

A la suite des aménagements décidés par le ministère pour adapter les modalités d'évaluation du baccalauréat 2021 à la situation sanitaire exceptionnelle que nous connaissons, madame la rectrice a rappelé, dans son courrier aux lycées du 18 novembre 2020, un certain nombre de principes :

- Il est important pour accompagner ces aménagements qu'une réflexion soit menée dès à présent dans les lycées sur l'évaluation des élèves. Celle-ci doit être mise au service de la réussite aux épreuves finales et il est plus que nécessaire de donner du sens au contrôle continu.
- Pour garantir un traitement équitable des élèves dans ce cadre, le travail en équipe pédagogique constitue un levier important qu'il ne faut pas hésiter à encourager. Les moyennes doivent être significatives et refléter à la fois les réussites effectives des élèves et leurs progrès dans l'acquisition des différentes compétences disciplinaires.
- La dimension formative des évaluations est plus que jamais à prendre en compte, au vu du nouveau calendrier des épreuves, plus étalé dans le temps.
- Les conseils de classe sont des moments privilégiés pour se montrer particulièrement attentifs au respect par les équipes des différents principes et pour impulser une dynamique d'échanges entre elles pour se saisir de ces enjeux.
- L'évaluation des élèves doit rester avant tout placée au service de la réussite des parcours des élèves et s'articuler avec leurs choix d'orientation.

Dans cette perspective, le collège des IA-IPR de l'académie de Strasbourg propose dans ce document des pistes pour engager, poursuivre ou approfondir la réflexion au sein des établissements cette année, mais aussi dans une vision à plus long terme.

**Qu'est-ce qu'évaluer ?**

**C'est un processus qui permet de donner de la valeur, d'estimer, d'apprécier au regard d'informations qualitatives et/ou quantitatives. Evaluer, c'est éclairer l'action pour décider avec justesse de la suite.**

## 1. Qu'est-ce qu'une moyenne qui a du sens ?

### CONSTATS ET OBSERVATIONS

Une moyenne peut apparaître de prime abord comme n'ayant pas grand sens :

- Une moyenne combine en effet des notes sur des activités d'une grande diversité dans ses modalités et ses contenus : oral, écrit, évaluations ponctuelles sur des connaissances, des compétences identifiées ou des tâches complexes etc.
- Elle dépend de nombreux paramètres, dont les différents acteurs ne sont pas toujours conscients.
- Comme toutes les disciplines recouvrent des champs très variés, la moyenne disciplinaire combine des éléments qui sont très différents.

Pourtant, une moyenne a un sens : elle répond à une demande scolaire, institutionnelle et sociale qui vise à situer les résultats de l'élève à différentes échelles.

En cela, elle peut avoir plusieurs sens :

- Elle fait sens dans la mesure où elle répond à une demande des élèves qui souvent comparent leurs moyennes et veulent pouvoir situer leur niveau.
- Elle donne du sens pour les familles pour lesquelles elle constitue un repère.
- Elle crée du sens pour les professeurs qui l'utilisent pour mesurer les réussites des élèves.
- Elle a du sens pour l'institution qui établit un classement entre les élèves, en particulier au moment de délivrer un diplôme, des mentions, une orientation vers une spécialité, l'accès à une formation.

De ce fait, une moyenne est un indicateur. Et comme tout indicateur, elle présente des biais qu'il est nécessaire de toujours rappeler afin d'être en mesure de la relativiser :

- Une moyenne n'est jamais vraiment objective.
- Elle ne peut donc se suffire à elle-même.
- Elle doit donc être contextualisée, explicitée.

Dès lors, la question est de savoir comment la rendre lisible, explicite et porteuse de sens pour les élèves, les familles, les acteurs institutionnels.

## PISTES ET PROPOSITIONS

Comme une moyenne réduit une multitude d'informations en un seul indicateur qui positionne l'élève sur son niveau disciplinaire et que, par essence, la moyenne est réductrice en sens, c'est la qualité des évaluations servant à établir la moyenne, tant sur le plan de leur conception que de leur correction, qui donnera davantage de sens à la moyenne.

On peut résumer une évaluation de qualité en deux expressions-clefs : adéquation avec le niveau attendu d'exigence (explicité lors de la période de formation évaluée) et diversité des compétences évaluées.

Une moyenne qui a du sens comporte par ailleurs plusieurs notes, plusieurs temps d'évaluation en lien avec les temps d'enseignement, plusieurs dimensions des compétences évaluées. Elle reflète un degré d'acquisition effectif par l'élève, que celui-ci puisse comprendre, qui lui permette de se situer par rapport aux attendus et de mesurer ce qu'il reste à acquérir.

### Nature des évaluations

Une moyenne qui a du sens prend en compte la diversité des évaluations tant au niveau de la taille, de la durée, de la forme (oral, écrit, papier, numérique etc.), de la visée (du simple contrôle de connaissances à la réalisation d'une production élaborée), des modalités de travail (en groupes, individuellement, en classe / hors la classe, etc.) et de leurs enjeux (évaluations formatives ou sommatives). Toutes ces notes doivent être prises en compte dans la moyenne à une hauteur appropriée, donnant une image équilibrée des réussites et des fragilités de l'élève.

Une moyenne qui a du sens valorise les progrès des élèves, c'est-à-dire que la note ne prend pas en compte seulement les performances des élèves à des moments très précis (les temps d'évaluation), mais reflète aussi le cheminement au cours du trimestre, du semestre, leurs progrès, leur évolution, leur implication dans le travail, leurs efforts pour surmonter leurs difficultés. C'est pourquoi il est utile que des exercices de réécriture ou de remédiation soient valorisés.

### Nombre des évaluations

Comme expliqué ci-dessus, une moyenne a du sens quand elle traduit une certaine forme de globalité du cheminement de l'élève, son identité, son engagement, son projet d'orientation. Il convient donc d'établir la moyenne de l'élève à partir de plusieurs formes d'évaluations afin que cette moyenne chiffrée reflète au plus près l'ensemble des compétences installées.

Une moyenne qui a du sens à l'échelle de l'élève paraît fondée sur plusieurs évaluations par trimestre, en accord avec les enjeux et les compétences à évaluer en fonction du programme de la classe. Si le nombre d'évaluations pertinent dépend beaucoup des disciplines et, finalement, des situations, en tout cas pour être légitime, une moyenne repose sur un nombre suffisant de notes, elles-mêmes couvrant des thématiques différentes et à partir de modalités différentes.

Toutes les disciplines n'ont pas à avoir un nombre égal de notes par trimestre ou semestre. Il doit y avoir une correspondance entre le nombre d'heures hebdomadaires dévolues à l'enseignement et le nombre de travaux notés.

On peut réinterroger également l'utilisation des logiciels de notes qui permettent l'affichage progressif en direct d'une moyenne calculée au fur et à mesure des notes obtenues. Cette pratique n'a pas forcément de sens et génère des comportements négatifs (élèves et parents qui consultent en permanence les applications en quête de nouvelles notes). Le problème est que ce comportement actuel peut quasiment relever de l'addiction et risque de générer des tensions, des phénomènes de compétition, des revendications, voire parfois de l'agressivité. Par ailleurs, le travail des enseignants est alors en partie jugé sur le nombre des évaluations effectuées au lieu de prendre en considération la qualité et la nature de celles-ci.

### Lisibilité de la moyenne

Une moyenne efficace est une moyenne qui est mise en relation de manière explicite pour les élèves et leurs parents avec des compétences travaillées en classe puis évaluées. Une moyenne a vocation à être construite comme une évaluation multifactorielle, chaque facteur pouvant être doté d'une pondération propre lorsque cela revêt un sens. Ces facteurs sont relatifs aux différentes compétences travaillées, qui n'ont pas toutes nécessairement le même poids. Dans l'idéal, chaque compétence doit avoir été évaluée suffisamment de fois, pour être réellement représentative du niveau atteint par l'élève, et dans un principe de rétention, lorsque c'est possible, du niveau le plus élevé atteint de manière répétée.

La possible pondération peut être fonction du degré de difficulté des sujets, du rapport évaluation en classe/évaluation maison, éventuellement de la longueur des devoirs. On fera attention à des moyennes de classe trop basses (par exemple en dessous de 09/20), qui biaisent le regard et sont établies au détriment de la compréhension de leurs résultats par les élèves qui sont « noyés » vers le bas dans un groupe uniforme et se trouvent ainsi découragés.

Une façon de rendre les notes chiffrées explicites pour l'élève est d'associer ce dernier au processus d'évaluation en instaurant des auto-évaluations, des évaluations entre pairs, et une participation des élèves à l'élaboration des critères d'évaluation. On améliore l'intelligibilité de la note en développant une posture réflexive chez les élèves qui sont formés à lire leurs copies corrigées de manière active, à identifier leurs réussites et leur marge de progression, voire à formuler par écrit ces éléments.

Une moyenne qui a du sens doit pouvoir permettre de nourrir un dialogue constructif avec les collègues de l'équipe pédagogique ainsi qu'en équipe disciplinaire pour enrichir la connaissance fine du public accueilli. Les pratiques d'évaluation, sans être harmonisées en tout, gagnent à faire l'objet de discussions et de réflexions partagées.

On rappellera enfin que la notion de « moyenne générale » d'un élève sur un bulletin n'a pas réellement de sens.

## 2. Comment concilier évaluation des compétences et notation ?

### CONSTATS ET OBSERVATIONS

Notre système scolaire impose dans de nombreux cas, et notamment aux épreuves nationales une notation chiffrée. Il est alors nécessaire de graduer l'installation des compétences par des chiffres. Cette comptabilité ressort de la responsabilité ainsi que de la liberté pédagogique du professeur en adéquation avec la mise en œuvre de son enseignement.

Opposer évaluation des compétences et notation est toutefois un faux débat. Elles participent d'un même objectif qui doit permettre de situer l'élève.

Pour concilier les deux, évaluation des compétences et notation doivent l'aider à progresser : la notation doit donc être suffisamment bienveillante, non stigmatisante et permettre d'identifier des niveaux d'acquisition.

Par ailleurs, si tout ne s'évalue pas par des notes, la notation est appropriée lorsqu'il s'agit d'évaluer certains exercices. Elle peut alors s'assimiler à un pourcentage de réussite ou à un score.

Dès lors que l'évaluation porte sur des compétences plus complexes, une notation large et globalisante est plus appropriée.

Quoi qu'il en soit, que l'élève soit évalué au niveau de la maîtrise de ses compétences, ou par une note synthétique, il convient qu'il soit évalué essentiellement sur ce qu'il a déjà appris à faire ou sur des compétences qui ont été enseignées. En outre, ces deux concepts d'évaluation des compétences et de notation doivent trouver une complémentarité.

### PISTES ET PROPOSITIONS

En lycée, il conviendrait de développer davantage une approche par compétences, qui pourrait être utilement déployée dans les pratiques enseignantes de manière massive. Evaluer uniquement la conformité d'une production avec une norme établie par ce qui a été vu en cours et fondée sur des représentations savantes universitaires est à questionner.

Cette condition étant remplie, la difficulté n'est pas tant de concilier évaluation des compétences et notation, que de créer un système de traduction structuré, cohérent, et qui tendrait vers une forme d'équilibre : ni trop vague ni trop pointilleux, factuel et rigoureux sans tomber dans l'illusion d'une totale objectivité, précis sans être touffu et indigeste, etc. L'exercice est particulièrement plus difficile au lycée où les tâches évaluées sont souvent plus complexes.

Il semble important que les élèves puissent disposer au moment de l'évaluation (voire en amont) d'attendus, de critères et de niveau de réussite qui exposent clairement les points évalués. Cela pour permettre aux élèves de comprendre qu'ils sont évalués au regard de critères, au regard d'un niveau attendu à un moment précis de leur scolarité, et non les uns par rapport aux autres.

Cela peut prendre, éventuellement et sans exclusive, la forme de grilles ou de listes d'attendus. Ces descripteurs des savoir-faire et des connaissances visées peuvent être l'occasion de valoriser des points de réussite pour chaque élève. La décomposition des compétences en jeu, si elle n'est pas atomisée et en reste à des attendus globaux, offre la possibilité de mettre en valeur les réussites.

Lors de la préparation à une évaluation, par une grille ou non, quelle que soit la forme et les modalités retenues, on peut envisager de contractualiser les objectifs visés en proposant aux élèves de s'autoévaluer en leur indiquant explicitement les attendus évalués.

Dans certaines disciplines qui ont développé une culture des grilles d'attendus prenant la forme de descripteurs précis, il a été proposé d'établir une grille de conversion basée sur des points-scores tenant compte des niveaux de maîtrise des compétences, sachant qu'il n'est pas nécessaire que la compétence soit parfaitement acquise pour avoir la note maximale : tout est une question d'attendus au moment où l'évaluation est proposée (évaluation positive tenant compte des progrès réalisés dans la maîtrise de la compétence).

Pour rappel, le niveau de maîtrise attendu évolue sur le parcours de l'élève, y compris sur le cycle terminal.

Il est essentiel de mettre en adéquation les attendus, les niveaux de maîtrise et les notes obtenues au final. C'est un travail collectif pour éviter l'arbitraire en ayant à l'esprit que la notation n'est qu'une modalité de l'expression de l'évaluation. Informer les élèves en amont pour donner du sens et expliciter : comment un degré d'acquisition va être traduit en note sans tomber dans une logique arithmétique pure et en renonçant à une recherche d'objectivité totale, impossible et sclérosante ?

### 3. Comment évaluer plus globalement ?

#### CONSTATS ET OBSERVATIONS

Un barème trop détaillé ou peu pensé dans une dimension de parcours d'apprentissage peut se révéler problématique :

- Il peut parcelliser la notation et tendre à la tirer vers le bas car chacun redistribue les points de manière assez subjective et pas toujours consciente.
- Le barème donne un sentiment rassurant d'objectivité par la simplicité de son application.
- La docimologie a montré qu'il y avait de nombreux biais et des écarts importants d'un correcteur à l'autre. Sans compter qu'un autre barème modifierait sensiblement les résultats. L'objectivité totale d'une note relève davantage d'un mythe.
- Des écarts de notation, parfois importants, ont pu être constatés sur des copies évaluées avec des barèmes détaillés et précis (à 0,25 points). Ce type de barème n'est donc pas source d'objectivité ou d'équité, il y a toujours des biais interprétatifs.

Les notes peuvent constituer un facteur d'engagement des élèves dans le travail si l'évaluation n'est pas une préfiguration permanente de l'examen car cela la dramatise (l'inquiétude des élèves français face aux évaluations est largement soulignée par les enquêtes nationales et internationales) et décourage fortement les élèves.

#### PISTES ET PROPOSITIONS

L'équipe des professeurs d'une discipline peut être encouragée avec profit à prévoir l'une ou l'autre évaluation commune avant tout pour harmoniser les exigences sur les contenus et sur les modalités de correction.

L'approche globale de la notation s'effectue par le fait d'appréhender dans un ensemble complexe d'observables, qui sont jaugés et qui permettent de valoriser les éléments positifs tout en pointant les éléments moins réussis. Ces observables nécessitent de définir des attendus larges, reposant sur des capacités identifiées et la maîtrise d'éléments de méthode. Les barèmes curseurs se rapprochent d'une notation globale en essayant de conscientiser ce qu'un évaluateur qui fonctionne « globalement » réalise de manière plus intuitive.

Dans tous les cas, une notation globale repose sur la confiance qu'a l'évaluateur en sa capacité à porter un regard expert sur un exercice, sans ressentir le besoin de se justifier par un barème qui lui sert souvent de protection face à d'éventuelles contestations.

Dans le cadre d'une notation globale, l'appréciation portée à côté de la note est de ce fait tout particulièrement importante puisque c'est elle qui éclaire, justifie et rend incontestable la note donnée. Alors qu'un barème ne dit en réalité pas grand-chose de la note attribuée (tout en ambitionnant prétendre le contraire), une note globale assortie d'un commentaire détaillé est très éclairante pour l'élève.

L'évaluation peut donc être plus globale que certaines pratiques qui reposent sur des barèmes trop détaillés. Mais pour ce faire, il est nécessaire que la restitution soit précise sur ce qui a été réussi et sur ce qui ne l'a pas été, pour fixer des axes d'amélioration. Certaines disciplines, parce qu'elles se prêtent à des modalités d'enseignement adossées depuis longtemps à des référentiels standardisés de compétences, ont développé une culture où il est considéré que les indicateurs et les descripteurs sont une référence indépendante des pratiques, représentations ou personnalités des évaluateurs.

Il est important, dans le dialogue entre les disciplines sur les modalités d'évaluation au sein des équipes pédagogiques, de garder à l'esprit les différentes cultures disciplinaires sur ces sujets et de ne pas vouloir transposer sur une discipline des modalités d'évaluation qui ne lui sont pas adaptées.

#### 4. Comment faire de l'évaluation un levier pour motiver les élèves et améliorer la persévérance scolaire ?

##### CONSTATS ET OBSERVATIONS

La compréhension du concept de l'évaluation englobe celui de la médiation : celle que le professeur réalise en direction de ses élèves. L'évaluation vise ainsi à donner de la valeur, elle est inscrite dans le processus d'enseignement, à toutes ses phases. Elle est présente en amont du cours, lors de la conception de la séance, de la séquence, du cycle, elle est effective pendant le cours (la mise en œuvre effective de l'enseignement) et se prolonge après le cours.

Précisément, en tant que pédagogue, le professeur adosse l'évaluation des élèves à la médiation qui, par essence, doit permettre au professeur d'établir un état des lieux constant des connaissances, des compétences et de la culture de ses élèves pour permettre à chacun d'eux de progresser à son rythme et selon ses possibilités cognitives

Ce principe de médiation a d'autant plus de sens que l'élève en a compris parfaitement les enjeux. Cela est possible par une évaluation explicite dans laquelle chacun des attendus est clairement identifié, travaillé individuellement, collectivement, avec ou sans professeur, en autonomie ou accompagné, avec ou sans assistance numérique, de manière différenciée pour prendre garde à ce que chacun progresse.

Pour effectuer de manière efficace cette médiation, l'évaluation doit être à la fois un bilan et donner des perspectives aux élèves. Si elle n'est qu'un bilan (souvent sommatif), elle fonctionne

comme un couperet. Elle doit permettre à l'élève de comprendre ses acquis, ce qu'il sait déjà faire, son niveau d'acquisition et lui fournir des perspectives ainsi que des objectifs réalistes à atteindre (pour un élève « fragile », des perspectives dans le niveau « satisfaisant », mais pas forcément le niveau « très satisfaisant » ou « excellent » comme horizon immédiat au risque de le décourager).

Dans cette perspective, l'évaluation s'intégrera dans un continuum d'essais, d'entraînements successifs plutôt que de contrôle. La remédiation (au lieu de la « correction ») doit permettre aux élèves de prendre conscience de leurs réussites et de leurs erreurs (et non de leurs « fautes »).

Quoi qu'il en soit, les mots (« contrôle », « faute », « erreur », « correction », notes « sanctionnant » une épreuve qu'on a « subie ») ont ici du sens et il semble important de sensibiliser les collègues à leur juste emploi.

### PISTES ET PROPOSITIONS

Il est nécessaire de prendre conscience de la portée de la note et de tous les mots qui la traduisent. Il est utile de cultiver cette prise de conscience afin de développer des usages motivants de l'évaluation et de ses codes.

L'évaluation doit faire état des réussites et de la qualité de ce qui est réalisé : elle ne doit pas mettre en exergue uniquement les défauts et les lacunes, en fonctionnant par soustraction. Placer l'évaluation formative au cœur du dispositif d'évaluation c'est permettre à l'élève d'être acteur de son évaluation en lui donnant les moyens de se situer au regard des attendus et des résultats des autres élèves, de mesurer ses acquis comme ses faiblesses, d'en comprendre les raisons et d'identifier les leviers à sa disposition pour progresser. Plus généralement, une personnalisation plus poussée de l'évaluation permet de cibler l'accompagnement selon les profils d'élèves. Il est important, pour chaque professeur, d'intégrer les trois postures évaluatives :

- Partir d'un diagnostic pour envisager le faisable, en termes de progression.
- Entraîner les attendus tout au long de la séquence et les prioriser, en informant les élèves de leurs progrès et des marges qui restent.
- Evaluer la production finale, comme un aboutissement du parcours.

L'évaluation devient un levier de progrès si l'élève dispose de pistes réalistes, concrètes et simples de remédiation. Exemple : dégager à l'issue de la correction d'un devoir, quelques axes à travailler en priorité. Ces éléments offrent la possibilité d'un suivi individuel et peuvent faire l'objet de recommandations pour tout travail ultérieur. Un constat de fragilité peut mobiliser les élèves s'il s'accompagne de propositions d'entraînements facultatifs pour corriger les éléments moins réussis d'une évaluation et les inciter à persévérer.

Il peut être utile de se fixer des attendus de fin d'année ou de trimestre et de les objectiver explicitement aux élèves. Pour les différents niveaux de classes, il faudrait du coup identifier des objectifs en référence au programme de l'année, mais aussi des années précédentes et suivantes. Cette identification des besoins des classes suivantes peut se révéler intéressante surtout pour l'année de terminale qui ne doit pas être seulement une classe préparant au diplôme.

On pourra suggérer de porter la réflexion sur un certain nombre de points ou d'idées pour trouver les moyens de les opérationnaliser :

- Expliciter l'objet de l'évaluation et les objectifs à atteindre (pas forcément les mêmes pour tous).
- Prévoir des évaluations aux contenus suffisamment variés pour que chaque élève puisse s'y engager et se retrouver en situation de réussite.
- Ne pas hésiter à proposer des évaluations différenciées. Lorsque les objectifs visés sont différents, il convient de différencier les évaluations (il est équitable de proposer des évaluations qui permettent aux élèves d'exprimer leurs compétences dans leur zone proximale de développement en visant a minima le niveau satisfaisant attendu).
- Valoriser les réussites avant d'émettre des conseils d'amélioration.
- Éviter l'aspect rédhibitoire d'une évaluation à l'instant « t » pour motiver et inciter l'élève à combler ses lacunes. L'accompagner...
- Accompagner une note d'une évaluation (en particulier positionnée dans la catégorie « insuffisant ») d'une remarque en deux parties : la première qui souligne les réussites, la seconde qui donne un conseil concret et bienveillant.
- Évaluer les élèves lorsqu'on les estime prêts à l'échelle globale ; accepter pour un élève d'être évalué à un autre moment plutôt que de multiplier les évaluations de rattrapage.
- Considérer l'évaluation comme une étape dans un processus d'apprentissage (apprendre par l'erreur).
- Ne pas hésiter à utiliser toute l'échelle de notation jusqu'à 20.
- Définir, lorsque c'est possible, des critères plus transversaux, essentiels à chaque discipline, qui permettent de prendre en compte l'intégralité du profil des élèves (valoriser la créativité, les compétences transversales, pragmatiques et sociales...).
- Prendre en compte le moment (dans l'année / au cours du cycle) auquel est proposée l'évaluation pour définir des attendus atteignables à ce stade des apprentissages.
- Expliciter les attendus en amont des évaluations.
- Penser la rétroaction : les commentaires sur les copies doivent être de nature à valoriser les compétences maîtrisées et proposer des pistes qui définissent les marges de progrès et les moyens à mettre en œuvre pour y parvenir.
- Proposer dans chaque évaluation une part de connu, c'est-à-dire un élément qui a déjà fait l'objet d'une évaluation, d'une correction, d'un étayage : un type d'activité, une manière de formuler...
- Ne pas hésiter à enlever une note lorsqu'elle représente une contre-performance manifeste pour un ou plusieurs élèves.
- Développer les pratiques d'auto-évaluation. Un certain nombre d'outils (notamment numériques mais pas seulement) permettent aux élèves de s'autoévaluer. Cette étape est importante pour leur permettre d'arriver (r)assurés à l'évaluation.
- Envisager l'auto-évaluation et l'évaluation par les pairs pour mieux faire appréhender les attendus et encourager la posture réflexive de l'élève.

### Quelques précautions :

- Prévenir les élèves à l'avance de la date des évaluations notées : éviter les évaluations surprises qui renvoient à un contrôle, à une sanction et qui ajoutent donc du stress. L'évaluation doit permettre de valoriser les acquis, les progrès.
- Privilégier de positionner l'évaluation en fin de séquence (ou avant, à un moment stratégique : par exemple, s'il est pertinent, de vérifier les acquis avant de se lancer dans une nouvelle partie de la séquence). Elle permet de valider des acquis, de marquer une étape franchie.
- Informer les élèves des objectifs de l'évaluation (a priori, en début de séquence). L'élève doit savoir sur quoi il sera évalué (les contenus de l'évaluation) et comment il le sera (les modalités). La transparence à ce niveau est source de motivation.
- Ne pas hésiter à proposer des aides aux élèves pendant l'évaluation pour débloquer ceux qui ne parviennent pas à progresser dans le sujet qui leur est proposé.

Pour améliorer la persévérance scolaire, l'envie de progresser doit être donnée aux élèves. L'évaluation des compétences doit permettre précisément de montrer à l'élève ses progrès. On repère davantage les forces et on recherche moins les manques.

Un point important serait d'intégrer les élèves dans les processus de notations, soit entre eux (exercices évalués par l'ensemble de la classe), soit « chacun pour soi ». Dans le premier cas, les évaluations des camarades précèderaient le corrigé du professeur qui pourrait s'appuyer sur elles. Dans le second cas, chaque élève s'évaluerait à partir du corrigé et ferait au professeur une proposition de note. En ce cas, on peut imaginer un « ordre des choses » inhabituel (qui n'aurait de sens que pour les contrôles formatifs).

Enfin, l'évaluation gagne à être une préoccupation collective de l'équipe pédagogique.

## **5. Comment évaluer dans les classes à examen et éviter le seul bachotage, y compris en amont des seules classes à examen(s) ?**

### **CONSTATS ET OBSERVATIONS**

La culture du bachotage est très ancrée au lycée. L'étalement du calendrier des épreuves dans le cadre du nouveau baccalauréat est parfois, à tort, perçu comme une multiplication des évaluations pour lesquelles il faudrait davantage bachoter alors qu'elle vise exactement le contraire.

L'accentuation sensible du poids du contrôle continu et l'étalement du calendrier des épreuves finales devraient être plutôt de nature à relâcher la pression sur l'acquisition des contenus.

Pour l'heure, il est encore difficile d'avoir tout à fait conscience des impacts de ces évolutions de calendrier sur la culture de l'évaluation du baccalauréat, tant que l'on projette sur le nouveau système les représentations issues de l'ancien.

Il faudra veiller, dans le cadre nouveau induit par la réforme du lycée, à ce que que les sujets d'examens ne déterminent pas exclusivement l'enseignement. Les enjeux de formation dépassent en qualité et en objectifs ce que proposent les sujets. On évalue ce que l'on enseigne et non l'inverse. Il convient donc de définir des enjeux intermédiaires pour construire des compétences en prenant en compte l'hétérogénéité et le parcours des élèves. Cela conduit bien à ne pas piloter l'enseignement avec des référentiels d'examens.

Au-delà de la forme et des contenus des épreuves d'examen, les enseignants préparent leurs élèves aux compétences attendues dans l'enseignement supérieur. Il paraît donc important que les enseignants travaillent avec leurs élèves sur les compétences attendues en fin de cycle de manière ouverte afin de ne pas resserrer les attentes uniquement sur les types d'épreuves présentes au baccalauréat. Tout en respectant les programmes, il est ainsi enrichissant pour les élèves de se trouver confrontés à une diversité de situations pédagogiques qui leur permettent d'ouvrir leur champ de compétences et de connaissances, ainsi que de gagner en autonomie et en aisance face à diverses situations. Le recours à l'évaluation formative permet d'accompagner ce cheminement en prenant le temps de l'explicitier avec précision mais sans formalisme excessif.

On pourra éviter de réduire l'évaluation aux attentes de l'examen en donnant un sens plus large à la conception du travail des élèves dans les disciplines. Par exemple, une production culturelle (comportant des aspects créatifs et artistiques) qui dépasserait un exercice technique demandé à l'examen, développe à la fois les capacités nécessaires à la réussite au lycée et celles qui soutiendront la poursuite d'études et la vie professionnelle future. Il s'agit là d'entraîner les élèves dans des projets plus ambitieux que la seule copie d'examen.

Cela passe sans doute par privilégier beaucoup plus qu'on ne le fait actuellement le développement de la réflexion et de l'expression personnelle de l'élève plutôt que de viser un savoir « encyclopédique ».

C'est sans doute aussi en mettant les élèves en activité et en réflexion le plus possible, que l'on réussit le mieux à sortir du bachotage.

### Un certain nombre de principes sont à mettre en avant, comme par exemple :

- Prévoir suffisamment d'évaluations courtes.
- Diversifier la nature des exercices/problèmes lors des évaluations en sortant du schéma des sujets de bac (un exercice type bac, un exercice plus ouvert, un exercice visant l'acquisition d'automatismes...).
- Diversifier les modalités d'évaluation (en introduisant par exemple des travaux en groupes sur des problèmes ouverts mobilisant les compétences chercher/raisonner, des restitutions à l'oral...).
- Inclure des évaluations pour lesquelles le professeur autorise la consultation des cours ou d'ouvrages.

## 6. Comment traduire l'évaluation sur les livrets et les bulletins pour éclairer les apprentissages de manière constructive, proposer des remédiations, des pistes de progrès, des indications utiles pour les compétences attendues dans le postbac et sur Parcoursup ?

### CONSTATS ET OBSERVATIONS

C'est en donnant du sens à l'évaluation et en impliquant directement le lycéen que celui-ci appréhendera les enjeux de sa propre scolarité (finissante au lycée), c'est-à-dire ce que l'École lui propose pour bâtir son parcours.

Le professeur doit connaître les compétences attendues dans l'enseignement supérieur, les afficher clairement, les expliciter et les travailler avec les élèves.

Pour réussir dans le supérieur, l'élève doit être autonome, prendre des initiatives. Il est donc nécessaire de lui permettre de construire cette autonomie dans les enseignements au lycée, de mesurer ses progrès dans le domaine.

### PISTES ET PROPOSITIONS

Il est nécessaire de travailler sur le qualitatif s'agissant des remarques, décrire ce que l'élève sait faire, valoriser ses réussites, identifier ce qu'il reste à acquérir. Ne pas rester sur le niveau de notes mais évoquer les compétences, les mettre en lien avec les attendus de Parcoursup. Situer les élèves dans des compétences liées aux méthodes de travail, à l'initiative, à l'autonomie, au travail collectif...

Les remarques des bulletins devraient toujours être constructives et comporter un conseil pragmatique. L'éclairage sur les apprentissages, les pistes de progrès doivent être autant que possible communiqués de manière continue. Il ne faudrait pas attendre le conseil de classe pour émettre des conseils.

Une appréciation comporte : un éclairage sur le niveau acquis par l'élève, ses forces et ses faiblesses, son engagement au niveau des apprentissages mais aussi des conseils pour la suite en particulier pour remédier aux difficultés, avec un niveau de précision suffisant pour bien personnaliser les éléments de l'appréciation.

Développer en détail la remarque, en prenant en compte la singularité du rapport au travail et à la discipline de l'élève, est très utile. La remarque insistera à la fois sur la maîtrise des savoirs, sur le niveau de développement de chacune des compétences et sur l'attitude de l'élève face au travail.

La remarque gagne toujours à proposer des pistes d'approfondissement ou de remédiation. Même si cela est parfois très juste sur le fond, la remarque « Excellent trimestre », voire « Excellent élève », si elle est grisante pour l'élève, n'est guère pertinente seule parce qu'elle n'indique pas précisément les réussites et ne propose pas d'horizon de travail pour l'étape suivante.

L'accent pourrait être mis également dans les remarques sur l'orientation de l'élève au regard de ses compétences sans stigmatiser ou interdire. C'est l'appréciation générale qui mériterait aussi sans doute d'être étoffée de manière collégiale en s'appuyant sur le projet de l'élève.

Des retours plus détaillés sur les copies, en se référant aux critères précis utilisés lors des différentes évaluations, permettront aux professeurs de disposer d'outils affinés pour rédiger leurs remarques sur les livrets et bulletins et rendre compte avec plus de justesse du degré de maîtrise des différentes compétences : cela permet donc d'identifier les domaines dans lesquels l'élève est déjà performant par rapport au niveau attendu (sans référence à une production idéale, ni « constante macabre ») et ceux qu'il doit encore élever.

L'appréciation littérale s'appuiera sur tous les éléments tenant aux apprentissages, aux compétences, au travail de l'élève sans que ne soit émis de jugement sur la personne de l'élève.

Pour finir, l'évaluation des options (par exemple mathématiques complémentaires et mathématiques expertes, ou DGEMC) pourrait faire l'objet d'une différenciation pédagogique en fonction des choix d'orientation des élèves pour favoriser leur motivation.