

Table des matières

INTRODUCTION	6
1. CADRE THÉORIQUE	8
1.1 L'évaluation	8
1.2 Les limites de l'évaluation	13
1.3 L'évaluation dynamique	16
1.4 L'autonomie	20
2. PROBLÉMATIQUE	23
2.1 Questions de recherche	23
3. MÉTHODOLOGIE	24
3.1 Contexte	24
3.2 Population	24
3.3 Organisation du contexte de classe permettant l'évaluation dynamique	25
3.3.1 Planification sur l'année	25
3.3.2 Organisation du travail en français et en mathématiques	26
3.3.3 Les outils médiateurs	27
3.4 Méthode de récolte des données	27
3.4.1 Fiches de suivi individuelles	27
3.4.2 Evaluation de l'autonomie	28
3.4.3 L'évaluation des apprentissages	31
4. RÉSULTATS	33
4.1 Evolution de l'autonomie sur un semestre	33
4.1.1 Engagement intellectuel de l'élève	33
4.1.2 Engagement instrumental de l'élève	35
4.1.3 Engagement moral de l'élève	36

4.1.4 Engagement expressif de l'élève	37
4.2 Illustration de l'évolution de six élèves	38
4.2.1 Compréhension des consignes de la tâche.....	39
4.2.2 Surmonter une difficulté dans une tâche	41
4.2.3 Réflexion face à une tâche	42
4.2.4 Auto-correction d'une erreur dans une tâche.....	43
4.2.5 Questionnement face à une tâche	44
4.2.6 Repérage dans le plan de travail.....	45
4.2.7 Gestion de l'espace de travail.....	47
4.2.8 Utilisation d'outils médiateurs	48
4.2.9 Planification avant de débiter une tâche.....	49
4.2.10 Responsabilité face à son travail.....	51
4.2.11 Intéressement, curiosité	52
4.2.12 Participation	53
5. DISCUSSION.....	54
5.1 Organisation de la classe et des apprentissages pour faire vivre l'évaluation dynamique	54
5.2 Faire vivre l'évaluation dynamique durant les apprentissages	56
5.3 L'évaluation dynamique pour attester des acquis	57
5.4 L'évaluation dynamique face aux biais de l'évaluation traditionnelle	58
5.5 Evaluation dynamique et autonomie.....	61
CONCLUSION	63
BIBLIOGRAPHIE	66
ANNEXES	69
Annexe 1 : Progression des apprentissages par branches	69
Annexe 2 : Planification par périodes	71
Annexe 3 : Emploi du temps	75
Annexe 4 : Plan de travail	76
Annexe 5 : Tableau d'évaluation de l'autonomie	77
Annexe 6 : Exemples d'outils médiateurs en français	78

Introduction

« Un enfant n'est pas un vase vide que l'on remplit mais une source que l'on laisse jaillir »

Telle est la philosophie de Maria Montessori, grande pédagogue du début du XX^{ème} siècle. Chaque enfant a son propre potentiel qui se développera si on lui permet d'évoluer dans un environnement approprié, si on respecte son histoire, sa personnalité et son rythme particulier, d'où l'importance d'une ambiance de travail préparée soigneusement pour que l'enfant soit « acteur » de son propre développement.

C'est en m'appropriant cette conception de l'éducation lors d'une formation à la pédagogie Montessori en juillet 2012, que je réalise à quel point l'école pour laquelle je travaille ne puise pas son essence auprès de l'élève lui même mais impose à ce dernier un modèle plus ou moins rigide et déterminé en amont. Ce modèle se caractérise par des objectifs et des rythmes d'apprentissage définis par cycles et par niveaux de classe, par un cadre horaire précis, un cadre d'évaluation imposé ou encore par des comportements sociaux attendus et exigés. Tout est mis en oeuvre pour que l'élève se conforme à un modèle imposé, mais on oublie alors la grande hétérogénéité de la jeune population face à nous qui ne pourra correspondre uniformément à ces attentes spécifiques.

Forte de ce constat, je décide alors de mettre mon métier d'enseignante au service de l'élève et de ne plus permettre l'inverse.

Ainsi, je m'attache depuis quelques années à adapter mon enseignement pour placer au coeur de mes préoccupations l'élève, ses particularités et ses besoins. Cela passe notamment par une organisation de classe permettant aux élèves de devenir acteurs de leurs apprentissages mais également par une pédagogie différenciée, une adaptation et une individualisation des rythmes de travail, des outils mis à disposition des élèves ou encore de la quantité et de la difficulté des tâches proposées.

Seulement, un des points sur lequel je butte régulièrement est l'évaluation. En 3P-4P, les différences entre les élèves, notamment en lecture, sont très importantes.

Ainsi il m'est difficile de les évaluer tous au même moment, de la même manière et à la fréquence imposée par l'institution scolaire. D'autre part, cela m'alerte d'observer à quel point leur motivation à apprendre se détourne petit à petit vers la note plutôt que vers le plaisir de la recherche et de la stratégie à mettre en oeuvre. En effet, il n'est pas rare que, pour répondre aux premières évaluations auxquelles ils sont confrontés en début de 3P, les élèves utilisent de manière tout à fait innocente toutes sortes d'outils sur lesquels ils ont l'habitude

de s'appuyer en classe pour résoudre les tâches. L'intention de mener à bien la tâche prévaut alors sur le résultat qui sera obtenu au test. Or l'évaluation traditionnelle, telle qu'elle est définie, ne suppose pas que l'élève puisse s'aider. Il s'agit de contrôler ce qu'il sait faire seul. Il m'est ainsi difficile d'imposer ce cadre restrictif aux élèves et de voir l'impact négatif que cela peut engendrer sur leur motivation à travailler.

Je remarque également régulièrement l'angoisse que représente l'évaluation auprès de mes jeunes élèves, souvent en rapport direct avec la pression imposée par la famille, ou la volonté de plaire à la maîtresse.

Enfin j'observe fréquemment la déstabilisation que peut induire une « mauvaise appréciation » dans les efforts fournis par les élèves en difficulté.

Ainsi, face à toutes ces constatations et en lien direct avec mes convictions, je souhaite, par l'intermédiaire de ce mémoire professionnel, mettre en lumière au sein de ma classe une autre forme d'évaluation: l'évaluation dynamique.

A travers cette démarche, je tenterai de répondre à la question de savoir si cette manière d'évaluer les élèves et leurs apprentissages propres pourrait pallier à la fonction de gestion sociale que revêt trop souvent l'évaluation traditionnelle. En effet, comme l'ont montré les travaux de Perrenoud (1979, 1984, 1991), cette dernière s'éloigne fréquemment de son but premier, c'est-à-dire certifier l'acquisition d'un savoir, pour d'autres objectifs tels que la bonne gestion de la classe, les relations avec les parents ou encore le respect du cadre institutionnel et administratif.

Cette approche m'amènera également à m'interroger sur l'organisation de la classe et des apprentissages à mettre en oeuvre pour permettre ce mode d'évaluation et si cela aura des effets sur la posture scolaire de mes élèves et plus particulièrement leur autonomie.

Pour cela, je m'attellerai à mettre en place une autre manière de réguler les apprentissages au sein de la classe me permettant d'évaluer mes élèves au plus près de ce qu'ils savent faire, de leur problématiques propres. Pour ce faire, il me faudra mettre de côté pendant un temps le cadre institutionnel imposé par la LEO¹ et me concentrer uniquement sur le rythme de progression des élèves. Ces derniers évolueront à leur rythme, seront évalués au fur et mesure de leurs avancées et recevront des retours uniquement individualisés et sans appréciation notée dans un premier temps. Tout au long de ce processus, j'observerai particulièrement comment évolue l'autonomie des élèves en lien avec cette organisation des apprentissages et

¹Loi sur l'Enseignement Obligatoire du canton de Vaud (CH), adoptée le 07.06.2011 et entrée en vigueur le 01.08.2013

de leur évaluation mais également en lien avec les retours que je pourrai leur faire sur leur engagement intellectuel, instrumental, moral et expressif.

Il me semble tout d'abord primordial de poser un cadre théorique à mon étude autour de l'évaluation.

1. Cadre théorique

1.1 L'évaluation

Qu'est-ce qu'évaluer?

Talbot (2009) retient, entre autre, la définition de De Ketele (1991). Pour ce dernier, « évaluer signifie recueillir un ensemble d'informations suffisamment pertinentes, valides et fiables et examiner le degré d'adéquation entre cet ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats aux objectifs fixés au départ ou ajustés en cours de route et attribuer une signification aux faits et aux actes en vue de prendre une décision ».

Cette définition fait apparaître un certain nombre d'actes à partir desquels l'évaluateur est amené à prendre une décision. Elle introduit également l'idée d'un référent préalablement construit. Dans cette même idée, Hadji (1989) précise que l'évaluateur a besoin d'une grille de référence qui lui permette de lire et dire la réalité. Talbot (ibid.) précise à cet effet que dans l'évaluation, ces éléments de référence ne sont ni extérieurs, ni antérieurs à la situation. L'évaluation est un processus qui relève davantage de la subjectivité. En reprenant les recherches conduites par Piéron (1963) et Scriven (1967) dans le domaine de la docimologie, il précise qu'il est vain pour l'enseignant-évaluateur de rechercher une quelconque objectivité par la mesure tant il est très difficile d'établir une norme, un étalon, indépendamment des situations et des contextes. D'autre part, l'enseignant-évaluateur ne saurait s'apparenter à un instrument de mesure. Il est avant tout un acteur d'une communication sociale. Cet auteur reprend les recherches menées par Weiss (1961) et ajoute que l'évaluation est une interaction, un échange, une négociation entre un évaluateur et un évalué, sur un objet particulier dans un environnement social donné.

Pourquoi évaluer: les fonctions de l'évaluation

Bloom et al. (1971) attribue à l'évaluation trois fonctions essentielles appliquées au domaine des apprentissages :

- une fonction de prévention des difficultés d'apprentissage
- une fonction de régulation des apprentissages
- une fonction d'attestation sociale des acquis

L'article 106 de la LEO définit les buts de l'évaluation dans le canton de Vaud et on peut remarquer que ceux-ci rejoignent certains objectifs définis précédemment par la typologie de Bloom et al. (1971):

Art. 106 Evaluation du travail des élèves

L'évaluation vise à:

- a. conduire l'enseignement dans le but de permettre à chaque élève d'atteindre les objectifs du plan d'études ;
- b. guider l'élève dans ses apprentissages ;
- c. dresser des bilans des connaissances et des compétences acquises, en vue des décisions de promotion, d'orientation dans les niveaux et les voies ou de certification
- d. informer les élèves et leurs parents de la progression des apprentissages

Ces objectifs définis par la LEO rejoignent les fonctions déterminées par Bloom et les complètent avec le mandat de communication entre l'école et la famille.

Comment évaluer?

Les fonctions de la typologie de Bloom et al. (1971) ont permis de définir trois types de pratiques évaluatives:

- l'évaluation diagnostique: qui permet à l'enseignant de déterminer les prérequis des élèves et de faire le bilan de leurs compétences sur lesquels il pourra s'appuyer pour créer ses séquences d'apprentissages. C'est une étape fondamentale de la différenciation dans laquelle le maître choisira des situations pédagogiques qui favorisent l'émergence des

représentations initiales. En fin de séquence, une confrontation entre les notions abordées au cours des séances et les représentations initiales permettra aux enfants de valider les acquis.

- l'évaluation formative: dont le but est d'améliorer l'apprentissage en cours en détectant les difficultés de l'élève pour ensuite procéder à des remédiations. L'évaluation formative permet donc de repérer les acquis et les difficultés et d'informer l'élève et l'enseignant du niveau de maîtrise atteint. Elle se matérialise par la mise en place d'exercices d'application qui ne sont pas notés et des situations-problème dont les enjeux sont clairement identifiés pour donner du sens à l'activité.
- l'évaluation sommative: qui évalue une somme de connaissances et renvoie à la mesure des acquis à un instant donné de la formation, généralement en fin de processus de formation. Cette forme d'évaluation peut en fait s'apparenter à une sorte de bilan au cours de laquelle l'élève ne peut pas être aidé. Elle permet à l'enseignant de mesurer le degré d'acquisition d'une compétence ou d'une séquence, de vérifier si l'élève a atteint les objectifs fixés et lui permet de se positionner par rapport à lui-même, à la classe, à une orientation. Elle sert également à l'institution, en donnant les repères permettant de décider de la suite de la scolarité et à la famille de l'enfant en donnant des informations sur ses connaissances.

L'évaluation certificative s'apparente beaucoup à l'évaluation sommative, mais elle intervient plus à la fin d'un cursus d'étude ou à la fin d'un module. D'après Perrenoud (2001), celle-ci est considérée comme « un jugement dernier ».

Dans le canton de Vaud, c'est le Cadre Général de l'Evaluation qui définit l'ensemble des procédures à suivre en matière d'évaluation par les enseignants. Ce dernier indique qu'en 1P et 2P c'est l'évaluation formative qui prime alors qu'en 3P et 4P l'évaluation sommative sera mise en place afin de dresser des bilans de connaissances et de compétences.

Quoi évaluer?

Le PER², dans son introduction, définit « les apprentissages fondamentaux », qui, tout en respectant les exigences posées par le développement psychomoteur, psychologique et affectif de l'enfant, s'articulent autour de trois aspects:

- la socialisation: qui peut se définir comme le fait d'apprendre à vivre et à interagir avec des pairs, d'apprendre à accepter une autorité tierce ou encore d'apprendre à accepter et à respecter des règles de vie et de fonctionnement. Mais la socialisation scolaire ne peut s'effectuer sans apprentissage. Ainsi, un des objectifs essentiels sera d'apprendre à travailler ensemble, apprendre à collaborer.

On retrouve cette notion de collaboration et ses points essentiels dans les capacités transversales définies par le PER (2010)³ :

La capacité à **collaborer** est axée sur le développement de l'esprit coopératif et sur la construction d'habiletés nécessaires pour réaliser des travaux en équipe et mener des projets collectifs.

Quelques descripteurs

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- | | |
|-----------------------------------|--|
| Prise en compte de l'autre | <ul style="list-style-type: none">• manifester une ouverture à la diversité culturelle et ethnique ;• reconnaître son appartenance à une collectivité ;• accueillir l'autre avec ses caractéristiques ;• reconnaître les intérêts et les besoins de l'autre ;• échanger des points de vue ;• entendre et prendre en compte des divergences ; |
| Connaissance de soi | <ul style="list-style-type: none">• reconnaître ses valeurs et ses buts ;• se faire confiance ;• identifier ses perceptions, ses sentiments et ses intentions ;• exploiter ses forces et surmonter ses limites ;• juger de la qualité et de la pertinence de ses actions ;• percevoir l'influence du regard des autres ;• manifester de plus en plus d'indépendance ; |
| Action dans le groupe | <ul style="list-style-type: none">• élaborer ses opinions et ses choix ;• réagir aux faits, aux situations ou aux événements ;• articuler et communiquer son point de vue ;• reconnaître l'importance de la conjugaison des forces de chacun ;• confronter des points de vue et des façons de faire ;• adapter son comportement ;• participer à l'élaboration d'une décision commune et à son choix. |

² Plan d'Etudes Romand

³ Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin. 2010. *Plan d'Etudes Romand*. plandetudes.ch

- la construction des savoirs:

- développement d'un rapport au savoir : apprendre à l'école, c'est développer un rapport spécifique au savoir qui va permettre à l'élève, dès son entrée dans le cycle 1, de construire pour chaque domaine précisé dans le PER, les connaissances et compétences utiles et nécessaires à sa réussite scolaire et à son apprentissage des règles du monde qui l'entoure.
- passage de l'objet quotidien à l'objet scientifique: l'élève va être amené à envisager des objets familiers comme des objets d'étude, qu'il va questionner dans une perspective disciplinaire, Bautier et Goigoux (2004) parlent alors de secondarisation.
- passage de l'apprentissage spontané à l'apprentissage réactif: pour Vygotsky (1935), l'enfant apprend tout d'abord de manière spontanée, selon son propre programme dans l'environnement qu'on lui propose. A l'école, l'élève apprendra selon un rythme et un programme imposé de l'extérieur. Tout l'enjeu est alors d'accompagner cette transition entre apprentissage spontané et réactif.
- les savoirs disciplinaires: les connaissances propres à chaque domaine disciplinaire

- la mise en place d'outils cognitifs: il s'agit pour l'élève d'apprendre à apprendre, de développer des stratégies d'apprentissage. Le PER (2010) définit cela à travers la capacité transversale de développement de stratégies et décrit les éléments essentiels à acquérir pour l'élève :

La capacité à **développer des stratégies** renvoie à la capacité d'analyser, de gérer et d'améliorer ses démarches d'apprentissage ainsi que des projets en se donnant des méthodes de travail efficaces.

Quelques descripteurs

Il s'agit pour l'élève, dans des situations diverses, de :

- | | |
|--|---|
| Gestion d'une tâche | <ul style="list-style-type: none"> • analyser la situation ; • se donner un objectif et les moyens de l'atteindre ; • faire des choix et opter pour une solution parmi un éventail de possibilités ; • anticiper la marche à suivre ; • effectuer un retour sur les étapes franchies ; • percevoir et analyser les difficultés rencontrées ; • apprendre de ses erreurs ; • persévérer et développer son goût de l'effort ; |
| Acquisition de méthodes de travail | <ul style="list-style-type: none"> • percevoir les éléments déterminants du contexte et les liens qui les unissent ; • reconnaître les ressemblances avec des situations proches ; • distinguer ce qui est connu de ce qui reste à découvrir ; • développer, utiliser et exploiter des procédures appropriées ; • dégager les éléments de réussite ; • gérer son matériel, son temps et organiser son travail ; • développer son autonomie ; |
| Choix et pertinence de la méthode | <ul style="list-style-type: none"> • choisir la méthode adéquate dans l'éventail des possibles ; • justifier sa position en donnant ses raisons et ses arguments ; • analyser le travail accompli en reformulant les étapes et les stratégies mises en œuvre ; • exercer l'autoévaluation ; • reconsidérer son point de vue ; • transférer des modèles, méthodes et notions dans des situations du même type ; |
| Développement d'une méthode heuristique | <ul style="list-style-type: none"> • émettre des hypothèses ; • générer, inventorier et choisir des pistes de solutions ; • examiner la pertinence des choix. |

1.2 Les limites de l'évaluation

Après cet état des lieux sur ce qu'est l'évaluation et ce sur quoi elle doit porter, regardons de plus près les biais qu'elle peut revêtir.

L'alignement curriculaire

Actuellement, le Cadre Général de l'Évaluation (CGE) de la DGEO, oriente le nombre et le type d'évaluation à effectuer en classe. Selon la cheffe du département de la formation, de la jeunesse et de la culture, Madame Lyon, le CGE « a été rédigé dans le but de renforcer et le rôle et l'action des enseignants auprès des élèves en vue de leur permettre d'atteindre les objectifs fixés dans le plan d'études » (p.3, 2015). Cette citation induit que le fait d'établir clairement comment se déroule l'évaluation, va permettre aux enseignants de mieux aider leurs élèves à atteindre les objectifs et va leur donner un rôle bien défini autour de cette évaluation. Par rapport à ce postulat, et ce lien fort affirmé entre évaluation et objectifs d'apprentissage, se pose la question de l'alignement curriculaire, c'est-à-dire la cohérence entre les objectifs d'apprentissage, ce qui est enseigné et ce qui est évalué (Anderson, 2002). Car bon nombre d'enseignants, en proposant une évaluation à leurs élèves, ne vont pas forcément consacrer le temps nécessaire à définir les objectifs précis, les critères de réussites ou les liens entre ce qui a été travaillé et ce qui sera évalué (De Ketele, 1993).

Néanmoins, cette clarification des objectifs n'est qu'une condition nécessaire de la régulation, mais c'est ensuite à l'enseignant de construire des bilans et analyser des progressions en fonction de ces objectifs. En effet, ni la destination finale, ni même la carte, ne disent à un navigateur comment faire le point ou réorienter la trajectoire du navire (Perrenoud, 2001).

Les inégalités sociales

Mme Lyon souhaite également que le CGE permette « la meilleure égalité de traitement possible entre tous les élèves » (p. 3, 2015).

Cette volonté peut tout d'abord être mise à mal en fonction du milieu social d'appartenance de l'élève. Car comme le souligne Perrenoud (1992), l'évaluation avantage les bons élèves bénéficiant d'une aide à la maison et d'un héritage culturel leur permettant de répondre correctement aux évaluations (maîtrise de la langue, compétences de communication, présentation ...). La sociologie de l'éducation a également mis en évidence le fait que certains enfants sont favorisés non parce qu'ils seraient plus intelligents, mais parce qu'ils tiennent de

leur milieu familial et de leur classe sociale des codes, des attitudes, des savoirs scolairement rentables.

Pour Perrenoud, l'évaluation est « un jeu relationnel auquel les enfants de diverses classes sociales ne sont pas préparés ». Pourtois (1977) affirme même que l'enseignant est directement influencé par l'appartenance sociale de l'élève en fonction de ses propres préjugés. Suite à une étude, cette auteur montre combien l'appareil scolaire est en mesure de reproduire ou de perpétuer les inégalités scolaires: l'enfant défavorisé est sous-estimé.

D'autre part, même si l'évaluation réussissait à mesurer parfaitement les connaissances et compétences d'un élève à un moment donné, elle décide arbitrairement de mettre en valeur telle ou telle habileté à certains moments. Par exemple, l'évaluation de la lecture sera primordial, décisif et prédictif d'une bonne réussite scolaire à l'âge de 6-7ans, âge auquel les disparités face à la lecture sont les plus grandes (Perrenoud, 1992).

Ainsi, l'égalité de traitement souhaitée par Mme Lyon implique inévitablement de prendre en compte ces différentes problématiques afin d'exister réellement.

La prise en compte des apprentissages fondamentaux

Selon les Vygotskiens, l'évaluation traditionnelle se limite à évaluer ce que l'élève sait faire seul à un moment donné sans pouvoir avoir accès à ses stratégies de résolution et sans pouvoir apprécier les habiletés qui sont en voie de développement. Ils relèvent que bon nombre d'outils d'évaluation traditionnels sont conçus pour minimiser les effets de l'interaction entre l'enfant et la personne responsable du test, rendant ainsi impossible de mettre en lumière les apprentissages fondamentaux de l'élève et les compétences en voie de construction.

Or, pour eux, le degré de capacité de l'enfant à apprendre de nouveaux outils est aussi important pour son développement que la manière dont il se sert des outils qu'il maîtrise déjà. Ainsi, afin de capter toutes les nuances de la capacité d'un enfant, Vygotsky (Bodrova et Leong, 2012) recommande d'évaluer le « niveau de performance assistée » lors de l'évaluation de la performance d'un enfant. Il indique comme primordial d'observer ce que l'élève réalise grâce à des outils médiateurs et de pouvoir avoir accès à sa manière de réfléchir (Bodrova et Leong, 2012). Dans l'œuvre de Vygotsky, un médiateur est un élément qui agit comme un intermédiaire entre le stimulus environnemental et la réponse de l'individu à ce stimulus. Les médiateurs peuvent aider à l'exécution de nombreux processus mentaux (perception, attention, mémoire) de même qu'à l'adoption de comportements sociaux spécifiques. Les médiateurs fonctionnent comme des étayages, aidant les enfants à faire la

transition entre une performance fortement assistée et une performance indépendante. Ils ne sont requis que de façon temporaire et ne sont plus utilisés dès lors qu'ils ne sont plus utiles. Les outils médiateurs peuvent prendre différentes formes au sein d'une classe. Il peut s'agir de tout document, livre de références, mémo, outil de guidage, code couleur que l'élève peut utiliser pour s'aider et orienter sa réflexion. Il peut s'agir également d'une tierce personne, un camarade ou l'enseignant par exemple.

L'estime de soi et la motivation à apprendre

L'estime de soi est un élément essentiel à l'épanouissement des capacités de l'individu et l'épanouissement harmonieux du jeune enfant, elle se construit au travers de ses expériences et les rétroactions des personnes de son entourage: c'est une construction cognitive, sociale et affective (Ayotte, 1995).

A l'école, les élèves qui sont face à des tâches trop difficiles ont une faible estime d'eux et mettent en place des stratégies de défense pour ne pas montrer leur « faiblesse », alors qu'un élève ayant une haute estime de lui-même a plus facilement recours à ses savoirs et savoir-faire et se décourage moins vite (Martinot, 2001). Ce postulat peut être mis en lien avec la place de l'erreur. A l'école, celle-ci se voit le plus souvent sanctionnée ou mal interprétée, alors qu'elle paraît totalement inévitable dans l'acte d'apprendre, et même inhérente au processus d'apprentissage (Giordan, 2013).

Or l'évaluation traditionnelle, telle qu'elle est largement pratiquée, par son objectif de fournir « un bilan », de « contrôler » des acquis, établit une notion de jugement et ne se situe donc pas dans un processus d'individualisation ou dans un processus de compréhension et de recherche de la cause de l'erreur produite par l'élève. Alors qu'il a été montré que les évaluations orientées vers l'apprentissage développent l'estime de soi et que les enseignants qui renseignent leurs élèves sur leur production favorisent une haute estime de soi (Gallant, 2000).

D'autre part, Viau (2000) rajoute que les évaluations créées dans le but de contrôler, voir de comparer, engendre une baisse de motivation à apprendre des élèves ou oriente cette motivation extrinsèquement. Ils dirigent alors tous leurs efforts pour obtenir une bonne note, ils ne travaillent plus qu'en ce sens et en oublient le plaisir d'apprendre et de découvrir.

Au regard de ces remises en question de l'évaluation traditionnelle et aux critiques qui lui sont faites, je me suis intéressée à une autre forme d'évaluation: l'évaluation dynamique.

1.3 L'évaluation dynamique

Loarer (2001) définit l'évaluation dynamique comme un moyen de réduire les biais socioculturels existants dans les tests aussi bien verbaux que non verbaux. Pour pallier à l'effet de l'absence de familiarité avec les tâches, l'évaluation dynamique « combine évaluation et formation de la personne ». Plutôt que de mesurer un état statique qui présente un certain nombre de travers, l'objectif est d'apprécier la sensibilité de la personne à une situation d'apprentissage, autrement dit de mieux prendre en compte ses potentialités. Ce potentiel représente « l'habileté à apprendre et à tirer profit d'une expérience adéquate ».

Or, pour évaluer le potentiel d'apprentissage de l'élève, il s'agit de le placer dans une situation réelle d'apprentissage et d'observer dans quelle mesure il est capable de tirer profit des aides proposées. Ces aides sont introduites dans les tests, allant du simple feed-back après une réponse à un enseignement explicite des règles et stratégies nécessaires pour résoudre les tâches (Hessels, 2010). Toute évaluation dynamique se propose de réduire la distance entre les performances et les compétences en aidant au mieux le sujet à exprimer ses compétences. (Paour, Jaume & Robillard, 1995).

D'autre part, cette formation de l'élève mise en avant implique la généralisation des apprentissages et leur possible transfert à des situations variées (Ouali, 2013).

En 1934, dans son ouvrage intitulé « Pensée et langage », Vygotsky (1985) développe le concept de « Zone Proximale de Développement » (ZPD).

Cette ZPD traduit la marge d'éducabilité de l'enfant à un certain moment. Il s'agit de « l'espace de développement possible au delà du niveau de développement actuellement atteint que l'enfant pourra s'approprier à l'aide d'un tiers. La ZPD correspond à l'écart entre le niveau actuel de l'enfant, c'est-à-dire celui de sa performance autonome et celui qu'il pourra atteindre s'il est aidé de façon adéquate. »

Vygotsky met ainsi en avant la nécessité de l'interaction avec l'adulte, le groupe social d'appartenance ou tout autre outil médiateur pour le bon développement de l'enfant et ses apprentissages.

Brüner (1983) reprend également cette notion d'interaction verticale entre l'adulte et l'enfant en amenant le concept d'étayage. Afin de résoudre un problème seul et en autonomie, l'élève aura besoin de la tutelle de l'enseignant qui va le guider. Brüner donne 6 fonctions principales à l'étayage:

- > susciter l'intérêt et l'adhésion de l'enfant pour la tâche proposée (fonction d'enrôlement)
- > simplifier le plus possible la tâche à l'enfant pour l'aider à la résoudre et à parvenir à la solution (fonction de réduction du degré de liberté)
- > poursuivre l'objectif de départ et maintenir la motivation de la personne (fonction de maintien de l'orientation)
- > indiquer à l'enfant les caractéristiques de la tâche qui sont pertinentes pour sa réalisation (fonction de signalisation des caractéristiques déterminantes)
- > surveiller la frustration de l'enfant lors de la réalisation de la tâche, tout en veillant à ne pas créer une trop grande dépendance à l'égard de l'adulte (fonction de contrôle de la frustration)
- > démontrer ou présenter à l'enfant des modèles en réalisant des démonstrations, sans pour autant lui fournir de façon explicite la solution (fonction de démonstration)

Bodrova et Leong (2012) reprennent l'approche vygotskienne et définissent trois étapes de l'évaluation dynamique:

- Première étape: pré-test de l'élève sur une tâche qu'il ne maîtrise pas encore seul, et donc qui se situe dans sa ZPD
- Deuxième étape: phase d'apprentissage soutenue par des outils médiateurs -> l'enseignant (soutien, encouragement, questionnement métacognitif afin de prendre en compte les stratégies des élèves), les autres élèves, différents outils médiateurs de la classe
- Troisième étape: réinvestissement de l'apprentissage sur une tâche analogue afin de vérifier si l'élève utilise les stratégies définies et travaillées

Ainsi, cette forme d'évaluation englobe l'intégralité des apprentissages fondamentaux définis précédemment et permet d'envisager l'élève dans un ensemble de processus en mouvement et dans un contexte de déroulement des apprentissages. Elle ne se limite pas à attester de connaissances encyclopédiques, d'une simple restitution de savoirs déclaratifs.

On peut également retrouver les différentes fonctions de l'évaluation définies préalablement : la prévention des difficultés en proposant une tâche à l'élève qui se situe dans sa ZPD, la régulation des apprentissages grâce aux outils médiateurs et l'attestation sociale à travers la dernière étape permettant d'évaluer la capacité de l'élève à réinvestir ses savoirs et stratégies. D'autre part, un lien fort existe, notamment durant la phase d'apprentissage soutenue par des outils médiateurs, avec l'évaluation formative définie par Bloom et al. (1971). Il s'agit en effet, après avoir détecté où se situe l'élève, de lui permettre de travailler à son niveau, en

donnant du sens à ses apprentissages. La seule différence entre ces deux formes d'évaluation réside dans l'accompagnement de l'adulte et les interactions avec ce dernier lors de l'évaluation dynamique.

Or Perrenoud (1993) complète la définition de l'évaluation formative en indiquant que celle-ci s'apparente à une composante d'un dispositif d'individualisation des apprentissages et de différenciation des interventions et des encadrements pédagogiques (Allal, Cardinet & Perrenoud, 1993).

Rey (1934) parle également de cette notion d'évaluation dynamique en remettant en cause l'évaluation standardisée qui selon lui évalue les individus de la même manière et au même moment alors que ceux-ci n'ont pas bénéficié des mêmes conditions d'apprentissage. Ainsi, il propose plutôt de proposer aux élèves des conditions d'apprentissage standardisées et d'évaluer leur manière d'apprendre, leurs stratégies développées, il parle alors « d'éducabilité ». Cette évaluation portant sur l'apprentissage en lui-même permettrait selon lui de réduire les biais socio-culturels.

Tableau 1: Différences entre évaluation classique et évaluation dynamique (Rey, 1934)

Evaluation classique	Evaluation dynamique
<u>Objectifs</u> - mesurer les capacités développées par une personne à un moment donné - apprécier et mesurer les performances de la personne au test	<u>Objectifs</u> - évaluer les capacités latentes, celles qui ne s'expriment pas spontanément - apprécier la sensibilité de la personne à une situation d'apprentissage dans laquelle elle est placée
<u>Procédure de passation</u> - l'examineur est neutre (absence de rétroaction) - mesure ce que la personne peut produire quand elle est laissée seule à ses ressources	<u>Procédure de passation</u> - l'examineur n'est pas neutre. Il favorise l'évaluation et la formation de la personne: présence d'un feed-back et d'aides pour progresser - mesure d'un « potentiel d'apprentissage »

Néanmoins, Perrenoud (1988) émet quelques conditions pour que l'évaluation formative puisse prendre du sens au sein des classes et d'un système scolaire plus ou moins rigide:

- faire adhérer la famille à cette nouvelle forme d'évaluation: l'évaluation traditionnelle représente un lien avec la famille de l'élève, même si ce lien reste pauvre et fragile étant donné le manque d'information quant à ce que l'élève maîtrise vraiment. Aussi, pour mettre en avant une évaluation plus formative et donc mieux renseigner la famille, il s'agirait en même temps de faire évoluer les moeurs et les représentations en permettant aux parents de décoder ces nouveaux « retours de l'école ».
- offrir des possibilités concrètes d'organisation de l'évaluation formative: la rigidité des programmes scolaires, des horaires, des emplois du temps, des règlements, peuvent être un frein à l'évaluation formative qui nécessite de bénéficier d'une liberté pédagogique et didactique en lien direct avec la régulation individuelle des apprentissages. L'évaluation formative ne peut exister sans possibilité de différencier, de travailler avec des programmes scolaires plus souples ou encore de collaborer étroitement avec des spécialistes pouvant accompagner les élèves les plus en difficulté.
- faire évoluer les connaissances didactiques des enseignants: la mise en place de l'évaluation formative nécessite une grande connaissance de la part des enseignants des contenus d'enseignement et de leurs étapes d'acquisition, afin de pouvoir guider les élèves, prendre les bonnes informations quant à leurs raisonnements et réguler individuellement ou collectivement.
- faire évoluer le métier d'élève et la relation à l'enseignant: à travers l'évaluation traditionnelle, l'élève travaille en fonction de cette épreuve, il cherche à cacher ce qu'il ne sait pas, mettre en valeur ce qu'il maîtrise. Avec l'évaluation formative, il s'agit de changer cette vision des choses et de permettre et d'encourager l'élève à montrer ce qu'il ne sait pas faire pour l'aider à progresser dans ses apprentissages. Cela implique un changement du côté de l'élève mais aussi du côté de l'enseignant qui ensuite aura plus de mal à prendre la place de celui qui décide de l'avenir scolaire de l'élève.
- permettre une continuité entre les classes: l'évaluation formative nécessite une collaboration des enseignants et la volonté d'avancer dans le même sens. En effet, si un élève bénéficie de l'évaluation formative (et donc de toute l'organisation de classe qui va avec) seulement durant une année et qu'il doit ensuite se plier à une autre forme d'évaluation, il n'en tirera pas les bons bénéfices.

1.4 L'autonomie

Perrenoud (1988) souligne que la mise en place de l'évaluation formative au sein des classes ne peut être dissociée d'une évolution de la manière d'enseigner, de réguler les apprentissages et de faire tendre celle-ci vers l'individualisation du travail scolaire, vers une pédagogie différenciée. Or, selon lui, « différencier, c'est rompre avec la pédagogie frontale, la même leçon, les mêmes exercices pour tous ; c'est surtout mettre en place une organisation du travail et des dispositifs qui placent régulièrement chacun, chacune dans une situation optimale. Cette organisation consiste à utiliser toutes les ressources disponibles, à jouer sur tous les paramètres, pour organiser les activités de telle sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confronté aux situations didactiques les plus fécondes pour lui. » (Perrenoud, 1996). Or Gannac (2001) ajoute à cela que les pédagogues et psychologues de la fin du XIX^{ème} siècle ont mis l'accent sur le fait qu'il n'y a de véritable apprentissage de la part de l'élève que s'il est personnellement actif dans la construction de ses propres connaissances. Ce qui implique de la part de l'enseignant non pas qu'il laisse l'élève livré à lui-même, mais qu'il privilégie à la fonction traditionnelle de transmetteur celles de guide, de conseiller, d'aide et de médiateur ; et qu'il assume par ailleurs cette autre fonction indispensable à l'autonomisation de l'élève, à savoir celle de formateur en méthodes d'apprentissage.

Ces différents auteurs mettent donc en avant une nouvelle organisation de l'enseignement et donc de la classe, rompant avec l'enseignement frontal traditionnel. Gannac (2001) parle notamment de l'autonomisation de l'élève.

Or l'autonomie est aujourd'hui perçue comme une compétence transversale et elle est de même fréquemment évoquée à propos des apprentissages scolaires fondamentaux. Le PER la définit d'ailleurs comme un outil cognitif des apprentissages fondamentaux. En effet, l'autonomie apparaît dans la liste des outils à acquérir pour développer des stratégies d'apprentissage: l'apprendre à apprendre.

Aujourd'hui l'autonomie se définit comme une valeur sociale, mais également éducative. Ce terme, vulgarisé et omniprésent, vient du grec *autonomia*, qui signifie le pouvoir de celui qui est *autonomos*, c'est-à-dire qui détermine lui-même la loi (*nomos*) à laquelle il obéit. L'autonomie implique une certaine indépendance mais elle n'est pas l'indépendance absolue. Alors qu'est ce que cela signifie lorsqu'on demande à un élève: « sois autonome », question qui se place aujourd'hui au coeur des préoccupations des enseignants?

Car comme le souligne Dürler (2015), cet impératif constitue un double paradoxe : l'élève doit vouloir librement ce que l'enseignant a décidé pour lui. Ainsi l'élève ne détermine pas lui-même la « loi », soit ici le programme scolaire, mais il doit être amené par toutes sortes d'outils pédagogiques à s'investir avec « autonomie » dans ce projet.

Ainsi, l'auteure indique que cette relative autonomie implique une auto-contrainte et que l'élève autonome est un élève qui s'engage. Elle définit alors 4 formes d'engagement:

- **l'engagement intellectuel, l'élève entrepreneur:** l'élève se questionne pour donner du sens à ses apprentissages, il s'investit dans son travail pour lui-même et non pour faire plaisir à l'enseignant, ce qui implique notamment la dévolution de la tâche par l'enseignant. L'engagement intellectuel comporte trois dispositifs qui nécessitent de la réflexion de la part de l'élève:

-> le dispositif de problématisation: l'élève entre dans la compréhension des savoirs: « comment je vais résoudre cela et pourquoi? », il réussit à visibiliser ses interrogations, il adopte une posture seconde.

-> le dispositif de contrôle intellectuel: l'élève comprend les consignes, il verbalise et maîtrise ses raisonnements, ses « trucs et astuces », il est capable de justifier pourquoi il arrive à un résultat et de l'expliquer à un autre élève.

-> le dispositif d'auto-correction: l'élève réussit à détecter ses erreurs, à les hiérarchiser et à les corriger

- **l'engagement instrumental, l'élève administrateur:** l'élève adopte un comportement de planification: prévision - organisation - vérification - auto évaluation, il est capable de gérer son temps tant au niveau de la progression des apprentissages que de la tâche en elle-même, il se repère dans l'avancement de son travail et sait se référer à des outils médiateurs.

- **l'engagement moral:** l'élève se montre responsable, il est capable de choisir ses activités.

- **l'engagement expressif:** l'élève exprime sa personnalité à travers son travail, il montre de l'intérêt, de la curiosité, il participe et sait occuper son temps libre après le travail obligatoire.

Dans son étude, Dürler (2015) montre que l'autonomie des élèves, définie par ces 4 formes d'engagement, est un apprentissage fondamental mis en avant et exigé par bon nombre d'enseignants. Par contre, elle souligne que si ces gestes autonomes ne sont pas connus des

élèves, ne sont pas construits ni dans le milieu familial ni dans le milieu scolaire, alors cette demande d'autonomie peut se révéler être un facteur d'inégalités. En effet, comment demander à un élève de se questionner par lui-même sur ce qu'il réalise, sur ce qu'il apprend, de s'organiser de manière efficace ou encore d'exercer un contrôle sur ses résultats si personne ne lui enseigne comment le faire?

Cède et Pelgrims (2007) mettent ainsi en avant le rôle central de l'enseignant dans la construction de l'autonomie de l'élève. Ces auteurs distinguent deux types d'autonomie : l'autonomie comportementale et sociale (prise en charge des tâches de la vie quotidienne) et l'autonomie scolaire (autorégulation). Ils soulignent que les deux formes d'autonomie sont présentes à l'école et qu'il est nécessaire de les exercer.

Les tenants vygotskiens soutiennent également que le rôle de l'enseignant ne se résume pas à enseigner des notions et des habiletés reliées à des domaines spécifiques comme la littérature ou les mathématiques. Même si ces connaissances académiques ont leur importance, selon ces auteurs, la priorité de l'intervention doit être d'établir la base, les fondations sous-jacentes aux apprentissages qui seront réalisés à l'école primaire. L'enseignant doit soutenir l'élève dans l'acquisition et l'utilisation des nouveaux outils nécessaires pour se livrer à l'activité maîtresse, ou situation d'apprentissage, de manière autonome, qui favorisera les gains développementaux (Bodrova et Leong, 2012). L'activité maîtresse est définie par Leont'ev (1978, 1981) comme les types d'interactions entre l'enfant et l'environnement social qui mèneront à l'atteinte des gains développementaux au cours d'une période donnée et qui le prépareront pour la période suivante.

Ainsi, la demande de l'école est de se tourner vers l'intérieur, la pensée, l'abstrait. C'est un processus exigeant, nouveau et difficile pour un grand nombre d'élève.

Cette éducation à la pensée réfléchie passe par une régulation externe. L'enseignant doit être fortement présent pour aider à déconstruire les étapes, orienter, commenter, verbaliser, offrir des médiateurs externes. Puis, petit à petit, cette régulation externe s'amoindrit au fur et à mesure que l'élève gagne en autonomie et arrive à l'autorégulation. L'autonomie se construit et ne doit pas être considérée comme innée.

2. Problématique

Comme nous l'avons vu, l'évaluation peut prendre différentes formes au sein des classes selon différentes fonctions. Elle peut revêtir de multiples biais et parfois desservir l'élève au profit d'autres objectifs. L'évaluation dynamique, telle qu'elle est définie, pourrait proposer une alternative intéressante et plus constructive d'évaluer l'élève. Dans cette optique, l'autonomie apparaît comme un des instruments essentiels pour l'élève.

Au vu de ces différents points, je me demande donc dans quelle mesure l'évaluation dynamique va permettre de pallier aux biais cités précédemment, à quelles conditions d'ordre organisationnel et quel(s) effet(s) cela pourra avoir sur l'autonomie des élèves?

2.1 Questions de recherche

Afin de répondre à ma problématique, je vais plus précisément m'interroger sur ces quelques points:

- quelles vont-être les conditions primordiales au sein de l'organisation de la classe et des apprentissages qui vont permettre de faire vivre et donner du sens à l'évaluation dynamique?
- comment faire vivre l'évaluation dynamique durant les apprentissages?
- comment utiliser l'évaluation dynamique pour attester des acquis?
- dans quelles mesures et à quelles conditions l'évaluation dynamique va permettre de surmonter les limites de l'évaluation traditionnelle concernant :
 - l'alignement curriculaire ?
 - les inégalités sociales ?
 - les apprentissages fondamentaux ?
 - l'estime de soi et la motivation des élèves?
- quelle portée l'organisation de la classe et celle des apprentissages permettant l'évaluation dynamique vont avoir sur l'autonomie des élèves?

3. Méthodologie

3.1 Contexte

Mon école se situe dans un petit village Vaudois.

J'enseigne à 100% dans une classe de 4P. J'ai commencé à suivre mes élèves dès la rentrée d'août 2015 lors de leur entrée en 3P. Je les connais donc déjà bien, et ai déjà eu l'opportunité de tisser des liens de confiance avec les parents de ces élèves, ce qui m'a beaucoup aidée dans la justification des changements opérés par la mise en place de l'évaluation dynamique.

3.2 Population

La recherche s'est donc effectuée dans ma classe de 4P composée de 19 élèves. Seize d'entre eux appartenaient à ma classe de 3P de l'année scolaire précédente. Ainsi ils ont déjà travaillé sous forme de plan de travail et ont déjà beaucoup entraîné l'autonomie. Trois autres élèves ont redoublé leur 4P et ont donc intégré ma classe en août 2016.

J'analyserai plus particulièrement l'évolution de six élèves. Deux d'entre eux présentent des facilités dans tous les apprentissages et adoptent un comportement positif face aux tâches et au sein de la classe de manière générale. Deux autres rencontrent un peu plus de difficultés au niveau scolaire et comportemental mais arrivent de manière générale à les surmonter. Enfin, les deux derniers font face à des problèmes d'apprentissage importants et s'agitent beaucoup en classe.

3.3 Organisation du contexte de classe permettant la mise en place de l'évaluation dynamique

3.3.1 Planification sur l'année

Afin d'avoir en tête une vision globale de l'année de 4P, il m'a fallu tout d'abord déterminer quels seraient les apprentissages et leurs progressions à l'intérieur de chaque branche (Annexe 1). De par mes formations antérieures, notamment en Montessori, et mon expérience d'enseignement en 4P, la plupart de mes séquences d'apprentissage et le matériel didactique correspondant étaient déjà prêts. A noter que les activités proposées aux élèves respectent quatre points essentiels à l'engagement de l'élève dans ses apprentissages proposés par la pédagogie Montessori:

- l'attention : le travail proposé aux élèves doit retenir leur attention, le niveau de difficulté doit être adapté et présenter un défi
- engagement actif : l'élève doit être actif dans les tâches proposées, émettre des hypothèses, tenter, recommencer, manipuler
- retour immédiat sur l'action : l'élève a besoin d'un retour immédiat sur ce qu'il tente, afin de pouvoir réajuster
- la consolidation : l'élève a besoin de répéter pour automatiser

Puis, plus particulièrement pour le français et les mathématiques, j'ai affiné mes tableaux de progression des apprentissages pour l'année entière et par périodes de l'année (chaque période étant définie par les semaines entre les vacances scolaires) (Annexe 2) . Sachant que des élèves auraient encore besoin de travailler sur des objectifs de fin de 3P et que d'autres auraient besoin d'aller plus loin que les objectifs de 4P, j'ai élargi ces tableaux avec la fin de 3P et le début de 5P.

Enfin, j'ai défini un emploi du temps précis agencant le bon nombre de périodes par branche (Annexe 3).

3.3.2 Organisation du travail en français et en mathématiques

Depuis quelques années déjà je travaille sous forme de plan de travail. Ce mode de fonctionnement permet à chaque élève ou groupe d'élève de travailler en autonomie sur des activités différentes. Grâce à ce système, je peux plus facilement individualiser les objectifs et donc le travail proposé. Cela me permet d'observer, corriger, interagir avec les élèves de manière individuelle et donc de mettre en place plus facilement l'évaluation dynamique. Ces plans de travail permettent également de respecter les quatre points essentiels à l'engagement de l'élève dans ses apprentissages cités précédemment.

Dès le début de l'année, j'ai consacré une semaine à la présentation des différentes activités de français et de mathématiques que les élèves auront à travailler. Pour la plupart des apprentissages, les leçons étaient les mêmes pour tout le monde. L'idée étant de partir du même point et à partir de là d'avancer à son rythme tout au long de l'année. Ils ont donc tous bénéficié des mêmes présentations.

Afin de permettre un meilleur suivi aux élèves et à moi-même, ils ont tous reçu une feuille « plan de travail » (Annexe 4) servant à indiquer par une croix dès qu'ils ont réalisé une activité. Cette fiche de suivi leur permet de visualiser l'avancement de leur travail, les activités qu'ils doivent encore réaliser et où chercher le matériel nécessaire à celles-ci. En effet, les étagères reprennent les mêmes nominations et couleurs de chaque branche afin de mieux guider les élèves.

Ce plan de travail n'a pas de limite dans le temps, les élèves indiquent la date du début et remplissent la date de fin le moment voulu.

La deuxième semaine fût plutôt consacrée à commencer le travail en mettant l'accent sur la façon de se repérer sur la fiche plan de travail et d'utiliser le matériel proposé pour travailler correctement.

A partir de là, j'ai pu commencer à les accompagner de manière plus individuelle dans chaque activité en poussant plus ou moins la réflexion suivant le niveau de l'élève.

A noter que ces moments de travail en français et mathématiques ont eu lieu tous les matins durant deux périodes.

Tous les mardis matin durant une période, j'ai gardé un moment de leçon pour reprendre les présentations du début d'année et les approfondir si besoin dans un premier temps et amener de nouvelles notions par la suite. Ces moments se sont déroulés par groupe de niveau afin de permettre aux élèves de progresser à leur rythme. C'est ainsi que, petit à petit, j'ai eu à différencier ces leçons en formant des groupes d'élèves afin de leur apporter des notions en lien avec leur niveau respectif.

3.3.3 Les outils médiateurs

Pour que cette organisation du travail fonctionne et que je puisse me concentrer sur les élèves de manière individuelle, il est nécessaire que ces derniers acquièrent une certaine autonomie dans leur travail. Cela passe évidemment par la bonne compréhension du plan de travail mais également par la mise en place d'outils médiateurs adaptés qui peuvent aider l'élève lorsqu'il travaille une nouvelle notion pour laquelle il n'est pas encore expert.

C'est pourquoi je me suis appliquée à construire et proposer aux élèves toutes sortes d'outils médiateurs pour les accompagner dans leurs apprentissages. (exemples en annexe 6)

Ces outils pouvaient être des documents (mémos, tableaux de référence, livres ...) mais également des moments d'interaction avec l'enseignant ou de collaboration entre les élèves. Que ce soit pour l'une ou l'autre forme il m'a bien évidemment fallu accompagner les élèves dans l'utilisation et l'appropriation de ces soutiens.

3.4 Méthode de récolte des données

3.4.1. Fiches de suivi individuelles

Afin de noter avec précision toutes mes observations lors des moments de travail en français et mathématiques, j'ai mis en place des fiches de suivi pour chacun des élèves qui reprend chaque progression d'apprentissage. J'ai ainsi pris des notes tous les jours pour suivre leur évolution, afin de pouvoir les accompagner au plus près de leur progression.

3.4.2. Evaluation de l'autonomie

Pour évaluer l'autonomie des élèves, j'ai tout d'abord défini des points précis pour chaque forme d'engagement définie par Dürler (2015) et dans lesquelles il m'était important que mes élèves progressent. Pour chacun de ces points, j'ai déterminé des conseils, guidages et outils médiateurs bien précis afin de rester toujours attentive à leur évolution.

- engagement intellectuel:

-> comprend la consigne lue : je demande systématiquement de lire la consigne, d'entourer les mots importants. A la question : « qu'est-ce que je dois faire ici? », je réponds : « je ne sais pas, que dit la consigne?

-> surmonte une difficulté : je propose de demander de l'aide à un camarade ou à la maîtresse, de s'aider de tel ou tel outil pour effectuer la tâche

-> organise sa réflexion: présentation d'étapes à respecter, utilisation de couleur, utilisation de mémo présentant les étapes à respecter (résolution de problèmes en mathématiques, groupes dans la phrase)

-> s'auto-corrige : j'incite les élèves à utiliser différents outils pour trouver et/ou corriger leurs erreurs, je mets souvent en place de la correction entre les élèves

-> donne du sens à ses apprentissages en se questionnant sur ce qu'il travaille (posture seconde) : j'indique toujours aux élèves dans quelle matière ils travaillent, ces différentes matières sont d'ailleurs indiquées sur les plans de travail ou dans la classe, je prends souvent le temps de leur expliquer à quoi sert ce type de travail, nous construisons une maison des apprentissages en français et en mathématiques pour qu'ils se rendent compte des différentes notions apprises et en cours d'apprentissage

- engagement instrumental:

-> se repère sur son plan de travail : j'accompagne les élèves pour aller chercher et ranger une activité au bon endroit, je les invite à me demander s'ils ne savent pas quelle activité choisir

-> organise son espace de travail : je spécifie à l'élève concerné que l'organisation de sa table ne lui permet pas de travailler correctement, je range toujours une fois (ou deux si besoin) devant lui en expliquant bien ce que je fais, puis je lui demande de faire de même lors d'un autre moment. Les élèves ont tous des casiers, des fourres, des endroits bien précis où ranger les choses afin de bien pouvoir s'organiser, nous effectuons des grands rangements une fois par semaine afin de conserver de l'ordre

-> se réfère à des outils médiateurs : je construis avec eux différents outils médiateurs, je leur montre comment les utiliser

-> planifie son travail : je demande régulièrement aux élèves ce qu'ils comptent travailler aujourd'hui, j'organise les passages à l'écriture et à l'entraînement du vocabulaire grâce à un tableau auquel ils se réfèrent dans la semaine, je leur rappelle lorsqu'ils doivent terminer une activité de la veille

- engagement moral:

-> est responsable de son travail (investissement) : pour cet engagement là, mon intervention consiste généralement à redéfinir avec l'élève ses propres objectifs

- engagement expressif:

-> s'intéresse, pose des questions, se montre curieux

-> participe à l'oral

Ces outils ont été évalués tout au long du semestre de manière dynamique pour permettre aux élèves de progresser à leur propre rythme dans ces différentes dimensions de l'autonomie.

D'autre part, pour évaluer l'effet de l'évaluation dynamique mise en place en classe de manière plus générale, les différentes dimensions de l'autonomie ont été évaluées lors de trois moments précis durant le semestre et sur une échelle à 5 niveaux (annexe 5).

Lors de ces moments d'évaluation, je me suis concentrée sur deux voire trois aspects par jour, du lundi au jeudi, afin d'avoir en tête les points précis à évaluer. J'ai choisi de regrouper les outils en fonction des similitudes des éléments à observer ou à questionner auprès des élèves.

Les outils « organisation de l'espace de travail » et « planification du travail » ont été évalués chaque jour de la semaine d'évaluation de l'autonomie. Il m'était assez facile d'observer à un moment clé chaque élève et comment ils étaient installés pour travailler. Concernant la planification, je commençais la journée par demander à chaque élève ce qu'il comptait travailler. A la fin des deux périodes, ils devaient me dire s'ils avaient atteint leurs objectifs ou pas et surtout pourquoi.

Le lundi, j'ai choisi « lecture et compréhension de consigne » et « surmonte une difficulté » car c'est le jour où les élèves ont à lire un chapitre d'un album et ensuite à répondre à des questions sur la lecture. Il m'était donc aisé de poser les questions en rapport à des consignes précises et d'observer comment se comportaient les élèves face à ce travail relativement difficile en début de 4P.

Exemples de questions posées pour évaluer ces deux outils: que dois-tu faire dans cet exercice? où peux-tu trouver dans la classe un outil qui pourrait t'aider?

Le mardi, j'ai observé « engagement moral », « repérage dans le plan de travail » et « posture seconde ».

Exemples de questions posées pour évaluer ces trois outils: as-tu terminé l'activité? Pourquoi n'es-tu pas allé au bout? Que vas-tu travailler maintenant? Comment savoir vers quelle activité te diriger? Où vas-tu trouver cette activité dans la classe? Lorsque tu réalises cette activité, qu'est-ce que tu entraînes? Pourquoi entraînes-tu cela? A quoi cela va t-il te servir?

Le mercredi, j'ai observé « organisation de la réflexion » et « auto-correction ».

Exemples de questions posées pour évaluer ces deux outils: Comment vas-tu t'y prendre pour résoudre ce problème ? Comment as-tu fait pour arriver à ce résultat, quels indices as-tu pris ? Dans quel ordre as-tu traité les choses ? Comment savoir si tu as réussi, si tu as fait juste ? Comment te corriger ?

Le jeudi, jour des sciences, j'ai choisi d'observer les deux outils de l'engagement expressif. Afin de comptabiliser et garder une trace des interventions des élèves, je notais un tiret à côté du nom de chaque élève sur une liste de classe. Si j'entourais le tiret, c'est que l'intervention était à bon escient, c'est-à-dire ayant un lien avec le sujet développé, et constructive, c'est-à-dire amenant un élément nouveau ou interrogeant les contenus.

Même si je me suis focalisée sur cette organisation très précise lors des trois moments d'évaluation de l'autonomie au cours du semestre, j'avais également en tête une évolution générale de l'élève. En effet, grâce aux moments privilégiés de travail individuel avec chaque élève au cours de la semaine, j'ai pu prendre d'autres indications précieuses et constructives sur leur évolution.

3.4.3 L'évaluation des apprentissages

-> L'évaluation en cours d'apprentissage

L'évaluation dynamique se déroule tout d'abord au cours et durant les apprentissages. C'est pourquoi il est primordial de mettre en place une organisation permettant à l'enseignant d'être libre d'observer les élèves, de les accompagner et donc de les évaluer.

Durant les moments « plan de travail », je m'attachais donc à suivre chacun des mes élèves dans les différentes tâches qu'ils accomplissaient. Cela pouvait prendre la forme:

- d'observations : les éléments relevés grâce à l'observation sont essentiels notamment sur les méthodes de travail, l'organisation du travail ou encore l'attitude des élèves (concentration, utilisation d'outils ...)
- d'interrogations : je me suis appliquée à interroger systématiquement les élèves sur leurs stratégies de résolution, sur ce qu'ils ont compris de l'exercice ou encore sur leur ressenti concernant la difficulté de l'activité
- d'accompagnement : les procédures d'accompagnement que j'ai utilisées correspondent aux fonctions de l'étayage définies par Brünér (1983): enrôlement dans la tâche, réduction du degré de liberté, maintien de l'orientation, signalisation des caractéristiques déterminantes, contrôle de la frustration, démonstration
- de correction immédiate et de retours sur le travail effectué

-> L'évaluation des acquis

Une fois une notion maîtrisée par un élève, il s'agissait alors de mettre en place une évaluation permettant d'attester des acquis de l'élève tout en restant dans une dynamique d'apprentissage.

Pour cela, et afin de focaliser l'attention des élèves sur l'avancement de leur propre travail et sur leurs progrès individuels, j'ai demandé l'autorisation à ma direction de ne pas attribuer d'appréciations lorsque je les évaluerai. En effet, je souhaitais ne pas biaiser le travail d'évaluation et ne donner comme point de repères aux élèves que des éléments concrets de progression dans les apprentissages. J'ai présenté ce projet aux parents lors de la réunion de rentrée de septembre, et les ai prévenus qu'ils recevraient les évaluations au fur et à mesure du semestre, mais que je n'inscrirai les appréciations (LA, AA, A, PA, NA) sur celles-ci seulement à la fin du semestre afin de répondre aux exigences de la LEO.

J'ai construit des évaluations qui collaient au plus près de ce que nous avons travaillé au quotidien en classe mais également avec des exercices permettant de réinvestir les notions évaluées. Pour chacune de ces notions, une partie de l'évaluation prévoyait que l'élève la définisse avec ses propres mots à l'oral, me permettant ainsi de discuter précisément avec lui sur son niveau de compréhension. Je prenais des notes directement sur l'évaluation pour retranscrire ce qui était dit.

Hormis ce moment à deux, l'élève devait ensuite répondre seul à différents exercices, puis un moment de discussion était prévu afin qu'il m'explique ses stratégies de résolution pour chacun des exercices. Il faut bien noter que si, pendant cet entretien un élève réussissait à trouver son erreur et à se corriger, il pouvait le faire.

Au fur et à mesure du semestre, et grâce à mes observations fines des élèves, je décidais des élèves qui seraient évalués sur telle ou telle notion et à quel moment. Un des indices essentiels qui me permettait de dire qu'un élève était prêt à être évalué était le fait qu'il n'utilise quasiment plus d'outil médiateur pour s'aider.

Les élèves n'ont donc pas tous été évalués en même temps, mais seulement lorsqu'ils étaient prêts. Certains ont par exemple été évalués en octobre sur la nature de mots et sur le singulier-pluriel/masculin-féminin, alors que d'autres l'ont été en décembre.

Lorsque des élèves réalisaient des évaluations, je demandais expressément aux autres qui, eux, continuaient leur plan de travail, des efforts de silence. Puis, au fur et à mesure de l'avancement de l'évaluation, je prenais un à un les élèves évalués pour les questionner sur leur stratégie et pour qu'ils me définissent les notions en jeu.

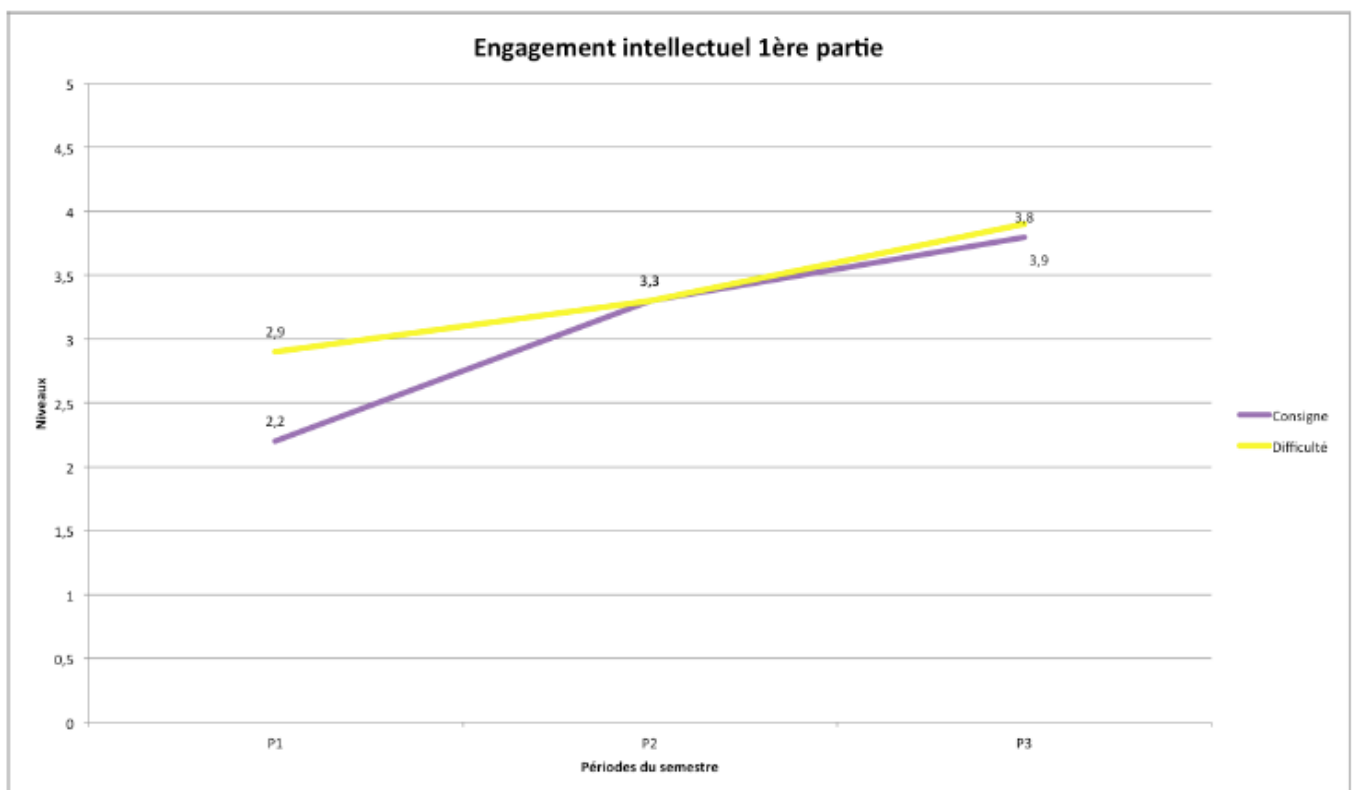
Ce mode de fonctionnement demande une organisation fine de la classe, mais si les élèves ont l'habitude et la possibilité de travailler en autonomie et de collaborer entre eux, alors l'enseignante peut facilement se libérer pour ces moments individuels privilégiés.

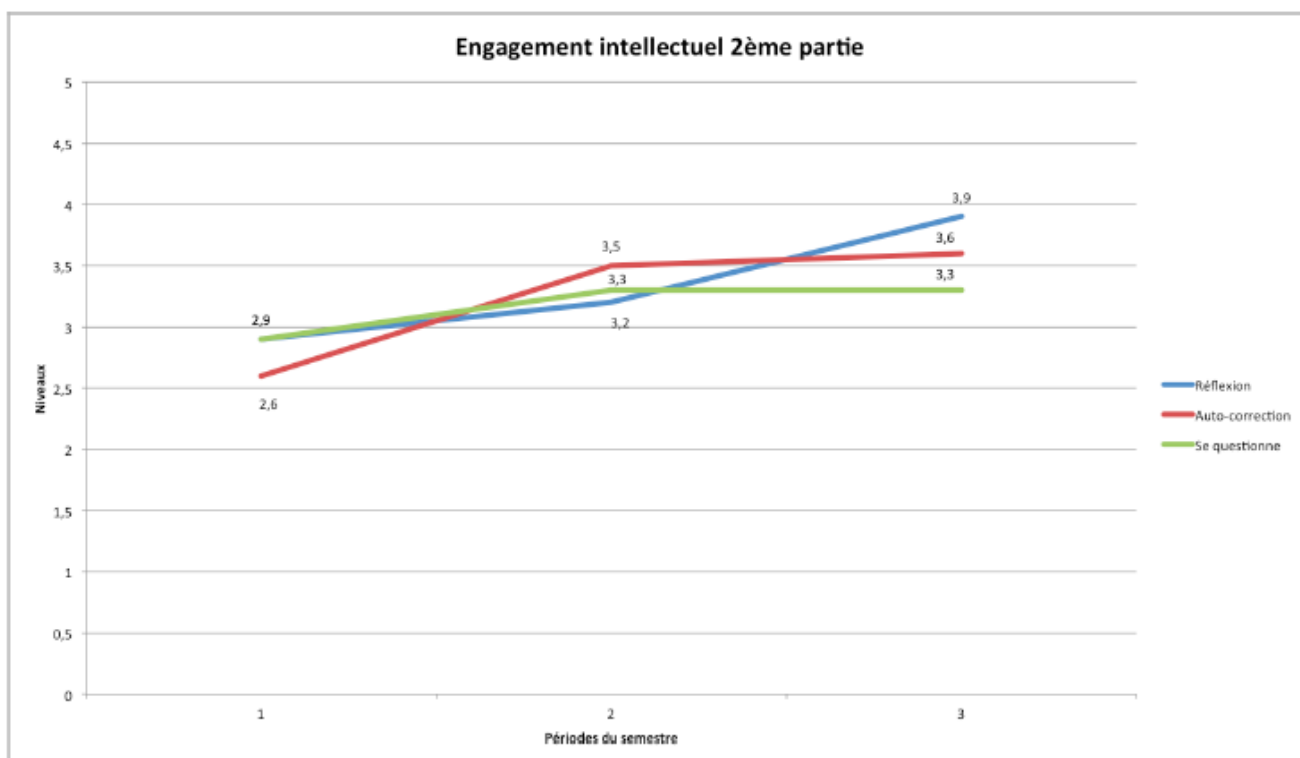
4. Résultats

Je présente exclusivement dans cette partie l'évolution de l'autonomie des élèves au cours du semestre. Je parlerai des autres effets de l'évaluation dynamique dans la discussion.

4.1 Evolution de l'autonomie sur un semestre

4.1.1. Engagement intellectuel de l'élève :





Figures 1 et 2: Evolution de l'engagement intellectuel 1ère et 2ème partie pour la classe entière durant le semestre

On peut voir sur ces deux graphiques que toutes les dimensions ont été améliorées. L'habileté sur le questionnement est celle qui a le moins évolué : j'émetts l'hypothèse que, même si l'enseignant met tout en oeuvre pour faire ressortir les éléments d'apprentissage et donc faire adopter une posture seconde aux élèves, en 4P, ces derniers sont encore jeunes et il leur est sans doute difficile d'avoir constamment le recul nécessaire pour cela.

4.1.2. Engagement instrumental de l'élève :

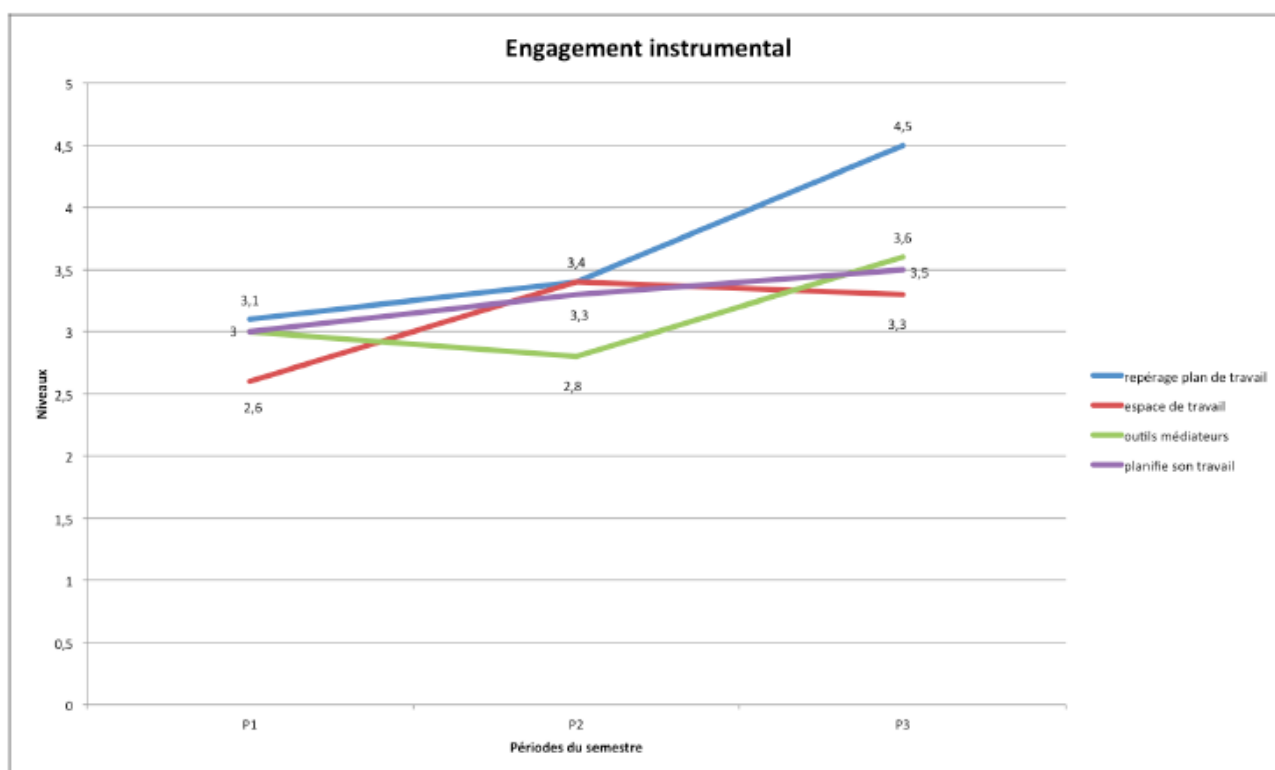


Figure 3: Evolution de l'engagement instrumental pour la classe entière durant le semestre

Ce graphique nous montre qu'une fois encore toutes les dimensions ont progressé. On peut remarquer que le repérage dans le plan de travail atteint quasiment le 5/5 en période 3, ce qui laisse penser que les élèves, à la fin du semestre, peuvent remplir avec aisance leur fiche de suivi et se diriger vers les activités qui leur restent à accomplir.

La planification du travail évolue peu, c'est encore un exercice à entraîner car cette activité est nouvelle pour les élèves. D'autre part, il peut leur être parfois difficile de planifier car ils ne savent pas combien de temps ils vont passer dans un jeu.

On peut voir que la courbe de l'utilisation des outils médiateurs baisse en période 2, cela peut s'expliquer par le fait qu'en début d'année les élèves ont eu à utiliser les mêmes outils qu'en fin de 3P (leur alphabet pour ranger des mots par ordre alphabétique, leur frise numérique de 0 à 50 ou 0 à 100 ...). En revanche, durant l'automne, j'ai amené de nouveaux outils et notamment un cahier de leçon en français et en mathématiques, une frise numérique de 0 à

200 avec une utilisation plus complexe, ou encore des petits mémos. Il a ainsi fallu le temps d'adaptation aux élèves pour apprendre à se servir de ces nouveaux instruments de travail.

Enfin, la courbe représentant l'organisation de l'espace de travail baisse légèrement en fin de période 3, même si elle montre tout de même une belle progression depuis le début du semestre. Même si les élèves ont progressé dans l'ensemble, il se peut que parfois, et suivant le matériel qu'ils utilisent, ils aient encore besoin de conseils pour s'organiser.

4.1.3. Engagement moral de l'élève :

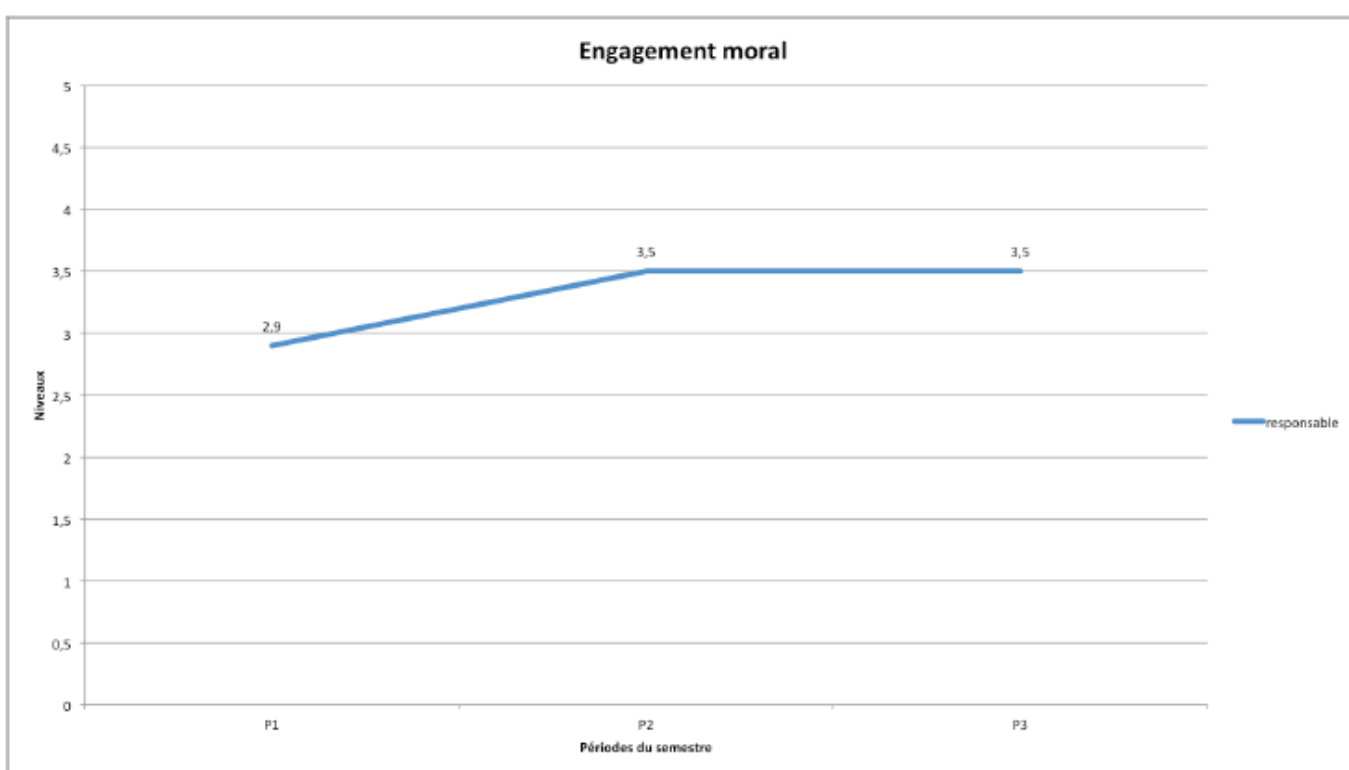


Figure 4: Evolution de l'engagement moral pour la classe entière durant le semestre

La courbe sur la responsabilité de l'élève envers son travail montre une progression durant le semestre et particulièrement durant la première période, puis elle stagne jusqu'à la fin du semestre à 3,5/5. Je pense que la progression est due au fait que les élèves ont compris dès le début de l'année comment prendre en charge leur plan de travail et comment avancer correctement dans leurs apprentissages. En revanche, étant donné que les activités et le fonctionnement restent plus ou moins les mêmes, les élèves n'évoluent plus par la suite. Cela

reprend la réflexion de Dürler (2015) et la relative autonomie imposée aux élèves. En effet, ceux-ci doivent choisir entre les différentes activités certes, mais entre des activités qui leur sont imposées. D'autre part, le plan de travail tel qu'il est conçu implique que l'élève ne peut pas répéter une tâche tant qu'il n'a pas réalisé les autres et donc recommencer un nouveau plan. Cela peut le freiner s'il souhaite répéter une activité. Je tiens d'ailleurs à préciser, qu'ayant vite remarqué cela en début d'année, dès qu'un élève m'en a fait la demande je l'ai laissé refaire la tâche autant de fois qu'il le souhaitait.

4.1.4 Engagement expressif de l'élève :

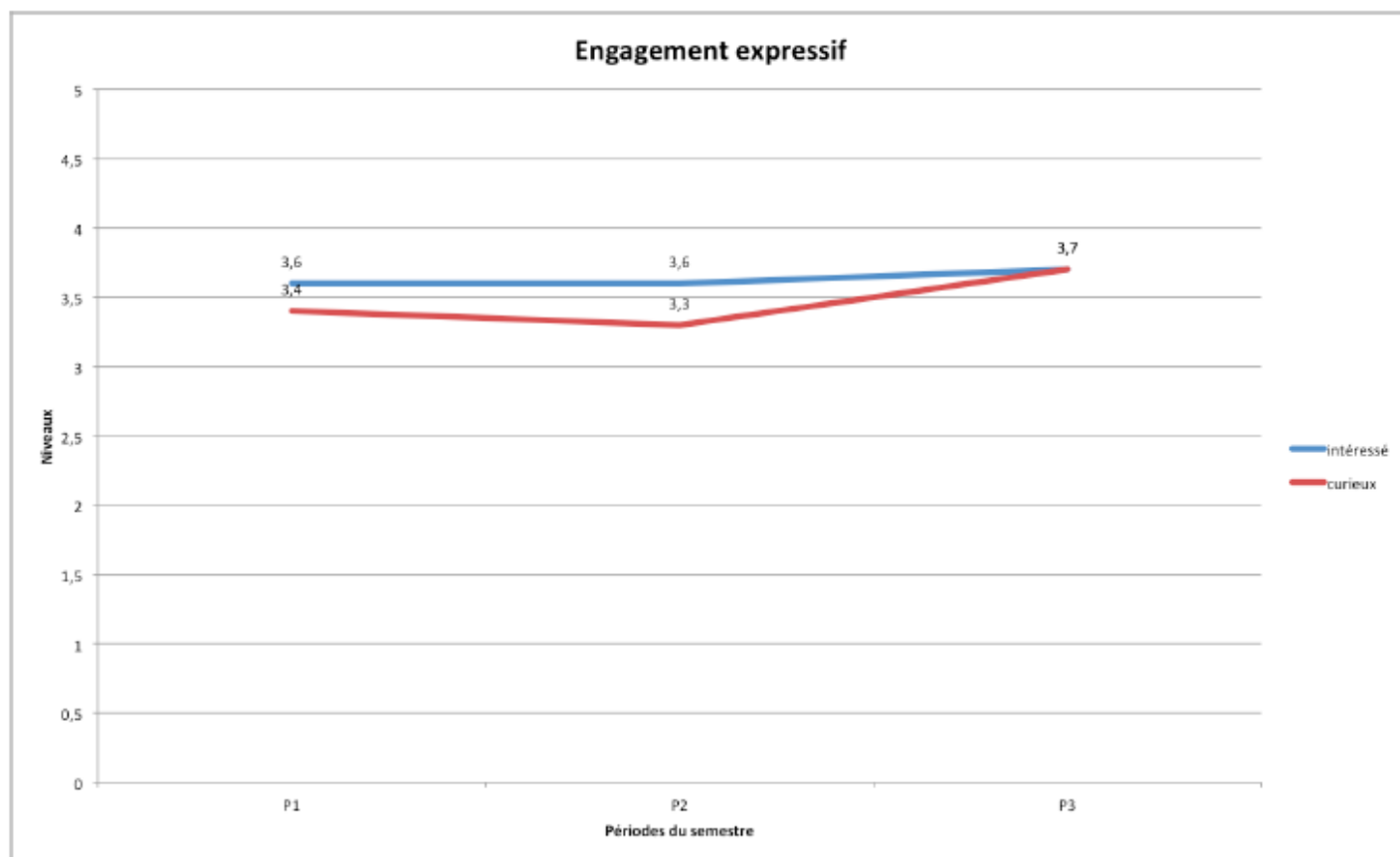


Figure 5: Evolution de l'engagement expressif pour la classe entière durant le semestre

Le graphique nous présente les deux courbes de la curiosité et de l'intérêt des élèves. On voit que ces deux courbes n'ont quasi pas progressé. Il semblerait que les élèves sont intéressés par le travail et les thèmes proposés lors des trois moments de l'année. Par conséquent,

j'observe que l'organisation du travail et le type d'évaluation utilisée n'influencent pas significativement leur curiosité.

4.2 Illustration de l'évolution de six élèves

Pour analyser plus finement l'impact de l'évaluation dynamique sur les différentes dimensions de l'autonomie, j'ai donc choisi six élèves. Comme je l'ai expliqué précédemment, ces derniers sont assez représentatifs des différents niveaux scolaires et comportementaux de la classe. Je pourrai ainsi analyser finement si l'évaluation dynamique peut avoir un impact sur ces élèves et dans quelle mesure.

Dans un souci de discrétion, les prénoms des élèves ont été changés.

Elodie et Nicolas sont de très bons élèves, ils montrent déjà une grande autonomie dans leurs apprentissages, leur niveau en français et en mathématiques sont excellents. Elodie, ayant toujours eu de la facilité depuis l'entrée en 3P, semble parfois un peu déstabilisée par les nouveaux apprentissages et par le fait de ne pas maîtriser tout de suite les nouvelles notions. Nicolas peut se passionner pour un thème et le travailler durant plusieurs jours sans se lasser. Il ne doit tout de même pas oublier de travailler les autres activités.

Emma et Léo sont deux bons élèves. Emma se montre intéressée par le fait de terminer son travail en premier, seulement lorsque ce n'est pas le cas ou lorsqu'il n'est pas possible de se comparer aux autres, alors elle a du mal à se focaliser sur ses propres apprentissages. De surmonter une difficulté représente un réel défi pour elle. Si elle ne comprend pas tout de suite elle se bloque et je pense qu'elle peut parfois faire « exprès » de rater pour attirer l'attention de l'adulte. Léo est un élève très volontaire et qui ne se démobilise pas devant les difficultés. Il en rencontre pourtant plusieurs notamment en motricité fine (en fin de 4P son écriture est très peu lisible), en lecture (déchiffrage et compréhension) ou encore dans le repérage dans l'espace en mathématiques.

Sam et Esteban sont deux élèves en difficulté et notamment en lecture. Sam progresse de manière régulière depuis son entrée en 3P mais il a du retard par rapport aux exigences imposées par le PER. Actuellement il a encore du mal à déchiffrer une phrase seul et à la comprendre. Cela l'handicape évidemment dans les apprentissages du fonctionnement de la langue. En mathématiques, même si l'apprentissage des nombres de 10 à 20 ont représenté une difficulté pour lui, il a ensuite progressé rapidement en numération et en calculs. Son agitation et ses difficultés relationnelles entravent souvent son travail en classe. Esteban est un

élève éveillé et curieux, il comprend énormément de choses à l'oral et est capable de les réinvestir facilement. En revanche, il a encore de la peine à entrer dans l'écrit (lecture et expression écrite) ce qui le freine dans ses apprentissages. Tout comme Sam, il a encore du mal à déchiffrer et comprendre une phrase seul. Il connaît également une grande agitation et des difficultés dans le groupe classe.

4.2.1. Compréhension des consignes de la tâche :

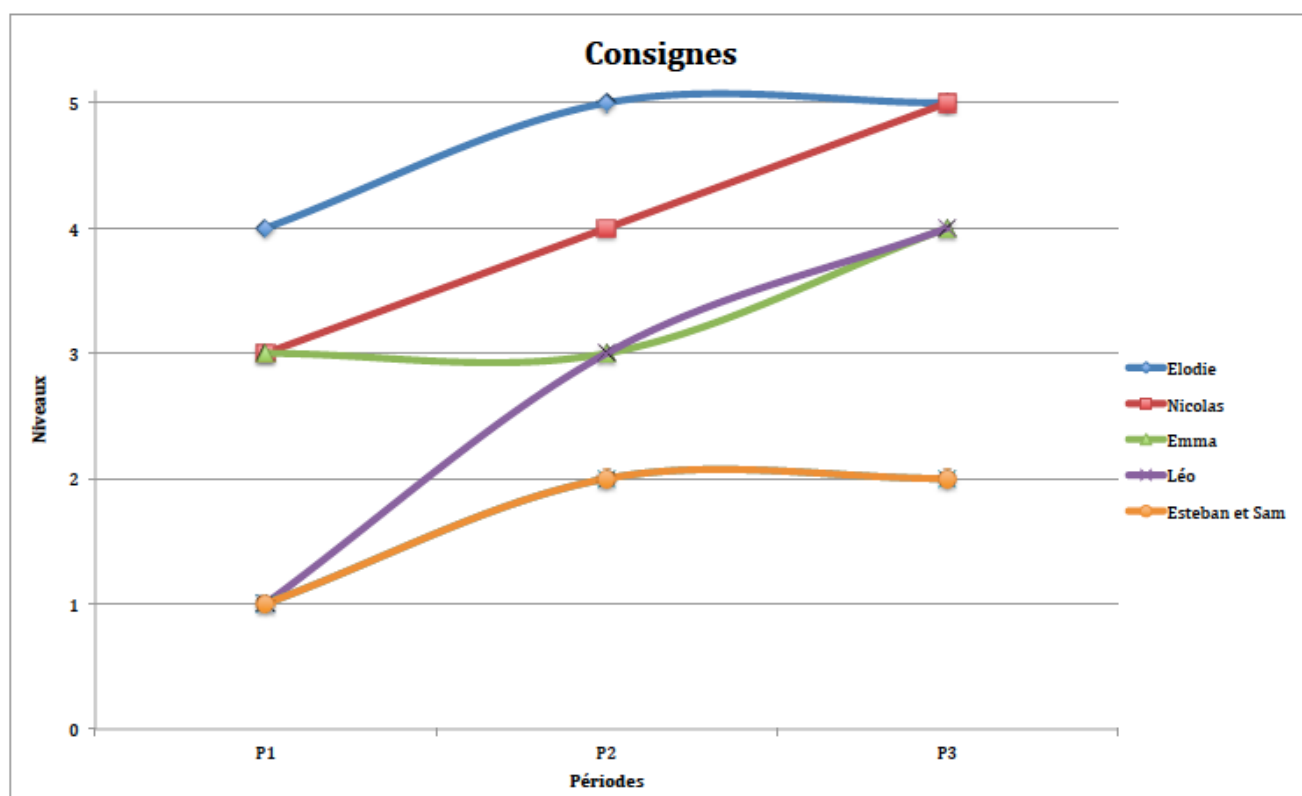


Figure 6: Compréhension des consignes

On peut voir qu'Elodie et Nicolas progressent et ce dès la période 1. En période 3 ils atteignent le niveau maximum d'autonomie exigé (lecture et compréhension des consignes leur permettant d'agir seul et de réaliser des tâches en autonomie). Elodie réalisait déjà cela depuis la 3P, d'où une moindre évolution. Nicolas en avait les capacités mais il ne se mettait pas à lire les consignes de lui-même. Une fois que cela lui a été demandé et expliqué, il a aussitôt investi ce travail en le réussissant.

La courbe d'Emma montre que la progression a lieu lors de la période 3, et son autonomie dans cette tâche reste encore perfectible. Je peux mettre en lien cette constatation avec le fait qu'elle veut aller vite. Or, lire et comprendre les consignes demande du temps et de l'application. Il m'a fallu l'accompagner dans ce travail en lisant avec elle, en la faisant reformuler. Mais durant toute une période et encore un peu aujourd'hui, à partir du moment où je prends ce temps là avec elle, elle le prend comme une faiblesse et donc se bloque et avance peu.

La courbe de Léo montre une progression constante. Je peux mettre en lien cette constatation avec le travail de compréhension de lecture fait avec lui. En effet, en début de 4P celui-ci mettait encore beaucoup d'énergie dans le déchiffrage, je l'ai ensuite accompagné pour l'aider à comprendre ce qu'il lit en le faisant reformuler avec ses mots. On peut voir que son autonomie dans cette dimension reste encore perfectible.

La courbe de Sam et Esteban souligne bien les difficultés de lecture rencontrées par ces deux élèves. Mais on peut tout de même constater une évolution dès la deuxième période. C'est à ce moment là qu'ils ont beaucoup lu des consignes du type « entoure la bonne réponse », « répond par VRAI ou FAUX », « range les phrases dans l'ordre de l'histoire » ... Ils ont donc bien progressé notamment grâce à une lecture globale et à une reconnaissance des mots. En revanche, s'ils sont face à des nouvelles consignes, il leur est encore difficile de se débrouiller seuls.

4.2.2 Surmonter une difficulté dans une tâche :

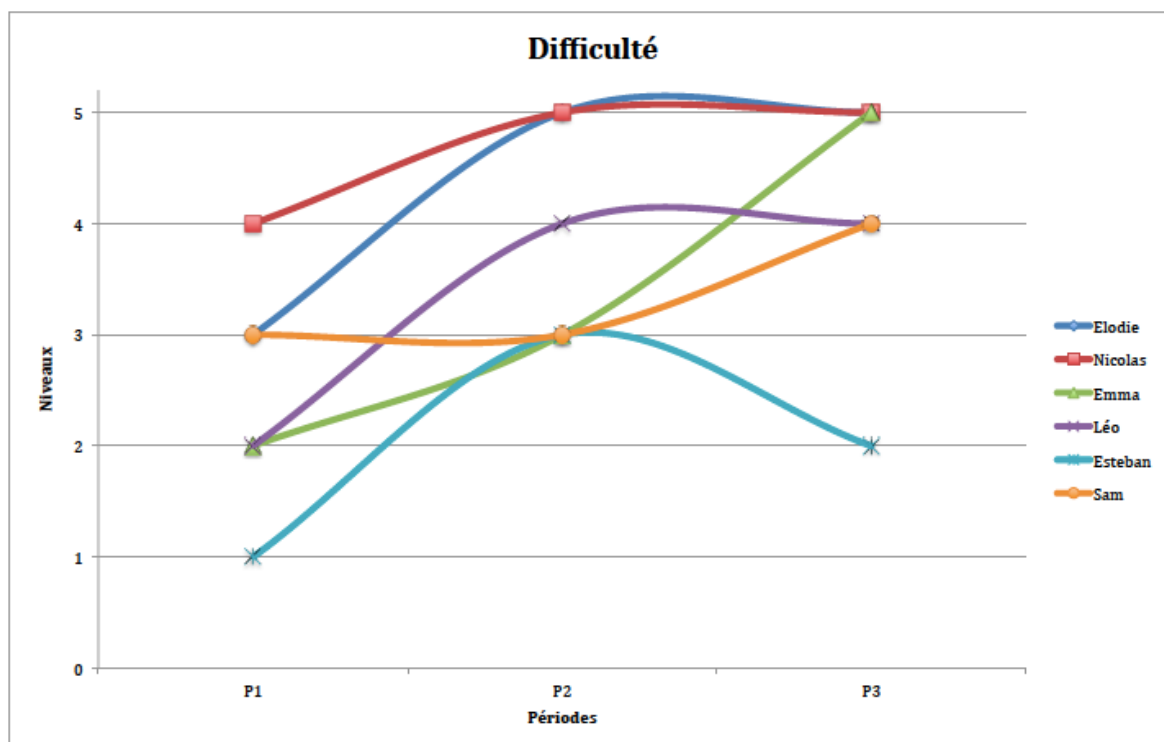


Figure 7: Gestion de la difficulté

Les courbes de Nicolas et Elodie montrent une nouvelle fois qu'il leur a fallu peu de temps pour trouver les solutions face à une difficulté et les appliquer.

On peut voir qu'Emma progresse bien entre la période 1 et la période 2, mais la plus grosse progression se fait entre la période 2 et 3. Cela peut être mis au crédit de ses progrès à se focaliser sur ses propres apprentissages (sans se comparer aux autres notamment au niveau de la vitesse d'exécution) et à prendre le temps de comprendre ce qu'elle doit faire et de déployer les efforts nécessaires.

La courbe de Léo souligne les progrès qu'il a pu faire dès le début du semestre. En revanche ceux-ci stagnent ensuite : cela peut correspondre au fait qu'il a encore besoin de temps pour stabiliser les solutions face à une difficulté. En effet, cet élève n'aime pas se retrouver seul devant une tâche et encore moins lorsqu'il n'y arrive pas. Dès le début de l'année je l'ai accompagné afin qu'il n'abandonne pas, qu'il accepte de trouver des solutions seul ou à l'aide d'un outil médiateur. Etant donné qu'il est de bonne volonté, il est capable d'appliquer ces

stratégies, mais il peut encore facilement se sentir déstabilisé et entrer dans des stratégies d'évitement.

En observant la courbe de Sam on peut voir qu'il a surtout progressé entre les périodes 2 et 3 et qu'il atteint un bon niveau d'autonomie face à une difficulté.

La courbe d'Esteban traduit bien à quel point ce dernier s'était apaisé en début d'année et pouvait donc déployer plus d'efforts à appliquer mes conseils face à une difficulté mais que dès le mois d'octobre, son agitation a repris le dessus et que malheureusement il s'est montré de nouveau dans l'évitement lors de situations difficiles pour lui.

4.2.3. Réflexion face à une tâche :

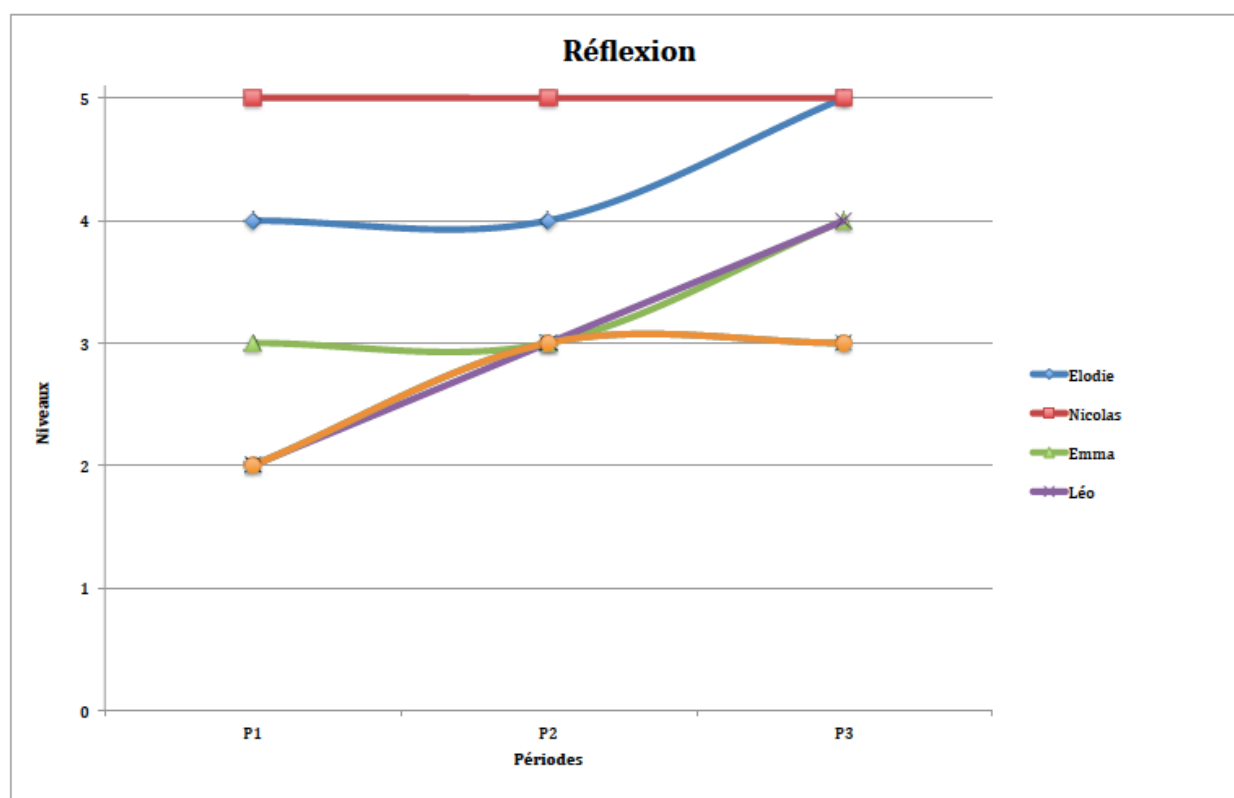


Figure 8: Réflexion face à une tâche

Nicolas et Elodie montrent des importantes capacités d'autonomie dans leur réflexion, on peut voir que Nicolas, dès son début de 4P était capable de réfléchir seul. La courbe d'Elodie traduit le fait que tout a été très facile pour elle jusqu'en 4P et qu'elle a dû apprendre à organiser sa réflexion pour les nouveaux apprentissages, chose qu'elle a réussi avec brio.

On retrouve les mêmes caractéristiques des progrès d'Emma et Léo que pour la compréhension des consignes : une progression en période 3 pour l'une, à associer à ses lents progrès face à la centration sur soi-même et une progression constante pour l'autre à mettre en lien avec tous les efforts déployés pour passer du « faire » au « comprendre ».

Esteban et Sam ont progressé dans leur réflexion dès la première période, mais la stagnation qui suit traduit la nécessité de stabiliser les choses avant de pouvoir encore progresser.

4.2.4 Auto-correction d'une erreur dans une tâche :

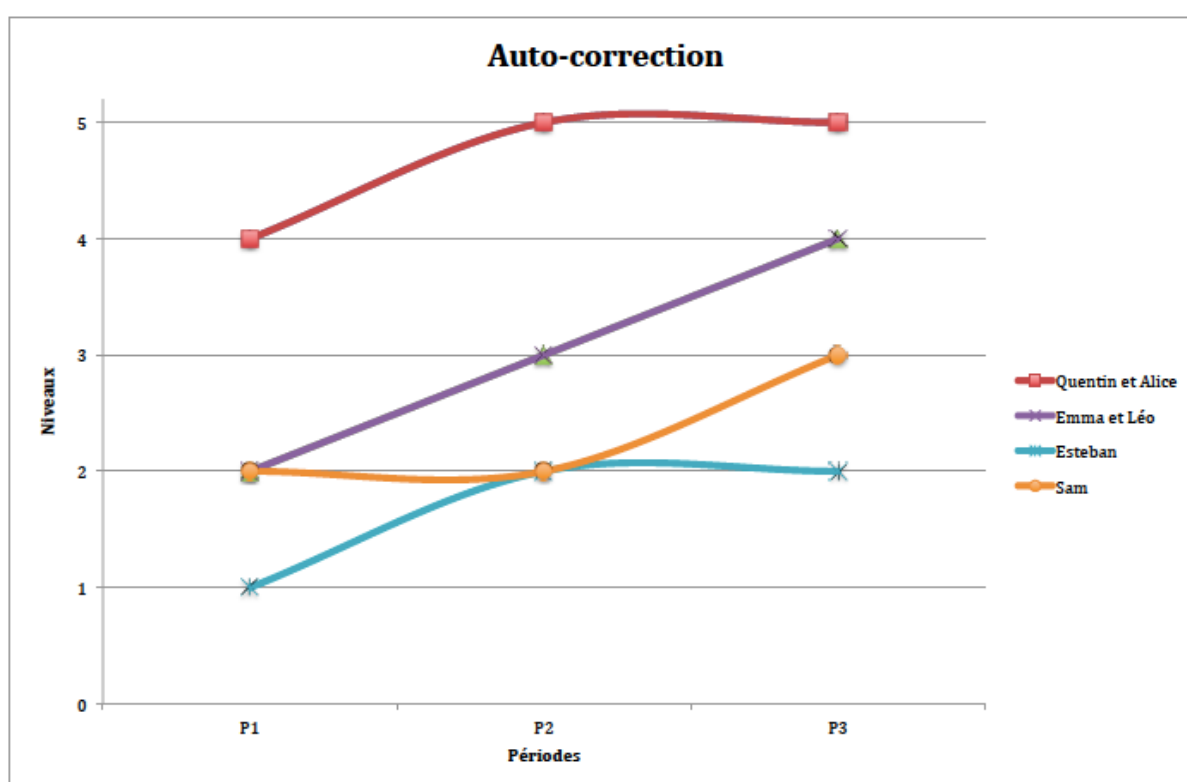


Figure 9: Auto-correction

La courbe de Nicolas et Elodie montre que ces derniers étaient déjà largement capables de s'auto-corriger en entrant en 4P, ils ont tout de même progressé, grâce notamment aux différents outils mis à leur disposition.

Emma et Léo progressent régulièrement : pour l'un comme pour l'autre, il s'agit parfois de leur rappeler comment faire pour se corriger. Cependant, ils mettent tous les deux beaucoup d'entrain à le faire, ce qui explique un score assez élevé en fin de période 3.

Sam lui aussi était déjà capable de s'auto-corriger en début de 4P, à condition de lui dire comment procéder, ce qui explique que son niveau d'autonomie n'est pas très élevé jusqu'en période 3, période à laquelle il a pris quelques automatismes dans certaines branches. En revanche, il a toujours besoin de l'aide d'un adulte dans les nouveaux apprentissages pour prendre ses marques et s'approprier les différents indicateurs lui permettant de trouver son erreur et la corriger.

La courbe d'Esteban met en valeur son faible niveau d'autonomie dans la correction de son travail. Il est dans l'évitement de l'effort, donc il lui est difficile de prendre en compte son erreur, chercher ce qui ne convient pas et comment corriger. Il lui faut un accompagnement à chaque étape. On peut cependant remarquer une légère évolution positive en période 3, ce qui montre qu'il a progressé et réussit tout de même à corriger quelques éléments par lui-même.

4.2.5 Questionnement face à une tâche :

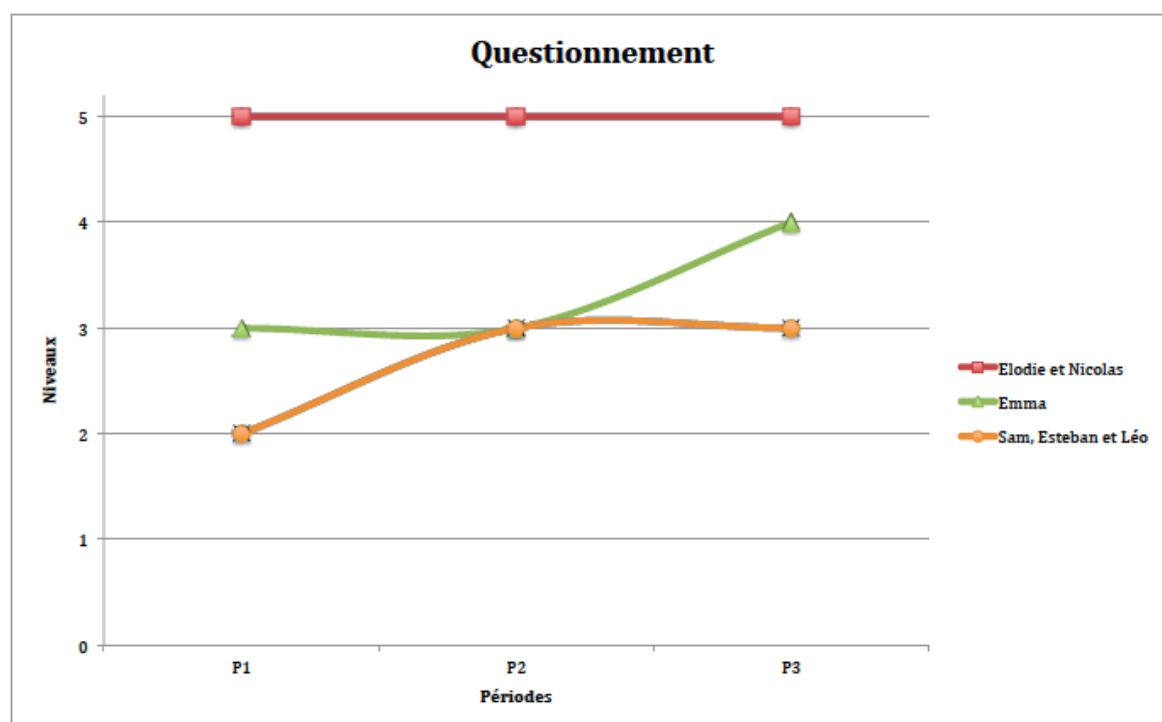


Figure 10: Questionnement

La courbe de Nicolas et Elodie montre qu'ils sont parfaitement capables d'adopter une posture seconde dans n'importe quel apprentissage. Il leur est facile de se questionner pour savoir ce qu'ils travaillent, pourquoi, et de trouver les réponses adéquates.

Emma a mis un peu de temps avant de progresser et se détacher de son manque de confiance face aux apprentissages, ce qui l'immobilisait beaucoup, pour ensuite devenir plus actrice, se questionner dans le bon sens sur ce qu'elle travaille et pourquoi.

Sam, Esteban et Léo ont un peu progressé durant ce semestre quant à la posture seconde face aux apprentissages, j'émet l'hypothèse que leurs problématiques affectives et relationnelles prennent encore le pas sur la prise de recul nécessaire à la compréhension de ce qu'ils accomplissent et le but de ces tâches. Je pense qu'ils sont encore dans le « faire » pour avoir terminé et remplir leur contrat avec la maîtresse.

4.2.6 Repérage dans le plan de travail

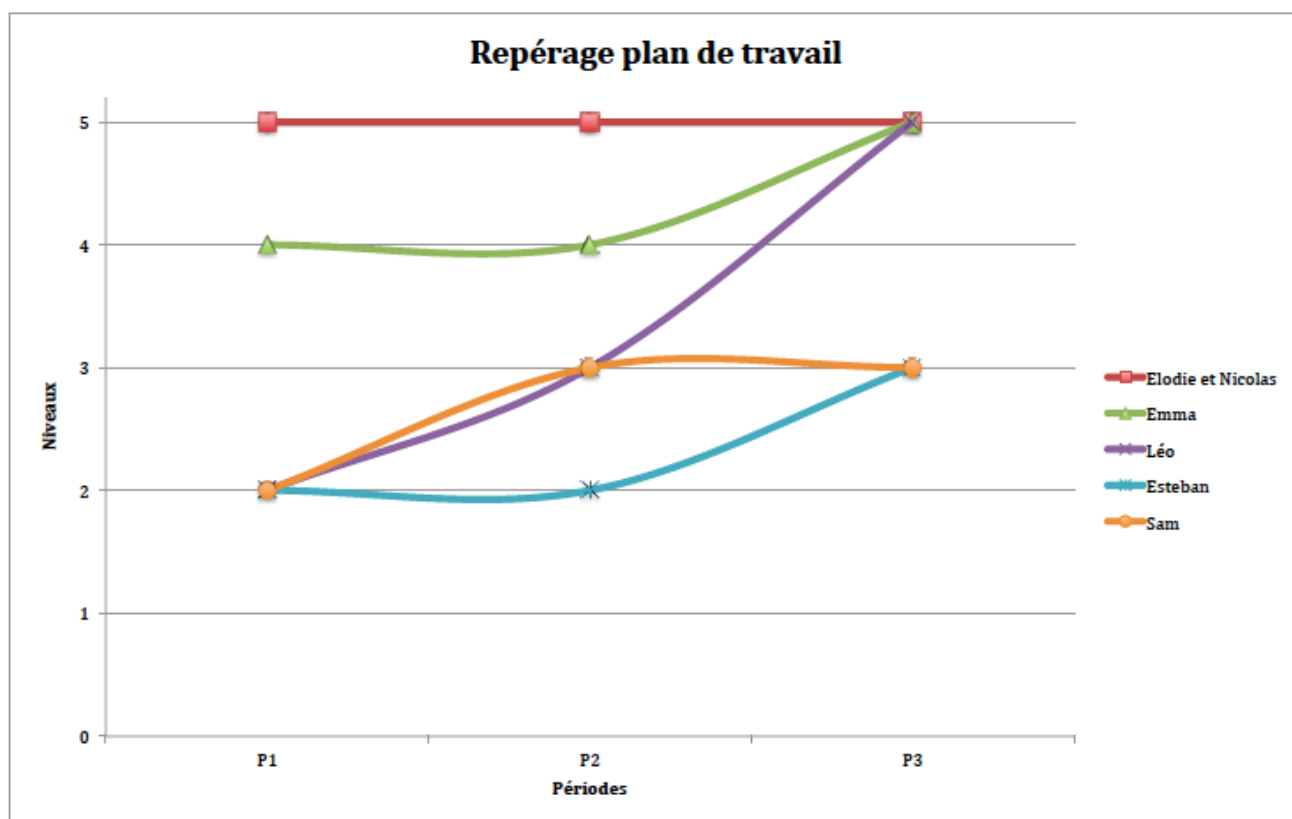


Figure 11: Repérage dans le plan de travail

Grâce au graphique on peut voir que Nicolas et Elodie ont tout de suite investi le nouveau plan de travail de 4P, ils ne rencontrent pas de problème pour se repérer, aller chercher le matériel nécessaire à une activité ou le ranger au bon endroit par la suite. Je peux mettre en lien ces aptitudes au fait qu'ils ont été très attentifs lors des présentations, et que leur motivation à travailler et à avancer dans les apprentissages les ont aidés à s'impliquer.

La courbe d'Emma montre qu'elle a mis un peu plus de temps mais a vite réussi également à se repérer correctement dans son plan de travail. Sa capacité d'anticipation et d'organisation font qu'elle ne rencontre pas de difficultés dans ce domaine.

Léo, lui, a mis plus de temps à se repérer et surtout à respecter le plan. Sa courbe progresse d'un point entre la période 1 et la période 2 mais de 2 points entre la période 2 et la période 3. Sa difficulté à se retrouver seul devant une tâche fait qu'il se dirige directement vers les jeux, les refait plusieurs fois sans se soucier du fait qu'il doit également entraîner d'autres apprentissages. En revanche, à force d'explications de ma part, d'accompagnement (en lui proposant des activités à faire seul et en lui montrant qu'il est capable de travailler seul et de réussir) et grâce à sa motivation à bien faire, il a petit à petit pris de l'autonomie et s'est mieux investi. Il est maintenant capable de partir de son plan et de voir ce qu'il doit travailler plutôt que de se diriger vers une activité au détriment du plan.

Esteban et Sam connaissent une progression mais leur courbe stagne ensuite. Le repérage et la gestion du plan de travail est plus difficile. Ils peuvent également tomber dans les mêmes travers que Léo, à savoir de se diriger en priorité vers les jeux didactiques, activité permettant de travailler une notion sous forme de jeu, à réaliser à plusieurs. On peut noter une petite différence pour Sam qui aime également travailler seul, mais qui a encore de la peine à comprendre comment remplir son plan et comment faire un lien entre son plan et l'étagère où aller chercher une activité. En revanche, pour Esteban, si ce n'est pas moi qui lui « impose » une activité à faire seul et l'accompagne dans celle-ci, il ne le fait pas de lui-même. Mais à la différence de Sam, il comprend vite quelle case colorier en fonction de l'activité.

4.2.7. Gestion de l'espace de travail

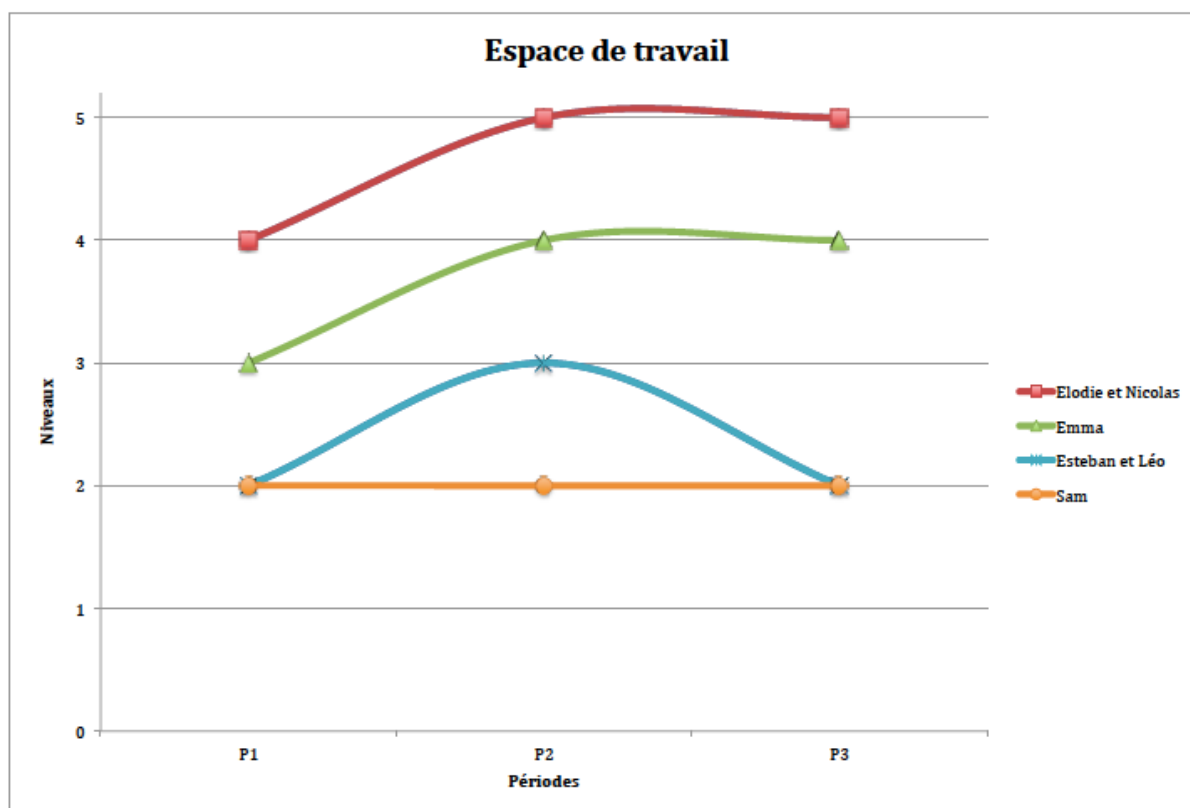


Figure 12: Gestion de l'espace de travail

Le graphique montre que Nicolas et Elodie n'ont aucun problème d'organisation et de rangement de leur espace de travail. Ils ont progressé dès la période 2 une fois qu'ils se sont bien appropriés l'organisation proposée pour leur table (casier, fourres de différentes couleurs ..) et le différent matériel à utiliser (comment l'installer, où s'installer dans la classe..).

Emma a suivi les mêmes progrès que ces deux derniers dans une moindre mesure car celle-ci a parfois du mal à quitter sa propre table pour aller s'installer dans un endroit plus adéquat au matériel des différentes activités. Mais elle se montre sinon très organisée.

Léo, Esteban et Sam connaissent à peu près la même évolution, avec quelques progrès pour Léo et Esteban en période 2, non confirmés en période 3. Il leur est encore difficile non seulement de ranger leur matériel au fur et à mesure et au bon endroit, mais également

d'organiser leur espace de travail correctement lors d'une activité. Je les accompagne encore beaucoup dans cette tâche afin de les guider au mieux.

4.2.8. Utilisation d'outils médiateurs

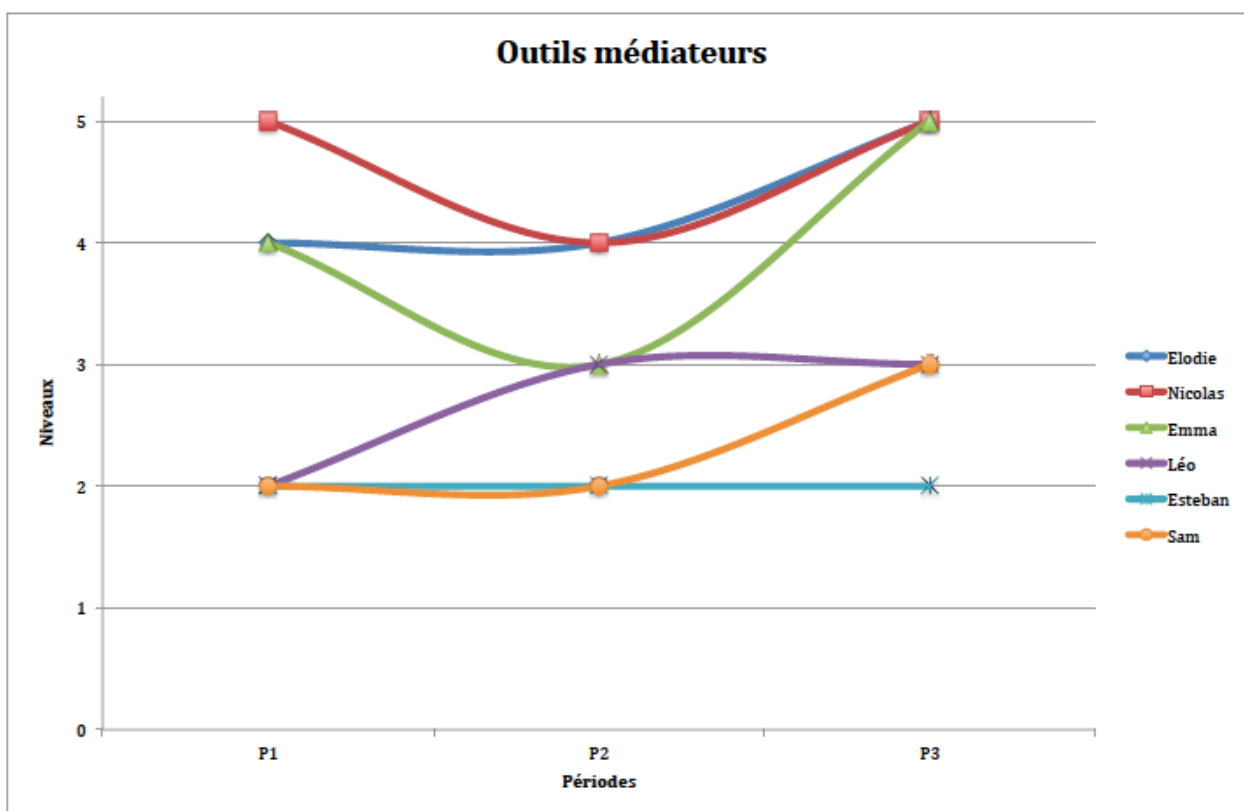


Figure 13: Utilisation d'outils médiateurs

La courbe d'Elodie montre qu'il lui est facile de se référer à un outil médiateur lors d'une activité. On remarque un progrès entre les périodes 1 et 2, le temps de s'approprier les différents outils à sa disposition. Pour Nicolas et Emma, l'évolution est la même, même si cette dernière reste en deçà de Nicolas. On peut voir que les deux ont perdu en autonomie lors de la période 2 : j'émet l'hypothèse pour Nicolas que cela est dû au fait que la multiplication des outils médiateurs dès le début du semestre ne l'ont pas vraiment motivé à les utiliser. Seulement, grâce à mes encouragements, il a vite compris que cela l'aidait beaucoup et qu'il pouvait ainsi avancer avec autonomie dans ses apprentissages. Pour Emma, le problème a été différent, cela ne la dérangeait pas d'utiliser les nouveaux outils proposés, mais elle ne

comprenait pas forcément comment le faire. Après des explications fines de ma part, elle a pu s'auto-réguler.

Léo et Sam présentaient les mêmes capacités en début de 4P quant à l'utilisation d'outils médiateurs, c'est-dire une faible autonomie, et ils ont progressé chacun d'un point au cours du semestre, avec toutefois, une progression plus rapide pour Léo. Pour ces deux garçons, l'utilisation d'un outil n'est pas un problème en soi, la difficulté réside dans le choix de l'outil adéquat à la situation. Ils ont encore besoin d'accompagnement dans cela, ce qui est à mettre en lien avec leur organisation. En effet, ils n'ont pas encore une vision globale des différents cahiers, mémos à leur disposition, donc ils ne savent pas forcément vers quoi se diriger.

Pour Esteban, l'utilisation d'un outil reste difficile car cela induit le fait d'avoir envie de trouver une solution, l'envie d'avancer, motivation qui n'est que très peu présente chez cet élève. En revanche, comme pour Sam et Léo, si je suis là pour lui indiquer avec quel outil s'aider, il est tout à fait capable de l'utiliser convenablement. Sa courbe ne montre pas spécialement de progression durant le semestre.

4.2.9. Planification avant de débiter une tâche

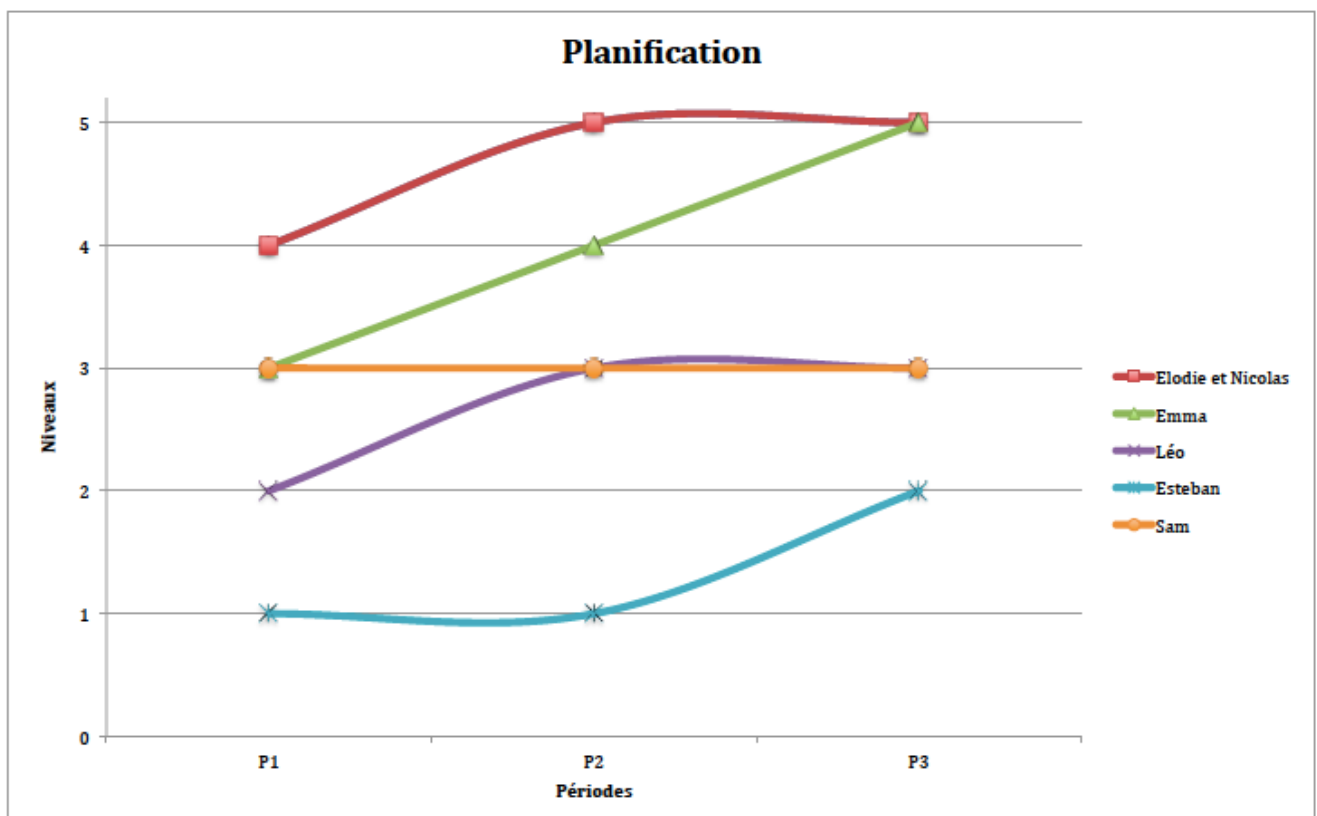


Figure 14: Planification

La courbe de Nicolas et Elodie montre que ces deux élèves sont tout à fait capables de savoir ce qu'ils vont travailler, combien de temps les différentes activités vont leur prendre et donc quels objectifs ils peuvent prétendre atteindre. La progression dès la période 2 peut être mise en lien avec le fait qu'ils se sont familiarisés avec les différentes tâches et leur temps d'accomplissement.

Pour Emma, la progression fut régulière tout au long du semestre, grâce aux différents guidages reçus. Elle a petit à petit été capable de planifier son travail, elle présente de belles aptitudes à cela de manière générale (anticipation des activités de la journée en amenant du matériel de la maison, installation du matériel de classe en amont des activités...). Il lui a juste fallu, tout comme Nicolas et Elodie se familiariser avec les activités.

Les courbes de Léo et Sam montrent une progression quasi similaire avec toutefois une autonomie plus élevée dès la période 1 pour Sam. Ils stagnent à un score de 3/5 à la fin du semestre car, tout en étant capables de dire ce sur quoi ils vont travailler le jour-même, ils gèrent moins bien le temps durant la matinée, et peuvent parfois se laisser emporter par un jeu et refaire plusieurs parties par exemple au lieu d'avancer dans les autres activités prévues.

Pour Esteban, la planification reste difficile : il peut annoncer plusieurs activités qui lui font envie sans se rendre compte qu'il sera impossible de toutes les faire dans la matinée et sans vraiment mettre en lien ces activités avec son plan de travail. Une fois qu'il se lance dans une activité, la gestion du temps lui est également difficile. Il peut y passer beaucoup de temps car il se perd à observer les autres et il peut parfois abandonner plusieurs activités en cours de route sans en arriver au bout.

4.2.10. Responsabilité face à son travail

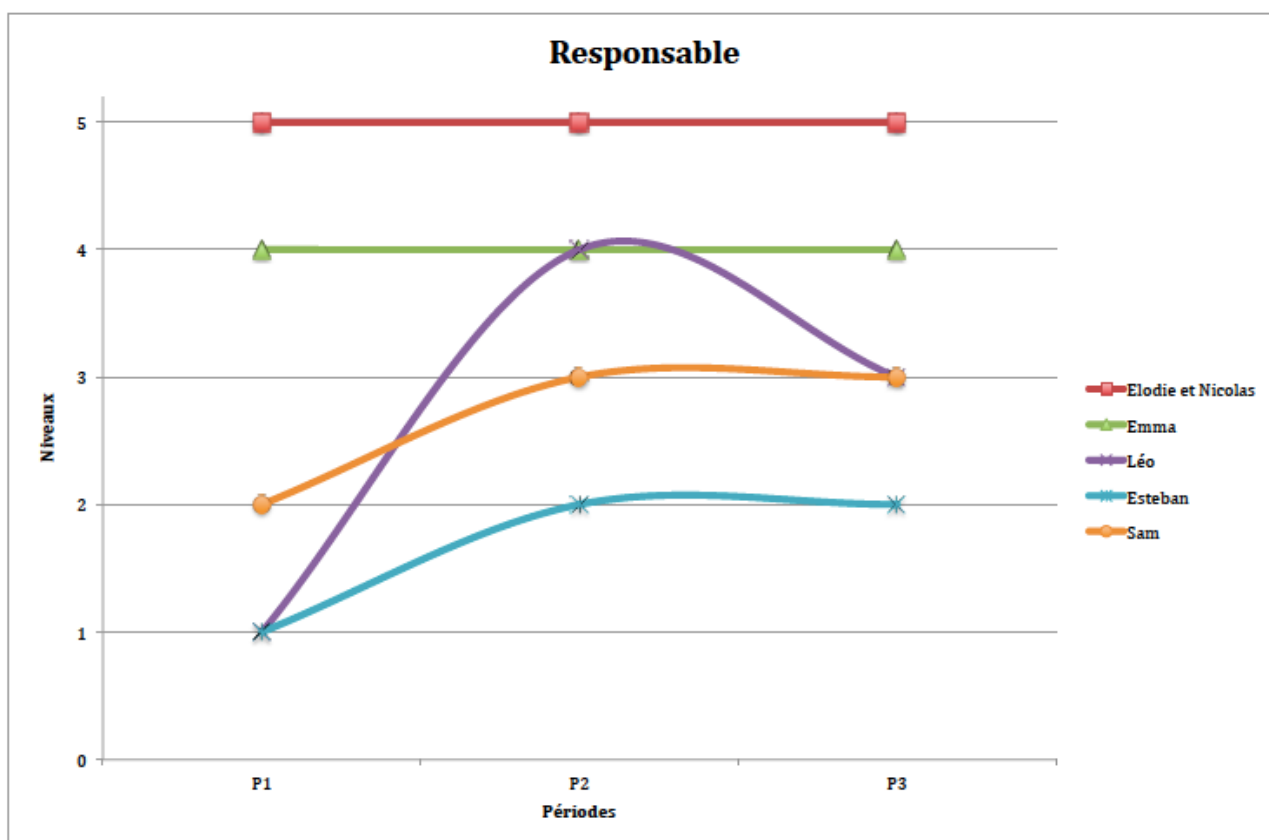


Figure 15: Responsabilité

Nicolas, Elodie et dans une moindre mesure Emma, montrent qu'ils sont acteurs de leurs apprentissages, ils prennent au sérieux leur métier d'élève et l'investissent parfaitement. Emma reste à 4/5 car elle peut encore parfois être plus motivée par le fait d'être la première plutôt que par le fait de réaliser les choses pour elle-même.

On peut voir à quel point Léo a progressé dès la période 2 : il a eu de la peine à réinvestir son métier d'élève en tout début d'année, mais, suite à un recadrage et une importante mobilisation de sa part, il a su réengager son énergie dans ses apprentissages avec application et motivation. En revanche ces progrès ont vacillé en période 3, signe que cette responsabilité dans son travail est encore instable.

Sam montre une nouvelle fois une progression durant le semestre, malgré son agitation due notamment à des difficultés relationnelles.

Esteban n'est encore pas autonome dans son métier d'élève. Il est, la plupart du temps, dans l'évitement et notamment en lecture et écriture. Il a besoin de temps pour s'apaiser pour ensuite investir totalement ses apprentissages et sa scolarité.

4.2.11. Intéressement, curiosité

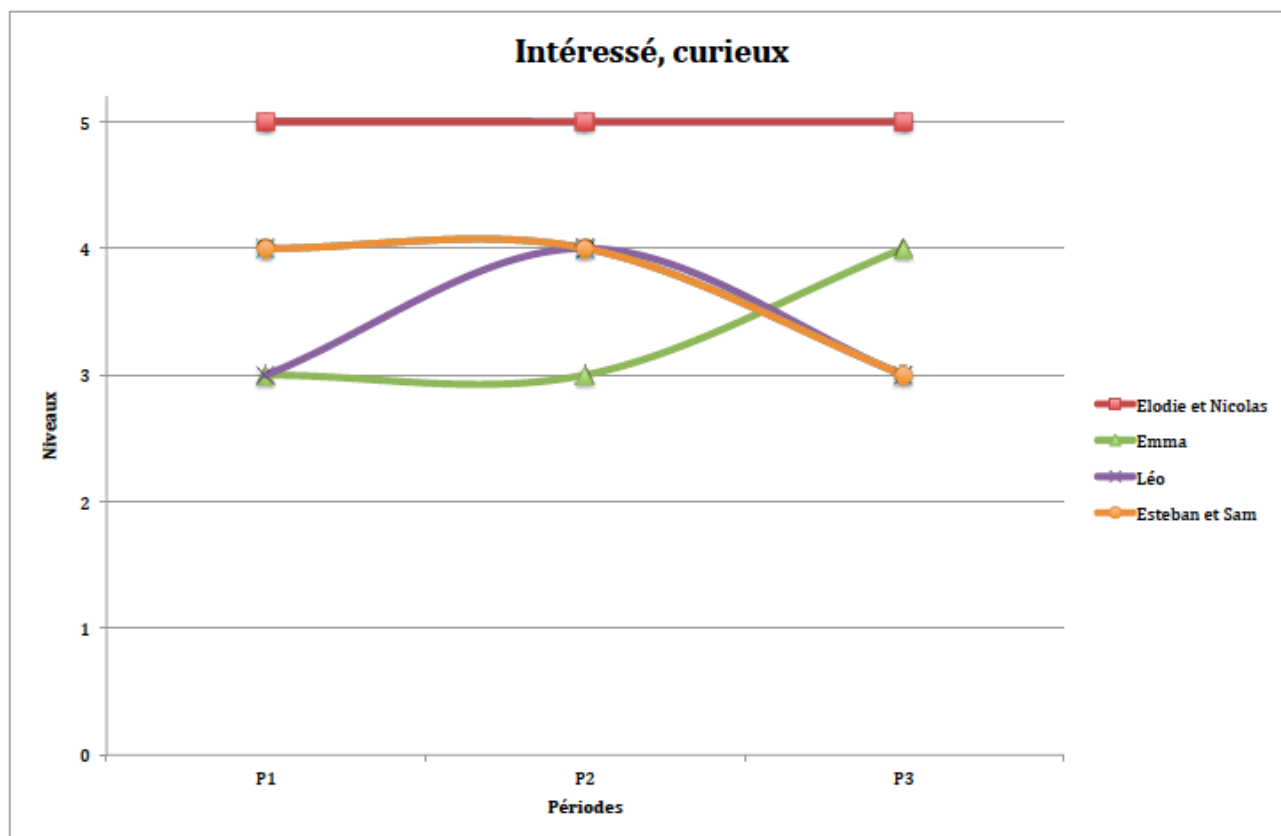


Figure 16: Intéressement, curiosité

La courbe de Nicolas et Elodie traduit le fait qu'ils se montrent très curieux, ils posent continuellement des questions sur tous les apprentissages, ils veulent comprendre les choses. Esteban, Sam et Léo, malgré les différentes difficultés qui ont pu être soulignées précédemment restent des enfants curieux, dans le domaine des bricolages particulièrement pour Sam, dans les sciences pour les deux autres. En revanche, on peut voir que la curiosité de Léo était moins importante en début d'année, sûrement dû à un début de 4P un peu plus difficile. On peut également remarquer, que, pour les trois garçons, l'intérêt et la curiosité ont baissé en fin de semestre. Emma a elle progressé régulièrement tout au long du semestre,

prenant ses marques en même temps qu'elle prenait confiance en elle. Elle a pu laisser s'exprimer ses différents centres d'intérêts.

4.2.12. Participation

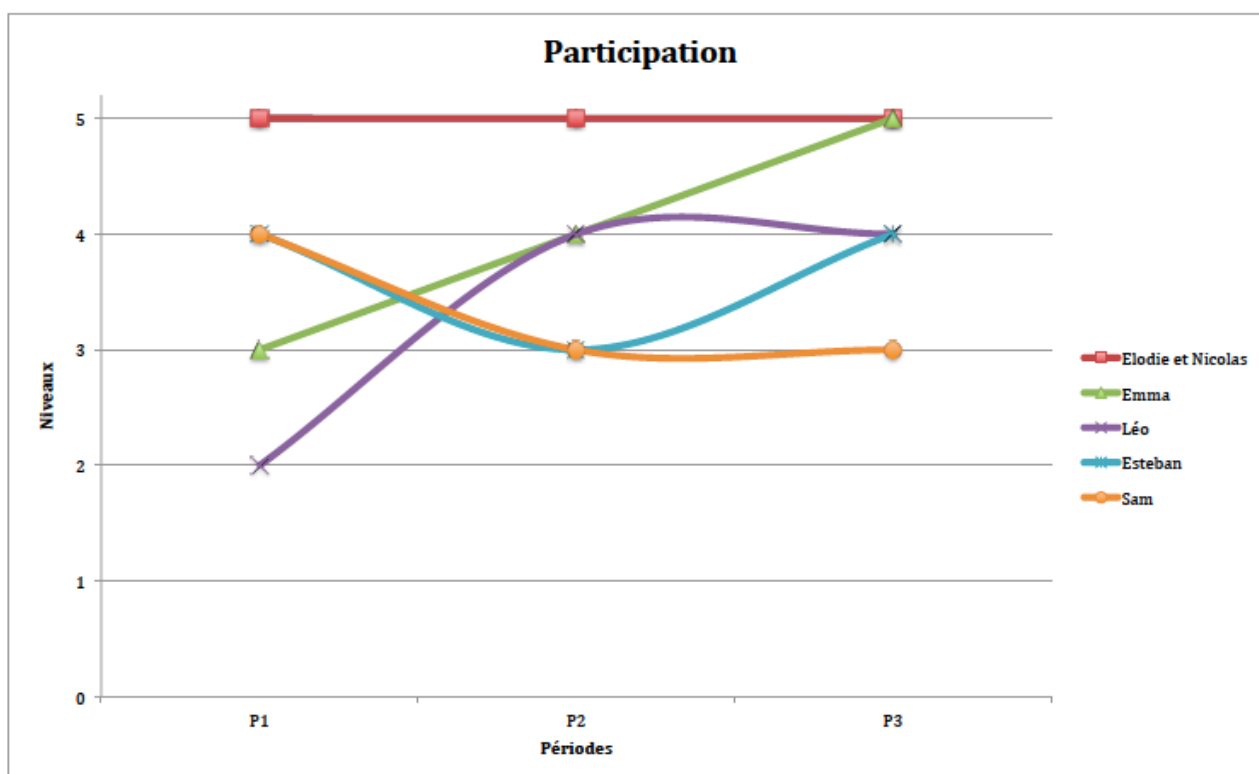


Figure 17: Participation

Le niveau de participation de Nicolas et Elodie est parfait tout au long du semestre, tant au niveau des apprentissages qu'au niveau de la vie de la classe.

La courbe d'Emma montre une nouvelle fois qu'elle a progressé régulièrement tout au long du semestre au fur et à mesure qu'elle développait son assurance. Emma sait prendre la parole à bon escient et tente de faire avancer les discussions.

Celle de Léo traduit son début d'année difficile, puis une participation très active en période 2 et 3. Il lui reste encore maintenant à apprendre à ne lever la main que quand il a une idée claire à exprimer, il peut parfois se montrer trop impatient d'indiquer qu'il veut participer sans avoir encore une réponse à la question posée.

La participation d'Esteban et Sam est assez bonne, mais cela va encore beaucoup dépendre de leur agitation du moment et de leur capacité à se fixer dans le moment présent pour participer aux différents débats et discussions. Esteban a toujours beaucoup de choses à dire et se montre très à l'aise à l'oral. Sam ose plus facilement prendre la parole devant les autres.

5. Discussion

Au vu de ces résultats, je vais maintenant répondre aux questions posées dans ma problématique tout en analysant les autres effets qu'a pu avoir la mise en place de l'évaluation dynamique dans ma classe et sur le processus d'apprentissage des élèves.

5.1. Organisation de la classe et des apprentissages pour faire vivre l'évaluation dynamique

Un des points essentiels de l'évaluation dynamique est l'interaction entre l'enseignant et l'élève. Or, pour que ces échanges aient lieu, l'organisation du travail en classe doit permettre à l'enseignant de partager des moments individuels avec les élèves, d'avoir des temps d'observation ou encore des temps d'enseignement adaptés par petits groupes. Pour cela, les élèves doivent avoir une certaine autonomie dans leur travail et ne pas avoir systématiquement besoin de l'enseignant pour avancer. C'est pourquoi il est tout d'abord important de proposer une organisation de classe qui permette aux élèves de savoir quoi travailler et comment. A mon sens, et suite à mon étude, le plan de travail répond bien à cette nécessité puisqu'une fois que l'élève maîtrise l'utilisation de ce dernier, il peut passer d'une activité à une autre sans avoir à attendre que l'enseignant lui donne lui-même le travail à effectuer. Puis, à l'intérieur de ce plan de travail, les activités et le matériel didactique doivent permettre à l'élève de mener sa réflexion voir de s'auto-réguler et de s'auto-corriger afin de construire ses apprentissages sans l'intervention systématique de l'enseignant. Pour ma part, j'ai fait le choix depuis quelques années d'adopter le matériel Montessori qui répond complètement à ce besoin. L'utilisation d'outils médiateurs complète également ce matériel didactique et permet à l'élève non seulement de s'autonomiser de l'enseignant face à une difficulté mais également d'être actif dans la construction de ses apprentissages. Je dirais également que le fait de choisir un matériel permettant à l'élève de manipuler, de jouer avec d'autres élèves, permet plus facilement à l'enseignant de prendre des informations sur sa

façon de réfléchir comparé à un travail sur fiche qui me semble plus pauvre et qui détourne souvent l'attention de l'élève de l'objectif d'apprentissage.

Comme je l'ai spécifié auparavant, cela fait plusieurs années que j'utilise cette méthode du plan de travail. En revanche, l'évolution apportée par la mise en place de mon étude durant ce semestre, est d'utiliser cette organisation comme outil me permettant d'évaluer dynamiquement mes élèves et non pas juste pour m'assurer qu'ils accomplissent chaque activité. J'ai en quelque sorte eu le sentiment de passer du « faire » à « l'apprendre », dans le sens où je ne me suis pas contentée d'élèves passant d'une activité à une autre tout en remplissant leur fiche de suivi: « le faire », mais je me suis totalement impliquée dans chacune de ces activités pour observer, comprendre, réajuster leurs apprentissages et leurs stratégies: « l'apprendre ».

Une fois cette organisation de classe mise en route, j'ai ainsi pu être libérée pour accompagner et observer individuellement chacun de mes élèves.

Suite à l'expérience menée, je tiens à souligner qu'il est primordial de prendre des notes chaque jour sur chaque élève. Ces notes permettent de prendre du recul sur l'élève et ses apprentissages, de baliser très précisément son parcours, de prévoir l'adaptation des activités dans le plan de travail et enfin de suivre pas à pas son évolution.

D'autre part, je tiens à mettre en valeur que l'enseignant, en évaluant l'enfant durant son travail, en prenant en compte ses stratégies de résolution, l'utilisation ou non d'outils médiateurs, va plus facilement se rendre compte de ses acquis, et il semblerait vraiment contre-productif, à partir de là, de proposer le même travail à toute la classe tout en connaissant les particularités de chacun. Or, pour adapter les activités et faire avancer les élèves à leur rythme, cela suppose pour lui de connaître parfaitement les progressions d'apprentissage et leur modèle d'enseignement. Perrenoud (1988) le souligne en affirmant que l'évaluation dynamique nécessite de la part de l'enseignant de maîtriser toutes les étapes d'acquisition des contenus d'enseignement afin de réguler les apprentissages individuellement.

D'autre part, si on prend le cas des élèves qui avancent plus rapidement, cela suppose de ne pas respecter à la lettre le cadre institutionnel et de dépasser les objectifs d'apprentissage imposés pour son niveau de classe. Cela soulève donc le problème de l'organisation de l'école en niveaux de classe bien distincts. Il manquerait alors une certaine continuité des apprentissages obstruée par un découpage trop net de ces derniers. Une fois encore, Perrenoud (1988) émettait cette condition d'assouplissement des programmes scolaires, des horaires, des

emplois du temps, des règlements afin de donner une liberté pédagogique permettant la régulation individuelle des apprentissages grâce notamment à la différenciation, à l'accompagnement adapté de tous les élèves. Dans ma classe par exemple, certains de mes élèves ont ainsi acquis toutes les tables de multiplication, les additions et les soustractions en colonne avec retenue. Or je sais pertinemment que j'ai dépassé le programme de 4P et que cela posera peut-être un souci à ma collègue qui les accueillera en 5P. Celle-ci devra faire le choix entre continuer à adapter individuellement le travail ou faire patienter ces élèves jusqu'à ce que le reste de la classe les rattrape. A l'inverse, deux de mes élèves qui rencontrent des difficultés en lecture ont travaillé sur des albums de 3P afin de consolider les sons et ne pas être découragés par des textes trop longs à déchiffrer et à comprendre. De nouveau, il serait très constructif que ma collègue qui travaillera avec eux en 5P accepte d'adapter ce travail de lecture et ne les mette pas directement face à des travaux trop difficiles pour eux. On retrouve ici l'idée de Perrenoud (1988) de permettre une continuité entre les classes et la nécessaire collaboration des enseignants entre eux car un élève ne tirera pas les bons bénéfices de l'évaluation dynamique si cela ne dure qu'un an ou deux.

5.2. Faire vivre l'évaluation dynamique durant les apprentissages

Suite à l'expérience de mise en place de l'évaluation dynamique dans ma classe, je peux dire que deux gestes primordiaux sont à retenir pour l'enseignant : observer et questionner. Observer tout d'abord, afin de prendre la mesure de la façon dont l'élève s'organise, se met au travail, collabore, réagit à une difficulté ... Questionner ensuite, car, derrière un comportement, une réponse d'un élève, se cache une multitude d'informations primordiales pour comprendre l'élève et l'aider dans ses apprentissages.

Observer et questionner mes élèves m'a permis de les accompagner de manière individuelle. J'ai réellement eu le sentiment de combiner évaluation et formation, comme le définit Loarer (2001) en parlant de l'évaluation dynamique. Cela demande beaucoup de concentration et de patience car il s'agit de jongler entre les sollicitations des élèves pour des questions ou corrections et les observations et accompagnement à réaliser avec chacun. Cependant, même si cela requiert énormément d'énergie, cette évaluation permet réellement d'être au plus près de la dynamique de l'élève, de sa potentialité à tirer profit d'une expérience et de le faire progresser à son rythme. C'est ce que je peux souligner dans les résultats et notamment à travers la progression de Léo dans la lecture et la compréhension de consigne par exemple. De

l'avoir accompagné dans la reformulation et le questionnement de ce qu'il a lu, lui a permis de s'autonomiser dans la réalisation d'exercices écrits. De la même manière, il a énormément progressé dans le repérage dans son plan de travail grâce aux retours dont il a pu bénéficier. Ces retours et conseils pour s'améliorer étaient individualisés, grâce aux nombreuses observations que j'ai pu mener, et donc constructifs pour lui.

5.3 L'évaluation dynamique pour attester des acquis

Durant mon expérience, en plus de l'évaluation dynamique mise en place tout au long des moments de travail individuel, il m'a tout de même fallu réaliser des évaluations pour répondre aux exigences de la loi à la fin du semestre et remplir le logiciel NEO. Ces évaluations supposaient dans un premier temps un travail individuel de la part de l'élève, et ensuite un moment d'échange avec l'enseignant pour toujours rester dans l'idée d'interaction avec l'adulte, de justification des stratégies et construction des apprentissages positives. Durant ces discussions, j'ai pu remarquer que les élèves se concentraient davantage sur comment expliquer leur raisonnement et définir les différents concepts plutôt que sur le résultat noté du test. Je pense que de leur avoir permis de corriger leurs erreurs s'ils les détectaient au fur et à mesure de la discussion, aura également permis de focaliser leur attention sur les apprentissages et non sur le résultat. D'autre part, grâce à ces entretiens, j'ai pu relever des éléments essentiels sur mes élèves et leurs acquis que l'évaluation traditionnelle ne m'aurait pas apporté. Par exemple, j'ai pu me rendre compte qu'Emma était capable d'attribuer au nom commun le bon déterminant « un » ou « une », mais qu'ensuite elle ne savait plus trop si l'un et l'autre de ces déterminants correspondaient au masculin ou au féminin. J'ai donc retravaillé avec elle ces deux notions en revenant au tout début de la leçon et à la distinction « mâle-femelle ». De la même manière, en questionnant Esteban sur son travail évalué, il m'est apparu que ses erreurs venaient exclusivement de ses difficultés de lecture mais qu'il était capable d'appliquer avec facilité les notions de grammaire à l'oral. J'ai ainsi pu l'aider à consolider ses connaissances en fonctionnement de la langue en le déchargeant de la lecture, tout en continuant à lui proposer un travail de lecture adapté, lui permettant de progresser à son niveau.

Grâce à ce fonctionnement d'évaluation dynamique des acquis, j'ai pu développer une nouvelle relation avec mes élèves dont parle Perrenoud (1988). En effet, en leur permettant de montrer ce qu'ils ne savent pas, sans pour autant les sanctionner, et en valorisant cette

« honnêteté » en leur donnant plus de temps et d'autres accompagnements, une relation de confiance positive s'est instaurée.

A noter également que, durant ce premier semestre, j'ai pu me permettre d'attendre que chacun des élèves soit prêt pour faire passer l'évaluation sur une progression d'apprentissage. En revanche, lors du second semestre, j'ai inévitablement dû évaluer certaines notions chez tous les élèves, même s'ils ne les maîtrisaient pas encore totalement. La nécessité de récolter le bon nombre de note pour respecter le cadre institutionnel a alors primé. Or, durant les échanges avec les élèves lors de ces moments évaluatifs, ils m'ont naturellement montré qu'ils ne se rappelaient plus de certaines stratégies ou de certaines notions, signe de cette nouvelle relation de confiance. Mais alors comment sanctionner cette attitude positive par une mauvaise appréciation ? Et à l'inverse, comment attribuer une bonne appréciation si les notions ne sont pas encore maîtrisées ? J'ai dû composer avec cette problématique et adapter au mieux ma procédure pour ne pas casser cette confiance de l'élève tout en étant juste au regard des différents acquis.

5.4 L'évaluation dynamique face aux biais de l'évaluation traditionnelle

-> l'alignement curriculaire

Suite à mon expérience, je dirais qu'avec l'évaluation dynamique, l'alignement curriculaire est plus facilement respecté car l'enseignant évalue l'élève au moment même où il réalise son activité, donc la possibilité de se tromper d'objectif évalué est réduite. Il va plus facilement pouvoir prendre les bons indices sur les réussites ou difficultés de l'élève qu'avec l'évaluation traditionnelle grâce aux échanges menés .

Néanmoins, la problématique de l'alignement curriculaire existe toujours, car il va s'agir pour l'enseignant tout d'abord de proposer une tâche à l'élève qui soit propre à l'objectif d'apprentissage, et d'autre part, dans son interaction avec l'élève pour l'évaluer, de poser les bonnes questions, d'observer les bons indices pour prendre les renseignements en lien avec cet objectif. Cela nécessite encore une fois de la part de l'enseignant une connaissance précise des différentes notions et de leur modèle d'enseignement.

Donc l'évaluation dynamique ne règle pas complètement le problème de l'alignement curriculaire, c'est réellement à l'enseignant de travailler à construire ses séquences

d'enseignement en fonction des objectifs d'apprentissage et ensuite d'être capable d'évaluer et de déchiffrer les différentes réponses, réussites, erreurs et difficultés rencontrées par les élèves.

-> les inégalités sociales

Je pense que grâce à l'évaluation dynamique, ces inégalités peuvent être réduites. En effet, puisque l'évaluation se déroule en contexte, au moment où l'élève travaille, il n'est plus question de préparation à la maison, et donc l'idée que certains enfants soient défavorisés par rapport à l'aide reçue à la maison est minimisée. D'autre part, dans son interaction avec l'élève, l'enseignant veut et peut prendre en compte le niveau de l'élève tel qu'il est pour ensuite l'amener plus loin, « il combine évaluation et formation de la personne » (Loarer, 2001). Donc peu importe le milieu socio-culturel d'appartenance, c'est finalement l'enseignant qui se met au niveau de l'élève et de ses particularités et non l'élève qui se met au niveau des exigences de l'école.

Toutefois, comme le souligne Bautier (2006), l'enseignant peut, en voulant différencier les apprentissages, accroître ces inégalités en sollicitant les élèves les plus en difficulté sur des questions fermées, sur des recherches d'informations, alors qu'ils engagent les meilleurs sur des raisonnements impliquant plus de mobilisation des savoirs. Donc l'évaluation dynamique ne règle pas tout, et l'enseignant doit pouvoir, tout en soutenant les apprentissages de manière différenciée, viser le même objectif d'apprentissage pour tous les élèves.

Pour ce qui est de la question de l'éventuelle influence de l'enseignant par l'appartenance sociale de l'élève (Pourtois, 1977), je dirais que ce n'est pas tellement l'évaluation dynamique qui peut régler ce problème mais plutôt l'institution elle-même avec les règles qu'elle impose à l'enseignant et à l'élève. En effet, de par l'expérience d'évaluation dynamique menée dans ma classe et notamment à travers le parcours de deux élèves en difficulté, je me suis rendue compte que j'accepterais plus facilement qu'un élève avance plus lentement dans ses apprentissages, en lien peut-être avec une situation familiale ou socio-culturelle spécifique, si il n'y avait pas cette pression du programme et des objectifs à atteindre en fin d'année. Donc pour moi le problème n'est pas tant l'ouverture d'esprit de l'enseignant à l'appartenance sociale de l'élève mais plus la possibilité pour lui de le faire avancer à son rythme sans pression. Il en est de même pour les habiletés mises en avant ou non par les évaluations. Perrenoud (1992) cite l'exemple de la lecture qui est beaucoup prise en compte à l'âge de 6-7

ans alors que c'est justement le moment où les disparités sont les plus grandes. Mais, si l'enseignant sait qu'il peut donner le temps à l'enfant d'apprendre la lecture à son rythme et lui donner les retours utiles à son avancement, alors ces disparités ne seront plus un problème mais une normalité avec laquelle l'enseignant doit et peut travailler. Alors, tomberont les critères objectifs fixés à l'avance en fonction de l'âge.

-> les apprentissages fondamentaux

Comme le stipulent les Vygotskiens, l'évaluation dynamique donne lieu à cette interaction entre l'élève et l'enseignant, permettant de mettre en lumière les apprentissages fondamentaux de l'élève et les compétences en voie de construction. Tout au long de mon expérience j'ai pu prendre pleinement conscience de ce postulat et constater à quel point le fait d'accompagner l'élève dans ses apprentissages et d'être au plus près de lui lors de toutes ses activités, m'a permis de prendre des informations essentielles à l'adaptation du travail en classe. J'ai même pu observer à quel point la compréhension des notions fluctue avant de se fixer réellement. D'autre part, j'ai appris à laisser une grande place à l'utilisation d'outils médiateurs pour soutenir le travail de l'élève. Cela m'a permis non seulement de constater à quel point l'élève acquiert de l'autonomie grâce à ces outils mais également à quel point cela représente une richesse d'information sur l'élève et sa manière de réfléchir.

-> l'estime de soi

J'ai pu remarquer que tout au long de cette année mes élèves ont développé de la confiance et de l'aisance durant les moments d'évaluation. En effet, ces derniers étaient moins « sacralisés » puisqu'ils avaient lieu à des moments différents pour chacun des élèves et qu'ils représentaient un moment de travail et d'échange avec l'enseignant au même titre que les activités du plan de travail. J'ai d'ailleurs été étonnée par la vitesse à laquelle ils se sont adaptés à cette nouvelle manière de fonctionner et aucun d'entre eux ne m'a demandé une appréciation suite à une évaluation pour se situer ou se rassurer. Je pense donc que les échanges constructifs et les retours étaient suffisants pour eux et leur permettaient d'avancer avec confiance.

Toutefois, je pense que ce n'est pas que l'évaluation dynamique qui est la cause de cet épanouissement des élèves, mais tout le contexte de classe qui l'accompagne: la possibilité de

travailler à son niveau, d'être évalué au moment opportun et donc sans comparaison aucune avec d'autres élèves, de corriger ses erreurs sans que celles-ci soient irréversibles et synonymes d'une mauvaise note, d'obtenir des informations individualisées sur son travail et ses objectifs de progression. Je pense également que le discours et le comportement de l'enseignant a un impact important sur leur estime de soi et leur motivation. En effet, du fait de me lancer dans cette expérience de l'évaluation dynamique, j'ai appris à lâcher prise sur le fait que certains élèves soient trop « en retard » ou trop « en avance », ainsi j'ai totalement adapté mon enseignement à tous et j'étais en accord avec cela. A partir de là, j'ai su accueillir les particularités de chacun avec bienveillance et adaptation et je suis persuadée que cela joue un rôle dans l'épanouissement des élèves. Mais encore une fois, il s'agirait de la part de l'institution de permettre à chaque enseignant d'accueillir ces différences sans limite.

Ainsi, l'évaluation dynamique a permis à chacun de mes élèves d'évoluer à son niveau sans aucune pression. En revanche, afin de les situer au niveau des objectifs et de leur progression, ils avaient chacun une maison des apprentissages qu'ils complétaient individuellement au fur et à mesure de l'année avec des « briques » représentant une notion acquise. Car pour maintenir un cap et une motivation je pense qu'il est bien de baliser leur parcours en leur donnant des objectifs individuels et adaptés.

5.5. Evaluation dynamique et autonomie

Comme nous avons pu le voir dans les résultats, l'évaluation dynamique peut permettre une évolution positive de différentes formes de l'autonomie. De part l'accompagnement, les indices relevés par l'enseignant et transmis à l'élève avec tous les conseils pour progresser, les élèves évoluent positivement dans les différentes prises en charge qui leur sont demandées. L'organisation en plan de travail soutenue par des outils médiateurs pertinents a également contribué au développement de leur autonomie. En effet, dès le mois de septembre, la plupart des élèves arrivaient en classe et se mettaient directement au travail, sans que je n'ai à les inviter à le faire. A ce moment là ils avaient en tête leurs objectifs de travail démontrant une réelle motivation et appropriation de leurs apprentissages.

Durant les moments de travail, ils savaient qu'ils ne pouvaient pas me solliciter de manière systématique, ils ont ainsi développé des stratégies pour trouver des solutions et notamment grâce aux outils médiateurs et grâce à l'aide apportée par les autres camarades.

Dès le mois de septembre également, j'ai pu obtenir de plus en plus de moments durant lesquels les 19 élèves travaillaient en totale autonomie et durant lesquels j'ai ainsi pu me concentrer uniquement sur de l'observation ou de l'accompagnement (et non pas sur de la gestion de classe).

Du fait qu'ils aient appris à travailler en autonomie, j'ai également observé des effets durant les moments de travail dans les autres branches (gym, bricolages ...). Ils prennent des initiatives, ont confiance en eux dans la gestion et le maniement du matériel. Ils sont acteurs de leurs apprentissages et proposent des idées construites et bien pensées. La maîtresse de bricolage avec qui je collabore m'a d'ailleurs émis cette remarque en soulignant qu'elle pouvait laisser mes élèves se servir seuls en peinture, utiliser le pistolet à colle ou réaliser tout autre geste délicat sans aucune réticence car ils montraient de l'aisance et de la confiance.

Toutefois, au regard des résultats présentés, on remarque tout de même que l'évaluation dynamique profite surtout aux élèves moyens et en difficulté plutôt qu'aux très bons élèves. Ces derniers arrivent à l'école avec des connaissances et des habiletés déjà très développées, ils sont capables de répondre parfaitement aux exigences scolaires et de s'y adapter sans problème. En revanche, les élèves ayant besoin d'un réel accompagnement scolaire profitent plus de l'évaluation dynamique et des interactions avec l'adulte, même si l'évolution pour les élèves en difficulté apparaît moins marquée. Il me semble que ces élèves auraient besoin de plus de temps pour assimiler et appliquer tout ce qui leur est demandé, or l'expérience menée montre seulement des résultats sur un semestre. Avec cette notion de temps revient alors l'idée que le découpage des classes en palier d'une année peut vraiment desservir certains élèves alors qu'ils progressent effectivement mais peut-être pas à la même allure que d'autres. Car dans cette étude, les deux élèves en difficulté choisis, montrent un réel intérêt pour les apprentissages et développent une forte énergie avec les moyens qui sont les leurs pour progresser et s'investir dans leur travail. On pourrait alors reprendre ici la notion d'éducabilité de Rey (1934) en soulignant que ces deux élèves en difficulté ont un excellent potentiel d'apprentissage qui va se développer grâce au soutien de l'adulte, à leur investissement et surtout avec du temps. Il ne s'agit donc pas de les sanctionner par des mauvaises notes mais de continuer à les accompagner au plus près de leur particularité.

Conclusion

Pour conclure cette étude je souhaiterais revenir sur les points qui me paraissent essentiels autour de l'évaluation dynamique, et notamment pour le niveau de classe observé.

Tout d'abord nous avons pu constater que l'évaluation dynamique nécessite une organisation de classe permettant aux élèves une autonomie dans leur travail et donc libérant l'enseignant de la gestion pure de la classe pour accompagner les élèves individuellement. De cet accompagnement résulte une prise d'informations importante sur chacun des élèves et donc nécessitant une adaptation du travail et des activités pour les faire progresser à leur mesure.

Toutefois, il a plusieurs fois été souligné qu'à partir du moment où un enseignant permet à un élève d'avancer à son rythme dans les apprentissages, cela soulève le problème de la rigidité du cadre institutionnel avec ses programmes, ses emplois du temps, ses niveaux de classe, ou encore le problème de la continuité de ce type de suivi des élèves dans les classes suivantes avec d'autres enseignants.

Puis, cette étude a également montré que l'évaluation dynamique peut réduire certains biais qu'engendre l'évaluation traditionnelle notamment au niveau de la mesure des apprentissages fondamentaux, de la réduction des inégalités sociales ou de la meilleure estime de soi et motivation des élèves. Mais pour que ces améliorations aient réellement lieu, l'évaluation dynamique en tant que telle ne suffit pas, l'assouplissement des règles de l'école sont absolument nécessaires.

Enfin, l'étude de l'évolution de l'autonomie a montré que cette forme d'évaluation permet une amélioration positive des compétences des élèves, spécialement chez les élèves moyens et en difficulté. Cependant, les élèves les plus en difficulté, auraient besoin de plus de temps pour que l'accompagnement et les guidages de la part de l'enseignant, des outils médiateurs ou des autres élèves prennent tout leur sens.

Finalement, l'évaluation dynamique peut se révéler être un outil constructif au service de l'élève et de ses apprentissages. Cependant cet outil ne saurait exister de manière optimum et ne saurait profiter au plus grand nombre et notamment aux élèves les plus en difficulté sans repenser certaines règles de l'école. En effet, si l'institution permettait un assouplissement et une ouverture à l'élève et ses particularités, alors les enseignants pourraient plus facilement faire vivre cette tolérance au sein de leur classe et utiliseraient certainement mieux l'évaluation et toute l'organisation de classe l'accompagnant pour les mettre au bénéfice de l'élève et non pas pour répondre à des exigences institutionnelles.

Ainsi, cette étude m'aura permis d'avancer dans ma réflexion autour des apprentissages et de l'évaluation de ceux-ci. D'avoir pu bénéficier de la confiance de ma direction et des parents d'élèves m'a encouragée à sortir du cadre traditionnel et à mettre en avant une autre forme d'évaluation avec confiance. Je pense également que le fait d'avoir pu mettre en place un modèle, bien que perfectible, permettant d'accompagner individuellement chaque élève lors des apprentissages mais surtout lors des moments d'évaluation, peut servir d'exemple et d'encouragement auprès d'autres enseignants qui souhaiteraient faire évoluer l'évaluation dans leur classe.

Toutefois, cette étude mériterait d'être menée sur une période plus longue permettant d'observer notamment l'évolution des élèves les plus en difficulté. D'autre part, même si j'ai tenté de me baser sur des éléments les plus objectifs possibles, une part de subjectivité est certainement entrée en compte lors de l'évaluation de l'autonomie des élèves. Il serait peut-être plus constructif que les élèves soient observés sur ces éléments précis par quelqu'un de plus neutre afin de ne pas biaiser les résultats.

Par conséquent, de futures recherches pourraient étudier les effets de l'évaluation dynamique sur une année voir un cycle entier et observer, si, en ne respectant pas forcément le nombre de note demandé et en se concentrant uniquement sur l'évolution de l'élève, il est possible de tous les accompagner vers les objectifs définis par le PER. Il serait également intéressant de se pencher sur la manière la plus optimale et la plus constructive de prendre des informations sur les élèves, leur manière d'apprendre et de réfléchir. En effet, cet exercice n'est pas évident à réaliser auprès d'une vingtaine d'élèves à observer, alors qu'il est primordial d'interagir avec eux afin de bien les accompagner et les évaluer. Enfin, une étude pourrait aussi examiner comment faire évoluer le lien primordial entre la famille et l'école avec cet autre mode d'évaluation.

Pour ma part, je ne pense pas pouvoir revenir en arrière maintenant que j'ai testé et mis en place l'évaluation dynamique. Tout en continuant à améliorer le fonctionnement de classe qui l'accompagne, je souhaite poursuivre cette démarche qui me permet d'être plus en adéquation avec mes convictions et surtout qui permet un meilleur épanouissement de l'élève. En revanche, cela ne règle pas le problème du cadre et surtout de la continuité avec ma collègue qui suit mes élèves en 5P. Concernant les exigences institutionnelles, je vais continuer d'adapter au mieux le respect de celles-ci avec les conditions indispensables à l'évaluation

dynamique. Et pour la continuité du suivi des élèves en 5P, j'ai pour le moment la chance d'avoir une collègue ouverte et prête à suivre dans une certaine mesure plusieurs principes mis en place dans ma classe, mais il est certain que cela ne sera pas suffisant à nos deux seules classes pour que les élèves profitent pleinement de tous ces bénéfices.

Bibliographie

Anderson Lorin W. (2002). Curricular alignment: a re-examination. *Theory into Practice*, Vol 41, N°4, Revising Bloom's Taxonomy, pp. 255-260.

Ayotte, V. (1995). *Évaluation d'un programme visant à développer chez les jeunes une estime positive d'eux-mêmes*. Thèse. Régie régionale de la santé et des services sociaux de Montréal Centre.

Bautier, E. & Goigoux, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes: une hypothèse relationnelle. *Revue Française de Pédagogie* n°148, pp. 89-100.

Bautier, E. (2006). *Pratiques scolaires dominantes et inégalités sociales au sein de l'école*. Repéré le 5 juin 2017 à http://www.cnesco.fr/wp-content/uploads/2016/09/bauthier_solo1.pdf

Beutler, A. (2013). *Les stratégies motivationnelles*. Mémoire professionnel. HEP Lausanne.

Bloom, B., Hastings J. & Madaus. G. (1971). *Handbook on Formative and Summative Evaluation of Student Learning*. New-York : Mac Graw Hill.

Bodrova, E. & Leong, D. (2012). Chapitre 14 *L'évaluation dynamique: l'application de la zone proximale de développement*. Les outils de la pensée: l'approche Vygotskienne dans l'éducation à la petite enfance. Presse de l'Université du Québec.

Bruner, J. S. (1983), *Le développement de l'enfant: Savoir faire, savoir dire*, Paris: Puf.

Cèbe, S. & Pelgrims, G. (2007). Apprends-moi à être autonome. *Psychologie et éducation*.

De Ketele. (1993). *L'évaluation conjuguée en paradigme*. In *Revue française de la pédagogie*, n°1, Volume 103, pp. 59-80.

Dürler, H. (2015). *L'autonomie obligatoire, sociologie du gouvernement de soi à l'école*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.

Galand, B. & Grégoire, J. (2000). *L'impact des pratiques scolaires d'évaluation sur les motivations et le concept de soi*. In: OSP : l'orientation scolaire et professionnelle , Vol. 29, p. 431-452.

Gannac, N. (2001). « Travail autonome... pédagogie différenciée: D'où venons- nous? » *Les Langues Modernes*, 95/4, pp. 26-31.

Giordan A. & Favre D., Tarpinian A. (2013). *L'erreur en pédagogie, École changer de cap*. Repéré le 12 octobre 2016 à <http://www.ecolechangerdecap.net/spip.php?article375>.

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

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

Imboden, F. & Marcuard, V. (2012). *Dans quelle mesure l'évaluation peut-elle être source d'anxiété chez les élèves de 1P-2P?*. Mémoire professionnel. HEP Lausanne.

Karsenti, T. (1998). *Etude de l'interaction entre les pratiques pédagogiques d'enseignants du primaire et la motivation de leurs élèves*. Thèse présentée comme exigence partielle du doctorat en éducation, Université du Québec à Montréal.

Koebel, N. & Wieder, C. (2015). *L'évaluation à l'école est-elle au service de la réussite des élèves?* Master Métiers de l'Enseignement, de l'Education et de la Formation, Université de Strasbourg.

Laloux, C. (2014-2015). *Construire l'autonomie des élèves*. Repéré le 15 septembre 2016 à http://maternelles-ia62.etab.ac-lille.fr/public/Livres_de_bord/construire_l_autonomie_des_eleves.pdf

Loarer, E. (2001). *L'évaluation dynamique des aptitudes comme moyen de limiter les biais culturels dans les tests d'intelligence*. In M. Huteau (Éd.), *Les figures de l'intelligence*. Paris : E.A.P.

Maintier, C. & Alaphilippe, D. (2006). *Validation d'un questionnaire d'auto-évaluation de Soi destiné aux enfants*. L'Année psychologique, Volume 106, Issue 04, pp 513 - 542.

Martinot, D. (2001). *Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire*. Revue des sciences de l'éducation, vol. 27, n° 3, 2001, p. 483-502.7.

Ouali, S. (2013). *Effet d'une phase d'apprentissage sur la passation de la figure complexe de Rey : application d'une évaluation dynamique auprès d'enfants d'âge scolaire en Algérie*. Thèse de doctorat, Université de Toulouse.

Paour, J.L., Jaume, J., & de Robillard, O. (1995). De l'évaluation dynamique à l'éducation cognitive : repères et questions. In F. Büchel (Ed.), *L'éducation cognitive : le développement de la capacité d'apprentissage et son évolution* (pp. 47-102). Lausanne : Delachaux & Niestlé.

Perrenoud, Ph. (2001). *Evaluation formative et évaluation certification: mesures contradictoires ou complémentaires?*. In Formation professionnelle suisse, 2001, n°4, pp 25-28.

Perrenoud, Ph. (1992). La triple fabrication de l'échec scolaire. *Psychologie française*, n° 34/4, 1989, pp. 237-245.

Perrenoud, Ph. (1993) Vers des démarches didactiques favorisant une régulation individualisée des apprentissages, in L. Allal, L., D. Bain et Ph. Perrenoud (dir.) *Évaluation formative et didactique du français*, Paris et Neuchâtel: Delachaux.

Perrenoud, Ph. (1996) *La pédagogie à l'école des différences. Fragments d'une sociologie de l'échec*, Paris, ESF, 2e édition.

Perrenoud, Ph. (1998) *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages*, Bruxelles: De Boeck.

Perrenoud, Ph. (2001). Les trois fonctions de l'évaluation dans une scolarité organisée en cycle. *Educateur*, n°2, 2001, pp. 19-25.

Pourtois, J.-P. (1977) *Le niveau d'expectation de l'examineur est-il influencé par l'appartenance sociale de l'enfant ?*. Mons : Université.

Rey, A. (1934). *D'un procédé pour évaluer l'éducabilité : Quelques application en psychopathologie*. *Archives de Psychologie*, 24, 297-337.

Talbot, L. (2009), *L'évaluation formative, comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*. Armand Colin: Paris.

Viau. (2000). La motivation en contexte scolaire: les résultats de la recherche en quinze questions. *Vie pédagogique*, n°115, Pages 5 à 8.

Annexes

Annexe 1: Progression des apprentissages par branches

FRANCAIS:

- Ecriture: majuscules et révisions minuscules

- Grammaire:
 - > nature des mots: verbe - déterminant + nom (nom propre/nom commun) - pronom - adjectif
 - > groupes de la phrase: groupe verbal, groupe sujet, complément de phrase
 - > type et forme de phrase: négative/positive et interrogative- exclamative- impérative- déclarative
 - > féminin/masculin des noms, des déterminants, des adjectifs
 - > singulier/pluriel des noms, des déterminants, des adjectifs
 - > la phrase: composée au moins d'un verbe et d'un sujet

- Conjugaison:
 - > trouver l'infinitif du verbe
 - > verbes en -er au présent: conjuguer, repérer dans une phrase
 - > être, avoir, aller au présent
 - > verbe en -er au passé (imparfait)
 - > être, avoir, aller au passé

- Vocabulaire:
 - > mots du voc
 - > champ sémantique, champ lexical
 - > mots contraires, mots synonymes, homonymes

- Lecture:
 - > rallye lecture
 - > album/brochure

- Expression écrite:

-> images séquentielles à remettre dans l'ordre et écrire une histoire plus ou moins longue avec plus ou moins de critères à respecter (mots connecteurs ...)

-> retour du week-end

-> la ponctuation

- Orthographe:

-> m, b, p

-> homophones: a/à, et/est, ou/où, on/ont

-> dictionnaire: chercher un mot, ranger des mots dans l'ordre alphabétique

MATHEMATIQUES

- Numération: minimum jusqu'à 200 en fin de 4P

-> dénombrement par groupe de 10, travail dizaines/unités

-> classement de nombres du plus petit au plus grand

-> trouver le nombre qui vient avant et qui vient après

-> associer quantité à un nombre

-> comptage et décomptage

- Calculs:

-> additions, soustractions et multiplications avec matériel, posées, calcul mental

-> mémorisation des compléments à 10 et à 100 + les tables de d'addition et de soustraction+ les doubles et moitiés

-> résolution de problèmes

-> utilisation de la calculatrice

- Grandeurs et mesures:

-> aires et périmètres

-> mesure de longueur

-> utilisation de la règle

- Espace

-> formes planes = reconnaître, angles droits, droites, segments, autres formes planes

-> petits volumes

-> transformations géométriques

-> déplacement sur quadrillage / coordonnées d'un point

-> symétrie

Annexe 2: planification par périodes

Progression en français

● Période 1

- Grammaire:

Natures des mots: déterminant, nom commun, verbe, adjectif

Masculin-Féminin

Singulier-Pluriel

- Conjugaison:

Trouver le verbe dans la phrase et son infinitif

- Vocabulaire:

Les mots contraires

- Orthographe:

L'ordre alphabétique

● Période 2

- Grammaire:

Nature des mots: Nom propre et pronom

- Conjugaison:

Conjugaison verbe au présent

- Vocabulaire:

Les synonymes

- Orthographe:

L'ordre alphabétique

● Période 3

- Grammaire:

Les groupes de la phrase

Type et forme de phrase

- Conjugaison:

Remplacer le groupe sujet par un pronom

Ajouter un bon sujet en fonction de la conjugaison du verbe et de sa terminaison

Etre, avoir, aller

● Période 4

- Grammaire:

- Conjugaison:

- Vocabulaire:

Champ lexical/Champ sémantique

- Orthographe:

Les homophones on/ont et son/sont et a/à et ou/où

● Période 5

- Grammaire

- Conjugaison

Les verbes au passé

- Vocabulaire

Famille de mots

- Orthographe

Les homophones et/est ce/se ces/ses

● Atelier lecture:

Le texte qui règle des comportements : étudier et faire créer par les élèves

Le journal

La recette

La règle de jeu

(Le bricolage)

Le texte qui relate : étudier et faire créer par les élèves

Carte postale

Le texte qui transmet des savoirs : étudier et faire créer par les élèves

Le documentaire

Le texte qui raconte : étudier et faire créer par les élèves

Période 1: le journal et la bande dessinée

Période 2: la recette et la marche à suivre

Période 3: La règle du jeu et la carte postale (voir ECR 2014)

Période 4: Le documentaire + écriture d'un récit (connecteurs logiques, différentes parties du récit)

Période 5: tout revoir

Progression en mathématiques

	Espace	Grandeurs et mesures	Calculs	Numération
P1	- déplacements sur quadrillage - repérages sur quadrillage - reproduction sur quadrillage + frises et pavages	Utilisation de la règle	- mémorisation répertoire additif 0 à 10 - mémorisation compléments à 10 - calculs + et - à adapter - dossier problèmes	Nombres jusqu'à 100 (fiches groupements par 10, serpent positif, tables Seguin, chaîne de 100) Revoir pair-impair
P2	- déplacements sur quadrillage - repérages sur quadrillage - reproduction sur quadrillage + lecture de données dans un tableau	Mesure de longueur	- mémorisation répertoire additif et soustractif 0 à 10 - mémorisation compléments à 100 - calculs + et - à adapter - dossier problèmes	Nombres jusqu'à 200
P3	- formes planes et polygones - droites, segments + tangram	Aires et périmètres	- mémorisation répertoire additif et soustractif 0 à 10 - mémorisation compléments à 100 - calculs + et - à adapter et x - dossier problèmes - doubles et moitiés	Nombres jusqu'à 1000
P4	Petits volumes	Volume	- mémorisation répertoire additif et soustractif 0 à 10 - mémorisation compléments à 100 - calculs + et - à adapter et x - dossier problèmes - doubles et moitiés	Nombres jusqu'à 1000
P5	Symétrie/transformations géométriques	Masse	- mémorisation répertoire additif et soustractif 0 à 10 - mémorisation compléments à 1000 - calculs + et - à adapter et x - dossier problèmes - doubles et moitiés	Nombres jusqu'à 1000 voir 10000

Annexe 3: Emploi du temps

Français -> 10 périodes

Mathématiques -> 5 périodes

CE -> 4 périodes

Musique -> 2 périodes

AVI -> 2 périodes

ACM -> 2 périodes

Gym -> 3 périodes

Lundi	Mardi	Mercredi	Jeudi	Vendredi
Retour w-e + Album	Plan travail	Plan travail	Plan travail	Voc
Album-brochure	Plan travail	Plan travail	Plan travail	Agenda
Plan de travail	Musique/Poésie	Atelier lecture	CE	Plan travail
Plan de travail	Jeux libres/leçons	Atelier lecture	CE	Plan travail
R	E	P	A	S
AVI	Gym		ACM	Gym ou
AVI	Gym		ACM	Jeux libres

*Atelier lecture: genres textuels, compréhension orale, lettres-mots-lignes-paragraphe + ponctuation

*Chaque jour les élèves doivent travailler le voc de la semaine à deux et l'écriture de la majuscule de la semaine (voir tableau de la semaine qui définit l'ordre de passage)

*Chaque jour les élèves doivent commencer par une fiche des différents dossiers (grammaire, conjugaison, géométrie, mesures, problèmes)

Annexe 4: Plan de travail

Prénom: _____

Mon plan de travail

Du ____ / ____ au ____ / ____



Français				
Ecriture		Cahier		
Grammaire	A	B	C	Jeux
Conjugaison	Jeux			
Vocabulaire	A	Jeux	Voc	
Lecture				
Expression écrite	A	B		
Orthographe	A			
Ordinateur				

Mathématiques					
Numération	1	2			
Calculs					Jeux
Grandeurs et mesures					
Espace				Jeux	
Ordinateur					
Dossier problèmes					



Annexe 5: Tableau d'évaluation de l'autonomie

Grille d'évaluation/d'observation de l'autonomie Semaine n° _____ Du _____ au _____

	Engagement intellectuel					Engagement instrumental				Engagement moral	Engagement expressif	
	consigne	difficulté	réflexion	auto-correction	se questionne	repérage plan travail	espace de travail	outils médiateurs	planifie son travail	responsable	intéressé curieux	participe
Alice												
Quentin L.												
Rayan												
Célia												
Ryan												
Kenan												
Quentin M												
Clara												
Mathis												
Loris												
Oscar												
Flavio												
Téo												
Saya												
Henrique												
Kira												
Erwan												
Malcolm												

Mémo les groupes de la phrase

- **Je souligne le VERBE en rouge**
-> Que fait-on?
- **J'entoure le GROUPE SUJET en jaune**
-> Qui est-ce qui ou qu'est-ce qui?
- **J'entoure le GROUPE VERBAL en gris**
-> Qui ou quoi?
- **J'entoure le COMPLEMENT DE PHRASE en vert**
-> Où?
-> Quand?
-> Comment?

Tableau des déterminants

Masculin singulier	Féminin Singulier	Pluriel
Le	La	Les
Un	Une	Des
Mon	Ma	Mes
Ton	Ta	Tes
Son	Sa	Ses
Cet	Cette	Ces
Leur	Leur	Leurs
Notre	Notre	Nos
Votre	Votre	Vos