

L'EVALUATION EN QUESTION

1.1 LA QUESTION DE L'EVALUATION

La problématique de l'évaluation est une question récurrente dans l'enseignement.

« **Pas de formation sans évaluation !** » : cette maxime pose comme principe majeur la place accordée à l'évaluation dans la stratégie de formation à initier par le formateur.

Mais qu'entend-on par évaluer ?

- une évaluation comme modélisateur de hiérarchie sociale ?...
- une évaluation comme repère certificatif dans le cycle de formation de l'élève ? ...
- une évaluation comme moyen de cerner les acquis et les modes de raisonnement de chaque élève ?
- ou encore une évaluation comme moyen d'améliorer les apprentissages ? ...

Quels sont les enjeux dans l'acte d'évaluation ? ¹

- évaluer pour motiver ?
- évaluer pour gérer l'hétérogénéité ?
- évaluer pour mieux orienter ?

¹ *Innovations en actions : Evaluer autrement, Mai 2005 - Eduscol*

PROBLEMATIQUE

Epineuse et polémique cette question des pratiques évaluatives ... plusieurs facteurs contribuent à nourrir voire déformer notre système de perception de l'acte d'évaluation :

- **les pratiques d'évaluation reposent sur un système de valeurs internes propres à chaque personne** : La pratique de l'évaluation est d'ailleurs pour certains proprement « intuitive » (Michel Vial). L'évaluation renvoie très souvent d'ailleurs « à des valeurs, à une éthique professionnelle et personnelle »²
- **la limite posée aux pratiques d'évaluation est d'estimer les apprentissages des élèves sans pour autant glisser vers l'estimation des êtres eux-mêmes** (et poser irrémédiablement parfois des conclusions sur l'être lui-même indifféremment des moyens mis en œuvre, pouvant donner lieu à régulation – remédiation ...).
- **les pratiques évaluatives en France tendent à sélectionner**, et dans ce cas, classer les élèves selon un schéma inconscient.

Selon André Antibé³, « **l'évaluation fabrique de l'échec scolaire artificiel** » : André Antibé parle à ce propos de la règle des trois tiers : « un tiers de bons, un tiers de moyens et un tiers d'élèves en échec ». Il reprend ainsi à son compte l'idée selon laquelle les notes d'un contrôle doivent se répartir sur une courbe de Gauss, représentant une forme de cloche (le sommet correspondant à la moyenne d'une classe et les deux extrémités les notes les plus basses d'un côté et les notes les plus hautes de l'autre).

Cette pratique selon l'auteur conduirait irrémédiablement l'enseignant à se détourner de sa mission première : celle de transmettre des connaissances et de former à la réussite.

NB : à noter que de nombreux travaux de docimologie ont montré qu'une part de subjectivité intervient de manière irréductible dans l'acte d'évaluation, compromettant l'idée selon laquelle l'évaluation se veut réellement empreinte d'équité et d'égalité

- **le système scolaire se contente de tester des connaissances, rarement des aptitudes** (Julie Chupin⁴).

Dans cette idée, il faut voir la critique de la pédagogie par objectifs, autrement dit la pratique du « saucissonnage » des connaissances en objectifs (portant sur la maîtrise de savoirs) sans une formation et une évaluation de la compétence terminale visée ;

- le monde enseignant présente des difficultés de passer d'un modèle traditionnel (le contrôle) à un « **nouveau modèle** », **intégrant l'évaluation (dont l'évaluation formative)**.

L'homogénéité des élèves dans une structure éducative alors censée promouvoir une élite, disparaît à présent dans une hétérogénéité caractéristique d'une volonté de « massification » de l'éducation (« 80% d'une classe d'âge au niveau Baccalauréat ») ; dans cet esprit, il ne s'agit plus de contrôler uniquement l'acquisition (logique de résultats), mais bien d'évaluer les processus d'apprentissage (logique de moyens) permettant à chaque élève d'atteindre le résultat (diversification des stratégies d'apprentissage)

- **l'analyse des pratiques enseignantes montre une différenciation entre évaluation formative et évaluation sommative non assimilée** (instruments d'évaluation identiques, subjectivité des critères d'évaluation, ...).

La différenciation s'opère essentiellement d'un point de vue temporel, l'évaluation formative pendant l'apprentissage et l'évaluation sommative en fin d'apprentissage.

² Op. cité

³ André Antibé, chercheur en Sciences de l'Éducation, « La Constante macabre (ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?) », Editions Math'Adore, 2003 – in *Le Monde de l'Éducation*, Mars 2005

⁴ in « Des potentiels à prises multiples », *Le Monde de l'Éducation* – Mars 2005

Les pratiques évaluatives, accusées, souffrent en outre de nombreux parasites, comme le précisent les auteurs de « Enseigner l'Hôtellerie – Restauration »⁵, de nature :

- environnementale : bruit,
- physiologique : satiété, ... fatigue, stress, ...
- méthodologique : ordre des copies, ...
- relationnelle : favoritisme et son contraire
- psychologique : image propre de l'élève (effet de Halo), image de l'élève par le groupe enseignant
- professionnelle : impossibilité pour un débutant d'obtenir la note maximale, évaluation tronquée par le manque de maîtrise de savoirs dits « incontournables » (orthographe, technique de base ...)

« Aussi longtemps qu'un enseignant ne se conçoit pas comme quelqu'un capable de faire apprendre tout le monde – à condition de s'y prendre d'une manière adéquate -, il n'a aucune raison de s'intéresser à l'évaluation formative. Aussi longtemps qu'un professeur estime que l'échec est « dans l'ordre des choses », qu'il y a de bons et de mauvais élèves, que son travail est de donner un cours et non d'assurer une régulation individualisée des processus d'apprentissage, les modèles les plus sophistiqués d'évaluation formative lui resteront indifférents », Philippe Perrenoud, op. cité, page 141.

L'enjeu de l'évaluation conduit irrémédiablement à **renforcer la qualification pédagogique des enseignants**, même si il convient de souligner tout comme Michel Vial que « l'immense majorité des acteurs sociaux qui ont à tenir une fonction d'évaluateur n'ont jamais été formés à l'évaluation » (Michel Vial, p22).

Ce chapitre envisage par conséquent de cerner la problématique de l'évaluation : mettre en œuvre des dispositifs d'évaluation adaptés, justes ; conduire des stratégies de régulation collective et individuelle des élèves en difficulté font partis sans nul doute aujourd'hui des fondamentaux de toute pédagogie.

L'enseignant se doit de « posséder des compétences solides sur les plans didactiques et méthodologiques »⁶.

⁵ « Enseigner l'Hôtellerie – Restauration », D. Douillach – Y. Cinotti & Y. Masson, Editions Jacques Lanore, Juin 2002

⁶ « Le métier d'enseignant en lycée professionnel », G. Czapiewski & JJ Senez, Editions Techniplus, Décembre 1995 – page 96

1.2 FONCTIONS ET COMPOSANTES DE L'EVALUATION :

1.2.1 LES FONCTIONS DE L'EVALUATION :

POSITIONNEMENT de l'élève au début d'un apprentissage	VERIFICATION du niveau d'acquisition pendant ou après la séance	BILAN de l'atteinte des objectifs de formation	CERTIFICATION
Evaluation diagnostique Evaluation des pré-requis	Evaluation formative	Evaluation sommative	Evaluation certificative

1.2.2 LES COMPOSANTES DE L'EVALUATION :

EVALUATION DIAGNOSTIQUE ou prédictive	
CHAMP D'ACTION	L'évaluation diagnostique porte sur les savoirs (savoirs, savoir – faire, savoir – être) acquis par l'élève
OBJECTIFS	<p><u>Principe</u> : en évaluation diagnostique, il s'agit de faire un état des savoirs des élèves, de poser leurs points forts, leurs points faibles voire leurs lacunes. <i>Philippe Perrenoud compare d'ailleurs la pratique enseignante à celle d'un médecin, face à un malade, censé chercher les raisons de ses maux et prescrire les médicaments adaptés).</i></p> <p><u>Cible</u> : pré-acquis, motivations, représentations des élèves (la représentation est l'image intériorisée d'un savoir par l'élève, support dans l'acte de compréhension).</p> <p><u>NB</u> : Antonio Valzan ⁷ propose d'ailleurs la possibilité pour l'enseignant de demander à ses élèves de <u>dessiner la représentation qu'ils se font d'une connaissance avant de démarrer l'acte d'apprentissage</u>. Le diagnostic est ainsi le moyen d'intervenir efficacement dans la régulation des apprentissages des élèves (précisément, il ne s'agit pas d'un « diagnostic de surface »⁸ mais bien d'une analyse fine et profonde des causes de difficultés d'apprentissage). L'auteur, Jacques Grégoire précise d'ailleurs qu'un enseignant doit être en capacité de mener à bien ce diagnostic, sauf dans des cas extrêmes relevant de dysfonctionnements sérieux. Antonio Valzan décompose l'analyse de l'évaluation diagnostique en deux étapes : une phase de « consignation des typologies des réponses », et une phase « exploratoire des erreurs »⁹</p>
PLACE dans l'apprentissage	Elle se positionne logiquement au début de tout apprentissage

⁷ « Interdisciplinarité & situations d'apprentissage », Antonio Valzan, Editions Hachette Education, Mai 2003, page 53

⁸ In « L'évaluation des compétences et des processus cognitifs – Modèles, pratiques et contextes », C. Depover et B. Noël, Editions PED De Boeck Université, 1999 – page 19

⁹ « Interdisciplinarité & situations d'apprentissage », Antonio Valzan, Editions Hachette Education, Mai 2003, page 52

EVALUATION FORMATIVE	
<i>CHAMP D'ACTION</i>	<p>L'évaluation formative, censée « réguler » les apprentissages des élèves, est finalement inscrite dans une <u>organisation plus individualisée des itinéraires d'apprentissage</u>.</p> <p>NB : <i>Philippe Perrenoud préfère parler « d'observation formative » afin de dissiper tout malentendu dans le terme « évaluation ».</i></p> <p>Cible : Capacité – compétence intermédiaire</p>
<i>OBJECTIFS</i>	<p>Principe : en évaluation formative, il s'agit de <u>stimuler le développement cognitif</u> de l'élève. Elle suppose un diagnostic (voir paragraphe précédent).</p> <p>L'évaluation formative procède par la mise en place de stratégies donnant la possibilité à chaque élève d'utiliser seul des processus cognitifs, au travers de démarche de raisonnement :</p> <ul style="list-style-type: none"> • inductive : à partir d'observations d'exemples concrets, repérer les points communs et élaborer « une règle, une définition, une loi générale » • déductive : à partir d'une règle générale, d'une loi, d'une définition, rechercher des exemples concrets et caractéristiques de cette loi • d'anticipation – planification : considérant un but à atteindre (non automatiquement lié à un exercice manuel), mettre en place toute la démarche, les outils et moyens, les stratégies, les recours aux aléas éventuels • par analogie : considérant un but à atteindre, et une situation – problème vécue antérieurement supposée ressemblée au but à atteindre, utiliser les mêmes moyens ou les mêmes étapes pour y arriver <p>NB : Il est important de spécifier que les démarches de raisonnement ne s'apprennent pas, mais s'acquièrent progressivement en plaçant l'élève en situation de les mettre en jeu et en le sensibilisant sur la démarche utilisée.</p> <p>L'évaluation est alors binaire (« acquis », « non acquis »), voire trinaire (« en voie d'acquisition »). Elle se prolonge nécessairement par la mise en place d'activités de régulation.</p>
<i>LIMITES</i>	<ul style="list-style-type: none"> - <u>Annoncer les objectifs</u> à court terme et les compétences à moyen terme - Proposer des <u>critères d'évaluation « explicites, stabilisés, et peu trop nombreux »</u>¹⁰ et dans la mesure du possible objectif - Signaler et faire prendre conscience aux élèves de leur <u>réussite et du cheminement</u> emprunté pour y arriver - Provoquer un <u>conflit cognitif</u> (pour reprendre la théorie de J. Piaget, selon laquelle « tout développement cognitif résulte d'un processus de ré-équilibrage, qui ne peut s'exercer qu'à la suite d'un déséquilibre » consécutif d'un conflit cognitif) <p><i>L'évaluation formative doit permettre entre autres de placer l'élève face à une situation – problème suffisamment difficile mais accessible néanmoins pour placer chaque élève en situation de recherche</i></p> <ul style="list-style-type: none"> - Provoquer un <u>conflit socio-cognitif</u> (pour reprendre la théorie de Vygotski selon laquelle l'apprentissage s'opère par relations sociales) c'est-à-dire placer les élèves en situation d'interaction (« interaction entre pairs) face à un problème donné et confronter leur stratégie et démarche de manière à provoquer un « déséquilibre intra individuel » - Opérer une <u>décentration des élèves</u> pour leur faire prendre conscience des écarts entre ses propres stratégies et celles de ses pairs, des moyens utilisés, de leurs réussites ou non
<i>PLACE dans l'apprentissage</i>	<p>L'évaluation formative censée améliorer l'apprentissage de chaque enfant a de toute évidence une place prépondérante pendant l'apprentissage, avant (pour estimer les difficultés éventuelles), pendant voire avant toute évaluation normative.</p> <p>De toute évidence, il s'agit de mettre en évidence la structure empruntée par chaque élève pour résoudre telle ou telle problématique, la démarche – l'activité mentale suscitée par l'élève afin d'en dégager : les méthodes, les outils, les stratégies.</p>

¹⁰ « Enseigner l'Hôtellerie – Restauration », D. Douillach – Y. Cinotti & Y. Masson, Editions Jacques Lanore, Juin 2002, page 107

EVALUATION SOMMATIVE	
<i>CHAMP D'ACTION</i>	L'évaluation sommative porte sur les <u>traductions visibles de compétences et/ou comportements</u> ; en l'occurrence, l'évaluation sommative ne peut attester de la maîtrise totale d'une compétence, seulement de la production concrète d'un élève dans un environnement donné et à tel moment de l'année. <u>Cible</u> : Capacité – compétence terminale
<i>OBJECTIFS</i>	<u>Principe</u> : en évaluation sommative, il s'agit de vérifier ce que chaque élève a appris <u>Objectif</u> : Positionner l'élève par rapport à des objectifs à atteindre, traduit sous la forme d'une note (tendant à une évaluation critériée, c'est-à-dire une comparaison des performances élèves par rapport à des performances attendues) ou score (tendant à une évaluation normative, c'est-à-dire une comparaison des performances entre élèves) <u>NB</u> : Distinction entre contrôle et évaluation : « l'évaluation a pour fonction de produire du sens, le contrôle a pour fonction d'attester d'une conformité »
<i>LIMITES</i>	Tout le problème réside dans : <ul style="list-style-type: none"> • la définition des produits visibles à évaluer pour chaque composante du programme de formation • la formulation des différents niveaux de difficulté de ces produits pour une compétence donnée dans un cycle de formation En outre, il s'agit de mettre en place un outil de mesure censé valider la conformité du produit attendu par rapport soit au produit référent, soit à la moyenne des performances réalisées par les élèves (score) Enfin, une limite fondamentale est de ne pas tomber dans l'abus dans l'évaluation sommative, au détriment de l'enseignement lui-même ou de l'évaluation formative censée optimiser l'apprentissage de l'élève. Sans doute est-il utile aussi de <u>ne pas considérer les étapes soumis à évaluation formative comme celles conduisant à la maîtrise d'un objectif terminal, soumis à évaluation sommative</u> (« le tout n'est pas identique à la somme des parties »).
<i>PLACE dans l'apprentissage</i>	L'évaluation sommative sous-entend qu'elle intervienne à la fin d'une unité de formation (séance regroupée autour d'un thème identique, de compétences similaires, ... voire à la fin d'un cycle de formation). En l'occurrence, au cours d'un cycle, l'évaluation sommative est censée permettre d'analyser l'aptitude d'un élève à maîtriser telle ou telle compétence, et ce durant chacune des années composant le cycle sous forme par exemple de bilan – remédiation. Chaque activité de soutien – remédiation mise en place nécessite de la même façon une évaluation normative pour réguler et l'activité, et les dispositifs complémentaires éventuels à initier si la difficulté persiste. Dans ce cas, un des fondements mêmes des activités de soutien réside dans le caractère « hors-norme » du dispositif, c'est-à-dire empruntant une toute autre stratégie pédagogique (changement de lieux, de moyens, de démarches, de méthodes, ...).

De la même façon que nous préconisons le recours à un enseignement dit « systémique » (nous rejoignons ici l'idée de Joël de Rosnay ¹¹), il est nécessaire de former les professeurs stagiaires à **une approche systémique de l'évaluation**, c'est-à-dire considérer l'évaluation dans sa globalité et comprendre les fonctions de chaque évaluation et leur interaction avec les phases d'apprentissage.

¹¹ « Enseigner aujourd'hui », Joël de Rosnay – Conférence dans le cadre de l'Association nationale des acteurs de l'école, Août 2003

1.3 APPROCHE METHODOLOGIQUE DANS L'ACTE D'EVALUATION :

Il nous paraît judicieux de mentionner combien il est important de **porter un regard confiant** sur chacun de ses élèves, et rendre perceptible « **l'estime de soi** » tant recherché par les élèves.

Inutile d'ailleurs de penser former des individus si les conditions de formation ne leur permettent pas d'avoir la sérénité requise pour aborder les évaluations en toute confiance.

1.3.1 « EVALUER, OUI MAIS QUOI ? » :

Le dispositif d'évaluation n'est valable que si les **objectifs de formation ont été soigneusement posés**.

André Antibi met ainsi l'accent sur l'importance d'informer les élèves sur le contenu de leur évaluation, sorte de « contrat de confiance » passé explicitement entre le formateur et ses élèves. L'auteur relève toutefois que cette pratique ne conduit pas à donner une bonne note à tous les élèves, mais donne les chances à tous d'y tendre.

Il demeure d'explicitier le sujet visé par l'évaluation : la production finale ? le processus ?

Il demeure d'explicitier aussi la personne visée par l'évaluation : évaluation individuelle ? évaluation collective ?

Dans cet esprit, la communication aux élèves des attentes de l'enseignant (en les explicitant suffisamment pour que chaque élève ait les moyens de les atteindre) est un préalable indispensable et nécessaire à tout acte de formation.

1.3.1.1 REPERAGE DES ELEMENTS CLEFS DU REFERENTIEL :

Il est important de savoir lire un référentiel, et d'identifier clairement ses contenus pour formuler des objectifs en terme d'évaluation clairs et explicites.

Petit Glossaire :

Capacité : « ensemble d'aptitude que l'individu met en œuvre dans différentes situations » exprimé par un verbe (communiquer, s'informer, analyser, gérer, décider, traiter, mettre en œuvre ...), en l'occurrence ni observable ni évaluable. La capacité est par nature transdisciplinaire : l'ensemble des disciplines participe au développement des capacités tout au long de la formation.

Compétence : « ensemble de savoirs et de savoir-faire organisé en vue d'accomplir de façon adaptée une activité généralement complexe » (mettre en place un poste de travail, maintenir les postes en état de fonctionnement, d'hygiène et de sécurité). Les compétences doivent être contextualisées, actualisées et traduites sous forme de comportements observables (« être capable de ... »). En l'occurrence, seules les performances sont évaluables ; une des tâches fondamentales de l'enseignant est ainsi de proposer diverses activités (divers contextes de travail) pour tendre vers la maîtrise de la compétence.

NB : les activités à mener dans sa discipline voire interdisciplinaire peuvent en l'occurrence être programmées dans un tableau de ce type, comme le suggère Antonio Valzan ¹² :

		Discipline(s)		
COMPETENCES				
ACTIVITES	DATE			

Savoir associé : savoir (savoir conceptuel) à acquérir pour mettre en œuvre une compétence. Décomposition des savoirs en :

Connaissances Notions, concepts	« Etre capable de ... » ou « Limites de connaissances » ou « Limites : s'en tenir aux éléments suivants »
------------------------------------	--

¹² « Interdisciplinarité & situations d'apprentissage », Antonio Valzan, Editions Hachette Education, Mai 2003, page 55

NB : « Les enseignants oublient que ce n'est pas ce qui est dit qui compte, mais ce que l'élève se dit ou se représente des explications du professeur »¹³

Savoir-faire : savoir procédural, « habileté manifestée dans une situation précise et faisant appel à une activité physique » adaptée par rapport à la tâche proposée. Décomposition des savoir-faire en :

« On donne » ou « Conditions d'exercices » ou « Ressources »	« On demande » ou « Performances » ou « Etre capable de »	« On exige » ou « Indicateurs d'évaluation » ou « Critères »
--	---	--

NB : une capacité se développe, une compétence s'acquiert mais n'est pas évaluable en l'état, seuls les performances traduisant la compétence le sont.

1.3.1.2 ORDONNANCEMENT :

Points clefs :

- **Exploitation de l'ensemble des exigences** du référentiel
- Différenciation entre **les critères en cours de formation** (à définir suivant les séances) et les critères du référentiel (**critères de fin de formation**) qui représentent l'objectif à atteindre
- **Concertation – coordination** des enseignants de la discipline et interdisciplinaires
- **Ordonnement** dans le respect de la logique de progression du degré de difficulté
- Définition claire **des pré-requis** de la séance : *Somme des savoirs censés être maîtrisés par les élèves (base)*

1.3.1.3 TRADUCTION DES ELEMENTS CLEFS DU REFERENTIEL EN OBJECTIFS DE FORMATION (OPERATIONNALISER UN OBJECTIF) :

Compétence :		
Performance « L'élève doit être capable de ... »	Conditions « On donne ... »	Critères « On exige ... »
<i>Comportement observable, le moins équivoque possible, pertinent</i> <i>Compétence par définition terminale (à atteindre en fin de formation)</i>	<i>Activités proposées, consignes et contraintes proposées, contexte de l'apprentissage, moyens mis à disposition, degré d'autonomie</i> <i>Conditions- activités à faire évoluer en fonction du degré de progression de l'élève (notion d'actualisation), destinées à l'entraînement des élèves dans la compréhension et la maîtrise des connaissances</i>	<i>Mention des critères servant à l'évaluation de l'apprentissage, du domaine du temps, du pourcentage d'erreurs possible, de la nature précise de l'exigence (quantité, ..), du processus utilisé (choix des outils, des méthodes, respect des règles de sécurité, organisation du poste dont la disposition du matériel, le gestuel de l'opérateur, ...), aptitude à communiquer...</i>

Les objectifs ciblent des compétences à maîtriser dans des contextes précis (activités décrites, supports et outils explicités, ...). L'évaluation de la maîtrise des compétences passe par conséquent par la mise en situation réelle de l'élève dans des contextes différents, évolutifs (tenant compte du niveau de l'élève).

¹³ Op cité, p 69

Exemple :

Compétence : Concevoir et organiser un local de pâtisserie au sein d'un établissement de restauration		
Performance « L'élève doit être capable de ... »	Conditions « On donne ... »	Critères « On exige ... »
<ul style="list-style-type: none"> • Définir les zones de travail dans un local pâtisserie • Citer les trois principaux circuits à identifier sur un plan • Analyser des plans de laboratoire de pâtisserie et justifier leur implantation Proposer des remédiations si besoin • Représenter sur un plan d'un restaurant de type gastronomique, le laboratoire de pâtisserie (zones, matériels) 	Plans de laboratoire de diverses pâtisserie (laboratoire en restauration gastronomique, laboratoire pâtisserie traiteur, laboratoire en restauration traditionnelle, laboratoire en restauration collective) Autonomie négociée Plan vierge Etude de cas présentant : un plan de masse, des contraintes pesant sur le projet (infrastructure, moyens financiers, ...) Autonomie maximale (sauf pour le respect de l'échelle)	<ul style="list-style-type: none"> ○ Aucune erreur n'est admise dans la désignation (par écrit directement sur le document) des zones de travail et des circuits (identification à l'aide de couleurs avec symbole) ○ Les défauts d'organisation et de conception sont repérés, et l'élève propose des remédiations justifiées ○ La représentation du laboratoire est conforme au principe de la marche en avant ○ Le croquis est réalisé à la règle avec désignation écrite des différentes zones ○ L'échelle du plan est respectée (soutien possible) ○ Le travail est terminé dans le temps alloué et négocié avec les élèves ○ Une fois validé, le plan est formalisé sur support informatique avant la séance portant sur le thème des matériels de pâtisserie

NB : Proposition de verbes traduisant des objectifs opérationnels portant sur : ¹⁴

Se reporter au chapitre précédent (*Manuel d'accompagnement – Chapitre VII*), sur les processus d'apprentissage.

La connaissance	La compréhension	L'application
Citer Copier Décrire Définir Désigner <i>en cochant</i> , ... Incrire Nommer Sélectionner ...	Démontrer Déterminer Expliquer <i>à l'aide d'exemples</i> , ... Interpréter Préciser Prouver Résumer Traduire ...	Adapter Appliquer Employer Etablir Mettre en œuvre Poser Représenter Utiliser ...
L'analyse	La synthèse	L'évaluation
Décomposer Diviser Extraire Rechercher Simplifier Séparer Identifier ...	Assembler Construire Créer Produire Rassembler Remettre en ordre Réorganiser ...	Justifier en ... Evaluer <i>selon les critères suivants</i> , ... Optimiser Vérifier par Enumérer par ordre Interpréter ...

¹⁴ « Du référentiel à l'évaluation », Bernard Porcher, Editions Foucher

1.3.2 VERS LA MISE EN PLACE D'UN VÉRITABLE PORTEFEUILLE DE COMPÉTENCES ? :

Un véritable challenge à relever pour tout enseignant réside dans la formulation des compétences attendues pour les élèves en début / en cours / en fin de formation.

Dans certaines disciplines (les langues par exemple), des **port-folio** (littéralement « portefeuille de compétences ») se mettent progressivement en place sur le plan Européen, combinés à l'outil informatique (e-portfolio).

L'aspect novateur consiste à avoir lister des compétences (référentiel de compétences professionnelles) avec mention explicite des indicateurs de performance dans l'apprentissage des langues vivantes.

Les stratégies de formation s'en trouvent alors profondément modifiées, dans la mesure où la formation cible clairement l'atteinte des objectifs par le biais de situations, d'outils – moyens autres que traditionnels.

Les objectifs pointent :

- l'élaboration de programmes d'apprentissage des langues prenant en compte : des savoirs antérieurs, des objectifs, des contenus
- l'organisation d'une certification en langues à partir d'examens définis en terme de contenu et de critères d'appréciation formulés en terme de résultats positifs (critères « suffisamment exhaustifs, transparents et cohérents »)
- la mise en place d'un apprentissage auto-dirigé (dont : développer chez l'apprenant la prise de conscience de l'état présent de ses connaissances et de ses savoir-faire, l'entraîner à l'auto-évaluation...)

L'approche méthodologique dans l'acte d'évaluation intègre la mise en place d'un portefeuille définissant les compétences, les savoirs, les savoir être, les savoir-faire que les élèves doivent acquérir.

Même si les acteurs s'accordent à dire combien le travail de définitions des items est considérable, il est à noter également « combien ce travail est enrichissant, surtout quand il est mené avec d'autres enseignants de l'équipe pédagogique »¹⁵.

Le véritable challenge pour nous pourrait être de s'engager dans la mise en place d'un tel portefeuille de compétences pour nos élèves ...

1.3.2.1 APPROCHE METHODOLOGIQUE :

Anne Jorro¹⁶ pose les compétences à acquérir pour se professionnaliser en évaluation en 5 domaines :

- « Compétences théoriques : savoir de quoi on parle quand on parle d'évaluation, identifier, nommer, analyser ce que l'on fait
- Compétences d'ordre méthodologiques : être en mesure d'observer l'activité d'un apprenant
 - o Est-ce que l'élève se focalise sur sa tâche ?
 - o Commence-t-il à mettre en œuvre des connaissances ? une démarche ?
 - o Quelle est l'activité dialogale qui se met en place ? L'élève doit prendre part, d'où forcément du bruit dans la classe ! (car je ne construis ma pensée que par l'interaction avec l'autre, une classe silencieuse n'est donc pas une classe qui apprend !)
 - o Est-ce qu'il prend le temps de regarder ce qu'il a produit ? D'analyser son travail en cours de réalisation ?
- Compétences d'ingénierie pédagogique : une évaluation se construit avant !
- Compétences sémiotiques : apprendre à entendre la parole des élèves, à repérer les difficultés des élèves
- Compétences éthiques : l'évaluation est-elle une pratique qui vise à situer un élève ou est-elle instaurée pour assurer un apport de pouvoir entre enseignant et élève ».

¹⁵ *Innovations en actions : Evaluer autrement, Mai 2005 - Eduscol*

¹⁶ *Op. cité, Anne Jorro : « Changer les pratiques d'évaluation, questions et enjeux »*

1.3.2.2 PROPOSITION D'UN PORTEFEUILLE DE COMPETENCES D'UN PROFESSEUR :

CAPACITES	PERFORMANCE « Le professeur doit être capable de ... »	CONDITIONS « On donne ... »	CRITERES « On exige ... »
	Nommer les types d'évaluation et identifier les différentes fonctions de l'évaluation	<i>Des exemples caractéristiques d'évaluation écrite</i>	<i>Différencier les évaluations entre-elles (mettre en évidence les critères de différenciation) Positionner les évaluations suivant la progression des apprentissages : avant, pendant, après Nommer chaque type d'évaluation, et préciser leurs fonctions spécifiques Repérer les différents supports d'évaluation utilisés</i>
	Mesurer les écarts d'appréciation entre correcteurs dans l'évaluation d'un contrôle écrit	<i>Des épreuves écrites d'élèves non corrigées</i>	<i>Corriger une série d'épreuve écrite, et comparer les résultats et les appréciations entre-elles Identifier les éléments qui tendent à expliquer les différences d'appréciation entre correcteurs</i>
	Apprécier l'incidence de l'évaluation dans le processus d'orientation de l'élève	<i>Catalogue et publications ONISEP Relevés trimestriels d'élèves</i>	<i>Organiser une rencontre avec la personne Conseillère d'Information et d'orientation dans son établissement (définir les fonctions, les risques et les enjeux de l'orientation ; identifier les responsabilités en matière d'orientation des élèves propres : à chaque enseignant, au professeur principal) Participer à l'orientation et l'insertion des élèves avec les autres personnels, d'enseignement, d'éducation et d'orientation</i>
ANALYSER	Sélectionner des savoirs – savoir-faire et savoir être à évaluer : - dans le respect du référentiel	<i>Référentiels</i>	<i>Repérer dans un référentiel, les savoirs – savoir faire et savoir être Différencier les objectifs disciplinaires des objectifs transversaux Différencier les notions de : capacité – compétence – savoir associé – savoir faire – savoir être et relever dans un référentiel donné, des exemples caractéristiques de chacune de ces notions</i>
	Sélectionner des savoirs – savoir-faire et savoir être à évaluer : - dans le respect des enseignements	<i>Référentiels Livret de formation</i>	<i>Associer des savoirs – savoir – faire et savoir être à des séquences d'enseignement TA / TP ou Technologie, disciplinaire / interdisciplinaire Justifier le positionnement d'une évaluation dans la progression des apprentissages</i>
	Repérer les éléments clefs d'une connaissance à transmettre et à évaluer	<i>Référentiels</i>	<i>Relever dans un référentiel les éléments clefs à transmettre, et les limites de connaissances A partir d'un élément clef, définir le niveau d'exigence de l'objectif à évaluer dans l'activité (critères de performance - réussite) Citer les critères de tolérance associés aux objectifs à évaluer Définir le contexte de l'évaluation (conditions de l'évaluation)</i>

	Repérer les pré-requis nécessaires (disciplinaires, interdisciplinaires)	Référentiels	Définir la notion de pré-requis ; donner un exemple caractéristique Repérer dans un référentiel donné, tous les champs de savoirs en lien avec sa discipline (possibilité de réaliser ce travail avec des collègues stagiaires de disciplines différentes) ; positionner chacun de ces champs sur une échelle de temps par rapport à ses objectifs de formation (avant - pendant- après) Positionner chaque objectif de formation de sa discipline sur une échelle de temps de formation Citer pour chaque objectif de formation visé, les pré-requis (disciplinaires et interdisciplinaires) fondamentaux
	Repérer en situation les difficultés et les points d'appui élèves (observation, ...)	Analyse d'une classe lors d'une séquence d'enseignement (visionnage d'une cassette vidéo)	Repérer les éléments / les signes symbolisant une difficulté / une compréhension des élèves Construire une grille d'observation des élèves Consigner sur un support écrit, les obstacles rencontrés dans le déroulement de la séquence ainsi que les écarts entre les résultats attendus et obtenus
	Analyser les résultats de l'évaluation (analyse qualitative et quantitative)	Epreuves écrites élèves corrigées Calculatrice Logiciel de note enseignant (type profnote) Situation fictive (notes trimestrielles élèves)	Lire et interpréter les résultats des élèves (lecture des relevés de notes, de diagrammes ...) Reporter sur un document écrit les difficultés rencontrées par les élèves par type (compréhension – assimilation – transfert), à partir des évaluations faites dans l'établissement
		Livret d'évaluation entreprise exemple	Reporter sur un document écrit les difficultés rencontrées par les élèves par type, à partir des évaluations faites en entreprise
		Epreuves écrites élèves corrigées Livret d'évaluation entreprise exemple	Identifier les causes des difficultés rencontrées
REALISER	Utiliser – adapter - construire des outils d'évaluation diversifiés :		
	- dans le temps : avant, pendant, après	Situations fictives d'évaluation Référentiels BEP et Baccalauréat professionnel	A partir d'un objectif d'évaluation visé commun au référentiel BEP et Baccalauréat professionnel, identifier des critères de performance et des conditions adaptés à chacun des référentiels
	- dans la nature :		
	auto-évaluation Mettre en œuvre des activités permettant de donner un degré d'autonomie à l'élève	Grilles d'auto-évaluation (disciplinaire, interdisciplinaire)	Repérer les différentes grilles d'auto-évaluation ; choisir et utiliser une grille d'auto-évaluation fournie vierge Adapter la grille fournie à une auto-évaluation de ses élèves face à des objectifs de formation visés (outils de positionnement face à des objectifs de maîtrise)
	évaluation des pré-requis	Référentiels	Utiliser un modèle d'évaluation des pré-requis Adapter le modèle à une situation nouvelle : nouveau pré-requis à évaluer
	évaluation diagnostique (bilan du degré de maîtrise de ...)	Grilles d'évaluation diagnostique Référentiels	Utiliser un modèle d'évaluation diagnostique Adapter le modèle à une situation nouvelle : nouveau bilan du degré de maîtrise d'un élève par rapport à un référentiel donné
	évaluation formative	Modèles d'évaluation formative	Utiliser un modèle d'évaluation formative Adapter le modèle à un nouvel objectif d'évaluation visé

évaluation sommative - certificative	<i>Modèles d'évaluation sommative</i> <i>Modèles d'évaluation certificative</i>	<i>Utiliser un modèle d'évaluation sommative</i> <i>Adapter le modèle à un nouvel objectif d'évaluation visé</i> <i>Proposer un barème de notation équitable et adapté</i> <i>Proposer une correction (contenu, forme) adaptée</i>
- sur le fond : <i>Contextualiser / décontextualiser des situations d'évaluation (situations-problèmes, ...)</i>	<i>Référentiels</i>	<i>Définir la notion de : situation – problème</i> <i>A partir d'un objectif d'évaluation, proposer une situation – problème caractéristique</i> <i>Proposer pour un même objectif d'évaluation visé, deux situations – problèmes dans deux contextes différents</i>
- sur la forme : orale, écrite, ...activités : simulation, jeux de rôles, ... multimédia, ...	<i>Référentiels</i>	<i>A partir d'un même objectif d'évaluation, proposer un support d'évaluation sous forme : orale, écrite (jeux de rôles, TICE, mots-croisés, QCM, Vrai-faux, QROC, ...)</i> <i>Pour chaque type d'évaluation, proposer des supports différents</i> <i>Pour une séquence d'enseignement donné, proposer des supports d'évaluation différents</i>
- En et hors établissement	<i>Livrets d'évaluation en entreprise</i>	<i>Lire et commenter des grilles d'évaluation en entreprise</i> <i>Participer à la mise en place des grilles d'évaluation</i> <i>Coordonner les critères d'évaluation entre établissement de formation et entreprise</i> <i>Evaluer sous l'autorité de son conseiller pédagogique, les élèves au cours de visites d'entreprise</i>
- et évolutifs (dans le sens adaptés à la progression du groupe classe)	<i>Logiciels de note enseignants</i>	<i>Collecter les notes et tenir à disposition des élèves un historique des résultats des évaluations</i>
Mettre en œuvre les outils conçus précédemment		<i>Réaliser pour une séquence d'enseignement donné, un exemple représentatif d'une évaluation : diagnostique, des pré-requis, formative, sommative, auto-évaluation ; et d'une évaluation orale, écrite (au moins deux supports différents)</i>
Mettre en œuvre des outils d'évaluation interdisciplinaires (entre autres, au cours d'activités de projet)	<i>Référentiels</i> <i>Repères pour la formation PPCP</i>	<i>Utiliser un modèle d'évaluation interdisciplinaire (exemple : modèle PPCP)</i> <i>Adapter le modèle à un nouvel objectif d'évaluation visé (exemple : séquence d'enseignement en co-animation)</i>
Remédier		
Mettre en œuvre des actions de remédiation (en situation, hors situation)	<i>Situation réelle et/ou fictive</i>	<i>Proposer des actions de remédiation (identifier des actions de régulation proactive, interactive et rétroactive)</i>
Mettre en œuvre des actions de soutien adaptées	<i>Situation réelle et/ou fictive</i>	<i>Différencier les notions d'aide individualisée, de modules</i> <i>Proposer une action de remédiation avec un ou plusieurs enseignants de disciplines différentes</i>
Proposer des aides en groupes identifiés : groupes de niveaux – groupes de besoins	<i>Situation réelle et/ou fictive</i>	<i>Différencier les notions de : groupes de niveaux – groupes de besoins</i> <i>Mettre en place dans son établissement un module pour un groupe de niveaux et/ou un groupe de besoins</i>
Proposer des aides individualisées aux élèves	<i>Situation réelle et/ou fictive</i>	<i>Rencontrer des enseignants de français et de mathématiques dans son établissement et proposer des actions d'aide individualisée prenant appui sur le contexte</i>
Collecter, synthétiser des résultats d'évaluation de la classe, de groupes classe, individuels (bilan des acquis à un moment donné) et utiliser – adapter - construire au besoin des échelles descriptives (graphiques, numériques, ...)	<i>Epreuves écrites élèves corrigées</i> <i>Calculatrice</i> <i>Logiciel de note enseignant (type profnote)</i> <i>Situation fictive (notes trimestrielles élèves)</i>	<i>A partir d'une série d'épreuves écrites élèves corrigées, relever : la note la plus basse, la note la plus haute ; faire la moyenne, l'écart type</i> <i>Transcrire les résultats des élèves sous forme de diagrammes (histogramme, ...) ; positionner un élève visé sur le diagramme</i> <i>Utiliser un logiciel de note et schématiser les résultats des élèves à partir d'une situation fictive – matérialiser l'évolution d'un élève visé</i>

RENDRE COMPTE	Formuler les objectifs d'apprentissage, et les objectifs d'évaluation (performance, conditions, critères)	<i>Référentiels</i>	<i>Inventorier les différentes possibilités de mettre à la disposition des élèves : les objectifs d'apprentissage, les objectifs d'évaluation Proposer pour une séquence d'enseignement donné : un outil de communication des objectifs d'apprentissage, un outil de communication des objectifs d'évaluation (en explicitant : la performance, les conditions de réalisation, les critères de performance)</i>
	Communiquer aux élèves et aux parents les résultats de l'évaluation	<i>Situation réelle ou fictive</i>	<u><i>Sous forme orale :</i></u> <i>Faire le compte-rendu aux élèves en situation des points positifs et à améliorer – exploiter – fixer des objectifs Participer activement aux séances de conseil de classe Participer activement aux rencontres parents - professeurs</i> <u><i>Sous forme écrite :</i></u> <i>Moyens : appréciations sur devoirs, sur bulletin, ... par le biais de l'informatique, .. Contenu : énoncé clair et complet, nuancé en terme d'évolution des compétences (points acquis ou en cours d'acquisition, points non acquis) Objectifs : identification des processus d'optimisation des apprentissages, positionnement par rapport aux compétences attendues...</i>
	Participer à la formulation du projet d'orientation de l'élève (participation aux rencontres parents – professeurs, ...)	<i>Situation réelle ou fictive</i>	<i>Questionner chaque élève sur son projet professionnel à des étapes clefs de l'année : rentrée, milieu et fin d'année scolaire</i>
	Communiquer et participer à la coordination des dispositifs d'évaluation dans le temps au sein de l'équipe pédagogique	<i>Situation réelle ou fictive</i>	<i>A partir du calendrier scolaire, positionner et rendre compte à ses élèves de l'ensemble des évaluations disciplinaire Proposer un outil de communication des dispositifs d'évaluation à destination : des élèves & de l'équipe pédagogique (exemple : dans le cahier de texte)</i>

1.3.3 « EVALUER, OUI MAIS COMMENT ? » :**1.3.3.1 LES OUTILS :**

EVALUATION des SAVOIRS		EVALUATION des SAVOIR - FAIRE	EVALUATION des SAVOIR – ETRE
Evaluation des connaissances	Evaluation de la compréhension des connaissances	Evaluation du savoir faire pratique y compris évaluation des connaissances et de leur compréhension	Evaluation de l'attitude - comportement, du savoir-être
Questionnaire à réponses fermées (questionnaire à trous, questionnaire vrai-faux, QCM)	Questionnaire à réponses ouvertes Evaluation orale argumentée Evaluation écrite avec justification	Activité professionnelle concrète (évaluation d'objectifs opérationnels mentionnant : les performances attendues (« on demande ») les critères d'évaluation (dont le niveau d'exigence et de tolérance)	Travaux individuels ou de groupe avec rapporteur (exposé) Situation professionnelle de travail
Evaluation écrite ou orale sans justification	Texte induit (justification à partir d'un vocabulaire donné) Exercice d'application Etude de cas selon méthode imposée / méthode choisie par l'élève Rapport – Compte rendu	le barème de notation éventuellement des pénalités portant sur des points clefs à respecter	Fiches d'observation du comportement de l'élève en situation

Les pratiques évaluatives ne doivent pas non plus négligées les canaux empruntés par les élèves, qu'ils soient visuels (Internet, DVD, BD, ...), auditifs (téléphone portable, CD, ...) ou kinesthésiques (jeux de rôle, jeux interactifs, ...).

1.3.3.2 LA NOTE ET L'APPRECIATION (ECRITE / ORALE) :**Points clefs :**

- l'appréciation est qualitative et explicative (censée donner à l'élève des pistes de remédiation, des orientations de travail, des aides à la réussite)
- l'appréciation porte sur les actions à envisager et non sur un bilan
- « le medium est message », dans le sens de l'importance fondamentale des messages non verbaux (attitude, gestuel..) dans la perception que l'élève se fait de son efficacité personnelle

1.3.4 « EVALUER : ET APRES ? » :

1.3.4.1 LES PROCESSUS DE REGULATION :

	REGULATION proactive	REGULATION interactive	REGULATION rétroactive
	Processus de remédiation intervenant au démarrage d'une nouvelle situation d'apprentissage	Processus de remédiation intervenant tout au long de la situation d'apprentissage <i>Modification – adaptation en temps réel d'apprentissage des connaissances des élèves</i>	Processus de remédiation intervenant au terme d'une situation d'apprentissage <i>consécutif d'un écart dans la compréhension – maîtrise de savoirs par un ou plusieurs élèves)</i>
Points clefs	Définition claire des objectifs à atteindre, des critères d'évaluation Contrôle des pré requis	Phase de reformulation, Echanges / confrontations Contextualisations / décontextualisations	Dispositifs : approfondissements, modules, soutien, aide personnalisée

NB : distinction entre les processus de régulation établi par Allal en 1991¹⁷ (à noter la différenciation dans la notion « proactive » : prolongement de la séance sous forme d'approfondissement et de consolidation des compétences des élèves ayant déjà atteint le seuil de maîtrise).

1.3.4.2 DU PROCESSUS D'ÉVALUATION A LA PRATIQUE D'UNE PEDAGOGIE DIFFERENCIEE : OUVERTURE VERS LES PRATIQUES DE REGULATION ...

Voilà réellement l'enjeu dans l'acte d'évaluer : **celui de former tous les élèves en procédant au besoin par la mise en place de dispositifs de remédiation ciblés** (collectif, groupe, individuel).

Ces dispositifs existent : citons **les modules** inscrits dans le cycle de formation des élèves de seconde professionnelle BEP, mais aussi les pratiques **d'aide individualisée** des élèves de première année CAP et BEP (dans les matières spécifiques de Français et de Mathématiques) et des élèves de première et de deuxième année CAP, de Terminale professionnelle BEP et de première et terminale professionnelle BACCALAUREAT PROFESSIONNEL dans le cadre de projet pluridisciplinaire à caractère professionnel (PPCP).

Ces dispositifs, ainsi légitimés, ne pourront passer outre une initiation – formation de ses élèves à **l'autoévaluation** ... comme nous le verrons par la suite.

NB : Il convient de souligner que les pratiques de soutien, si elles trouvent un intérêt crucial pour un public d'élèves en difficulté, opèrent de même chez les autres élèves une amélioration des apprentissages, et qu'il ne faut par conséquent pas écarter les élèves « plus performant » de ces activités. Il faut ainsi introduire **l'idée de perfectibilité**, et positionner le degré de maîtrise sur une échelle à plusieurs niveaux.

Extrait de l'e-portfolio de l'Ecole nationale de formation agronomique Toulouse Auzeville ¹⁸ :

0	compétence inconnue
1	compétence connue (le stagiaire en a entendu parler)
2	initiation en cours
3	appropriation en cours
4	maîtrise dans un contexte connu
5	appropriation totale, transportable dans un nouveau contexte

1.3.4.3 L'ENSEIGNEMENT MODULAIRE :

Objectifs et méthodologie :

¹⁷ In « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Jean-Marie Gillig, Edition Hachette Education, Novembre 2001 – page 83

¹⁸ Présentation par Laetitia Branciard, ingénieure de Recherche Multimédia et Apprentissage, Journée banalisée IUFM Midi-Pyrénées du 15 Mars 2005

POINT PARTICULIER	MODULES (ENSEIGNEMENT MODULAIRE), création en 1992
PUBLIC CONCERNE	- Elèves de Seconde professionnelle BEP
DOMAINES CONCERNES	<ul style="list-style-type: none"> • A part égale entre l'enseignement général et l'enseignement technologique et professionnel (2x33 heures) • Enseignement général : Français – Histoire Géographie 16,5 h minimal ; le reste à partager entre Langue vivante, Mathématiques, Education esthétique et possible EPS • Enseignement professionnel : Pratique professionnel et Technologie professionnelle 16,5 h ; le reste à partager entre Sciences appliquées à l'alimentation à l'hygiène et à l'environnement, Vie économique et juridique de l'entreprise Commercialisation • Mais également les acteurs de la vie éducative : CPE, Conseiller d'information et d'orientation, le documentaliste, l'assistante sociale, ...
VOLUME HORAIRE	66 heures
OBJECTIFS	<p>A partir d'évaluation de diagnostic ou de bilan tout au long de la formation, les enseignants mettent en place des modules qui s'inscrivent dans la continuité des enseignements, destinés à répondre à des besoins ponctuels de la part d'un groupe d'élèves identifiés (principe d'aide individualisée adaptée à des besoins identifiés).</p> <p>Les modules peuvent prendre place en salle de classe équipée (l'objectif n'étant pas de reconduire des situations normales de cours), voire dans des ateliers, mais dans tous les cas ils permettent une diversification marquée des modes d'enseignement (dans ses stratégies comme dans ses supports et moyens).</p> <p>Ils sont animés de préférence en pluridisciplinarité, de manière à favoriser les liens entre les disciplines et favoriser ainsi le travail en commun.</p> <p>Ils visent à la différence d'autres dispositifs (de type PPCP, ...) <u>une évaluation individualisée.</u></p> <p>Objectifs spécifiques :</p> <ul style="list-style-type: none"> • aide à l'acquisition des technologies de travail individuel • aide à l'apprentissage des formes fondamentales de raisonnement <p>Les modules doivent participer à une meilleure connaissance de soi (de son fonctionnement, de ses difficultés, de ses réussites, ...)</p>
NATURE des groupes	<p><u>Groupes de soutien ? Groupes de niveau ? ... :</u></p> <p>L'alternance dans la constitution des groupes entre homogénéité et hétérogénéité des élèves, d'après de récentes recherches, semble faciliter le non – cloisonnement de la classe entre « la tête, le corps et la queue d'un train » (métaphore d'ailleurs reprise par André Antibi dans son analyse des pratiques évaluatives des enseignants).</p> <p>NB : il convient de prendre en compte les remarques judicieuses des auteurs s'exprimant sur la différenciation pédagogique dont les activités de soutien : « Ils (les professeurs) veilleront à ce que les actions de soutien et les activités d'approfondissement n'aboutissent pas à diviser de façon permanente chaque classe en deux groupes figés entre lesquels l'écart se creuserait vite et profondément » ¹⁹.</p>

¹⁹ Extrait de la circulaire ministérielle du 28 mars 1977, in « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Jean-Marie Gillig, Edition Hachette Education, Novembre 2001 – page 57

TYPE DE MODULE**Propositions par
groupe****Seconde
professionnelle
BEP**

NB : les modules en seconde professionnelle peuvent être perçus comme étant des préalables nécessaires à la préparation des dispositifs de PPCP de Terminale et Baccalauréat professionnel.

GROUPE DE BESOINS :**•MODULE D'AIDE METHODOLOGIQUE :****•MODULE d'aide au développement cognitif :**

Apports d'ordre méthodologique liés aux opérations mentales de l'élève : raisonnement, attention, concentration, mémorisation, gestion de l'espace et du temps, ... pour améliorer les apprentissages
Entraînement à la méthodologie, à des stratégies d'apprentissage,

Le module consiste en la mise en place d'activités avec pause méthodologique systématique, afin de mettre en exergue les procédures mentales utilisés par les élèves qui le font échouer voire réussir dans l'apprentissage. Il revient alors au formateur de suggérer – de mettre en place des dispositifs différenciés appropriés aux besoins sous forme de « conseil méthodologique » (terme introduit par Philippe Meirieu dès 1989).

Jean-Marie Gillig ²⁰suggère à ce propos la constitution par le groupe élèves même, d'outils permettant une forme d'autocontrôle au cours de leurs travaux (d'aucuns pourraient parler de « check-list »).

•MODULE d'aide à l'appropriation de compétences communes :

Apports d'ordre méthodologiques liés à la structuration des démarches de type : rechercher, organiser, choisir, traiter, décider, contrôler, valider, sélectionner, réaliser, traiter... pour analyser ses propres démarches et ainsi pouvoir les optimiser

•MODULE D'AIDE A L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE :**•MODULE d'aide au développement des compétences relationnelles :**

Apports d'ordre comportemental destiné à : apprendre et à agir ensemble, respecter des règles de sociabilité, s'intégrer à la vie de l'établissement – de la classe – du groupepour analyser sa socialisation dans un groupe et travailler sur ses capacités à s'intégrer dans le monde professionnel et dans la société

- Connaissance de l'environnement : découverte de l'établissement de formation, des nouvelles modalités pédagogiques (pédagogie de contrat, évaluation formative, sommative, ...) par l'intermédiaire de : rencontres avec les acteurs de l'établissement, travail à partir des nouveaux documents, visite stratégique (le CDI, la salle multimédia, ...), ...
- Connaissance de soi : découverte de ses potentialités, adaptation de soi au nouveau mode de fonctionnement dans l'établissement, par l'intermédiaire de : outils multimédias (filmer les élèves), activités culturelles type théâtre

•MODULE d'aide à l'élaboration du projet personnel de l'élève (orientation – insertion) : connaissance de soi, connaissance des métiers

Apports d'ordre personnel destinés à donner du sens à la formation, faciliter l'insertion scolaire par une meilleure connaissance de soi, de l'environnement, des filières et des métiers.

- Travail sur son projet personnel : découverte des filières de formation, des métiers potentiels par l'intermédiaire de : rencontres avec des professionnels anciens élèves ou non, visites d'entreprises, acteurs de l'orientation, ...

GRUPE DE NIVEAU :**•MODULE DE SOUTIEN ET D'APPROFONDISSEMENT :**

Apports complémentaires de savoirs centrés sur les apprentissages fondamentaux permettant une rémédiation d'un groupe d'élèves identifiés suite à une évaluation diagnostique

Il peut s'agir en outre de reprendre certains savoirs non assimilés et d'opérer des contextualisations ciblées, voire des savoir-faire non maîtrisés et d'entraîner les élèves à une pratique plus systématique

•MODULE de soutien :

Apports d'ordre disciplinaire (enseignement général / enseignement professionnel) permettant de venir en aide ponctuellement aux élèves en difficulté

•MODULE d'enrichissement :

Apports d'ordre personnel et/ou professionnel permettant de favoriser l'implication de l'élève dans des activités qui lui permettent de se dépasser tant dans sur le plan scolaire que culturel voire professionnel

TOUT GROUPE :**•ETUDES DIRIGEES :**

Le recours à des études dirigées, un peu à la manière de celles pratiquées en école primaire, peut constituer une sorte de finalisation des modules de remédiation et d'activités de soutien individualisé :

« Les études dirigées, d'une durée quotidienne de trente minutes, se situent obligatoirement dans le temps scolaire (...) Elles s'adressent à tous les élèves, doivent favoriser leur apprentissage du travail personnel, les aider à acquérir diverses méthodes et, bien que distinctes des activités de soutien aux élèves en difficulté, amener les maîtres à aider les élèves à repérer les erreurs dans la construction des savoirs. Les études dirigées ne doivent constituer ni un apprentissage initial, ni une séquence d'évaluation systématique, ni une étude surveillée », extrait de la circulaire du 6 septembre 1994 « Organisation des études dirigées à l'école primaire ».

MODULE d'aide individualisée en PPCP

Extrait des données clefs par diplôme, partie PPCP :
 CAP : Première année (90 heures), Deuxième année (108 heures)
 BEP : Terminale professionnelle (112 heures)
 BACCALAUREAT PROFESSIONNEL : Première professionnel (75 heures), Terminale professionnelle (75 heures)
 - 1/3 du volume horaire consacré à la mise en place d'activités d'aide individualisée (à destination d'élèves en difficultés, par groupes max. de 8)
 • 2/3 du volume horaire consacré aux activités de réalisation du projet (à destination de l'ensemble des élèves)
 • 10% de l'horaire pour la phase de concertation entre enseignants impliqués (définis au préalable à Année -1)
 Module d'aide individualisée réservée spécifiquement aux élèves éprouvant des difficultés dans la réalisation des étapes du projet, essentiellement sous forme de groupes de besoins.

ORDONNAN-CEMENT des modules ²¹

CYCLE DE FORMATION						
	1 ^{ère} ANNEE			2 ^{ème} ANNEE		
	1 ^{er} trimestre	2 ^{ème} trimestre	3 ^{ème} trimestre	1 ^{er} trimestre	2 ^{ème} trimestre	3 ^{ème} trimestre
AIDE METHODOLOGIQUE						
Aide au développement cognitif						
Aide à l'appropriation de compétences communes						
AIDE A L'INSERTION SOCIALE ET PROFESSIONNELLE						
Aide au développement des compétences relationnelles						
Connaissance de l'environnement						
Connaissance de soi						
Aide à l'élaboration du projet personnel de l'élève						
SOUTIEN ET APPROFONDISSEMENT						
Soutien						
Approfondissement						

Proposition de formalisation :

Module n° ...	
TYPE de module	
GROUPE identifié	
NATURE de l'action	
STRATEGIE et DUREE	Nombre de séquences : Calendrier :
PROGRAMMATION	
BILAN et REMEDIATION(S) éventuelles	

²¹ Inspiré de : « Le métier d'enseignant en lycée professionnel », G. Czapiewski et JJ Seneg, Editions Techniplus, Décembre 1995

1.3.4.4 L'AIDE INDIVIDUALISEE :

POINT PARTICULIER	AIDE INDIVIDUALISEE (BO 24 Juin 1999)
PUBLIC CONCERNE	Elèves de première année CAP et BEP rencontrant des difficultés ponctuelles ou présentant des lacunes profondes Par groupes de 8 max. (public mouvant)
DOMAINES CONCERNES	Français Mathématiques
VOLUME HORAIRE	1 heure hebdomadaire estimatif
OBJECTIFS	Faciliter une meilleure appropriation des savoirs fondamentaux Acquérir l'autonomie nécessaire à la prise en charge des apprentissages
Méthodologie	Partie intégrante de la politique de l'établissement, définissant de manière collégiale les structures à mettre en place pour venir en aide aux élèves en difficulté (repérage par type de difficultés et entretien, organisation dans l'emploi du temps, outils et supports existants ou à mettre en place, ...) Mise en place d'objectifs (stratégies pédagogiques adaptées) sous forme de « contrat pédagogique » par groupe ou individuel, à durée limitée dans le temps, avec nécessité de synthèse – bilan périodique
Ce qu'elle n'est pas ...	Une séance longue, répétitive du cours, en lien avec les modules, dont le cadre est arrêté et figé pendant toute l'année, faisant l'objet d'une évaluation sommative
Ce qu'elle est ...	Une séance favorisant l'écoute, le dialogue, la réflexion Une séance permettant à l'élève de reprendre confiance en lui Une séance permettant de cibler très précisément ses lacunes et examiner les moyens d'y remédier Une séance donnant lieu à évaluation formative Une séance construite en complémentarité entre les disciplines de Français et de Mathématiques spécifiquement, voire avec les autres disciplines
AIDE en Mathématiques	Aide spécifique pour faire prendre conscience aux élèves de la nature de leurs difficultés et leur donner les moyens de remédier à certaines lacunes
AIDE en Français	Aide spécifique pour faire acquérir aux élèves une meilleure maîtrise de la langue

1.3.4.5 LA PRATIQUE DE L'AUTOEVALUATION, OUTIL D'AUTONOMISATION DE L'APPRENANT :

Au préalable, il convient de citer quelques courants de pensée autour de la problématique de l'autoévaluation :

- l'autoévaluation comme objectif d'apprentissage, permettant une appropriation par l'élève des critères d'évaluation, et par la même une anticipation et une remédiation personnelle face aux difficultés rencontrées (sens donné au terme d'évaluation formatrice)
- l'autoévaluation entendu comme l'association entre : l'autocontrôle (régulation dans l'adéquation d'un produit ou de procédures) et l'auto questionnement (porteur de réflexions sur le sens du processus de formation)²²
- l'autoévaluation comme outil de formation dans le contexte des interactions sociales entre les acteurs de la formation (l'évaluation comme processus de communication et de négociation)
- l'autoévaluation, comme outil de prise de recul, puis de distanciation, et de décentration

La pratique de l'autoévaluation conduit l'élève à « explicit ses représentations, à réfléchir sur ses stratégies, à confronter ses démarches à celles d'autres élèves, à intégrer des critères externes dans ses cadres de référence, à gérer activement les relations entre les différentes tâches à accomplir »²³.

Dans ce sens, elle tend vers la logique d'une **évaluation formatrice**, laquelle permet une « appropriation par les élèves des outils d'évaluation des enseignants et la maîtrise par l'apprenant des opérations d'anticipation et de planification de la formation »²⁴

L'appropriation de cette pratique par l'élève (pratique de l'autoévaluation au sens strict), but avéré pour rendre autonome l'élève, requiert la mise en place :

- d'évaluation mutuelle (entre élèves) sur la base d'un référentiel externe au besoin
- de coévaluation, c'est-à-dire une confrontation entre l'autoévaluation de l'élève et l'évaluation du formateur

permettant **un retour sur soi et une régulation directe ou projetée** (fixation d'objectifs).

²² Travaux de Vial (1995), cités par Linda Allal, « Impliquer l'apprenant dans le processus d'évaluation : promesses et pièges de l'autoévaluation », in « L'évaluation des compétences et des processus cognitifs – Modèles, pratiques et contextes », C. Depover et B. Noël, Editions PED De Boeck Université, 1999 – page 39

²³ op. cité, page 44

²⁴ « Le métier d'enseignant en lycée professionnel », G. Czapienski & JJ Senez, Editions Technipus, Décembre 1995

Elle est un acte fort, un outil **vers l'autonomisation de l'apprenant dans le cadre de l'interaction sociale et professionnelle**. Dans le monde professionnel en effet, le recours à l'autoévaluation est monnaie courante (preuve en est par exemple la généralisation des procédures de reconnaissance et de validation des acquis, la mise en œuvre progressive du portfolio professionnel, ...).

Linda Allal mesure même l'importance pour l'établissement d'avoir recours à une réelle culture de l'autoévaluation afin de ne pas accroître « le retard sur l'évolution de la vie sociale et économique ».

Pour autant, l'autoévaluation présente des risques qu'il convient de mesurer : le risque de confusion des rôles entre l'évalué et l'évaluateur, le risque de confusion entre les moyens (évaluation comme objectif d'apprentissage) et les buts (évaluation). Linda Allal cite même : le risque de chantages affectifs, celui d'accroître les inégalités, ...²⁵.

Il n'en demeure pas moins que la pratique de l'autoévaluation, tout comme celle de l'évaluation formative, se meut dans une croyance fondamentale : celle de penser que tous les élèves sont motivés et impliqués dans l'acte de formation. Le risque est grand en effet de constater le manque de volonté des élèves de se faire « diagnostiquer » (Philippe Perrenoud parle de l'évaluation formative comme une forme d'incarnation de « Big Brother »). Cela suppose en effet une forme d'humilité des élèves dans la reconnaissance de leurs lacunes (alors même que les comportements des élèves tendent à masquer leurs difficultés) ...

Remarque :

Il apparaît la nécessité de conduire une politique commune de l'évaluation, dont l'évaluation formative au sein de l'établissement, afin d'harmoniser les pratiques entre enseignants, de créer des synergies au travers de séquences en interdisciplinarité, et donner du sens aux élèves.

En l'occurrence, la pratique de l'évaluation inter / pluri / trans – disciplinaire est à considérer comme un nouveau challenge à relever pour l'enseignant...

²⁵ *op. cité, page 50*

1.4 ETAT DES LIEUX : LES MODALITES D'EVALUATION

Comparons dans un premier temps les modalités d'évaluation de la MCCDR à celles du dernier référentiel paru en Mention Complémentaire proche de la discipline Pâtisserie (et en l'occurrence porteur en principe des récentes innovations pédagogiques), celui de la Pâtisserie Boulangère.

1.4.1 EN MCCDR :

EPREUVE PROFESSIONNELLE PRATIQUE PROFESSIONNELLE EP1

	Situation d'évaluation en établissement – S1	Situation d'évaluation en établissement – S2	Situation d'évaluation en entreprise – S3
Coefficient	3	6	3
Durée	4 heures	4 heures	
Calendrier	Fin du premier trimestre de l'année scolaire (novembre)	Au cours du troisième trimestre de l'année scolaire (avril – mai – juin)	Au cours de la période des 10 semaines minimum dont 8 semaines minimum en restauration
Modalités	<ul style="list-style-type: none"> - Déroulement dans le cadre habituel des travaux pratiques et de la progression normale des enseignements - Binôme constitué d'un professionnel et d'un enseignant de pratique professionnelle, membre de l'équipe pédagogique - Synthèse des évaluations consignée dans un livret d'évaluation 		Modalités et contenu de la formation en entreprise précisés dans un livret de formation Evaluation portant sur des situations réelles et complémentaires de la formation en établissement
Phase écrite	Rédaction d'une fiche technique (données qualitatives et quantitatives) à partir d'une préparation imposée pour 8 personnes	Rédaction d'un organigramme de production d'une préparation imposée et d'une préparation laissée à l'initiative du candidat Rédaction d'une fiche technique entremets ou desserts pour 8 personnes à partir de contraintes : thématique, panier de produits, instructions particulières	Binôme constitué du formateur de l'entreprise d'accueil et d'un membre de l'équipe pédagogique
Phase pratique	Réalisation de deux préparations pour 8 personnes à partir d'instructions données	Réalisation de deux préparations pour 8 personnes (une libre, une imposée) Distribution sur plat et sur assiette Phase de dégustation de la préparation libre	
Critères d'évaluation	Organisation de son poste de travail Gestion des matières premières Respect des règles d'hygiène et de sécurité Mise en œuvre des techniques permettant des réalisations de desserts, d'entremets salés et sucrés, de hors d'œuvre à base de pâte Dégustation et appréciation de la production sur un plan commercial	Organisation de son poste de travail Gestion des matières premières Respect des règles d'hygiène et de sécurité Qualité de la présentation et de la créativité (décoration, présentation des produits...) Mise en œuvre des techniques Dégustation et appréciation de la réalisation (remédiations à apporter)	Organisation de son poste de travail Mise en place Réalisation, suivi d'un service complet et rangement Respect des règles déontologiques du métier

EPREUVE TECHNOLOGIE PROFESSIONNELLE – DESSIN APPLIQUE À LA PROFESSION EP2

	Technologie professionnelle	Dessin appliqué à la profession
Coefficient	6	2
Durée	2 heures	1 heure
Modalités	<ul style="list-style-type: none"> • Forme du document libre : questionnaire ou étude de cas • Sélection du sujet sur un plan académique 	

Critères d'évaluation	Evaluation des connaissances portant sur : les produits, les préparations, les moyens de conservation, les matériels, la législation, la gestion appliquée	Evaluation des aptitudes du candidat à réaliser un dessin appliqué à la profession
-----------------------	--	--

1.4.2 EN MC PATISSERIE BOULANGERE :

EPREUVE E1 ORGANISATION ET PRODUCTION

	Epreuve ponctuelle écrite et pratique			
	Partie écrite	Partie pratique	Partie présentation	Partie Communication
Coefficient	12			
Points	30 (10 points par document)	100	100	10
Durée	3 heures Epreuve écrite et pratique (sans cuisson)	7 heures Epreuve pratique et orale		10 minutes max.
Modalités	<ul style="list-style-type: none"> • Définir l'organisation de son travail • Rédiger des fiches techniques (produits en pâte levée, produit de pâtisserie boulangère sucré ou salé) et des fiches de calcul des recettes 	<ul style="list-style-type: none"> • Réaliser les produits de pâtisserie boulangère sucrés et salés à partir d'une commande • Réaliser 6 sandwiches (3 garnitures différentes, conditionnés) 	- Présenter sa production	- Communiquer oralement sur un de ses produits
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Soin apporté à la rédaction des documents • Faisabilité 	<ul style="list-style-type: none"> • Respect du GBPH • Conformité des procédés de fabrication • Respect du temps imparti (enchaînement des tâches) • Maintien de son poste de travail en état de propreté et nettoyage en fin d'épreuve 	<ul style="list-style-type: none"> • Respect de la commande (en matière de qualité et de conformité) • Qualité de la présentation commerciale • Goût de la préparation • Qualité des éléments de décor en pâte morte 	- Présentation orale du produit choisi par le candidat

EPREUVE E2 ENVIRONNEMENT TECHNOLOGIQUE, SCIENTIFIQUE ET COMMERCIAL APPLIQUE A LA PRODUCTION

	Epreuve écrite en CCF (ou ponctuelle écrite pour les autres candidats)			
	7	3	7	3
Coefficient	5			
Points	7	3	7	3
Durée	2 heures			
Modalités	<ul style="list-style-type: none"> • A partir d'une ou de plusieurs situations professionnelles, répondre à 4 questions 2 relatives aux techniques de fabrication des pâtes, une relative aux crèmes – appareils et garnitures, une relative aux termes techniques 	<ul style="list-style-type: none"> • A partir d'une ou de plusieurs situations professionnelles, répondre à deux questions dont une intègre les notions relatives à l'hygiène et aux préventions des risques professionnels sur les matériels, la PRP 	- A partir d'une ou de plusieurs situations professionnelles, répondre à deux questions s'appuyant sur des situations professionnelles portant sur les domaines 3 du référentiel	- A partir d'une étude de cas simple, répondre à une série de questions portant sur les 4 parties du référentiel
Critères d'évaluation	<ul style="list-style-type: none"> • Exactitude des connaissances sur les matières premières, produits et techniques de fabrication 	- Connaissance des équipements et matériels utilisés, des règles d'hygiène et de prévention des risques professionnels liés aux matériels	• Connaissances des sciences – appliquées	- Connaissance de l'environnement économique, juridique et social

EPREUVE E3 EVALUATION DE L'ACTIVITE PROFESSIONNELLE

	Epreuve sur dossier				Epreuve orale		
Coefficient	3						
Points	5	5	5	5	20	10	10
Durée	30 minutes max.						
Modalités	Epreuve en CCF (ou ponctuelle orale pour les autres candidats) Elaboration d'un dossier au moyen de l'outil informatique dans lequel sont décrits : l'activité professionnelle de l'élève, en 2 pages max ; et deux situations professionnelles observées ou vécues (à l'aide d'une fiche normalisée : Fiche d'activité professionnelle)						
Critères d'évaluation	Lisibilité et structure du dossier	Description des activités présentées, des contraintes et des résultats obtenus	Utilisation des termes professionnels adaptés	Bilan personnel	Capacité à présenter son activité professionnelle	Aptitude à analyser des situations professionnelles, à faire part des problèmes ou des contraintes rencontrées et en tirer un bilan personnel succinct	Aptitude à communiquer avec le jury

1.4.3 ETUDE COMPAREE :

	MCCDR	MCPB
Modes	Coexistence entre Contrôle en cours de formation (CCF) et épreuves ponctuelles	
Domaines de l'évaluation	2 domaines distincts : <ul style="list-style-type: none"> • Domaine professionnel (en établissement, en entreprise) • Domaine technologique 	3 domaines distincts : <ul style="list-style-type: none"> • Domaine professionnel (épreuve en établissement) • Domaine technologique • Activité professionnelle en entreprise
<i>Domaine professionnel</i>	3 situations d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Deux situations d'évaluation en établissement <u>réparties dans l'année</u> (S1 et S2) - Un suivi en entreprise (S3) constituant l'EP1	2 situations d'évaluation : <ul style="list-style-type: none"> - Une situation d'évaluation <u>ponctuelle en fin d'année</u> (E1) - Une évaluation de l'activité professionnelle en entreprise (E3) sous la forme d'un dossier et d'une soutenance
<i>Critères d'évaluation (portant sur la pratique)</i>	- <u>Evaluation de l'activité professionnelle en établissement portant sur : un travail écrit</u> (rédaction d'un organigramme et fiche technique : une fiche technique d'une préparation de base en pâtisserie sucrée en S1, une fiche technique en S2 à partir d'un panier de produits) et une phase pratique (réalisation de deux préparations de base de la pâtisserie à partir d'instructions données et pour 8 personnes (en S1) et de deux préparations dont une imposée et l'autre libre, et une phase d'analyse sensorielle (avec appréciation des remédiations à apporter) en S2 - <u>Evaluation de l'activité professionnelle en entreprise portant sur des compétences diverses</u> : règles déontologiques du métier, production, service – distribution, conservation, contrôle qualité et hygiène & sécurité	- <u>Evaluation de l'activité professionnelle en établissement portant sur : un travail écrit</u> (2 Fiches techniques de préparations de base de la pâtisserie sucrée et/ou salée à concevoir et fiches de calcul des recettes) et une phase pratique (dont notamment le respect de l'hygiène, les qualités organoleptiques de la préparation, la présentation : une pièce de décoration à faire et la communication orale) - <u>Evaluation de l'activité professionnelle en entreprise portant sur : la rédaction d'un dossier</u> (dont notamment la rédaction de fiches d'activités professionnelles), et sa soutenance orale
<i>Domaine technologique</i>	Evaluation dans le domaine technologique (technologie de la pâtisserie, techniques de conservation, matériels et gestion appliquée) et dans celui des arts appliqués (dessin appliqué à la profession) constituant l'EP2	Evaluation dans le domaine technologique, scientifique et commercial appliqués à la production (E2)
<i>Critères d'évaluation (portant sur l'écrit)</i>	Aptitude du candidat à répondre à un questionnaire et/ou à résoudre une problématique d'entreprise + réaliser un dessin appliqué à la profession	Aptitude du candidat à résoudre une problématique (situation professionnelle, étude de cas) en ayant recours à des savoirs des domaines suivants : technologie de la pâtisserie (y compris les thèmes Matériels et Equipements, Hygiène, Prévention des risques professionnels), sciences – appliquées, ECJS (Environnement Economique Juridique et Social)
Modalités d'évaluation	Coefficients + grille d'évaluation de 0 à 3 0 – Aucune maîtrise 1- Maîtrise insuffisante 2- Maîtrise satisfaisante 3- Maîtrise totale	Coefficients + Points (de 5 à 100 points)

Il convient de mesurer, dans le référentiel de la MC Pâtisserie Boulangère, le souci de prendre en compte des champs de connaissances « nouveaux » ou porteurs (les données scientifiques, la prévention des risques professionnels, l'argumentation orale et notamment commerciale), écartés quelque peu dans celui de la MCCDR.

En outre, il est important de constater que l'évaluation de la pratique professionnelle porte essentiellement sur des activités menées en établissement, l'entreprise étant le cadre donné au dossier à réaliser par le candidat et à présenter au jury (avec notamment la présentation de ses activités professionnelles, la description des actions menées et le bilan personnel). L'argumentation orale apparaît comme une constante dans l'évaluation ; en MCPB, elle intègre la dimension commerciale.

Enfin, les modes d'évaluation portent tant sur du Contrôle en cours de formation (CCF) que sur des épreuves ponctuelles.

1.4.4 ETUDE COMPAREE MC / AUTRES REFERENTIELS RECENTS :

La MCCDR appartenant au niveau V, il nous a paru judicieux de procéder à une étude des derniers référentiels parus en CAP dans les disciplines environnantes de la Pâtisserie.

Notre démarche n'est pas de copier tel ou tel référentiel, mais de mettre en exergue la philosophie propre à chaque référentiel, et d'en tirer des points clefs à retenir avant de débiter notre réflexion sur les grilles d'évaluation proprement dites.

Notre étude portera essentiellement sur les derniers référentiels, notamment celui du :

- CAP Chocolatier Confiseur (Arrêté du 21 Août 2002)
- CAP Cuisine (Arrêté du 6 juillet 2004) et son Repère pour la formation (Mai 2005)
- CAP Restaurant (Arrêté du 11 Mai 2005)

et dans le chapitre « Unités professionnelles ».

Unités professionnelles	CAP Chocolatier – Confiseur	CAP Cuisine	CAP Restaurant
Modes d'évaluations	CCF		
Modalités d'évaluation	Coefficients + grille d'évaluation de 0 à 3 + Points	Coefficients + grille d'évaluation des savoir – faire 0 à 3 et de savoir – être : Très bien, bien, insuffisant, très insuffisant + Points	
EP1	Approvisionnement et stockage	Approvisionnement et organisation de la production culinaire	Approvisionnement et organisation du service
<i>Coef</i>	2	4	
<i>Modalités d'évaluation</i>	Deux situations d'évaluation au cours de la dernière année de formation : - <u>Situation en établissement</u> : sous forme écrite (savoirs portant sur l'environnement technologique, scientifique, économique et juridique) - <u>Situation d'évaluation en entreprise</u> portant sur : des compétences professionnelles (approvisionnement, stockage, entretien des réserves et matériels) et l'attitude professionnelle	Deux situations d'évaluation en fin de première et de deuxième année de formation <u>dans l'établissement de formation</u> , en deux parties : • 1 ^{ère} partie : compléter deux fiches techniques de fabrication pour 8 personnes, et rédiger une fiche d'organisation des tâches par rapport au menu proposé • 2 ^{ème} partie : questionnement portant sur des connaissances en technologie et en sciences appliquées à partir de situations professionnelles	Deux situations d'évaluation (en milieu et en fin de formation) <u>dans l'établissement de formation</u> portant sur : • une partie technologie de service • une partie sciences appliquées (traitant d'au moins trois parties du référentiel dont une sur l'hygiène et une sur la sécurité) • une partie connaissance de l'entreprise (dont une question traitant obligatoirement sur l'environnement social)
<i>Jury</i>	Enseignant de la spécialité + Enseignant de sciences – appliquées + Enseignant de gestion + Professionnel dans la mesure du possible	Enseignant de la spécialité + Enseignant de sciences – appliquées + Professionnel dans la mesure du possible	
EP2	Production et valorisation des fabrications de chocolaterie, confiserie et pâtisserie spécialisée à base de chocolat	Productions culinaires	Production du service des mets et des boissons
<i>Coef</i>	14	11	
<i>Modalités d'évaluation</i>	Deux situations d'évaluation au cours de la dernière année de formation : - <u>Situation en établissement</u> : sous forme pratique (critères d'évaluation : dessin de la pièce,	- <u>Deux situations d'évaluation en établissement</u> (sur 14 points) • 1 ^{ère} situation (fin de l'année civile précédant l'examen) portant sur la réalisation d'un produit commercialisable (en	Idem CAP Cuisine (sauf pour les techniques évaluées, réparties pour la 1 ^{ère} situation : techniques A du tableau des techniques de service et commercialisation et pour la 2 ^{ème} situation : techniques

	<p>préparation du poste de travail, réalisation des productions avec prise en compte de l'hygiène & sécurité, présentation et valorisation du produit, et maîtrise des connaissances de l'environnement technologique, scientifique, économique et juridique)</p> <p>-<u>Situation d'évaluation en entreprise</u> portant sur : des compétences professionnelles (organisation du poste de travail, réalisation de produits de chocolaterie, confiserie et pâtisserie spécialisée à base de chocolat dans le respect des règles d'hygiène et de sécurité) et l'attitude professionnelle</p>	<p>se limitant aux techniques A et B du tableau des techniques de production culinaire)</p> <ul style="list-style-type: none"> • 2^{ème} situation (en fin de formation) : exécuter des préparations culinaires commercialisables (techniques A, B et C) dans le respect des consignes, informations, règles et impératifs professionnels <p>y compris l'évaluation de la Vie sociale et professionnelle, en deux situations :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1^{ère} situation : évaluation écrite en dernière année de formation • 2^{ème} situation : évaluation pratique au cours du cycle de formation consistant en une intervention de secourisme <p>- <u>Deux situations d'évaluation en entreprise</u> (6 points) portant sur des compétences en terme de savoir – faire et de savoir - être :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1^{ère} situation (à la fin de l'année de formation) • 2^{ème} situation (à la fin de la dernière période de formation) 	<p>A et B</p> <p>Evaluation de la vie sociale et professionnelle en deux parties :</p> <ul style="list-style-type: none"> • 1^{ère} situation : évaluation écrite en dernière année de formation, décomposée en <ul style="list-style-type: none"> - une évaluation écrite (dont obligatoirement une question portant sur les risques liés à l'activité physique, à la charge mentale ou au bruit) - un travail personnel écrit (non présenté oralement) • 2^{ème} situation : évaluation pratique au cours du cycle de formation consistant en une intervention de secourisme
EP3		Commercialisation et distribution de la production culinaire	Communication et commercialisation
	<i>Coef</i>		3
	<i>Modalités d'évaluation</i>	<p>Evaluation organisée à la suite des deux situations d'évaluations en établissement de l'EP2, portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • les qualités organoleptiques de la production (analyse hors présence du candidat) <p>et sous forme orale :</p> <ul style="list-style-type: none"> • la distribution et la commercialisation de la production culinaire • la connaissance de l'entreprise 	<p>Evaluation sous forme d'une mise en situation du candidat portant sur :</p> <ul style="list-style-type: none"> • le respect des procédures d'accueil, d'installation à table • la connaissance des produits, mets et boissons proposés • la prise de commandes en français avec quelques échanges en langue étrangère
	<i>Jury</i>	Enseignant de la discipline + Professionnel + Enseignant de gestion	Enseignant de la discipline + Professionnel de la discipline

L'analyse des référentiels semble apporter quelques méthodologies que nous sommes susceptibles d'intégrer dans les procédures d'évaluation en MCCDR :

Point intermédiaire de synthèse :

- **des situations d'évaluation réparties en deux périodes**, tant dans l'établissement de formation que dans l'entreprise (généralement, une situation à la fin de la première année de formation voire à la fin de l'année civile précédant l'examen, et une situation en fin de deuxième année)
- **des grilles d'évaluation en entreprise différenciées** : une spécifique aux savoir – faire (0 – Aucune maîtrise, 1- Maîtrise insuffisante, 2- Maîtrise satisfaisante, 3- Maîtrise supérieure), une spécifique aux savoir – être (Très bien, bien, insuffisant, très insuffisant)
- **une déclinaison des techniques selon leur niveau de difficulté** (répartition en groupes, A – B et suivant le cas C) permettant de cibler les techniques en fonction de la situation d'évaluation
- **des critères d'évaluation** portant sur :
 - des compétences particulières : le respect **des règles d'hygiène, la prévention des risques professionnels**
 - des domaines d'enseignement mis à l'honneur : **environnement scientifique** notamment
 - des capacités « nouvelles » : **aptitude à communiquer** (argumentation orale et commerciale), **à analyser** (analyse des qualités organoleptiques d'une production)

- le choix en MCPB de ne pas avoir recours à une évaluation spécifiquement en entreprise dans les modalités d'évaluation nous amène à nous poser une grande problématique : **l'évaluation en entreprise de savoir – faire** (tels que « réaliser les pâtes », « réaliser les hors d'œuvre à partir de pâtes de base ») **inscrits dans le référentiel est – elle pertinente ?**

Nous mesurons la portée de ce questionnaire, mais nous mesurons aussi en situation **combien il est difficile pour un professionnel de noter** la maîtrise par l'élève de telle ou telle technique quand bien même cette technique n'est pas utilisée dans l'entreprise ...

Il est nécessaire aussi de mettre en lumière le fait que **le professionnel n'est pas formé à l'évaluation**. Il est certes le plus à même de pouvoir évaluer l'attitude de l'élève en situation professionnelle, sa dextérité aussi mais lui fournir des grilles d'évaluation (souvent complexes car décomposées en nombre important de critères) portant sur des savoir – être et des savoir – faire paraît **illusoire**. Nous sommes tous conscients de l'importance de fournir aux tuteurs en entreprise des clefs pour évaluer au mieux les élèves dans leur entreprise, mais cette formation des tuteurs quand bien même elle paraît indispensable dans l'idée de complémentarité école – entreprise n'est pas réalisée en situation pour des raisons de faisabilité (en terme de coût et de calendrier notamment).

En outre, la tendance massive vers une intégration de circuits d'apprentissage dans nos murs de lycées professionnels nous conduit à réfléchir sur le positionnement de chaque acteur de la formation face à l'évaluation.

Nous devons poser comme principe fondateur de notre démarche que :

- un enseignant, par son métier, est un professionnel de l'évaluation. Il est disposé à mettre en place des évaluations justes, pertinentes, adaptées et construites (dans l'idée prenant en compte le degré de progression des élèves) ²⁶ ;
- un professionnel est complémentaire de l'enseignant par son aptitude à évaluer l'élève en « véritable » situation professionnelle et juger par la même son attitude et ses compétences en terme de dextérité, rapidité, justesse, ...

Nous soulevons ce problème, et le posons comme élément de réflexion à l'ensemble des membres du portail Pâtisserie du site du CEDUS : quelle méthodologie adopter dans l'évaluation des élèves compte tenu du règlement d'examen ?

L'étude qui suit et les propositions qui en découlent se veulent dans un premier temps **généralistes** (dans le sens non ciblées sur une formation en particulier). Il nous paraît essentiel de raisonner des démarches de formation, en l'occurrence ici les pratiques évaluatives car il n'est pas logique de penser une méthodologie propre à la MCCDR par exemple et croire que les pratiques évaluatives en MCCDR sont révélatrices de méthodologies différentes d'une autre formation, de même niveau ou d'autres niveaux.

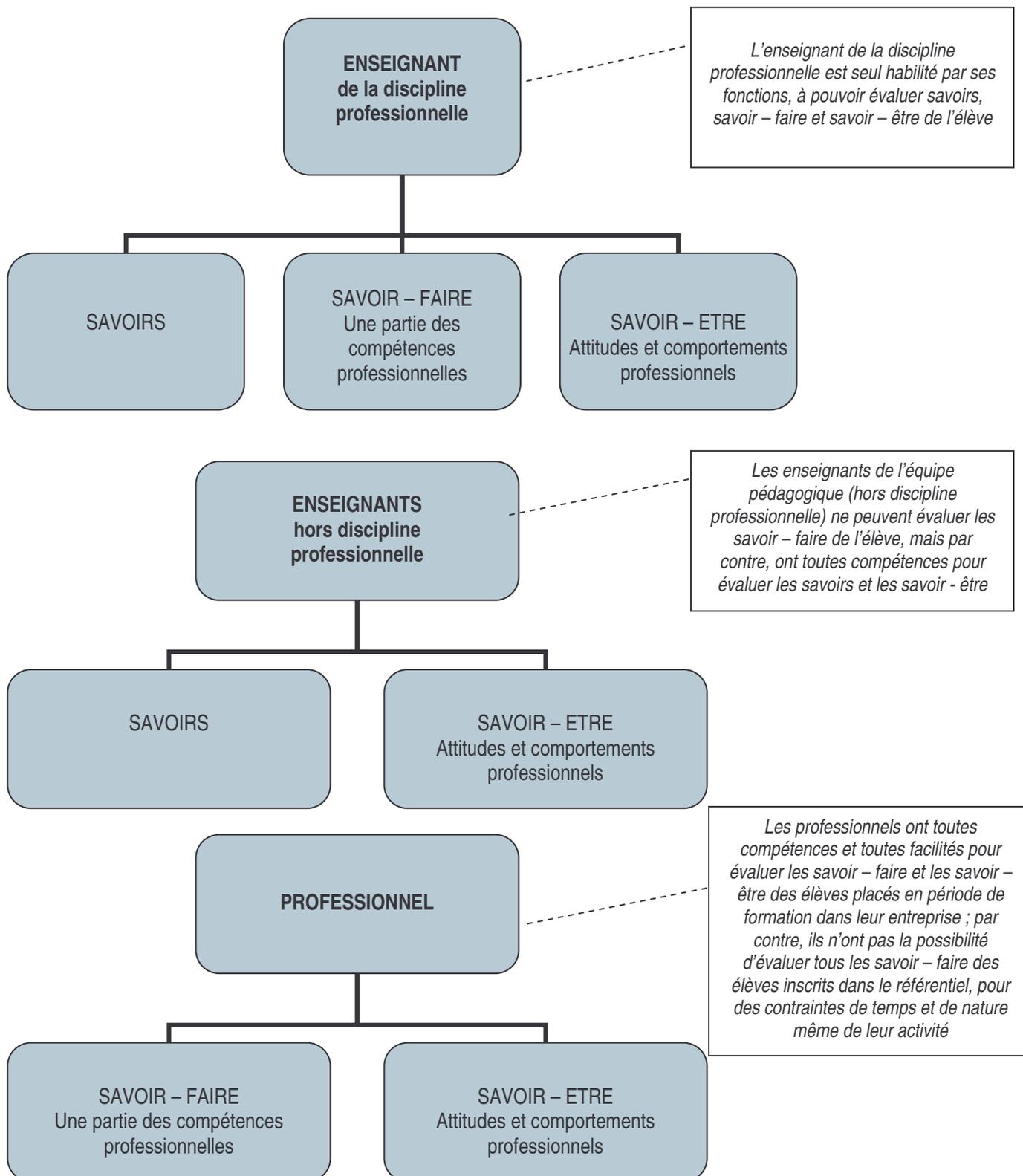
Pensons d'abord la démarche évaluative dans son ensemble, ou du moins celle que l'on peut appliquer en établissement professionnel et ensuite transférons la démarche à la MCCDR par exemple (si du moins elle est concertée et se révèle bénéfique pour les différents acteurs de la formation, enseignants – professionnels mais aussi élèves) et dans un délai plus ou moins proche, à la formation en Pâtisserie dans son ensemble.

²⁶ Nous recommandons vivement au lecteur d'avoir pris connaissance du chapitre VIII du manuel d'accompagnement

1.5 L'EVALUATION DES SAVOIRS, DES SAVOIR – FAIRE, DES SAVOIR – ETRE AU CŒUR DE NOTRE PROBLEMATIQUE :

Avant de tenter de formuler quelques hypothèses de travail, il est important de clarifier la position de chaque acteur de la formation dans l'évaluation des élèves.

1.5.1 POSITIONNEMENT DES ACTEURS DE LA FORMATION DANS L'EVALUATION :



De cette répartition méthodologique des savoirs entre les différents acteurs de la formation des élèves découle cette proposition de répartition des grilles d'évaluation :

- A l'enseignant de la discipline professionnelle, des grilles d'évaluation portant sur des savoirs, des savoir – faire et des savoir – être
- A l'enseignant hors discipline professionnelle, des grilles d'évaluation portant sur des savoirs et des savoir – être
- Au professionnel des grilles d'évaluation portant sur des savoir – faire et des savoir – être

1.5.2 ETAT DES LIEUX :

Cet état des lieux ne peut prétendre à être exhaustif ; malgré des appels à contribution, émanant de quelques – uns d'entre vous sur la question de l'évaluation et la demande de mettre à la disposition de tous des exemples de grilles d'évaluation, nous avons à notre disposition des grilles d'évaluation des académies de : Nancy – Metz et Créteil. A ces documents, nous ajoutons toutes les autres grilles d'évaluation que nous avons pu récupérer lors des journées de formation de formateurs des trois années précédentes et les nombreux contacts que nous continuons d'avoir avec les acteurs en MCCDR répartis sur la France entière.

L'état des lieux porte ainsi sur des documents des académies de :

- Nancy - Metz
- Créteil
- Rennes
- Bordeaux
- Montpellier
- Strasbourg
- Toulon

1.5.2.1 *PHASE D'ANALYSE DES GRILLES D'ÉVALUATION UTILISÉES EN MCCDR :*

Une première constatation dans la nature des documents : il est à noter que des documents semblent uniformisés au sein de quelques académies. Des livrets d'évaluation existent, dans lesquels des grilles d'évaluation sont proposées. Néanmoins, certains établissements n'ont pas ce genre de livret, et proposent des documents très disparates. Ainsi, si dans un livret d'évaluation, nous pouvons trouver les grilles d'évaluation de l'EP1 (S1, S2, S3) et une fiche récapitulative avec proposition de , d'autres ajoutent : les supports élèves vierges de l'évaluation (liste des produits du panier, fiche technique, fiche de dégustation, fiche d'organisation), le descriptif des modalités de l'évaluation de l'EP1 et de l'EP2 telles qu'elles ressortent du référentiel, une fiche « Bilan des aptitudes et des attitudes », la répartition des périodes de stage dans le calendrier, ou encore une attestation de formation en entreprise.

Il convient de remarquer que les livrets existants se nomment « **livret d'évaluation** ». Une académie (celle de Toulouse) a récemment proposé l'idée de « livret de liaison école – entreprise » ; cette nuance est d'importance, notamment au regard de nos remarques formulées dans les paragraphes précédents sur le positionnement des acteurs de la formation dans l'évaluation (nous proposerons ainsi d'inscrire notre démarche dans cette idée de « livret de liaison », et nous le justifierons dans le paragraphe suivant).

Point intermédiaire de synthèse :

Un livret de liaison école – entreprise dans lequel seront intégrés les grilles d'évaluation ainsi qu'un ensemble de documents complémentaires à l'évaluation (à définir)

Une deuxième constatation dans la diversité des critères d'évaluation : il est à noter de même combien les critères peuvent être différents d'un établissement à un autre. Inutile d'attendre de ma part une quelconque critique à formuler sur telle ou telle pratique, mais par contre, il convient de mesurer combien il est riche d'enseignements de pouvoir comparer des pratiques et d'essayer d'en tirer des lignes forces dans la recherche d'une démarche logique dans l'évaluation ; nous ne ferons que relever les éléments susceptibles d'apporter des éléments concrets et constructifs dans une démarche d'évaluation logique à mettre en place et souligner les pratiques qui peuvent venir à l'encontre de cette même démarche.

- Certaines grilles d'évaluation présentent des critères très peu explicites, rendant la tâche complexe pour l'évaluateur. Pour exemple, le critère « Bon d'économat » dans l'évaluation de la phase d'organisation ; le critère « Respect des règles d'hygiène et de sécurité » paraît-il est vrai tellement large (dans le sens couvrant un nombre très important de compétences, tant dans le domaine de l'hygiène que dans celui de la sécurité) qu'il nous paraît illusoire de procéder le plus lisiblement

possible dans une évaluation de type TI – I – B – TB (TI pour Très insuffisant, I pour Insuffisant, B pour Bien, TB pour Très bien).

Par contre, d'autres grilles mettent en œuvre des indicateurs de performance pour chaque critère d'évaluation (exemple : pour le critère « Organiser et gérer son poste de travail », il est précisé : « La production est organisée en fonction des consignes reçues et des tâches à réaliser ; des impératifs de distribution ; des consignes de sécurité et des impératifs d'hygiène »).

D'autres encore fournissent des repères plus explicites dans la notation : par exemple, des fiches « Guide pour l'évaluation », sorte de mémento d'aide à l'évaluation associant l'évaluation (TI – I – B ou TB) à des critères d'évaluation (par exemple, pour le critère suivant : « Mettre en œuvre des consignes de travail », un indicateur de performance précise : « TI - Manque de motivation et ne respecte pas les consignes »). Par contre, cette pratique même si elle présente énormément de facilités dans l'évaluation, même si elle tend à « standardiser » l'évaluation, rejetant la notion d'a-priori comme un facteur pesant dans l'évaluation (les pratiques évaluatives reposant pour l'essentiel sur un système de valeurs internes propres à chaque personne²⁷) est trop normée, rendant la tâche plus complexe pour un enseignant ne souhaitant pas adhérer à ce barème figé. Il convient en outre de souligner combien la tâche se révèle en pratique délicate, pour ne pas dire impossible. La logique tend à recommander des indicateurs de performance pour chaque critère, guide pour l'enseignant pour se repérer dans la grille de notation, entre aucune maîtrise et maîtrise supérieure.

Point intermédiaire de synthèse :

Une grille d'évaluation avec des indicateurs de performance clairs, adaptés, justes, et suffisamment détaillés pour être explicites et non équivoques

***NB :** il convient de rappeler combien un des challenges pour nous tous est dans la définition claire et explicite des critères d'évaluation à partir des conditions de l'évaluation et des indicateurs de performance, tel qu'il ressort du chapitre VIII du manuel d'accompagnement.*

- Les grilles d'évaluation utilisent des notations différentes :
 - tantôt la notation TI – I – B – TB (TI pour Très insuffisant, I pour Insuffisant, B pour Bien, TB pour Très bien)
 - voire pour la même notation : TI pour Non atteint, I pour Partiellement atteint, B pour Correctement atteint, TB pour Largement atteint
 - tantôt la notation 0 – 1 – 2 – 3 (0 : Aucune maîtrise, 1 : Maîtrise insuffisante, 2 : Conforme aux exigences, 3 : Maîtrise supérieure)
 - voire pour la même notation: 0 : Très insuffisant, 1 : Insuffisant, 2 : Satisfaisant, 3 : Point fort voire sur certains documents noté ainsi : Très satisfaisant, point fort ou encore : 0 : Aucune maîtrise, 1 : Maîtrise insuffisante, 2 : Maîtrise satisfaisante, 3 : Très bonne maîtrise associée systématiquement à une notation sur 20 ;
 - tantôt la notation : Point fort – Acquis suffisant – Acquis insuffisant – Point faible non associé à une notation (sur 20) mais seulement à des observations en terme de conseils donnés. Dans cet esprit, il nous paraît intéressant de spécifier pour chaque situation d'évaluation, des conseils en terme de : points forts et points à améliorer permettant à l'élève de se fixer des objectifs de progression individuels et clairs

***NB :** il existe certaines grilles composées de critères d'évaluation notées sur 20 (Situation d'évaluation 1 et 2), la note finale étant la moyenne de toutes les notes intermédiaires. Par exemple, est évalué sur 20 l'ensemble des compétences suivantes : « Organiser son poste de travail + Faire preuve d'ordre et de méthode dans l'exécution + Respecter les règles d'hygiène et de sécurité + Utiliser rationnellement le matériel et l'énergie ».*

Point intermédiaire de synthèse :

Une grille de notation associée systématiquement à une notation (sur 20) et à des observations en terme de : points forts et points à améliorer

²⁷ Se reporter à la problématique énoncée dans le chapitre VIII du Manuel d'accompagnement, page 2

NB : Il existe d'autres barèmes de notation, notamment celui présenté dans le chapitre VIII du manuel d'accompagnement
Extrait de l'e-portfolio de l'Ecole nationale de formation agronomique Toulouse Auzerville²⁸ :

0	compétence inconnue
1	compétence connue (le stagiaire en a entendu parler)
2	initiation en cours
3	appropriation en cours
4	maîtrise dans un contexte connu
5	appropriation totale, transportable dans un nouveau contexte

Ce barème présente l'avantage de décomposer de manière distincte les processus d'acquisition et de maîtrise des savoirs par les élèves, mais nous ne pouvons l'envisager pour des raisons de faisabilité. Ce barème complexifiera sans nul doute la tâche des acteurs de l'évaluation. En outre, il n'est pas dans notre logique d'innover par et pour le changement ; avant de passer à un autre modèle dans l'évaluation, il convient d'étudier le cadre actuel et de remédier si besoin par quelques correctifs ou compléments d'information.

- Les repères de notation peuvent se différencier par un jeu de coefficients d'une grille à l'autre, voire au sein d'une même grille d'évaluation. Ainsi, si dans certaines grilles d'évaluation, tous les critères se placent sur la même échelle de notation (de 0 à 3), d'autres grilles venant d'autres académies différencient les critères selon leur importance par une échelle de notation différente :
 - recours à des barèmes de type 0 – 1 – 2 – 3 et 0 – 2 – 4 – 6,
 - proposition d'une répartition de la notation sur 60 en : phase d'organisation (sur 8 points), phase de production (sur 16 points), maîtrise des techniques (sur 16 points), présentation – dégustation (sur 20 points)

NB : il convient de remarquer que la répartition est différente d'un établissement à un autre ; ainsi, la phase d'organisation peut être notée sur 12 points et la phase de production sur 12 points.

Dans un livret d'une autre académie, il est à noter que l'ensemble des critères d'évaluation totalise 60 points en S1 et 90 points en S2. La phase d'organisation (sous forme écrite) est notée sur : 12 points (S1), 18 points (S2) ; la phase de production (sous forme pratique) sur : 36 points (S1) et 42 points (S2), la dégustation sur : 12 points (S1) et 18 points (S2) ; à noter l'apparition d'un nouveau critère d'évaluation en S2 : celui de la distribution (sur 12 points).

Par contre, il faut regretter le fait que sur un ensemble de grilles d'évaluation provenant de même établissement, la notation comprenne indifféremment des barèmes de type : TI – I – B – TB, mais aussi 0 – 1 – 2 – 3, voire des notations sur 3, sur 4, sur 6, sur 8 ! Nous nous mettons à la place de l'enseignant non impliqué dans la phase d'élaboration de tels documents et nous mesurons la difficulté d'assurer des évaluations « justes » (telle que cette notion ressort de notre étude menée dans le chapitre VIII du manuel d'accompagnement).

Enfin, il n'est pas inutile de souligner que sur un même outil d'évaluation, les barèmes de notation utilisent indifféremment, tantôt le repère : 0 – 1 – 2 – 3, tantôt le repère : 3 – 2 – 1 – 0....

Il nous semble utile de mettre en œuvre une démarche logique et concertée dans les pratiques évaluatives, et de quantifier l'importance de certaines compétences par rapport à d'autres, et ainsi de proposer des barèmes de notation différents.

NB : dans ce jeu des coefficients, toutes les grilles respectent bien entendu les recommandations du référentiel de formation, mais certains établissements ajoutent des variables, notamment pour le coefficient 3 de la situation d'évaluation en entreprise (S3) ; ce dernier est décomposé en : une situation professionnelle en Pâtisserie – Boutique (coefficient 1), une situation professionnelle en Pâtisserie de restaurant (coefficient 2), ce qui paraît tout à fait logique.

Point intermédiaire de synthèse :

Une grille de notation unique pour un même ensemble de documents (proposition d'avoir recours à celle de 0 à 3), mais « **coefficientée** » (pour mettre en évidence l'importance de telle ou telle compétence dans le dispositif de formation) de manière uniforme.

- pour une même situation d'évaluation, les critères d'évaluation diffèrent d'une grille d'un établissement à une grille d'un autre établissement. Par exemple, le critère « Qualité de la créativité » est présent dans une grille d'évaluation de la situation d'évaluation n°1 alors même que ce critère ne peut être évalué qu'en situation d'évaluation n°2.

²⁸ Présentation par Laetitia Branciard, ingénieure de Recherche Multimédia et Apprentissage, Journée banalisée IUFM Midi-Pyrénées du 15 Mars 2005

Cette remarque est d'importance : il est rigoureusement capital de mettre en œuvre des grilles d'évaluation qui tiennent compte bien entendu du référentiel, mais aussi qui puissent évoluer au même rythme que l'élève ; en ce sens, si des situations d'évaluation ont lieu à des époques différentes de la formation, il convient de proposer des grilles d'évaluation adaptées à chaque période, au niveau des critères et/ou des indicateurs de performance.

Point intermédiaire de synthèse :

Une grille d'évaluation différente d'une situation d'évaluation à une autre

- certaines grilles d'évaluation mettent en avant le lien entre les critères d'évaluation et le référentiel. Ainsi, pour évaluer la réalisation d'un décor en sucre filé (situation d'évaluation S2), il est mentionné sur le document d'évaluation : la capacité ciblée sur le référentiel (en l'occurrence, la capacité C3 – Réaliser, Distribuer, 4 – Assurer les prestations), le travail demandé (« Réaliser un décor en sucre filé »), les supports mis à la disposition de l'élève (« Matières premières, consignes ») et les exigences (« Un élément de décor simple adapté »).

Cette pratique nous semble suffisamment pertinente pour envisager de reproduire une telle démarche ; rappelons nous en effet combien les pratiques évaluatives ont tendance à cibler des savoirs ou des savoir – faire, nonobstant l'évaluation des capacités mises en œuvre par l'élève dans la mobilisation de ces savoirs dans une problématique professionnelle ²⁹

Point intermédiaire de synthèse :

Une grille d'évaluation portant sur des savoirs, des savoir – faire et des savoir – être, et faisant le lien avec les indications du référentiel en terme de capacités et de compétences à maîtriser.

***NB :** En l'occurrence, la grille d'évaluation de l'EP2 doit cibler la maîtrise de savoirs et de savoir – faire, les grilles d'évaluation de l'EP1 la maîtrise de savoir – faire et de savoir – être.*

- Il n'est pas exagéré de prétendre que certaines grilles sont difficiles à lire et à comprendre, et les modes de calcul présentés en annexe pour permettre d'obtenir une note sur 20 paraissent pour le moins « bricolés », renforçant l'idée d'un très grand flou dans les pratiques évaluatives des enseignants aux yeux des élèves, des parents mais aussi des professionnels. Pour autant, à ce stade de notre réflexion, nous pouvons nous interroger sur la possibilité de parvenir à des grilles d'évaluation « simples » (dans le sens accessibles à tous, enseignants – professionnels comme élèves)... mais nous pouvons décemment l'envisager comme objectif à atteindre.

Point intermédiaire de synthèse :

Une grille d'évaluation claire, accessible à tous, simple dans le calcul d'une notation sur 20.

- Un certain nombre de grilles d'évaluation, et notamment ceux à destination des professionnels, procèdent par accumulation de tâches telles qu'elles sont mentionnées dans le référentiel de formation regroupés par fonction (au chapitre « Tableau de détail des activités », à partir de la page 2) ou encore par critères et indicateurs de performance (au chapitre « Savoir – faire » page 15),

Exemple : « Fonction 1 : Approvisionnement, stockage, entretien », « Contrôler et signaler l'état qualitatif et quantitatif des stocks en rapport avec la production ».

Ce point est aussi capital dans la recherche d'une démarche logique dans l'évaluation ; il nous semble important de clarifier les rôles de chaque acteur de la formation, et notamment ceux de l'enseignant de la discipline et ceux du professionnel. En atelier de production, il est possible pour l'enseignant d'évaluer le degré de maîtrise d'un savoir – faire par un élève ; il est aussi possible d'évaluer son comportement, sa capacité à prendre en charge certaines de ses responsabilités (respect des règles d'hygiène et de sécurité par exemple) mais il doit prendre conscience que la situation professionnelle dans un atelier d'un établissement peut s'apparenter à une situation professionnelle en établissement, tout en étant **rigoureusement différente**. En l'occurrence, l'enseignant forme à des compétences (savoirs, savoir – faire et savoir – être) et met en scène ces compétences de manière plus ou moins réelles dans l'atelier de formation (par exemple, il faut prendre conscience que certaines tâches, comme par exemple celles de « contrôler l'état des livraisons » n'est pas en totalité réalisable dans un établissement. Aussi, l'enseignant ne peut évaluer en toute légitimité cette tâche, par contre il lui revient la responsabilité de former l'élève à cette tâche précise).

²⁹ « le système scolaire se contente de tester des connaissances, rarement des aptitudes » (Julie Chupin) : se reporter à la page 3 du chapitre VIII du manuel d'accompagnement

Par contre, la mise en œuvre de toutes les tâches détaillées dans le référentiel (Tableau de détail des activités) est uniquement possible et évaluable légitimement dans l'entreprise ; en cela, l'entreprise est réellement complémentaire de l'établissement de formation.

Point intermédiaire de synthèse :

Une grille d'évaluation différente entre l'établissement et l'entreprise, notamment sur le point des critères d'évaluation

- Certaines grilles d'évaluation utilisent un 4^{ème} élément de notation, celui de NE pour « Non évalué ». Est indiqué dans la grille le fait que sur l'ensemble des compétences à évaluer, un nombre minimum de compétences devra obligatoirement être évalué.

Cette nouvelle composante du barème de notation peut être retenu comme un élément susceptible de venir en aide aux enseignants et aux professionnels dans la mise en œuvre des évaluations (dans ce sens, les pratiques évaluatives souffrent souvent de contraintes internes voire externes aux travaux – pratiques pesant sur l'organisation de l'évaluation ; le recours si besoin à ce 4^{ème} élément de notation peut être envisagé).

Point intermédiaire de synthèse :

Une grille d'évaluation présentant un 4^{ème} élément de notation : NE pour « Non évalué »

L'analyse des grilles d'évaluation a apporté nombre de propositions dans l'idée de mise en œuvre d'une démarche logique dans les pratiques évaluatives. Mais, nous ne pouvons nous concentrer sur l'existant, et nier les apports des autres disciplines qui ont vécu récemment « leur révolution ». En outre, nous pouvons constater combien certains préceptes dans l'évaluation décrits dans le chapitre précédent du manuel d'accompagnement (le chapitre VIII en l'occurrence) ne sont pas encore intégrés dans les pratiques : exemple de l'évaluation formative ...

1.5.2.2 PHASE D'ANALYSE DES DERNIERS REFERENTIELS : LE REFERENTIEL CAP CUISINE

Le repère pour la formation du référentiel CAP Cuisine paru le 11 Mars 2005 est pour le moins significatif d'une nouvelle démarche dans les pratiques évaluatives. Notre ambition n'est certes pas de copier la démarche, sous prétexte qu'elle est innovante ; dans une phase d'analyse, il est de notre responsabilité de n'écarter aucune piste ...

- Les barèmes de notation sont classés de manière uniforme, soit de Très bien à Très insuffisant, soit de Maîtrise totale à Aucune maîtrise ;
- Les barèmes de notation sont différenciés suivant qu'ils concernent un savoir – faire (de Maîtrise totale à Aucune maîtrise) ou un savoir – être (de Très bien à Très insuffisant) ;
- Les barèmes de notation sont « coefficientés » (soit 3 – 2 – 1 – 0, soit 6 – 4 – 2 – 0) ; le calcul de la note finale met en évidence des coefficients répartis ainsi :

EN ETABLISSEMENT DE FORMATION	
Situation d'évaluation n° 1	4
Situation d'évaluation n° 2	10

EN ENTREPRISE	
PFE n° 1	2
PFE n° 2	4

De même, le partage des points dans le calcul de la note finale se répartie ainsi :

EN ENTREPRISE	
Compétences professionnelles (SAVOIR – FAIRE)	15
Attitudes et comportements professionnels (SAVOIR - ETRE)	5

- Les **critères d'évaluation sont différenciés** :
 - dans la nature : la situation n° 1 portant sur les techniques A et B, la situation n°2 portant indifféremment sur les techniques A, B et C
 - dans le temps : la situation n° 1 s'effectuant à la fin de l'année civile précédant l'examen (décembre de la 2^{ème} année), la situation n°2 s'effectuant en fin de formation (en fin de 2^{ème} année)
- le calcul de la note finale paraît « **simplifiée** », exception faite pour la grille récapitulative de l'évaluation en période de formation en entreprise (page 67) reprenant l'ensemble des compétences professionnelles évaluées en période 1, en période 2 et des attitudes professionnelles évaluées uniquement en période 2 ;
- Les **indicateurs de performance sont différenciés** d'une grille d'évaluation (situation d'évaluation en entreprise PFE n°1) à l'autre (situation d'évaluation en entreprise PFE n°2) et prennent en compte le degré de progression des élèves et des niveaux de performance plus complexe et/ou détaillés

Exemple : pour le critère « Effectuer des cuissons »,

- en PFE n° 1 est spécifié : « les modes de cuisson A et B sont respectés, le matériel utilisé est approprié à la cuisson des aliments »
 - en PFE n°2 est spécifié : « Les types et les modes de cuisson A, B et C sont respectés ; les cuissons sont réalisés en respectant l'enchaînement logique des tâches, les consignes ponctuelles »
- les différentes composantes de l'évaluation sont mentionnées, notamment :
 - l'évaluation formative : effectuée par le **tuteur en présence de l'élève** pour lui permettre de se positionner par rapport aux attentes de la profession en terme d'attitudes et comportements professionnels
 - l'évaluation certificative : effectuée par **l'enseignant de la discipline avec le tuteur** lors des visites en entreprises (précision est faite dans le repère pour la formation : « le formateur explique au tuteur l'importance de l'évaluation et lui en décrit les modalités »³⁰. En l'occurrence, la première évaluation en entreprise (intervenant à la fin de la première année de formation et ciblant uniquement des savoir – faire) et la troisième évaluation en entreprise (à la fin de la formation, ciblant les compétences professionnelles c'est-à-dire les savoir – faire ainsi que les attitudes professionnelles c'est-à-dire les savoir – être)

En synthèse :

EVALUATION EN ENTREPRISE		
CRITERES	CALENDRIER	TYPE D'EVALUATION
Attitudes et comportements professionnels	Dans le cadre de la PFE n° 1	<u>Evaluation formative</u> (positionnement et conseils du tuteur)
Compétences professionnelles	A la fin de la première année de formation et dans le cadre de la PFE n° 1	<u>Evaluation certificative</u>
Attitudes et comportements professionnels	Dans le cadre de la PFE n°2, en fin de deuxième période	<u>Evaluation certificative</u> (document reprenant l'évaluation formative de la PFE n° 1)
Compétences professionnelles	Dans le cadre de la PFE n°2, à la fin de deuxième année de formation (1 ^{ère} partie de la PFE n°2)	<u>Evaluation formative</u>
Compétences professionnelles	Dans le cadre de la PFE n°2, à la fin de deuxième année de formation (2 ^{ème} partie de la PFE n°2, 4 dernières semaines)	<u>Evaluation certificative</u>

³⁰ Repère pour la formation, CAP Cuisine, Mai 2005 – page 61

- les acteurs de l'évaluation sont clairement identifiés :

EP1 : Approvisionnement et organisation de la production culinaire	1 ^{ère} partie : Approvisionnement et organisation de la production culinaire 2 ^{ème} partie : Technologie et Sciences appliquées	Enseignant de technologie, de sciences appliquées et éventuellement, un professionnel
EP2 : Productions culinaires	Situation d'évaluation n°1 et n°2 en établissement de formation	Equipe pédagogique et le ou les professionnels associés
	Situation d'évaluation n°1 et n°2 en entreprise	Enseignant intervenant dans le domaine professionnel et le tuteur professionnel
EP3 : Appréciation de la dégustation et présentation, Distribution et commercialisation de la production culinaire	<i>Systematiquement après chaque situation d'évaluation en établissement de formation</i>	
	1 ^{ère} partie : Appréciation de la production et dégustation (hors présence de l'élève)	Professeur de production culinaire et professionnel
	2 ^{ème} partie : Distribution et commercialisation de la production culinaire (oral 15 mn)	
3 ^{ème} partie : Connaissance de l'entreprise (préparation : 15 mn, oral : 15 mn), en deux situations d'évaluation	Professeur de gestion	

-BIBLIOGRAPHIE-

OUVRAGES :

- « L'évaluation des élèves, de la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques », Philippe Perrenoud, Editions Pédagogie en Développement, 1998
- « Profession Enseignant – Evaluer : pourquoi ? comment ? », Geneviève Meyer, Hachette Education, Septembre 1995
- « L'évaluation en IUFM », Jean Aubégnny et Loïc Clavier, Editions L'Harmattan, Mars 2004
- « L'école à l'heure de l'évaluation », Bernard Maccario, Editions Sedrap, Février 1996
- « Remédiation, soutien et approfondissement à l'école », Jean-Marie Gillig, Edition Hachette Education, Novembre 2001
- « Se former pour évaluer – se donner une problématique et élaborer des concepts », Michel Vial, Editions PED De Boeck Université, 2001
- « L'évaluation des compétences et des processus cognitifs – Modèles, pratiques et contextes », C. Depover et B. Noël, Editions PED De Boeck Université, 1999
- « Du référentiel à l'évaluation », Bernard Porcher, Editions Foucher
- « Le métier d'enseignant en lycée professionnel », G. Czapiewski & JJ Senez, Editions Techniplus, Décembre 1995
- « Interdisciplinarité & situations d'apprentissage », Antonio Valzan, Editions Hachette Education, Mai 2003

MANUELS :

- « Enseigner l'Hôtellerie – Restauration », D. Douillach – Y. Cinotti & Y. Masson, Editions Jacques Lanore, Juin 2002

PERIODIQUES :

Le Monde de l'Education, Mars 2005

Le Monde de l'Education, Décembre 2004, « Comment mieux mémoriser les savoirs »

DIVERS :

« Enseigner aujourd'hui », Joël de Rosnay – Conférence dans le cadre de l'Association nationale des acteurs de l'école, Août 2003

Conférences ISP – Desco, Bureau de la valorisation des innovations pédagogiques. Thème : Evaluer autrement, Mai 2005

Conférence, Journée banalisée IUFM Midi-Pyrénées du 15 Mars 2005, par Laetitia Branciard, ingénieure de Recherche Multimédia et Apprentissage, Ecole nationale de formation agronomique Toulouse Auzeville Département systèmes d'information et multimédia éducatif (SIME) BP 87 31326 Castanet tolosan cedex

INTERNET :

Portail Educ-Eval

Site de l'Ecole nationale de formation agronomique, partie portfolio : <http://www.enfa.fr/portfolio/>