

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

L'ÉVALUATION EN CLASSE, AU
SERVICE DE L'APPRENTISSAGE
DES ÉLÈVES



RECOMMANDATIONS DU JURY

#CC_EVALUATION

LES 23 ET 24 NOVEMBRE 2022

En partenariat avec :

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : *L'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves. Recommandations du jury.* Cnesco-Cnam.
<https://www.cnesco.fr/evaluation-en-classe/>

Table des matières

Avant-propos	5
Introduction	7
Principes	12
P1 : L'évaluation appartient à un système complexe enseigner-apprendre-évaluer	12
P2 : La variété des situations évaluatives doit être exploitée pour soutenir l'apprentissage.....	14
P3 : L'évaluation doit être perçue par les élèves comme un outil au service de leur apprentissage...	15
P4 : La moyenne est un indicateur synthétique lisible, mais inadapté à un soutien à l'apprentissage	16
RECOMMANDATIONS.....	17
A. DÉVELOPPER UNE CULTURE COMMUNE AUTOUR DE L'ÉVALUATION	17
1. <i>Développer un écosystème institutionnel favorable à la mise en place d'une évaluation comme soutien à l'apprentissage des élèves</i>	<i>17</i>
R1. Simplifier et homogénéiser les documents nationaux de cadrage	17
R2. Éviter au maximum le recours à des moyennes et interroger leurs fonctions	18
R3. Repenser l'utilisation de la notation chiffrée	19
R4. Clarifier la prise en compte d'évaluations réalisées en classe au cours de l'année pour certifier les acquis des élèves	20
R5. Faire de l'évaluation un axe de travail au niveau académique	20
2. <i>Partager les pratiques évaluatives dans les écoles et les établissements scolaires</i>	<i>21</i>
R6. Inscrire la référence à l'évaluation dans la classe dans tout projet d'école ou d'établissement afin de penser et d'harmoniser les pratiques à l'échelle locale	22
R7. Engager une réflexion des équipes enseignantes sur les pratiques évaluatives à chaque échelle, école ou établissement, circonscription, bassin.	22
R8. Impliquer les personnels de direction des établissements du second degré et les personnels d'inspection dans tout processus local de réflexion sur l'évaluation dans la classe.....	23
3. <i>Former les personnels à l'évaluation au service de l'apprentissage des élèves.....</i>	<i>23</i>
R9. Établir un continuum de formation tout au long de la carrière professionnelle sur les questions et les enjeux de l'évaluation	24
R10. Familiariser les enseignants avec la recherche en évaluation (ses démarches, ses outils, ses résultats).....	24
R11. Promouvoir des modalités de formation qui favorisent l'engagement des enseignants dans des démarches réflexives sur les pratiques évaluatives	25
R12. Promouvoir des modalités de formation et d'accompagnement qui favorisent l'évolution des pratiques évaluatives en classe	25
R13. Former et accompagner les personnels d'encadrement sur la question de l'évaluation.	26

4. Développer la communication école-familles sur l'évaluation	27
R14. Diversifier les modalités de communication avec les parents	27
R15. Informer les familles sur les différents temps d'évaluation et les différentes modalités évaluatives.....	27
R16. Rendre compte régulièrement et de façon claire aux parents des acquis et des progrès des élèves.....	27
B. ENRICHIR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES	28
1. Renforcer la cohérence entre ce qui est enseigné, ce qui est appris et ce qui est évalué	29
R17. Intégrer l'évaluation dès le début de la conception d'une séquence.....	29
R18. Prévoir différents temps et différentes modalités d'évaluation pour un même objectif avec des marges d'adaptation.....	29
R19. Diversifier les tâches et les situations évaluatives pour aller vers des « conversations évaluatives » au sein de la classe	30
R20. Choisir les évaluations formelles en fonction du niveau scolaire et des compétences....	30
2. Porter une attention particulière aux feedbacks en tant que soutien à l'apprentissage.....	31
R21. Faire en sorte que les feedbacks soient perçus comme utiles par les élèves.....	31
R22. Cibler les feedbacks sur les tâches et sur les critères de réussite de ces tâches, et non sur les élèves	31
R23. Adapter le degré de précision, la forme et la temporalité des feedbacks.....	31
R24. Faire évoluer les pratiques de notation vers des pratiques évaluatives qui informent clairement les élèves sur leurs apprentissages	32
3. Partir des besoins particuliers de certains élèves pour construire une évaluation commune à tous les élèves.....	33
R25. Proposer aux élèves des conditions d'évaluation formelles comparables aux conditions d'apprentissage	33
R26. Prendre en compte les obstacles potentiels liés à une situation évaluative pour tous les élèves.....	33
4. Impliquer les élèves dans le processus évaluatif.....	35
R27. Organiser des temps durant lesquels les élèves peuvent se tester (pour mieux mémoriser)	35
R28. Expliciter des critères de réussite compréhensibles par tous les élèves	35
R29. Impliquer les élèves dans des démarches de co-construction des critères d'évaluation.	36
R30. Confier aux élèves un rôle dans l'acte d'évaluer	37
R31. Valoriser les situations évaluatives informelles qui impliquent les élèves	38
Une expérience de membre du jury : ce qu'ils en retiennent.....	39

Avant-propos

L'institution scolaire produit beaucoup d'évaluations : évaluation des acquis des élèves, évaluation des enseignants, évaluation des diplômes au regard de l'insertion professionnelle, évaluation des établissements scolaires, évaluation des politiques éducatives...

Du point de vue étymologique, évaluer consiste à « estimer la valeur de... ». L'évaluation est un acte à la fois de mesure et de jugement. Elle consiste à recueillir des informations pertinentes sur un objet donné en fonction de critères puis à émettre un jugement ou à interpréter ces informations pour prendre une décision : cette décision peut être mise au service de la certification ou de l'orientation des élèves, mais aussi de leur apprentissage.

L'évaluation en classe, objet de cette conférence de consensus, renvoie à toute situation au cours de laquelle un enseignant et/ou un élève prélève des informations à propos de l'apprentissage en cours, les interprète, en fonction de différents critères plus ou moins explicites, et les utilise pour prendre des décisions et ajuster son action future¹.

Les évaluations au sein d'une classe peuvent représenter près de la moitié du temps scolaire². La question de l'évaluation en classe n'est donc pas anodine, comme si chacun était formaté, dès son plus jeune âge, à être évalué. À quoi renvoie cette évaluation en 2022 ? Pourquoi est-elle si présente ?

Le système scolaire français est marqué, depuis ces dernières années, par une volonté institutionnelle de faire évoluer les représentations et les pratiques relatives à l'évaluation scolaire. La loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 inscrit l'évaluation comme l'une des priorités de l'enseignement scolaire. En 2016, dans la droite ligne de la conférence nationale consacrée à l'évaluation des élèves (organisée en 2014), est mise en place une évaluation appuyée sur un livret scolaire unique numérique commun (LSU ou LSUN) pour l'ensemble de la scolarité obligatoire³ du CP à la 3^e. Une « évaluation positive, lisible et simple » est dès lors privilégiée.

S'il existe une volonté institutionnelle de modifier les pratiques évaluatives en classe, notre système scolaire est ambigu. Il poursuit en effet deux objectifs difficiles à concilier : d'une part, la démocratisation de l'accès au savoir en offrant à tous les élèves les mêmes opportunités de développer leur potentiel individuel et, d'autre part, la sélection des élèves les plus méritants susceptibles d'accéder aux plus hautes fonctions de notre société.

Cette ambiguïté crée un réel dilemme pour bon nombre d'enseignants qui souhaiteraient modifier leurs pratiques évaluatives. Il ne s'agira donc pas ici de critiquer telles ou telles pratiques, mais plutôt

¹ Voir Mottier Lopez, L. (2023) Quelles sont les nouvelles conceptions de l'évaluation en classe ? Vers des évaluations pour apprendre durablement. Dans *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts*. Cnesco-Cnam. Voir également Genelot, S. (2023) Quelles sont les pratiques et les représentations de l'évaluation chez les enseignants ? dans *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts*. Cnesco-Cnam.

² Voir Genelot, S. (2023). *Observer les pratiques évaluatives des enseignants*. Cnesco-Cnam (ressource produite dans le cadre de la conférence de consensus sur l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves).

³ Bulletin officiel n°3 du 21 janvier 2016 : https://www.education.gouv.fr/pid285/bulletin_officiel.html?pid_bo=33674

de déterminer à quelles conditions une évaluation peut d'abord permettre à chaque élève de progresser dans ses apprentissages.

Dès lors, l'évaluation pose plusieurs questions à un enseignant. Quelle place et quel rôle de l'évaluation dans le processus d'enseignement-apprentissage ? Quel rôle de l'enseignant dans le processus évaluatif et à quels moments ? Faut-il être formé explicitement à l'évaluation ou une expertise par simple expérience est-elle suffisante ? Certaines pratiques évaluatives sont-elles propres aux différentes disciplines enseignées à l'école ?

Les effets sur les élèves sont des interrogations majeures. En quoi une évaluation peut-elle permettre de mieux réussir ? Est-elle indissociable de l'apprentissage ? Quel impact des évaluations quasi-quotidiennes sur la construction identitaire des enfants et des adolescents ? Quel rôle de l'élève dans le processus évaluatif ?

Enfin, la question de l'évaluation en classe dépasse la seule relation enseignant-élèves, elle concerne plus largement les équipes pédagogiques et les parents. Dans quelle mesure ces derniers doivent-ils être impliqués dans l'évaluation ? Comment, quand et dans quel but ? Quels résultats, traces, bilan de l'évaluation réalisée en classe faut-il transmettre et à quelles fins ?

Pour tenter d'apporter des éléments de réponse à ces très nombreuses questions, une conférence de consensus a été organisée par le Cnesco en partenariat avec l'université Clermont Auvergne – Inspirée de l'académie de Clermont-Ferrand. Après avoir pris connaissance de nombreuses notes et ressources scientifiques et après avoir assisté aux communications des experts francophones lors des séances publiques (23 et 24 novembre 2022), les membres du jury ont eu la lourde tâche de définir les grandes lignes directrices d'une évaluation efficiente pour l'apprentissage des élèves. Si les débats sont loin d'être clos, des données scientifiques convergent. Elles permettent de formuler un certain nombre de recommandations à destination du monde de l'enseignement. Ces recommandations sont le fruit d'un travail collectif au sein du jury de la conférence. Elles ont fait l'objet de très riches discussions animées, mais toujours dans la bonne humeur et dans un esprit collaboratif.

Faire partie d'un jury du Cnesco est une véritable œuvre collective qui nécessite dépassement de soi, de ses propres représentations ou de ses propres intérêts. Que chacun des experts soit ici remercié pour la qualité des productions et communications produites sous la présidence de Dominique Lafontaine (université de Liège) et Marie-Christine Toczec-Capelle (université Clermont Auvergne). Que chaque membre du jury soit remercié pour son engagement à participer à cette réflexion sur l'évaluation au bénéfice de la réussite de tous les élèves. Enfin, que l'équipe du Cnesco soit remerciée pour son accompagnement bienveillant durant cette aventure de plus de 6 mois !

Introduction

Le sens à donner au terme « évaluation » est largement partagé par tous les membres et partenaires de l'institution scolaire. Tout élève ou adulte interrogé en France répondrait probablement qu'évaluer ou être évalué à l'école « c'est mettre ou recevoir des notes ». Pourtant, cette question de l'évaluation en classe fait débat au sein de la communauté scientifique depuis plus de 50 ans et interroge régulièrement les politiques publiques en France. La question semble donc bien plus complexe qu'il n'y paraît de prime abord.

L'évaluation permet de prélever des informations sur une situation donnée dans le but de prendre des décisions. On distingue dans le monde scolaire l'évaluation externe de l'évaluation interne. **L'évaluation externe** renvoie aux tests standardisés élaborés et à destination principalement d'acteurs externes à la classe, même si ces tests peuvent présenter aussi une utilité pour les enseignants. Ces évaluations, exhaustives⁴ ou réalisées sur des échantillons d'élèves, ont notamment pour objectif d'orienter ou de réorienter les politiques publiques en fonction des objectifs assignés à l'école. Elles se situent dans un cadre national (CEDRE) ou international (PISA ; PIRLS ; TIMSS), mais toutes insistent aujourd'hui sur la tendance du système scolaire français à reproduire et à amplifier les inégalités sociales. Globalement, les élèves français obtiennent des résultats plus faibles que dans les autres pays de l'OCDE, mais surtout, l'écart entre les élèves les plus performants et les élèves en difficulté est plus important et dépend fortement de leurs milieux socio-économiques respectifs. **L'évaluation interne** concerne au contraire les évaluations qui ont lieu au sein de la classe et constitue l'objet de réflexion de cette conférence de consensus et des recommandations ci-dessous.

L'évaluation en classe est souvent réduite, y compris par les enseignants eux-mêmes, **aux situations d'évaluation formelles (contrôles, devoirs sur table, etc.)** proposées généralement en fin de séquence⁵ (c'est-à-dire après les moments d'exposition de connaissances, d'expérimentation, les exercices d'application, d'approfondissement, etc.), en vue de vérifier les acquis des élèves. Cette « photographie » des résultats des élèves est alors bien souvent donnée à voir à l'extérieur de la classe, que ce soit aux parents, dans l'établissement scolaire (équipe éducative, directeur/chef d'établissement) ou encore à des institutions extérieures en cas d'orientation. Pour faciliter la communication avec l'extérieur et en particulier avec les parents, les enseignants choisissent des modes de communication hérités largement d'une histoire ancienne de l'enseignement en France. Les indicateurs sélectionnés pour cette communication semblent lisibles et compréhensibles par tous du fait d'une transmission de génération en génération (les parents ayant eux-mêmes vécu ce système de communication) : les notes pour le secondaire, des codes couleur ou diverses échelles de notations (bien, très bien...) pour l'école primaire. Ces systèmes de notation sont jugés comme le meilleur moyen de rendre compte des efforts des élèves, de quantifier de façon objective l'apprentissage donc de

⁴ Un des objectifs affichés par certaines évaluations standardisées nationales est aussi de « donner des repères aux enseignants pour aider les élèves à progresser » (<https://eduscol.education.fr/2295/evaluations-des-acquis-et-besoins-des-eleves-au-cp>)

⁵ Une séquence désigne un ensemble de plusieurs séances dirigées vers un objectif commun et organisées selon une progression.

récompenser le mérite tant par les parents⁶ que par les enseignants⁷. Et pourtant, qu'est-ce qu'une évaluation objective ? La notation est-elle le meilleur moyen de rendre compte des apprentissages des élèves ? Peut-on envisager d'autres moyens pour rendre compte des apprentissages ?

Les situations d'évaluation formelles ont souvent une **fonction normative** au sens où elles contribuent à **hiérarchiser** les élèves au sein de la classe, à proposer des orientations plus ou moins souhaitées par les élèves et leur famille. Notre système scolaire entretient depuis les lois Ferry et l'instruction pour tous, une tension entre l'objectif de faire réussir tous les élèves et une idéologie méritocratique qui consiste à distinguer les élèves qui ont les meilleures performances. L'objectif premier de l'école est de « faire apprendre » pour donner à chaque élève les opportunités de développer au mieux ses compétences, mais cette injonction louable semble être en conflit perpétuel avec la volonté de sélectionner les élèves. Cette survalorisation de la performance associée à l'idée de mérite et au nom du principe d'égalité entre encore davantage en conflit avec le principe d'école inclusive. Pourtant, depuis 2005, la loi reconnaît à tout élève porteur de handicap d'être inscrit en milieu ordinaire selon un principe renforcé d'école inclusive depuis 2013. Peut-on s'extraire de ces ambiguïtés ou comment concilier ces objectifs *a priori* opposés de performance, de sélection, d'une part, et d'apprentissage pour tous, d'école inclusive, d'autre part ?

De nombreux travaux de recherche, notamment depuis les années 1990, ont montré les **effets potentiellement délétères d'une évaluation normative, qu'elle soit formelle** (proposée en fin de séquence et élaborées par l'enseignant) **ou informelle** (retours oraux ou écrits d'un élève ou d'un enseignant sur l'activité en cours). Ce type d'évaluation a des répercussions négatives tant sur la motivation des élèves, leur engagement, leur persistance dans l'effort que sur la perception de soi et leur relation aux autres dans l'activité. Ces recherches s'accordent de manière unanime sur le fait qu'une évaluation normative conduit à un sentiment de réduction d'autonomie. Les élèves se sentent dépossédés de leurs performances. Pour les élèves en situation d'échec, le sentiment est accru, les résultats aux tâches proposées sont comme déterminés d'avance, de façon inéluctable, presque indépendamment des efforts qu'ils seraient susceptibles de fournir. À travers les activités proposées en classe et les situations d'évaluation normative, la plupart d'entre eux recherchent davantage à réussir, à être les meilleurs, qu'à apprendre. En outre, les dispositifs éducatifs qui favorisent et encouragent la comparaison sociale conduisent les individus à développer des stratégies individuelles qui leur assurent une réussite personnelle plutôt que des stratégies collectives. Quelles devraient être les caractéristiques d'une évaluation qui agirait positivement sur les dimensions émotionnelles, motivationnelles, conatives (liées à l'effort, à la volonté de l'élève) et cognitives (processus qui permettent d'acquérir des connaissances) et participerait donc indirectement à la réussite des élèves ? Comment donner aux élèves un sentiment de responsabilité et d'autonomie dans leur évaluation ? Comment faire pour que la recherche du meilleur résultat possible ne les détourne pas de l'apprentissage ? Les élèves doivent-ils prendre part au processus évaluatif ? Si oui, comment et à quelles conditions ?

⁶ Voir Müller & Arridiaux (2023). *Enquête auprès de parents d'élèves portant sur l'évaluation de leurs enfants dans l'enseignement primaire et secondaire. Résultats de l'enquête réalisée par le Crédoc à la demande du Cnesco*. Cnesco-Cnam (ressource produite dans le cadre de la conférence de consensus sur l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves).

⁷ Voir Calone, A. & Lafontaine, D. (2023). *L'impact des différents types de feedbacks en contexte de classe*. Cnesco-Cnam ; Butera, F. (2023) Quels sont les effets psychosociaux de l'évaluation normative ? dans *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts*. Cnesco-Cnam.

Les recherches sont tout aussi unanimes sur les **biais de l'évaluation normative chez les enseignants**. En effet, le principe d'égalité conduit souvent ces derniers à élaborer des situations d'apprentissage et d'évaluation qui ont tendance à se conformer à un niveau « moyen »⁸ alors même que ce niveau varie selon les établissements scolaires et les classes. Les élèves sont généralement tous soumis à une même évaluation, pour laquelle plus de la moitié d'entre eux est susceptible d'atteindre un niveau jugé comme moyen. Par ailleurs, les situations évaluatives, telles qu'elles sont conçues, tendent souvent à reproduire les effets des inégalités liées au genre, aux catégories socioprofessionnelles des familles dont sont issus les élèves, aux besoins particuliers des élèves. Puisque l'évaluation normative conduit à hiérarchiser les élèves pour sélectionner les plus méritants, la sélection s'opère bien souvent sur la base de processus qui échappent au contrôle conscient des enseignants. Comment éviter ou limiter les effets de ces biais d'évaluation implicites pour permettre aux enseignants de prélever des informations précises et pertinentes sur chaque élève ? Quelle évaluation pour guider efficacement l'enseignement dans la classe ?

Les injonctions de l'institution pourraient en outre apparaître parfois comme contradictoires. D'un côté, la loi et différentes circulaires promeuvent la transformation des évaluations et des pratiques pédagogiques : les transformations de l'évaluation sont conçues comme des leviers pour transformer les pratiques enseignantes. De l'autre côté, la réforme du baccalauréat introduit une forte prise en compte du contrôle continu (40 %). La notation au lycée devient élément d'une diplomation nationale, ce qui peut modifier la nature de la relation professeur-élèves dans la classe. À la crainte de dévalorisation d'un diplôme national tend alors à répondre la volonté d'un cadrage accru sur les épreuves passées en établissement, avec au passage la mise en avant de la nécessaire coordination entre professeurs.

Si les situations d'évaluation normative formelle sont érigées comme une boussole indispensable à notre système scolaire, elles engendrent stress et anxiété chez la plupart des enseignants français. En effet, ces derniers estiment passer plus de temps que leurs homologues des pays de l'OCDE à corriger des copies, dans le primaire comme dans le secondaire, alors même qu'ils décrivent cette pratique comme une source importante de stress pour eux. Selon les enquêtes internationales Talis, plus que dans les autres pays, les enseignants français ont un **sentiment de responsabilité** très important dans l'évaluation, dans la réussite des élèves et la communication des résultats aux parents, ce qui engendre là aussi **stress et mal-être**⁹. Pourtant, au sein des pays de l'OCDE, les enseignants français ont une assez grande liberté pédagogique dans le **choix du type d'évaluation, des instruments et critères utilisés**. En dehors des programmes scolaires et du support des bilans des apprentissages en vue d'une communication externe à la classe (suivi des apprentissages à l'école maternelle, livret scolaire numérique du CP à la 3^e associé ou non à un bulletin de notes au collège, bulletins de notes au lycée), le cadre institutionnel français est peu contraignant. En termes d'évaluation, un enseignant est le seul maître à bord dans sa classe tant sur les objets que sur les moyens. Mais si les enseignants sont les principaux acteurs de l'évaluation, pourquoi maintiennent-ils ces pratiques d'évaluation normative formelle alors même qu'elles constituent une source de stress et d'anxiété pour les élèves et pour eux-

⁸ Voir Chesné, J.-F., Piedfer-Quêne, L. & Jeanneau, F. (2023). *Limites et biais de l'évaluation : synthèse des travaux de recherche*. Cnesco-Cnam (ressource produite dans le cadre de la conférence de consensus sur l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves).

⁹ Voir Kiwan-Zacka, M. (2023). *L'évaluation scolaire : panorama international des réglementations et des pratiques*. Cnesco-Cnam (ressource produite dans le cadre de la conférence de consensus sur l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves).

mêmes ? Manquent-ils d'information et de formation (initiale et/ou continue) sur l'évaluation ? Quelle formation ont-ils dans ce domaine ? L'évaluation peut-elle se concevoir indépendamment des disciplines scolaires ?

La question de l'évaluation chez les enseignants est confuse. Ils ont parfois des difficultés à identifier dans leurs pratiques quotidiennes ce qui correspond à une situation d'évaluation autre que formelle¹⁰. Les enquêtes et études conduites à ce sujet l'attestent : les enseignants français expriment un **faible sentiment d'efficacité à évaluer leurs élèves** et une **faible capacité à mobiliser différentes modalités d'évaluation**¹¹. Les feedbacks donnés aux élèves en situation d'apprentissage (informations fournies par l'enseignant sur l'activité d'un élève) ne sont pas perçus comme des pratiques évaluatives, mais comme des pratiques d'enseignement-apprentissage. Et pourtant, il s'agit bien d'une interaction entre l'enseignant et l'élève au cours de laquelle l'enseignant évalue l'écart entre la réponse de l'élève, orale ou écrite, et ce qui était attendu en vue de l'amener vers la réussite. **Sans en avoir conscience, les enseignants évaluent quotidiennement les élèves en cours d'apprentissage** (en les observant, en les interrogeant...). **Dans cette perspective, l'évaluation n'est plus conçue ici comme « une étape » du processus d'enseignement-apprentissage, mais comme un élément de ce processus.** Elle n'a plus alors un objectif normatif, mais un objectif de **soutien à l'apprentissage** et de **programmation de l'enseignement**. Qu'est-ce qui caractérise une évaluation au service de l'apprentissage des élèves ? Comment cette évaluation doit-elle être conçue dans le processus d'enseignement-apprentissage ? Que faut-il évaluer : les réponses correctes, les erreurs, les progrès ? Existe-t-il des moments essentiels durant lesquels ce type d'évaluation doit se dérouler ? À quelles conditions un enseignant peut-il atteindre son objectif premier qui est celui d'instruire, de transmettre, de guider tous les élèves vers la réussite ?

La réponse à toutes ces questions ne peut se limiter à celles des notes comme il est parfois tentant de le faire. La suppression des notes dans le système scolaire ne permettrait pas à elle seule d'apporter des réponses pertinentes à la problématique générale de l'évaluation. Ainsi, des pays qui avaient tenté de le faire comme la Suisse ou le Québec sont revenus en arrière. En France, sans que cela ne revête un caractère obligatoire, les notes sont supprimées depuis bien longtemps à l'école élémentaire dans la plupart des classes et certains collèges expérimentent les « classes sans notes » depuis une dizaine d'années. Et pourtant, la problématique de l'évaluation reste prégnante. De nombreux élèves de l'école élémentaire se décrivent comme « nuls », même en l'absence de notes ! Par ailleurs, si l'évaluation constitue un écueil majeur à l'apprentissage des élèves dans notre système scolaire, le problème n'est pas aussi prégnant dans d'autres pays de l'OCDE alors même qu'ils utilisent aussi les notes (généralement à partir du secondaire). Il semble donc assez vain de cristalliser le débat sur la seule question des notes. La solution doit passer par un changement de paradigme quant à la conception même et l'objectif de l'évaluation en classe. Que faut-il évaluer ? Pourquoi évalue-t-on ?

Le jury de cette conférence de consensus du Cnesco, composé de personnels de l'éducation et de représentants des parents des élèves, a bien connaissance de ces différents dilemmes liés à la question de l'évaluation dans le système scolaire. Il ne s'agit donc pas de les ignorer ou de faire comme s'ils

¹⁰ Voir Genelot, S. (2023). *Observer les pratiques évaluatives des enseignants*. Cnesco-Cnam (ressource produite dans le cadre de la conférence de consensus sur l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves).

¹¹ Voir Kiwan-Zacka, M. (2023). *L'évaluation scolaire : panorama international des réglementations et des pratiques*. Cnesco-Cnam (ressource produite dans le cadre de la conférence de consensus sur l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves).

n'existaient pas, mais de voir comment chaque acteur pourrait contribuer à changer le regard de l'autre et plus généralement le regard que notre société porte sur l'évaluation scolaire. Cela prendra sans aucun doute plusieurs années parce qu'il est toujours plus rassurant de reproduire ce que l'on connaît que de s'essayer à faire autrement. Quel que soit l'acteur et son pouvoir décisionnaire, il peut être tentant pour chacun d'identifier les obstacles plutôt que les leviers possibles au changement. Tout aussi tentant et risqué serait de penser que le seul moyen consiste à faire table rase sur l'existant sans avoir identifié en amont les autres biais et limites que cette décision pourrait engendrer.

La question de l'évaluation étant vaste et impliquant de nombreux acteurs, la conférence de consensus s'est centrée sur l'évaluation interne à la classe. Le jury a porté son attention sur toutes les pratiques évaluatives en classe en regardant comment et à quelles conditions chacune pouvait soutenir l'apprentissage de tous les élèves. C'est sur la base des résultats de recherche qui font consensus dans le champ scientifique, et à l'aune de leurs connaissances et expériences du système scolaire, que les membres du jury ont formulé des pistes d'action. Certaines des recommandations qui suivent convergent avec les documents institutionnels qui cadrent actuellement l'évaluation en classe et sont déjà partiellement mises en œuvre. Toutefois, le jury a souhaité les faire figurer dans ce document pour souligner leur importance et attirer l'attention des acteurs de la communauté éducative sur leur opérationnalisation. D'autres recommandations supposent une évolution des représentations, des pratiques ou des textes de institutionnels. À charge pour chaque enseignant, chaque établissement, chaque circonscription et académie, chaque lieu de formation de s'emparer d'une ou plusieurs de ces propositions pour développer des dispositifs qui permettraient de répondre aux besoins spécifiques d'un public et d'un territoire bien identifiés.

Ces recommandations sont précédées de quatre principes, qui permettent à la fois de porter à la connaissance des acteurs de l'éducation des résultats de recherche bien établis et de poser un cadre indispensable pour penser une évaluation en classe qui soutient l'apprentissage des élèves. Elles abordent ensuite, d'une part, la nécessité de construire une culture commune pour soutenir le travail des enseignants, et, d'autre part, les pratiques pédagogiques en classe.

Principes

Pour concevoir une évaluation comme soutien à l'apprentissage, il n'est sans doute pas nécessaire de modifier l'ensemble du système scolaire car les enseignants ont déjà développé, éventuellement sans en être vraiment conscients, de nombreuses pratiques évaluatives qui ont cette finalité. Il est indispensable, en revanche, de porter un autre regard sur l'évaluation, qui doit avant tout revêtir une fonction d'éducation et non de sélection. La première évaluation certificative qui conduit à des orientations importantes est le baccalauréat. Le diplôme national du brevet joue moins ce rôle : même si des choix d'orientation se font en fin de collège, ils ne sont pas déterminés exclusivement par des notes, mais prennent en compte le projet de l'élève, ses habiletés, ses motivations... Cette conception de l'utilisation des notes et des moyennes pour orienter les élèves peut interroger plus encore le fait que toute la scolarité des élèves soit influencée, dès les premières années, par cette fonction de sélection en fin de 3^e puis de lycée.

Les recommandations qui suivent sont sous-tendues par le principe essentiel selon lequel l'objectif de tout enseignant est d'enseigner, d'instruire, de transmettre. Un élève, quant à lui, apprend pour acquérir des connaissances sur le monde ou les modifier afin de toujours mieux s'adapter à son environnement et d'être capable d'agir sur celui-ci. L'évaluation est simplement un moyen pour un enseignant et un élève de mieux réguler leur processus d'enseignement-apprentissage au quotidien. Penser l'évaluation non plus comme un moyen de sélection, mais comme un moyen de soutenir l'apprentissage participe au développement d'un climat de classe favorable aux apprentissages et au travail collaboratif.

P1 : L'évaluation appartient à un système complexe enseigner-apprendre-évaluer

La recherche distingue différents types d'évaluation selon leur fonction¹² :

- formative : identifier des besoins pour réguler son enseignement (pour un enseignant) ou son apprentissage (pour un élève) ;
- sommative et/ou certificative : établir un bilan des acquis des élèves à un instant *t* et les consigner dans un document officiel ;
- pronostique : évaluer la probabilité de réussite d'un élève à poursuivre dans un cursus.

Cette catégorisation peut laisser penser qu'une évaluation formative est préférable pour soutenir l'apprentissage à une évaluation sommative ou pronostique. Pourtant, chacune de ces fonctions peut être associée à une référence normative qui consiste à situer un élève par rapport à son groupe de référence plutôt que par rapport à des objectifs d'enseignement-apprentissage. Or, s'il existe bien dans la recherche un résultat qui fait consensus, c'est l'impact négatif de cette référence normative sur l'apprentissage scolaire. Par ailleurs, une évaluation sommative accompagnée de critères de réussite (dite évaluation « critériée »), de feedbacks précis et adaptés à l'élève peut soutenir les

¹² Voir Fagnant, A. (2023). *Les pratiques d'évaluation en classe : des compétences professionnelles pour soutenir l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam (ressource produite dans le cadre de la conférence de consensus sur l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves).

apprentissages ultérieurs de l'élève et jouer un rôle formatif. Définir les pratiques évaluatives en classe par leur fonction semble donc très réducteur et peu pertinent.

Une façon de dépasser cet écueil est de considérer toute pratique évaluative non plus comme une « étape » du processus d'enseignement-apprentissage, mais comme une composante complémentaire et indissociable à celui-ci.

Pour un enseignant, l'évaluation n'est pas indépendante de la séquence d'enseignement, ni des activités des élèves, ni du contexte. Pour chaque séquence, un enseignant élabore des situations d'apprentissage en fonction d'objectifs d'apprentissage et du niveau de ses élèves. Les productions orales ou écrites des élèves en cours d'apprentissage, durant des situations d'évaluation formelles ou informelles, vont l'amener à revoir, ajuster, adapter la programmation de son enseignement, les tâches d'apprentissage prévues initialement. Cela implique une observation et une compréhension fine des réponses, des erreurs et des difficultés de chaque élève. Dans cette perspective, l'évaluation, en tant que prise d'informations pertinentes, est alors pleinement intégrée au processus d'enseignement. L'enseignement n'est plus simplement guidé par des objectifs certificatifs ou des performances attendues des élèves mais par des objectifs d'apprentissage pour lesquels les différentes étapes sont définies et ajustées en fonction des réponses intermédiaires des élèves.

Pour un élève, l'apprentissage se déroule par essais-erreurs, en tâtonnant, en recommençant jusqu'à atteindre l'objectif visé. L'évaluation doit permettre à un élève de prendre conscience de ce qu'il maîtrise ou de ce qu'il doit encore apprendre. Cette prise de conscience peut passer par différents moyens : la propre évaluation que fait un élève de l'éventuel écart entre ce qu'il a produit et ce qui était attendu, les interactions avec l'enseignant et/ou les autres élèves, ses réussites ou ses difficultés à effectuer certaines tâches, les résultats d'une évaluation critériée, etc.

Dans cette perspective, pour les élèves comme pour les enseignants, l'évaluation est conçue comme un moyen de mieux se réadapter, se réajuster par rapport aux objectifs initiaux et en fonction de l'apprentissage en cours. Elle devient un processus de régulation indispensable :

- pour l'enseignant qui l'utilise comme un moyen d'évaluer l'efficacité de son enseignement et les ajustements nécessaires à opérer ;
- pour l'élève qui devient alors un véritable acteur de ses apprentissages en s'emparant de ses résultats et des feedbacks qui lui sont fournis pour atteindre les objectifs fixés.

Enseigner-apprendre-évaluer deviennent alors les trois composantes d'un système complexe qui sont indissociables et interagissent entre elles. L'évaluation n'est plus conçue comme un révélateur des capacités d'apprentissage à un instant t , qui seraient fixes et immuables, mais plutôt comme un point d'appui, un outil au service de l'apprentissage. Les élèves comme les enseignants ont, dans ce système, la possibilité de changer le cours des choses. L'évaluation n'a alors plus un objectif normatif, mais un objectif de soutien à l'apprentissage et de programmation de l'enseignement.

P2 : La variété des situations évaluatives doit être exploitée pour soutenir l'apprentissage

Une étude récente conduite à la demande du Cnesco¹³ sur les pratiques pédagogiques révèle que l'activité évaluative peut représenter la moitié du temps de classe (48,5 %) avec une part plus importante de l'évaluation au collège qu'au niveau élémentaire (et davantage au cycle 3 qu'au cycle 2), ainsi qu'une variation au collège selon les disciplines¹⁴. L'évaluation occupe donc une part non négligeable du processus d'enseignement-apprentissage d'un point de vue quantitatif.

Une situation évaluative peut être explicitement présentée comme telle aux élèves. C'est la situation la plus fréquemment rencontrée dans 48 % des situations évaluatives du collège contre seulement 30 % à l'école élémentaire. Ces situations évaluatives occupent donc une place conséquente dans le temps scolaire. Les enseignants s'en plaignent, considérant que la place qu'elles occupent se fait au détriment de l'apprentissage des élèves.

D'autres situations évaluatives ne sont pas désignées explicitement par les enseignants auprès des élèves : ainsi, quand une tâche est proposée suivie d'une correction, les réponses des élèves permettent à l'enseignant d'évaluer l'écart par rapport à ses objectifs initiaux, et éventuellement de modifier les exercices suivants par rapport à ce qu'il avait programmé. Les élèves, grâce à la correction, évaluent ce qu'ils ont produit par rapport à l'objectif initial. Ces situations implicites apparaissent un peu plus souvent au collège (22 %) qu'à l'école élémentaire (17 %).

Enfin, d'autres situations évaluatives ne sont pas du tout présentées ou désignées comme telles par les enseignants. Ces situations évaluatives sont très fréquentes à l'école élémentaire (38 %) comparativement au collège (6 %). Elles permettent à un enseignant comme à un élève de réguler son action par rapport aux objectifs initiaux : observations, feedbacks, interactions... Les enseignants n'identifient pas ces situations comme étant évaluatives et pourtant, elles poursuivent bien l'objectif défini précédemment qui consiste à recueillir des informations, et à les interpréter pour prendre des décisions.

Les situations évaluatives déjà mises en œuvre par les enseignants sont donc nombreuses, même si les proportions de chacune varient en fonction des niveaux scolaires. Les recommandations qui suivent n'ont donc pas pour objectif d'ajouter un travail supplémentaire aux enseignants, qui en font déjà beaucoup pour l'évaluation. Elles les invitent plutôt, ainsi que toute la communauté éducative (parents compris), à porter un autre regard sur les pratiques évaluatives en classe et à prendre conscience de leur variété et de leurs effets.

¹³ Voir Genelot, S. (2023). *Observer les pratiques évaluatives des enseignants*. Cnesco-Cnam (ressource produite dans le cadre de la conférence de consensus sur l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves).

¹⁴ Le cycle 2 correspond aux classes de CP, CE1 et CE2 ; le cycle 3 aux classes de CM1, CM2 et 6^e et le cycle 4 aux classes de 5^e, 4^e et 3^e.

P3 : L'évaluation doit être perçue par les élèves comme un outil au service de leur apprentissage

Alors que l'évaluation peut être un moyen pour un élève de rendre compte de ses acquis et de recevoir en retour, de la part de l'enseignant, les moyens de réguler ses apprentissages ultérieurs (par des feedbacks, des interactions, de nouveaux entraînements...), certains élèves ont tendance à se focaliser sur leur performance. On parle de « but de performance » pour désigner le fait que ces élèves se focalisent sur l'atteinte du meilleur score possible. À l'inverse, on parle de « but de maîtrise » lorsque les efforts d'un élève sont orientés vers le développement de ses connaissances et compétences.

Les élèves poursuivant un but de maîtrise cherchent des stratégies plus efficaces pour avancer dans leur apprentissage, pour progresser et surtout persévérer face à l'échec. L'erreur devient chez ces élèves source d'apprentissage. Elle les amène à penser la correction comme une possibilité de progresser. La perception que les élèves ont d'eux-mêmes n'est pas biaisée par leurs résultats, l'évaluation est simplement un moyen de savoir ce qu'ils maîtrisent déjà, ce qui leur pose problème et nécessite encore des efforts.

A contrario, les élèves qui poursuivent un but de performance ont tendance à se focaliser uniquement sur le résultat d'une évaluation. Leur but les détourne de la recherche de stratégies pour progresser. Ils ont tendance à ne pas s'investir dans une tâche si celle-ci n'est pas associée à une performance à atteindre et peuvent développer des stratégies d'évitement (par exemple, absentéisme le jour d'une évaluation formelle) ou de contournement du travail à réaliser (par exemple, plagiat en vue d'obtenir le meilleur résultat).

Tout l'enjeu d'une évaluation qui soutient l'apprentissage des élèves réside dans la possibilité de susciter et d'entretenir chez ces derniers des buts de maîtrise plutôt que des buts de performance.

Cet enjeu rejoint la question du statut de l'erreur. Dans un contexte scolaire qui met l'accent sur l'aspect normatif, il est nécessaire de faire diminuer la pression autour des erreurs, pour que les élèves s'autorisent à en faire et puissent s'orienter vers des buts de maîtrise. Mais il ne s'agit pas seulement de convaincre les élèves qu'ils ont le droit de commettre des erreurs, il faut leur permettre d'en faire en leur offrant la possibilité de recommencer (un exercice, une évaluation formelle...) et d'améliorer ce qu'ils sont capables de faire. Par ailleurs, l'intérêt essentiel de l'évaluation n'est pas tant de souligner l'existence d'une erreur que d'apporter aux élèves l'aide suffisante pour identifier cette erreur et les moyens d'y remédier. C'est donc en mettant l'accent sur le processus, sur les stratégies et les raisonnements mis en place par les élèves, ainsi que sur leurs progrès (plutôt que sur le résultat final) que l'on peut faire de l'évaluation un outil au service de l'apprentissage.

P4 : La moyenne est un indicateur synthétique lisible, mais inadapté à un soutien à l'apprentissage

Une réflexion sur l'évaluation amène à interroger le calcul de moyennes à partir de plusieurs notes, pratique très courante dans le système éducatif français. En effet, la moyenne est considérée, tant par les parents que par l'institution, comme un indicateur facile à lire et à utiliser, qui permet d'afficher rapidement « le niveau » atteint dans une discipline scolaire donnée. Cet indicateur est fortement ancré dans notre système éducatif, donc peu questionné. Cette objectivité et lisibilité apparentes masquent pourtant des défauts qui justifient que l'on s'interroge sur la pertinence de son utilisation.

De nombreux travaux en docimologie¹⁵ ont, depuis de nombreuses années, mis en évidence la variabilité des notes d'un correcteur à l'autre, voire pour un même correcteur à différents moments de l'évaluation. Si une moyenne permet, dans une certaine mesure, d'atténuer ces variations, elle ne peut corriger d'autres effets qui mettent à mal sa fiabilité¹⁶. Par exemple, l'usage d'une valeur unique supposée décrire l'ensemble des acquis d'un élève ne renseigne en rien sur ce qu'il a réellement appris et ce qu'il doit retravailler. Des élèves aux profils différents, peuvent avoir des moyennes sensiblement identiques, impossible dès lors de les utiliser dans l'optique d'une remédiation efficace. Une moyenne générale compile des notes renvoyant à des disciplines différentes ou des compétences différentes pour une même discipline. Elle a pour effet des compensations d'une discipline à l'autre, ce qui n'assure pas toujours que la maîtrise recherchée soit atteinte. Quand bien même une moyenne renverrait à l'évaluation d'une même compétence à différents moments et différents contextes, si un élève est en réussite à un moment, on comprend mal pourquoi il faudrait tenir compte de tous ses autres échecs... Alors même que le discours des enseignants se veut bienveillant et rassurant sur le fait de commettre des erreurs, comment un élève peut-il être convaincu d'un droit à l'erreur si toute erreur est sanctionnée par une note qui impacte une moyenne ? Enfin, la moyenne par sa dimension normative, constitue un outil de comparaison sociale entre les élèves au sein d'une classe, entre les classes et entre les établissements, comparaison dont les effets délétères ne sont plus à démontrer. Pour toutes ces raisons, l'utilisation d'une moyenne telle qu'elle en est faite dans notre système est contestable.

¹⁵ Science qui a pour objet d'étude des examens / des épreuves / des moyens de contrôle de connaissances, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des évaluateurs et des évalués.

¹⁶ Voir Chesné, J.-F., Piedfer-Quêney, L. & Jeanneau, F. (2023). *Limites et biais de l'évaluation : synthèse des travaux de recherche*. Cnesco-Cnam (ressource produite dans le cadre de la conférence de consensus sur l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves).

RECOMMANDATIONS

Les recommandations sont structurées par deux axes : le développement d'une culture commune autour de l'évaluation et l'enrichissement des pratiques pédagogiques au service de l'apprentissage des élèves.

A. DÉVELOPPER UNE CULTURE COMMUNE AUTOUR DE L'ÉVALUATION

1. Développer un écosystème institutionnel favorable à la mise en place d'une évaluation comme soutien à l'apprentissage des élèves

La réglementation concernant l'évaluation en France est peu contraignante, mais semble entraîner ambiguïtés et contradictions. Les enseignants ont toute liberté pédagogique dans leur pratique d'évaluation en classe tant qu'elles respectent les programmes scolaires, et à l'école et au collège¹⁷, l'utilisation du livret scolaire unique (LSU), qui permet de suivre et de rendre compte des acquis des élèves.

En dehors de ce document officiel, les enseignants ont la liberté d'envisager les pratiques évaluatives de leur choix. Pourtant, la recherche montre qu'ils ont assez peu connaissances des différentes pratiques évaluatives existantes et sont peu formés à les utiliser. Par ailleurs, nombreux sont les enseignants de collège qui peinent à rendre compte du développement des compétences et connaissances disciplinaires, décrites dans les programmes d'enseignement, et celles plus transversales des grands domaines du socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

R1. Simplifier et homogénéiser les documents nationaux de cadrage

Les programmes scolaires, organisés par discipline d'une part, et le socle commun, fondé sur des compétences à acquérir sur un cycle d'autre part, constituent les deux documents de référence à destination des enseignants pour leur permettre de construire leur enseignement et d'évaluer les connaissances et les compétences des élèves. Le document qui permet de rendre compte de la progression des acquis des élèves de l'école élémentaire à la fin du collège (cycle 2 à 4) est le livret scolaire unique (LSU), dont le format est défini nationalement.

Actuellement, les programmes font référence au socle commun, mais l'articulation entre les deux est insuffisante. Cela rend le système d'évaluation parfois difficile à appréhender, tant pour les enseignants que pour les élèves ou leur famille. Afin de lever ces ambiguïtés,

- **Produire une version révisée du livret scolaire unique (LSU)** qui permettrait d'éviter les confusions actuelles entre les attendus des programmes disciplinaires et ceux du socle commun. Ce document unique de référence pour l'évaluation du CP à la 3^e assurerait une meilleure correspondance entre objectifs disciplinaires et attendus transversaux du socle. Cela éviterait par exemple des divergences de vocabulaire actuellement présentes entre les différentes ressources, de façon à **être opérationnel pour les enseignants et faciliter la communication des progrès des élèves aux familles**. En outre, ce document devrait offrir un

¹⁷ Le LSU comprend les bilans périodiques, qui rendent compte régulièrement des acquis des élèves par rapport aux programmes, et les bilans de fin de cycle, qui rendent compte des acquis des élèves par rapport aux composantes du socle commun.

niveau de détail suffisamment fin – afin d'éviter aux équipes enseignantes un travail de réécriture chronophage, difficile et source de variations importantes d'un établissement à l'autre – sans être trop détaillé afin d'éviter l'atomisation des compétences et des connaissances à évaluer.

- **Généraliser, pour le lycée, la disponibilité de documents d'évaluation et de suivi des compétences et savoirs attendus**, à l'image du LSU, permettant une mise en place plus aisée d'évaluations critériées tout en prenant en compte les retours et difficultés rencontrés en collège. Ces documents favoriseraient une cohérence entre ce qui est enseigné, appris et évalué, tout en proposant des pistes issues de travaux de recherche en didactique des disciplines pour travailler ces attendus. La place des notes et des moyennes dans ce document ferait l'objet d'une réflexion particulière (voir recommandation R2).
- **Engager un travail de rédaction de documents d'harmonisation des contenus** qui spécifient à tous les niveaux de la scolarité les connaissances et les compétences à acquérir, les niveaux de maîtrise attendus et des situations évaluatives précisant les critères qui permettent d'attester de l'acquisition d'un certain niveau de maîtrise.

R2. Éviter au maximum le recours à des moyennes et interroger leurs fonctions

Si l'utilisation de la moyenne est assez limitée dans le premier degré¹⁸ et plus ou moins fréquente au collège selon les établissements¹⁹, elle est encore largement présente au lycée, ce qui y rend la problématique encore plus prégnante²⁰. Les effets délétères de la moyenne sont pourtant bien identifiés (voir [principe 4](#)). Par ailleurs, à tous les niveaux scolaires, la possible coexistence de moyennes et d'autres indicateurs de positionnement rend difficile la compréhension des résultats des élèves pour les familles.

À court terme, plusieurs évolutions sont possibles :

- **Faire disparaître des bulletins scolaires tout élément de comparaison entre élèves (moyenne la plus basse et moyenne la plus haute de la classe dans chaque discipline, moyenne de la classe...)** puisque l'objectif de l'évaluation est de rendre compte des acquis d'un élève en fonction des compétences attendues à ce niveau de la scolarité et non par rapport aux résultats des élèves de la classe ou de l'établissement. Les logiciels de gestion de notes permettent de procéder à ce type de paramétrages très rapidement.
- **Engager au sein des équipes pédagogiques une réflexion sur le statut de la moyenne et son lien avec le statut de l'erreur dans notre système éducatif.** Il serait sans doute souhaitable de permettre aux élèves d'être évalués à plusieurs reprises dans leur processus de formation sur des connaissances et compétences identiques, et ainsi accepter que les résultats de certaines

¹⁸ D'après l'étude commandée au Crédoc par le Cnesco, 20 % des parents dont l'enfant est scolarisé en école élémentaire est évalué avec des notes chiffrées. Cela ne nous indique pas si des moyennes sont calculées, mais par ailleurs, au niveau de l'école élémentaire, le LSU – qui est le document périodique de référence pour rendre compte des acquis des élèves – ne peut être complété qu'avec un indicateur de positionnement littéral (non acquis, partiellement atteint, atteint, dépassé).

¹⁹ D'après l'étude commandée au Crédoc par le Cnesco, 67 % des parents dont l'enfant est scolarisé au collège est évalué avec des notes chiffrées. Par ailleurs, au collège, le LSU peut être complété avec un indicateur littéral, comme à l'école élémentaire, ou bien avec des notes chiffrées.

²⁰ Les procédures d'admission dans le supérieur s'appuient sur des algorithmes qui utilisent largement des notes, des moyennes.

évaluations ne soient pas pris en compte dans le bulletin scolaire (et donc bien souvent dans une moyenne).

- **Supprimer l'indicateur « moyenne » chaque fois que les pratiques évaluatives visent à soutenir les apprentissages.** Il est souhaitable de construire un indicateur chiffré qui ne repose pas sur une seule opération arithmétique ou bien encore de recourir à d'autres critères, plus à même de rendre compte des acquis et des progrès de l'élève. Ces critères pourraient être les attendus des programmes d'enseignement étudiés durant le trimestre et le niveau d'acquisition de ces derniers au regard des travaux évalués et des progrès réalisés. Cela vaut également pour les documents à destination des familles.
- **Réserver une utilisation de la moyenne aux procédures d'orientation** pour lesquelles le cadre actuel prévoit son maintien, celui de Parcoursup par exemple.

À plus long terme :

- **Mener une réflexion générale entre ministères, académies et universités sur les indicateurs utilisés dans les procédures d'orientation**, au sein de l'enseignement secondaire mais également pour l'accès à l'enseignement supérieur, dans le but d'aboutir à des indicateurs plus explicites et pertinents que des moyennes. L'importance accordée aux indicateurs et la distinction entre ceux qui relèvent de la performance et ceux qui relèvent du suivi du développement des compétences devraient être au centre de cette réflexion.
- **Mener une réflexion sur la formalisation d'un document unique de suivi des acquis des élèves (R1)** (en lieu et place des bulletins scolaires), en cohérence avec le point précédent, et en s'appuyant par exemple sur les expérimentations déjà conduites dans certains établissements français consistant notamment à ne plus faire apparaître ni les moyennes des élèves par discipline, ni leur moyenne générale.

R3. Repenser l'utilisation de la notation chiffrée

- **Lorsque la notation chiffrée est employée (en particulier au lycée, mais aussi au collège), s'inspirer des pratiques d'autres pays pour revoir notre système de notation sur 20**, directement issu d'une logique de classement en incitant par exemple à l'utilisation de paliers (par exemple 8 – 11 – 14 – 17 – 20) sans chercher à préciser des résultats au point près. Cela permettrait de conserver la notation sur 20 particulièrement ancrée dans notre système scolaire, tout en évitant une échelle dont l'apparente précision transmet une fausse image d'objectivité, remise en cause depuis longtemps par de nombreux travaux de docimologie. Cela aurait aussi le mérite à très court terme d'éviter des notes très faibles ou des différences de quelques points entre deux élèves, qui ont peu de sens.
- **Éviter la conversion de la validation de compétences en une note chiffrée.**
- **Lever l'ambiguïté entre évaluation sans notes et évaluation « par compétences ».** L'utilisation ou non de notes renvoie à des outils d'évaluation, tandis que les compétences renvoient à ce que l'on enseigne/apprend/évalue.

R4. Clarifier la prise en compte d'évaluations réalisées en classe au cours de l'année pour certifier les acquis des élèves

La réforme récente du baccalauréat et le poids accordé au contrôle continu ont nettement modifié différents aspects de l'évaluation au lycée, plus particulièrement dans les filières générales et technologiques.

En lycée professionnel, l'évaluation de la maîtrise de compétences est très ancrée dans les pratiques pédagogiques et certaines modalités d'évaluation, comme le contrôle en cours de formation (CCF), s'appuient sur des critères et non sur une simple note moins pertinente dans une logique de soutien des apprentissages. Cette modalité d'évaluation tente également de prendre en compte la progression des élèves, le CCF n'étant, en principe, proposé qu'à partir du « moment où les candidats ont atteint le niveau requis ou ont bénéficié des apprentissages nécessaires et suffisants pour aborder une évaluation certificative »²¹. Cette ambition se heurte souvent à des contraintes matérielles et transforme souvent le CCF en contrôle continu « classique ». Néanmoins, la démarche qui consiste à s'appuyer davantage sur la progression des élèves et leur prise de conscience de leur préparation à l'évaluation avant toute évaluation certificative mérite d'être encouragée et soutenue.

Concrètement, au lycée :

- **Identifier plus précisément les compétences essentielles à certifier dans chaque discipline.**
- **Établir clairement la distinction entre les évaluations réalisées en classe, y compris sommatives** (évaluations réalisées au début d'une séquence, entraînements, évaluations intermédiaires, etc.) **et les évaluations certificatives**, qui seront prises en compte pour le contrôle continu, comme invite à le faire le guide de l'évaluation proposé par le ministère²².

Les problématiques soulevées par le baccalauréat se retrouvent au moment du brevet des collèges, même si elles sont moins prégnantes puisque la seule validation du brevet ne détermine pas l'orientation, contrairement au lycée. Les éléments soulevés dans cette recommandation pourraient donc donner lieu à une réflexion au niveau du collège. Les modalités de prise en compte de la validation du socle commun dans le brevet devraient notamment être réinterrogées.

R5. Faire de l'évaluation un axe de travail au niveau académique

L'académie semble être un niveau particulièrement pertinent pour décliner les grandes orientations nationales et les adapter aux réalités et aux besoins locaux. En s'appuyant sur les documents et dispositifs déjà existants pour conduire une réflexion sur l'évaluation comme soutien de l'apprentissage :

- **Constituer des équipes qui rassemblent enseignants, formateurs, chercheurs, personnels de direction et d'inspection** pour une réflexion et une action sur le thème de l'évaluation de

²¹ <https://eduscol.education.fr/785/controle-en-cours-de-formation> Voir également Piedfer-Quênay, L. (2023). *L'évaluation scolaire en France : qu'en est-il aujourd'hui ?* Cnesco-Cnam (ressource produite dans le cadre de la conférence de consensus sur l'évaluation en classe au service de l'apprentissage des élèves).

²² <https://eduscol.education.fr/document/5470/download>

l'apprentissage des élèves. Associer la cellule académique de recherche, développement et expérimentation (Cardie)²³.

- **Ouvrir des temps de travail de chacune de ces équipes à l'ensemble des membres de la communauté éducative** en y associant des représentants des élèves, des parents des élèves, des collectivités territoriales, des personnels non enseignants, des associations partenaires de l'école, pour une réflexion élargie sur le thème de l'évaluation et sur la part qui, en ce domaine, peut revenir à chacun.
- **Formaliser les attendus de l'évaluation de l'apprentissage des élèves dans tous les projets académiques**²⁴.
- **Favoriser une réflexion commune sur le sujet de l'évaluation entre inspecteurs du premier et du second degrés** en incitant davantage les premiers à accompagner les seconds lors de leurs visites en établissements et *vice versa*. Dédier systématiquement un temps de ces visites à la question de l'évaluation tout au long des parcours scolaires des élèves.
- **Inciter les personnels d'inspection à aborder systématiquement le sujet de l'évaluation** lors des visites individuelles aux enseignants, mais aussi dans le cadre de réunions d'équipe en établissement (disciplinaire ou non), ou de réunions des directeurs d'école.
- **Garder une trace et un bilan** des actions réalisées en ce domaine par les écoles et les établissements scolaires pour un meilleur accompagnement des enseignants.

2. Partager les pratiques évaluatives dans les écoles et les établissements scolaires

Le travail mené au niveau académique pourrait ensuite être décliné localement, lorsque c'est nécessaire, pour s'adapter aux besoins et opportunités d'un bassin, d'une circonscription, d'une école ou d'un établissement.

Les représentations concernant l'évaluation et les pratiques évaluatives sont aussi nombreuses que diverses. La recherche a également établi que nombre d'entre elles ne sont qu'en partie conscientisées par les enseignants. En conséquence, la question de l'évaluation peut être source de malentendus et d'échecs communicationnels importants entre les membres de la communauté éducative. Il est donc important d'en faire un sujet de réflexion collective dans les écoles et les établissements scolaires.

²³ Cette recommandation peut par exemple se matérialiser dans le cadre des conseils académiques des savoirs fondamentaux, installés en janvier 2023 (voir <https://www.education.gouv.fr/bo/23/Hebdo2/MENE2300948N.htm>).

²⁴ « Élaboré en concertation avec la communauté éducative et ses partenaires, un projet académique est une "feuille de route" qui permet de décliner et de mettre en œuvre la politique éducative nationale sur le territoire de l'académie. Il s'adapte aux besoins de son territoire, souligne ses priorités et constitue un cadre de travail commun à tous les acteurs de l'éducation dans les écoles, les établissements scolaires et les services académiques. » <https://www.ac-creteil.fr/projet-academique-autonomie-et-mobilite-une-ambition-partagee-121579>

R6. Inscrire la référence à l'évaluation dans la classe dans tout projet d'école ou d'établissement afin de penser et d'harmoniser les pratiques à l'échelle locale

Les projets d'école ou d'établissement offrent des cadres privilégiés pour engager une réflexion collective sur l'évaluation, au-delà des pratiques pédagogiques propres à chaque enseignant dans sa classe. Un travail dans ce cadre permettrait de dégager des espaces et des temps dédiés (physiques et/ou temporels) pour que les personnels engagent une discussion autour du système enseignement, apprentissage et évaluation.

- **Inscrire les axes de l'évaluation à privilégier dans chaque projet en fonction des contextes de chaque école et établissement.**

Au lycée, la mise en place des projets d'évaluation²⁵ constitue un appui pour impulser dans chaque établissement une véritable réflexion collective sur les pratiques évaluatives, à la lumière de travaux issus de la recherche et/ou par exemple des recommandations figurant dans ce document.

À plus long terme :

- **Accompagner l'appropriation du document unique d'évaluation** (mentionné dans la recommandation R1), en s'appuyant sur l'écriture du projet d'évaluation, dans le but de le rendre intelligible aux élèves et à leurs familles et de réfléchir à sa déclinaison dans chaque établissement (par exemple en termes de lien entre évaluation critériée et notation lorsqu'elle est maintenue (R3)).

R7. Engager une réflexion des équipes enseignantes sur les pratiques évaluatives à chaque échelle, école ou établissement, circonscription, bassin.

- **Favoriser au sein des équipes enseignantes un travail collectif entre pairs**, notamment pour accompagner les débutants et leur permettre de dépasser tout éventuel sentiment d'incompétence à l'entrée dans le métier.
- **Consacrer une partie du temps de concertation de l'année scolaire à la thématique de l'évaluation**, tout en s'appuyant sur les instances de concertation existantes comme les conseils de cycles ou conseils pédagogiques. Les conseils d'école ou d'administration pourraient être chargés d'assurer la cohérence de l'évaluation tout au long du parcours scolaire de chaque élève :
 - à chaque niveau d'enseignement ;
 - au moment du passage d'un niveau à l'autre.
- **Développer le travail par cycle, inter-cycles, entre disciplines, au sein des circonscriptions ou des bassins.**
- **Établir périodiquement un bilan partagé** (par exemple, annuellement) réalisé par chaque groupe d'acteurs qui s'est constitué autour de cette question (équipe pédagogique, disciplinaire, inter-cycle, etc.) afin de :

²⁵ Depuis la rentrée 2021, chaque lycée doit formaliser sa politique d'établissement en matière d'évaluation dans un « projet d'évaluation ». Le projet d'évaluation est inscrit dans le projet d'établissement.

- permettre à chaque membre de la communauté éducative de faire évoluer son action et enrichir ses pratiques pour développer son rôle au sein du collectif au service de l'apprentissage des élèves ;
- penser ces communautés réflexives en lien avec les dispositifs de formation initiale et continue afin d'accompagner les enseignants et les personnels d'encadrement sur le temps long de leur parcours professionnel.

R8. Impliquer les personnels de direction des établissements du second degré et les personnels d'inspection dans tout processus local de réflexion sur l'évaluation dans la classe

Il est important de dépasser les moments ponctuels de concertation pour inscrire dans la durée ce qui relève de l'évaluation. Ce travail doit engager une collaboration large entre élèves, parents, enseignants et personnels de direction et d'inspection. Chaque membre de la communauté éducative sera amené à expliciter ses priorités et à les partager dans le cadre d'un travail en équipe, en vue d'une définition et d'éventuelles évolutions de la politique d'évaluation.

- **Sensibiliser les personnels de direction, dans les établissements du second degré, à l'importance d'impulser et d'entretenir des dynamiques collectives**, concertées au niveau de l'établissement, en matière d'évaluation.
- **Confier aux personnels de direction et d'inspection le soin de diffuser des initiatives existantes en France comme à l'international** concernant des pratiques évaluatives novatrices dont les effets sur les apprentissages ont été étudiés scientifiquement.

3. Former les personnels à l'évaluation au service de l'apprentissage des élèves

Nombre de recherches soulignent que les pratiques évaluatives en classe se limitent souvent au recours à une notation traditionnelle et qu'elles ont tendance à résister à une évolution. La formation à l'évaluation des enseignants doit donc les convaincre de l'intérêt de ces changements de pratique et pour cela s'appuyer sur les résultats de recherche disponibles, mais aussi intégrer des exemples de pratiques qui incarnent l'évaluation comme soutien à l'apprentissage, à travers différentes situations évaluatives.

Pour être efficace, une formation à l'évaluation nécessite aussi de développer des modalités d'accompagnement et de suivi des pratiques, que ce soit en formation initiale ou en formation continue, sur un temps long.

Des enjeux tels que la communication des résultats des évaluations aux familles (moments, modalités, contenus à communiquer, etc.) doivent également être abordés, même si peu de données scientifiques sont à ce jour disponibles.

R9. Établir un continuum de formation tout au long de la carrière professionnelle sur les questions et les enjeux de l'évaluation

La recherche sur l'évaluation s'est considérablement développée depuis plus de 20 ans. Il est important que ces résultats issus de la recherche se diffusent au sein des classes au bénéfice des élèves. Cela favoriserait une évolution des gestes professionnels des enseignants et enrichirait l'utilisation de pratiques évaluatives formelles qu'ils ont vécues.

- **Former les enseignants à l'évaluation tout au long de la carrière professionnelle**, afin de faire évoluer durablement les gestes professionnels. Il s'agit de mettre en place un continuum de formation dès la formation initiale (FI) et qui se poursuit en formation continue (FC), afin de permettre un réel développement professionnel et une réelle montée en compétences des enseignants en matière d'évaluation.
- **Hiérarchiser les contenus de formation en fonction des réels besoins des enseignants au fur et à mesure qu'ils progressent dans leur carrière**, étant donné le nombre important de thèmes que l'évaluation conduit à aborder.
- **Aborder systématiquement l'évaluation, dans chaque temps de formation y compris disciplinaire** (en formation initiale et continue), parce que c'est une question transversale dans l'activité des enseignants.

R10. Familiariser les enseignants avec la recherche en évaluation (ses démarches, ses outils, ses résultats)

Les recherches sur l'évaluation concernent des domaines scientifiques très variés comme les sciences de l'éducation, la psychologie, la sociologie ou encore la didactique des disciplines. Il s'agit donc de sensibiliser les enseignants à l'ensemble des résultats de ces recherches.

Une familiarisation des futurs enseignants et des enseignants en exercice avec la recherche sur l'évaluation permettrait de développer un nouveau regard sur les pratiques évaluatives en classe visant à passer d'une évaluation classique *de* l'apprentissage à une évaluation *au service de* l'apprentissage. Cette nouvelle approche aurait le mérite de dépasser l'opposition entre évaluation formative et sommative, toujours prégnante dans le monde de l'éducation mais devenue caduque dans les travaux de recherche (voir [principe 3](#)).

- **Proposer une formation à l'évaluation appuyée sur la recherche**, qui permette aux enseignants de :
 - disposer d'apports théoriques sur l'évaluation comme soutien à l'apprentissage ;
 - concevoir la variété des situations évaluatives et de l'importance/des effets de leur perception par les élèves ;
 - prendre conscience des biais de l'évaluation ;
 - recourir à des éléments de docimologie incontournables afin d'appréhender la subjectivité inhérente d'une note et surtout d'une moyenne ;
 - connaître les principaux biais psychosociaux liés à l'évaluation chez les élèves ;
 - ancrer leurs pratiques tout champ disciplinaire pour mieux prendre en compte le statut de l'erreur des élèves.

R11. Promouvoir des modalités de formation qui favorisent l'engagement des enseignants dans des démarches réflexives sur les pratiques évaluatives

En formation initiale comme en formation continue, il importe d'être vigilant aux dispositifs qui pourraient être perçus comme uniquement prescriptifs et éloignés des questions vives du métier d'enseignant. Au-delà des contenus eux-mêmes, il s'agit aussi de veiller à ancrer les démarches et les modalités de formation dans la réalité et l'ordinaire du travail dans la classe, en tenant compte des contextes spécifiques d'exercice.

Lors de la conception d'un dispositif de formation à l'évaluation, il importe donc de prendre appui sur l'expérience concrète des enseignants, pour favoriser le partage et la mutualisation d'apports et de réflexions issus d'analyses de pratiques.

- **Développer dans les dispositifs de formation l'analyse de vidéos de situations de classe²⁶** : Il s'agit par exemple d'analyser ce qui s'est déroulé dans une classe afin de favoriser chez les enseignants une réflexion sur leurs propres pratiques évaluatives.
- **Encourager, dans les dispositifs de formation, des situations d'auto-confrontation** : au travers d'une vidéo, un enseignant peut, en situation de formation, revivre l'expérience qu'il a vécue en classe et s'engager dans une analyse réflexive de ses pratiques dans un but d'amélioration.
- **Encourager les enseignants à s'engager dans des recherches collaboratives ou recherches-actions** sur l'évaluation comme soutien à l'apprentissage.

R12. Promouvoir des modalités de formation et d'accompagnement qui favorisent l'évolution des pratiques évaluatives en classe

Outre une formation à l'évaluation, les changements de pratiques nécessitent un accompagnement direct des enseignants en classe. En effet, la recherche montre qu'après une formation, même conséquente d'une quarantaine d'heures, les enseignants se disent prêts à mettre en œuvre ce qu'ils ont appris, mais l'une des difficultés réside dans l'absence d'accompagnement de ces nouvelles pratiques et le suivi de leurs éventuelles retombées sur l'apprentissage des élèves.

- **Instaurer, autant que possible, des allers-retours entre la formation et la pratique en classe.** En formation initiale, cela implique d'articuler les temps de formation avec les périodes de stages et d'accompagner la mise en pratique en classe lors de temps d'accompagnement spécifiques. En formation continue, cela peut par exemple prendre la forme de formations réparties dans le temps, entrecoupées d'intersessions, qui permettent aux enseignants d'expérimenter en classe les apports de la formation sur l'évaluation.
- **Accompagner les personnels sur une durée plus longue**, de 3 mois à 6 mois après la session de formation proprement dite, afin de consolider les amorces de changement dans les pratiques évaluatives. Cet accompagnement pourrait se dérouler par visioconférence, en centre de formation, mais surtout en classe, au plus près des pratiques évaluatives des

²⁶ Par exemple des vidéos proposées par l'Ifé (Institut français de l'éducation) présentent un enseignant dans sa classe au cours d'une pratique évaluative formelle ou informelle.

enseignants (sur le modèle par exemple des constellations français/maths dans le premier degré).

- **Encourager la construction de communautés apprenantes**, autour du sujet de l'évaluation, pour enclencher des dynamiques de changement de pratiques évaluatives collectives. Cela peut prendre la forme de temps dédiés aux partages de pratiques, de renforcement des pratiques collaboratives en s'appuyant sur les structures existantes, d'actions locales de formation, d'extension de la réflexion à la comparaison internationale, etc.

R13. Former et accompagner les personnels d'encadrement sur la question de l'évaluation

L'évaluation occupe une place importante au cœur des pratiques pédagogiques et elle constitue un enjeu de communication important entre les membres de l'équipe éducative (professeurs, directeurs, chefs d'établissement, responsables académiques, notamment les corps d'inspection, etc.).

Les personnels d'encadrement (inspecteurs tous corps confondus, chefs d'établissement, chefs d'établissement adjoints et conseillers pédagogiques) sont à l'initiative de la mise en œuvre de formations (initiales ou continues) à différentes échelles : celle d'une école, d'un établissement, d'un bassin d'enseignement ou même d'une académie. La recherche insiste sur la responsabilité particulière de tous ces personnels d'encadrement en termes de formation professionnelle puisqu'ils assurent à la fois leur propre développement professionnel et étayent celui des personnels d'enseignement encadrés.

Pour accompagner l'évolution des pratiques évaluatives qui soutiennent le pilotage pédagogique des équipes, des établissements, des réseaux et des circonscriptions :

- **Faire bénéficier les personnels d'encadrement d'une formation initiale et continue à l'évaluation au service de l'apprentissage**, nourrie par des interventions de chercheurs.
- **Favoriser l'accès des personnels d'encadrement à des formations et des dispositifs de recherche collaborative** entretenant des liens étroits avec la recherche sur l'évaluation.
- **Intégrer ponctuellement les personnels d'encadrement aux formations suivies par les enseignants** sur l'évaluation au service de l'apprentissage.
- **Faire bénéficier les personnels d'encadrement d'un accompagnement à la constitution et à l'animation de laboratoires du changement des pratiques évaluatives** associant des formateurs. Ces laboratoires, pilotés par des personnels d'inspection en lien avec des chercheurs, pourraient centrer leurs actions sur l'analyse de l'activité évaluative réelle des enseignants, l'accompagnement de personnes-ressources pour le développement d'apprentissage entre pairs et la construction de formations à partir de situations professionnelles en contexte.

4. Développer la communication école-familles sur l'évaluation

L'évaluation occupe une place très importante dans la communication entre parents, élèves et enseignants. Mais les contours institutionnels concernant l'évaluation ne sont pas toujours faciles à appréhender pour les familles. De plus, les pratiques évaluatives sont propres à chaque équipe enseignante, voire à chaque enseignant. La difficulté pour certaines familles et leur enfant à comprendre et à s'approprier ces différentes pratiques peut engendrer de l'angoisse, et même aboutir à un rejet de l'institution scolaire. Pour éviter cet écueil, il paraît utile et important de développer systématiquement une communication efficace entre l'école et les parents, au bénéfice de la meilleure réussite de chaque élève.

La qualité des relations ainsi que l'implication des familles sont des moteurs indispensables pour instaurer un climat scolaire propice à la meilleure réussite des élèves. La communication avec les parents se limite souvent à la saisie de données dans un logiciel de gestion de notes, à la transmission du livret ou des bulletins scolaires et/ou à une réunion annuelle de rencontre entre enseignants et parents, dont les objectifs sont parfois peu ciblés.

R14. Diversifier les modalités de communication avec les parents

Les rencontres entre le(s) enseignant(s) et les parents sont autant d'occasions d'enrichir les échanges entre l'école et la famille. Elles peuvent permettre de dépasser certaines craintes et éviter bien des incompréhensions. Ces rencontres peuvent prendre différentes formes, individuelles ou collectives, selon différentes modalités, en présentiel ou par voie numérique, dans différents lieux (école/établissement scolaire ou lieu extérieur). Ces rencontres peuvent être formelles ou informelles (café des parents, médiations entre familles pour une traduction par exemple) à l'initiative de différents acteurs (chefs d'établissement, enseignants, équipes enseignantes, représentants des parents des élèves ...).

- **Réinterroger les modalités de communication avec les parents au regard des choix de l'établissement scolaire** : journées bloquées, espace dédié, communication par thèmes, en présentiel ou au moyen d'un ENT, etc.

R15. Informer les parents sur les différents temps d'évaluation et les différentes modalités évaluatives

- **Apporter aux parents une meilleure connaissance des objectifs d'apprentissage.**
- **Expliciter clairement les méthodes et les critères** utilisés pour l'évaluation.
- **Exposer les différents types d'évaluation** utilisés dans chacun des domaines ou chacune des disciplines d'apprentissage.

R16. Rendre compte régulièrement et de façon claire aux parents des acquis et des progrès des élèves

Pour que le développement des compétences soit pour les élèves un chemin jalonné de réussites et non une succession d'échecs, la communication auprès des parents doit avoir aussi pour objectif de rendre compte des progrès des élèves et pas seulement de leurs acquis, conformément à ce que les textes institutionnels en vigueur promeuvent.

- **Rendre compte aux parents des processus d'apprentissage de leurs enfants**, plutôt que de communiquer seulement des résultats finaux, qui n'informent pas sur le chemin parcouru par un élève et sur les façons de poursuivre son apprentissage. À court terme, cela passe par un accompagnement à la lecture du livret et des bulletins scolaires actuels, de façon à apporter une information qualitative sur les progrès des élèves. À plus long terme, cette communication serait facilitée par de nouveaux supports (voir R2).
- **Partager avec les parents des supports complémentaires au LSU ou aux bulletins scolaires, qui peuvent contribuer à attester des progrès des élèves sur des compétences non disciplinaires.** Par exemple, leur donner de la visibilité par une synthèse périodique des temps forts de la vie de classe et de la vie de l'école/de l'établissement qui constituent autant de preuves du développement de compétences transversales, *via* un espace numérique de travail (ENT) ou par écrit. Les élèves pourraient être associés à l'élaboration de ces traces de l'activité en classe.

B. ENRICHIR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

L'évaluation formelle explicite est fortement associée à l'institution scolaire. Même si le vocable pour désigner ses modalités évoluent au fil de la scolarité (contrôle, interrogation, épreuve orale, épreuve écrite, devoir sur table, devoir à la maison, devoir surprise, contrôle, évaluation flash, etc.), son usage est fréquent en classe à tous les niveaux scolaires. Si l'on cherchait à quantifier le nombre d'évaluations formelles auxquelles un élève a été confronté au cours de sa scolarité, le résultat serait probablement impressionnant ! Et pourtant, la qualité des apprentissages ne dépend pas du nombre d'évaluations formelles auxquelles un élève a été soumis, et ces évaluations ne caractérisent ni ne garantissent la réalité de ses apprentissages.

Par ailleurs, ces évaluations formelles impliquent un travail très important de la part des enseignants tant en termes de conception que de correction sans être forcément liées, au moins dans la tête les élèves, à leur apprentissage. Enfin, elles engendrent beaucoup de stress et d'anxiété, tant chez les élèves que leur famille. La répétition d'évaluations qui mettent en échec un élève a notamment des effets délétères sur sa motivation, la perception qu'il se fait de lui-même, sur son engagement ultérieur.

Les travaux de recherche montrent que l'évaluation qui soutient l'apprentissage est d'abord une évaluation qui prend place dans le quotidien de la classe et qui se caractérise par des échanges riches et des gestes d'étayage²⁷ constants. Cette évaluation ordinaire recouvre un ensemble de gestes consistant pour un enseignant à prendre informellement de l'information et à prélever dans l'activité des élèves des indices, qui vont lui permettre d'apprécier leur avancement et de nourrir ses rétroactions (feedbacks). Ces gestes ne sont pas toujours conscientisés comme évaluatifs par les enseignants qui les assimilent davantage à des moments d'apprentissage.

²⁷ L'étayage désigne « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de pouvoir résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (Bruner, 1998, p. 148). Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant. Savoir faire – Savoir dire*. PUF.

1. Renforcer la cohérence entre ce qui est enseigné, ce qui est appris et ce qui est évalué

Enseigner-apprendre-évaluer sont les trois composantes indissociables d'un système dans lequel l'évaluation constitue un outil au service des enseignants et des élèves. Pour assurer cette fonction de soutien à l'apprentissage et de programmation de l'enseignement, il est nécessaire de renforcer la cohérence entre ce qui est enseigné, ce qui est appris et ce qui est évalué et d'être attentif à un certain nombre d'étapes.

R17. Intégrer l'évaluation dès le début de la conception d'une séquence

- **Identifier, dès la conception d'une séquence, les compétences visées qui seront évaluées et les décliner en objectifs et critères afin de les rendre opérationnelles** (que doit savoir et/ou savoir-faire un élève pour atteindre la maîtrise d'une compétence donnée ?). Il ne s'agit pas de restreindre les contenus enseignés à ce qui sera évalué de manière formelle, dans une démarche qui s'apparenterait à du « bachotage », mais de penser le plus tôt possible l'articulation enseignement/apprentissage/évaluation.
- **Intégrer l'évaluation en tant que support de l'apprentissage dans la conception de la séquence**, en dépassant la simple programmation d'une évaluation (sommatrice) à la fin de la séquence.

R18. Prévoir différents temps et différentes modalités d'évaluation pour un même objectif avec des marges d'adaptation

Une fois les objectifs et les critères d'évaluation établis, et afin d'adapter au mieux l'enseignement qui sera mis en œuvre,

- **Définir précisément, dès la conception d'une séquence d'enseignement :**
 - **les objets d'enseignement** sur lesquels portera l'évaluation ;
 - **les différents moments d'évaluation** (au début, en cours et en fin d'apprentissage) ;
 - **les modalités d'évaluation** (formelles ou informelles, individuelles ou par groupe, etc.) pertinentes au regard des unités d'enseignement/apprentissage en jeu ;

Cette planification doit aussi faire preuve d'une marge d'adaptabilité adaptable pour prendre en compte les indications fournies aux enseignants par différentes situations évaluatives (formelles ou informelles) sur le degré d'acquisition des objectifs visés en début de séquence par les élèves.

- **Prévoir des marges d'adaptation pour l'évaluation dans la planification d'une séquence.**
- **Ajuster l'enseignement et sa planification, notamment en prévoyant des temps différenciés et, en cas de besoin, plusieurs situations d'évaluation d'un même objectif**, grâce aux informations prélevées par les enseignants au fur et à mesure d'une séquence.

R19. Diversifier les tâches et les situations évaluatives pour aller vers des « conversations évaluatives » au sein de la classe

Les gestes évaluatifs informels peuvent être considérés comme des « conversations évaluatives » à partir du moment où l'enjeu de ces interactions est de vérifier la compréhension des élèves et d'agir en conséquence pour soutenir leur apprentissage.

- **Encourager deux types d'interactions qui peuvent profiter aux apprentissages des élèves :**
 - **des interactions entre les élèves et l'enseignant au cours de la réalisation de la tâche :** dans ce cas, une interaction peut être de nature à entraîner une modification immédiate du travail de l'élève, de même qu'un ajustement des pratiques de l'enseignant. Cela permet d'exercer une évaluation *pour* l'apprentissage ;
 - **des interactions à l'issue de la réalisation de la tâche :** ces interactions doivent être des occasions de revenir sur le raisonnement des élèves, les procédures choisies, leurs erreurs, la recherche de stratégies efficaces tout en accordant une place essentielle à la parole des élèves.

Ces évaluations informelles, au cœur des échanges de la classe, sont des outils d'étayage qui soutiennent les apprentissages individuels des élèves grâce aux interactions avec l'enseignant et/ou avec des pairs. Elles nourrissent également la construction collective des connaissances.

R20. Choisir les évaluations formelles en fonction du niveau scolaire et des compétences

Apprendre c'est pouvoir essayer, se tromper, recommencer. Ce processus s'inscrit dans un temps long. Trop de savoirs et de compétences sont jugées de façon formelle et répétée alors même que leur acquisition est en cours de construction. Rien n'empêche aujourd'hui un enseignant de s'autoriser à **ne pas tout évaluer de manière formelle**. La place de l'évaluation formelle pourrait même être ciblée de manière différente suivant le niveau des élèves et la place des épreuves certificatives.

À l'école :

Les enseignants étant polyvalents, ils peuvent mesurer les adaptations et les savoirs d'un élève, tout au long de la journée, par des activités relevant de plusieurs champs disciplinaires. L'évaluation ne devrait alors s'appuyer que sur des situations informelles, non normatives et quotidiennes pour permettre d'installer les apprentissages fondamentaux sur un temps long, au rythme de chaque élève. Ces situations évaluatives évitent d'engager l'élève (et souvent sa famille) à caractériser l'échec comme la marque d'une incapacité ou d'une absence de don pour une matière voire même « pour l'école » dès le début des apprentissages.

Au collège et au lycée :

Le seul cadre réglementaire qui existe au collège aujourd'hui *via* le livret scolaire unique ne précise rien quant aux modalités d'évaluation et de notation aux cycles 3 et 4, et chaque enseignant développe ses propres pratiques évaluatives en ayant rarement l'occasion d'observer l'activité des élèves dans d'autres disciplines que la sienne. Ce sont autant de modalités d'évaluation plus ou moins formalisées que l'élève doit découvrir et apprendre à maîtriser dans chaque discipline.

- **Sélectionner les compétences à évaluer de manière formelle.** Tous les savoirs et savoir-faire qui ont fait l'objet d'un apprentissage ne peuvent et ne nécessitent pas d'être évalués de manière formelle, au risque de passer plus de temps à évaluer qu'à enseigner. Ces compétences à cibler peuvent être par exemple celles qui feront l'objet d'une évaluation certificative au moment du brevet.
- **Identifier, inversement, des compétences plus générales qui se prêtent davantage à une évaluation informelle.** En sciences, par exemple, de nombreuses compétences liées à la démarche scientifique, les capacités mises en jeu lors des résolutions de problème, les capacités expérimentales, se prêtent plus aisément à une évaluation informelle.
- **Accompagner les élèves à prendre en compte le temps imparti à l'exécution d'une tâche dans une situation d'évaluation** (la logique qui prévaut à la succession des questions, le type de réponses à formuler, etc.)

2. Porter une attention particulière aux feedbacks en tant que soutien à l'apprentissage

L'évaluation, qu'elle soit formelle ou informelle, doit être comprise par un élève afin qu'il puisse en tirer bénéfice pour sa démarche d'apprentissage. Les rétroactions faites aux élèves, ou feedbacks, apparaissent alors comme des leviers essentiels d'une évaluation comme soutien à l'apprentissage.

R21. Faire en sorte que les feedbacks soient perçus comme utiles par les élèves

- **Expliciter aux élèves l'intérêt des feedbacks**, autrement dit, les former à bien les exploiter.
- **Offrir aux élèves des occasions de remobiliser rapidement les feedbacks.** Les feedbacks seront perçus par les élèves comme d'autant plus utiles s'ils savent qu'ils pourront les réinvestir dans de nouvelles situations évaluatives et constater par eux-mêmes qu'ils progressent dans leur apprentissage.

R22. Cibler les feedbacks sur les tâches et sur les critères de réussite de ces tâches, et non sur les élèves

- **Être attentif à ne porter aucun jugement de valeur sur un élève** (même positif, même avec ironie) et à **ne produire un retour que sur les réponses et surtout sur les stratégies mises en œuvre**. Cela permet ainsi aux élèves d'entreprendre plus facilement une démarche d'autorégulation de leur apprentissage.
- **Axer les feedbacks sur les critères préalablement définis et communiqués aux élèves**, pour faire ressortir l'écart entre le travail produit et les attendus, et surtout pour expliquer comment réduire cet écart.

R23. Adapter le degré de précision, la forme et la temporalité des feedbacks

- **Adapter le niveau de précision du feedback au profil de l'élève.** Pour qu'un élève puisse s'approprier un feedback et le réinvestir, ce feedback doit être compréhensible, c'est-à-dire, suffisamment précis et explicite. Mais son niveau de précision doit être adapté, car plus le

niveau d'aptitude d'un élève est élevé, plus ce dernier sera en mesure de décrypter et de réinvestir un feedback complexe. L'habitude de recevoir des feedbacks élaborés joue également sur la capacité des élèves à s'en saisir.

- **S'interroger sur la forme et le moment les plus opportuns pour soutenir l'apprentissage en cours.** Un feedback peut être délivré à l'écrit ou à l'oral, en simultané ou de façon différée dans le temps :
 - à l'oral, un feedback est généralement intégré à la situation évaluative, engageant un dialogue enseignant/élève qui va permettre à la fois à un élève d'agir sur la situation en cours et sur les situations à venir ;
 - à l'écrit, un feedback est généralement produit par un enseignant *a posteriori*, après la production d'un élève.

R24. Faire évoluer les pratiques de notation vers des pratiques évaluatives qui informent clairement les élèves sur leurs apprentissages

Les notes (chiffrées ou d'une autre nature tels que les codes couleur, symboles, etc.) sont aussi une forme de feedbacks. Sous certaines conditions, les notes peuvent : (1) offrir des possibilités de rétroactions aux élèves sur leur apprentissage à la suite d'une évaluation ; (2) donner des informations aux enseignants pour leur permettre de planifier les apprentissages ultérieurs ; (3) permettre ponctuellement la certification des compétences considérées comme essentielles dans les programmes et en fonction des priorités des établissements scolaires.

En particulier, une note peut soutenir l'apprentissage si : (1) l'évaluation est élaborée au moment de la construction de la séquence et éventuellement réajustée en cours de séquence dans un souci d'alignement curriculaire (R17), c'est-à-dire la cohérence entre les compétences évaluées, les tâches évaluatives (type, contenu de ces tâches), les points et/ou les critères attribués (pondération) et l'échelle de notation ; (2) elle est associée à des critères de réussite.

- **Privilégier l'utilisation de critères.** Par leur aspect qualitatif, la référence à des critères représente un outil essentiel pour donner une valeur informative à la note : ceux-ci permettent à un élève de se situer par rapport à leur maîtrise d'une compétence et (ré)introduisent ainsi une finalité pédagogique à l'évaluation.
- **Mettre en évidence, à côté de la note chiffrée, les critères de réussite atteints, ceux qui ne le sont pas et ce que l'élève doit mettre en œuvre pour les atteindre :** cela permet de focaliser l'attention des élèves sur l'apprentissage et non plus simplement sur la seule atteinte d'une performance.
- **Utiliser une échelle de notation très limitée :** enseignants, élèves et parents partagent largement l'idée selon laquelle la précision et l'objectivité de la note augmenterait proportionnellement au nombre de points de l'échelle. En d'autres termes, une notation sur 30 ou 50 serait plus objective et précise qu'une notation sur 5. La recherche a montré qu'il n'en était rien, bien au contraire. Une échelle sur 5 ou par paliers pour maintenir une notation sur 20 très ancrée dans notre système scolaire (par exemple : 8, 11, 14, 17, 20) serait plus appropriée (voir R3).

3. Partir des besoins particuliers de certains élèves pour construire une évaluation commune à tous les élèves

La loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République a introduit dans le code de l'éducation le concept d'école inclusive. L'école inclusive a pour objectif d'assurer une scolarisation pour tous les élèves, de la maternelle au lycée, quels que soient leurs besoins éducatifs particuliers. Il est attendu d'un enseignant qu'il soit en mesure d'identifier ces besoins particuliers et qu'il s'assure que les contenus dispensés, que les tâches et les évaluations proposées soient accessibles à tous. Cela ne signifie pas que les aménagements sont adaptés au niveau des élèves mais à leurs besoins. Le dilemme auquel les enseignants sont confrontés est l'idée que toute adaptation d'une évaluation (adaptation du contenu, des modalités de réponse...) la rend injuste car certains élèves seraient privilégiés par rapport à d'autres. L'adaptation d'une évaluation ne permettrait pas d'évaluer le niveau de compétences réel des élèves puisqu'ils seraient face à des situations évaluatives différentes. Pourtant, si l'évaluation a une finalité éducative et non plus sélective, la question de comparer les conditions d'évaluation d'un élève à l'autre devient obsolète.

- **Concevoir des conditions d'évaluation « justes »**, c'est-à-dire des situations évaluatives adaptées qui :
 - ne modifient pas les performances des élèves au développement ordinaire ou les augmentent très légèrement par rapport à une évaluation non adaptée ;
 - permettent aux élèves à besoins éducatifs particuliers qui en bénéficient d'atteindre un niveau de performance comparable à celui des élèves ordinaires ou s'en approchant sensiblement.

R25. Proposer aux élèves des conditions d'évaluation formelles comparables aux conditions d'apprentissage

- **Aligner les conditions de réalisation des situations évaluatives sur les situations d'entraînement.** Si l'évaluation est appréhendée comme indissociable du processus d'enseignement et d'apprentissage (par le biais d'objectifs et de critères clairs), les conditions de réalisation des situations évaluatives ne peuvent être différentes des situations d'entraînement. Une analogie triviale serait par exemple de considérer que l'élève qui a besoin d'un appareil auditif ou de lunettes pour apprendre en serait privé au moment des évaluations, sous prétexte qu'il serait favorisé par rapport aux autres élèves de la classe.

R26. Prendre en compte les obstacles potentiels liés à une situation évaluative pour tous les élèves

Outre le dilemme de la justice dans l'évaluation, la difficulté des enseignants est souvent d'adapter les situations d'évaluation aux besoins de chaque élève. Le travail de préparation pour l'adaptation est coûteux en temps, or il est essentiel pour permettre à tous les élèves de développer leurs compétences.

- **Prendre en compte les obstacles potentiels liés à une situation évaluative et modifier cette dernière en conséquence pour tous les élèves.** Poursuivre cet objectif nécessite :
 - d'identifier précisément les besoins éducatifs particuliers des élèves ;

- de recenser les potentiels obstacles qui impactent le niveau d'autonomie de certains élèves dans les différentes activités en classe et dans les évaluations ;
- d'adapter l'évaluation pour tous les élèves (nombre d'exercices ou d'items à traiter, lisibilité et organisation des supports d'évaluation, forme de la consigne écrite, oralisation de la consigne ou au contraire consigne écrite pour tous, etc.) de sorte que cette adaptation puisse améliorer les performances des élèves à besoins éducatifs particuliers sans modifier celles des autres élèves.

Par exemple, si un élève à besoins éducatifs particuliers tire bénéfice à lire tout ce qui est écrit dans une police particulière et sur un support plus aéré, cette adaptation peut être proposée à tous au lieu de différencier les supports systématiquement en fonction des élèves. De même, si l'objectif de l'évaluation concerne la compréhension d'un texte, l'oralisation de celui-ci pour tous les élèves permet de lever l'obstacle de l'identification écrite des mots qui empêche l'élève d'accéder à la compréhension du texte.

Il ne s'agit plus de penser des adaptations individuelles mais d'identifier et de lever pour tous ce qui pourrait constituer un obstacle pour certains. Les intérêts sont multiples :

1/ Cela évite un sentiment de discrimination des élèves qui bénéficient d'une adaptation. Ce sentiment est particulièrement prégnant dans le secondaire au moment de l'adolescence et de la construction identitaire où les élèves recherchent davantage à s'identifier à l'autre qu'à s'en différencier. Durant l'adolescence, certains élèves à besoins éducatifs particuliers peuvent refuser les adaptations individuelles proposées pour ne pas être perçus comme « différents », ce qui peut conduire à des retards dans les apprentissages. Le fait de diminuer le poids des discriminations a un effet positif sur le climat de classe et la cohésion du groupe.

2/ Cela participe au développement d'une école inclusive qui permet à chacun de développer ses compétences dans des conditions identiques.

3/ Cela impacte positivement les dimensions motivationnelles, émotionnelles et l'autonomie des élèves à besoins éducatifs particuliers.

4/ Cela simplifie la préparation matérielle de l'enseignement et sa mise en œuvre.

Il arrive cependant que des adaptations individuelles soient nécessaires, notamment quand l'objectif d'apprentissage concerne précisément la difficulté d'apprentissage de l'élève à besoins éducatifs particuliers.

Ne pas renoncer à toutes les adaptations plus individualisées mais, dans un certain nombre de situations, en faire bénéficier tous les élèves lorsque l'obstacle ne constitue pas précisément l'objectif d'évaluation et que son dépassement est essentiel pour les élèves à besoins éducatifs particuliers.

Tout cela implique que les enseignants reçoivent une formation sur les adaptations nécessaires aux différents besoins éducatifs des élèves et, dans certains cas, bénéficient de l'aide de personnels spécialisés.

4. Impliquer les élèves dans le processus évaluatif

Certaines pratiques évaluatives, parce qu'elles les rendent passifs, ne permettent pas aux élèves de s'impliquer dans leurs apprentissages. Il arrive même que ceux-ci deviennent, à leur insu, de simples consommateurs d'évaluation. Ils ne perçoivent pas l'intérêt de l'évaluation en dehors d'un retour normatif (diverses formes de notation) leur permettant de se comparer aux autres élèves de la classe.

R27. Organiser des temps durant lesquels les élèves peuvent se tester (pour mieux mémoriser)

La recherche montre que la plupart des élèves interrogés sur leurs stratégies d'apprentissage estiment que le meilleur moyen d'apprendre une leçon est de la lire et de la relire. Pourtant, le fait même de se tester, de s'autoévaluer, indépendamment de toute « notation », constitue par lui-même un élément favorisant la mémorisation et donc l'apprentissage. On désigne cet effet par l'expression « effet-test ». Cet effet est d'autant plus bénéfique que les élèves se voient offrir une variété de tests différents.

- **Proposer différentes situations de tests aux élèves.** Il s'agit de toutes les situations où un élève est conduit à retrouver par lui-même, à mobiliser et à produire, sous différentes formes, les contenus mémorisés. Le jury rappelle plusieurs pistes pour favoriser régulièrement des temps durant lesquels les élèves peuvent se tester pour mieux mémoriser :
 - Intégrer, autant que possible, des temps durant lesquels les élèves doivent rechercher activement en mémoire ce qu'ils ont appris la veille ou quelques jours auparavant.
 - Diversifier ces temps *via* des productions d'écrit, des restitutions de plan détaillé, l'élaboration de cartes heuristiques (ou cartes mentales), la représentation de ce qui a été compris sous forme de dessins (*sketchnote*), de jeux (par exemple des *flash cards*), de « livres-objets » (*lapbooks*), etc.
 - Permettre aux élèves de faire régulièrement l'état de leurs connaissances au fil d'une séquence d'apprentissage. Ces temps doivent porter sur tous les objets didactiques travaillés dans la discipline, que cela soit du vocabulaire, des dates, des formules, des concepts ou des démarches méthodologiques.
 - Étendre également cette diversification des activités de rappel et d'entraînement aux temps hors classe (aide personnalisée, aide aux devoirs, révision d'une leçon à la maison etc.) avec des tâches autres que la relecture de la leçon.

Pour permettre aux élèves de tirer bénéfice de ces pratiques, et pour ne pas renforcer les inégalités, les jugements scolaires, il convient d'être très attentif aux dispositifs mis en œuvre.

- **Accompagner les élèves dans l'élaboration individuelle de ces stratégies d'auto-évaluation.**
- **Éviter les situations collectives qui conduisent les élèves à se comparer les uns aux autres** (par exemple, QCM avec résultats individuels affichés) et qui risquent alors de devenir contre-productives.

R28. Expliciter des critères de réussite compréhensibles par tous les élèves

Afin que l'évaluation soit au service de l'apprentissage, **il est essentiel que les élèves disposent de critères de réussite d'une tâche qui soient clairement énoncés**, qu'il s'agisse d'une situation

d'évaluation formelle ou informelle. L'objectif est de permettre aux élèves de comprendre où ils vont, ce qu'ils doivent faire et comment y parvenir :

- **Définir des critères clairs et limités en nombre à atteindre par tous les élèves**, quel que soit leur niveau initial, et s'y référer pour définir si les objectifs fixés ont été atteints ou non.
- **Écrire les critères**, pour que les élèves puissent s'y reporter en cours de réalisation de la tâche.

En mathématiques par exemple, les savoirs sont essentiels et ont une place importante, mais la rédaction (ou la verbalisation) d'une justification l'est tout autant pour s'assurer que l'élève a compris la notion enseignée. On peut donc proposer des critères de réussite autour de la manière de rédiger une justification. Les élèves sauront ainsi, en s'appuyant sur les critères communiqués, comment construire un raisonnement, comment justifier des choix. En français, lors de la rédaction d'un récit, les élèves sont invités à utiliser correctement les temps du passé. Les critères de réussite énoncés aux élèves pourraient alors porter sur ce travail et les guider sur l'utilisation des temps dans un récit.

Le jury rappelle que définir et communiquer des critères d'évaluation contribue à : 1/ limiter les possibilités de comparaison sociale entre les élèves, car il devient plus difficile de se comparer à l'autre quand l'un a atteint un critère alors que l'autre a échoué sur ce même critère, mais en a réussi un autre ; 2/ limiter les biais d'évaluation implicites chez les enseignants (par exemple, la tendance à se conformer aux représentations de genre, à évaluer plus favorablement une copie après une autre de niveau inférieur globalement, etc.) ; 3/ aider les élèves à se situer précisément dans la maîtrise des compétences à acquérir.

R29. Impliquer les élèves dans des démarches de co-construction des critères d'évaluation

La recherche tend à montrer les avantages d'une évaluation co-construite avec les élèves par rapport à une évaluation qui leur serait simplement présentée.

- **Impliquer les élèves dans la co-construction des critères** choisis pour l'évaluation est un atout pour favoriser une meilleure compréhension du processus évaluatif par tous, y compris par ceux qui sont plus éloignés de la culture scolaire. Cette implication des élèves favorise une évaluation qui soutient l'apprentissage.
- **S'appuyer sur les évaluations informelles pour construire – avec les élèves – les critères qui serviront de grille de régulation et d'auto-évaluation au moment des évaluations formelles.**
- **Faciliter le dialogue avec les élèves** afin qu'ils puissent avoir une meilleure compréhension des attendus scolaires et apprentissages en jeu.
- **Familiariser les élèves avec la signification, la pertinence et l'usage des critères d'évaluation** au cours des différents feedbacks enseignant / élèves.
- **Permettre à l'élève de « faire fonctionner » les critères d'évaluation** en leur proposant des tâches variées pour corriger ou améliorer le travail évalué.

En impliquant les élèves dans des démarches de co-construction des critères d'évaluation, un enseignant leur permet d'accéder à une compréhension fine des différentes démarches évaluatives. Ceci peut contribuer à compenser les écarts entre, d'une part, les élèves dont les familles plus

habitué au fonctionnement de l'école permettent de décoder les attendus de l'évaluation, et, d'autre part, ceux dont la connaissance du milieu scolaire ne permet pas de s'y préparer. L'implication des élèves dans la co-construction des critères d'évaluation favorise aussi l'accès de tous les élèves, sans exceptions, à un sentiment d'autonomie, de compétence, et de pouvoir sur leur apprentissage.

R30. Confier aux élèves un rôle dans l'acte d'évaluer

Une évaluation permettant à un élève de progresser suppose que ce dernier soit en capacité de réguler son apprentissage en fonction des retours de l'enseignant, voire de s'autoréguler en analysant lui-même son travail.

- **Impliquer les élèves dans le processus évaluatif**, selon différentes modalités :
 - **évaluations entre pairs** au cours desquelles les élèves évaluent les travaux de leurs camarades ;
 - **auto-évaluations** de leurs propres travaux ;
 - **moments de co-évaluation**, lorsqu'élève(s) et enseignant(s) comparent leurs évaluations respectives.

Ces pratiques d'auto-évaluation ou d'évaluation entre pairs favorisent notamment l'appropriation des critères d'évaluation par les élèves, permettant ainsi de focaliser leur attention sur la démarche mise en œuvre pour réaliser la tâche demandée par l'enseignant et non sur le seul résultat. Confier à l'élève un rôle dans l'acte d'évaluer lui permet de mieux comprendre le processus évaluatif, c'est à dire la nécessité de prélever des informations puis de les interpréter afin d'adapter ou modifier sa réponse. Si un élève conçoit l'évaluation comme un moyen de s'autoréguler, alors l'évaluation n'est plus une photographie figée de ce qu'il sait faire, mais un moyen de progresser pour atteindre les objectifs visés. Toutefois, évaluer est un exercice complexe, qui ne peut pas être dévolu entièrement aux élèves sans préparation.

- **Déléguer aux élèves une partie du processus d'évaluation, sans pour autant leur confier la totalité des tâches** (validation de critères, rédaction d'un feedback...), **celles-ci pouvant varier d'un élève à l'autre ou selon les moments** (évaluation diagnostique de début de séquence, évaluation informelle lors d'une activité en groupe, exercice de fin de séquence afin de s'assurer de l'atteinte de l'objectif celle-ci).
- **Former les élèves à l'évaluation**, pour que cette démarche s'inscrive pleinement dans une logique d'enseignement-apprentissage. Cela implique, par exemple, que les enseignants explicitent clairement les objectifs d'apprentissage, explicitent ou co-construisent les critères d'évaluation ainsi que les attendus qui permettront de valider ou non les critères, rappellent que l'analyse de la démarche importe plus que le résultat seul, etc. Ce n'est qu'à cette condition que les élèves pourront acquérir le recul nécessaire à la mise en place d'un processus de régulation efficace, et ainsi éviter un simple exercice d'auto-notation, peu porteur de progrès.

R31. Valoriser les situations évaluatives informelles qui impliquent les élèves

- **Engager des interactions enseignant/élève(s) ou élève(s)/élève(s) guidées par des objectifs d'apprentissage précis, pour que les situations évaluatives informelles soient constructives.**
Un enseignant peut, par exemple, encourager et prendre en compte une variété de réponses de façon à se faire une idée claire de la compréhension d'une notion par les élèves ; ces derniers se sentant alors autorisés à partager leurs points de vue et à discuter celui des autres.

Ces « conversations évaluatives » nécessitent que l'enseignant dispose de bonnes connaissances didactiques de façon à pouvoir interpréter les réponses des élèves et y réagir de façon rapide et contingente, dans le feu des échanges.

- **Employer diverses stratégies pour impliquer les élèves dans une « conversation évaluative », sans porter un jugement validant ou invalidant directement leurs réponses.**
 - inviter les élèves à reformuler, clarifier, synthétiser ou répéter leur propre réponse ;
 - tisser des liens entre leur réponse et celles fournies par d'autres élèves ;
 - confronter les réponses fournies par plusieurs élèves (par exemple en les organisant sous une forme schématique pour en débattre ensuite) ;
 - reposer des questions à l'élève pour l'inviter à poursuivre son raisonnement (lui renvoyer la balle) ;
 - inviter d'autres élèves à réagir (renvoyer la balle d'un élève à l'autre) ;
 - donner des explications complémentaires ;
 - proposer des feedbacks ;
 - comparer les réponses fournies par plusieurs élèves en identifiant les forces et les faiblesses, les points communs et divergences ;
 - établir des liens explicites entre des éléments de la discussion et les objectifs d'apprentissage visés.

Une expérience de membre du jury : ce qu'ils en retiennent

Sylvie Amici, psychologue de l'Éducation nationale et formatrice

Une expérience de travail collectif à partir d'éléments objectivés par la recherche, qui permet de confronter et discuter la compréhension que chacune et chacun peut avoir au-delà de ses représentations et/ou « allant de soi ». Un enrichissement fait d'humanité, de complexité et de langage qui offre une intéressante respiration intellectuelle.

Patricia Brasseur, professeure d'EPS en collège

Honorée d'avoir été retenue comme membre du jury pour cette conférence de consensus, je m'y suis engagée avec joie et l'exigence de titiller mon intellect sur le sujet récurrent et pourtant toujours d'actualité de l'évaluation au service de l'apprentissage. J'y ai trouvé bien davantage qu'un niveau de réflexion élevé : des rencontres humaines, des regards croisés enrichissants, des paroles d'experts et de scientifiques, et surtout des échanges très ouverts. Puis sont arrivés les longs moments de synthèse et de rédaction, avec *in fine*, presque une petite amertume de voir l'aboutissement des recommandations. Une expérience très positive qui a déjà amorcé des changements dans ma pratique professionnelle.

Stéphan Brunie, inspecteur de l'Éducation nationale honoraire du premier degré

Quelle richesse d'avoir pu rencontrer une telle diversité de personnes autour d'une thématique fondamentale de l'éducation, celle de l'évaluation ! Trois mots me viennent pour résumer ce vécu, plaisir, honneur, fierté. Plaisir d'avoir été retenu parmi les membres du jury. Honneur, à ce titre, d'avoir contribué à la représentation de la communauté éducative. Fierté car je pourrai dire : « j'y étais » !

Élodie Castaingts, professeure de lettres modernes et de français langue seconde en collège

La participation à cette conférence de consensus en tant que membre du jury a été une expérience extrêmement enrichissante. Les interventions des experts et les discussions avec le jury nous ont amenés à croiser nos regards, à interroger nos pratiques et à adopter d'autres points de vue. J'ai beaucoup apprécié ces échanges et le défi de l'écriture collective des recommandations. Cette aventure nourrira durablement la réflexion sur ma pratique. Elle a souligné pour moi l'importance du soin à apporter à la communication avec tous les acteurs du système éducatif, personnels d'enseignement ou d'encadrement, élèves ou parents, dans une volonté d'amélioration continue et de lutte contre les inégalités.

Fatiha Cherara, inspectrice de l'Éducation nationale du second degré, lettres-histoire

Être membre du jury de cette conférence de consensus fut l'occasion de relever de multiples défis : travailler sur et avec les résultats de la recherche, les confronter à nos propres croyances et opinions, accepter de revenir sur certaines d'entre elles, se forger de nouvelles idées au contact des idées des autres, écouter, débattre, s'interroger, tout cela dans l'optique de produire à l'attention des acteurs et actrices de terrain des recommandations qui, on le souhaite ardemment, favoriseront des dynamiques de changement à tous les échelons du système éducatif sur le thème si sensible de

l'évaluation. Cette expérience collaborative fut donc une aventure intellectuelle et humaine d'une belle richesse. Ce fut aussi, assurément, une façon d'éprouver une fraternité d'idées, un engagement au service d'une aspiration collective : contribuer à une école plus juste. Quel défi ! Quelle satisfaction d'espérer y avoir contribué !

Bernard Corvaisier, conseiller Cardie²⁸

Le dispositif participatif de la conférence de consensus qui fait dialoguer chercheurs et praticiens est un outil puissant de développement professionnel. Cette expérience est très riche et très stimulante. Elle est à la fois exigeante car elle oblige à dépasser nos intuitions pour aller vers ce que dit la recherche et est aussi bienveillante dans l'effort constant des chercheurs pour rendre accessibles leurs travaux. Dans tous les cas, c'est un marqueur important dans la construction de mon identité professionnelle.

Christophe Dracos, conseiller pédagogique départemental en mathématiques

Participer à une conférence de consensus en tant que membre du jury est une aventure unique, une expérience pédagogique et humaine d'une extrême richesse. La diversité des membres du jury est, en soi, source d'enseignements au travers des regards croisés portés sur la question de l'évaluation. Celle-ci, au centre de notre système éducatif, a été alors un objet d'étude approfondie pendant quelques mois pour un impact immédiat sur mes actions de formation. Prendre connaissance de l'état de la recherche, analyser les textes et exposés des experts, écrire des recommandations et les diffuser au niveau local sont autant d'actions qui ont été une réelle formation professionnelle.

Myrtille Gardet, inspectrice d'académie – inspectrice pédagogique régionale (IA-IPR) en physique-chimie

Participer au jury d'une conférence de consensus, c'est vivre une aventure professionnelle et humaine stimulante et passionnante au service de la communauté éducative : prendre connaissance des résultats de la recherche les plus récents, échanger avec les membres du jury et intégrer dans nos réflexions l'expertise des ressources et notes mises à disposition, tenter de rendre compte sous forme de préconisations de la richesse des travaux pour permettre à toutes et tous de s'en saisir au quotidien ; autant d'actions partagées durant plusieurs mois au service de toutes et tous !

Agnès Gateau, professeure des écoles et directrice d'école

C'était une expérience unique d'être membre du jury de consensus sur l'évaluation. Unique de par tous les partages et les échanges qui l'ont émaillée, unique en raison de la chance de pouvoir analyser et engager des propositions sur un sujet si hautement déterminant pour l'école que nous pratiquons et pour l'école que nous souhaitons.

²⁸ Cellule académique recherche-développement, innovation et expérimentation

Vincent Lannoo, principal de collège

Les personnels de direction des collèges et des lycées ont vocation à « conduire une politique pédagogique et éducative d'établissement au service de la réussite des élèves » (référentiel métier du 16/11/2000). L'évaluation étant au cœur de la démarche engagée par les enseignants avec nos élèves, il m'est apparu naturel de m'y intéresser spécifiquement. Les apports pluridisciplinaires des intervenants, les échanges avec les membres du jury et le croisement avec mes expériences personnelles m'ont permis de clarifier et de stabiliser les notions que je ne connaissais que trop superficiellement. Au travers des recommandations que nous formulons, nous espérons proposer des pistes de travail utiles au plus grand nombre. Pour ma part je les diffuserai auprès de mes équipes afin que nous puissions nous en imprégner au collège.

Katia Lareynie, formatrice en Inspé

Croiser nos expériences de terrain au sein du jury, représentatif de la diversité de la communauté éducative, avec l'éclairage des chercheurs, est une source de co-développement professionnel toujours aussi riche et enthousiasmant. S'attacher à produire au cours des différentes étapes de la réflexion collaborative menée et guidée par Isabelle Negro un outil pour les collègues et au service de l'apprentissage de nos élèves et étudiants : quel plaisir !

Arnaud Lucas, professeur de physique-chimie en lycée

De cette conférence du consensus, je retiens en premier lieu la richesse des documents mis à notre disposition par les chercheurs participants et la qualité de leurs interventions lors des deux jours de présentations. Ce fut surtout une expérience unique de pouvoir échanger avec les autres membres du jury, de réfléchir collectivement, de confronter nos points de vue et expériences, tout en s'autorisant à penser en dehors des contraintes institutionnelles habituelles.

Claire Mougenot, conseillère principale d'éducation (CPE) en collège

Être membre du jury d'une conférence de consensus du Cnesco a été plus qu'enrichissant, tant d'un point de vue scientifique qu'humain. Prendre le temps de réfléchir, de prendre de la distance avec ma pratique en lisant des ressources scientifiques et en partageant mes réflexions avec des collègues n'ayant pas le même regard que moi par leur métier et/ou l'ancrage territorial, allier théorie et pratique et réfléchir à des recommandations qui pourraient améliorer notre pratique personnelle et commune ainsi que le quotidien des élèves à l'école est une expérience que je renouvellerais avec plaisir !

Florence Not, professeure d'économie-gestion option vente en lycée professionnel

Au-delà de l'aventure humaine, riche en échanges et source de belles rencontres, être membre du jury de la conférence de consensus 2022 sur l'évaluation au service de l'apprentissage m'a permis de réinterroger mes pratiques en les confrontant à la recherche et donc de monter en compétences. L'écriture de recommandations n'est pas une chose facile, mais quel challenge formidable de se dire qu'on œuvre pour l'innovation de demain au service d'une communauté éducative !

Agathe Roussel, accompagnatrice d'élèves au Cerene12

J'ai une grande reconnaissance pour les membres du jury ainsi que pour l'équipe du Cnesco qui m'ont offert cette opportunité de prendre part au jury. Ces personnes m'ont donné à vivre une expérience professionnelle et personnelle riche tout en me permettant de rencontrer des acteurs éducatifs inspirants, en quête de nouveautés et d'améliorations dans leurs pratiques. J'ai beaucoup appris à leur contact, tout en osant prendre ma place grâce à leur écoute et à leur bienveillance. Ce travail collaboratif de recherche et d'écriture m'a confortée dans mon souhait de travailler dans le monde éducatif. J'étais ravie de contribuer, un tant soit peu, à l'élaboration des recommandations.

Eddy Sebahi, formateur en Inspé

Des temps de travail intenses, avec des étapes multiples, avant et après le temps fort et médiatisé de la conférence : identifier les enjeux ; se répartir dans des groupes et lire les notes de recherche ; identifier les points qui demandent à être clarifiés ; interroger les chercheurs dans ce sens ; rédiger les recommandations. Des échanges très riches, sans doute en grande partie grâce à la diversité des profils et des statuts des membres du jury. Une magnifique preuve que la communauté éducative a fort à gagner en coopérant et en pensant ensemble.

Karine Ségelké, parent d'élèves

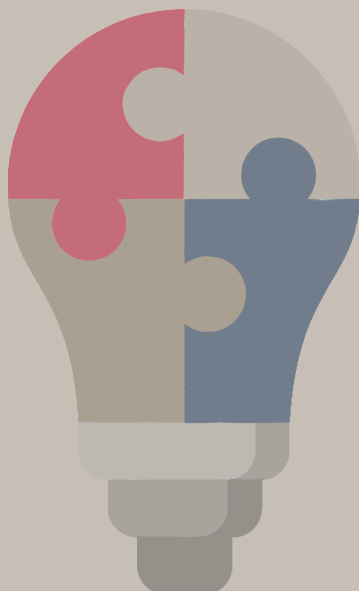
Être membre du jury de cette conférence de consensus a été pour moi une expérience très enrichissante en tant que parent d'élèves. J'ai été très impressionnée par la qualité et la quantité des recherches effectuées par les experts, ainsi que par l'engagement de tous les membres de la communauté éducative à améliorer notre système scolaire et faire de l'évaluation un levier d'apprentissage. Plus que tout, j'ai apprécié l'ouverture des échanges au sein des membres du jury, ainsi que le sentiment qui m'a été donné de contribuer effectivement au sein de cette communauté à faire notre école ensemble.

Lan Tham, parent d'élèves

Quelle expérience riche et unique de travailler sur des notes des experts, des scientifiques, de réussir à trouver leurs écrits passionnants ! Le jargon scientifique ou parfois spécifique de l'Éducation nationale n'est pas si opaque. J'ai trouvé au sein du jury des personnes enthousiastes, généreuses dans le partage de leurs connaissances et de leurs expériences sur le terrain, et une belle représentativité des acteurs de la communauté éducative. Avec Isabelle Negro, notre « capitaine », nous avons travaillé avec cohésion et esprit d'équipe, dans la joie et bienveillance, guidés par un même objectif.

Aurélie Ugolini, professeure des écoles en école élémentaire et maître formateur

Faire partie du jury de la conférence de consensus est une expérience très riche aussi bien au niveau des rencontres (les membres du jury viennent de corps professionnels différents, de régions différentes avec tous des problématiques de terrain différentes) que des apports théoriques apportés par les experts et les différents rapports scientifiques qui permettent une prise de conscience complète du thème proposé. Cela a permis des échanges très intéressants, méritant une prise de recul sur sa propre pratique nous amenant à aller au-delà de nos pratiques pour essayer de toucher le plus de monde possible.



le cnam
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

CENTRE NATIONAL D'ÉTUDE DES SYSTÈMES SCOLAIRES
CONSERVATOIRE NATIONAL DES ARTS ET MÉTIERS

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr



INSPE Institut national
supérieur du professorat
et de l'éducation
Clermont Auvergne

UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE

INSPE DE L'ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND

36 avenue Jean-Jaurès - 63407 CHAMALIÈRES

04 73 31 71 50

<https://inspe.uca.fr>

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)