS et 4 de quatrième HarmoS.

Je souhaite tester ce support en utilisant uniquement la grille d'autoévaluation. En effet le cahier de compétences ne sera pas présenté aux élèves. Je l'ai créé afin d'avoir une vision d'ensemble de mon projet. Ce qui m'intéresse pour le stage c'est la situation d'autoévaluation

à l'aide d'une grille aussi d'autoévaluation de l'élève. Je pense l'intégrer dans une ou l'autre de mes séquences d'enseignement apprentissage que j'ai écrit avant de commencer le stage.

Comme la classe est à deux ordres, je ne vais pas forcément tester ce support d'autoévaluation avec la classe entière, je pense déjà essayer avec les élèves de quatrième HarmoS puisqu'ils sont plus âgés et moins nombreux. En effet, je pense que plus les élèves sont jeunes et nombreux, plus la tâche est difficile. L'autoévaluation n'est pas une tâche facile à réaliser même lorsque nous sommes étudiants, alors je me mets à la place de jeunes élèves.

A mon avis, les élèves vont réussir à trouver des tâches si je les guide en leur expliquant la compétence en elle-même et en réussissant à l'exemplifier par des exemples de la vie quotidienne.

4.3 Analyse

L'analyse de mes résultats s'est passée en plusieurs phases. J'ai tout d'abord mené mon stage en souhaitant tester ce support, puis j'ai réadapté mon idée afin de la présenter aux enseignantes interrogées. Les entretiens auprès des enseignants se sont donc passés en deux phases. Premièrement, j'ai analysé la première phase d'entretien, puis la deuxième (après les essais) afin d'en faire une synthèse.

4.4 Entretiens auprès des enseignantes

Voici les profils des deux enseignantes interrogées :

Enseignante A, 52 ans :

Enseignante. Titulaire d'une classe de 3^{ème} HarmoS. Enseigne depuis 22 ans.

Enseignante B, 25 ans :

Enseignante. Titulaire d'une classe de 1^{ère} et 2^{ème} HarmoS. Enseigne depuis 4 ans.

J'ai mené des entretiens semi-directifs grâce à des guides d'entretien dans lesquels j'ai présenté mon projet, puis j'ai posé une série de questions.

4.5 Retour du stage professionnel

Après avoir vécu six semaines de stage, je peux maintenant avoir du recul par rapport à mes prédictions. Il y a une composante sur laquelle je ne m'étais pas assez penchée avant de partir en stage et qui m'a ouvert les yeux pendant ces six semaines : le contexte de la classe. Certes, j'avais pensé au fait que la classe était à deux ordres mais je ne me suis pas interrogée davantage aux possibles problématiques que je pouvais rencontrer.

Dans cette classe, le contexte était assez particulier pour différentes raisons. La première est que j'ai toujours eu pour habitude de passer mes stages dans des classes où le contexte était très favorable (élèves disciplinés, motivés, aucun problème particulier). Par conséquent, je me suis sentie, au départ, quelque peu déstabilisée. En effet, lorsque je me suis rendu compte que plusieurs élèves rencontraient des difficultés au niveau du comportement ou encore que les niveaux de chaque élève montraient des écarts dans toutes les disciplines plus ou moins grands, j'ai pris conscience des difficultés que je pouvais rencontrer.

Je me suis vite rendu compte que mes prédictions ne correspondaient pas avec la réalité de la classe.

La place de la discipline dans cette classe était importante. L'enseignante titulaire avait instauré depuis le début de l'année des démarches au niveau des sanctions et au mois d'octobre elle devait sans cesse les modifier pour essayer de s'adapter aux élèves. La priorité dans la classe était donc d'abord de gérer les problèmes de discipline pour bon nombre d'élèves, ainsi que de s'occuper des élèves en difficulté scolaire.

Tous ces éléments ont fait qu'il n'était pas envisageable de tester ce support dans cette classe. Non seulement cela aurait pris énormément de temps mais il n'était pas judicieux d'introduire un élément nouveau dans les habitudes des élèves alors que ceux-ci avaient déjà beaucoup de mal à respecter et à comprendre ce que l'enseignante titulaire avait mis en place depuis le début de l'année.

En résumé, je ne dis pas que je n'aurais jamais testé ce support avec une classe comportant quelques difficultés au niveau du comportement et au niveau scolaire mais j'aurais attendu le moment propice pour le faire. Dans ce cas-ci, il faudrait attendre que les élèves respectent déjà davantage les consignes et les règles de la classe afin de travailler dans un climat plus favorable.

4.6 Adaptation du support

Suite à ce stage, j'ai donc modifié quelque peu ma méthodologie. En effet, avant de relater les résultats obtenus lors de mes entretiens, il faut que je précise que j'ai préféré proposer une activité aux enseignants afin qu'ils ne soient pas déstabilisés par mon projet mais aussi au cas où le contexte de leur classe serait aussi un peu complexe. En effet, j'ai pris conscience au cours de mon stage que le thème que je travaillais ne serait peut-être pas très explicite pour les enseignants. De plus, en ayant vécu un contexte de classe difficile, je me suis mise à la place des enseignants à qui je demanderai le même travail que j'ai voulu effectuer. Bien entendu, j'ai veillé à laisser une marge de liberté aux enseignants afin d'éviter qu'ils ne se sentent cloîtrés dans des compétences prédéfinies et une activité donnée.

Rey (2006) présente trois phases dans l'évaluation par compétences que j'ai développées au cours du cadre théorique. L'activité proposée sur laquelle les élèves vont être observés et évalués par leur enseignant repose sur la première phase. En effet, la tâche demandée est assez complexe puisqu'il n'y a pas de consignes précises quant à ce qui leur est demandé. Il s'agit

ici de résoudre un problème au début de l'activité ; les élèves possèdent les illustrations d'une histoire, sans en connaître le texte, et vont devoir choisir et combiner des compétences pour imaginer quelle serait l'histoire correspondante aux illustrations. L'enseignant pourra ainsi observer les démarches des élèves, leurs stratégies et elle saura où ils en sont par rapport à différentes compétences telles que la collaboration, par exemple.

5 Résultats : les deux phases de l'étude

Comme expliqué dans préalablement, je souhaitais interroger deux enseignantes du cycle I en deux phases. A la suite de ce chapitre est exposée l'analyse des prédictions récoltées avant l'utilisation du support d'autoévaluation et les observations réalisées après l'utilisation de ce dernier.

5.1 Phase 1 de l'étude : les prédictions

Les deux enseignantes interrogées n'ont pas eu la même vision face à ce que je leur présentais. Dans l'analyse ci-dessous, je relate les éléments qu'elles ont trouvés positifs, ceux négatifs et les suggestions qu'elles ont émises par rapport à certains points.

Pour l'enseignante B, elle ne voyait aucun inconvénient à présenter ce cahier de compétences lors d'une réunion des parents en début d'année. Pour cela, elle mettait en avant le fait que le support était, selon son point de vue, complet, bien explicité et que l'on pouvait cerner les buts et les objectifs d'un tel outil. De plus, les liens avec le PER étaient présents ce qui était important selon elle. Pour terminer, elle a trouvé que c'était un moyen plus représentatif pour les parents de voir l'évolution de leurs enfants :

« C'est un outil assez complet qui est bien explicité et ça explique bien les buts et les objectifs en début d'année aux parents...heu...quels sont les domaines qu'on va

travailler, quels vont être les objectifs plus ou moins de fin d'année ou de milieu d'année, ça dépend jusqu'où on voit. C'est en lien avec le PER, c'est aussi important à l'heure actuelle puisque c'est là-dessus qu'on doit se baser.» (Enseignante B)

L'enseignante A n'a pas eu le même point de vue car il serait difficile pour elle de présenter cela en début d'année. En effet, elle m'a expliqué qu'il y a déjà tellement de points importants à mettre au clair en début d'année (3^{ème} HarmoS) qu'elle ne verrait pas encore le temps d'expliquer un outil comme celui-ci. Qui plus est, en le présentant à une grande majorité de parents ne parlant et ne comprenant pas le français :

« Alors je pense que ce serait de la folie dans ma classe parce qu'en 3^{ème} HarmoS quand on fait une réunion de parents y'a énormément d'informations à donner et pis faut vraiment y aller, faut pas trop entrer dans les détails et il y a plein de choses à mettre au point, mettre au clair pis j'ai beaucoup de parents étrangers qui comprennent mal le français donc...heu...ce genre de document il serait vraiment très difficile à expliquer aux gens et puis on perdrait, enfin je dis on perdrait... mais je veux dire ça prendrait peut-être une demi-heure (...) » (Enseignante A)

Concernant la recherche de tâches sous-jacentes aux compétences avec les élèves, leurs avis étaient assez proches. Elles réaliseraient l'exercice plutôt en demi-groupe, en étant bien conscientes que certains de leurs élèves arriveraient à émettre des propositions, tandis que d'autres ne comprendraient pas le principe :

« (...) j'en ai quelques-uns qui sont assez vifs d'esprit et qui vont avoir des idées. Bien sûr y'en aura qui seront un petit peu à côté (rires) mais c'est pas grave, c'est normal. Il faudra que je sois très claire. Je pourrais faire ça en demi-classe ou avec la classe entière. » (Enseignante A)

D'une part, si l'élève est allophone l'exercice sera difficile à comprendre et d'autre part, par rapport à l'âge des élèves. L'enseignante B commencerait par tester l'activité uniquement avec les 2^{ème} HarmoS :

« Je pense que ce serait difficile honnêtement en 1-2, après ça dépend aussi de la classe qu'on a. Ici aux Endroits, on a beaucoup d'élèves allophones donc qui ne comprennent pas forcément le français et qui n'arrivent pas à s'exprimer correctement. De ce fait, j'essaierais plutôt plus facilement avec les deuxièmes et même pas forcément avec tous. (...) Mais je pense pour certains élèves de ma classe qu'on peut sortir des choses intéressantes. On peut ressortir...heu...des tâches. On pourrait y arriver mais de loin pas avec tous. » (Enseignante B)

Par rapport aux items utilisés dans les rubriques de la grille d'autoévaluation de l'élève, l'enseignante A supprimerait d'office « l'écrit » des rubriques pour les remplacer uniquement par des smileys ou des couleurs pour se rapprocher du système des carnets actuels auxquels les élèves sont habitués :

« Ça va être difficile pour eux de remplir parce que y faudrait plus de dessins c'est pas assez visuel c'est beaucoup trop abstrait surtout pour des élèves qui lisent à peine. Ouais faudrait des petits bonhommes je sais pas des... que ce soit vraiment... que ça attire le regard, pis que ça les aide à se repérer. » (Enseignante A)

Pour l'enseignante B, elle laisserait « l'écrit » des rubriques tout en les imageant pour que les élèves non-lecteurs puissent essayer de tirer des parallèles entre l'écrit et le visuel :

« Si c'est pour un élève je pense que imager ce sera plus parlant pour eux si c'est à eux de remplir. (...) On essaie toujours de mettre une image comme ça ils arrivent à faire le lien parce que...ben en 1-2 pour la plupart ne savent pas lire à part un ou deux cas exceptionnels qui savent. » (Enseignante B)

De plus, elle agrandirait la grille pour l'élève. Elle donnait aussi comme autres suggestions, de procéder directement par une dictée à l'adulte, de demander aux élèves de dessiner les compétences afin de les représenter ou pourquoi pas les immortaliser en mettant en scène la compétence et la prendre en photo :

« Mais si on voit ça en plus grand on peut aussi se dire que l'élève peut dessiner les compétences qu'il met en place ou les tâches. (...) Ceux qui comprennent bien et savent exactement peuvent dessiner ou voir même mettre en scène et prendre une photo (...). » (Enseignante B)

D'après l'enseignante A, à travers ces différentes propositions, les élèves contribueraient à l'appropriation de leur démarche d'apprentissage, ainsi que des outils et des stratégies pour agir et s'évaluer comme le soulève Dore (2002).

Les enseignantes trouvaient tout à fait opportun de réaliser l'autoévaluation en trois phases, soit ; avant, pendant et après tout en étant conscientes que cela demanderait beaucoup de temps. La vision des enseignantes montre donc une cohérence avec ce que proposait Dore (2002) quant aux différents moments de l'évaluation, soit tout au long du processus d'apprentissage. Par contre, l'enseignante A explique ne pas faire à chaque fois ces trois phases :

« Je fais rarement des évaluations au début (...). Mais si on fait une autoévaluation sur trois phases je trouve que ça prend trop de temps. » (Enseignante A)

Durant notre formation, nous avons étudié ces trois phases de l'évaluation. Comme l'a souligné l'enseignante A, cela peut prendre du temps, mais elles sont nécessaires pour suivre la progression de l'élève. Tagliante (2005) mettait, elle aussi en avant les trois grandes fonctions de l'évaluation, soit le pronostic, le diagnostic et l'inventaire.

Par rapport à l'autoévaluation, la question était de savoir comment accompagner l'élève à la réaliser. Pour l'enseignante B, il était très important et inévitable de passer par des moments en individuel avec les élèves pour leur donner un retour :

« Il faut donc prendre le temps de travailler en individuel avec les élèves. C'est des choses que je fais plus facilement quand on est en demi-groupe. » (Enseignante B)

L'autre enseignante s'est projetée dans l'idée de devoir faire ça pour la première fois avec ses élèves et elle leur demanderait de se mettre à la place du maître et de se juger comme si c'était le maître qui les évaluait. Cette façon de faire serait un moyen, selon elle, de valoriser et responsabiliser les élèves :

« C'est pas moi cette fois qui juge c'est vous. » (Enseignante A)

Dore (2002) souligne aussi que l'autoévaluation est motivante, engageante et responsabilisante pour l'élève. L'idée d'une autoévaluation n'a pas semblé effrayer les enseignantes même si cette évaluation serait assez nouvelle. Elles se sont naturellement posé la question quant à son introduction sans forcément passer par les phases d'implantation de l'autoévaluation que propose Dore (2002).

Si les enseignantes devaient se projeter dans l'utilisation d'un support comme celui présenté, l'enseignante B ne se sentirait pas déstabilisée, étant donné qu'elle utilise un outil semblable qu'elle nomme portfolio :

« Alors oui sans problème parce que c'est déjà quelque chose qu'on fait plus ou moins avec le portfolio. » (Enseignante B)

Elle attendrait tout de même un moment avant de débiter afin de prendre le temps de connaître ses élèves et de les évaluer grâce à des grilles d'observation et un suivi.

Pour l'autre enseignante, ce support d'autoévaluation serait avant tout une charge supplémentaire car elle se voit déjà très stressée par le programme actuel :

« Actuellement je me sens vraiment très stressée par le programme par tout ce qu'il faut faire et je me vois mal l'utiliser régulièrement. » (Enseignante A)

De plus, il n'est pas dans ses habitudes de procéder à l'autoévaluation et n'a pas souvent le temps de passer par les trois phases de l'évaluation (avant, pendant, après) :

« Bon déjà j'ai pas l'habitude, c'est pas fréquent chez moi de faire ça même pas courant du tout pour être honnête... » (Enseignante A)

De plus, elle se sent déjà davantage préoccupée par l'apprentissage de la lecture

« (...) y a tellement de chose en troisième HarmoS. (...) je veux vraiment qu'ils sachent lire. » (Enseignante A)

Cependant, elle affirme qu'il est bien de changer ses habitudes car elle aime la nouveauté et la tester. L'idée qui lui a été présentée était plaisante surtout si le support d'autoévaluation pouvait être une aide pour ses élèves :

« (...) c'est vrai que ça change mes habitudes pis c'est pas mauvais. (...) la routine je n'aime pas. J'aime créer de nouvelles choses et les tester je trouve que c'est plus intéressant quand on enseigne. (...) après je me dis ben si ça me plaît pourquoi pas, surtout si ça aide mes loulous. » (Enseignante A)

Après cette première phase d'entretiens, je me rends compte que le contexte, une fois de plus, occupe une grande place. En effet, j'avais déjà pu constater lors de mon stage que le contexte avait été un obstacle pour imaginer travailler avec le support que j'ai élaboré. Là encore, les deux enseignantes ont soulevé, à plusieurs reprises, les éléments de leur contexte de classe qui pourraient être des obstacles quant à l'utilisation de la grille d'autoévaluation, soit ; des élèves allophones, des parents allophones et un sentiment de pression face au programme officiel à suivre.

Dans la suite de l'analyse, nous verrons comment les enseignantes qui ont testé la grille d'autoévaluation, à travers une activité donnée mais modifiable selon le contexte et leurs besoins, se sont senties, si elles le modifiaient, de quelles manières, quels ont été les obstacles, etc.

5.2 Phase 2 de l'étude : différences entre les prédictions et les observations

Cette deuxième phase a été forte intéressante puisque les résultats ont montré des différences entre les récoltes de données des enseignantes lors de la première phase (prédictions) et la réalité qu'elles ont vécue (observations) lors de la deuxième phase. De plus, les différences dans la réalisation de la grille d'autoévaluation (support) ont été intéressantes puisque seulement un degré sépare les classes des deux enseignantes.

Par rapport au déroulement de l'activité, j'avais dit aux enseignantes qu'elles étaient libres de le modifier afin qu'elles se sentent à l'aise et puissent davantage se l'approprier. L'enseignante A a mis en avant un point qui me semble important au sujet de la grille d'observation que je leur avais fournie pour observer les élèves. Pour elle, il était difficile de l'utiliser directement lors du moment d'observation des compétences des élèves. De plus, elle a préféré faire cela par atelier afin de n'avoir toujours qu'un seul groupe à observer :

« (...) j'ai vraiment préféré prendre le groupe à observer vers moi au coin bibliothèque. (...) comme ça vraiment je pouvais observer bien mieux les élèves pis je pouvais pas remplir la grille comme ça (...) j'ai pris plein de notes en fait en observant les élèves parce que j'arrive pas à fonctionner avec cette grille (...) » (Enseignante A)

Ces moments d'observations ont été pour l'enseignante A enrichissants :

« (...) je trouve super intéressant ces observations que j'ai pu faire de mes élèves, de voir comment ils fonctionnaient entre eux. Moi c'est tous des éléments pour mieux les connaître, mieux les cerner, je trouvais ça super quoi. » (Enseignante A)

Comme disait Scallon (2004), l'approche par compétences requiert deux points essentiels :

- 1) L'enseignant doit concevoir des situations complexes dans lesquelles les élèves démontreront ce dont ils sont capables.
- 2) L'enseignant devra élaborer des outils de jugement qui permettent d'intégrer divers comportements observés pendant ou/et à la fin de l'apprentissage.

Ce deuxième point est clairement mis en avant par l'enseignante A. Celle-ci n'a pas pu utiliser la grille d'observation de l'enseignant telle que je la lui avais fournie. Elle a eu besoin de passer par ses notes personnelles. Cela montre bien que c'est à l'enseignant d'élaborer ses propres outils de jugements comme l'a cité Scallon (2004).

En ce qui concerne la grille d'observation pour l'enseignant, l'enseignante B l'a trouvée adaptée :

« Pour la grille d'observation de l'enseignant c'était bien d'avoir les définitions comme ça je me référais assez facilement, c'était facile d'utilisation, ça m'a pas gêné. » (Enseignante B)

L'enseignante B a préféré effectuer l'activité seulement avec les élèves de deuxième HarmoS :

« (...) j'ai fait avec les grands et ça a été déjà difficile donc heu... je me suis dit avec les petits ça va être catastrophique (...) » (Enseignante B)

Les enseignantes pouvaient tout à fait modifier les compétences ainsi que les tâches sous-jacentes que j'avais choisies pour autant qu'elles se réfèrent au PER. L'enseignante A avait

envie de tout changer car la grille d'autoévaluation était, selon son point de vue, trop difficile à comprendre pour les élèves. Elle aurait aimé réécrire les compétences à leur niveau mais la difficulté pour elle a été de ne pas réussir à se situer par rapport au PER :

« (...) je voulais tout changer pis en fait j'avais vraiment de la peine à m'y retrouver dans le PER (...). Si bien que je me suis dit que j'allais laisser tel quel (...) j'ai juste enlevé les espaces parce que pour les élèves je me suis dit que c'était vraiment trop difficile qu'ils ne mettent surtout pas des croix de ce côté-là. » (Enseignante A)

En effet, comme nous avons pu le voir dans le cadre théorique, la présentation générale du PER (mai 2010) prescrit des finalités et objectifs dont l'une d'entre elle met clairement en avant la notion de compétences. Cependant, la difficulté pour cette enseignante ainsi que les enseignants que j'avais interrogés avec ma collègue en deuxième année est de se référer au PER.

L'enseignante B ne procéderait pas de la façon proposée car en expliquant les compétences aux élèves elle a eu le sentiment que c'était beaucoup trop difficile pour eux :

« (...) j'ai essayé de leur expliquer ce que c'était et ça ne jouait pas du tout donc moi je ferai tout autrement (...) On peut garder les tâches et les compétences à peu près les mêmes mais beaucoup plus facile. » (Enseignante B)

Lorsque je lui ai demandé si elle avait pu parler avec eux de la communication ou de la collaboration, elle m'a expliqué que ses élèves ne comprenaient pas ce qu'elle souhaitait et qu'elle ne procéderait en fait pas forcément par l'autoévaluation pour ce type de compétences :

« (...) honnêtement c'était beaucoup trop difficile, ils arrivaient pas à comprendre ce que je voulais. (...) Je pense que pour l'autoévaluation je ne prendrai peut-être pas forcément ces thèmes de cette façon. C'est plus à l'enseignante de passer dans les

groupes puis d'évaluer par elle-même après c'est plus de l'autoévaluation on est d'accord. » (Enseignante B)

Comme le souligne Dore (2002) et Giglio (2013), ils sont conscients de la difficulté que peut être la mise en pratique de l'autoévaluation mais ils sont convaincus de ses avantages.

Par contre, la grille d'observation pour l'enseignant, l'enseignante B l'a utilisée en même temps qu'elle observait les élèves. Elle a trouvé toutes les compétences choisies observables hormis la dernière qui était selon elle, difficile à observer :

« (...) identifier et exprimer ses émotions heu...eux par rapport à ça j'ai pas, c'était difficilement observable. C'était un bon exercice mais difficile. » (Enseignante B)

Lorsque nous avons parlé de l'autoévaluation beaucoup d'éléments différents ont été mis en avant. L'enseignante A a pu mener l'autoévaluation avec chacun de ses élèves alors que pendant l'entretien de la première phase, c'était la plus réticente face à cette idée car elle voyait cela comme une charge supplémentaire qui prendrait énormément de temps. L'enseignante A a trouvé utile que chaque compétence ait une couleur différente afin que les élèves puissent avoir un repère afin de suivre, elle réexpliquait toujours les compétences dans un langage plus accessible pour les élèves :

« Je traduais toujours dans leurs mots. » (Enseignante A)

Elle a rempli la grille d'autoévaluation en demi-classe en les accompagnants :

« J'ai rempli la grille en demi-classe (...) j'étais devant la classe puis les élèves y étaient chacun à une table y pouvaient pas se recopier (...) et je passais vers les tables parce que y'en a qui mettaient par exemple quatre croix à la même ligne. »
(Enseignante A)

Les différences au niveau de la compréhension entre les élèves se sont faites sentir :

« Y'en a ils mettaient les croix un peu n'importe où (...) il me semblait que c'était vraiment le flou, c'était très abstrait (...) Je trouve qu'ils sont petits pour faire ça, ce genre d'activité mais j'en ai qui étaient vraiment super mûrs. (...) c'était incroyable tout ce qu'ils m'ont dit qu'ils pensaient pour pouvoir progresser. » (Enseignante A)

Selon ses observations, les élèves ne se sont pas investis tous de la même manière :

« (...) ces gamins qui ont une maturité (...) ceux qui avaient ce genre de remarques, d'analyse ben c'étaient les bons élèves pis en plus ils se trouvaient encore des défauts. » (Enseignante A)

Comme l'enseignante l'avait déjà souligné lors du premier entretien, la grille manquait clairement d'éléments visuels pour les élèves mais elle n'en a ajouté aucun et les élèves ont quand même réussi à la remplir avec son aide :

« Moi ce qui m'aurait manqué c'est les petits smileys (...) c'était beaucoup plus visuel (...) je me suis dit que je n'allais pas rajouter (...) c'est quand même allé. » (Enseignante A)

Elle a trouvé intéressant de remplir la rubrique des remarques avec eux car les élèves étaient assez contradictoires. En effet, les élèves inscrivait parfois des croix dans la rubrique « Pas encore pour l'instant » mais expliquaient qu'ils n'avaient rien à améliorer. L'enseignante a expliqué que les élèves voyaient le lien entre les compétences et tâches sous-jacentes choisies et l'activité qu'ils avaient réalisée :

« Oui je leur expliquais en gros quoi, oui, oui pas trop technique hein c'est des troisièmes HarmoS. » (Enseignante A)

L'enseignante a trouvé ses observations utiles afin de mieux les connaître, pour observer l'expression orale ou encore la relation au sein d'un groupe :

« (...) ça va m'être utile pour l'expression orale ouais pour la relation avec les autres au niveau du groupe moi je trouve vraiment intéressant. » (Enseignante A)

Par rapport à ce que l'enseignante a dit au sujet de l'utilité de l'autoévaluation, nous pouvons remettre en avant les propos de Tagliante (2005). En effet, cette dernière souligne le fait que l'autoévaluation est intéressante car elle informe l'enseignant sur ce que l'élève sait faire et ce qu'il doit encore faire pour apprendre. Par contre, comme le présentait l'enseignante A, tout ce travail lui a demandé beaucoup de temps mais en même temps les indications qu'elle a ainsi pu récolter lui sont utiles :

« (...) je vais pas faire ça trop souvent parce que ça demande beaucoup d'énergie et ça a pris beaucoup de temps. (...) ça me prend trop mais ça m'apporte de bonnes indications (...) » (Enseignante A)

En ce qui concerne l'enseignante B, elle a procédé d'une toute autre façon. Elle a préféré faire l'autoévaluation en individuel en prenant le temps de réexpliquer les compétences en les reformulant et en donnant des exemples pour que ce soit plus clair pour l'élève :

« Alors j'ai pris l'élève vers moi en individuel (...) est-ce que tu trouves qu'avec les copains vous avez bien échangé (...) » (Enseignante B)

Par cette remarque, nous pouvons remarquer le rapprochement avec ce que souligne Rey (2006) lorsqu'il met en avant le fait que l'approche par compétences permet de faire des liens avec la vie quotidienne. En effet, dans le type d'activité qu'était demandé aux élèves, nous pouvons sans autre tirer un parallèle avec la vie pratique. Chacun doit apprendre, tout au long de sa vie, à s'exprimer devant les autres, à défendre son point de vue, etc. Par contre elle a tout de suite remarqué que l'élève évaluait ce qu'avaient fait les autres élèves plutôt qu'elle :

« (...) c'était assez difficile parce que c'est plus après c'est vite je pointe du doigt (...) c'était plus à dénigrer les autres que plus qu'à se centrer par rapport à elle-même. »
(Enseignante B)

Le choix de l'élève avec laquelle elle a souhaité essayer l'autoévaluation n'est pas un hasard. L'enseignante a préféré essayer avec une élève ayant assez de facilité à l'école :

« Ouais elle avait assez de facilité, elle comprend assez bien (...) c'était vraiment difficile c'était plus ah ben j'évalue lui il a fait ça pis ça. Elle n'arrivait pas à se juger elle-même. » (Enseignante B)

Cette expérience avec cette élève ne lui a pas donné envie de continuer avec les autres élèves étant donné que l'une des meilleures élèves de sa classe a « buté » devant la tâche demandée :

« (...) c'est juste l'autoévaluation que je vais vous dire que je n'ai pas du tout faite. Parce que j'ai essayé avec une élève qui se débrouille bien et pis c'était beaucoup trop compliqué (...) » (Enseignante B)

Comme le dit Dore (2002) dans les phases de l'implantation de l'autoévaluation par l'enseignant, l'enseignant doit être convaincu par les avantages et les bienfaits de l'autoévaluation. Et cette affirmation est la deuxième d'une liste de cinq points par lesquels l'enseignant devrait passer pour arriver à la pratique de l'autoévaluation et y voir ses avantages (Dore 2002). Par rapport à l'autoévaluation, ce qui a en grande partie freiné l'enseignante B c'est son contexte de classe :

« Au sujet de l'autoévaluation avec le contexte que j'ai, les élèves que j'ai, sans en avoir jamais fait c'était trop difficile. » (Enseignante B)

Je m'étais interrogée sur la réaction que pouvaient avoir les élèves face à cette grille d'autoévaluation ainsi qu'aux pressentiments possibles que pourraient avoir les enseignantes. Les élèves de l'enseignante A n'ont pas montré de réticences ou d'interrogations par rapport au travail demandé :

« Pas de réactions particulières (...). » (Enseignante A)

Par contre, l'enseignante avait un peu d'appréhension avant de présenter la grille :

« Ben j'avais un petit peu souci parce que c'est tellement abstrait (...) c'est pas écrit pour qu'ils puissent vraiment lire, c'est écrit tout petit, c'est ouais c'est pas visuel (...) » (Enseignante A)

Dans son souci, l'enseignante a préféré ne pas donner l'autoévaluation à un élève de la classe :

« (...) j'en ai un qui est très perturbateur mais je lui ai fait faire autre chose (...) car il comprend très mal le français, il arrive pas à s'exprimer (...) le fait qu'il ne parle pas français c'était vraiment une difficulté. » (Enseignante A)

L'enseignante A a donc été surprise en bien :

« (...) je me suis dit ben ça a pas si mal marché quoi. » (Enseignante A)

Par contre, l'enseignante B ne pense pas que la grille ait fait peur à l'élève qu'elle avait choisi pour l'autoévaluation :

« La grille lui a pas fait peur (...) c'est plus le fait de s'autoévaluer qui était difficile. » (Enseignante B)

Par rapport au temps que les enseignantes avaient estimé devoir prendre pour ces autoévaluations, l'enseignante A a été surprise par rapport à ce qu'elle avait imaginé durant le premier entretien :

« Je pensais que ça me prendrait beaucoup plus de temps individuellement. En fait, ça m'a pris moins d'une période, 35 minutes pour que tous les élèves passent, c'était beaucoup plus rapide que je pensais. » (Enseignante A)

L'enseignante B n'a pas pu s'exprimer sur la question comme elle a préféré ne pas faire l'autoévaluation avec tous ses élèves.

Lors de la première phase des entretiens, j'avais demandé aux enseignantes si elles pouvaient se projeter dans l'utilisation d'un tel outil sur un long terme. Si oui, je voulais savoir de quelles manières le feraient-elles, quelles modifications elles apporteraient et quelle serait la place de ce support au sein de l'année scolaire, par rapport aux élèves, aux parents et à l'enseignante.

La question n'était pas évidente pour l'enseignante A car oui elle pourrait se projeter mais elle imagine plusieurs modifications afin de simplifier la grille :

« Je mettrai des smileys, j'agrandirai, je griseraï des parties pour qu'ils s'y retrouvent et puis je changerai les termes car ça ne me parlait pas tellement (...). » (Enseignante A)

Par contre, l'enseignante s'est retrouvée confrontée à quelques difficultés face au PER :

« (...) je voyais autre chose mais seulement le problème c'est qu'après je regardais dans le PER mais (soupir) je vous ai dit je me perds dans le PER. Je voyais pas ce que je pouvais rajouter enfin trouver quelque chose qui jouait par rapport à ce que je voulais. » (Enseignante A)

Cette enseignante s'est donnée la peine de me donner une grille d'autoévaluation qu'elle a faite en s'inspirant de celle que je lui avais donnée et en lien avec l'activité demandée.

Cependant, pour les raisons que j'ai relatées ci-dessus, elle ne s'est pas référée au PER :

« Donc par rapport à la grille que je vous ai envoyée, je ne me suis pas référée au PER. » (Enseignante A)

La grille réalisée par cette enseignante se trouve en annexe. L'enseignante A s'est plongée dans des exemples concrets dans lesquels elle imaginait pouvoir utiliser cette grille d'autoévaluation:

« Je pourrais mettre une grille comme ça quand je fais les carnets pour évaluer par exemple au niveau de l'expression orale. » (Enseignante A)

De plus, cette dernière a vu du sens à l'autoévaluation à travers cette expérience :

« (...) refaire une autre fois quelque chose du style pourquoi pas, je suis pas contre. (...) je trouve bien de faire de l'autoévaluation. (...) Je trouve bien qu'ils s'autoévaluent ces gamins (...) mais quelque chose de plus rapide qui prendrait moins de temps, ouais ça peut être bien pour qu'ils apprennent à plus partager, à plus écouter je trouve bien. » (Enseignante A)

L'enseignante B ne se voyait pas réutiliser un support de ce type, pour elle cela était trop difficile pour les élèves :

« Non on peut s'autoévaluer mais pas forcément sur cette forme je trouve beaucoup trop compliqué je ferai plutôt quelque chose avec des smileys ou quelque chose à étage (...) c'est quand même quelque chose où je me vois plus rester à côté. » (Enseignante B)

L'enseignante B a mis en avant le fait que ses élèves n'avaient jamais fait d'autoévaluation et que de ce fait, cela avait dû jouer un rôle :

« Peut-être que sur le long terme ben voilà on avait jamais fait d'autoévaluation donc ça aidait pas non plus. » (Enseignante B)

L'enseignante a réfléchi à une autre façon d'évaluer les compétences en gardant l'autoévaluation, il s'agit d'un système à paliers. Elle explique qu'elle ne décrirait pas les tâches sous-jacentes mais expliquerait seulement les compétences en reformulant dans un vocabulaire adapté aux élèves :

« Je pense que ça aurait été plus facile sans les tâches sous-jacentes peut-être aller vraiment au plus simple (...). » (Enseignante B)

Lorsqu'elle expliquerait la compétence travaillée à l'élève, celui-ci dirait s'il a réussi, moyennement réussi ou pas du tout. Chaque critère correspondrait à un palier que l'élève colorierait en fonction de ce qu'il pense de son travail :

« (...) quelque chose de plus visuel ou le smiley qui fait la tête, le sourire à plat et le sourire pis colorier ou devoir entourer en fonction de la compétence choisie. »

(Enseignante B)

Les différences entre les prédictions et le ressenti des enseignantes durant la phase une et la réalité qu'elles ont vécue en phase 2 sont percevables dans l'analyse. Les propos sont riches car les enseignantes ont débuté l'expérience avec deux visions différentes et l'ont terminé avec deux visions différentes également.

6 Conclusion

Notre premier objectif était celui de créer un support d'autoévaluation des compétences afin de réfléchir à comment pourrait-il être créé et utilisé dans les classes du cycle I. Par ailleurs, il était intéressant de s'arrêter sur les difficultés potentielles, les manières de faire ainsi que la perception des enseignants.

Premièrement, grâce aux récoltes des deux entretiens auprès des enseignants, nous pouvons mettre en avant plusieurs points qui se retrouvent dans les propos de chacune et qui permettent de répondre à la question de recherche.

Deuxièmement, ce travail m'a invitée à exposer quelques réflexions professionnelles. Par conséquent, je présenterai mes notes conclusives de cette étude, puis mes réflexions en tant que future enseignante.

6.1 A propos du développement du support d'autoévaluation

En ce qui concerne la création et l'utilisation du support d'autoévaluation de l'élève sous forme de grille, que je leur avais proposé, les enseignantes ont toutes les deux soulevé les mêmes remarques et fait part de leurs modifications. Pour elles, au niveau du cycle I, la grille d'autoévaluation qui mettait en avant les compétences (les capacités transversales du PER) n'était pas assez adaptée par rapport à l'âge des élèves. En effet, au niveau de la construction du support, celui-ci n'était pas assez visuel. Elles auraient imagé davantage et agrandi la grille pour faciliter la compréhension des élèves. Le temps à consacrer à ce support (la grille) a lui aussi été soulevé plusieurs fois. C'est un travail qui est pour elles intéressant mais qui demande encore trop de temps et d'investissement de la part de l'enseignant ; remplir les croix avec les élèves, passer aux moments individuels pour la dictée à l'adulte et les trois phases (avant, pendant et après). Elles ne sont pas contre la situation d'autoévaluation. Elles ont vu du sens entre cette démarche et les compétences mais le travail à fournir est conséquent. Elles ont tout de même souligné que leurs élèves faisaient cela pour la première fois et comme nous l'avions vu dans le cadre théorique, l'autoévaluation demande du temps car il faut passer par différentes phases d'implantation (Dore 2002; Rey 2006 ; Giglio 2013 ; entre autres). Par rapport à la présentation générale de l'outil, elles l'ont toutes deux trouvée claire car bien présentée et les buts et objectifs sont expliqués et en lien avec le PER. De plus, c'est un moyen de voir une évolution au cours de l'année. Par contre, pour l'une d'elles, il serait difficile de présenter ça en début d'année aux parents car il y a déjà beaucoup à présenter.

Par rapport à l'investissement des parents, après discussion avec les enseignantes et ma réflexion personnelle, je me rends compte qu'il s'agirait d'une problématique supplémentaire qui conduirait à un tout autre mémoire. En effet, les résultats ont montré que l'autoévaluation conduite par les enseignantes, demanderait de nombreuses adaptations, inclure les parents

seraient une variable de plus. De plus, la grille d'autoévaluation telle que je l'ai construite et ajustée est un support applicable dans un cadre de relations enseignant-élève et non pas directement dans cadre de relations enseignant-parents de l'élève.

6.2 Quant aux perceptions, manières de faire et difficultés rencontrées

Différentes difficultés se sont présentées aux deux enseignantes. Tout d'abord le contexte de leur classe car elles avaient toutes deux des élèves allophones. Certains ne parlaient pas du tout français et elles ne voyaient pas comment réaliser cet exercice avec eux, à cause de la barrière linguistique. L'âge des élèves a été une difficulté pour l'une des enseignantes. L'exploration des compétences au sein du PER a posé problème car la référence est encore récente et l'une des enseignantes avait du mal à s'y référer. Les élèves n'ont pas tous la même maturité, par conséquent, ils n'arrivaient pas tous à juger leur travail de la même manière.

L'une des enseignantes a changé sa perception de départ (prédictions) après ce qu'elle a vécu (observations). Elle pensait que cela allait prendre beaucoup plus de temps et que les élèves n'arriveraient pas à remplir la grille. Elle a pu en tirer des indications intéressantes, ça ne lui a pas pris trop de temps et les compétences étaient tout à fait en lien et les élèves les ont comprises. Par contre, toutes deux ont insisté sur le fait qu'il faut toujours bien expliciter et reformuler les consignes et les compétences à s'autoévaluer pour aider à la compréhension des élèves.

Par ailleurs, nous pouvons remarquer que les deux enseignantes ont, à plusieurs reprises, souligné la difficulté à s'autoévaluer de leurs élèves lors de cette première fois. L'autoévaluation est difficile à mettre en pratique certes, mais elle offre de nombreux avantages autant pour l'élève que pour l'enseignant. Pour cela, il faut que l'enseignant accorde à l'élève du temps pour qu'il comprenne le processus et qu'il développe chez ses

élèves leur estime de soi, la confiance en eux, en l'enseignant et en ses pairs (Dore 2002, Giglio 2013, Rey 2006).

Nous pouvons donc remarquer que certaines de leurs perceptions se sont modifiées, qu'elles pouvaient avoir des avis divergents mais aussi communs sur quelques points alors qu'elles avaient un contexte de classe plus ou moins similaire. Tout cela m'amène maintenant à ma réflexion personnelle.

6.3 Réflexion en tant que future enseignante

Dans ma future pratique professionnelle, je souhaite utiliser l'autoévaluation en ce qui concerne les compétences, mais aussi le comportement des élèves. Je pense que c'est un excellent moyen de donner une place à la prise de conscience de l'élève, à une méta-réflexion à propos de ses lacunes mais aussi, et surtout de sa progression. J'ai tout à fait conscience que la grille d'autoévaluation que j'ai imaginée pour cette recherche est un support conséquent qui demande énormément de temps et d'investissement mais c'est un temps que je souhaite et que j'espère pouvoir gérer à bon escient durant ma pratique. Il est clair que je ne pourrais peut-être pas conduire trois autoévaluations pour chacune de mes séquences mais en tout cas, j'espère pouvoir rendre un feed-back à mes élèves, en individuel, pour voir où ils en sont dans leurs apprentissages et leur en faire prendre conscience. Je souhaite pouvoir expliquer aux parents en début d'année, lorsque j'aurais ma classe, mon souhait de tenir un cahier de compétences pour leur enfant où il se trouvera au cœur de celui-ci et apprendra à le gérer. Car le but serait de pouvoir y naviguer grâce à mes observations, aux moments individuels passés avec lui et à ses autoévaluations afin de percevoir une évolution des compétences. En effet, comme je l'ai appris, une compétence n'est pas acquise à n'importe quel moment et au même moment pour chaque élève. Par contre, cette dimension serait à travailler plus en profondeur avant de la mettre en pratique, car cette problématique n'a pas été traitée dans ce mémoire. Par

conséquent, je ne connais pas les résultats que cela pourrait encourir. Ramener ce petit cahier de compétences à la maison pourrait devenir anxigène pour l'élève, à l'image des carnets actuels. Or, ce ne serait foncièrement pas mon but.

Les enseignantes ont à plusieurs reprises affirmé leur souhait d'imager davantage la grille en utilisant des smileys ou des couleurs. Je souhaite prononcer mon avis par rapport à ce point sans juger leur avis ou affirmer si l'utilisation de smileys ou de couleur est « juste ou faux » car je ne connais pas la réponse. Au départ, en créant ce support je souhaitais aussi utiliser des smileys en pensant que ce serait plus parlant pour les élèves. Après réflexion, je n'ai pas utilisé cela pour les compétences car pour moi, les smileys renvoient à trois états d'âme ; heureux, impassible ou triste. Je ne voudrais pas que les élèves pensent qu'ils doivent se sentir tristes parce qu'une compétence n'est pas atteinte pour l'instant. Je me verrais plutôt utiliser les smileys lorsque les élèves évalueraient leur comportement car un comportement peut rendre heureux, laisser indifférent ou nous rendre tristes. Ce que j'évoque ici est tout à fait personnel et n'est pas à prendre comme une généralité.

La grille que j'ai créée, qui faisait office de support ne doit pas être figée. En effet, l'enseignant peut aussi passer par des moments uniquement individuels, ou encore par un dessin, etc. L'idée est que le support d'autoévaluation des compétences ne devient pas une corvée ou lassant. Le support peut varier selon le contexte, les élèves ou l'enseignant. Le support que j'ai imaginé permettait de cerner un contexte sur le long terme mais il est important de garder à l'esprit l'adaptation continuelle que requiert ce genre d'outil.

Ce qui a été difficile pour moi dans l'analyse c'est de percevoir les divergences et convergences de points de vue entre les deux enseignantes. En effet, elles ont toutes deux eu la même présentation de mon travail, les mêmes consignes concernant l'activité, les compétences, les tâches sous-jacentes ainsi que la grille d'autoévaluation mais ont toutes deux

procédé différemment. Cela a été très intéressant car je pense que j'aurais eu davantage d'autres façons de faire si j'avais interrogé plus d'enseignants. En effet, je me suis rendu compte que même en ayant les mêmes consignes de départ nous travaillons tous de manière différentes et nous n'avons pas les mêmes perceptions. Il est difficile, voire impossible de dire ce qui est correct ou non comme procédures dans l'analyse des données des enseignantes car je ne pense pas qu'il existe une façon de faire qui est plus correcte qu'une autre. D'où l'importance de l'adaptation comme je l'ai soulevé ci-dessus. Un outil d'évaluation, tel qu'il soit, doit correspondre à l'enseignant, il doit se sentir à l'aise avec et pouvoir l'adapter constamment afin de varier son support de jugement.

Le contexte de classe a aussi été difficile dans l'analyse car jusqu'où faut-il le tenir pour « responsable » ? Je pense que la barrière de la langue est une difficulté certes, mais comment peut-on agir pour tenter de la surmonter ? Comment faire pour ne pas mettre ces élèves de côté qui eux aussi ont droit au suivi de leurs compétences et la responsabilité d'apprendre à s'autoévaluer.

Si mon travail était à refaire, je souhaiterais interroger davantage d'enseignants du cycle I mais aussi du cycle II afin d'avoir un retour avec des élèves plus âgés. D'abord en réessayant d'utiliser le support tel quel, puis en le modifiant selon les retours des enseignants. Mais là encore je pense que les perceptions de chacun seraient nombreuses. Il serait aussi intéressant de faire l'expérience sur une plus longue durée afin de passer par l'introduction de l'autoévaluation mais aussi le travail des enseignants à poser les compétences dans une compréhension partagée entre les élèves (la classe) et l'enseignant. Dans ce sens-là, je pense qu'il serait intéressant de continuer la recherche en s'interrogeant sur la manière dont l'enseignant décline de manière pratique et sans jargon (ni pour les élèves, ni pour les parents) les compétences (objectifs d'apprentissage) du PER et leurs composantes au sein des différentes disciplines :

- Comment les formuler ?
- Comment les mettre en pratique ?
- Comment les intégrer dans des situations complexes ?
- Comment les expliquer aux élèves?

A travers ce mémoire, j'ai beaucoup appris sur ce qu'était l'approche par compétences mais je tiens encore à dire que la limite est encore mince pour moi avec la notion des approches par objectifs pédagogiques. En effet, je trouve parfois ambigu de différencier les descripteurs en tant qu'objectifs pédagogiques ou compétences. Par contre, une fois qu'on la cernée, j'ai le sentiment que la compétence offre un champ de possibilités beaucoup plus vaste que l'objectif pédagogique. De plus, mon étude autour de l'autoévaluation m'a conforté dans mon avis de l'utiliser dans ma future pratique professionnelle pour tous les avantages qu'on cite Dore (2002) et Tagliante (2005) mais aussi parce que je me sens convaincue de son efficacité d'aider l'élève à suivre sa progression et se rendre compte de ses lacunes, de ce qu'il a encore à améliorer et de ses acquis. Pour introduire l'autoévaluation au sein de ma future classe, je pense d'abord commencer avec des autoévaluations des attitudes en le faisant une fois par semaine pour habituer gentiment les élèves à ce processus.

Pour tous ces avantages que j'ai cités, je souhaiterais travailler, par la suite avec un support d'évaluation et d'autoévaluation comme celui développé dans ce mémoire, tout en tenant compte bien sûr des remarques qui ont été faites et en le modifiant au cours de ma carrière. En effet, je pense que l'expérience professionnelle m'apportera chaque année des observations, des analyses et même des éléments de réponses.

7 Bibliographie

- Actes du 24^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe. L'évaluation des compétences en milieu scolaire et professionnel, Luxembourg, du 11 au 13 janvier 2012. Accès Internet : <http://www.admee.org>, consulté le 23.09.12
- Allal, L. (1999). *Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : Promesses et pièges de l'autoévaluation*. In C. DePover & B. Noel (Éd.), *L'évaluation des processus cognitifs dans l'apprentissage* (pp. 33-52). Bruxelles : De Boeck.
- Astolfi, J-P. (2004). *L'école pour apprendre*. Paris : ESF.
- Bélair, L. (2007), *Approche par compétences : quels enjeux ? Educateur SER*, 36-38.
- Connac, S. (2011), *Evaluer à l'heure des compétences, cahiers pédagogiques*, 20-21.
- Crahay, M. (2007), *Approche par compétences : quels enjeux ? Educateur SER*, 26-32.
- Dore, L., Michaud, N., Mukarugagi, L. (2002). *Le portfolio, évaluer pour apprendre*. Montréal : Chenelière/didactique.
- Gerard, F.-M. (2008). *Evaluer des compétences. Guide pratique*. Bruxelles : De Boeck.
- Giglio, M. (2013). *L'autoévaluation de l'élève pour apprendre à collaborer créativement: des aprioris à découvrir et dépasser*. Actes du 25^{ème} colloque de l'ADMEE-Europe Fribourg 2013 Évaluation et autoévaluation, quels espaces de formation. Accès en ligne : <http://www.admee2013.ch/ADMEE-2013/7.html>
- Giglio, M. (2013). *L'autoévaluation pour apprendre à créer, collaborer, communiquer et réfléchir. Enjeux pédagogiques*, 21, 31-32.
- Giglio, M & Perret-Clermont, A.-N. (2012). *Prédire, agir, observer. Une méthodologie pour développer séquences pédagogiques et savoirs professionnels*. *Formation pratiques d'enseignement en question*, 9, 127-140.
- Kahn, S. (2011), *Evaluer à l'heure des compétences, cahiers pédagogiques*, 31-32.
- Marc, V. (2012). *PER et évaluations : quelles relations ? Que retenir du PER pour créer des épreuves ?* Communication orale présentée à la *Journée d'étude IRDP « Evaluation en classe »*, Neuchâtel, 29 mai 2012. Accès Internet : <http://tecfa.unige.ch/tecfa/teaching/LME/tessaro/atelier2.pdf>

- Marc, V. (inconnue). *Symposium : regards croisés sur les référentiels de compétences et leur mise en place. Standards de formation suisses : que deviennent ces compétences dans un référentiel d'enseignement ?* Neuchâtel : Conférence Intercantonale de l'instruction publique (CIIP).
- Miled, M. (2005). *Un cadre conceptuel pour l'élaboration d'un curriculum selon l'approche par les compétences, La refonte de la pédagogie en Algérie- Défis et enjeux d'une société en mutation.* Alger : UNESCO-ONPS, pp.125-136.
- Perrin, M. (2007), *Approche par compétences : quels enjeux ? Educateur SER*, 39-40.
- PLAN D'ETUDES ROMAND (mai 2010) , *Présentation générale.* Secrétariat général de la CIIP.
- Rey, B. (2011), *Evaluer à l'heure des compétences, cahiers pédagogiques*, 22-23.
- Rey, B. (2006). *Les compétences à l'école. Apprentissage et évaluation.* Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2007). *L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences.* Bruxelles: De Boeck et larcier S.A.
- Tagliante, C. (2005). *L'évaluation et le cadre européen commun.* Paris : CLE international.
- Tardif, M. (2007), *Approche par compétences : quels enjeux ? Educateur SER*, 33-35.
- Zakhartchouk, J.-M. (2008). *Travail par compétences et socle commun.* Amiens: Repères pour agir.