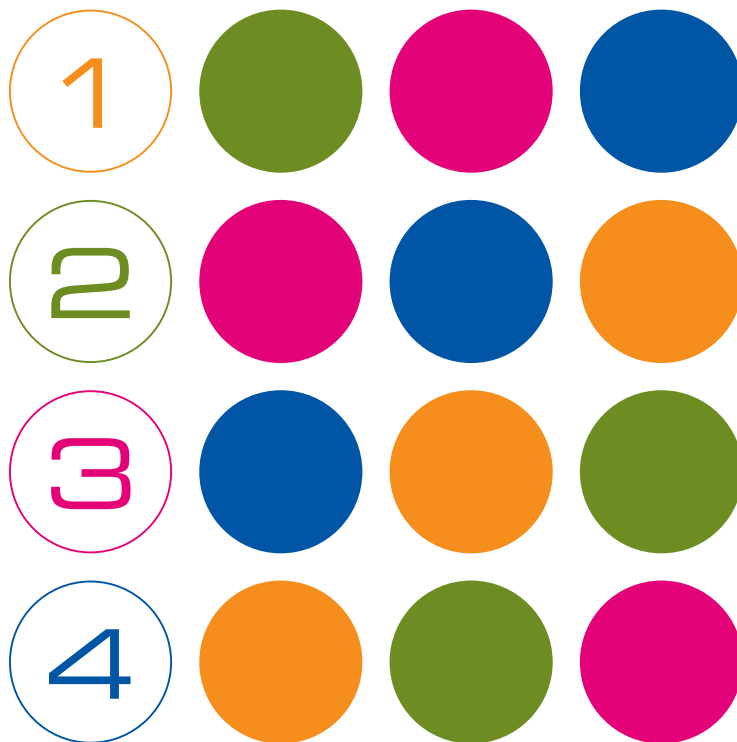


Les dossiers pédagogiques de l'académie de Nantes

Évaluer pour faire réussir les élèves



MINISTÈRE DE
L'ÉDUCATION NATIONALE,
DE L'ENSEIGNEMENT SUPÉRIEUR
ET DE LA RECHERCHE



Novembre 2014

La Loi d'orientation et de programmation du 8 juillet 2013 invite dans son annexe, à "faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves" en privilégiant "une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible pour les familles".

La réflexion sur les modalités de notre évaluation des élèves dans les écoles, collèges et lycées doit donc être engagée dans le sens d'une école bienveillante mais exigeante.

Une école bienveillante qui respecte les élèves et valorise leurs progrès n'est pas une école laxiste. C'est une école tournée vers la réussite, cherchant les meilleures voies pour que chaque jeune puisse acquérir connaissances, compétences et cultures. Et l'évaluation est l'instrument qui doit permettre d'identifier ces voies pour chaque élève.

Pendant des décennies, l'école a vécu au rythme des notes chiffrées ramenées à une moyenne. C'est donc à un véritable changement que nous convie la Loi de juillet 2013.

Et ce changement constitue un vrai lieu d'initiative pour les équipes, pour imaginer des dispositifs répondant à un objectif essentiel : amener chaque élève à sa réussite.

De cadre national, il n'y a pas ; mais, au plan académique, deux recommandations fortes doivent encadrer ces initiatives :

1. que le dispositif retenu soit simple et compréhensible par tous,
2. que le dispositif retenu soit parfaitement expliqué aux parents et tout particulièrement les plus éloignés de l'école.

Un "beau" dispositif, précis et rigoureux qui, par incompréhension des familles, les éloignerait de la scolarité de leurs enfants serait un échec.

Le présent document, issu des travaux du groupe de recherche action-formation, présente, de manière simple des pistes concrètes pour accompagner les équipes dans leurs initiatives.

Que soient ici sincèrement remerciés les membres de ce groupe, et tout particulièrement les rédacteurs du document Françoise Munck, Pierre Pillard et Dominique Terrien, mais aussi toutes celles et tous ceux qui s'engagent dans les écoles, les collèges et lycées pour une évaluation différente, car nous sommes bien ici au cœur de deux des ambitions de notre projet académique 2013-2017 :

- RÉUSSITE : Conforter la réussite de tous les élèves.
- SOLIDARITÉ : Ne laisser personne au bord du chemin.

William Marois
Recteur de l'académie de Nantes

Préambule

Les pratiques d'évaluation, que ce soit à l'école primaire, au collège ou au lycée, sont au cœur des préoccupations de tous les acteurs de l'Éducation nationale, animés par la volonté de faire réussir chaque élève.

Pour autant des professeurs regrettent que les évaluations actuelles aboutissent à des constats qui n'éclairent que difficilement les élèves sur leurs progrès et insuffisamment sur la nature de leurs erreurs. Ils déplorent aussi de ne pas permettre à certains élèves de montrer en évaluation ce qu'ils savent faire, ces derniers étant trop souvent confrontés à des situations qui requièrent des apprentissages non encore aboutis. Les professeurs vivent parfois mal aussi la tension que la notation peut générer : d'un côté une pratique qui peut induire des effets très négatifs sur l'engagement des élèves (atteinte à l'estime de soi et découragement face au travail) ; d'un autre côté, une notation chiffrée qui est souvent perçue par des élèves comme une récompense de leurs efforts. Alors que l'évaluation devrait aider tout élève à résoudre les difficultés qu'il rencontre, professeurs et personnels d'encadrement remarquent que trop nombreux sont ceux qui, abonnés à des constats leur renvoyant une image très négative d'eux-mêmes, décrochent.

Les attentes institutionnelles sont claires. La circulaire de rentrée 2014 demande "d'encourager l'élève et de lui permettre de prendre confiance en ses capacités", ou encore de réaliser toute évaluation "dans un esprit de rigueur bienveillante tout au long de la scolarité" (transparence des contenus évalués, des objectifs et des critères ; communication des résultats accompagnée de "commentaires précis mettant en évidence non seulement les erreurs, les insuffisances, les fragilités, mais aussi et surtout les réussites et les progrès de l'élève afin de lui permettre d'en tirer le meilleur profit").

L'actuel projet d'académie, qui précise les priorités sur lesquelles centrer la dynamique collective, fixe des objectifs explicites en matière d'évaluation. Par exemple la RÉUSSITE qui consiste à "Conforter la réussite de **tout** élève" est en effet la toute première priorité du projet, notamment en développant "les instruments de suivi et d'évaluation des élèves renforçant le dialogue école-collège". La SOLIDARITÉ "Ne laisser personne au bord du chemin" en est la troisième, l'une des actions retenues consistant à travailler à "Favoriser la bonne estime de soi de chaque élève par une valorisation de ses réussites".

Un Groupe recherche action formation (GRAF) s'est constitué durant l'année scolaire 2013 – 2014 pour favoriser la mise en œuvre d'une évaluation qui serve au mieux la réussite de chaque élève. Des professeurs d'école, de collège et de lycée (LGT et LP), des personnels de direction (principaux et proviseurs), des représentants de la Cardie (Cellule académique recherche-développement de l'innovation et de l'expérimentation) et des inspecteurs (IEN 1D et 2D ; IA-IPR) se sont collectivement donné comme objectifs :

1. d'identifier tout ce qui peut faire obstacle à une évaluation au service de la réussite et cela à toutes les échelles : celle de l'élève lui-même et de la perception qu'il peut se construire, confronté à la diversité des pratiques d'évaluation ; celle des pratiques et des compétences que les professeurs développent en ce domaine ; celle de l'équipe pédagogique ou éducative ; celle de l'établissement ou du réseau ; celle de la relation entre l'école et les familles ;
2. de formaliser, expliciter et expérimenter des modalités d'évaluation qui font progresser les élèves tout en étant compatibles avec les contraintes institutionnelles.

Des marges de manœuvres nouvelles ont pu être identifiées grâce aux regards croisés des différents membres du GRAF qui occupent chacun une place particulière dans le système éducatif. Ont été tout particulièrement questionnés :

1. le sens des évaluations face aux exigences institutionnelles ;
2. les stratégies qui permettent d'impliquer l'élève dans le processus d'évaluation, de lever ses peurs ;
3. les pratiques enseignantes qui garantissent une évaluation respectueuse de la diversité des rythmes d'acquisition des élèves ;
4. les raisons de mettre en cohérence les pratiques individuelles d'évaluation à l'échelle de l'établissement ou du réseau ;
5. la nature de la communication autour de l'évaluation entre professionnels, avec les familles.

Quelques éclairages, conseils et préconisations peuvent donc être aujourd'hui mis à la disposition de tous.

Ce document a été volontairement décliné en plusieurs fiches afin de laisser au lecteur toute liberté de le lire en plusieurs fois, selon ses attentes ou ses besoins. Même si elles sont étroitement articulées, chacune de ces fiches, qui cible une thématique précise, peut être étudiée et exploitée indépendamment des autres.

Les membres du GRAF espèrent avoir ainsi contribué à produire une ressource de nature à fournir des leviers permettant d'inscrire plus aisément l'évaluation dans le parcours de réussite de l'élève.

Pour le groupe de recherche
Françoise Munck, IA-IPR

SENS COMMUN à donner aux évaluations pour répondre aux attentes institutionnelles

Les représentations, que l'on peut avoir concrètement sur le terrain, des attentes institutionnelles ont souvent tendance à normer les pratiques d'évaluation ou du moins à inciter à se conformer à des usages en cours depuis des années et à ne pas se croire autorisé à les remettre en question, à les faire évoluer voire à expérimenter des manières très différentes d'évaluer.

Les textes réglementaires imposent-ils certaines pratiques ? Excluent-ils toute marge d'autonomie ?

Les textes législatifs et réglementaires récents **ne définissent pas**, hors du cadre des examens et des procédures d'affectation, **de quelle manière** (note, grille de compétences...) **il convient d'évaluer les acquis et les travaux des élèves**. Ces modalités d'évaluation relèvent donc de la liberté pédagogique, qui "s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection" (Code de l'éducation, article L912-1-1).

Autrement dit les marges de manœuvre laissées par le cadrage national sont grandes, beaucoup plus grandes qu'on ne l'imagine en ce qui concerne les modalités d'évaluation à adopter. Les textes fixent des objectifs très précis qui explicitent clairement le rôle que doit avoir l'évaluation.

- Première finalité de l'évaluation : servir à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève.

La loi n° 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République modifie l'article L. 311-1 du code de l'éducation :

"Dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. Cette logique d'évaluation est aussi encouragée dans l'enseignement secondaire, c'est-à-dire au collège et au lycée (aussi bien professionnel, que général et technologique)".

Le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1^{er} juillet 2013, paru au JORF du 18 juillet 2013 et au BOEN n° 30 du 25 juillet 2013) met quant à lui en lumière les dimensions diagnostique et formative que doit revêtir l'évaluation et le rôle essentiel qu'elle doit tenir dans la manière d'enseigner.

Plus spécifiquement il s'agit pour les professeurs des écoles de "repérer chez les élèves les difficultés relatives au langage oral et écrit (la lecture notamment) pour construire des séquences d'apprentissage adaptées ou/et alerter des personnels spécialisés". Pour tous les professeurs, il s'agit de "différencier [l'] enseignement en fonction des rythmes d'apprentissage et des besoins de chacun, [et d'] adapter [l'] enseignement aux élèves à besoins éducatifs particuliers", ce qui demande de veiller aux modalités d'évaluation de ces besoins :

- en situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin de mieux assurer des acquisitions progressives ;

- construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences ;
- analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis ;
- faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation ;
- communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes ;
- inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

Un impératif est rappelé : L'évaluation doit être positive et valoriser les progrès

L'annexe de la loi du 8 juillet 2013 dite de refondation de l'école de la république invite à : "faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves", pour "éviter une 'notation-sanction' à faible valeur pédagogique". Il convient ainsi de "privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles", de manière à ce que l'évaluation permette de "mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève".

Pour renforcer l'efficacité des apprentissages et favoriser la confiance en eux des élèves, la circulaire de préparation de la rentrée 2014 (n° 2014-068 du 20 mai 2014) incite à engager une dynamique "d'évolution des pratiques d'évaluation" afin que cette dernière ne soit pas "vécue par l'élève et sa famille comme un moyen de classement, de sanction, ou bien réduite à la seule notation".

Un rôle clair est conféré à l'évaluation :

1. "Indiquer précisément ce qui est attendu de l'élève, lui restituer un bilan détaillé de son travail et lui donner les moyens de progresser et de résoudre ses difficultés scolaires",
2. "faire de l'évaluation une démarche, et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités et puisse progresser".

De façon parfaitement convergente le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation (arrêté du 1er juillet 2013, paru au JORF du 18 juillet 2013 et au BOEN n° 30 du 25 juillet 2013) demande à tous les professeurs et personnels d'éducation d'éviter "toute forme de dévalorisation à l'égard des élèves", "d'installer [avec eux] une relation de confiance et de bienveillance", et "d'œuvrer à la construction d'une relation de confiance avec les parents", en analysant avec eux "les progrès et le parcours de leur enfant en vue d'identifier ses capacités, [et] de repérer ses difficultés".

Déjà, en 2010, ces compétences professionnelles des métiers de l'enseignement et de l'éducation (arrêté du 12 mai 2010, paru au JORF du 18 juillet 2010 et au BOEN n° 29 du 22 juillet 2010) insistaient sur l'importance d'instaurer une "relation claire et de confiance" avec les élèves :

- mesurer ses appréciations ;
- valoriser l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- veiller à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

Qu'en est-il des notes ? Sont-elles imposées ? Sont-elles déconseillées ?

Les notes sont présentées dans la circulaire de rentrée 2014 comme une possibilité :
"La notation chiffrée peut jouer tout son rôle dans la démarche d'évaluation dès lors qu'elle identifie les réussites comme les points à améliorer et indique à l'élève les moyens pour améliorer ses résultats".

Cette même circulaire précise :

Deux formes "compatibles et complémentaires" d'évaluation sont prévues pour le collège :
"notation chiffrée et renseignement des compétences".

Toutefois la circulaire engage très clairement à la vigilance :

La notation chiffrée "est souvent perçue comme une récompense ou une sanction" : "elle ne renseigne pas l'élève sur ce qu'il sait faire et ne sait pas faire".

L'usage des moyennes de notes "qui amalgament des données le plus souvent très disparates" est remis en cause pour la même raison. On peut noter par ailleurs que ces moyennes gardent mémoire des premiers échecs même si l'élève a fini par maîtriser les contenus visés (connaissances, savoir-faire, compétences). On est invité à "qualifier, par des annotations explicatives et une appréciation, les acquis de chaque élève pour lui permettre de progresser", ce qui demande de veiller particulièrement à la manière dont sont rédigées ces annotations et appréciations (utilisation de critères précis en référence explicite aux connaissances et compétences attendues et appréciations formulées de manière à engager positivement l'élève dans l'action).

Une incitation forte : mettre l'évaluation au cœur des projets collectifs

La circulaire de rentrée 2014 indique que l'évaluation doit faire l'objet d'une réflexion accrue des équipes pédagogiques. L'annexe 3 de cette même circulaire indique notamment que "l'évaluation est l'une des problématiques professionnelles incontournables des équipes pédagogiques disciplinaires, interdisciplinaires et de cycle".

Au cœur des projets d'école comme des projets d'établissement, "c'est l'un des objets de travail principaux des conseils de maîtres comme des conseils pédagogiques, ou des conseils école-collège".

Sommaire

Impliquer l'élève dans son évaluation

- **Fiche n° 1** : Rendre l'élève acteur du processus d'évaluation 13
- **Fiche n° 2** : Lever les implicites 17
- **Fiche n° 3** : Lever les peurs ; le statut de l'erreur 19

Garantir une évaluation respectueuse des élèves

- **Fiche n° 4** : Comment faire de l'évaluation une démarche pédagogique à part entière au service de la réussite des élèves ? 25
- **Fiche n° 5** : Donner place aux compétences dans l'évaluation : qu'est-ce que ça change ? 27
- **Fiche n° 6** : Mieux gérer l'hétérogénéité des élèves grâce à l'évaluation 29
- **Fiche n° 7** : Évaluation et motivation 33

Pilotage - cohérence collective - conduite du changement

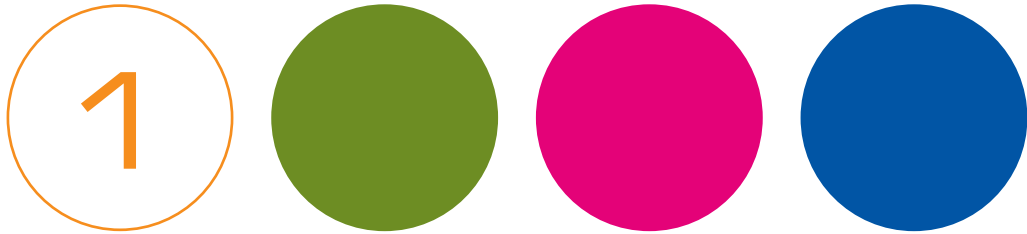
- **Fiche n° 8** : Inscrire les pratiques individuelles d'évaluation dans une cohérence collective : pour quelles raisons et comment ? 39
- **Fiche n° 9** : Comment engager un collectif (équipe, école, établissement, réseau) dans une dynamique de progrès autour de l'évaluation ? 43
- **Fiche n° 10** : Le conseil de classe au service de la réussite des élèves 47

Communiquer autour de l'évaluation

- **Fiche n° 11** : Quelles modalités de communication des évaluations mettre en place entre les professionnels pour garantir la continuité du parcours de l'élève ? 51
- **Fiche n° 12** : quelles modalités d'information construire pour permettre aux familles de disposer d'une photographie lisible des progrès et des acquis de leur enfant ? 53

Glossaire : définitions 57

Membres du GRAF 59



Impliquer l'élève dans son évaluation

Fiche 1

Rendre l'élève acteur du processus d'évaluation

Pour que l'élève s'inscrive dans une dynamique d'apprentissage, il faut non seulement le rendre actif dans son acquisition de savoirs et la construction de ses compétences, mais aussi qu'il prenne conscience de ses progrès et qu'il s'approprie sereinement les axes sur lesquels il doit travailler. L'objectif est d'éviter de mettre les élèves dans une spirale d'échec. Or, des évaluations insuffisamment expliquées, mal ciblées, participent à cette lente perte de confiance en soi de certains élèves. Comment rendre l'élève acteur de son évaluation afin de mieux l'évaluer, le responsabiliser et le mettre en confiance ?

Constats, obstacles

- Trop souvent, l'élève perçoit l'évaluation comme un exercice presque rituel. Beaucoup d'aspects demeurent implicites et lui échappent, ce qui peut lui donner l'impression de subir les choses sans en tirer profit.
- La préparation des évaluations avec l'aide du professeur est assez rare ce qui empêche certains élèves de se sentir actifs, ambitieux et en confiance. De même l'exploitation des évaluations (les leçons que l'élève doit en tirer) font rarement l'objet d'une appropriation accompagnée.
- La note est souvent vécue par les élèves comme une récompense ou une punition pour leur travail. Du fait de son caractère réducteur, la note ne révèle, ni au professeur ni à l'élève, les acquis, les progrès, les échecs, les lacunes de ce dernier.

Conseils et préconisations

→ Piste n° 1 - Organiser des évaluations en amont et en aval des apprentissages

- Définir clairement les objectifs d'apprentissage de la séquence et les rendre visibles aux élèves. Communiquer aux élèves les objectifs des évaluations en amont pour leur permettre de prendre du recul et de s'autoévaluer, de manière à baliser leur travail et renforcer leur confiance.
- Planifier l'évaluation d'une compétence ou d'une capacité de manière à la solliciter à plusieurs reprises dans des contextes variés.

Par exemple,

- plutôt que d'évaluer une même capacité cinq fois dans un même devoir, la convoquer dans cinq situations différentes pour permettre à l'élève de la découvrir, la stabiliser et l'approfondir.
- Utiliser des rituels du type "questions rapides", "mise en train", "phrase du jour", en début ou en fin de séance, pour permettre d'ancrer les apprentissages par un réinvestissement fréquent et de favoriser les démarches d'autoévaluation.
- Intégrer les tâches complexes ou les démarches d'investigation aux évaluations, comme aux situations d'apprentissage, pour mesurer l'aptitude des élèves au réinvestissement.

→ Piste n° 2 - Différencier les évaluations

- Diversifier les démarches et les formes d'évaluations, par leurs supports (oral, écrit, TICE...), leurs durées, leurs modalités (groupe, individuel, rédaction, QCM...). La réussite, pour certains élèves, peut en effet être facilitée par un contexte particulier d'évaluation.

S'autoriser à adapter les évaluations :

- Instaurer des "évaluations sur demande". L'élève demande à être évalué, quand il se sent prêt et en ayant connaissance des attendus du professeur. Ceci responsabilise l'élève dans l'acquisition de ses savoirs et atténue le côté angoissant de l'évaluation.
- Proposer des "évaluations choisies". L'élève sélectionne les types d'exercices, en fonction d'objectifs bien précis, qu'il désire résoudre pour montrer ce qu'il sait faire.
- Développer, pour certains élèves, une adaptation de l'évaluation. Plutôt que de se résigner à proposer des évaluations qui vont, à coup sûr, placer certains élèves en difficulté, ne pas hésiter à offrir à ces derniers une évaluation sur mesure, c'est-à-dire portant sur les compétences qu'il a prioritairement besoin de développer.

→ Piste n° 3 - Accompagner les élèves pendant leur évaluation

- Concevoir des systèmes "coups de pouce", (indice, reformulation, aide ponctuelle, vérification d'une étape intermédiaire...) pour aider un élève en difficulté à surmonter les obstacles qui pourraient l'empêcher de mener la tâche à son terme.
- Autoriser l'utilisation d'un "cahier ressources".
Plutôt que de dévaloriser les élèves qui ont eu besoin de ce "cahier ressources" pour réussir leur évaluation, se limiter à garder trace de cette utilisation. Par exemple on peut distinguer deux niveaux de maîtrise : réalise la tâche avec aide, réalise la tâche en autonomie.
- Mettre en place un cahier de réussites pour aider l'élève à prendre progressivement conscience de ses progrès grâce à un constat partagé avec l'enseignant et d'autres élèves.

→ Piste n° 4 - Expérimenter l'évaluation par compétences, sans note

- Définir en amont les compétences visées.
Point de vigilance : éviter de penser ces compétences comme la somme de toutes les capacités exigibles des programmes. En effet, cette démarche par micro-tâches rend l'inflation des items à évaluer difficile à gérer. De plus, elle tend à privilégier en évaluation, les exercices d'application aux dépens des tâches complexes.
- Amener l'élève à développer des capacités d'analyse de son propre apprentissage en lui permettant de comprendre et d'analyser ses productions, d'extraire ses réussites et ses échecs.

Liens/Références

- Évaluation sur demande, évaluation choisie :
<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche9473.pdf>
- Démarche d'investigation :
Au 2nd degré : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/maths-sciences-lp/investigation.php>
Au 1^{er} degré : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/divers/preste69/spip.php?article18>

- Autoévaluation :
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant>
- Auto correction (en orthographe dans le 1^{er} degré)
http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/spip.php?article314&debut_page=1
- Cahier de réussite 1^{er} degré :
http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1372061784514/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1177926746906
- Évaluer sans note, par compétences :
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en-finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences>

Fiche n° 2

Lever les implicites

Pour réussir, un élève doit être impliqué dans ses apprentissages mais aussi dans ses évaluations. Mais il lui faut connaître les règles pour être pleinement acteur et réussir. Sans cela seuls certains élèves réussissent pleinement car pour eux, nul besoin de décryptage : l'évaluation n'est qu'un moment de mesure de leurs réussites et de leurs points d'amélioration. Comment faire en sorte que ce soit le cas pour la majorité des élèves ?

Un cas d'école

Une évaluation d'histoire est prévue en classe de 4^e. Il s'agit de rédiger un texte sur la traite négrière. Le sujet donné est : "Rédige un texte d'histoire d'une vingtaine de lignes qui raconte la capture d'un groupe d'Africains, le trajet fait avant la vente aux Antilles et le travail effectué par les esclaves en Amérique". Sept élèves rendent un texte écrit à la première personne, très peu ont ancré leur texte dans le temps et l'espace, aucun n'a amené d'explication dans son récit. Bref, les productions ne sont pas des récits d'histoire. La consigne comportait trop d'implicites.

Les élèves sont persuadés d'avoir rempli l'objectif fixé : ils ont raconté l'histoire d'un groupe d'Africains capturés en vue de leur asservissement. Ils n'ont pas pris en compte le contexte de cette évaluation, à savoir l'ancrage disciplinaire, malgré la mention "Rédige un texte d'histoire".

L'écart entre ce qu'ils pensaient devoir faire et ce que l'enseignant attendait était trop grand pour leur permettre de réussir et rendait, pour beaucoup d'élèves, la tâche difficile à réaliser.

Une remédiation est alors proposée. Elle commence par un décryptage de la consigne et une discussion autour de ce qui en est attendu. Les critères de l'évaluation sont alors définis et clarifiés, puis les indicateurs de réussite pour chaque critère précisés.

La réécriture qui fait suite à ces précisions montre un tout autre niveau de réussite. Plus aucun texte n'est écrit à la première personne et des efforts ont été faits pour ancrer le récit dans le temps et dans l'espace. Certains textes sont "feuilletés", c'est-à-dire qu'ils citent les sources d'information, et sont illustrés par des exemples précis.

Constats

L'évaluation est un moment de rencontre entre l'évaluateur (l'enseignant) et l'évalué (l'élève) ou, plus précisément entre l'évaluateur et la production de l'évalué. Or cette rencontre est déséquilibrée. C'est en effet l'enseignant qui crée le sujet, fixe ses attendus et analyse la production.

L'élève peut se retrouver dans la position de devoir produire en essayant de répondre à des attendus plus au moins nébuleux pour lui, position pour le moins inconfortable.

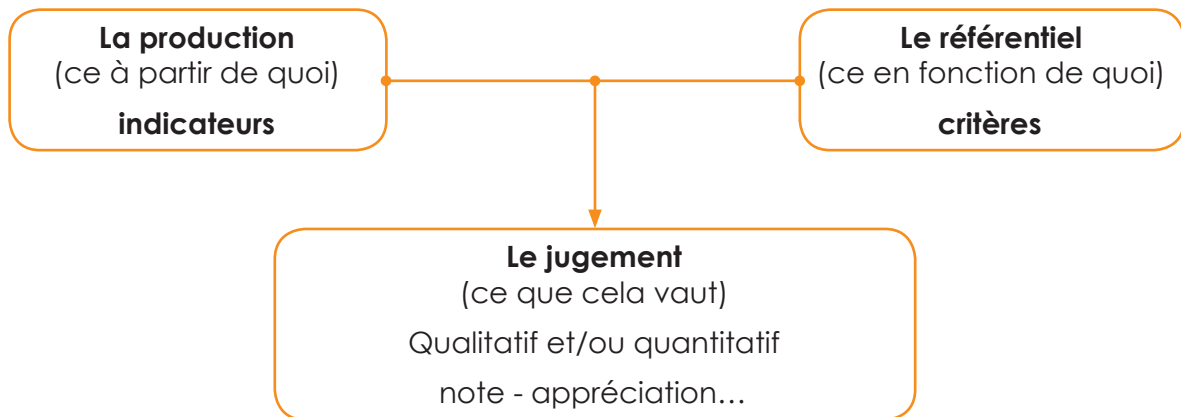
L'enseignant doit donc être conscient de ce déséquilibre et redonner à l'élève la maîtrise de son évaluation. Comment ?

Un détour par la théorie : une évaluation est un **jugement** porté sur une **production** en fonction d'un référentiel. Le **référentiel** recense les objectifs qui ont donné naissance à l'évaluation. Créé par l'évaluateur, il liste les attendus (l'horizon référentiel) décrits par des **critères** d'évaluation. Ces derniers sont destinés à faire produire et recueillir de

l'information. Ce recueil d'information nécessite les outils que sont les **indicateurs**. Ils servent à objectiver la prise d'information dans la production de l'élève.

Le travail d'un élève en situation d'évaluation est donc de remplir des critères définis par l'enseignant qui en recherche les indices dans la production pour porter son jugement. Pour que l'élève ait toutes les chances de réussite, il faut qu'il ait accès à la fois aux critères et aux indicateurs : qu'il ait les cartes en main.

Une telle attitude de la part de l'évaluateur permet de rendre le jugement explicite, mais crée également un climat différent. Évalué et évaluateur deviennent partenaires.



Conseils et préconisations

- **Piste n° 1 - Clarifier les objectifs visés par l'évaluation, poser clairement le cadre :** s'agit-il d'une évaluation pour certifier un niveau ou pour réguler, c'est-à-dire faire faire un point pour détecter d'éventuelles difficultés et y remédier ?
- **Piste n° 2 - Rédiger la consigne de manière à ce que la tâche et ses objectifs apparaissent très clairement.**
Dans le cadre du cas présenté plus haut, il eût été préférable de préciser le terme "raconter", de le redéfinir dans son contexte, à savoir une évaluation d'histoire. Après la remédiation il a été décidé dans la classe que, désormais, une phrase accompagnerait de tels sujets : "Écris à la manière d'un historien qui s'appuie sur ses sources pour présenter et interpréter les faits".
- **Piste n° 3 - Veiller à limiter le nombre de critères pour en faire un outil "utile".**
Les critères servent à apprécier la production. Ils ont un statut de repère, tant pour l'élève que pour le correcteur. Les multiplier complexifie l'évaluation et crée un effet de morcellement.
- **Piste n° 4 - Impliquer les élèves dans la réflexion sur les indicateurs de réussite, de co-construction.**
Dans le cas de l'exercice d'écriture sur la Traite, cette réflexion s'est faite dans le cadre de la remédiation. On peut tout aussi bien l'imaginer en début d'évaluation. Lister et organiser ces indicateurs avec les élèves leur permet de se les approprier et de les clarifier.
- **Piste n° 5 - Faire participer les élèves à l'action d'évaluer un travail, autoévaluation et co-évaluation, en veillant à leur apprendre à s'évaluer eux-mêmes et à évaluer leurs pairs.**

Fiche 3

Lever les peurs : le statut de l'erreur

Durant une évaluation, les capacités d'un élève peuvent être amoindries du seul fait de l'appréhension que l'évaluation génère dans son esprit. Cette peur de l'erreur, de la "faute", trouve son origine dans le statut particulier de l'erreur à l'École.

Le statut de l'erreur pose donc de manière plus large la question de l'impact produit par la relation pédagogique professeur – élève sur l'aptitude à réussir de l'élève.

Pour comprendre le statut de l'erreur, il faut se rappeler que le système éducatif, au-delà de sa mission d'instruction, sélectionne les élèves, parfois trop. Dans les décisions d'affectation, notamment dans des filières à fort taux de pression, un classement des candidats est attendu. Ce classement repose assez souvent dans les faits sur l'observation des faiblesses. La pratique des professeurs, qu'ils en soient conscients ou non, est fortement imprégnée d'une sélection reposant sur le repérage des manques. À cela s'ajoute que les résultats d'une évaluation finissent très souvent par se répartir selon une courbe de Gauss : une majorité d'élèves à la moyenne, un petit groupe en dessous, une petite élite au-dessus ? Cette répartition, qui n'est pas l'attendu institutionnel, n'a rien de naturel non plus.

Constats, obstacles

- L'erreur est trop souvent expliquée par un manque d'intelligence ou de travail et sert principalement d'indicateur de l'échec. L'erreur est encore trop peu utilisée comme un marqueur de la réflexion et de la stratégie mises en œuvre par l'élève pour faire face à la tâche proposée.
- L'analyse des erreurs, qui permet de comprendre ce qui fait obstacle à l'élève et ainsi de le faire progresser, pourrait être davantage exploitée. Cette valeur négative attribuée à l'erreur peut même conduire l'élève à ne pas répondre à une question, soit par peur de la réaction du professeur, de ses parents, soit parce qu'il sait que l'erreur produite ne lui rapportera rien. Parallèlement, c'est toute l'estime que l'élève a de lui-même, sa conviction qu'il peut réussir, qui sont ébranlées.

Pistes et préconisations

→ Piste n° 1 - Mettre en place un cadre d'évaluation intégrant le statut de l'erreur

- **Proposer un autre regard sur l'erreur** en la faisant vivre comme une composante pleine et entière des apprentissages. En effet, on apprend de ses erreurs à condition d'en avoir conscience !
Exemple : Parfois, l'élève n'investit pas un exercice car il doute, a priori, de ses chances de réussite et redoute un nouvel échec, difficile à vivre pour lui. Dès lors, l'élève annihile en lui le désir d'essayer, de comprendre, d'apprendre, de progresser, qui lui permettrait justement de dépasser l'échec relatif, ciblé, provisoire, et constitutif de tout apprentissage (avant de "savoir", on ne "sait" pas). Il alimente en même temps une faible estime de soi.
- **Proposer un cadre d'apprentissage porteur**
Les choix pédagogiques quotidiens impactent la performance scolaire des élèves. Parmi les moyens susceptibles de favoriser l'engagement d'un élève dans la

réalisation d'une tâche et de l'inscrire dans une spirale positive de motivation et d'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle :

- Proposer des objectifs proximaux, c'est-à-dire ciblés, présentant un défi et une difficulté en lien avec les aptitudes de l'élève
- Mettre l'élève dans une situation de progrès visibles et graduels, y compris s'il commet des erreurs ponctuelles,
- Engager l'élève à se fixer ses propres objectifs proximaux en centrant son regard sur le processus de compréhension et d'apprentissage plutôt que sur le produit à obtenir ou la performance à réaliser.

● **Faire comprendre à l'élève que son intelligence est une entité malléable qui se construit**

Différents courants de la psychologie sociale ont mis en évidence que l'intelligence est perçue par les élèves soit comme une entité stable, soit comme une entité malléable. Dans le premier cas, l'élève considère que s'il réussit moins bien, c'est qu'il dispose d'une moindre intelligence : "Si j'étais intelligent, je trouverais la solution" On parle alors d'attribution interne stable incontrôlable. Si au contraire, l'élève est persuadé que l'intelligence est malléable, son erreur est juste interprétée comme une maîtrise encore imparfaite, que des efforts viendront améliorer.

- Ôter de l'imaginaire de certains élèves que leur échec lors d'une évaluation serait liée à un manque "d'intelligence" sur lequel il ne peut agir.

Un élève augmentera sa performance scolaire s'il évite de justifier ses difficultés par des causes internes, stables et globales (un manque d'esprit mathématique par exemple). Il est préférable de l'aider à comprendre que ses difficultés sont ponctuelles et dues à des causes externes, instables et spécifiques (la difficulté de la technique de la division par exemple) qui peuvent être facilement surmontées.

- Être attentif à tous les commentaires que l'on peut faire et qui risquent d'être mal interprétés.

Si l'on écrit, "Tu es doué" la cause de la réussite peut apparaître interne (l'intelligence de l'élève), stable (intelligence fixée) et incontrôlable ("Tu es né intelligent").

Si on écrit : "Tu es persévérant, tu t'es accroché, tes efforts ont été utiles pour...", on parle d'attribution interne instable (l'intelligence est malléable) mais contrôlable (on peut réussir avec des efforts à accroître son intelligence).

→ **Piste n° 2 - Évaluer sans sélectionner ni comparer**

- Dissocier les situations d'évaluation spécifiques et sommatives (examen, concours, devoir bilan), des situations d'apprentissage et d'évaluation au quotidien (dans la classe).

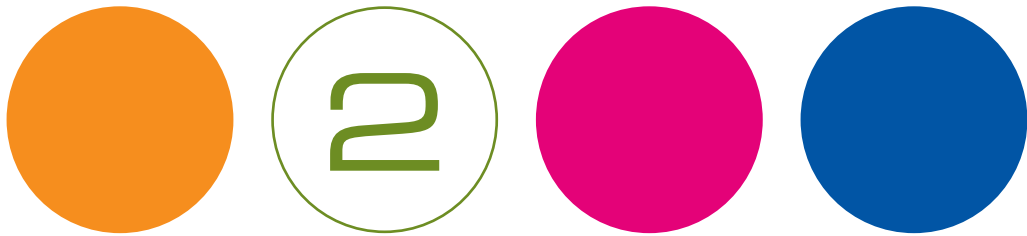
- Situer la performance à atteindre par rapport à la performance de l'élève lui-même plutôt qu'à celles des autres

Formuler un commentaire non pas en termes de constat posé relativement à la réussite des autres, mais plutôt en termes de conseils pour améliorer le travail rendu.

Par exemple, lorsque plusieurs erreurs se traduisent par un smiley triste, l'élève perçoit deux messages :

- mon erreur est productrice de tristesse ou de déception, donc ne compte que la réussite ;

- mon erreur provoque la tristesse et la déception chez moi, mais aussi chez mon professeur, et chez mes parents.
- Prendre en compte les effets ambivalents des situations de groupe
Les situations d'apprentissage en groupe peuvent avoir des effets ambivalents. Le fait d'être comparé à d'autres, de même âge, même formation, peut être moteur ("D'autres y arrivent, pourquoi pas moi ?"). Mais si les résultats atteints par l'élève sont plus faibles que ceux du groupe, le sentiment d'efficacité de l'élève peut être altéré.
- Proposer des situations d'apprentissage et d'évaluation coopératives, dans des groupes à géométrie variable, en excluant une évaluation externe. Cela favorise l'implication et le sentiment d'efficacité des élèves, tout particulièrement ceux les plus en difficulté. L'élève n'est pas qu'un individu particulier, il est aussi une composante sensible du groupe.
- Développer une évaluation dans le cadre de travaux coopératifs afin que chaque élève puisse mesurer la dimension collective de la réussite.
- Communiquer les résultats des évaluations directement à l'intéressé plutôt que publiquement.



**Garantir
une évaluation
respectueuse
de la diversité
des élèves**

Fiche 4

Comment faire de l'évaluation une démarche pédagogique à part entière au service de la réussite des élèves ?

L'évaluation n'est pas une finalité en soi : elle est au service des apprentissages et se situe de ce fait au cœur même de l'acte d'enseigner. Elle est à considérer comme un outil de repérage des réussites et des difficultés de chaque élève. Grâce à l'appui de bilans réguliers, le professeur peut orienter et réajuster son action afin de construire des situations d'apprentissage et des remédiations adaptées dans le cadre d'une pédagogie qui prend en compte les réels besoins des élèves : c'est ce que l'on appelle l'évaluation formative.

Certes, des évaluations sommatives sont parfois nécessaires mais il faut se garder de les systématiser. Est aussi à interroger le sens donné à l'évaluation en demeurant à chaque fois lucide sur l'objectif pédagogique visé. Cela a des incidences sur les moments les plus pertinents pour évaluer.

Constats et obstacles

- L'évaluation se limite trop souvent à son aspect sommatif, c'est-à-dire celui d'un simple constat posé en fin d'apprentissage.
- Les modèles d'évaluation certificative et les exercices type des examens pèsent trop sur les évaluations du quotidien.
- L'évaluation est souvent perçue comme sélectionnant et hiérarchisant les élèves.
- Trop souvent l'évaluation prend place exclusivement à la fin d'un temps long d'apprentissages (séquence, chapitre, période...).

Conseils et préconisations

→ Piste n° 1 - Distinguer et clarifier les différentes finalités de l'évaluation

- Ne pas se limiter au classement des performances des élèves, qui a plutôt sa place dans les procédures d'affectation et, éventuellement, dans les bilans de fin d'année ou de période, de cycle. Pour cela, recourir à des modalités d'évaluation variées (autoévaluation ; positionnement ; évaluation dans le cadre d'un travail de groupe ; observation de l'activité des élèves ; rituels du type activités rapides en mathématiques, phrase du jour en français, mises en train...), et explorer d'autres modes de quantification que la note.
- Ne pas enseigner pour évaluer, mais évaluer pour mieux enseigner (partir des informations tirées des évaluations pour ajuster son enseignement, pour définir des contenus et des modalités d'apprentissage articulées avec les besoins des élèves).
- Donner une idée claire à l'élève de ce qu'il sait faire et de ce qui va faire l'objet d'un travail, de ce sur quoi on va accompagner ses efforts. Veiller à la quantité d'informations données et à être compréhensible pour les élèves et leur famille. Les grilles qui comportent beaucoup d'items sont fastidieuses à remplir et difficiles à comprendre.

→ **Piste n° 2 - Accorder une place prépondérante à l'identification et l'analyse des besoins des élèves** (portée diagnostique de l'évaluation)

Avant, pendant ou **après** l'apprentissage, identifier et analyser :

- ce qui reste à travailler : des pré-requis qui ne sont pas installés, des représentations mentales erronées, qu'elles se soient construites avant ou pendant l'apprentissage, les points bien maîtrisés qui permettent aux élèves concernés d'aller plus loin ;
- la manière dont on va pouvoir travailler : l'évaluation doit permettre de savoir si on peut laisser l'élève travailler seul avec les ressources appropriées, si des groupes de besoins sont plus pertinents, ou si le professeur doit travailler avec les élèves concernés ;
- les priorités qui sont à viser : l'évaluation doit aider le professeur à faire des choix en termes de contenus d'apprentissage.

→ **Piste n° 3 - Distinguer clairement les moments où l'on a besoin de notes des moments où l'on peut rendre compte de l'évaluation d'une autre manière**

- Les notes ne sont nécessaires qu'à des moments précis de l'enseignement secondaire (procédures d'affectation des élèves et examens). Lors de ces moments précis où une moyenne trimestrielle ou annuelle est attendue, un professeur peut prendre appui sur la connaissance globale qu'il a de ses élèves (connaissance issue des informations fines tirées des évaluations) pour les positionner sans pour autant calculer une moyenne arithmétique de plusieurs notes.
- Dans le cadre le plus courant, qui est celui des apprentissages, veiller à ce que l'évaluation explicite pour chaque élève ses acquis, des pistes de progrès, les efforts réalisés, et lui donne tous les conseils dont il a besoin pour continuer sereinement
- On gagne à ne pas faire de la note un instrument de motivation des élèves. Il est précieux de les aider à prendre leurs distances par rapport à elle.

Fiche 5

Donner place aux compétences dans l'évaluation : qu'est-ce que cela change ?

Permettre aux élèves de construire des compétences est au centre des finalités de tout apprentissage et cela aussi bien à l'école, qu'au collège et au lycée. Faire acquérir aux élèves des connaissances et des savoir-faire reste toujours un attendu, mais l'exigence est devenue plus forte. En effet rendre l'élève compétent impose qu'il devienne capable de mobiliser **durablement** toutes les ressources qu'il a construites dans des situations inédites lui laissant toute **autonomie** quant au choix de la ressource à mobiliser et toute initiative quant à la nature du traitement à apporter ou **des stratégies** à élaborer.

L'évaluation doit donc aujourd'hui donner place aux compétences. Mais qu'offre de plus à l'élève et au professeur une telle évaluation ?

L'évaluation doit être avant tout au service des progrès de l'élève et donner place aux compétences y contribue. Des indications précises sur le degré d'acquisition des différentes connaissances et capacités permettent au professeur d'organiser plus aisément la poursuite des apprentissages et à l'élève de mieux se situer : est-il capable :

- D'utiliser telle ou telle ressource dans un contexte familier qui facilite une reconnaissance immédiate de ce qui est à faire et qui ne sollicite donc que le registre de l'application ?
- D'utiliser telle ou telle ressource dans un contexte un peu moins familier qui peut imposer de faire des choix ?
- De réinvestir telle ou telle ressource dans un contexte inédit et à distance relativement aux apprentissages construits ?

Si l'élève n'a pas acquis le niveau optimal de maîtrise de certaines ressources (savoirs ou savoir-faire), il en maîtrise peut-être très bien d'autres. C'est ce type d'information qu'une évaluation donnant place aux compétences permet d'obtenir. Ce faisant, l'évaluation fournit à l'élève des pistes d'amélioration d'autant plus réalistes qu'il sait sur quoi il peut prendre appui.

Réduire l'évaluation à la notation d'une activité ne donne à l'élève qu'une information partielle et difficilement lisible ; cela ne lui permet pas d'être au clair sur ses réussites et ses marges de progrès.

Constats et obstacles

Donner place aux compétences dans l'évaluation est un moyen d'impliquer l'élève. Cela induit de mettre en œuvre des évaluations qui permettent aux élèves de mesurer, en partie par eux-mêmes, le degré d'acquisition d'une compétence qui est le leur et donc de s'inscrire dans un processus qui les valorise. Toutefois ces pratiques ne sont pas suffisamment développées.

Préconisations et conseils

→ Piste n° 1 - Construire des évaluations qui dépassent la seule vérification de la maîtrise des savoirs et savoir-faire

- Organiser les évaluations de manière à mettre les élèves en situation de mobiliser leurs ressources à plusieurs reprises, sur le long terme, dans des contextes différents.

- Donner place aux tâches complexes dans l'évaluation en confrontant l'élève à des situations inédites qui lui demandent de mobiliser de manières différentes des ressources travaillées précédemment.
- Adopter, pour l'évaluation d'une tâche complexe, des critères de réussite qui accordent une place très importante à la démarche utilisée par l'élève. Cela permet au professeur d'une part de valoriser certains acquis et d'autre part d'analyser plus finement les difficultés éventuellement rencontrées.

→ **Piste n° 2 - Inscrire l'évaluation dans un processus continué de suivi des acquis des élèves**

- S'accorder au sein d'une équipe et entre équipes sur les outils de suivi d'acquisition des compétences des élèves afin de leur permettre de se situer tout au long de leur scolarité.
- Assurer la transmission des informations d'une année à l'autre pour garantir la personnalisation du parcours de chaque élève (voir fiche n° 11).

→ **Piste n° 3 - Tenir compte du fait que certaines compétences sont transversales et que plusieurs disciplines contribuent à leur acquisition**

- Plutôt que de répartir des items ou des capacités entre disciplines, organiser une coopération entre les enseignants pour permettre aux élèves de mobiliser les mêmes ressources dans des contextes variés et de les évaluer de manière croisée par les membres de l'équipe pédagogique concernés.
- Définir collectivement les critères de réussite et les niveaux de performance pour donner corps à cette approche pluri-disciplinaire.

Fiche 6

Mieux gérer l'hétérogénéité des élèves grâce à l'évaluation

Toute classe est par nature hétérogène : les élèves ont des profils différents, ils apprennent et progressent selon des rythmes qui leur sont propres et certains d'entre eux ont des besoins particuliers. Par exemple, le chercheur en éducation, Richard Burns¹, établit les postulats suivants :

- Il n'y a pas deux apprenants qui progressent à la même vitesse.
- Il n'y a pas deux apprenants qui utilisent les mêmes techniques d'étude.
- Il n'y a pas deux apprenants qui résolvent les problèmes exactement de la même manière.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même répertoire de comportements.
- Il n'y a pas deux apprenants qui possèdent le même profil d'intérêt.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre le même niveau de réussite.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient motivés pour atteindre les mêmes buts.
- Il n'y a pas deux apprenants qui soient prêts à apprendre en même temps.
- Il n'y a pas deux apprenants qui aient exactement la même capacité à apprendre.

On doit donc prendre en compte cette diversité et différencier son enseignement en fonction des besoins, des possibilités des élèves, afin de permettre à chacun de progresser. Or l'évaluation prend très peu en compte cette diversité et cela d'autant plus que, lorsqu'on pense évaluation, on pense souvent prioritairement évaluation sommative. Pourrait-on différencier les évaluations ? Toutes les évaluations ? Si oui, de quels critères d'adaptation se doter ?

Constats et obstacles

- Les pratiques d'évaluation restent encore essentiellement basées sur des évaluations écrites individuelles.
- Même dans le cas où une place est donnée à la différenciation pédagogique en classe, les situations d'évaluation sont souvent identiques pour tous et proposées au même moment.
- Les professeurs relèvent que les constats négatifs renvoyés par les évaluations ont souvent un impact négatif sur la motivation de certains élèves fragiles. C'est une des raisons pour innover dans le domaine de l'évaluation.

Conseils et préconisations

Respecter, y compris dans les évaluations sommatives, les rythmes différents d'apprentissage des élèves

- **Évaluer la maîtrise d'un apprentissage à plusieurs reprises et dans la durée** de façon à pouvoir rassurer l'élève qui n'est pas de suite en réussite.
- **Construire une stratégie d'évaluation** dans laquelle tout élève parvient à montrer ce qu'il sait faire. Si l'évaluation arrive de façon prématurée, alors que l'élève ne s'est pas encore approprié les apprentissages, l'évaluation risque de ne lui renvoyer que ses manques.

1. Richard W. Burns, "Methods for individualizing instruction", in Educational Technology, vol. 11, n. 6, 1971.

- Intégrer aux évaluations sommatives des **évaluations choisies par l'élève** c'est-à-dire des évaluations **proposées au moment où l'élève se sent prêt**.
Plutôt que d'évaluer systématiquement tous les élèves à des moments où plusieurs d'entre eux n'ont pas encore réalisé les apprentissages visés, accepter que le moment de l'évaluation soit différent d'un élève à l'autre.

Diversifier les contextes et modalités de l'évaluation

- **Donner place à l'oral en évaluation**

Certains élèves peuvent montrer dans le quotidien de la classe des réussites qu'ils ne parviennent pas à concrétiser dans le cadre d'un travail écrit réalisé seul et sans aide. S'autoriser à recueillir ces réussites dans le cadre d'une participation orale en classe, à l'occasion d'un travail de groupes, au cours d'un exposé ou dans le cadre d'un projet (sorties pédagogiques, rencontres avec des artistes...)

- **Prendre en compte les compétences développées et/ou montrées au sein des pratiques coopératives**

Parmi les compétences transversales, il importe de valoriser l'aptitude des élèves à s'impliquer dans un projet collectif. Il convient préalablement de se doter de critères d'observation d'un travail de groupe.

Par ailleurs, rappelons que le travail de groupe permet à certains élèves de bénéficier de l'aide que peuvent leur apporter leurs camarades.

- **S'autoriser à aider certains élèves pendant l'évaluation**

Pendant les temps d'évaluation, développer un système de coups de pouce consistant à accepter de répondre à certaines questions, de valider des étapes intermédiaires qui sont de nature à rassurer, d'autoriser l'utilisation de certaines ressources. En effet, un temps d'évaluation n'impose absolument pas que l'élève travaille seul et sans aide.

- **Adapter les contenus et les critères de réussite dans une logique de différenciation**

Si certaines évaluations sommatives méritent d'être communes à tous les élèves pour positionner les élèves relativement à la norme attendue par les programmes, on peut s'autoriser à adapter les contenus de certaines de ces évaluations aux besoins différents des élèves. Pour ce faire il faut définir des critères clairs d'adaptation, tout élève devant être capable de montrer son aptitude à utiliser en contexte les ressources construites. Il ne s'agit pas de les cantonner à une simple restitution de savoirs automatisés.

On peut concevoir des évaluations proches en apparence mais qui nécessitent de la part de certains élèves un plus grand niveau d'abstraction, une exécution plus rapide, une plus grande technicité.

Renforcer la portée diagnostique de l'évaluation

- Poser un diagnostic pour appréhender la réalité des acquis des élèves. L'évaluation diagnostique vise aussi à repérer et analyser ce que l'élève ne sait pas encore et ce dont il a besoin pour aborder de nouvelles notions. Une telle évaluation conditionne la réussite des apprentissages proposés. Elle n'est pas notée.
- Intégrer une évaluation diagnostique dès les premières minutes de la séquence.
Le diagnostic du professeur permet de repérer les obstacles qui se dressent entre l'élève et la tâche finale.
Par exemple avoir pour objectif de faire écrire une lettre aux élèves suppose que l'on s'assure de quelques pré-requis tel que : l'élève sait faire la différence entre courrier

et courriel, entre lettre amicale et administrative, il connaît les différents niveaux de langue... Ce repérage peut être rapide : un QCM, un vrai/faux, un recueil des représentations : "Pour toi, écrire une lettre, c'est..."

- Quatre bonnes raisons de réaliser une évaluation diagnostique en commençant une nouvelle séquence
 - Pour éviter les malentendus : "Ah c'était ça qu'il fallait répondre/faire ?".
 - Pour pouvoir évaluer les apprentissages réellement visés.
 - **Pour favoriser la prise en compte de l'hétérogénéité** : Tous les élèves n'ont pas les mêmes connaissances. L'analyse des pré-acquis (ce qu'ils savent) confrontée aux pré-requis (ce qu'il faut savoir), permet d'organiser des groupes de besoins afin d'adapter les apprentissages en fonction des acquis et des manques. Par exemple, en abordant une séquence sur le théâtre, il est souhaitable de faire le point sur la connaissance que les élèves ont de ce genre littéraire (caractéristiques formelles, sous-genres comme la tragédie ou la comédie, lien entre texte et représentation, œuvres et auteurs qu'ils ont eu l'occasion d'étudier et dont ils se souviennent...). Une fois repérées les connaissances et représentations initiales des élèves, l'enseignant peut définir les contenus qu'il va aborder avec la classe en recourant à la différenciation.
 - **Pour mieux évaluer les progrès des élèves** : Quand on connaît les acquis initiaux des élèves, il est plus facile de mesurer les écarts avec la production finale et ainsi valoriser le chemin parcouru et non pas seulement la production de fin de séquence.

Fiche 7

Évaluation et motivation

Ces deux termes devraient être étroitement liés, mais cette articulation apparaît trop rarement interrogée et mise en œuvre dans les pratiques. Il faut également se souvenir et être convaincu que les mauvaises notes sont loin de constituer un facteur de motivation pour les élèves. La circulaire de préparation de la rentrée 2014 réaffirme la nécessaire évolution des pratiques d'évaluation consistant à "privilégier une évaluation positive et bienveillante favorisant la réussite de tous les élèves".

Constats et obstacles

Souvent l'évaluation s'éloigne d'une démarche motivante pour l'élève lorsque l'enseignant :

- donne une mauvaise note à l'élève pour provoquer chez lui une réaction, une mise au travail, une envie de la rattraper ;
- utilise le devoir sanction comme "régulateur" d'une ambiance trop bruyante ;
- attribue aux notes un rôle de tri, de classement et donc de stigmatisation ;
- note le travail personnel, à faire à la maison ; ce qui incite l'élève à solliciter de l'aide, plutôt que de faire appel à ses compétences propres, pour être bien noté.

Ces pratiques sont le plus souvent liées à une méconnaissance collective des mécanismes de la motivation, que l'on gagne à explorer. Ce qui contribue à renforcer chez l'élève la peur de l'erreur, de l'échec, la fuite plutôt que la prise de risque. Ce constat est confirmé par les études internationales PIRLS et PISA, qui montrent une spécificité des élèves français préférant ne pas répondre plutôt que d'avoir une mauvaise note.

Quinze façons de démotiver en évaluant

Aide-mémoire établi lors de la Rencontre d'été du Crap, en 2003, à Rambouillet, dans l'atelier "évaluer dans démolir" animé par Jean-Claude Voirpy et Philippe Watrelot.

L'humiliation publique

1. Faire applaudir la classe à une erreur grossière.
2. Remettre les copies par ordre de notes et ajouter des commentaires sur les personnes ou des gestes de mépris ostentatoires (jeter les copies par terre, déchirer la copie la plus faible).

Les humiliations privées

3. Souligner (en rouge) la nullité rhédibitoire de l'élève à l'occasion d'une erreur bénigne ("Cette faute paraît presque intelligente au milieu de vos déluges d'inepties").

L'arbitraire

4. Laisser la copie totalement vierge de corrections à l'exception d'une note chiffrée.

5. Accompagner la note d'un commentaire lapidaire, définitivement négatif ("Charabia", "Rien compris", etc.).
6. Expliquer que la note n'a de toute façon aucune valeur objective et donc refuser a priori toute explication et toute révision.

Les corrections inutilisables

7. Écrire le commentaire de manière illisible.
8. Écrire, en guise de commentaire, un discours abscons.
9. Écrire un commentaire qui ne s'appuie sur aucun indicateur ("manque de rigueur", "ensemble confus", "les bases ne sont pas acquises").

Les pratiques excluantes

10. Choisir, pour l'interrogation, des questions hors programme afin de repérer la tête de classe.
11. Choisir des questions infaisables pour rappeler qui est le professeur.

L'abus de pouvoir

12. Punir l'échec par une sanction disciplinaire ("c'est nul, je vous donne un devoir supplémentaire et si vous protestez, ce sera une heure de colle").
13. Punir l'inconduite par une mauvaise note au contrôle ("Moins deux pour le bavardage").
14. S'appliquer à adopter un système de notation différent des autres professeurs (noter à l'aide d'échelles variables, utiliser des critères qui mélangent les constats de connaissance, d'attitude, de discipline, etc.).
15. Démolir la notation de ses collègues ("Eh oui, on n'est plus dans la classe de monsieur XXX ; Chez moi, il ne suffit pas de remplir deux pages pour avoir la moyenne").

Les Cahiers pédagogiques, n° 438, décembre 2005.

Conseils et préconisations

Donner une place à l'élève dans ses évaluations

- Utiliser davantage l'évaluation qui donne place aux compétences. Une compétence peut ne pas être "montrée" dans un devoir et pourtant sa maîtrise pourra être validée dans une autre évaluation, voire dans une autre discipline.
- Favoriser l'autonomie des élèves en les laissant choisir le moment de l'évaluation, à l'image de ce qui est pratiqué depuis plusieurs années pour la validation des compétences du B2i.
- Construire des évaluations à plusieurs niveaux de difficulté, avec la possibilité de demander des aides. Par exemple en langue, si une question vise à évaluer la compréhension d'un document écrit ou oral, l'élève peut demander à recevoir cette question en français, voire y répondre en français. Dans les autres matières on pourra accepter des demandes d'aide et l'autoriser à utiliser son classeur, son cahier de cours.

Faire baisser la pression liée à l'évaluation

- Supprimer les devoirs surprises qui, s'ils peuvent ramener le calme dans l'instant, nourrissent aussi beaucoup de rancœur, génèrent du stress, et surtout ne rendent pas compte des acquis réels des élèves.
- Favoriser le droit à l'erreur comme le droit à l'oubli : une mauvaise note doit pouvoir être oubliée, remplacée par une meilleure, voire totalement supprimée. Les logiciels de suivi peuvent souvent être paramétrés pour offrir cette possibilité.



**Pilotage -
cohérence
collective -
conduite
du changement**

Fiche 8

Inscrire les pratiques individuelles d'évaluation dans une cohérence collective : pour quelles raisons et comment ?

La diversité des pratiques individuelles peut déstabiliser les élèves qui, faute d'un cadre commun sécurisant, perdent facilement confiance. Par ailleurs, les enseignants qui expérimentent de nouvelles voies pour faire réussir leurs élèves, hésitent parfois à approfondir leur recherche : ils craignent de devoir endosser une posture de pionnier ou de voir leurs propositions reçues avec méfiance. Dans tous les cas, c'est aux élèves de faire le lien entre des pratiques très différentes.

Constats et obstacles

- Des modalités d'évaluation disparates sont parfois peu compréhensibles pour les élèves et leurs parents. Leur manque de cohérence peut de plus obérer le sens commun qui est à donner à l'évaluation (voir texte introductif).
- La liberté pédagogique sert parfois de prétexte pour justifier un manque de concertation et de cohérence.
- Une tension existe entre le désir de personnaliser l'évaluation et celui de servir les représentations parfois diverses de l'idéal républicain de l'école, ou encore entre le désir de personnaliser l'évaluation et l'habitude de pratiques d'évaluation uniformes.

Conseils et préconisations

Se doter de bonnes raisons de tout mettre en œuvre pour harmoniser (et non pas uniformiser) les pratiques individuelles

- **Donner un sens commun à l'évaluation**

S'accorder collectivement sur quelques principes communs à faire vivre dans le cadre de toute évaluation. Par exemple :

- Toute évaluation n'est pertinente que si les professeurs sont en capacité de connaître précisément les ressources que doivent mobiliser leurs élèves pour réaliser la tâche demandée. L'évaluation permet alors d'apporter des éclairages sur les points forts de l'élève, ce qui est utile pour lui et pour son professeur. Elle doit aussi éclairer les priorités que l'élève doit encore travailler afin qu'il puisse avancer sereinement sans douter de ses capacités.
- L'objectif de l'évaluation consiste donc à mettre tout élève dans une dynamique de progrès et de confiance (voir fiche 1).
- Il s'agit aussi d'être en mesure de communiquer de façon claire aux familles la manière dont leurs enfants sont évalués et de leur permettre de les situer dans les apprentissages visés (voir fiche 12).

- **Gagner individuellement en efficacité**

Les compétences se construisent progressivement, d'un cycle à l'autre et d'une discipline à l'autre. Elles ne peuvent être évaluées que de manière continuée et harmonisée par plusieurs professeurs (par exemple, pour ce qui concerne le cycle de consolidation, par des professeurs du premier et du second degré).

Cette approche collective offre par ailleurs l'avantage de familiariser les élèves avec une stratégie cohérente, ce qui dispense par ailleurs chaque professeur de consacrer du temps à expliquer des usages individuels.

Les élèves peuvent être perdus lorsqu'ils passent d'un professeur qui autorise des aides pendant les évaluations à un professeur qui ne les autorise pas. Ce genre de situation, qui peut susciter l'incompréhension des élèves et de leur famille, peut être évitée par une harmonisation des pratiques.

Un professeur peut avoir besoin de déployer beaucoup d'énergie pour expliquer à des collégiens qu'un travail personnel donné à faire à la maison et avec son aide est une évaluation formative (ce travail ne sera donc pas noté). Il s'agit en effet de convaincre tout élève de s'impliquer dans ce travail non noté avec le sérieux qui s'impose pour que ce temps de formation soit bénéfique. Si des principes communs sont adoptés par tous les professeurs, les choses iront plus facilement d'elles-mêmes.

- **Mutualiser au sein des équipes**

L'objectif est de mettre en valeur et de mutualiser les choix pédagogiques qui ont pu montrer leur efficacité. Les expériences et tentatives personnelles sont souvent chronophages et épuisantes.

Faire le pari de l'intelligence collective et prendre appui sur elle permettent de gagner du temps et d'économiser une énergie que l'on garde alors disponible pour le plus important, à savoir le quotidien du travail avec les élèves.

- **Assumer collectivement plutôt que seul des choix pertinents mais parfois contraires aux pratiques usuelles**

Certaines pratiques, pourtant reconnues comme très fructueuses, peuvent se révéler délicates à défendre ou à assumer seul, auprès des familles, de certains collègues ou de certaines instances (conseils d'école, de cycle, de classe, commissions d'appel...). Si ces pratiques entrent dans un cadre commun clair, inscrit dans le projet d'école ou d'établissement, elles deviennent faciles à justifier.

Ainsi, un professeur de collège qui valorise les réussites montrées par ses élèves y compris dans des productions perfectibles, ou qui s'efforce d'adapter les contenus de certaines évaluations aux besoins différents des élèves, peut se retrouver avec des résultats quantitatifs élevés. Si ces pratiques s'inscrivent dans un cadre collectif, elles sont mieux comprises en conseil de classe. Cela permet d'expliquer en commission d'appel qu'une moyenne n'est pas une valeur en soi, mais le reflet de pratiques qui mettent en valeur des réussites.

Se doter de quelques principes communs

Par exemple :

- **Donner une temporalité aux évaluations** afin de permettre aux élèves d'être évalués au moment où ils pensent maîtriser une ressource ou une compétence et non pas au moment où ils en découvrent le sens et les pratiques.
- **En évaluation, mobiliser les savoirs en situation ou donner place aux tâches complexes.** L'objectif est de permettre à tous les élèves, quel que soit leur niveau, d'être confrontés à de vraies tâches dans le cadre de problèmes ou de questions ouverts où s'exprimeront les compétences.
- **Définir une démarche collective pour mettre en valeur les réussites des élèves :**
 - Élaboration de critères communs permettant de qualifier des réussites, y compris sur une production imparfaite.

- Commentaires encourageants sur les productions des élèves pour mettre en évidence les réussites et les progrès.
- Commentaires et conseils portés lors des bilans pour mettre en évidence les points forts, les réussites et définition d'axes prioritaires de travail ou de pistes accessibles de progrès.
- Bienveillance du regard porté sur l'élève ainsi que des propos le concernant pendant les conseils de cycle et les conseils de classe.
- **S'autoriser à donner place à la différenciation.** S'accorder sur la priorité à donner pour tout élève (aptitude à raisonner, à réagir sagement face à une question) et les adaptations qui sont possibles pour lui permettre de montrer ce qu'il sait faire. Par exemple on peut envisager des adaptations au niveau :
 - de la maîtrise technique : on vise le raisonnable pour des élèves en difficulté tout en restant exigeant sur une maîtrise technique plus poussée pour les autres ;
 - de l'abstraction (non première, mais présentée comme une conquête) ;
 - du temps mis pour réaliser une tâche ;
 - de l'accompagnement pendant les évaluations : certains élèves ont besoin d'être rassurés pendant une réalisation, de faire contrôler une étape, de reformuler ce qu'ils ont compris de l'attendu.
- **Donner en évaluation une place au travail entre pairs**, par exemple en chargeant des élèves de reformuler aux autres, en faisant jouer pleinement l'aptitude à s'intégrer dans un projet collectif.
- **Utiliser des outils communs** permettant de garder trace, au sein d'une équipe pédagogique mais aussi d'une année à l'autre, des réussites montrées par les élèves. Cela induit, au sein de l'équipe, une identification commune des compétences, des critères de réalisation et de réussite.

S'emparer de la liberté pédagogique pour explorer des pratiques d'évaluation autres que celles dont on a l'habitude

Toute **liberté pédagogique** est laissée au niveau des stratégies pédagogiques et des contenus didactiques retenus pour atteindre les objectifs communs fixés nationalement. L'article L 912-1-1 du code de l'éducation précise à ce titre, le **contexte dans lequel l'enseignant exerce ses choix**, ses démarches pédagogiques et didactiques, développe sa créativité **en accord avec le projet d'école ou d'établissement et dans le respect des instructions**.

"La liberté pédagogique de l'enseignant s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection".

Par exemple une équipe peut choisir, dans le cadre du projet d'école ou d'établissement, d'évaluer avec ou sans note ; de donner place à de l'évaluation choisie par les élèves, d'évaluer dans le cadre de travaux de groupes ou de la réalisation d'un projet, d'accompagner certains élèves pendant leurs évaluations...

Fiche 9

Comment engager un collectif (équipe, école, établissement, réseau) dans une dynamique de progrès autour de l'évaluation ?

L'évaluation a un rôle majeur dans la pratique des enseignants, mais obtenir qu'elle fasse partie intégrante du processus d'apprentissage des élèves n'est pas chose aisée. Beaucoup de professeurs sont donc en réflexion sur cette question.

Comment prendre appui sur cette dynamique et l'intelligence collective pour engager une réflexion sur l'évaluation à l'échelle de l'école ou de l'établissement et construire un projet collectif au service de la réussite des élèves ?

Constats et obstacles

- Des difficultés à dépasser une pratique individuelle centrée sur un champ disciplinaire, aussi bien dans le premier que dans le second degré, et à intégrer une analyse collective des réussites et besoins des élèves.
- Des difficultés à s'emparer collectivement des pratiques fructueuses pour les élèves mais parfois contraires aux usages. L'absence de cadre commun peut induire une mise en danger de ceux qui font le choix d'innover dans le domaine de l'évaluation
- Des difficultés à s'inscrire dans une stratégie collective : les pratiques d'évaluation font trop peu l'objet d'échanges concrets et formalisés.

Conseils et préconisations

Prendre de l'information sur la manière dont les élèves sont évalués dans l'école, dans l'établissement ou le réseau

- **Permettre l'expression et le recueil** des pratiques, des connaissances acquises sur le sujet, de manière individuelle :
 - Exploiter les conseils d'enseignement, les commissions de travail mises en place par le conseil pédagogique ou le conseil d'école, les réunions qui font suite à un temps d'inspection..., pour permettre aux professeurs de faire part de leurs tentatives et partager leurs réussites. Il s'agit pour le directeur d'école ou le chef d'établissement de connaître au plus près les pratiques qui ont réellement cours dans l'établissement.
 - Utiliser l'ENT pour mutualiser tous les éléments qui se sont fait jour.
- **Travailler à la construction d'un langage professionnel commun** au sein de l'école, de l'établissement ou du réseau.
Par exemple s'accorder sur une terminologie commune (montré ou a contrario non montré ; réussi ou presque réussi ; acquis, non acquis ou en cours d'acquisition) sur les différents objectifs, statuts et formes de l'évaluation (formative, diagnostique, autoévaluation...), sur des principes communs (pour une évaluation positive et donnant place aux compétences).
 - S'emparer des temps de concertation (journées de pré-rentrée, demi-journées banalisées, conseil pédagogique, conseil de cycle, conseil école-collège...) pour mettre à distance ce que l'on fait et pourquoi on le fait.

- Garder trace par écrit des questions qui restent en suspens et des points de consensus pour pouvoir y revenir à distance.
- Mettre à disposition des ressources de référence.

Clarifier l'objet prioritaire de travail et les résultats attendus sur lesquels l'équipe souhaite avancer collectivement

- Cette clarification peut prendre appui sur l'identification d'un besoin qui a été exprimé (par exemple l'envie d'expérimenter une classe sans note) ou sur le partage d'un constat, la mise en avant de bonnes raisons de tout mettre en œuvre pour harmoniser (voir fiche 8).

Par exemple : Confronter les professeurs à certaines incohérences liées aux notes. Certains outils utilisés dans les établissements aident à mettre en évidence les différences de notation entre professeurs, entre toutes les classes et entre toutes les disciplines, parfois aussi entre filles et garçons (par exemple, il peut être intéressant de comparer les moyennes des garçons et des filles en fonction des disciplines).

- **Aider les équipes à se fixer quelques principes communs** (voir fiche 8).

Cerner un objet de travail et organiser le collectif

- Aider les équipes à formaliser un besoin d'accompagnement ou de formation dans le domaine de l'évaluation.

Privilégier dans ce cadre une logique de formation d'équipe, qui se décline en plusieurs temps :

- temps de négociation permettant aux formateurs et aux professeurs de définir un objet commun de travail. À savoir élaborer des échelles descriptives, reconsidérer les évaluations sommatives, développer des pratiques d'évaluation diagnostique, développer les compétences d'autoévaluation des élèves ; définir les obstacles à surmonter avec l'aide d'un regard externe ou d'un accompagnateur ;
 - temps de construction collective pour enrichir les pratiques ;
 - temps d'expérimentation de ce qui a été construit ;
 - temps de retour d'expérimentation et de formalisation.
- **Faciliter la construction du collectif**
 - Aménager des temps de concertation pour favoriser la collaboration et la coopération autour de l'évaluation (par exemple, plages ménagées dans l'emploi du temps dans le second degré).
 - Éviter la multiplication des réunions et exploiter plutôt les instances existantes (par exemple les conseils d'enseignement ou les conseils de cycles et les journées de travail en commun).
 - Préparer les supports écrits utiles pour les rencontres.
 - Rappeler régulièrement les échéances et les attentes en termes de bilans.
 - Cadrer et modérer les échanges pour aboutir à l'adoption d'une position commune.

- **Marquer les avancées**

Lorsque l'on est confronté au quotidien, on peut avoir vite tendance à se laisser submerger par l'ampleur de la tâche qui reste à accomplir (ce qui peut être vécu comme très démobilisateur) et à perdre le recul nécessaire pour repérer les avan-

cées. Pourtant mesurer le chemin parcouru aide à envisager plus sereinement les nouvelles évolutions à réaliser. Un regard externe, quelques traces écrites peuvent aider très efficacement à identifier le chemin d'ores et déjà accompli.

Suivre, réguler, évaluer

Il est important de ne pas laisser des professeurs assumer seuls les expérimentations. Pour ce faire, veiller à la communication et la contractualisation, au sein de l'école ou de l'établissement, des pratiques innovantes.

- **Contractualiser au sein du collectif pour donner un cadre officiel et une reconnaissance à l'innovation.**
 - **Donner une forme d'autorisation à l'innovation** (par exemple celle des professeurs pionniers qui s'engagent dans des adaptations de l'évaluation).
 - **Reconnaître l'engagement des équipes dans l'innovation** ce qui présuppose que les professeurs, qui osent expérimenter, puissent sereinement donner à connaître ce qu'ils font et le soumettre à expertise.
 - **Inscrire les innovations reconnues comme fructueuses dans le projet de l'école ou de l'établissement.** L'évaluation jouant un rôle important dans les relations avec les familles, le directeur d'école ou le chef d'établissement doivent être en mesure de communiquer aux parents la manière dont leurs enfants sont évalués. Les stratégies innovantes qui sont élaborées par des professeurs ou des équipes doivent être légitimées par une position collective. Une réflexion sur ce point doit donc être intégrée au travail réalisé autour du projet d'école ou d'établissement.
 - **Engager les équipes à formaliser un projet commun d'évaluation.** Ce projet doit être de nature à expliciter les priorités ou principes communs adoptés pour que l'évaluation contribue au mieux à la réussite de chaque élève pris en charge au sein de l'établissement ou du réseau. Par exemple, a minima, il est fructueux de veiller à harmoniser le calendrier des évaluations sommatives.
 - **Suivre la mise en œuvre de ce projet commun :** fixer un calendrier, des temps de travail réguliers (chaque année) permettant de faire des bilans (réussites, obstacles, moyens de surmonter ces obstacles, nouveaux engagements) pour permettre aux avancées de se stabiliser même s'il y a des changements de personnes.

Fiche 10

Le conseil de classe au service de la réussite des élèves

Les conseils de classe sont des temps forts qui rythment de façon déterminante l'année scolaire et les parcours des élèves tout au long de leur scolarité. Ils sont aussi un lieu où s'expriment des positionnements sur l'évaluation des élèves, tantôt complémentaires, tantôt opposés, voire contradictoires. C'est un moment où les différents acteurs (représentants des parents et des élèves, COPsy, équipe de direction, enseignants, CPE) font la synthèse des acquis, des besoins et des atouts de chaque élève afin de définir l'action à mener :

- soit pour donner aux élèves et à leurs familles des points de repère, des éléments, des conseils pour progresser,
- soit pour aider chaque élève à préciser son orientation en construisant son parcours de formation

Ces objectifs consensuels sont-ils suffisants pour que le conseil de classe soit vraiment au service de la réussite de chaque élève et prennent-ils suffisamment en compte le processus de dialogue mené avec les élèves et leurs familles avant de formuler des avis ou conseils ?

Constats et obstacles

- Le conseil de classe n'est pas assez exploité comme un lieu de débat et de mutualisation où se décident les actions collectives à mettre en place selon les élèves dans le cadre de cours et/ou en dehors des cours.
- Les lieux où la parole des représentants des parents et celle des élèves est officiellement et collectivement entendue sont rares. Le conseil de classe peut offrir cette opportunité qui n'est pas suffisamment saisie.

Conseils et préconisations

→ **Piste n° 1 - Dans le cadre du conseil pédagogique réfléchir à la manière dont les conseils de classe peuvent s'emparer du sens commun à donner à l'évaluation (voir le texte introductif)**

- S'accorder sur les modalités d'évaluation que l'on met en œuvre individuellement, dans une cohérence d'équipe, pour la classe concernée ainsi que sur le niveau d'exigence et/ou de réussite à viser en fonction des élèves.
- Mener une réflexion sur les différentes finalités du conseil de classe, décliner les objectifs associés à ces finalités et se doter de priorités.
- Penser ou repenser les bulletins scolaires de sorte qu'ils donnent davantage de place aux progressions, à la valorisation des réussites, et aux compétences.

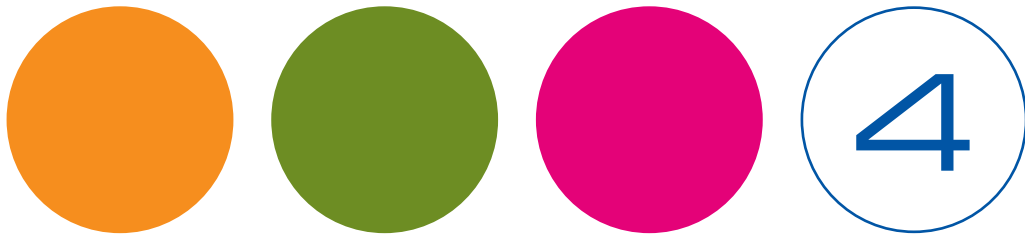
→ **Piste n° 2 - Poser la bienveillance du regard porté sur l'élève en préalable à tout conseil de classe**

- Faire en sorte que chaque membre du conseil de classe se sente responsable et garant d'une parole respectueuse, d'un climat bienveillant et d'une vision positive des élèves : élaboration d'une charte ou de principes pour les conseils de classe.

- Prendre appui sur les réussites, les aptitudes et la possibilité de progresser de chaque élève.
- Remettre en question l'utilisation des moyennes de notes et qualifier, par des annotations explicatives et une appréciation, les acquis de chaque élève pour lui permettre de progresser ce qui demande de veiller particulièrement à la manière dont sont rédigées ces annotations et appréciations (critères précis en référence explicite aux connaissances et compétences attendues).

Bibliographie

- Alexandre Lhotellier, *Tenir conseil - Délibérer pour agir*, Seli Arslan, 2001.
- Collectif, *Changer le conseil de classe*, ÉduSarthe, Inspection académique de la Sarthe, août 2004.



Communiquer autour de l'évaluation

Fiche 11

Quelles modalités de communication des évaluations mettre en place entre les professionnels pour garantir la continuité du parcours de l'élève ?

Les entrées en élémentaire, au collège, en seconde voire en BTS, représentent des moments clés de la scolarité. Assurer des formes de continuité tout au long du parcours scolaire, particulièrement lors de ces ruptures, est un enjeu essentiel.

Dans la recherche de construction d'un parcours de l'élève sur l'ensemble de sa scolarité, évaluer ses compétences le temps d'une année n'est pas suffisant. Encore faut-il aussi communiquer entre professionnels les résultats et informations qui le concernent.

Comment favoriser la continuité de parcours de l'élève par une communication entre professionnels ? Quel travail engager sur cette question de la communication au sein des équipes et entre les équipes ? Sur quels temps institutionnels et avec quels outils ?

Constats et obstacles

- La communication sur les acquis et les besoins des élèves entre le premier et le second degré, mais aussi entre le collège et le lycée, est souvent difficile à faire vivre et ne permet pas un véritable suivi individualisé. Un des paramètres à prendre en compte est la différence d'organisation entre les 1^{er} et 2nd degrés.
- La segmentation par année et par degré, qui caractérise notre système éducatif, ne favorise pas la continuité recherchée.
- Sans concertation, il est difficile pour les équipes de définir la quantité et la nature des informations à transmettre pour garantir le suivi des élèves.

Préconisations et conseils

L'objectif est de construire ensemble une démarche collective et des outils en questionnant les évaluations et en analysant les situations spécifiques. Cela peut induire d'utiliser les instruments disponibles ou d'en développer de nouveaux en fonction des besoins.

→ Piste n° 1 - Assurer les conditions favorables d'une communication fructueuse

- **Mobiliser** les instances (conseil pédagogique, conseils de cycle et conseil école-collège) sur la nature des informations à se communiquer et la manière de procéder.
- **Diffuser** les calendriers respectifs des différents conseils pour être en capacité de travailler en amont.
- **Organiser** la réunion des acteurs concernés par la continuité du parcours de l'élève :
 - Présence des professeurs de collège aux conseils de cycles dévolus aux décisions de passage dans le second degré.
 - Présence des professeurs de lycées dans les conseils de classe du dernier trimestre de 3^e.

- Exploitation des réunions au sein des réseaux pédagogiques (écoles-collège et collèges-lycées) pour favoriser les échanges entre les professeurs ainsi que des temps de formation autour de cette communication, impulsés par le conseil école-collège par exemple.

→ Piste n° 2 - Sélectionner les informations facilitant une prise en charge plus rapide des difficultés des élèves

- Se mettre d'accord sur le choix et la quantité des informations relatives à chaque élève qui seront transmises :
 - points d'appui de l'élève, points forts ;
 - actions déjà menées ;
 - besoins identifiés ;
 - objectifs prioritaires visés ;
 - proposition d'axes de travail prioritaires dès l'entrée dans le cycle suivant.
- Transmettre des informations sur les compétences transversales et des éléments sur les profils d'apprentissage.

Ressource

- Un exemple de fiche de liaison collège / lycée :
http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1349707053860/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1348232617648

Fiche 12

Quelles modalités d'information construire pour permettre aux familles de disposer d'une photographie lisible des progrès et des acquis de leur enfant ?

"Mon fils est de la fin d'année, il est né en décembre. Il est donc entré en petite section à deux ans et demi. Cette année-là, il devait absolument reconnaître son prénom, et j'ai été étonnée de voir un livret d'évaluation avec les termes "acquis", "non acquis" ; il était à l'époque si petit. Deux semaines après l'évaluation, il avait beaucoup évolué, ce qui est tout à fait normal, à cet âge. Le temps que je signe ce livret, il n'était plus valable. Mais mon fils a ressenti qu'il était classé par rapport à une demande de l'école..."

"Mon fils est en 5^e et a quelques petits soucis de comportements en classe (bavardages notamment). Dans le dernier bulletin reçu, un avertissement sur le travail et la conduite était porté. Les appréciations sont à peu près toutes pareilles : manque de travail et trop de bavardages, et un des professeurs écrit "incapacité quasi totale à se concentrer...". Un enfant qui a des difficultés peut-il être en souffrance en classe au point de devenir perturbateur ? Dans ce cas faut-il sanctionner ou plutôt essayer de comprendre le problème et mettre en place ce qu'il faut pour l'aider au maximum ?".

Extraits de forums sur des sites d'expression parentale

De la maternelle au lycée, plusieurs fois par an, les familles sont destinataires des bilans d'évaluations de leur(s) enfant(s).

Un smiley qui rit ou qui pleure ; du vert, du rouge ; des lettres, des notes ; des constats, des injonctions, des conseils, des appréciations... Ce ne sont pas les moyens qui manquent à l'École pour rendre compte d'un niveau quantifiable de savoirs et d'attitudes scolaires. Ces documents répondent-ils vraiment aux attentes des élèves, des familles, des écoles et établissements scolaires ? Sont-ils compréhensibles ? Permettent-ils autre chose que des félicitations ou des reproches ?

Accompagner la communication de ces bilans périodiques est difficile à mettre en œuvre. Pourtant son absence peut entraîner des incompréhensions et des rejets scolaires. Ce phénomène est d'autant plus lourd de conséquences si, au fur et à mesure que l'élève grandit, l'évaluation devient le seul vecteur de communication École/famille, hors difficultés spécifiques de comportement et périodes charnières d'orientation.

Avec qui les parents peuvent-ils échanger au sujet des progrès de leur(s) enfant(s) ? À quels moments ? Autant de questions pour les équipes enseignantes et les directions d'écoles ou d'établissements.

Comment sont formés les enseignants à la communication aux familles ? Quelles ressources mobiliser dans ce domaine au bénéfice des élèves ?

"Rendre compte de l'évaluation aux parents, c'est les assurer que l'école se soucie d'apporter à leur enfant ce qui lui est dû ; leur donner les informations utiles sur des acquis, des progrès, l'absence de progrès, des difficultés, etc. Rendre compte, c'est rendre des comptes, mais c'est aussi mettre en valeur".

V. Bouysse, Inspectrice Générale de L'Éducation nationale

Constats et obstacles

- L'utilisation de l'outil numérique peut entraîner parfois un formatage des supports de communication.
- En maternelle, le plus souvent, les livrets sont remis directement aux parents. À partir de l'élémentaire, y compris lorsque les résultats sont mauvais, ce sont majoritairement les élèves qui transmettent leur bilan ; ils se retrouvent alors en situation de médiateurs, ce qui peut être lourd à porter et contribuer à entamer leur estime de soi. Au collège et au lycée, c'est le plus souvent par la poste que le bulletin arrivera avec, parfois, son cortège d'angoisses.
- La terminologie employée reste peu lisible par les familles du fait de son lexique professionnel. De plus, l'intégration de jugements dans les commentaires sur l'élève risque d'obérer les informations essentielles sur ses progrès effectifs et le travail encore à réaliser.
- Communiquer avec les familles, particulièrement lorsqu'il s'agit de leur faire part des difficultés de leur(s) enfant(s) nécessite une formation spécifique qui n'est pas toujours dispensée.

Préconisations

→ Piste n° 1 - Impliquer les familles lors de l'élaboration d'outils de communication réfléchis et concertés

- Innover et expérimenter de nouveaux outils de communication (bulletins, livrets...) pour favoriser leur appropriation par les familles.
- Garantir la lisibilité de ces nouveaux outils auprès des destinataires :
 - en testant l'outil auprès d'une ou plusieurs classes avant de le généraliser ;
 - en mettant en place un comité d'utilisateurs (élèves, enseignants, familles,...) ;
 - en offrant des entretiens individuels aux parents qui le souhaitent pour échanger avec eux sur l'outil.

→ Piste n° 2 - Garantir une communication bienveillante en portant une attention particulière à la mise en mots des bilans

- Poser des bilans objectifs et compréhensibles en excluant tout vocabulaire implicite et dévalorisant ; identifier les progrès plutôt que de pointer les seules difficultés.
- Sérier les informations de manière à ne pas mettre sur le même plan des problèmes de comportement et les acquis réalisés.

→ Piste n° 3 - Mieux associer les parents, premiers éducateurs, aux résultats de leur(s) enfant(s)

«Une chose est sûre, en effet : la préoccupation des parents, leur implication pratique dans la scolarité de l'enfant ne sont pas la cause de sa réussite ; celle-ci suppose l'action autonome de l'intéressé, sa détermination propre. C'est la conjonction de l'implication des parents et de l'engagement propre des enfants qui assure les meilleures chances de réussite : l'une et l'autre lui sont (tendanciellement) aussi nécessaires. Il reste, nous l'avons vu, que si l'implication des parents ne détermine pas celle des enfants elle la favorise, elle en est une condition tendancielle : comme on peut imaginer qu'à l'inverse l'engagement des enfants peut stimuler et entretenir l'intérêt des parents, ou leur désengagement l'affaiblir". - Jean-Pierre TERRAIL²

- Organiser les rencontres avec les familles autour :
 - d'échanges sur la situation scolaire globale de l'élève ;
 - de priorités "partagées" pour mieux individualiser les aides ;Ces rencontres contribuent à alimenter la réflexion de l'équipe pédagogique en améliorant la connaissance des élèves.
- Identifier les familles avec lesquelles un travail spécifique pourra/devra être engagé pour la réussite scolaire de leur enfant.
- Utiliser les potentialités de l'espace numérique pour rendre l'information directement accessible aux parents.

→ Piste n° 4 - Intégrer les techniques de communication aux actions de formation initiale et continue des enseignants

- Considérer les parents comme des acteurs essentiels de la réussite scolaire de leur(s) enfant(s).
- Lever les représentations erronées sur les liens école-famille.
- Renforcer la connaissance collective que l'on a des milieux précaires au sein de l'Éducation nationale pour éviter d'éloigner encore plus les parents qui en sont issus de l'univers de l'École.

Bibliographie

- Ressources : des outils pour enseigner - DSDEN Sarthe "Changer le conseil de classe" - Édusarthe - Académie de Nantes.
- IGEN, - "La notation et l'évaluation des élèves éclairées par des comparaisons internationales", Rapport n° 2013-072, juillet 2013.
- S. Kitgabi, "L'Évaluation scolaire est-elle au service de l'orientation ?" Étude - nov. 2009 – Chambre de commerce et d'industrie de Paris.
- L. Dore, N. Michaux, L. Mukarugagi, "Le portfolio, évaluer pour apprendre" - éditions La Chenelière, 2002.
- G. Goupil, G. Lusignan, "Le portfolio au secondaire" - éditions la Chenelière, 2005.
- MEN – INRP – Centre Alain Savary – Comité de pilotage sur la relance des ZEP. Enseignants-parents-partenaires - Activité, Légitimité, Professionnalité - janvier 1998.

2. "Les familles confrontées à l'école" in Jean-Pierre TERRAIL (dir.), La scolarisation de la France : critique de l'état des lieux, Paris, La Dispute, 1997.

Glossaire : définitions

Auto-évaluation

L'auto-évaluation consiste, pour l'élève, à analyser sa production ou sa maîtrise d'une compétence. Cette pratique pédagogique vise à renforcer l'autonomie de l'élève dans ses apprentissages. Identifier ses points forts et ses points faibles permet en effet à l'élève de prendre part à l'explicitation des contenus à maîtriser, des ressources qu'il peut mobiliser, ou des aides qu'il peut solliciter. Réaliser le jugement réflexif que représente l'auto-évaluation ne va pas de soi et impose un apprentissage. Cela nécessite en particulier de prendre un certain recul et d'objectiver ses réalisations. La capacité à s'auto-évaluer est liée à la confiance que l'élève a en ses potentialités, à l'estime qu'il se porte et à sa capacité d'observation et d'analyse.

Compétence

La compétence se définit comme la capacité à mobiliser des savoirs, des savoir-faire, des savoir-être, de manière pertinente, pour réaliser une tâche ou une situation complexe.

Échelle d'évaluation

Une échelle d'évaluation est une représentation graduée du jugement que l'on porte sur une réalisation ou sur la maîtrise d'une compétence ; elle permet de nuancer le jugement, et de ne pas le limiter à "maîtrisé" et "non maîtrisé", ou "correct" et "incorrect". Il existe deux grands types d'échelles d'évaluation : les échelles uniformes et les échelles descriptives. Les échelles uniformes peuvent servir pour tous les contenus d'apprentissage ; ainsi une note, une couleur, un smiley, une lettre, permettent de formuler un jugement sur la maîtrise d'une connaissance ou d'un ensemble de connaissances. L'échelle descriptive, elle, est adaptée à une compétence ou à un type de tâche ; pour chaque niveau de maîtrise, elle associe un descripteur qui donne des indications sur les caractéristiques de la production. L'intérêt des échelles uniformes réside dans leur simplicité d'utilisation, et leurs limites dans leur caractère implicite (comment par exemple passer du niveau "assez bien" au niveau "bien" ?). L'intérêt des échelles descriptives est qu'elles donnent des éléments concrets pour passer d'un niveau de maîtrise au niveau supérieur ; leur limite réside dans la complexité de leur élaboration. Il est important de s'interroger sur le nombre pertinent d'échelons que comporte une échelle : la notation sur 20 comporte vingt-et-un échelons, un code couleur peut n'en comporter que trois (rouge, orange, vert) ; le Cadre européen commun de référence pour les langues (CECRL) propose six échelons (de A1 à C2).

Évaluer

Évaluer consiste à examiner le degré d'adéquation entre un ensemble d'informations et un ensemble de critères adéquats à un objectif visé, en vue de prendre une décision. Évaluer nécessite donc de recueillir des données, puis d'émettre un jugement en confrontant les données recueillies à un système de références dans le but de prendre une décision.

Évaluation par les pairs

L'évaluation par les pairs consiste à faire évaluer une production d'élève par un ou plusieurs élèves. Il s'agit de permettre aux élèves d'aller au-delà de la réalisation de la tâche pour en analyser les tenants et les aboutissants afin, par exemple, de formuler des conseils de nature à améliorer la production proposée. Comme la capacité à s'auto-évaluer, la capacité à évaluer le travail d'autrui demande un apprentissage : il s'agit d'apprendre à observer et à

analyser une production, et à formuler un jugement de manière à ce qu'il soit entendu par son destinataire et qu'il le respecte. En ce sens, travailler l'évaluation par les pairs permet de développer non seulement la capacité à apprendre mais aussi les compétences sociales.

Évaluer des compétences

Évaluer si un élève maîtrise une compétence demande d'analyser la manière dont cet élève traite des tâches et ou des situations qui mobilisent les savoirs, savoir-faire et/ou savoir-être liés à cette compétence. La compétence est maîtrisée si l'élève sait les mobiliser de manière relativement stable, dans le temps, mais aussi dans la variété des situations rencontrées. Si évaluer une tâche consiste à examiner la pertinence de la réponse apportée par l'élève dans une situation et un contexte donnés, évaluer la maîtrise d'une compétence demande de mettre en regard plusieurs tâches et situations, sur un temps un peu long.

Évaluer un élève

Dans le domaine de l'enseignement, évaluer un élève consiste à émettre un jugement (qui peut n'être que qualitatif et pas nécessairement quantitatif) à partir d'un recueil d'informations sur l'activité, le comportement ou le travail de cet élève. L'évaluation de l'élève peut s'intéresser au résultat et/ou à la stratégie c'est-à-dire aux démarches et opérations mobilisées par l'élève en vue d'atteindre ce résultat.

L'évaluation des élèves est un acte pédagogique majeur qui vise à mieux enseigner pour aider les élèves à mieux apprendre

Finalités de l'évaluation

Les finalités de l'évaluation peuvent être diverses. L'évaluation peut viser à classer les élèves entre eux (dans une logique de concours) ou par rapport à une moyenne (dans une logique d'examen), à établir un constat sur ce qu'un élève maîtrise et sur ce qu'il ne maîtrise pas (en le laissant tirer les conséquences de ce constat ou en lui formulant des conseils pour guider ses apprentissages), à diagnostiquer les acquis de ses élèves pour ajuster ou réajuster son enseignement en fonction de leurs besoins. Les pratiques d'évaluation, au sein d'une école ou d'un établissement, dépendent beaucoup des finalités que l'on poursuit, et qu'il est important d'explicitier et d'interroger.

La constante macabre

Dans son livre (*La constante macabre*, 2003, Nathan), André Antibii dénonce une manière d'évaluer consistant principalement à classer et hiérarchiser les élèves. Inconsciemment les enseignants s'arrangeraient toujours, sous la pression de la société, pour mettre un certain pourcentage de mauvaises notes et cela, quel que soit le niveau des élèves d'une classe. Ce pourcentage est la constante macabre. André Antibii déplore aussi qu'un professeur qui donne de trop bonnes notes ne soit pas considéré comme sérieux.

Métacognition

Dans le domaine de l'enseignement, la métacognition est la connaissance qu'un élève a sur ses stratégies d'apprentissage. Elle lui permet de définir une démarche consciente pour réaliser une tâche donnée, d'identifier les ressources qu'il doit mobiliser ou celles qui peuvent lui manquer. Comme l'auto-évaluation, la métacognition est liée à la construction de l'autonomie de l'élève. Poser des questions qui amènent les élèves à décrire leurs démarches, les obstacles qu'ils rencontrent, permet de solliciter la métacognition.

Noter

Noter c'est associer des comportements ou des travaux d'élèves à une grille chiffrée. C'est quantifier.

Rôles de l'évaluation par rapport aux apprentissages

L'évaluation peut jouer plusieurs rôles par rapport aux apprentissages : diagnostique, formatif ou sommatif.

- L'évaluation diagnostique consiste à identifier et analyser les besoins des élèves, et, par conséquent, à définir les contenus d'apprentissage qui doivent être abordés ; si l'on confère un rôle diagnostique à l'évaluation, les erreurs des élèves sont utiles car elles permettent d'identifier des points à travailler avec eux.
- L'évaluation formative intervient simultanément à l'apprentissage ; elle a pour objectif d'informer l'élève et l'enseignant du degré de réussite atteint et de lui donner les conseils utiles pour progresser. Pour l'enseignant il s'agit aussi d'identifier sur les ajustements à opérer dans le dispositif de formation (apport de ressources, contenu imprévu à aborder, mise en place d'une médiation particulière...) ; là aussi, l'erreur constitue un élément précieux d'information, dans la mesure où elle indique où résident les obstacles rencontrés par les élèves.
- L'évaluation sommative sert à mesurer ce qui a été appris, à l'issue d'un temps d'apprentissage, et joue le rôle d'un bilan ; ce bilan gagne à être fait de manière positive (en repérant ce que l'élève a acquis) et non pas négative (en repérant les manques par rapport à une norme).

Ces distinctions (évaluation diagnostique, formative ou sommative) posent une question importante, celle "de savoir si on doit évaluer pour rendre compte de ce qui a été appris (évaluation **de** l'apprentissage), ou évaluer pour prendre des décisions affectant, à court terme, l'enseignement et l'apprentissage (évaluation **pour** les apprentissages)" (Institut français de l'éducation, Dossier de veille de l'IFÉ, n° 94, sept. 2014, p. 19). Dans une logique de différenciation et de prise en compte des besoins des élèves, il convient de renforcer le rôle diagnostique de l'évaluation, sans lequel on ne peut identifier ces besoins.

Validation du socle commun

La validation des compétences du socle commun est une décision collective, prise par une équipe pédagogique, à partir de différentes évaluations. Il est important de distinguer l'évaluation, qui est réalisée par le professeur dans un temps proche de celui des apprentissages, et la validation, qui consiste, en prenant du recul, à décider si l'élève maîtrise ou non chacune des compétences visées. La validation a une portée sommative, alors que l'évaluation gagne à jouer un rôle diagnostique, si l'on veut qu'elle serve les apprentissages.

Membres du GRAF

- Pierre-Yves BIENAIME, professeur au lycée général et technologique, la Ferté Bernard
- Janick BOUVIER, principal du collège de Cordemais
- Laurent CADIC, proviseur du lycée professionnel F.-Arago, Nantes
- Laurent CARIO, professeur au collège Tiraqueau, Fontenay le Comte
- Régine COSTE, IEN Maths Sciences
- Gilles FARDIN, IEN Premier degré, Cholet
- Blandine FREMONDIÈRE, professeur au collège d'Avrillé
- Nicolas FROGIER, professeur au lycée professionnel Léonard-de-Vinci, Nantes
- Catherine GAY-BOISSON, proviseur du lycée Mounier, Angers
- Jean-Louis HAURAY, professeur d'école Andrée-Chedid, Saint-Nazaire
- Bernard LEBRUN, IA-IPR
- Sylvie Marquer, CARDIE
- Françoise MUNCK, IA-IPR
- Pierre PILARD, IA-IPR
- Nathalie PLAZA, professeur au collège de Trellières
- Nathalie SOSSOKO, principal du collège de Seiches-sur-le-Loir
- Olivier TAVAN, principal du collège de Montoir de Bretagne
- Dominique TERRIEN, Doyen des IEN premier degré

Responsables de rédaction

- Françoise MUNCK
- Pierre PILARD
- Dominique TERRIEN

Pilote du GRAF et coordinatrice de la production

- Françoise MUNCK

Achévé d'imprimer en novembre 2014
par le service reprographie du rectorat
de Nantes (Loire-Atlantique)

Maquette et mise en page (DAEP)
Magalie Chevalier

Imprimé en France

