

Colloque national 2014 du CERFOP

Sommaire

Projet du colloque.....	p.2
Programme du colloque.....	p.3
Esquisse d'une problématique.....	p.4
Présentation des interventions.....	p.11
Textes officiels de référence.....	p. 19
Extraits significatifs des textes officiels.....	p. 20
Bibliographie succincte.....	p.22
Documents.....	p.23
Projet de colloque 2015.....	p.25

PROJET DE COLLOQUE 2014 du CERFOP

Thème : Pratiques d'évaluation dans le contexte des enseignements adaptés.

Lieu : EREA « Alexandre Dumas », 29 bis rue de Cronstadt, 75015 Paris. Métro : Convention

Date : le mercredi 21 mai 2014

Objectifs :

- Identifier les finalités et les enjeux des pratiques d'évaluation dans les EGPA
- Préciser les fonctions de ces évaluations dans le premier et le second cycle du 2° degré
- Inventorier les types d'évaluations praticables
- Témoigner des pratiques mises en œuvre dans le contexte des SEGPA
- Témoigner des pratiques dans les formations qualifiantes des EREA
- Distinguer les rôles des différents acteurs : directeur, enseignant de référence, enseignants des disciplines, etc...
- Analyser les rapports entre socle commun, livret de compétences et projet individualisé
- Identifier les principaux obstacles et résistances aux pratiques d'évaluation
- Examiner les usages possibles de l'informatique dans la gestion de ces pratiques
- Clarifier le rôle de ces pratiques dans l'accompagnement du projet d'orientation
- Préciser la spécificité des évaluations dans le contexte des formations professionnelles
- Identifier les modalités d'évaluation des compétences sociales des élèves des EGPA

Contenus :

- Finalités et enjeux des évaluations dans les enseignements adaptés
- Fonctions respectives des évaluations dans le 1^{er} et le 2° cycle du 2° degré
- Différents types d'évaluation
- Exemples de pratiques d'évaluation dans les SEGPA
- Exemples de pratiques d'évaluation dans les formations qualifiantes des EREA
- Rapports entre les différents outils : socle commun, livret de compétences et projet individualisé de formation
- Difficultés éprouvées dans la mise en œuvre des pratiques d'évaluation
- Usages de l'informatique dans la gestion de ces pratiques
- Projet personnel d'orientation et pratiques d'évaluation
- Caractéristiques des évaluations dans le contexte des formations professionnelles
- Evaluation des compétences sociales des élèves des enseignements adaptés

Public concerné : Tous les personnels impliqués dans les enseignements adaptés du second degré et dans les pratiques d'évaluation des élèves orientés vers les EGPA : PE, PLP, PLC, qu'il s'agisse du premier ou du second cycle du 2° degré. Personnels de direction et d'inspection diffuseurs et garants de ces pratiques d'évaluation dans les SEGPA et les EREA

Responsable du colloque : André PHILIP, responsable de la rédaction de la revue du CERFOP. Inscriptions avant le 19 mai 2014 à l'adresse du CERFOP : 227 rue Saint Martin. 75003 Paris. Pour obtenir des renseignements, utiliser le 06.76.07.73.12 ou le courriel du CERFOP : cerfop.cpc@wanadoo.fr

Programme du colloque 2014

Pratiques d'évaluation dans le contexte des enseignements adaptés du second degré

- Articulation entre évaluation et mise en œuvre des réponses didactiques en SEGPA. Eléments de réflexionpar Elie HERNANDEZ
- Parcours de vie, parcours scolaire, parcours professionnel : quelle prise en compte dans la construction des compétences ?.....par Jérôme GOUYETTE
- Evaluer les compétences scolaires des élèves en situation de handicap : pertinence de l'outil GEVA-Sco ?.....par Christine PHILIP

Pratiques d'évaluation dans le contexte des enseignements adaptés

Esquisse d'une problématique par André Philip

Evaluer : une évidence ?

L'évidence des prescriptions et des pratiques d'évaluation mérite d'être interrogée, au moins pour trois raisons. Comme le souligne Jean-Pierre Astolfi, «l'évaluation constitue un complexe », tant d'un point de vue théorique que pratique¹. Par la multiplicité des fonctions qu'elle assume, par ses modalités de mise en œuvre, par les modèles qu'elle privilégie, par les références auxquelles elle renvoie et les outils qu'elle se donne, par les types de pratiques entre lesquels elle se distribue, elle relève plutôt de la complexité que de l'évidence. En ce sens elle confirmerait cette remarque de Bruno Latour : « l'évidence n'est jamais évidente-- du moins au début, quant à l'indiscutable il est toujours discuté »². Vérifions-le encore.

Alors que certains considèrent l'évaluation comme une mesure objective, qui serait scientifique, d'autres le contestent et en voient la preuve dans la notation et son caractère aléatoire. L'évaluation s'inscrirait dans un processus général de communication/négociation dans la mesure où, pour l'élève comme pour l'enseignant, elle est toujours dépendante d'un contexte. Elle serait « une opération de lecture de la réalité », « une lecture orientée de la réalité par une grille exprimant un système d'attentes jugées légitimes », qui constitue son référent et à partir duquel elle construit un modèle réduit

¹ Astolfi, J.P.(1998) L'école pour apprendre (p.58). Paris. ESF

² Latour, B (2010) Cogitamus. Six lettres sur les humanités scientifiques (p.100). Paris. Ed. La Découverte

de l'objet évalué, son référent.³ Même si nous admettons qu'évaluer, c'est « confronter un ensemble d'informations à un ensemble de critères en vue de prendre une décision »,⁴ il s'agit de déterminer quelle décision est préférable dans une situation. La démarche d'évaluation implique une part de subjectivité et « ne se ramène donc pas à la démarche scientifique, bien qu'elle s'appuie sur elle ». ⁵ D'autres auteurs soulignent aussi que « la relation didactique, dès son premier moment, se trouve saturée par l'évaluation, au sens (d') une recherche de la valeur et (d') une structuration des échanges tendue vers son obtention »⁶. C'est dire qu'entre mesure, interprétation et recherche d'une valeur, le débat est ouvert sur le sens même de l'acte d'évaluer.

Quels que soient les élèves et leur plus ou moins grande difficulté à apprendre, les évaluations dans leur diversité paraissent aussi être de l'ordre de l'évidence, qu'il s'agisse des formations à assurer et à certifier ou des orientations à proposer. Dans le cadre des enseignements adaptés du second degré, il y a dès leur création un lien fort entre ces enseignements et les pratiques d'évaluation, que ce soit des pratiques d'évaluation formative ou de validation. L'enjeu de rechercher une qualification de niveau V CAP pour tous les élèves accueillis dans les EGPA et de les y préparer en conséquence a contribué à la diffusion et à la promotion des pratiques d'évaluation. Elles sont impliquées par l'assignation aux formations adaptées de viser une qualification professionnelle susceptible d'être reconnue. Mais il est nécessaire de rappeler qu'il n'en a pas toujours été ainsi. Dans la période antérieure à la fondation des enseignements adaptés, quand dominait le modèle de l'éducation spécialisée, il n'était pas fait référence à des diplômes et à des qualifications. La formation a d'abord tendu à préparer à un métier ou à un poste de travail⁷. Dans le cadre d'une éducation technique polyvalente, l'observation de l'élève de SES consistait en « une notation continue des effets progressifs de la pédagogie » et la période de polyvalence de sa formation permettait d' « évaluer le potentiel d'adaptabilité de l'adolescent ainsi que ses capacités professionnelles qui n'auraient pu apparaître ou se développer en d'autres circonstances »⁸ (II, B). Il faudra attendre la circulaire du 27 mars 1973 pour qu'une sanction de la formation dispensée soit prescrite pour les élèves des SES et des ENP. Mention sera alors faite de deux diplômes : le certificat d'éducation professionnelle et le certificat d'aptitude professionnelle.⁹ Ils se substitueront progressivement à la délivrance d'un simple certificat de scolarité. Mais la préparation d'une qualification de niveau V/CAP ne deviendra un enjeu de formation pour tous les élèves accueillis dans ces structures qu'en 1989 avec la loi d'orientation du système éducatif et l'émergence du paradigme des enseignements adaptés. Tout bien considéré, la diffusion des pratiques d'évaluation pour apprécier et valider les performances et les acquis d'élèves en grande difficulté dans leurs apprentissages n'a rien d'une évidence. Elle date de vingt cinq ans.

³ Hadji, C. (1998) L'évaluation démystifiée (pp.24-46). Paris. ESF

⁴ De Ketele, J.-M. & Roegiers, X (1991) Méthodologie du recueil d'informations. Bruxelles. De Boeck.

⁵ Cardinet, J. (2005) « Evaluation », Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation (3^e éd.) (p.391).Paris. Ed. Retz

⁶ Astolfi, J.P. ouv. cité (p.54)

⁷ Circulaire n° IV 67-530 du 27 décembre 1967. BOEN n°2 du 11.1.1968

⁸ Arrêté du 20 octobre 1967. Annexe III. (§ II,B)

⁹ Circulaire n°73-168 du 27 mars 1973. BOEN n° 15 du 12 4.1973

Des fonctions des pratiques d'évaluation

Dans son analyse critique de *L'évaluation des élèves*, Philippe Perrenoud propose cette interrogation liminaire : l'évaluation est-elle au service de la sélection ou au service des apprentissages ?¹⁰ À considérer la circulaire du 29 août 2006, qui inaugure la troisième période des enseignements adaptés, postérieure aux lois de 2005, il apparaît que la première fonction des pratiques d'évaluation dans les EGPA est bien de sélectionner une population d'élèves. Mais en l'occurrence il s'agit moins de contribuer à la fabrication des hiérarchies d'excellence que d'identifier des « élèves présentant des difficultés scolaires graves et durables », lors du passage du premier au second degré. À travers la problématique de leur orientation à partir du collège comme à partir de l'école primaire, un ensemble d'évaluations de portée pédagogique, psychologique et sociale sont pratiquées. La circulaire de 2006 va d'ailleurs au-delà des circulaires antérieures de 1996 et de 1998, dans la mesure où elle précise les conditions d'admission de ces élèves à partir du collège et pas seulement de l'école¹¹. Bien que les enseignements adaptés du second degré aient été d'emblée considérés comme des « instruments de recours et de promotion »¹² pour les élèves le plus en difficulté ou handicapés et bien qu'ils visent à les réintégrer dans des formations professionnelles qualifiantes au-delà du collège, néanmoins par les procédures d'admission qu'ils instaurent ils constituent au sein du collège une population distincte d'élèves, accueillis dans une structure spécifique. La fonction initiale des évaluations pratiquées est de sélectionner en vue d'orienter. Elles ne sont pas d'abord au service des apprentissages, même si elles peuvent l'être aussi. Si l'accès aux enseignements adaptés s'effectue par des évaluations, il en va de même de leur sortie. L'orientation est ainsi une des fonctions de l'évaluation. La formation en est une autre. Et il est possible d'affirmer que l'insertion dans sa dimension sociale et professionnelle en sera une troisième. Tout le parcours de l'élève et de l'adolescent se joue ainsi à travers des évaluations aux fonctions différentes.

Des types d'évaluation et de leurs relations

La seule place de l'évaluation par rapport à l'action de formation ne suffit pas à la caractériser. Mais il est commode, en première approche, de distinguer les évaluations qui précèdent cette action de celles qui la concluent, sans négliger celles pratiquées au cours de l'action elle-même, tout en sachant qu'une évaluation peut être à la fois sommative et diagnostique, comme celles en vigueur lors de la transition de l'école au collège, ou encore qu'une évaluation formative peut aussi présenter une dimension sommative. Dans leur diversité examinons-les dans le contexte des enseignements adaptés du second degré.

§ De l'usage des évaluations diagnostiques ou prédictives

Les évaluations proprement pédagogiques prescrites lors des procédures d'admission se réfèrent actuellement au socle commun. Ce faisant, elles ne peuvent apprécier qu'un écart significatif des performances de ces élèves par rapport à la norme scolaire formulée, d'autant que le socle commun ne se contente pas d'indiquer un ensemble de connaissances et de compétences à maîtriser en fin de scolarité obligatoire, il précise « les objectifs de

¹⁰ Perrenoud, P. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*. Entre deux logiques. Paris-Bruxelles. De Boeck & Larcier

¹¹ Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006. BOEN n° 32 du 7.9.2006 (§I)

¹² Circulaire n° 90-065 du 20 mars 1990. BOEN n° 13 du 29.3.1990

chaque cycle » et « les repères annuels prioritaires »¹³. Il ne représente pas seulement une référence commune pour tous les acteurs, il propose pour les apprentissages jugés nécessaires un rythme d'acquisition. De plus, à l'intérieur même de la population des élèves orientés vers les enseignements adaptés, la circulaire pédagogique de 2009 discrimine ceux qui maîtrisent les connaissances et compétences du cycle des apprentissages fondamentaux par rapport à ceux qui n'accèdent pas encore au palier 1. En vue de l'élaboration d'un projet individualisé de formation, une évaluation diagnostique est alors prônée. « À partir des informations communiquées par l'école primaire (livret de compétences, évaluation CM2, échanges dans le cadre des liaisons école-collège), affinées si nécessaire par des évaluations organisées dans la première quinzaine de l'année scolaire »¹⁴, un diagnostic est établi. Mais pourquoi restreindre cette évaluation aux seuls élèves ne maîtrisant pas encore toutes les connaissances et compétences relevant du cycle des apprentissages fondamentaux ? Pourquoi ne pas étendre sa pratique à tous les élèves accueillis dans les enseignements adaptés, sans constituer d'emblée deux catégories d'élèves de SEGPA-- surtout si l'horizon de cette pratique est l'ajustement d'un projet de formation aux besoins particuliers de chaque élève ? Cette évaluation diagnostique entreprise au début des formations adaptées ne met pas seulement en évidence des acquis différents, mais aussi des rythmes d'apprentissage distincts chez les élèves des EGPA. Comme l'a montré Robert Miroux, des élèves en grande difficulté scolaire témoignent dès l'école primaire de dynamiques d'apprentissage contrastées. S'ils continuent d'apprendre, ils le font à des rythmes dissemblables¹⁵. Le risque pour les enseignants est de confondre une durée plus longue nécessaire aux apprentissages avec une incapacité d'apprendre. Si les diagnostics des performances des élèves sont indispensables pour rechercher et proposer adaptations et remédiations pédagogiques, il faut « éviter de considérer la grande difficulté comme une catégorie qui caractériserait a priori une population d'élèves »¹⁶. Il vaudrait mieux évoquer une « situation de grande difficulté » par rapport aux compétences attendues au niveau considéré, à un moment de la scolarité d'un élève. Catégoriser des élèves déjà en difficulté peut en effet engager les enseignants à réduire leurs attentes à leur égard et diminuer la motivation à apprendre des principaux intéressés. D'autant que la propension à expliquer les difficultés d'apprentissage par des caractéristiques d'élèves et à interpréter les différences entre élèves par rapport à la norme scolaire comme des manques est toujours prégnante, en faisant « l'impasse sur la pédagogie elle-même, comme variable » impliquée dans les échecs et les succès, et potentiellement « changeable »¹⁷.

§ De l'usage des évaluations sommatives et certificatives.

Dans la mesure où les élèves scolarisés en SEGPA sont considérés comme des collégiens il n'y a pas lieu de s'étonner que la visée de leurs évaluations soit non seulement sommative, mais à terme certificative. Trois d'entre elles sont envisagées dans les textes officiels. Deux sont considérées comme prioritaires, la dernière relevant seulement d'une

¹³ Décret n° 2006-830 du 11.7.2006 . JO du 12.7.2006, BOEN n° 29 du 20.7.2006 (Article 2)

¹⁴ Circulaire n° 2009-060 du 24.4.2009. BOEN n° 18 du 30.4.2009 (SI,3)

¹⁵ « Des dynamiques d'apprentissage différentes chez des élèves en grande difficulté scolaire », Revue du CERFOP n° 28, décembre 2013 (pp.21 & sv.)

¹⁶ Préconisation n° 3 du Rapport n° 2013-095 des Inspections générales de l'Education nationale sur Le traitement de la grande difficulté au cours de la scolarité obligatoire (novembre 2013)

¹⁷ Perrenoud, P. (1997) De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage (p.9)

possibilité. Le certificat de formation générale (CFG) et « la validation d'un nombre aussi grand que possible de compétences du socle commun de connaissances et de compétences » sont privilégiés, sans exclure le diplôme national du brevet (DNB) « pour quelques élèves »¹⁸ (I, 6). La validation des compétences du socle commun attendues en fin de scolarité est à la fois obligatoire et progressive. Elle est enregistrée dans un livret personnel de compétences renseigné par l'enseignant de référence de chaque division de la SEGPA¹⁹ (I, 3). Remarquons que la circulaire antérieure du 20 juin 1996, contrairement à celle du 14 décembre 1990 et à celle du 29 août 2006, excluait expressément une certification ou une validation des acquis à partir du livret de compétences. Ce dernier était considéré par le texte officiel de 96 comme « un outil de suivi et d'évaluation formative »²⁰. Mais le livret de compétences de l'époque était spécifique aux enseignements adaptés au lieu d'être commun à tous les élèves durant leur scolarité obligatoire et d'être référé à un socle de connaissances et de compétences explicite. Notons aussi que le sens et l'usage du terme « compétences » dans ces deux livrets n'est pas le même. Le livret actuel enregistre et validera à terme des connaissances, des capacités et des attitudes relevant des sept compétences du socle. Les compétences des livrets antérieures des EGPA correspondaient à ce qui est désigné de nos jours comme des capacités...

§ De l'usage des évaluations formatives.

Dans une perspective de formation plus que de certification, il y a lieu de s'interroger sur ce qui est évalué à travers les évaluations des apprentissages des élèves. S'agit-il d'évaluer des difficultés, des retards, des écarts ou bien des besoins ? Un rapport récent de l'Inspection générale de l'Education nationale recommande de « passer d'une logique de traitement des difficultés, (...) des écarts à la norme, à une logique plus préventive de réponse aux besoins éducatifs particuliers », en s'appuyant sur les principes de l'école inclusive²¹. Si l'enseignement est une relation d'aide et si une telle relation exclut le jugement, ainsi que le souligne Jean Cardinet, il importe d'évaluer les élèves sans les juger²². C'est pourquoi une attention particulière doit être portée aux modalités d'évaluation et de notation des élèves. L'annexe de la loi de refondation de l'école de la république considère qu'elles doivent évoluer « pour éviter une notation-sanction à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives. »²³ Sans renoncer aux évaluations sommatives pour apprécier le degré d'acquisition des connaissances et des compétences, il importe de promouvoir une fonction plus pédagogique de l'évaluation qui permette « de construire une méthode appropriée et d'intervenir opportunément dans une progression »²⁴. Si une évaluation diagnostique ou prédictive facilite l'inventaire pour chaque élève de ses ressources et de ses besoins, en s'efforçant de reconnaître ses connaissances et ses

¹⁸ C. n°2009-060 du 24.4.2006 (§ I,6)

¹⁹ C. n°2009-060 (§ I,3)

²⁰ Circulaire n°96-167 du 20.6.1996. BOEN n°26 du 27.6.1996 (§2,3.2)

²¹ Rapport n°2013-095 , novembre 2013 (p.163) : préconisation n°2.

²² Cardinet, J. (1989) Evaluer sans juger. Revue française de pédagogie n°88, juillet-septembre (pp. 41-52).

²³ Loi n°2013-595 du 8.7.2013. Annexe (p.25)

²⁴ Meirieu, P. (1985) L'école, mode d'emploi (p.128).Paris. ESF

capacités, c'est surtout au cours des apprentissages eux-mêmes que la relation d'aide du maître paraît la plus pertinente. Dans les rôles impliqués par la fonction, il convient de ne pas minorer le rôle d'entraîneur par rapport à celui d'arbitre, pour garantir l'efficacité même de l'enseignement²⁵. Au lieu de se contenter d'intervenir au début et à la fin de l'apprentissage, il a à pratiquer une « observation formative »²⁶, dont la fonction régulatrice est essentielle. En effet, une telle évaluation « permet de guider et d'optimiser les apprentissages en cours »²⁷. Selon la formule de Philippe Meirieu, l'évaluation formative consiste à « prendre régulièrement le pouls d'élèves au travail et (à) pouvoir intervenir sur le moment »²⁸. En ce sens « est formative toute évaluation qui aide l'élève à apprendre et à se développer »²⁹. Ce faisant elle s'inscrit dans un projet éducatif. Elle ne se réduit pas à « mesurer » des acquis ou des écarts à la norme instaurée. Sans être mentionnée expressément, l'évaluation formative n'est pas absente de la circulaire pédagogique de 2009, dans la mesure où il y est indiqué que la pratique de l'évaluation « doit être mise au service des apprentissages »³⁰. Or c'est là « la conviction fondatrice »³¹ d'une telle évaluation. Elle est alors considérée comme « une composante importante de la formation de l'élève ». Cette gestion pédagogique des apprentissages ferait « le point avec l'élève sur ses progrès », en lui fixant en vue de le responsabiliser de nouveaux objectifs. Si cette approche positive de l'élève est recommandable, si elle est nécessaire pour qu'il prenne « conscience de ce qu'il connaît et sait faire » afin de « se projeter sur de nouvelles réussites »³², suffit-elle ? Une évaluation formative suppose aussi une modification des approches didactiques et/ou pédagogiques des enseignants pour mieux répondre aux besoins des apprenants. Une première circulaire pédagogique des enseignements adaptés, en 1990, le précisait de manière plus explicite qu'en 2009 : « la pratique de l'évaluation des connaissances en cours de formation justifie l'adaptation permanente par l'équipe des enseignants des méthodes et des progressions pédagogiques »³³. Car sans une réflexion sur la didactique des disciplines, il n'est guère possible d'envisager des pratiques de différenciation, voire d'individualisation. Si nous pouvons caractériser les évaluations formatives par leurs effets de formation, donc de manière rétroactive, il est concevable de les pratiquer de manière proactive, mais aussi de manière interactive, durant l'activité, dans un échange avec le groupe ou avec un élève, comme l'a suggéré Linda Allal³⁴. Mais dans la tentative d'assurer une régulation mieux maîtrisée des échanges entre enseignants et apprenants, la régulation porte-t-elle sur les

²⁵ Astolfi, J.P. (1998) Une école pour apprendre (p.57). Paris. ESF

²⁶ ou encore une « observation participante », selon la formule judicieuse de Philippe Perrenoud. Cf « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », Mesure et évaluation en éducation, 13 (4), 1991.

²⁷ Perrenoud, P. (1991) article cité (p.50)

²⁸ Meirieu, P. (1985) L'école, mode d'emploi (p.132). Paris. ESF

²⁹ Perrenoud, P. (1991), article cité (p.50)

³⁰ Circulaire n° 2009-060 du 24.4.2009 (§I,3)

³¹ selon la formule de Charles Hadji (1999) dans L'évaluation démystifiée (p.12). Paris. ESF

³² Circulaire n° 2009-060 du 24.4.2009 (§I,3)

³³ Circulaire n° 90-340 du 14 décembre 1990, BOEN n° 47 du 20.12.1990 (§4,2)

³⁴ Allal, L. (1988) « Vers un élargissement de la pédagogie de maîtrise : processus de régulation interactive, rétroactive et proactive », in Huberman, M. (dir.) Assurer la réussite des apprentissages scolaires (pp.86-126). Paris. Delachaux et Niestlé.

activités proposées ou sur les processus d'apprentissage qui sous-tendent leur mise en œuvre ? Telle est la question pertinente... et perturbante que pose Philippe Perrenoud³⁵. Il n'est pas sûr que les enseignants soient dans les conditions requises pour appréhender et réguler ces processus. Mais au cours d'une séquence il leur est loisible d'observer des obstacles et des blocages dans les apprentissages, des malentendus dans la communication pédagogique et, en conséquence, d'ajuster leur offre d'apprentissage et de varier les entrées didactiques et les pratiques pédagogiques-- même s'il ne faut pas sous-estimer le poids des habitudes chez les enseignants comme chez les élèves. D'où l'importance de l'imagination dans les médiations et remédiations à inventer pour surmonter la difficulté, double et intriquée, d'apprendre et d'enseigner. En effet « le risque pour l'enseignant est de s'autolimiter »³⁶, faute d'être capable d'imaginer d'autres activités ou des approches différentes ou faute de croire aux possibilités d'amélioration de l'élève. C'est pourquoi le dispositif qui permet un « apprentissage assisté par évaluation »³⁷ dépend de l'intention dominante de l'évaluateur. C'est sa volonté d'aider qui inscrit l'acte d'évaluer dans une perspective de formation en régulant à la fois l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner— formation potentiellement de l'enseignant comme de l'élève.

De l'usage possible d'évaluations à visée formatrice.

Est-il possible d'aller au-delà d'une évaluation formative où la régulation des apprentissages relève surtout, voire exclusivement, de la responsabilité de l'enseignant ? Il semble que les dispositifs expérimentés d'évaluation formatrice où l'élève est associé à cette régulation, voire en est l'acteur, permettent de l'envisager. Les objectifs de régulation pédagogique, de gestion des erreurs et de renforcement des réussites inhérents à l'évaluation formative, y sont complétés par d'autres. De tels dispositifs essayés avec des élèves éprouvant des difficultés d'apprentissage, avec l'ambition de garantir la réussite du plus grand nombre, leur proposent les outils nécessaires à « la représentation correcte des buts, (à) la planification préalable de l'action, (à) l'appropriation des critères, (à) l'autogestion des erreurs », et enfin à l'auto-évaluation³⁸. Ils prennent mieux en compte le fait que la logique de fonctionnement de l'apprenant dans son itinéraire d'apprentissage est différente de celle de la discipline et de la logique pédagogique de l'enseignant-expert. En reconnaissant que l'appropriation des savoirs et savoir-faire d'une discipline ne peut passer par le maître et que la remédiation des erreurs est le fait de celui qui les commet, pas de celui qui les signale, la visée d'un tel dispositif d'évaluation et d'apprentissage est de contribuer à la construction d'un « modèle personnel d'action »³⁹.

De quelques difficultés des pratiques d'évaluation dans le cadre des enseignements adaptés.

³⁵ Perrenoud, P. (1997) De l'évaluation formative à la régulation maîtrisée des processus d'apprentissage.

³⁶ Hadji, C. (1998) L'évaluation démystifiée (p.22). Paris. ESF

³⁷ Selon la formule de Charles Hadji (1992) L'évaluation des actions éducatives. Paris. PUF

³⁸ Nunziati, G. (1990) Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice (p.57), Cahiers pédagogiques n° 280.

³⁹ Selon la formulation de J.-J. Bonniol, citée par G. Nunziati (p. 57). Cf. aussi Bonniol, J.J. « Recherches et formations : pour une problématique de l'évaluation formative », in Ketele, J.M. (dir.) (1986) L'évaluation : approche descriptive ou prescriptive ? (pp. 119-133). Bruxelles. De Boeck.

Certaines difficultés de ces pratiques peuvent être partagées avec les enseignements proposés dans des contextes moins spécifiques. Qu'il s'agisse de la « notation-sanction », de « dispositifs (d'évaluation) lourds et peu coordonnés entre eux », d'un livret de compétences encore « trop complexe », ou de modalités d'évaluation trop peu diversifiées. L'annexe de la Loi de refondation de l'école de la République les mentionne clairement⁴⁰. D'autres sont plus liées aux enseignements adaptés. Depuis leur création en 1989 jusqu'à nos jours, au cours des trois périodes qui jalonnent leur transformation, ils ont vu leurs références de formation et leurs outils d'évaluation changer. Lors de la période fondatrice les programmes et les référentiels de CAP constituaient les repères explicites, tandis qu'était assignée une fonction de validation au livret de compétences. Avec les circulaires de 1996 et de 1998, les références sont doubles : celles des programmes du collège durant les trois premières années et celles de la formation professionnelle au cours des trois années suivantes. Le livret de compétences a alors un rôle de suivi et d'accompagnement des apprentissages. Sa fonction en matière de validation des acquis est remise en question. Dans la période actuelle, postérieure aux lois de 2005, les textes officiels propres aux enseignements adaptés renvoient aux programmes du collège et au socle commun de connaissances et de compétences. Quant au livret de compétences il est redevenu un instrument de validation, outre son usage en matière d'évaluation continue et formative. Ces fluctuations des références et des outils d'évaluation ne sont pas sans incidences sur les pratiques pédagogiques dans les EGPA, d'autant que leur appropriation par les personnels demande du temps et de la formation. Ces références et ces outils sont complexes. Leur assimilation et leur emploi pertinent supposent des actions de formation continue qui ne sont pas toujours au rendez-vous, ou de façon inégale. Dans le champ de l'ASH comme ailleurs, une « culture de l'évaluation » ne peut se diffuser que dans la durée, surtout si nous la considérons comme inhérente à des enseignements réellement adaptés tout autant qu'au service des apprentissages d'élèves en situation de difficulté. Si une relation d'aide fait partie de la tradition de ces enseignements, il y a bien des façons d'interpréter les adaptations indispensables. Pour qu'elles ne se réduisent pas à une adaptation à des difficultés d'apprentissage, une évaluation des besoins particuliers des élèves ainsi qu'une appréciation des modifications didactiques et pédagogiques nécessaires est à effectuer. Cette pratique des évaluations suppose de mieux articuler prises d'informations et actions de remédiation, au lieu de se contenter de mettre en oeuvre des adaptations préconçues. Ce qui implique essais et prises de risques. Ces difficultés reconnues et variables ne doivent pas pour autant engager à méconnaître la diffusion et l'amélioration des pratiques d'évaluation dans les EGPA. Lors de ce colloque, les différentes interventions en témoigneront, qu'il s'agisse de diagnostiquer des BEP, de promouvoir des évaluations formatives, de rechercher des validations ou des certifications ou d'innover en associant les élèves à l'acte même d'évaluer. Des expériences d'informatisation des évaluations (Lille) ou d'élaboration et de gestion d'un portefeuille de compétences (Nantes) nous montrent aussi ce qu'il est possible en la matière de pratiquer avec des élèves en situation de difficulté ou de handicap.

PRESENTATION DES INTERVENTIONS

Caroline BURBAN PLP d'Anglais et **Marie-Aude LAURENT** P E spécialisée **EREA Alexandre Dumas, Paris 15^{ème}**

⁴⁰ Loi n° 2013-595 du 8.7.2013. Annexe (p.25)

Une évaluation dévolue à la maîtrise des apprentissages fondamentaux chez des élèves d'EREA : un dispositif pour repérer des difficultés individuelles et y remédier.

Au sein de l'Etablissement Régional d'Enseignement Adapté Alexandre Dumas, l'évaluation des élèves commence dès la rentrée. En effet, un dispositif est mis en place dès les premiers jours de l'année scolaire afin de repérer les difficultés individuelles des élèves et les besoins éducatifs en découlant. Les professeurs peuvent ainsi agir au plus vite auprès des élèves concernés et leur permettre de renforcer leurs compétences dans des domaines ciblés.

Ce projet trouve son origine au niveau académique. Il a été piloté par Gisèle Letoulat, inspectrice IEN/EG Lettres. Il est porté par Brigitte Rebmeister, conseillère DAFOR en collaboration avec Martine Chomentowski, docteur en sciences de l'éducation. L'implantation du dispositif dans l'EREA s'est faite à l'initiative d'Olena Denysenko-Lemaire, PLP Lettres-Histoire et formatrice DAFOR. L'objectif est d'apporter une réponse aux difficultés scolaires rencontrées par les élèves du fait de lacunes dans la maîtrise de la langue française, afin d'éviter un échec et une rupture de leur parcours scolaire. Les enseignants volontaires pour participer au projet sont accompagnés pour accéder à une connaissance approfondie du dispositif et des outils.

Une série de tests, non notés, est donc proposée aux élèves arrivant à l'EREA. Cette évaluation sert à réaliser un diagnostic très fin des acquis et des faiblesses de chacun des élèves. À l'issue de la correction, trois types d'ateliers de remédiation sont proposés ou non, en fonction de leurs besoins éducatifs particuliers : -un atelier qui cible la maîtrise de la langue, tout particulièrement les compétences orales, -un atelier qui permet de développer les compétences liées au nombre, - et enfin un atelier dédié au raisonnement et à la logique.

Tous ces ateliers permettent également aux élèves d'améliorer leurs capacités de concentration, d'attention, de mémoire et de travail en groupe. Une approche par le jeu est favorisée, offrant l'opportunité d'une évaluation des compétences du socle sans utiliser les outils scolaires. À l'issue de recherches et expérimentations des jeux sont sélectionnés parce qu'ils constituent des outils pédagogiques et ludiques permettant de développer des habiletés cognitives, fonctionnelles, sociales, langagières et affectives.

D'un point de vue pratique le créneau spécifiquement dédié à ce temps de remédiation est inscrit dans l'emploi du temps de chaque classe. Chaque atelier fonctionne avec six élèves environ, ce qui favorise l'accompagnement des élèves par les enseignants. Les élèves peuvent échanger régulièrement avec les professeurs de l'équipe sur les compétences qu'ils ont acquises et celles qui restent encore à travailler. Une concertation interdisciplinaire est menée par les enseignants pour des élèves concernés. Des sessions d'analyse de pratiques et d'échanges leur permettent de faire évoluer leur pédagogie et d'élaborer des pistes de remédiation dans toutes les disciplines. En fin d'année, une évaluation-bilan est proposée aux élèves ayant bénéficié du dispositif. Celle-ci constitue un indicateur de réussite pour l'élève et pour les enseignants.

Hubert GLAD. IEN-ET STI. Académie de Paris. Rectorat. 92 avenue Gambetta.75020 Paris. Bureau 187

Attestation de compétences professionnelles pour élèves en situation de handicap.

Procédures et démarches mises en œuvre dans l'académie de Versailles en vue de délivrer une attestation de compétences professionnelles pour les élèves en situation de handicap inscrits dans une formation professionnelle préparatoire à un CAP. Exemple d'attestation.

Charlotte LE GALL. Professeur d'EPS à l'EREA de Nogent sur Marne. Doctorante en sociologie de l'éducation au Laboratoire d'études et de recherches en sociologie à l'Université Européenne de Bretagne à Brest.

Et si l'élève co-évaluait ses pairs

Bien souvent la note est perçue par l'adolescent comme un jugement de sa personne à l'image d'un produit de supermarché que l'on étiquette et que l'on classe en haut ou en bas du rayon. C'est cet étiquetage que la plupart des élèves d'EREA ont vécu par la déception du professeur, le regard moqueur d'un tiers ou l'attitude désœuvrée d'un parent. Ainsi ces élèves sont d'autant plus sujets à une violence psychique qu'ils ont pour la plupart subi «LA note » et ses effets pervers dès l'école primaire. D'où la question récurrente que se pose chaque enseignant : comment puis-je évaluer mes élèves ? Si l'on se réfère aux propos de notre ministre de l'Education Nationale, « il faut faire évoluer notre façon de noter » (Vincent Peillon, mardi 28 août 2012 sur i-télé). Oui, mais comment ? Comment peut-on faire évoluer notre manière de noter lorsqu'on a une certification à préparer, notamment pour les élèves de CAP en LEA ? Entre l'utopie des textes et la réalité du terrain, nous tenterons de répondre à cette question. L'idée développée dans ce colloque sera donc de présenter une pratique pédagogique orientée vers le socioconstructivisme interactif où l'élève se transforme en un metteur en scène qui conseille ses acteurs à l'aide de la tablette numérique. L'objectif sera d'amener l'élève à juger objectivement une prestation, non pas par une note mais par des critères d'évaluation.

Christophe DEFRANCE. Directeur de l'EREA « François Truffaut » de Mainvilliers (Eure et Loir)

Evaluer le harcèlement dans un EREA, un préalable aux évaluations des apprentissages.

La lutte contre le harcèlement scolaire est devenue une priorité nationale. Ce fléau parasite le quotidien de nombreux élèves peu enclins à entrer dans les apprentissages et les savoirs. Avant de s'engager dans des procédures d'évaluation des acquis, il conviendrait d'évaluer cette réalité dans chaque établissement pour mettre en place des stratégies collectives susceptibles de restaurer un climat scolaire positif et permettre aux élèves de s'engager sereinement dans les apprentissages. Les équipes de l'EREA François Truffaut ont invité toutes les classes à échanger sur cette thématique en s'appuyant sur trois vidéos avant de renseigner un questionnaire anonyme. C'est la synthèse de ce travail collectif que le directeur de l'établissement se propose de présenter avec des indicateurs chiffrés signifiants, des constats alarmants, les données rassurantes, des demandes d'élèves explicites et une nouvelle visibilité pour les enseignants. Une évaluation nécessaire comme un préalable à toutes les autres.

Pierre MERLE. Professeur de sociologie. Ecole supérieure du Professorat et de l'Education de Bretagne. Rennes.

Repenser les pratiques d'évaluation

Dans le quotidien de la classe, une part centrale des pratiques d'évaluation est centrée sur les notes, le calcul des moyennes trimestrielles et, en fin d'année, au moment du conseil de classe, la possibilité d'un redoublement ou d'une réorientation. Cette façon usuelle de procéder présente de nombreuses limites : une expérience subjective de la notation par les élèves, souvent négative ; une forte variabilité des notes selon les correcteurs ; l'existence de biais sociaux de notation. Si les notes présentent autant de limites susceptibles d'exercer un effet négatif sur les apprentissages et d'entraîner le décrochage des élèves faibles, il faut mener une réflexion sur les pratiques d'évaluation efficaces et équitables. L'intervention présente un certain nombre de pistes soucieuses de préserver la mission centrale de l'école : un élève n'est pas une compétence que l'on mesure mais une intelligence qui se construit.

ESPE de Bretagne. 153 rue Saint Malo. 35043 Rennes cedex. Mail : pierre.merle@espe-bretagne.fr

Philippe CHARTIER. Maître de conférences en psychologie à l'INETOP-CNAM. Paris

Evaluer des capacités de raisonnement et/ou évaluer un potentiel ?

L'une des principales critiques adressées aux épreuves de raisonnement logique (ou tests d'intelligence) est de ne fournir, le plus souvent, qu'une information concernant un niveau de performance sans renseigner ni sur les processus pouvant expliquer cette performance, ni sur un « potentiel » éventuel non pris en compte dans une évaluation classique (Grégoire, 2004). Deux types d'évaluations complémentaires permettraient de fournir des informations pertinentes pour approcher cette notion de potentiel :

1° une évaluation dynamique qui vise à « évaluer les capacités latentes, celles qui ne s'expriment pas spontanément, et cherche à apprécier la sensibilité du sujet à une situation d'apprentissage dans laquelle il est placé » (Chartier et Loarer, 2008, p.329).

2° une analyse des erreurs, qui permet, à partir de l'identification de différentes qualités de réponses fausses, de calculer un indicateur spécifique qui vient compléter l'indicateur classique de l'épreuve (Chartier et Barbot, 2013).

Ces deux approches permettent de réduire un éventuel décalage entre la performance évaluée et les capacités réelles de l'élève, autrement dit entre performance et compétence (voir Flieller, 1999 pour le développement de la différence entre ces deux notions).

Ainsi la question se pose d'une évaluation « la plus juste possible, qui ne sous-estime pas les compétences réelles de l'élève, et surtout qui ne s'arrête pas à ce que l'élève n'a pas encore appris mais qui s'intéresse à ce qu'il peut encore apprendre, ainsi que d'interventions ciblées et efficaces qui amènent chaque élève à exploiter au mieux ses compétences, et conduisent celui qui en manque à les développer » (Hessels et Hessels-Schlatter, 2010, p.2).

Nous illustrerons nos approches par la présentation de résultats obtenus auprès d'élèves de collègues et d'élèves de SEGPA.

Chartier, P. et Barbot, H. (2013). Mesurer un niveau de performance et/ou évaluer un potentiel ? Exemple d'interprétation des résultats aux matrices de Raven, *Approche Neurologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 122, 72-79.

Chartier, P. et Loarer, E. (2008). *Evaluer l'intelligence logique*. Paris : Dunod.

Flieller, A. (1999). Les compétences et les performances cognitives dans l'évaluation scolaire. In Bourdon, J. et Thélot, C. (Eds.), *Education et formation. L'apport de la recherche aux politiques éducatives*. Paris : CNRS éditions.

Gregoire, J. (2004). *L'examen clinique de l'intelligence de l'adulte*. Sprimont : Mardaga.

Hessels, M.G.P. et Hessels-Schlatter, C. (2010, Eds.). *Evaluation et intervention auprès d'élèves en difficulté*. Berne : Peter Lang.

Philippe CHARTIER. Instituteur, puis Conseiller d'orientation-psychologue, Philippe Chartier est actuellement Maître de conférences en psychologie à l'INETOP/CNAM (Paris). Ses recherches se situent dans le cadre de la méthodologie d'évaluation et des pratiques de tests, principalement dans le domaine de la psychologie de l'orientation et du travail et de la psychologie de l'éducation. Il a élaboré une épreuve de raisonnement logique, le test RCC, diffusé en France aux éditions Eurotests. Il a publié aux éditions DUNOD en 2008, avec E. Loarer un ouvrage présentant les aspects théoriques et pratiques de l'évaluation de l'intelligence logique. Courriel : philippe.chartier@cnam.fr

Patrick LENGLET. Directeur de la SEGPA du Collège Paul Verlaine. St Nicolas lez Arras (Pas de Calais)

WebASH: un Espace Numérique de Travail dédié aux enseignants et aux élèves de SEGPA, EREA, ULIS, IME, ITEP...

WebASH est un ensemble d'applications en ligne liées entre elles, créées en 2007 pour la circonscription Arras ASH en réponse aux besoins d'outils numériques des enseignants de SEGPA et pour faciliter le travail des équipes pédagogiques. Après un enrichissement progressif des fonctionnalités prenant en compte les attentes et les remarques des premiers utilisateurs, ces applications Web ont été ouvertes à tous les établissements de France en septembre 2013 sur demande d'inscription. L'accès sur Internet est gratuit, totalement sécurisé (par mots de passe) et personnalisé : -pour les enseignants, les équipes pédagogiques et les personnels de direction, -pour les élèves et les parents, -pour les inspections ASH et les secrétaires de CDOEA (accès limité aux résultats des évaluations diagnostiques 6° EGPA et 4° EGPA académiques), -pour les lycées professionnels qui peuvent consulter l'ensemble du dossier des élèves issus des EGPA.

Les applications Web ASH, dont la visée est fondamentalement pédagogique, permettent aux enseignants : -d'analyser les résultats aux évaluations diagnostiques 6° EGPA et 4° EGPA académiques (identification précise des acquis, des difficultés et des besoins de chaque élève), -d'élaborer les projets individuels en référence au socle commun, -d'élaborer des plans de travail (sélection de connaissances ou de capacités à travailler pour un groupe d'élèves), -d'évaluer et valider progressivement les compétences du livret personnel de compétences sur les trois paliers, avec des déclinaisons de chaque item adaptées aux EGPA, ULIS, IME..., -de réguler les projets individuels, d'évaluer les stages en milieu professionnel ou en établissement de formation, -de faire des bilans périodiques d'évaluations et des bulletins trimestriels en lien direct avec les évaluations dans le LPC, -de rédiger les bilans annuels et les bilans scolaires pour la CDOEA, -de constituer les dossiers d'orientation (bilans de fin de cycle, dossiers de validation de projet), -de faire le suivi des élèves après la troisième pendant plusieurs années.

Les élèves et leurs parents peuvent consulter en ligne et en temps réel : -les projets individuels sous forme de contrat, -les évaluations régulières et les validations dans le LPC, -les bulletins trimestriels et les bilans annuels.

Les élèves peuvent s'auto-évaluer dans le cadre des plans de travail et constituer progressivement en ligne leur projet personnel d'orientation grâce à de nombreuses pages sur la connaissance de soi, des métiers, des formations et du monde économique.

Les équipes qui ont utilisé ces logiciels ont pu constater les intérêts et avantages à utiliser les nouvelles technologies de l'information et de la communication qui favorisent le travail d'équipe, facilitent la mise en place des parcours personnalisés d'enseignement, assurent une plus grande cohérence et une meilleure continuité dans le suivi pédagogique des élèves, aident à la mise en oeuvre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, favorisent le dialogue école/famille, rendent les élèves acteurs, développent leur autonomie et facilitent leur implication et leur responsabilisation, facilitent la mise en oeuvre des parcours d'information, d'orientation et de découverte du monde économique et professionnel, peuvent réduire le décrochage scolaire en améliorant la communication et le suivi pédagogique des élèves entre les établissements (collèges, lycées...)

Elie HERNANDEZ. IEN-ASH. Direction des services départementaux de l'E.N. : ASH2. Beauvais (Oise)

Articulation entre évaluation et mise en oeuvre des réponses didactiques en SEGPA. Éléments de réflexion.

L'élève en difficulté apparaît comme la figure emblématique de l'adaptation scolaire. Alors que le retard, l'échec et les inégalités seraient « scolaires » et relèveraient donc de l'école, on remarquera que la « difficulté » est le plus souvent dite « d'apprentissage » et ressortit donc de l'élève. Les enseignants de SEGPA expliquent majoritairement l'échec scolaire de leurs élèves en leur attribuant des caractéristiques cognitives, telles que des difficultés à se représenter les problèmes, des difficultés à transférer, l'indigence des procédures métacognitives. Les évaluations diagnostiques sont menées de façon méthodique et certaines réponses ajustées sont apportées au besoin. Peut-on pour autant se contenter dans la mise en oeuvre didactique d'assigner à ces élèves, déclarés « en grande difficulté », des spécificités telles que l'indigence du transfert métacognitif ou des problèmes de représentation ? Si l'on demande aux enseignants après une séance, lors de l'entretien d'inspection, expliquer ce qui, selon eux, a contribué à provoquer les erreurs de certains de leurs élèves, ils avancent toujours des caractéristiques psychologiques (cognitives ou conatives), jamais la spécificité de la proposition didactique.

Dans le jeu des interactions, la conviction d'une spécificité naturelle de la difficulté pousse les enseignants à conduire leurs séquences leçons en utilisant les ressources potentielles de chacun, de manière à leur faire remplir des fonctions différentes. Les « élèves en difficulté » sont sollicités préférentiellement pour s'assurer de la compréhension d'une consigne, pour trouver ou faire répéter des informations de bas niveau, pour rendre publiques les erreurs. Les autres élèves sont appelés à intervenir pour faire un sort aux erreurs, accélérer la phase de mise en commun, répondre aux questions plus fines de compréhension. Ces différences dans les interactions ne sont pas sans conséquences sur le statut social que chaque élève occupe dans la classe... Quelle que soit la couleur didactique, magistrale ou métacognitive, la compréhension des savoirs est considérée comme un processus autonome, relevant de mécanismes mentaux génériques : la signification serait mécaniquement conséquente d'une bonne réception des règles ou des méta-règles enseignées. Dans ce schéma la règle contiendrait en soi les présupposés de ses applications.

Jérôme GOUYETTE. Coordonnateur MLDS (Bassin Nantes nord). EREA « La Rivière » de Nantes.

Parcours de vie, parcours scolaire, parcours professionnel : quelle prise en compte dans la construction d'un portefeuille de compétences?

Évaluer les compétences d'un élève fait aujourd'hui encore débat dans la communauté éducative : livret de compétences versus bulletin scolaire, validation de savoirs opérationnels, notation chiffrée, degrés d'acquisition... Autant de sujets de controverses, tant sur le plan des finalités qu'elles sous-tendent que sur celui des modalités de mise en œuvre. Intervenant sur un dispositif d'accompagnement de publics « décrocheurs » au sein d'un EREA, nous constatons que l'évaluation est souvent synonyme d'échec au long cours, de souffrance et a souvent conduit, in fine, au rejet du système éducatif dont ces jeunes ne maîtrisent pas, ou plus, les codes d'accès. Et pourtant, beaucoup d'entre eux sollicitent un regard à la fois bienveillant et objectif des coordonnateurs, des formateurs et des professionnels du monde du travail qui les accompagnent. Ils expriment très souvent le besoin d'être évalués sur les tâches réalisées. Paradoxe exprimé sur un système évaluatif qui a sans doute contribué à la réduction de leur sentiment d'efficacité personnelle, mais qu'ils réclament lorsqu'on leur enlève ! Valider un parcours de formation ne peut donc se réduire au simple discours « cocoonant ». La formalisation s'avère un enjeu essentiel pour la construction d'une attitude réflexive chez ces jeunes pour qui l'image de soi est extrêmement dégradée. Le postulat fixé au sein de notre pôle s'appuie sur le concept de compétence compris comme « la capacité à mobiliser des ressources internes ou externes pour résoudre un problème en situation réelle ». De ce fait, il s'éloigne du seul champ scolaire et s'inscrit dans un processus dynamique visant à tenir compte des différents parcours investis par ces jeunes en rupture. Mesurer le degré d'implication hors temps de cours (sur le champ associatif, dans la pratique d'un projet collectif, sur le plan personnel...), en situation professionnelle (à travers les stages réalisés) et en situation d'apprentissage scolaire constitue les trois piliers de notre expérimentation. Celle-ci vise à construire un portefeuille de compétences élaboré conjointement avec les coordonnateurs d'équipe, les formateurs et surtout les jeunes, détenteurs et acteurs de leur parcours. Cet outil de validation de compétences mesurées dans des contextes multiples peut-il aider à redonner du sens à la formation et à restaurer un sentiment de réussite ? Nous tentons d'y répondre en mettant en place un dispositif s'articulant autour de quatre étapes principales : l'entrée sur la mesure axée sur des positionnements diagnostiques; la capitalisation d'attestations de projets, de stages, d'évaluations sommatives; l'implication dans les différents modules négociés à l'entrée dans le dispositif; la formalisation du projet et, le cas échéant, sa validation par l'équipe de formateurs. Les leviers de cette action reposent à la fois sur le savoir-agir (ce que je peux mesurer en termes de connaissances mobilisables en action), le pouvoir-agir (ce que la structure accompagnante m'offre pour réduire les freins à mon apprentissage) , et enfin sur le vouloir-agir (ce que je réussis à mobiliser comme ressources motivationnelles facilitant mon implication à plus ou moins long terme).

Au-delà d'une simple validation de compétences répondant aux recommandations européennes sur les 8 compétences-clés et le socle commun, il s'agit aussi de rendre ces jeunes « décrocheurs » un peu mieux armés pour communiquer sur leur projet. Pouvoir parler de soi en maîtrisant plus efficacement les codes institutionnels et professionnels, c'est aussi l'un des enjeux ciblés dans ce travail qui se veut une évaluation participative.

Christine PHILIP. Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation. INS HEA Suresnes.

Évaluer les compétences scolaires des élèves en situation de handicap : pertinence de l'outil GEVASCO ?

Cet outil d'évaluation élaboré conjointement par la CNSA et la DGESCO suite au décret de 2012 relatif à l'aide individuelle et l'aide mutualisée apportée aux élèves en situation de handicap pose la question de « l'attention soutenue et continue » dont peuvent avoir besoin les élèves. L'objectif de cet outil est de mettre en place des supports d'observation, d'évaluation et d'élaboration de réponses qui puissent être utilisés par les MDPH et les services de l'Education nationale. Dans ce document d'évaluation la cotation doit se faire en référence aux réalisations attendues d'une personne de même âge, et ce que l'on essaie d'apprécier c'est le niveau d'autonomie de l'élève selon quatre niveaux (A : activité réalisée seul et sans aide humaine, B : activité réalisée avec aide partielle, C : activité avec l'aide répétée d'un tiers, et D : activité non réalisée). Cet outil doit permettre, à partir du PPS qui a été préalablement défini, de mettre en place les aides nécessaires à sa mise en œuvre. Son rôle est donc d'aider à la mise en œuvre du PPS, sachant qu'il y a deux versions, l'une appelée « première demande » avant l'élaboration du PPS et l'autre qualifiée de « réexamen » une fois le PPS élaboré et mis en œuvre. Le GEVA Sco doit permettre à l'équipe éducative (EE) et à l'équipe de Suivi de Scolarisation (ESS) à la fois d'observer et d'évaluer et à l'équipe pluridisciplinaire (EP) de la MDPH de proposer ensuite des aides.

Cet outil s'appuie donc sur une observation de l'élève en milieu scolaire qui ne se substitue pas aux outils d'évaluation des professionnels enseignants. Cet outil doit être renseigné par l'équipe éducative et, en cas de réexamen dans le cadre d'une ESS, il doit être envoyé à l'enseignant référent une semaine avant l'ESS.

Cet outil devient désormais obligatoire et doit se substituer au compte rendu d'ESS. Le risque c'est que l'ESS en soit transformée. Au lieu d'être un lieu d'échanges et de propositions de tous les acteurs de la scolarisation (parents compris), ce qu'elle était jusqu'à présent, cette ESS pourrait se contenter de passer en revue cette grille qui aura été remplie au préalable avec l'équipe éducative et qui devra être complétée par les parents. L'outil réduit ainsi le rôle que peuvent jouer les parents qui se voient seulement proposer dans un second temps une petite case à remplir... La Loi de 2005 qui a donné aux parents un rôle déterminant dans l'élaboration et la mise en œuvre du PPS ne risque-t-elle pas d'être dénaturée ? Par ailleurs dans ces outils et la façon de l'utiliser, cette référence à la norme est problématique dans la mesure où au lieu de partir de l'enfant et de ce qu'il sait faire, on essaie de le situer par rapport aux compétences d'un enfant de son âge, ce qui risque d'être contre-productif.

Telles sont les questions que nous nous posons et que certains acteurs de terrain se posent actuellement. Dans cette contribution l'objectif sera donc, après avoir présenté l'outil GEVA SCO, d'examiner la façon dont il est utilisé sur le terrain à partir d'exemples et de faire une analyse critique de cet outil qui est très révélateur de la façon d'évaluer aujourd'hui dans notre système éducatif. Nous donnerons au moins un exemple particulier de l'utilisation de cet outil pour un élève avec autisme scolarisé en milieu ordinaire.

TEXTES OFFICIELS de REFERENCE

- Loi n° 2013-595 du 8.7.2013, J.O. du 9.7.2013

- Circulaire n° 2006-139 du 29.8.2006, BOEN n° 32 du 7.9.2006

- Circulaire n° 2009-060 du 24.4.2009, BOEN n° 18 du 30.4.2009

- Circulaire n° 2013-060 du 10.4.2013, BOEN n° 15 du 11.4.2013 (C. d'orientation)

EXTRAITS SIGNIFICATIFS des TEXTES OFFICIELS

§ Evaluations et validation des acquis

« Comme tous les collégiens, les élèves de SEGPA font l'objet d'évaluations continues visant à contrôler l'acquisition du socle commun de connaissances et de compétences. Un bilan personnalisé est proposé aux élèves qui ne maîtrisent pas ce socle commun. Il donne lieu à la délivrance d'une attestation prise en compte pour l'acquisition du certificat de formation générale. Par ailleurs, une évaluation réalisée à la suite des stages d'application effectués en troisième doit permettre à l'élève : -d'exposer les démarches qu'il a

effectuées pour rechercher un lieu de stage ; -de présenter un bref descriptif d'un poste de travail ; -de montrer qu'il sait se situer fonctionnellement dans l'entreprise. Elle permet donc d'évaluer : -le niveau de maîtrise, exprimé par des compétences et des capacités relevant de la vie sociale et professionnelle (s'informer, analyser une situation dans sa globalité, s'impliquer dans une action, communiquer) ; -la capacité de l'élève à se situer dans son parcours de formation en prenant en compte des éléments que l'éducation à l'orientation, progressivement mise en oeuvre depuis son entrée en SEGPA, lui a fait découvrir »

Circulaire n° 2006-139 du 29 août 2006 (§2.3)

« La validation des compétences du socle commun, attendue en fin de scolarité obligatoire, est progressive. Elle est enregistrée dans le livret personnel de compétences, commun à tous les élèves. En SEGPA, c'est l'enseignant de référence de chaque division qui renseigne le livret après consultation de l'équipe pédagogique de la classe. Les enseignants trouveront des repères utiles dans les grilles de référence élaborées pour l'évaluation de la maîtrise du socle commun. Cette évaluation, qui n'est pas uniquement certificative, doit être mise au service des apprentissages. Elle permet aux enseignants de faire le point avec l'élève sur ces progrès et de lui fixer, en le responsabilisant, de nouveaux objectifs. Ainsi, progressivement, l'élève prend conscience de ce qu'il connaît et de ce qu'il sait faire ; il peut se projeter sur de nouvelles réussites. (...) L'évaluation est une composante importante de la formation de l'élève. Le temps consacré à l'évaluation ne doit cependant pas restreindre de manière excessive celui consacré aux apprentissages qu'elle jalonne. » (I, 3) « Deux types de certification sont prioritairement visés : le certificat de formation générale et la validation d'un aussi grand nombre que possible de compétences du socle commun de connaissances et compétences. Pour quelques élèves, le diplôme national du brevet (DNB) peut aussi être envisagé » (I, 6)

« On accordera une attention toute particulière aux projets élaborés pour les élèves qui, à l'entrée en SEGPA, ne maîtrisent pas toutes les connaissances et compétences relevant du cycle des apprentissages fondamentaux et évalués au palier 1 du socle commun de connaissances et compétences. Il conviendra, pour ces élèves, que le projet individuel de formation : - repose sur un diagnostic établi à partir d'informations communiquées par l'école primaire (livret de compétences, évaluation CM2, échanges dans le cadre des liaisons école-collège, etc...), affinées si nécessaire par des évaluations organisées dans la première quinzaine de l'année scolaire » (I, 3)

« Pour chaque élève un bilan annuel, s'appuyant sur les renseignements fournis par le livret de connaissances et de compétences ainsi que sur les résultats aux évaluations spécifiques du champ professionnel, est établi par le directeur adjoint chargé de la SEGPA. Ce bilan annuel précise les éléments de réussite du parcours de l'élève et explicite le projet de formation et d'orientation de l'élève et sa faisabilité. Il est transmis aux parents, et éventuellement à la CDOEA du second degré. Il permet en outre d'assurer la continuité des apprentissages dans le cadre des formations professionnelles auxquelles l'élève accède. À ce titre, il sera utilement transmis aux équipes pédagogiques de l'établissement d'accueil. (I, 3)

« L'évaluation des acquis des élèves à partir de résolutions de problèmes doit clairement faire la part des différentes compétences mobilisées. Elles seront par exemple regroupées en quatre familles : rechercher et organiser les informations ; calculer, mesurer, appliquer des consignes ; engager une démarche, raisonner, argumenter, démontrer ; communiquer à l'aide d'un langage mathématique adapté » (II, 3)

« L'évaluation des connaissances et capacités du B2i est progressive et relève de l'ensemble de l'équipe pédagogique. Le recours à des applications telles que Gibi pourra s'avérer pertinent » (II, 4)

« La culture humaniste est fondée sur la curiosité (...), l'esprit critique (analyse, évaluation, hiérarchisation et tri des informations) et la volonté de mettre en relation des points de vue » (II, 5)

« L'obtention des attestations de sécurité routière et du certificat de prévention et de secours civiques niveau 1, l'éducation à la santé (en particulier la prévention des conduites addictives) et à la sexualité ainsi que l'enseignement de la santé et sécurité au travail dans le cas des enseignements technologiques et professionnels feront l'objet d'une attention particulière » (II, 6)

Evaluation des stages (II, 4, 2)

Circulaire n° 2009-060 du 24 avril 2009.

§ Fonctions et modalités de l'évaluation des élèves

« Faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves : les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensibles par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève. Il faut aussi remédier à la difficulté pour les enseignants d'évaluer les élèves avec des dispositifs lourds et peu coordonnés entre eux. Ainsi, l'évolution des modalités de notation passe notamment par une réforme du livret personnel de compétences actuel, qui est trop complexe, et une diversification des modalités d'évaluation »

Annexe de la loi n° 2013-595 du 8.7.2013 (p.25)

BIBLIOGRAPHIE SUCCINCTE

Merle, P. (1996) L'évaluation des élèves. Enquête sur le jugement professoral. Paris. PUF

Merle, P. (1998) Sociologie de l'évaluation scolaire. Paris. PUF (Que sais-je ? n° 3278)

Hadji, C. (1997) L'évaluation démystifiée. Mettre l'évaluation scolaire aux services des apprentissages. Paris. ESF

Hadji, C. (1989) L'évaluation, règles du jeu. Paris. ESF

- Hadji, C. (1996) « Les incertitudes de l'évaluation », in G. Avanzini (sous la dir.). La pédagogie aujourd'hui. Paris. Dunod (pp.159-175)
- Noizet, G. & Caverni, J.P. (1996) Psychologie de l'évaluation scolaire. Paris. PUF
- Barlow, M. (1992) L'évaluation scolaire. Décoder son langage. Lyon. Chronique sociale
- Ardoino, J. & Berger, G. (1986) « L'évaluation comme interprétation », POUR n° 107 (pp. 120-127)
- Cardinet, J. (1989) « Évaluer sans juger », Revue française de pédagogie n° 88 (pp.41-52)
- Dupuis, J.M. (1986) « Guide du bon usage des indicateurs d'évaluation », POUR n° 107, 1986 (p.29-35)
- Nunziati, G. (1990) « Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice », Cahiers pédagogiques n°280, (pp.47-64)
- Perrenoud, P. (1991) « Pour une approche pragmatique de l'évaluation formative », Mesure et évaluation en éducation 13 (4), (pp.49-81)
- Perrenoud, P. (1998) L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques. Paris, Bruxelles. De Boeck et Larcier
- Astolfi, J.P. (1992) L'école pour apprendre. Paris. ESF (chap. V : le complexe de l'évaluation)
- Meyer, G. (1995). Evaluer : Pourquoi ? Comment ? Paris. Hachette
- Davies, A. (2008) L'évaluation en cours d'apprentissage. Montréal. Chenelière Education.
- Belair, L.M. (1999) L'évaluation dans l'école. Nouvelles pratiques. Paris. ESF
- Chartier, P. (2012). *Evaluer les capacités de raisonnement avec les tests RCC*. Paris :Eurotests éditions.
- Chartier, P. & Loarer, E. (2008). *Evaluer l'intelligence logique*. Paris : Dunod
- Chartier, P., Barbot, H. et Ozenne, R. (accepté). L'analyse des erreurs dans les tests de raisonnement logique : principes et illustrations. *L'Orientation Scolaire et Professionnelle*.
- Chartier, P. et Barbot, H. (2013). Mesurer un niveau de performance et/ou évaluer un potentiel ? Exemple d'interprétation des résultats aux matrices de Raven, *Approche Neurologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 122, 72-79.
- Chartier, P. et Lachapelle-Delecourt, B. (2013). Elèves en difficulté d'apprentissage et orientation : le cas des élèves dits à « haut potentiel ». *Approche Neurologique des Apprentissages chez l'Enfant*, 122, 81- 87.
- Chartier, P. et Lallemand, N. (2013). Comment dépasser le constat d'un niveau de performance à un test de raisonnement ? Exemple d'une épreuve. *Pratiques Psychologiques*, 19, 55-65.

DOCUMENTS

Réexaminer et aménager le dispositif d'évaluation par rapport aux élèves en situation de difficulté.

La « personnalisation nécessaire du projet du maître pour l'élève en grande difficulté est indissociable du suivi et de l'évaluation de la progression de celui-ci. (...) la majorité des enseignants visités suivent au jour le jour leurs élèves. Des bilans très détaillés sont réalisés pour certains d'entre eux pour les situations qui leur semblaient les plus délicates.

Là encore les pratiques sont très variables, et peu nombreux sont les enseignants qui n'ont pas une représentation claire des difficultés et des manques de leurs élèves. En revanche, deux remarques doivent être faites :

- il est rare que le dispositif d'évaluation mise en place, généralement au terme de chaque période de six ou sept semaines, soit aménagé en fonction des élèves en grande difficulté. Le plus souvent, le bilan quand on examine les cahiers ou autres supports utilisés est dressé par rapport aux apprentissages proposés à l'ensemble de la classe. Les situations n'étant pas personnalisées, l'évaluation ne prend qu'imparfaitement en compte les objectifs que l'on pouvait définir pour les plus en difficulté (s'ils ont été définis). Pour ces élèves, les bilans et parfois les évaluations quotidiennes mettent trop souvent en évidence des manques et des échecs et ne pointent pas ou insuffisamment les réussites. Il en va de même pour les tableaux et grilles de synthèse, voire pour l'utilisation du livret scolaire ;

- d'une manière plus générale et en dépit du changement de regard qu'introduit l'évaluation par compétences, les progrès de ces élèves que l'on considère comme « en grande difficulté » ne sont pas suffisamment mis en évidence et valorisés. Il arrive que l'enseignant lui-même doute de la capacité de tel ou tel à progresser, qu'il prenne cet état de fait comme un échec. Parfois c'est seulement parce que le dispositif d'évaluation et l'attention du maître ne portaient pas sur ce qui a pu changer et progresser. Dans les SEGPA visitées au cours de la mission, on est parfois surpris du jugement positif qui est porté sur l'évolution de l'élève et d'entendre : « il a beaucoup avancé, il doit progresser encore ». Il ne faut pas voir là seulement l'effet de l'aide spécifique apportée ou d'une attitude encourageante, mais aussi l'ajustement de l'évaluation au processus d'apprentissage effectivement engagé. »

Rapport n° 2013-095 (Novembre 2013) de l'IGEN et de l'IGAENR sur « Le traitement de la grande difficulté scolaire au cours de la scolarité obligatoire » (pp.54-55).

Axe de travail A7. Poursuivre résolument l'évolution des principes et des modalités de l'évaluation. L'élève en situation de difficulté ne devrait plus être celui qui collectionne les mauvaises notes, ni même celui dont on relève régulièrement les manques et les « non-acquis » sur une grille. Cela suppose un triple effort : la réalisation de diagnostics permettant de comprendre les obstacles et les besoins d'apprentissage ; l'abandon, en tout ou en partie, de la notation chiffrée pour passer à l'évaluation par compétence ; enfin, et surtout, **la mise en place de modalités qui privilégient les progrès, les acquisitions nouvelles, et aussi les réussites dans d'autres domaines que ceux qui « cristallisent » l'échec.** (Rapport n°2013-095, page 155)

Attentes des enseignants et acquisitions des élèves.

« ... Les attentes de réussite ou d'échec des maîtres à l'égard de leurs élèves sont susceptibles d'influencer les connaissances acquises par ceux-ci : une attente de succès est liée à une meilleure réussite scolaire de l'élève et inversement. » (p.98) « Les élèves pour lesquels les attentes sont négatives sont moins souvent considérés de façon individuelle et font moins souvent l'objet d'interactions stimulantes et positives : ils sont moins regardés, moins interrogés, moins de temps leur est accordé pour répondre aux questions. Leurs réponses sont également moins souvent reformulées et leurs idées moins souvent utilisées dans le cours. Les maîtres sont également moins exigeants à leur égard.

Ces comportements différenciés des enseignants expliqueraient une moindre mobilisation scolaire des élèves et des résultats finalement plus faibles. De façon plus générale, la nature du feed-back maître-élève semble être un déterminant de l'efficacité du maître : l'excès de critiques, brimades, vexations et blâmes est associé à une faible efficacité de l'enseignement. Les encouragements exercent des effets positifs seulement s'ils sont dispensés à bon escient et de façon limitée. Les enseignants efficaces stimulent par ailleurs plus longuement leurs élèves à trouver la bonne réponse et incitent davantage à la reformulation des réponses. (Il s'agit) de rendre compte des processus et dynamiques scolaires qui seuls permettent de comprendre de quelle manière les attentes enseignantes exercent des effets positifs sur les acquisitions de leurs élèves.» (pp.98-99)

Pierre MERLE. Sociologie de l'évaluation scolaire. Paris. 1998. P.U.F.

L'évaluation individuelle (des situations de handicap) doit être améliorée.

La Cour des Comptes relève que la MDPH est le seul acteur extérieur à l'Education nationale à avoir la compétence pour prendre des décisions de nature pédagogique. L'évaluation globale sur ce rôle est relativement négative. Le rapport conjoint IGF-IGAS considère que les outils d'évaluation du handicap manquent, ce qui limite les possibilités de définir des projets de compensation précis et cohérents et considère que la mise en place d'outils d'évaluation pertinents doit être une priorité. De même, Paul Blanc considère que la faiblesse des outils d'évaluation empêche une prise en charge adaptée des jeunes en situation de handicap. Les inspections générales considèrent que globalement les MDPH ont du mal à remplir leur rôle d'évaluation et de définition d'un plan de compensation individualisée, et notamment d'un PPS dont la rédaction est délégué aux équipes de suivi de la scolarisation. Michel Ménard lie cette difficulté à la composition des MDPH, où l'approche médicale dominerait au détriment d'une approche pédagogique. Selon le rapport IGAS-IGEN-IGAENR, quel que soit le fonctionnement de la CDAPH, celle-ci « suit les propositions de l'équipe pluridisciplinaire ». Le rapport IGAS-IGF rappelle que selon l'article L.146-8 du CASF : « l'équipe pluridisciplinaire évalue les besoins de compensation de la personne handicapée et son incapacité permanente sur la base de son projet de vie et de références définies par voie réglementaire et propose un plan personnalisé de compensation du handicap ». Le GEVA est un outil pour l'évaluation des besoins d'une personne qui permet d'harmoniser le recueil des données, mais il ne permet pas de déterminer l'éligibilité à une prestation et donc ne donne pas « automatiquement » une préconisation d'orientation vers un établissement ou service médico-social dans ce contexte précis, mais aussi vers un dispositif de scolarisation. C'est l'équipe pluridisciplinaire qui formule cette préconisation, et la commission qui en décide, au vu également des souhaits de la personne. (§ I, 1, a)

Rapport sur La scolarisation des enfants en situation de handicap (p.7) E.N. /DGESCO. CIMAP 4 juillet 2013. Coordonnatrice Sandrine Lair.

PROJET de COLLOQUE 2015 du CERFOP

Parcours d'élèves et pratiques d'accompagnement dans les enseignements adaptés du 2° degré.

Lieu : EREA Alexandre Dumas. 29 bis rue de Cronstadt. 75015 Paris. Métro : Convention.

Date : un mercredi de mai 2015

Objectifs :

- repérer le champ des possibles en termes de parcours d'élèves scolarisés dans les EGPA,
- préciser l'articulation entre projets individualisés et parcours de formation,
- clarifier l'articulation entre projet personnel et parcours d'orientation,
- reconnaître le rôle des différentes formes d'évaluation dans la gestion des parcours,
- caractériser les spécificités des pratiques d'accompagnement par rapport à d'autres postures,
- différencier accompagnement pédagogique et accompagnement éducatif,
- proposer et analyser des exemples de parcours de formation et d'orientation,
- proposer et analyser des exemples de pratiques d'accompagnement pédagogique et éducatif,
- analyser les relations entre pratiques d'accompagnement et culture des adaptations,
- identifier les caractéristiques des pratiques d'accompagnement durant le premier cycle du second degré et au cours des formations qualifiantes,
- identifier les spécificités des pratiques d'accompagnement dans les processus d'insertion sociale et professionnelle.

Contenus :

- parcours possibles d'élèves scolarisés dans les EGPA,
- parcours de formation et parcours d'orientation,
- parcours et projets individualisés ou personnalisés,
- pratiques d'évaluation et pratiques d'accompagnement,
- prise en compte des besoins particuliers des élèves et pratiques d'accompagnement,
- exemples de parcours de formation et d'orientation,
- exemples de pratiques d'accompagnement,
- accompagnement pédagogique et accompagnement éducatif,
- accompagnement des parcours en SEGPA et en EREA,
- accompagnement des parcours d'insertion

Public concerné : Tous les personnels impliqués dans les enseignements adaptés du second degré et dans les pratiques d'accompagnement pédagogique et éducatif des élèves orientés vers les SEGPA et les EREA : PE, PLP et PLC, qu'il s'agisse du premier ou du second cycle du second degré. Personnels de direction et d'inspection : IEN-ASH, IEN-ET, IA-IPR EVS, IA-IPR des disciplines.

Responsable du colloque : André PHILIP, en charge de la rédaction de la revue du CERFOP.

Inscriptions : à l'adresse du CERFOP, 227 rue Saint-Martin. 75003 Paris & par courriel : cerfop.cpc@wanadoo.fr Consulter aussi le site Internet de l'association : www.revuecerfop.org pour le projet, le programme et la fiche d'inscription du colloque. Téléphoner au besoin : 06. 76 07. 73. 12.