

Dossier pédagogique

Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

Être juste, est-ce satisfaire tout le monde ?

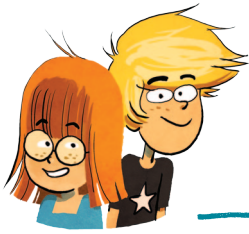
Tout le monde est d'accord pour dire qu'il faut agir avec justice, mais plus personne ne semble d'accord quand il s'agit de répondre une bonne fois pour toutes à ces questions : qu'est-ce que la justice ? Et donc, qu'est-ce qu'agir de manière juste ? Par ailleurs, comment savoir si on agit vraiment de manière juste ? La maîtresse de nos amis, dans l'histoire, prend une décision. Et si elle apprenait que l'exposé est de mauvaise qualité à cause d'Aline, la question se poserait encore : changerait-elle cette décision ?

À travers l'histoire, nous pouvons voir qu'il y a deux manières de voir la justice : 1. être juste, c'est traiter tout le monde de manière égale sans égard pour les différences ; 2. être juste, c'est traiter également en tenant compte des différences significatives (dans ce cas-là, il faut encore pouvoir déterminer ce qui est une différence significative et ce qui ne l'est pas). Par exemple, doit-on envoyer tous les enfants d'une même famille au lit, quel que soit leur âge, sous prétexte d'être juste ? Non, parce qu'on ne tiendrait là pas compte de différences qui sont bien des différences significatives (l'âge d'un enfant influence sur le nombre d'heures de sommeil dont il a besoin). Peut-on décider d'octroyer aux personnes ayant les yeux bruns le droit d'acheter une maison, mais pas aux autres ? Non, parce qu'on se fonderait sur une différence qui n'est pas significative (la couleur des yeux n'influe pas sur l'acquisition d'une propriété).

Il faut donc déterminer, dans chaque cas, les différences significatives. Or, ce qui est sûr, c'est que dans aucune de ces manières de voir, celui qui agit ne satisfera tout le monde. Il s'agit donc de mettre les arguments dans la balance. Mais ce qu'il faut savoir, c'est que contrairement à ce qu'il se passe au marché, dans la vie, le prix au poids n'est pas inscrit sur des étiquettes. Donc en plus de peser, il faut aussi déterminer le poids de nos actions et de leurs conséquences ; et encore, tenter de trouver une mesure commune qui permettrait de comparer les choses entre elles. Et ce qui est passionnant, c'est qu'il n'y a pas de « bonne réponse »... !

Aussi, quelque part, vouloir être juste, c'est vouloir satisfaire tout le monde. Mais dans la mesure où c'est nous qui décidons ce que cela signifie et où cela implique de faire des compromis, être juste, c'est ne satisfaire personne !





Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)



LEÇON INTERDISCIPLINAIRE : **Comment (ou qu'est-ce qu') « évaluer juste » ?**

> Préparation

Apprendre à travailler en groupe et en concevoir l'évaluation.

Cette première partie de l'activité a deux objectifs : apprendre à mieux travailler en groupe et concevoir une évaluation qui reflète les compétences mises en œuvre dans ce travail. En discutant de la résolution du dilemme on bute sur la question : « Comment devrait-on évaluer un travail de groupe pour être juste ? ». Puis, en ouvrant cette question, vient une autre : « L'évaluation a-t-elle pour fonction d'aboutir à une note ou simplement de fournir des indications sur le chemin parcouru par chacun, ici : au cours du travail de groupe ? ». L'enseignant de notre scénario a choisi la première option, le narrateur (par intérêt personnel ou par empathie pour Kevin) penche pour la deuxième. Dans les classes réelles, les enseignants construisent leurs outils d'évaluation en s'appuyant sur des stratégies éprouvées. C'est ici l'occasion de les personnaliser en s'appuyant sur la participation active de la classe.

Participer à la gestion des apprentissages ?

Paradoxalement, c'est plus souvent en cas de problème que les élèves sont impliqués dans la gestion de la classe et des apprentissages (parfois le conseil de classe ou de coopération permet un espace de discussion).

Mais... Oser dire aux élèves que leur dictée, leur problème mathématique, leur recherche en groupe et, surtout, leur création, déboucheraient sur des notes assez différentes si elles étaient données par différents enseignants, tous très compétents : est-ce risqué ?

Les inviter à concevoir et expérimenter ensemble un nouveau mode d'évaluation (de l'orthographe par exemple) plus juste et encourageant : est-ce intéressant ?

Les laisser croire que l'enseignant est capable de délivrer « la » note juste qu'on ne pourrait pas relativiser : est-ce nécessaire ?

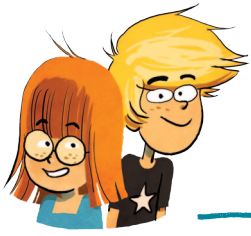
La proposition est ici d'installer un moment de partenariat enseignant-enseigné autour de l'évaluation, pour ce qu'on nommait, il y a quelques réformes, une école de la réussite.

> Références

L'évaluation :

- Gérard DeVecchi, *Évaluer sans dévaluer, et évaluer les compétences*, Hachette éducation, 2011.
- Charles Pepinster, « Cote, Cote, Cote Pas d'ac », article dans *Traces* N°207.
- *Cahiers pédagogiques* n° 438, « L'évaluation des élèves ». En particulier : Marie-Noëlle Roubaud, « Reconsidérer l'erreur » (www.cahiers-pedagogiques.com/Reconsiderer-l-erreur) ; Catherine Leduc-Claire et Patrick Millet, « Faire vivre les notes d'une classe avec la couleur », (www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-vivre-les-notes-d-une-classe-avec-la-couleur) ; Isabel Pannier, « Pour en finir (ou presque) avec les notes - Évaluer par les compétences » (www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en





Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

[finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences](#)).

- Dossier Pédagogique n°11 de *Philéas & Autobule* : « Apprendre l'orthographe à partir de ses erreurs »
- Le jeu des dictées sans faute : www4.ac-nancy-metz.fr/ia54-circos/ienpam/sites/ienpam/IMG/pdf_le_jeu_des_dictees_sans_fautes.pdf
- Un barème graduel de correction de la dictée : <http://eduscol.education.fr/cid77753/un-bareme-graduel-de-correction-de-la-dictee.html>

Le travail de groupe :

- Frédéric Artur, *Synthèse pour formateurs IUFM* www.pedagogie.ac-nantes.fr/servlet/com.univ.collaboratif.utils.LectureFichier?ID_FICHE=1194019842656OBJET=90016ID_FICHER=477354
- Marie-Michèle Cauterman, *Le travail de groupe, comment faire ?* www.lille.iufm.fr/pas-sages/article.php3?id_article=78

Questions-repères sur lesquelles l'enseignant peut s'arrêter préalablement (voir références) et, éventuellement, lancer le débat en fin d'activité :

- Faut-il raréfier, voire supprimer, les notes ? Ne pas noter les devoirs ? Les productions créatives ? Les discussions ?...
- Utiliser d'autres représentations que les points, comme la couleur : gadgets ou outils intéressants ?
- Quand et comment réaliser des évaluations formatives ?
- Quels autres outils pour montrer l'évolution des apprentissages chez chaque élève ?
- Comment montrer, notamment aux parents, comment l'enfant avance ?
- Comment évaluer par compétences ? Que transposer au bulletin ?
- Faut-il bannir l'usage du « zéro » notamment en orthographe ? Comment ?
- Faut-il, et comment, faire travailler les élèves sur leurs erreurs ? Que peuvent inspirer ces remarques d'élèves : « Les erreurs ne sont pas toujours des erreurs. » (Kévin) « Les erreurs sont intéressantes car elles nous apprennent comment on réfléchit. » (Morgane)

> Déroulement

1. Apprendre à travailler en groupe et en concevoir une plus juste évaluation

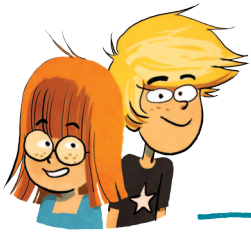
Résoudre le dilemme « Fais pencher la balance » :

En suivant la page, les élèves ont choisi entre les deux propositions (accepter la note collective ou la contester). Ils ont sélectionné des arguments dans la liste et les ont complétés par des arguments cohérents avec leur position.

1.1. En morale, avec la clarification des valeurs, approfondir ses choix

Si l'exercice est pratiqué en cours philosophique, on peut approfondir la validité des arguments que l'on a choisis ou formulés : « Sur quelle valeur morale votre argument se fonde-t-il ? Est-ce une valeur importante pour vous ? »





Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

Par exemple :

- | | |
|--|------------------------------------|
| 1. C'est <i>MON</i> amie... | > L'amitié, la fidélité |
| 2. Aline doit assumer... | > La responsabilité individuelle |
| 3. Pour Kevin, c'est la cata... | > L'empathie |
| 4. Une note commune, ce n'est vraiment pas juste... | > La justice rétributive, l'effort |
| 5. Le principe du travail de groupe, c'est la solidarité | > La solidarité, l'égalité |
| 6. Je suis le meilleur ami d'Aline mais... | > La responsabilité, la liberté |
| 7. Ce n'est qu'un exposé... | > La détente, le détachement |
| 8. Dénoncer, c'est vraiment moche... | > La loyauté |

Prolonger par la recherche d'autres exemples où chacun pense qu'il donnerait priorité à la valeur choisie ici. Par exemple :

- > Par amitié je pourrais aussi... Par solidarité je préférerais...

1.2. En interdisciplinarité, à partir de questions d'extension du dilemme, découvrir des critères pour l'évaluation d'un travail en groupe

- Formuler des « questions d'extension » du dilemme.

Résoudre un dilemme est un « choix forcé » : dans un premier temps, il faut choisir et répondre à la « question initiale ». On ne peut pas nuancer, dire que « ça dépend de... », se demander « si... », poser des questions complémentaires à propos de ce que l'énoncé ne dit pas.

Cela laisse souvent les élèves « sur leur faim ».

Ce n'est qu'une fois le dilemme résolu par la discussion et l'argumentation qu'on peut l'« ouvrir » : « Quelles questions vous permettraient de discuter plus en nuance de ce dilemme vécu par un élève qui ne sait pas s'il doit ou non accepter une note de groupe ? »

Il note, en généralisant les questions, par exemple :

- > Comment la consigne du travail de groupe a-t-elle été (devrait-elle être) donnée par l'instituteur ?
- > Les élèves sont-ils (devraient-ils être) prévenus de la manière de coter leur recherche en groupe ?
- > La recherche des élèves s'est-elle déroulée (doit-elle se dérouler) en classe ? Chacun a-t-il exposé (devrait-il exposer) oralement ? remis (remettre) un rapport écrit ?
- > L'enseignant a-t-il observé (aurait-il dû observer) leur travail ? Comment savoir la part de chacun sinon ? Est-ce nécessaire ?

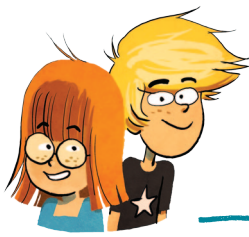
- Synthétiser en une sorte d'éthique de l'évaluation de groupe. Par exemple :

- > Comment l'évaluation d'un travail de groupe peut-elle être « juste » ?

Formuler les opinions ou hypothèses proposées par la classe comme :

- > Pour qu'une évaluation soit « juste » il faut des critères fixés clairement au départ.
- > Pour que l'évaluation d'un travail de groupe soit « juste », il faut que l'enseignant observe le fonctionnement du groupe. ... que les élèves participent à leur évaluation. ... qu'une part de la cote soit individuelle ... que les élèves règlent en groupe la participation équitable de tous ...





Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

- Construire et expérimenter une grille d'évaluation de travail en groupe.

Selon le contexte actuel de la classe, choisir un apprentissage à effectuer en groupe.*

Réaliser le travail de groupe et l'évaluer en appliquant les critères choisis.

Discuter de l'efficacité de la grille et l'améliorer.

2. « Jouer au professeur » en notant des réponses justes, erronées ou discutables

2.1. À des problèmes mathématiques

- Noter individuellement :

Les élèves vont noter et justifier leurs notes. Les élèves n'ont pas de grille ni de base de notation à disposition. Outre les appréciations différentes, la comparaison des notes et la discussion qui suivra en fera apparaître la nécessité.

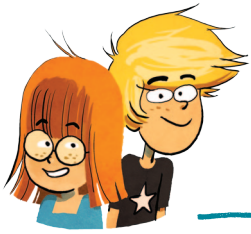
Des réponses à des problèmes peuvent aussi être issues, anonymement, de contrôles précédents.

« Souligne les fautes en rouge et donne une note aux élèves A, B et C en la justifiant »

Énoncés de problèmes	Réponse de A	Réponse de B	Réponse de C
<i>Marcelino habite à 0,7 km de l'école. Il s'y rend en marchant tous les matins et après-midi parce qu'il rentre manger à la maison le midi. Il a classe lundi, mardi, jeudi et vendredi. Quelle distance parcourt-il en tout par semaine pour aller et revenir de l'école ?</i>	11,2 km Note : parce que	11,2 Note : parce que	$0,7 \text{ km} \times 4 =$ 3,2 km par jour $3,2 \text{ km} \times 4 =$ 12,8 km par sem. Note : parce que
<i>Pour préparer un cocktail, Laure mélange 2 l de jus d'orange, 1 l de jus d'ananas, 5 dl de jus de citron et 1 l d'eau. Combien de verres de 25 cl pourrait-elle remplir ?</i>	$2 \text{ l} + 1 \text{ l} + 0,5 \text{ l} + 1 \text{ l} =$ 4,5 l $450 \text{ cl} : 25 =$ 18 verres Note : parce que	$2 \text{ l} + 1 \text{ l} + 5 \text{ dl} + 1 \text{ l} = 9 \text{ l}$ $900 \text{ cl} : 25 =$ 18 verres Note : parce que	$2 \text{ l} + 1 \text{ l} + 5 \text{ l} + 1 \text{ l} = 9 \text{ l}$ $900 \text{ cl} : 25 =$ 36 verres Note : parce que

*Pour une typologie sommaire d'activités pouvant donner lieu à du travail de groupe : www.lille.iufm.fr/passages/article.php3?id_article=78





Dossier pédagogique

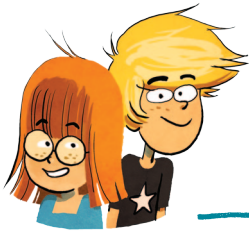
Philéas & Autobule

n° 41

Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

<p>Quentin possède 27 romans, 12 albums documentaires, 13 bandes dessinées et 9 DVD. Combien de livres possède-t-il en tout ?</p>	$27 + 12 + 13 + 9 = 61$ Note : parce que	$27 + 12 + 13 = 42$ livres Note : parce que	$27 + 12 + 13 = 52$ livres Note : parce que
<p>Sandrine a 14,33 € dans son porte-monnaie. Sa mère lui donne 2,50 € pour acheter des friandises. Combien Sandrine a dans son porte-monnaie à présent ?</p>	$14,33 € - 2,50 € = 11,83 €$ Note : parce que	$14,33 € + 2,50 € = 16,83 €$ Note : parce que	14,33 € Note : parce que
<p>Le facteur distribue 5 lettres à la boulangerie, 1 carte postale à l'école et 4 colis au garage. De la poste, la boulangerie est à 350 m, l'école à 500 m et le garage à 825 m. Il fait tout le chemin à pied. Quelle distance doit-il parcourir en tout ?</p>	$(5 \times 350 \text{ m}) + 500 \text{ m} + (4 \times 825 \text{ m}) = 1750 \text{ m} + 500 \text{ m} + 3300 \text{ m} = 5550 \text{ m}$ Note : parce que	Je ne sais pas ! Note : parce que	$350 \text{ m} + 500 \text{ m} + 825 \text{ m} = 1,675 \text{ km}$ Note : parce que
<p>Sam avait 36 cartes, il donne les $\frac{2}{3}$ de sa collection à son copain et le quart à sa sœur. Combien de cartes lui reste-t-il ?</p>	Sam donne : $36/3 \times 2 = 24$ et $36/4 = 9$ Il lui reste : $36 - (24 + 9) = 3$ Note : parce que	$2/3 + 1/4 = (8+3)/12 = 11/12$ $12/12 - 11/12 = 1/12$ $36/12 = 3$ cartes Note : parce que	$1/3$ de 36 = 12 $3/4$ de 12 = 6 cartes Note : parce que





Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

- Comparer les notations et discuter des différences d'appréciation, des présupposés, des ambivalences et des insuffisances. Par exemple :

> Sur ce que l'énoncé peut exiger explicitement ou implicitement :

Faut-il présenter tout le raisonnement ? Bien indiquer les unités y compris dans le calcul ? Qu'est-ce qui compte quand le raisonnement est juste et le calcul erroné ? Pour quelle part ?...

> Sur la mise en cause d'une lecture trop peu attentive de l'énoncé :

5 dl et pas 5 l (2). Un DVD n'est pas un livre. (3)...

> Sur les qualités de formulation de l'énoncé :

Les mots comme « à présent » : cela signifie-il avant d'acheter les friandises ou après ? Comme « sa mère lui donne » : est-ce dans son porte-monnaie personnel ?... (4). Le mot « et » veut-il dire « et ensuite » ? Sam donne-t-il $\frac{1}{4}$ du paquet initial ou de ce qui reste ? (6)

> Sur les énoncés-pièges aux données manquantes :

Il est alors plus juste de répondre qu'on ne sait pas : Quel est le trajet du facteur ? (5)

> Sur l'utilité de conseils, d'interprétation des erreurs, à côté de la note.

2.2. À des dictées

- Collectivement ou individuellement, au brouillon, à partir d'une dictée parsemée d'erreurs au tableau :

C'est la nuit, c'est l'hiver.

Un vieux loup s'approche du village des animaux.

La première maison est la maison de la poule.

Le loup frappe à la porte, toc, toc, toc.

« Qui est là ? » demande la poule.

Le loup répond : « C'est le loup. »

La poule s'afolle : « Le loup ! »

« N'est pas peur, poule : je suis vieux, je n'ai plus une seule dans, Laisse-moi me réchauffé près de ta cheminée, et me préparé une soupe au cayou. »

(Anaïs Vaugelade, *Une soupe au caillou*, L'école des loisirs, 2000)

« Pour cette dictée, un enseignant donne 0/10 : Pourquoi à votre avis ? »

« Un autre enseignant donne 5/10 : Pourquoi à votre avis ? »

« Quelle autre note pourrait-on encore donner ? »

- Mettre sur la voie d'une correction basée sur les réussites autant que sur les erreurs :

« Comment noterait-on si on accordait autant d'importance à ce qui est réussi qu'à ce qui est erroné ? »

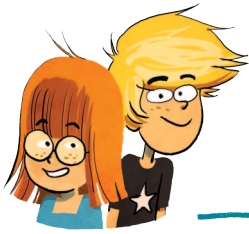
Les élèves peuvent se baser sur les mots corrects soulignés et les mots erronés en rouge.

> C'est, la nuit, l'hiver, vieux, loup, village, animaux, première, maison, poule, à, la porte, qui, est, là, demande, peur, je suis, je n'ai, plus, seule, près, ta cheminée, une soupe. 24 mots (outre les déterminants) sont bien orthographiés.

> 24 mots bien orthographiés + 10 mots mal orthographiés

> 24/34 ~ 7/10





Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

- Interpréter :

« Qu'est-ce qui est plus juste ? » « À quoi sert cette dictée ? » « À quoi servira-t-elle pour l'élève s'il a reçu ce o ? Ou ce 5 ? Ou ce 7 ? » « Que lui conseiller encore pour améliorer son orthographe ? » « Que pourrait-on changer à cette méthode de dictée ? »

> Le 7/10 est mathématiquement plus juste, il est aussi plus encourageant mais à condition d'aider l'élève qui commet ces erreurs à y remédier. On remarque par exemple la difficulté de doubler des consonnes ou non, les erreurs de conjugaison...

> Si on veut tester davantage les compétences orthographiques pour un apprentissage récent, comme un cas d'accord des verbes, on peut ne corriger ou donner un texte à compléter où seuls ces verbes à accorder doivent être bien orthographiés...

- Expérimenter la co-évaluation d'une dictée :

L'enseignant dicte un court texte adapté aux derniers apprentissages. Chaque élève note sa propre dictée ainsi que l'enseignant. Les notes sont comparées et discutées.

2.3. À des productions personnelles

Examiner collectivement, sans formuler d'appréciation, des travaux où prime la créativité : une réalisation graphique, l'écriture d'un poème, un jeu théâtral... Réaliser des évaluations de deux manières et en même temps :

- D'une part, des élèves vont évaluer les réalisations individuellement et à l'aveugle : ils remettent une note avec une appréciation écrite.

- D'autre part, en groupes de trois, d'autres élèves vont évaluer ces productions à partir d'une grille préétablie par l'enseignant : ils en remettent également une note avec une appréciation écrite.

Comparer les notes et les approches :

> Il y aura sans doute plus de cohérence avec une grille et des critères (bien que la note ramène ceux-ci à une moyenne réductrice) et avec l'avis de trois évaluateurs et d'une discussion du point de vue subjectif de chacun.

> Même en groupe ou avec des critères : une part indéniable de subjectivité peut l'emporter.

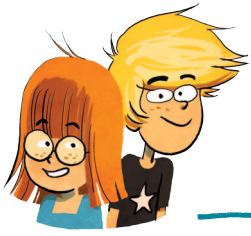
Se questionner : *Faut-il évaluer « sommativement » des productions personnelles ?*

> Synthèse et prolongement

1. Rédiger des règles de la classe à propos de l'évaluation

On pourra utiliser le travail qui précède pour rédiger des règles concrètes pour l'évaluation des apprentissages dans la classe. Des règles peuvent être énoncées dans un tableau qu'on complètera et révisera au fur et à mesure des besoins de la classe. Par exemple :





Séquences à partir des pages 12-13 (et 4-5)

> Pour une meilleure évaluation de nos apprentissages, nous pouvons :

- Questionner sur les consignes d'un contrôle écrit : lors d'un contrôle écrit, pendant un temps imparti, pouvoir demander une explication que l'enseignant, s'il le juge utile, peut adresser à l'ensemble de la classe.
- Être informé sur les objectifs d'une évaluation et sur l'utilisation que l'on en fera.
- Réaliser régulièrement des évaluations « formatives » où le but n'est pas une note mais un encouragement à montrer ses forces et ses faiblesses.
- Recevoir personnellement des commentaires explicatifs sur ses notes et des pistes pour s'améliorer.
- Recevoir des encouragements à propos de ce qui est réussi, même quand la note est faible.
- Questionner et discuter personnellement d'une note avec laquelle on n'est pas d'accord.

2. Lancer le débat, selon les intérêts des élèves, sur une des questions-repères

Faut-il éviter ou supprimer, les notes ?... Quelle est la différence entre une évaluation par couleurs et la note ?... Comment une évaluation peut-elle être « formative » (apprendre comment progresser) ?... Faut-il bannir le « zéro » ?... Pourquoi ces élèves ont-ils dit cela : « Les erreurs ne sont pas toujours des erreurs. » (Kévin) « Les erreurs sont intéressantes car elles nous apprennent comment on réfléchit. » (Morgane) ? ...

COMPÉTENCES

Compétences transversales

Porter son attention sur ses façons de comprendre et d'apprendre, sur ses méthodes de travail pour les exprimer, pour les comparer avec celles des autres (Manières d'apprendre) Par les diverses activités de communication, l'élève pourra : se connaître, prendre confiance : se prendre en charge, prendre des responsabilités... travailler en équipe (Attitudes relationnelles) [F7-8]

Morale

Vers une personnalité autonome : ... Apprendre à choisir. Présenter son point de vue.... Les valeurs ne sont pas permanentes. Le choix personnel au nom d'une certaine vision consciente des choses (Pratique de l'engagement)

