

L'évaluation des élèves au service des apprentissages

L'organisation de l'enseignement du français en groupes de besoins pour les classes de sixième et de cinquième repose sur une adaptation fine aux besoins des élèves. L'évaluation, en tant qu'outil essentiel d'ajustement des apprentissages, occupe une place centrale dans cette organisation.

Cette ressource propose des éléments de réflexion et des pistes concrètes pour la mise en œuvre d'un système d'évaluation adapté aux besoins et à la progression des élèves, cohérent et lisible pour les élèves et pour leurs familles – notamment, mais pas exclusivement, dans le cadre de l'enseignement du français en groupes de besoins en classes de 6^e et de 5^e.

L'évaluation fait pleinement partie du processus d'apprentissage et doit s'inscrire dans la progression des professeurs.

L'ensemble des pratiques d'évaluation – formelles (évaluations nationales, travail écrit sur un temps long, épreuves...) et informelles (observations, vérifications à l'oral...) participent de la connaissance que les professeurs ont des élèves et sont un moyen d'adapter les modalités et démarches pédagogiques pour mettre en place une pédagogie différenciée, facilitée par la mise en place des groupes de besoins. Ces évaluations permettent d'ajuster la composition des groupes durant l'année.

À cette même occasion, des évaluations diagnostiques non notées peuvent également servir à des fins prospectives afin d'ajuster les groupes.

L'évaluation se construit collectivement. Dans cette perspective, des évaluations communes écrites, avec un sujet et un barème communs, présentent l'intérêt de pouvoir mesurer les progrès de l'ensemble des élèves et constituent un solide appui à l'ajustement des groupes. Ces évaluations communes peuvent être réalisées à la fin ou au début de chaque période identifiée par l'établissement.

Les temps en classe entière prolongent les apprentissages dispensés en groupes et ils ne sont pas uniquement consacrés à une évaluation formelle.

Extrait du Vademecum « Mettre en place les groupes de besoins. Faire réussir tous les élèves au collège » (Eduscol, mai 2024), p. 29

Sommaire

Ce document décline des informations autour des quatre perspectives suivantes :

1. Ce que dit la recherche
p. 3-7
2. Quelques pistes pour une évaluation au service des apprentissages : quels gestes professionnels ?
p. 8-13
3. Focus sur les évaluations nationales
p. 14-15
4. Trois scénarios pour l'évaluation des élèves dans le cadre des groupes de besoins
p. 16-20
5. Ressources bibliographiques pour aller plus loin
p. 21

1 | Ce que dit la recherche

Ressource

En novembre 2022, la conférence de consensus du CNETCO a porté sur le thème de l'évaluation. En suivant ce lien, vous pourrez accéder aux dossiers, synthèses et conférences proposés à la faveur de l'événement : <https://www.cnetco.fr/fr/evaluation-en-classe/>

L'évaluation comme processus et comme levier de progression

Selon Daniel Stufflebeam (*L'Évaluation en éducation et la prise de décision*, 1980), l'évaluation est le « processus par lequel on définit, obtient et fournit des informations utiles permettant de juger les décisions possibles ».

Selon Renald Legendre (*Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993), l'évaluation est une « opération qui consiste à estimer, à apprécier, à porter un jugement de valeur ou à accorder une importance à une personne, à un processus, à un événement, à une institution ou à tout objet, à partir d'informations qualitatives et/ou quantitatives et de critères précis en vue d'une prise de décision » : « évaluer, c'est comprendre, éclairer l'action, de façon à pouvoir décider avec justesse de la suite des événements ».

Ces définitions, auxquelles s'adosse la recherche récente en sciences de l'éducation, soulignent deux aspects fondamentaux de l'évaluation :

- **L'évaluation est à concevoir sur le temps long**

L'évaluation est un **processus continu**, car elle s'inscrit dans le temps long des apprentissages. Elle n'est pas un acte ponctuel ou isolé, mais une démarche itérative qui accompagne chaque phase de l'enseignement :

- avant les apprentissages, à travers des évaluations diagnostiques ;
- au cours des apprentissages, par des évaluations formatives ;
- après les apprentissages, par des évaluations sommatives.

Traditionnellement, on distingue, ainsi, quatre types d'évaluations :

L'évaluation diagnostique : placée au début d'une période ou d'une séquence d'apprentissage, elle permet au professeur de connaître le niveau initial des élèves et de repérer leurs besoins, pour ajuster au mieux le contenu et les modalités d'enseignement. Idéalement, elle ne prend pas la forme d'une évaluation formalisée (devoir sur table). Elle ne donne pas lieu à une note chiffrée, ou la note est indicative, sans incidence sur la moyenne des élèves.

L'évaluation formative : elle est proposée au cours d'une période ou d'une séquence d'apprentissage, pour fournir à l'élève un retour explicite sur ses réussites et ses difficultés et l'aider à ajuster ses stratégies d'apprentissage, dans la perspective d'une évaluation sommative ultérieure. Le plus souvent, elle a aussi une valeur diagnostique pour l'enseignant, qui peut ainsi réajuster en cours de période ou de séquence le contenu ou les modalités d'enseignement. Elle n'est pas notée, ou la note est indicative, sans incidence sur la moyenne. Le professeur peut en tenir compte dans le cadre d'une note globale d'efforts ou de progrès, qui vient pondérer les notes obtenues aux évaluations sommatives.

L'évaluation sommative : elle intervient à la fin d'une période ou d'une séquence d'apprentissage, après une phase de préparation adaptée aux besoins des uns et des autres (cf. évaluation formative) suffisamment longue pour permettre aux élèves de développer les savoirs et les savoir-faire mobilisés – toute évaluation dont on tient compte dans le bilan périodique des apprentissages est annoncée est préparée, et l'on n'évalue que ce qui a préalablement été enseigné. Elle atteste du niveau de maîtrise des savoir et des savoir-faire travaillés sur un temps long. Elle est intégrée au bilan périodique des apprentissages (et donc à la moyenne, si elle donne lieu à une note chiffrée). L'évaluation sommative n'est pas nécessairement la même pour tous les élèves : le contenu, les modalités et les attendus peuvent être modulés, en fonction des parcours différenciés qui ont été proposés aux élèves.

L'évaluation certificative : elle certifie un niveau de maîtrise, à l'issue d'un cycle (bilan de fin de cycle) ou dans le cadre d'un examen officiel (au collège, le Diplôme national du Brevet), au regard d'attendus nationaux fixés par l'Institution.

Evaluations diagnostique, formative, sommative et certificative Points de vigilance

En France, l'évaluation occupe une place centrale dans la culture scolaire. Mais certaines pratiques traditionnelles méritent d'être interrogées, car la recherche a montré qu'elles constituent des freins aux apprentissages :

-Un temps disproportionné consacré à l'évaluation formalisée (jusqu'à 20% du temps de classe disponible) : les élèves sont placés en continu sous la pression de l'évaluation, tandis que le temps dévolu aux travaux de correction prend le pas sur celui qui est consacré à la préparation des séances d'enseignement (conception, transposition didactique) et à son ajustement aux besoins des élèves (différenciation pédagogique).

-Une ritualisation trop systématique : la plupart du temps, l'évaluation prend la forme d'un devoir sur table en temps limité, avec un sujet commun, proposé à tous les élèves d'une classe ou d'un groupe au même moment. Or, ce format est celui d'un examen (cf. évaluation certificative), peu adapté pour soutenir les apprentissages.

-Une omniprésence de la note chiffrée : les élèves, les parents et les professeurs sont attachés à la note chiffrée, qui est omniprésente : la plupart des évaluations donnent lieu à une note, qui est intégrée à la moyenne des élèves sur l'espace numérique de travail de l'établissement. Le nombre de notes par période, indicateur quantitatif, a tendance à se substituer à des indicateurs qualitatifs pourtant bien plus intéressants – phrase d'entraînement à l'évaluation, adaptations proposées aux élèves pour progresser avant d'être évalués, droit à l'erreur, etc.

-Une note chiffrée utilisée comme un outil de pilotage et de sélection : au sein de la communauté éducative (lors des conseils de classe ou dans le cadre des échanges avec les familles), l'on se focalise encore trop souvent sur les notes chiffrées, au lieu d'explicitier les difficultés rencontrées et les stratégies qui permettraient de les lever. Ainsi, à chaque moment de la scolarité, même en-dehors des moments charnières d'orientation, on a tendance à faire jouer la logique sélective associée à l'évaluation certificative. Ce rapport à la note tient à des représentations bien ancrées, qu'il s'agit de faire évoluer : celle que la note chiffrée est *en soi* un indicateur juste et équitable du niveau d'un élève

(alors que de nombreux biais d'évaluation l'affectent) ; celle qu'on ne peut attribuer une note, sur une même échelle (par exemple de 0 à 20), à deux élèves qui n'auraient pas été évalués de la même manière ; celle qu'on leurre forcément un élève en difficulté auquel on attribuerait de bonnes notes dans le cadre d'un parcours d'apprentissage différencié ; ...

Ces pratiques montrent que l'évaluation telle qu'elle est pratiquée dans le système français est essentiellement sommative, et qu'elle tend à adopter une portée quasi-certificative, même en dehors des périodes d'examens ou d'orientation.

La recherche en science de l'éducation montre que ces pratiques ont des **conséquences préoccupantes** : une pression accrue sur les professeurs (charge de travail très lourde associée aux corrections, limitation de la possibilité d'adapter son enseignement ou d'innover, et *in fine* risque de perte du sens du métier), et une pression excessive sur les élèves, qui altère leur motivation et limite leurs progrès.

Les recherches les plus récentes soulignent la nécessité de développer **l'évaluation informelle** qui favorise les progrès des élèves. On appelle évaluation informelle **toute situation qui permet au professeur d'évaluer l'élève et de lui faire un retour sur son travail, sans passer par une situation d'évaluation formalisée** : observation des élèves en activité, prise en compte de leurs interventions orales dans le cadre des interactions quotidiennes, ramassage de quelques exercices réalisés en classe, etc.

Ainsi, dans la synthèse de la conférence de consensus du CNECSCO, André Tricot et Agnès Florin expliquent pourquoi l'évaluation scolaire peut être « la meilleure et la pire des choses. ». Ils proposent, par conséquent, un certain nombre de recommandations visant à « enrichir les pratiques pédagogiques » et « construire une culture commune de l'évaluation ».

Le « regard sur les pratiques d'évaluation en France en comparaison avec celles d'autres pays » met en relief les effets délétères de certaines pratiques, tant sur les élèves que sur les enseignants, et invite à envisager des infléchissements.

- **L'évaluation permet de réguler les apprentissages**

L'évaluation sert à récolter des données permettant à l'enseignant d'**ajuster son enseignement** (choix des activités, des supports, adaptation des modalités d'enseignement, etc.) et de **guider les élèves, par des retours réguliers, explicites et constructifs** (la recherche en science de l'éducation parle de **feedbacks immédiats ou rétroactions**) sur leur travail.

L'évaluation est donc **un outil de pilotage**, qui permet aux professeurs :

- de **réajuster** le contenu ou les modalités d'enseignement ;
- de **prioriser** les apprentissages, en définissant ce qui doit être renforcé ou approfondi ;
- de **construire des parcours différenciés**, en constituant des groupes de besoins homogènes ou en adaptant les stratégies d'apprentissage dans des groupes hétérogènes.

Les feedbacks – qui peuvent être transmis oralement ou par écrits – doivent être **opératoires** : ils ne constituent pas des appréciations générales mais une explicitation des stratégies à mettre en œuvre pour progresser.

Exemple :

Nous pouvons prendre pour exemple concret la manière dont un évaluateur va déplorer la brièveté d'une réponse. Les annotations vagues seront avantageusement remplacées par des conseils plus précis et plus concrets, par exemple :

« Un travail globalement satisfaisant, mais il faut développer le propos »



« Pour développer le propos, étaye chacun des arguments, que je souligne, avec un exemple de ton choix. »

« Pour développer le propos, définis les mots ou expressions que je souligne. »

« Pour t'aider, appuie-toi sur les exercices que nous avons faits lors de la troisième séance de la séquence. »

« Pour développer le propos, imagine que tu t'adresses à quelqu'un qui n'a pas lu le livre dont tu parles. »

Pour les élèves, l'évaluation donne des repères qui les guident dans leur progression. Elle éclaire leurs objectifs à court terme (les points à travailler immédiatement) et à long terme (les compétences à atteindre d'ici la fin d'une séquence ou d'un cycle).

Les repères donnés par l'évaluation doivent être systématiquement explicités, et conscientisés par les élèves. Les recommandations du CNECSCO développent l'idée de « confier un rôle à l'élève dans l'acte d'évaluer » et de « former » les élèves ainsi que les parents à une approche plus complexe et plus nuancée de l'évaluation.

Si on fait en sorte que les élèves la comprennent et s'en emparent, l'évaluation est un **moteur de progression**. Elle leur permet de se situer dans leurs apprentissages ; elle donne du sens à leur travail et constitue un facteur de motivation. Elle renforce leur autonomie, puisqu'ils peuvent identifier et mettre en œuvre les stratégies d'apprentissage les plus adaptées à leurs besoins. Elle favorise la confiance en soi, en valorisant les efforts et les progrès plutôt que les seuls résultats.

L'état des lieux élaboré par les chercheurs révèle que les pratiques d'auto-évaluation, par exemple, sont bien moins représentées en France que dans de nombreux autres pays.

Le rapport à la note chiffrée Point de vigilance

Les élèves accordent une grande importance aux notes : ils interrogent l'enseignant pour savoir si le travail qu'ils doivent faire sera noté, ils s'intéressent à la note posée sur leur copie plutôt que sur les appréciations qualitatives qui l'accompagnent, ils interrogent leurs camarades sur les notes qu'ils ont obtenues pour pouvoir se situer par rapport à eux.

C'est pourquoi, il est essentiel de lutter contre ce rapport à la note chiffrée, et de **focaliser l'attention des élèves sur le processus d'évaluation – et donc d'apprentissage – plutôt que sur le résultat obtenu**. L'action du professeur doit conduire les élèves à **s'interroger sur les stratégies d'apprentissage à mobiliser, en fonction de la tâche proposée, et à prendre en compte les appréciations littérales (*feedbacks*) formulées**. Elle doit aussi amener les élèves à **relativiser l'importance de la performance individuelle et à se concentrer sur les mécanismes de progression**.

L'évaluation est un outil essentiel pour les familles. Elle joue un rôle fondamental dans la co-éducation : en explicitant les attentes et les critères, les enseignants aident les familles à mieux accompagner leurs enfants dans leurs apprentissages. L'évaluation fournit une base d'échange constructive entre l'école et les familles.

La communication autour de l'évaluation Point de vigilance

Pour que ce rôle soit pleinement rempli, il est essentiel de soigner la communication autour des évaluations : expliquer aux familles leur finalité, leur rôle dans les apprentissages, et leur fonctionnement. Cela aide à déconstruire certaines représentations, comme l'idée que seule la note chiffrée a une valeur en soi, et reflète la réussite scolaire.

La recherche a montré que **l'infléchissement des pratiques d'évaluation est central pour le renforcement de la persévérance scolaire, du bien-être des élèves, et donc du climat scolaire**.

2 | Quelques pistes pour une évaluation au service des apprentissages : quels gestes professionnels ?

Ce qu'il faut privilégier	Ce qu'il faut éviter
Repenser les formes et la place de l'évaluation dans l'économie de la progression annuelle	
<p>☞ Développer l'évaluation informelle, au fil de l'eau (observation des élèves en activité, évaluation d'exercices et de petits travaux au quotidien, ...) pour moins dissocier les temps d'apprentissage et les temps d'évaluation</p> <p>☞ Systématiser les séances de rétroaction après chaque évaluation (séance de remédiation pour reprendre son travail, nouvel entraînement ajusté aux besoins identifiés, adaptation de l'étayage proposé)</p>	<p>✗ « Dramatiser l'évaluation, tenue comme un « événement » représentant une finalité, un but, plutôt qu'un outil</p> <p>✗ Négliger les temps de rétroaction, par souci d'avancer dans son programme</p> <p>✗ Cloisonner fortement les parcours d'apprentissage et d'évaluation, car cela entrave la démarche de régulation, c'est-à-dire le fait qu'une évaluation finale soit toujours un instrument pour ajuster les projets pédagogiques qui succèdent</p>
Exercer sa vigilance à l'égard des évaluations sommatives ou évaluations « bilans de séquence »	
<p>☞ Prendre en compte le temps long que nécessitent certains apprentissages, évaluer les élèves lorsqu'on les estime raisonnablement prêts</p> <p>☞ Développer une compréhension fine des croisements de compétences en jeu dans les évaluations sommatives, pour éventuellement les décomposer et les préparer par étapes ; décomposer les tâches complexes, en proposant des paliers de réussite intermédiaires, pour valoriser les progrès réguliers de tous les élèves</p> <p>☞ Planifier des séances régulières d'entraînement (sans enjeu de notation) pour consolider les savoirs et savoir-faire avant toute évaluation formelle</p>	<p>✗ Reproduire un schéma et une séquentialité d'évaluation similaires pour les quatre années du collège : les rythmes d'apprentissage et la capacité à conjuguer différents savoir-faire dans le cadre d'une tâche complexe diffèrent selon l'âge et le niveau des élèves</p> <p>✗ Mettre les élèves sous la pression constante de la performance, du résultat, de l'événement déterminant, sans leur laisser le temps de progresser ou de s'entraîner</p>
Repenser la place de l'évaluation au sein de la séquence pour développer un enseignement explicite qui rend l'élève acteur de ses apprentissages.	

<p><u>Planification</u></p> <p>☞ Au sein de chaque séquence d'apprentissage, s'assurer que tout ce qui doit être évalué de manière sommative a été explicitement enseigné et a donné lieu à plusieurs entraînements, avec <i>feedbacks</i> immédiats (évaluation formative) et ajustement des stratégies d'enseignement-apprentissage</p> <p><u>Explicitation</u></p> <p>☞ Dès le début d'une nouvelle séquence d'apprentissage, expliciter les enjeux d'apprentissage et présenter le projet de tâche finale (évaluation sommative)</p> <p>☞ A chaque séance, expliciter le lien entre les activités proposées et les compétences en jeu dans la tâche finale à venir</p> <p>☞ Proposer aux élèves des modèles et des exercices guidés pour les habituer aux exercices proposés, pour les faire gagner en autonomie de manière progressive (modelage puis mise en activité autonome)</p> <p>☞ Se montrer très attentif aux attendus implicites, dont on prend souvent conscience au moment de la correction</p> <p><u>Participation au processus, responsabilisation</u></p> <p>☞ Amener les élèves à réfléchir sur les critères d'évaluation, à les formuler ou à les reformuler</p> <p>☞ Proposer aux élèves de verbaliser systématiquement les stratégies à mettre en œuvre pour réussir une tâche donnée (par exemple : justifier une analyse grammaticale, le choix d'une orthographe, verbaliser les stratégies de lecture mises en œuvre, etc.)</p> <p>☞ Associer les élèves à l'évaluation, en leur proposant régulièrement de s'auto-évaluer, de s'évaluer entre pairs</p> <p>☞ Proposer aux élèves de reformuler les <i>feedbacks</i> de l'enseignant, à l'oral ou à l'écrit, pour s'assurer qu'ils les ont bien compris (par exemple, au moment de la remise des copies), et</p>	<p>X Confondre « programme d'enseignement » et « buts d'apprentissage » : on présente souvent ce dont il « sera question », plus rarement les savoir-faire en jeu, ce que l'élève aura acquis au terme de la séquence qu'il ignorait ou était incapable de faire avant ; il est intéressant de s'interroger sur ce qu'il est important d' « expliciter »</p> <p>X Craindre de perdre du temps et renoncer à demander systématiquement aux élèves de justifier et décrire la manière dont ils ont procédé au cours des échanges oraux mais également au sein même des travaux écrits</p> <p>X Craindre de « perdre du temps » en mobilisant et associant les élèves</p>
--	---

<p>pour leur permettre de mesurer le chemin parcouru et le chemin restant à parcourir (voir SCENARIO 3. Tableau de suivi des progrès)</p>	
<p>Trouver un équilibre entre structuration nécessaire des apprentissages et souplesse dans la mise en œuvre des parcours différenciés</p>	
<p>☞ Différencier l'évaluation, aussi longtemps que possible, tant par des adaptations aux EBEP que par une diversification des opérations à réaliser (évaluation sur des contenus différents, à des moments différents selon les élèves, avec un étayage différent, selon des modalités différentes)</p> <p>☞ S'autoriser à évaluer davantage certains élèves que d'autres, en particulier, proposer des <i>feedbacks</i> plus réguliers aux élèves les plus en difficulté</p> <p>☞ Alternier entre des temps d'évaluation différenciée (fréquents) et des évaluations communes (peu fréquentes et réellement sommatives), pour favoriser les progrès individuels, tout en maintenant des repères collectifs</p>	<p>✗ Appauvrir et rigidifier le champ de l'évaluation et des modalités possibles : l'enseignement au collège se déploie sur quatre ans, et seule l'année de 3^{ème} s'achève sur une évaluation certificative, ce qui doit autoriser les équipes à différencier l'évaluation, en particulier en-dehors des moments-charnières d'orientation</p> <p>✗ Uniformiser un protocole d'évaluation, qui ne prendrait pas en compte la grande diversité des objets d'enseignement, des connaissances et des savoir-faire en jeu (et donc de formats et de modalités d'évaluation possibles) dans notre discipline.</p>
<p>Développer la rétroaction</p>	
<p>☞ Proposer des <i>feedbacks</i> réguliers aux élèves (faire un retour sur le travail des élèves au fil des activités de classe, ramasser chaque jour quelques travaux à évaluer de manière formative, faire des retours collectifs sur les écueils les plus fréquemment observés dans le cadre des activités proposées, ...), ce qui suppose une mise en activité maximale des élèves en classe</p> <p>☞ Organiser un temps de rétroaction immédiat pour permettre aux élèves de s'approprier les <i>feedbacks</i> proposés en mettant en œuvre les stratégies proposées</p> <p>☞ Proposer un nombre limité de <i>feedbacks</i> à la fois : prioriser les éléments à prendre en compte pour progresser à court terme</p>	<p>✗ Certains schémas qui réduisent les possibilités et certaines habitudes, tenues d'ailleurs pour chronophages :</p> <p>x l'idée que l'annotation écrite serait la seule modalité de rétroaction</p> <p>x l'idée que seuls certains types d'évaluation nécessitent une rétroaction explicite et constructive (écrits longs ou évaluations sommatives vs. contrôles de mémorisation de connaissances ou d'automatismes)</p> <p>x la tendance à l'exhaustivité dans l'évaluation (multiplication des critères, évaluation systématique de la langue d'un point de vue global, etc.)</p>

<p>☞ Proposer des <i>feedbacks</i> applicables par l'élève, en veillant à rester dans la zone proximale de développement de chacun (les élèves progressent étape par étape, il est contreproductif de proposer des <i>feedbacks</i> portant sur des objets d'enseignement, des savoir-faire et des stratégies d'apprentissages inaccessibles pour lui)</p> <p>☞ Proposer des séances de rétroaction personnalisées, plutôt qu'une séance collective de correction de l'évaluation</p> <p>☞ Sur les copies comme dans les bulletins, renoncer aux appréciations générales, formuler des appréciations qualitatives, explicitant les progrès réalisés et les difficultés persistantes ; présenter sous une forme claire et opératoire, accessible aux élèves et à leurs familles, les stratégies à mettre en œuvre pour progresser</p>	<p>x l'idée que toute évaluation doit donner lieu systématiquement à un corrigé complet, proposé à tous les élèves</p> <p>x les redondances sur la copie (message répété au sein de la grille, dans les annotations de détail et dans la remarque synthétique)</p> <p>X Craindre de « perdre du temps » en enseignant aux élèves à s'approprier et exploiter les rétroactions</p>
--	---

**Intégrer une diversité de paramètres
dans l'évaluation globale des progrès des élèves**

<p>☞ Permettre aux élèves de reprendre leurs travaux, de les améliorer, et tenir compte de la rétroaction dans l'évaluation de ces travaux</p> <p>☞ Valoriser les processus d'apprentissage en incluant dans l'évaluation des indicateurs tels que l'investissement, la régularité, et la progression</p> <p>☞ Interroger le sens de la moyenne, et sa composition : si une note est posée comme « moyenne », elle n'est pas nécessairement purement arithmétique ; elle peut être modulée, par exemple, en étant composée pour 50% de notes de performances obtenues à des devoirs formalisés, et pour 50% d'une note d'efforts et de progrès fondée sur un ensemble de traces recueillies dans le cadre de l'évaluation informelle (voir SCENARIO 2. Une double évaluation : performance vs. Efforts et progrès)</p> <p>☞ Repenser la structure du bulletin avec des bilans par compétences, en associant des retours qualitatifs à chaque domaine évalué</p>	<p>X Surinvestir les évaluations sommatives au détriment des évaluations diagnostiques et formatives</p> <p>X Surinvestir l'évaluation formalisée (et souvent notée), au lieu de privilégier des retours réguliers et constructifs au service des apprentissages, sans incidence sur le bilan périodique (ou la moyenne)</p> <p>X Faire de l'évaluation un examen permanent (évaluation couperet)</p> <p>X Donner un poids égal à des évaluations de natures différentes</p> <p>X Considérer a priori que toutes les notes doivent être intégrées au bilan périodique des apprentissages (ou à la moyenne).</p>
---	---

**Enclencher et entretenir une dynamique positive autour de l'évaluation :
pédagogie de l'erreur, développement de l'engagement des élèves**

☞ Intégrer à son enseignement la pédagogie de l'erreur : tenir un discours positif sur l'erreur, qu'il faut considérer comme une étape naturelle de l'apprentissage, s'appuyer sur les erreurs, les décortiquer, en explicitant les stratégies permettant d'éviter de les reproduire

☞ Souligner systématiquement les réussites ou les progrès, pour favoriser le renforcement du sentiment de compétence des élèves

☞ Mettre en place un journal des apprentissages dans le cahier des élèves, où les élèves consignent des traces de leur travail et des progrès qu'ils ont réalisés, pour qu'ils prennent conscience de leurs efforts (voir ANNEXE. Tableau de suivi des progrès)

X Prêter une attention disproportionnée sur les difficultés rencontrées et les « manquements » de l'élève dans le travail produit par rapport aux efforts consentis et aux progrès réalisés

X Pénaliser les erreurs, au lieu de les traiter comme des étapes naturelles d'apprentissage, négliger les indicateurs de progression dans le bilan périodique des apprentissages (et la moyenne).

X Entretenir le sentiment que l'erreur est installée, que l'« incompetence » est trop difficile à surmonter

**La réflexion sur l'évaluation
à l'échelle d'une équipe**

☞ Organiser des temps de concertation spécifiques pour harmoniser les critères et les pratiques d'évaluation

☞ Réfléchir collectivement sur les difficultés identifiées : mutualiser les stratégies susceptibles de lever les difficultés des élèves les plus fragiles

☞ Mettre en place un espace numérique de mutualisation pour partager des documents utiles (sujets d'évaluation, grilles critériées, exercices permettant de lever les difficultés rencontrées par les élèves)

X Cloisonner les pratiques d'évaluation et les pratiques d'enseignement (ce qui nuit à la crédibilité de l'évaluation et à la cohérence du parcours des élèves)

**Le lien
avec les familles**

☞ Expliciter les enjeux de l'enseignement en groupes de besoins, et les modalités d'évaluation retenues dans ce cadre

X Maintenir les familles à distance du processus d'évaluation

<p>☞ Inviter les familles à se saisir des appréciations qualitatives formulées sur les copies pour accompagner leurs enfants</p> <p>☞ S'appuyer sur des traces objectivables pour engager un échange avec la famille d'un élève sur ses réussites et ses difficultés.</p>	<p>✗ Conforter les représentations des familles sur l'évaluation (sur la note chiffrée, sur la « justice » évaluative, ...).</p> <p>✗ Déresponsabiliser les familles.</p>
<p>...→ Progrès plus efficaces, et plus rapides</p> <p>...→ Renforcement du sentiment de compétences, motivation des élèves plus forte</p> <p>...→ Renforcement du plaisir d'apprendre, renforcement du bien-être des élèves à l'école, diminution du stress</p> <p>...→ Cohérence des parcours des élèves, de l'action de la communauté éducative</p> <p>...→ Amélioration du climat de travail au sein de la classe, amélioration de la relation professeur-élève</p> <p>...→ Renforcement du sentiment d'efficacité du professeur, sens donné au travail de l'enseignant</p>	

3 | Focus sur les évaluations nationales

Si les évaluations nationales, désormais instituées en 4^{ème} et en 6^{ème}, et pour l'heure optionnelles en 5^{ème} et 3^{ème}, concernent bien toute la communauté éducative, les professeurs de français peuvent en tirer un profit tout particulier.

Ainsi, nous invitons l'ensemble des professeurs à en développer une connaissance fine **en observant activement les élèves au cours des passations et en consultant et analysant les documents qui accompagnent les exercices.**

Vous pourrez accéder à toutes les informations nécessaires et à de très nombreuses ressources pédagogiques pour chaque niveau grâce aux liens suivants :

<https://eduscol.education.fr/887/evaluations-nationales-et-tests-de-positionnement>

<https://eduscol.education.fr/2304/les-evaluations-nationales-de-sixieme>

<https://eduscol.education.fr/4059/les-evaluations-nationales-de-cinquieme>

<https://eduscol.education.fr/3836/les-evaluations-nationales-de-quatrieme>

<https://eduscol.education.fr/4060/les-evaluations-nationales-de-troisieme>

Pour chaque niveau, vous pourrez consulter :

- Les exercices des tests spécifiques « Compréhension de l'écrit » et « Lexique »
- Les résultats fournis par la DEPP : les statistiques permettent de distinguer les questions aisément traitées des questions qui ont globalement mis les élèves en difficulté, et donc de s'interroger finement sur les compétences qui font défaut à l'entrée du niveau concerné ; les résultats de vos classes peuvent être mis en regard avec ces chiffres
- Des ressources : un rappel des attendus de fin d'année, divers liens vers des guides de référence ou des fiches pédagogiques (*La grammaire du CP à la 6^{ème}, La terminologie grammaticale, le Guide pour la compréhension au CM, etc.*)
- Une analyse des questions, des erreurs fréquentes et des distracteurs.

Exemple : Fiche pour la compréhension de l'oral en 4^{ème} : descriptif des groupes de maîtrise, caractérisation des seuils, analyse des sources de difficulté pour comprendre et interpréter des messages et des discours oraux complexes, et propositions d'activités concrètes, détaillées avec les modalités et les étapes de travail, une bibliographie, un recueil de sources possibles pour trouver des documents à écouter exploitables en classe, des exemples de fiches d'écoute ou de travail en groupe.

Ces évaluations présentent une portée diagnostique non négligeable, à condition de mener une observation active au cours des passations afin de collecter un maximum de données (notamment en fluence, bien au-delà du simple décompte des mots).

L'exploitation des résultats sera d'autant plus experte qu'une réflexion sur le cadre scientifique et la logique qui préside à la conception des exercices aura été menée en amont. Il est essentiel de prendre connaissance des documents mis à disposition dès la journée de pré-rentrée, à la fin du mois d'août.

Par exemple : les questionnaires relatifs au lexique embrassent l'ensemble des opérations que les élèves doivent savoir mener pour évoluer avec aisance dans un univers linguistique riche et étendu.

Les questionnaires relatifs à la compréhension écrite suivent de manière ordonnée et progressive les processus mis en lumière par la recherche en psychologie cognitive et en didactique de la lecture, et qui inspirent tant les évaluations de 6^{ème}, de 4^{ème} et de 2^{nde} que les questions de compréhension du DNB. Ils traduisent les recommandations en matière d'enseignement des stratégies de compréhension. Et l'on peut donc légitimement à son tour, s'en inspirer pour guider les démarches pédagogiques d'investigations suivies avec les élèves au fil de l'eau, au cours des activités d'apprentissage sur les textes.

Les pratiques d'enseignement gagneront à être infléchies en s'appuyant sur ces documents, non seulement dans la perspective de ces évaluations, mais surtout pour favoriser les progrès des élèves dans la maîtrise des compétences ciblées par les programmes de français.

Les supports des évaluations nationales, et en particulier les tests spécifiques, constituent enfin **un excellent objet de dialogue avec les élèves puis avec les familles. Les fiches de restitution détaillées constituent un outil très commode d'initiation à l'entretien d'explicitation** : *pourquoi as-tu choisi cette réponse ? Quel raisonnement as-tu suivi ? As-tu hésité ? Pourquoi ? Qu'est-ce qui a posé problème ? Comment es-tu parvenu à trancher ? As-tu pu te servir de certaines connaissances, certains souvenirs ? etc.*

Enfin, dans la mesure où il s'agit d'une évaluation par compétences d'une grande robustesse scientifique, les tests ouvrent la voie à une diversité de modalités de positionnement (autres que chiffrées) et pourraient inspirer des pratiques différenciées intégrant une part d'autoévaluation.

4 | Trois scénarios pour l'évaluation des élèves dans le cadre des groupes de besoins

Nous proposons ci-dessous trois scénarios permettant de mettre en œuvre une évaluation cohérente avec les enjeux de l'enseignement en groupes de besoins en classe de sixième et de cinquième.

Ces trois scénarios n'ont pas de valeur prescriptive : ils constituent des propositions susceptibles de nourrir la réflexion des équipes pédagogiques – chaque établissement ayant vocation à adopter un système d'évaluation adapté au contexte local.

Chacun de ces scénarios repose toutefois sur les mêmes principes :

- l'évaluation conditionne la différenciation des apprentissages et en tient compte ;
- l'évaluation informelle occupe une place plus importante que l'évaluation formalisée ;
- l'évaluation est explicitement mise au service des apprentissages, les élèves bénéficient de *feedbacks* réguliers dont ils s'emparent pour progresser ;
- si la note chiffrée n'est pas abandonnée, le recours à la note est différé, son importance est relativisée, et sa signification est explicitée ;
- les élèves développent une réflexion sur l'évaluation, dans une démarche métacognitive ;
- les familles bénéficient de retours réguliers et qualitatifs sur le travail de leurs enfants.

Points de vigilance

- Les scénarios présentés ci-dessous s'entendent comme des systèmes harmonisés à l'échelle d'un établissement, dont la mise en œuvre suppose une harmonisation minimale des pratiques d'enseignement.
- Ces différents scénarios ne sont pas exclusifs les uns des autres : certains des aspects présentés pourraient se compléter.
- Pour faire sens, tout système d'évaluation s'écartant de la tradition scolaire doit être partagé à l'échelle d'une équipe, voire de l'ensemble de la communauté éducative, et présenté aux parents (enjeux, intérêt, modalités de fonctionnement, en particulier en termes de communication et de suivi des résultats individuels).

☞ Scénario 1

Différenciation de l'évaluation : une note contextualisée, dans un parcours différencié

☞ Scénario 2

Une double évaluation : performances vs. efforts et progrès

☞ Scénario 3

Un bilan des apprentissages différé : le cahier du jour ou portfolio des apprentissages

Scénario 1

Différenciation de l'évaluation : une note contextualisée, dans un parcours différencié

Dans ce système, les élèves sont évalués de manière différenciée, en tenant compte du parcours d'apprentissage adapté qu'on leur a proposé. L'évaluation reflète ainsi le niveau atteint par chaque élève par rapport aux objectifs qu'on leur a fixés en respectant la zone proximale de développement, et non par rapport à des attendus communs à tous les élèves.

La forme du bulletin périodique est adaptée, pour permettre de développer l'appréciation littérale en trois temps :

- une appréciation détaillée expliquant le niveau atteint par l'élève dans son groupe, et les progrès réalisés ;
- une indication claire du chemin restant à parcourir pour atteindre les attendus fixés en fin de cycle ou en fin d'année ;
- une précision sur les objets d'enseignement travaillés par chaque élève et/ou sur l'échelle d'évaluation utilisée.

Points de vigilance :

- Il est absolument nécessaire, pour les différents enseignants intervenant dans les groupes, de déterminer en amont, de manière claire, les attendus communs, et de déterminer les parcours de différenciation proposés.
- La communication à destination des parents et des élèves doit être claire tout au long de la période d'apprentissage : les objectifs visés *in fine* doivent être présentés à tous d'emblée, pour que chacun s'engage dans son parcours d'apprentissage avec l'objectif d'atteindre le plus haut degré de maîtrise possible au regard de ces objectifs communs, tout en étant conscient qu'il ne les atteindra peut-être pas en une seule fois.
- Les parcours de différenciation proposés ne doivent pas cantonner les élèves à un degré de maîtrise : changements de groupes, ajustements des tâches proposées pour permettre à chaque élève de se confronter progressivement à des attendus de plus en plus exigeants.

Avantages :

- Explicitation des attendus communs et des paliers de différenciation permettant de les atteindre pas à pas
- Valorisation des efforts et des progrès de chaque élève

Freins :

- Représentations liées à la note chiffrée, si elle est maintenue : les élèves et les parents ont des difficultés à accepter que la valeur d'une note chiffrée ne soit pas une valeur absolue (sens différent, d'un groupe à un autre)
- Risque, pour certains élèves, de ne jamais se trouver confrontés aux attendus communs

Scénario 2

Une double évaluation : performances vs efforts et progrès

Ce système combine une évaluation de la performance (à travers des devoirs communs, peu fréquents) et une évaluation des progrès (au regard de l'évaluation au fil de l'eau, des efforts et des progrès réalisés par chaque élève selon les objectifs spécifiques qu'on a fixés pour lui).

Au sein de chaque groupe, on organise des évaluations informelles fréquentes (observations « au fil de l'eau », devoirs formatifs, traces d'apprentissage diverses). Le professeur consigne une trace de ces observations informelles. Au moins une évaluation par trimestre, identique pour tous les groupes, mesure les performances au regard des attendus communs.

Dans le bulletin périodique, on fait apparaître une appréciation littérale qui précise les progrès réalisés et les efforts consentis par chaque élève au sein de son groupe, le niveau effectivement atteint au regard des objectifs communs et le chemin qui reste à parcourir. Si la notation chiffrée est maintenue, on fait apparaître deux notes (une note de performance et une note de progrès) ou une note moyenne composée, pour 50% de la (des) note(s) de performance, et pour 50 % d'une note d'efforts et de progrès, fixée de manière globale à la fin de la période considérée, et prenant en compte à la fois les efforts, les progrès, la participation, l'autonomie des élèves.

Points de vigilance :

- La note de progrès doit être objectivable : le professeur doit consigner des traces qui lui permettent de l'explicitier. Dans l'idéal, les élèves disposent d'un outil qui leur permet de suivre leur engagement et leurs progrès (par exemple un tableau de suivi des apprentissages, cf. ANNEXE). Des *feedbacks* formalisés (appréciation en marge d'un exercice réalisé dans la copie, copie de devoir formatif, ...) constituent des traces régulières, qui permettent aux familles de suivre l'évolution de leurs enfants.
- Un biais d'évaluation commun consiste à laisser l'évaluation de performance contaminer l'évaluation de progrès. Il convient d'aborder ces deux modalités d'évaluation indépendamment l'une de l'autre : il peut arriver qu'un élève performant ne s'investisse que peu dans ce travail, ou ne fournisse pas d'efforts particuliers pour dépasser le niveau atteint (et même s'il s'agit du niveau attendu). A l'inverse, certains élèves fragiles et peu performants déploient de grands efforts pour progresser.

Avantages :

- Valorisation de l'effort et des progrès
- Renforcement de la motivation
- Absence de concurrence entre les élèves : chacun est incité à se dépasser

Freins :

- Conservation des traces de l'évaluation informelle
- Explicitation des résultats : nécessité de rendre l'évaluation lisible au quotidien pour les élèves et leurs familles
- Définition de critères précis pour la note de progrès, pour éviter une subjectivité excessive

Scénario 3

Un bilan des apprentissages différé : le cahier du jour ou portfolio des apprentissages

Le cahier du jour *ou* portfolio des apprentissages est un outil qui permet de documenter les apprentissages des élèves tout au long d'une période (une séquence, un trimestre, un semestre). Il favorise la métacognition et valorise les efforts en tenant compte de la progression individuelle.

Les élèves conservent dans un porte-vues ou un cahier dédié : diverses traces d'apprentissage (exercices, productions écrites, fiches d'entraînement, éventuels devoirs formalisés) à la demande de l'enseignant ; les *feedbacks* réguliers de l'enseignant, avec des conseils pour progresser. En fonction des difficultés rencontrées, le professeur peut faire des suggestions d'ajouts (reprise d'un exercice réalisé en classe, exercices supplémentaires, fiches de révision, ...), qui reposeront sur le travail personnel des élèves. L'élève peut aussi faire des propositions d'ajouts au professeur, pour souligner son engagement dans son travail, et prendre en compte les *feedbacks*.

À la fin de la période (qui peut être une séquence, un trimestre ou un semestre), le portfolio sert de base à une évaluation globale. L'enseignant attribue un niveau de maîtrise ou une note en s'appuyant sur des critères précis, qui ont été présentés aux élèves et aux familles dès le début de la période, par exemple : la qualité des travaux consignés, la performance aux éventuels devoirs formalisés, l'effort consenti pour tenir compte des *feedbacks* et progresser, la progression par rapport aux objectifs fixés au début du trimestre, le niveau attendu au regard d'attendus communs.

Dans l'idéal, les élèves sont invités à s'auto-évaluer : ils peuvent formuler une appréciation sur leur portfolio, s'attribuer une note ou un niveau de maîtrise. L'enseignant engage un dialogue avec les élèves dont l'auto-évaluation est manifestement discordante avec la sienne, pour expliciter l'évaluation. Ce dialogue peut être engagé sous la forme d'un temps de dialogue dédié, éventuellement avec la famille. Si des temps en classes de référence sont prévues, des séances de retour sur les portfolios peuvent être organisées à ce moment-là, et éventuellement être prises en charge par le professeur surnuméraire.

Points de vigilance :

- L'outil est particulièrement intéressant, et la recherche a montré qu'il était efficace, mais il nécessite de la rigueur de la part de l'enseignant, pour s'assurer que les traces à consigner sont bien conservées par les élèves et classées dans le cahier ou le porte-vues dédié.
- Il est préférable de conserver cet outil au collège, pour éviter que les élèves ne l'oublient, voire le perdent.
- Il est nécessaire de former les élèves à utiliser l'outil. De courts moments doivent être régulièrement consacrés à la manipulation de cet outil en classe – ce nécessite qu'on ait développé des habitudes et une certaine dextérité.
- Les *feedbacks* doivent être réguliers, pour éviter que le cahier du jour ou le portfolio ne devienne une simple collection de travaux ; l'outil doit être mis quotidiennement au service des apprentissages.

Avantages :

- Développement de l'autonomie : les élèves prennent conscience très aisément, en s'appuyant sur des traces consignées au même endroit, de leurs réussites et des difficultés qu'ils rencontrent.
- Réflexion sur son travail (métacognition)

- Valorisation des progrès, incitation à se dépasser
- Renforcement de la motivation
- Absence de concurrence entre les élèves : chacun est incité à se dépasser
- Conservation de traces sur le temps long, qui peuvent suivre l'élève même lorsqu'il change de professeur

Freins :

- Gestion matérielle de l'outil
- Ritualisation de son utilisation
- Définition de critères précis pour l'évaluation
- Temps nécessaire à l'évaluation globale (incluant un temps de dialogue éventuel avec les élèves)

ANNEXE. Tableau de suivi des progrès

Moment d'évaluation (date, nature de l'évaluation)	Objectifs fixés	Ce que j'ai bien réussi	Ce que j'ai moins bien réussi	Ce que je peux faire pour progresser

Commentaire :

Présent au début du cahier ou du classeur des élèves, ce tableau très simple permet aux élèves de consigner des traces des *feedbacks* de l'enseignant au quotidien. On peut prévoir un temps dédié pour compléter ce tableau au moment de la remise des copies d'un devoir formalisé (dans ce cas, les élèves lisent les annotations portées en marge de leurs copies et en extraient les éléments les plus importants, qu'ils consignent dans le tableau) ou à l'issue d'un temps d'activité en classe (exercice, entraînement, etc.), à partir des *feedbacks* – individualisés ou collectifs – qui ont été proposés au cours de la séance.

Ressources bibliographiques pour aller plus loin

- CNESEO, Dossier « L'Évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves », disponible en ligne : <https://www.cnesco.fr/fr/evaluation-en-classe/>
- Astolfi J.-P. (1997), *L'erreur, un outil pour enseigner*, ESF
- Barlow M. (2003), *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*, ESF
- Baillet G., De Ketele J.-M., Paquay L., Thélot C. (2008), *Évaluer pour former*, De Boeck
- De Vecchi G. (2014), *Évaluer sans dévaluer*, Hachette
- Hadji C., *L'évaluation à l'école, pour la réussite de tous les élèves* (2015), Nathan
- Jalbert P. (1998), « Le portfolio : de la théorie à la pratique », in *Québec français* (111), 37–40
- Jorro A. (2009), *L'enseignant et l'évaluation, des gestes évaluatifs en question*, De Boeck
- Marin B., Bru M. (2015), *L'Évaluation et ses pratiques*, Canopé
- Merle P. (2007), *Les notes, secrets de fabrication*, PUF
- Mottier-Lopez L. (2012), *La régulation des apprentissages en classe*, De Boeck
- Perrenoud P. (1998), *L'Évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages, entre deux logiques*, De Boeck
- Roegiers X. (2010), *L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves*, De Boeck
- Sauret O., Coudert M.-C. (2023), *Évaluons mieux, corrigeons moins. L'évaluation constructive pour développer la motivation et les compétences*, ESF Sciences humaines
- Scallon G. (2004), *L'Évaluation des apprentissages dans une approche par compétences*, De Boeck
- Talbot L. (2017), *L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage*, Armand Colin
- Tardiff J. (2006), *L'évaluation des compétences. Documenter le parcours de développement*, Chenelière Éducation