

Evaluer au lycée

*Février 2006*

# **Evaluer au lycée**

Ce numéro a été rédigé par Michel SAROUL

avec la collaboration des formateurs du Département Lycée du CEPEC :

Laurent BOUCHARD ; François CATRIN ; Robert DELAVEAU ;

Jérôme DELOIRE ; Bruno DEVAUCHELLE ; Olivier FAUVET ;

Jean-Olivier JOUVE ; Philippe MOUNIER ; Bernard PALLANDRE ;

Josette SURREL ; Jacqueline VERDIER .

**Points de Repère pour le Lycée**

Bulletin du Département Lycée du CEPEC

14 voie Romaine • 69290 CRAPONNE

tél : 04 78 44 61 61 • Fax : 04 78 44 63 42

e-mail : [publications@cepec.org](mailto:publications@cepec.org)

Site Internet : <http://www.cepec.org>

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION  
CHARLES DELORME

*RESPONSABLES DU COMITE DE REDACTION*

ROBERT DELAVEAU

PHILIPPE MOUNIER

MICHEL SAROUL

**MAQUETTE**

ROBERT DELAVEAU

ISSN 1624-8643

# Sommaire

|   |           |
|---|-----------|
| <b>AVANT PROPOS .....</b>   | <b>4</b>  |
| <b>L’EVALUATION : UN SUJET A NOUVEAU D’ACTUALITE ET DES EVOLUTIONS RECENTES .....</b>                               | <b>5</b>  |
| Un questionnement des finalités de l’évaluation scolaire .....  | 5         |
| De nouveaux « objets » à évaluer .....  | 5         |
| De nouveaux dispositifs et outils .....   | 6         |
| <b>L’EVALUATION UN SUJET QUI RESTE DIFFICILE.....</b>   | <b>6</b>  |
| L’évaluation : une question de « valeurs » .....  | 6         |
| L’évaluation : tension entre une logique individuelle et collective .....   | 6         |
| L’évaluation : une opération complexe.....  | 7         |
| L’évaluation : des difficultés pour définir les intentions et les « objets ».....                                   | 7         |
| L’évaluation est un sujet d’études finalement assez nouveau... et un domaine scientifique en pleine évolution ..... | 8         |
| <b>L’EVALUATION : ELEMENTS METHODOLOGIQUES .....</b>  | <b>8</b>  |
| Une définition de l’évaluation .....  | 8         |
| L’évaluation est d’abord une affaire d’intentions .....   | 9         |
| Evaluation et apprentissage .....   | 10        |
| Evaluation et enseignement .....  | 10        |
| La définition de l’objet à évaluer et le choix des critères d’évaluation.....                                       | 10        |
| Définition des situations d’évaluation et sélection d’indicateurs.....  | 11        |
| Prise de décisions et compte-rendu des résultats .....  | 11        |
| <b>L’EVALUATION : QUELLE STRATEGIE POUR UNE REFLEXION EN EQUIPE ? .....</b>   | <b>12</b> |
| Définir les enjeux d’une réflexion sur ce sujet .....   | 12        |
| Commencer par un travail par matière.....   | 12        |
| Ne pas confondre moyens et résultats.....   | 12        |
| <b>FICHES – OUTILS .....</b>  | <b>13</b> |
| <b>DOCUMENTS DE REFERENCE .....</b>   | <b>30</b> |
| Extraits du rapport de l’Inspection Générale - Juillet 2005 .....   | 30        |
| Référentiel européen des langues .....  | 33        |
| <b>BIBLIOGRAPHIE .....</b>  | <b>34</b> |
| <b>FORMATIONS PROPOSEES PAR LE CEPEC .....</b>  | <b>35</b> |

## AVANT PROPOS

---

Les questions d'évaluation sont, dans le système éducatif français, le plus souvent des questions difficiles à aborder. On s'en est encore aperçu, récemment, lorsqu'il a été question de modifier les modalités de passation du baccalauréat et d'introduire une part de Contrôle en Cours de Formation.

Bien que de nombreux travaux existent sur le sujet, proposer des évolutions dans ce domaine provoque le plus souvent des débats passionnés fortement marqués par des pré-supposés, des habitudes, des opinions... qui ne facilitent pas les progrès dans ce domaine.

C'est sans doute, en partie, parce que réfléchir à l'évaluation ne peut se réduire à en exposer les dimensions scientifiques et méthodologiques. Evaluer est aussi, sur le plan individuel une affaire d'intentions et d'attitudes. Et c'est aussi une question collective.

Comment alors faire en sorte qu'une équipe d'enseignants, un établissement, puissent mettre en œuvre dans ce domaine des réflexions, des dispositifs, des outils, permettant en priorité d'améliorer l'enseignement et l'apprentissage ?

Ce *Points de Repère* propose une réflexion et des outils permettant de travailler cette question.

*Les formateurs du Département Lycée du Cepec – Février 2005*



### Centre d'Études Pédagogiques pour l'Expérimentation et le Conseil

14, Voie Romaine – 69290 CRAPONNE

tél : 04 78 44 61 61

fax : 04 78 44 63 42

#### INTERNET

site: <http://www.cepec.org>

e-mail : formations, publications : [accueil@cepec.org](mailto:accueil@cepec.org)

contact formateurs : [departement.lycee@cepec.org](mailto:departement.lycee@cepec.org)

## **L'ÉVALUATION : UN SUJET A NOUVEAU D'ACTUALITÉ ET DES ÉVOLUTIONS RECENTES<sup>1</sup>**

Le thème de l'évaluation est à nouveau fortement médiatisé<sup>2</sup>.

Quelles qu'en soient les nombreuses raisons, nous pensons qu'il est actuellement possible (le moment est favorable ?), dans les établissements scolaires, d'en traiter, de manière renouvelée, les différentes problématiques.

Certaines évolutions, proposées actuellement dans le système éducatif français, semblent aller dans ce sens.

### *Un questionnement des finalités de l'évaluation scolaire*

Parmi les évolutions, on notera, qu'à nouveau, la question des finalités de l'évaluation scolaire se trouve posée<sup>3</sup>.

La prédominance de sa dimension sociale, qui est dans notre pays une évidence, est-elle pour autant une nécessité ? L'évaluation doit-elle avant tout servir à situer les élèves les uns par rapport aux autres ? Les notes sont-elles une fin en soi ? N'a-t-on pas trop tendance à les confondre avec l'évaluation<sup>4</sup> ? N'ont-elles pas comme effet de réduire excessivement la réalité des acquis des élèves ?

L'évaluation ne doit-elle pas, en priorité, servir les apprentissages des élèves ? N'a-t-elle pas aussi, pour fonction, avant tout, de

reconnaître et de « valoriser » les acquis de chacun ? Ne doit-elle pas servir à améliorer la participation des élèves à leurs apprentissages ? Permettre de diversifier les parcours de réussites ? En d'autres termes n'est-il pas urgent de redonner à l'évaluation sa fonction d'aide à l'apprentissage et à l'enseignement ?

Il est possible, et sans aucun doute urgent, que nous assistions actuellement à un rééquilibrage des dominantes **sociales** et **pédagogiques** de l'évaluation scolaire. Il semble en particulier qu'une évaluation, « outil » de **valorisation** des acquis des élèves et « instrument » de **différenciation**<sup>5</sup> des parcours s'impose progressivement.

### *De nouveaux « objets » à évaluer*

Dans son récent rapport sur l'évaluation, l'Inspection Générale insiste pour que l'évaluation s'intéresse plus précisément aux **acquis** des élèves. Sous le terme d'acquis sont tour à tour envisagés les connaissances, les compétences, les comportements et la culture. La culture apparaît comme la finalité même d'un parcours scolaire et est donc difficile à évaluer dans le cadre du quotidien scolaire.

L'évaluation du (ou des) comportement(s)<sup>6</sup> revient au goût du jour et on parle déjà d'une note au futur **Diplôme National du Brevet**<sup>7</sup>.

Quant au couple connaissances - compétences il continue à alimenter les débats. On notera simplement ici :

- qu'il est évidemment difficile d'envisager d'être compétent sans connaissances ;

<sup>1</sup> Nous ne reprenons ici que brièvement d'autres évolutions déjà abordées dans notre *Points de Repère* sur le conseil de classe : tests d'évaluation, VAE, crédits...

<sup>2</sup> Voir par exemple la publication d'André Antibi, « La constante macabre », le rapport de l'inspection générale de juillet 2005, le récent congrès de l'UNAPEL, association de parents d'élèves de l'enseignement privé sous contrat.

<sup>3</sup> Rapport de l'Inspection Générale juillet 2005.

<sup>4</sup> En effet la note n'est que la manière de rendre compte du résultat d'une évaluation et non le résultat en lui-même.

<sup>5</sup> En particulier en collège avec l'idée de « socle commun » et de « Programme Personnalisé de Réussite Educative » et dans l'enseignement des langues vivantes avec la mise en place du « Cadre Européen des langues ».

<sup>6</sup> Dans certains pays on parle de « compétences sociales », de « compétences de vie ».

<sup>7</sup> On remarquera à nouveau la facilité et la rapidité avec laquelle le système éducatif français propose de transformer des « acquis » dans le domaine du comportement en une note... On peut déjà imaginer la teneur des débats lorsqu'il s'agira de définir ce qu'il faut évaluer et comment le faire.

- que la notion de compétence renvoie à l'idée d'une mobilisation de ces connaissances dans une situation ;
- que cette mobilisation nécessite aussi l'acquisition et / ou le développement de démarches, de méthodes, de stratégies, d'attitudes...

Notons enfin que l'éventail des acquis des élèves a tendance à s'élargir au-delà du strict programme des matières : documentation, **Brevet Informatique et Internet**...

### *De nouveaux dispositifs et outils*

L'évolution des pratiques d'évaluation est aussi marquée par l'introduction progressive d'un certain nombre de dispositifs et outils :

- Les Portfolios<sup>8</sup>, carnets de compétences, carnet de bord permettant « d'enregistrer » le parcours de l'élève.
- L'utilisation de référentiels qui permettent de mieux cibler ce qui est attendu des élèves. On citera, par exemple, le cadre européen des langues<sup>9</sup> et le B2I<sup>10</sup>.
- Le développement des Contrôles en Cours de Formation<sup>11</sup>.
- Les possibilités de prendre en compte les acquis de l'expérience (VAE) et les acquis professionnels (VAP).
- L'obtention des diplômes universitaires sous forme de crédits<sup>12</sup>.

## **L'ÉVALUATION UN SUJET QUI RESTE DIFFICILE**

Outre ce que nous avons précisé en introduction, les questions touchant l'évaluation restent difficiles à aborder dans un établissement scolaire et ceci pour plusieurs raisons.

<sup>8</sup> Voir fiche n°4

<sup>9</sup> Voir fiche n°6

<sup>10</sup> Voir fiche n°10

<sup>11</sup> Surtout en Lycée Professionnel

<sup>12</sup> ECTS

### *L'évaluation : une question de « valeurs »*

L'évaluation est une « opération » qui consiste à attribuer de la valeur, par exemple, dans le cadre scolaire, à un apprentissage réalisé par un élève, à un acquis, à une production.

Donner de la valeur va donc dépendre du point de vue duquel on se place.

Dans le cadre scolaire et éducatif ce point de vue dépendra évidemment du projet éducatif dans lequel on s'inscrit, des **valeurs** que l'on prend en référence.

Par exemple, on n'évaluera sans doute pas de la même manière dans un contexte où l'on pense que la compétition entre individus est importante que dans celui où l'on considère que la coopération entre élèves est fondamentale. De même on n'évaluera sans doute pas la même chose si l'on met en priorité la finalité instructive de l'école ou si l'on considère qu'elle doit avant tout viser l'éducation et le développement de la personne.

### *L'évaluation : tension entre une logique individuelle et collective*<sup>13</sup>

Une des difficultés de l'évaluation réside sans aucun doute dans la nécessité où se trouve chaque enseignant de devoir mettre en cohérence :

- des pratiques, plutôt à dominante individuelle et personnelle, liées à l'enseignement de sa matière ;
- des pratiques collectives indispensables à la communication des résultats à l'ensemble des partenaires (parents, autres établissements...).

L'évaluation est une pratique **individuelle** voire personnelle en ce sens qu'elle est indissociable de l'acte d'enseignement. Se retrouvent alors, dans les différentes situations d'évaluation, toutes les dimensions qui guident, chez l'enseignant, le choix de ces dispositifs : les finalités, les valeurs, la

<sup>13</sup> On connaît tous des enseignants qui refusent l'harmonisation de leurs notes, qui refusent d'appliquer certaines consignes de correction d'examen, ce qui n'est pas sans poser des problèmes déontologiques.

représentation qu'il a de sa matière, des élèves... C'est sans doute pour cela que, pour tout enseignant, les changements en matière de pratiques d'évaluation sont si difficiles. Ils modifient en particulier la relation pédagogique. Changer ses pratiques d'évaluation n'est pas sans effet sur sa « manière d'être », de s'adresser aux élèves... La dimension **collective** de l'évaluation n'échappera à personne. Elle concerne essentiellement sa fonction sociale. Celle-ci s'exprime, entre autres, par l'envoi aux familles du bulletin trimestriel mais aussi par la constitution du livret scolaire<sup>14</sup>. Comment alors, pour un enseignant, ne pas oublier qu'une évaluation, une note, n'a de sens que dans le cadre d'une production collective, comme par exemple celle du bulletin trimestriel ? Comment imaginer qu'un « lecteur » extérieur de ce même bulletin pourra encore relativiser l'évaluation en fonction de l'enseignant qui la formule ?

### *L'évaluation : une opération complexe*

On conçoit aisément, vu ce qui a été dit précédemment, que l'évaluation ne soit pas seulement une question d'ordre technique.

On peut même affirmer ici, qu'à chaque difficulté rencontrée par des équipes à son sujet, se pose avant tout la question du **sens**. Même si, le plus souvent, elle avance cachée derrière des questionnements liés à l'instrumentation, aux outils. L'évaluation est donc principalement une question **d'intentions**<sup>15</sup> et pas seulement de démarches et d'outils.

L'évaluation pose néanmoins des questions de nature méthodologique. Elles seront reprises plus en détail dans la troisième partie de ce texte.

<sup>14</sup> Utilisé au baccalauréat par exemple.

<sup>15</sup> Regardons par exemple les différentes façons d'utiliser les tests d'évaluation. Les mêmes outils peuvent aussi bien servir à repérer des difficultés pour aider les élèves qu'à fournir une base pour les classer et décider d'une orientation. De même une grille d'évaluation peut-elle aider un enseignant à établir un barème pour la construction d'une note ou permettre une meilleure communication des objectifs aux élèves.

Signalons ici, en particulier :

- la difficulté de définir l'« **objet** » à évaluer<sup>16</sup> ;
- le nécessaire choix des **critères** d'évaluation permettant de porter un regard (sans doute réducteur) sur cet objet ;
- la définition de la **situation** d'évaluation et des **indicateurs** nécessaires pour mener à bien l'opération d'évaluation.

### *L'évaluation : des difficultés pour définir les intentions et les « objets »*

Prenons un exemple pour montrer la difficulté de préciser l'objet et les finalités d'une opération d'évaluation : les tests de 6<sup>ème</sup>.

Quels en sont les véritables objectifs :

- Evaluer les acquis de chaque élève pour permettre aux équipes pédagogiques d'adapter la suite du parcours (évaluation diagnostique). Dans ce cas il n'est alors pas nécessaire de donner trop d'importance à la communication d'un résultat aux familles sous la forme d'un score. Ce qui donne évidemment une dimension sociale forte à cette évaluation.
- Faire un bilan des acquis en fin de primaire. Eventuellement pour donner un certificat de compétences. Les tests devraient alors être passés en fin de CM2 (évaluation sommative).
- Evaluer, à partir du résultat de tous les élèves, « l'état » du système éducatif, les établissements scolaires... Dans ce cas c'est le système éducatif qui est évalué. C'est ce que souhaite faire l'éducation nationale lorsqu'elle demande de faire « remonter » les résultats des tests. Ce qui pouvait être réalisé en faisant passer les tests à un échantillon de quelques milliers d'élèves.

On le voit à travers cet exemple, l'ensemble des niveaux du système éducatif peut être concerné par l'évaluation :

<sup>16</sup> Qu'évalue-t-on lorsqu'on demande à un élève de produire un panneau, de graver un circuit électronique, de faire un exposé... ?

- les élèves et leurs apprentissages ;
- l'établissement scolaire et son projet<sup>17</sup> ;
- le système éducatif<sup>18</sup>.

Il est donc particulièrement important de préciser ce que l'on évalue vraiment si on ne souhaite pas un « détournement » des outils d'évaluation et des résultats obtenus.

***L'évaluation est un sujet d'études finalement assez nouveau... et un domaine scientifique en pleine évolution***

Sans trop développer cette partie, il est bon ici de rappeler que les questions liées à l'évaluation sont finalement relativement nouvelles et qu'elle ne font l'objet de travaux de recherche importants que depuis une époque récente.

Citons quelques repères dans ce domaine.

Le questionnement « scientifique » sur l'évaluation s'est surtout développé au cours du 20<sup>ème</sup> siècle. Il s'est réduit dans un premier temps aux questions liées à la notation ; l'évaluation étant alors pensée en termes de **mesure**. L'évaluation est dans ce cadre essentiellement **quantitative** et **normative**. C'est dans ce contexte que se sont développés les travaux de la docimologie<sup>19</sup>.

La notion d'évaluation formative date des années soixante<sup>20</sup>. L'évaluation est alors présentée comme permettant d'améliorer l'apprentissage et de « **gérer** » des parcours d'élèves. L'évaluation **critériée** se développe. Elle permet une approche plus **qualitative** de l'évaluation.

Parallèlement l'évaluation élargit son emprise. Outre l'évaluation des élèves, elle concerne progressivement les enseignants, les établissements, les programmes, les projets, le système éducatif...

Actuellement, pourrait-on dire, l'évaluation se banalise. Certains termes comme ceux de

« diagnostique », « formatif », « sommatif » se stabilisent. De nombreux dispositifs et outils sont disponibles.

Reste que l'évaluation continue à être une opération problématique dont on ne peut que questionner en permanence les finalités et le sens ainsi que les dimensions méthodologiques.

## **L'ÉVALUATION : ELEMENTS METHODOLOGIQUES**

---

Penser l'évaluation c'est donc tenter de répondre à différentes questions :

- Quelles en sont les **finalités**, les **intentions** et les **fonctions** (à quoi ça sert) ?
- Sur quels **référents** s'appuyer pour définir les **objets** à évaluer ainsi que les **critères** d'évaluation (qu'est-ce que l'on évalue)<sup>21</sup> ?
- Comment définir la **situation** et choisir les **indicateurs** permettant de prélever les informations nécessaires à l'opération d'évaluation (comment évaluer) ?

### *Une définition de l'évaluation*

Le terme d'évaluation renvoie aussi bien à la démarche mise en œuvre qu'à son résultat. Nous retiendrons ici comme définition de l'évaluation celle qui la définit comme une « opération consistant en une prise d'information nécessaire à une prise de décision »<sup>22</sup>.

Plus précisément évaluer consiste donc successivement<sup>23</sup> :

---

<sup>21</sup> On notera sur ce point que cette question renvoie évidemment à la manière de concevoir les actes d'apprendre et d'enseigner.

<sup>22</sup> Stufflebeam.

<sup>23</sup> Cette série d'opérations est réalisée à chaque évaluation même si elle n'est pas toujours formalisée. Par exemple dans le cas de la correction d'un exercice, ce qui est attendu est le résultat dont on évalue la justesse en comparant ce que l'élève a produit avec ce qui était attendu ; on prend alors une décision : formulation d'une annotation, nombre de points, proposition de travail...



- en une **comparaison** entre ce qui était attendu (le **référént**) avec que l'on observe (le **référé**) ;
- une **analyse**, une **interprétation** et un **jugement** des écarts observés ;
- une prise de **décision(s)**, une proposition d'action(s) en fonction de l'analyse effectuée ;
- une **communication** de ces décisions.

Cette définition nous permet d'insister sur l'importance de l'étape de construction du référént d'évaluation nécessaire à la précision de ce **qui est attendu** ; pour cela il est alors nécessaire de définir :

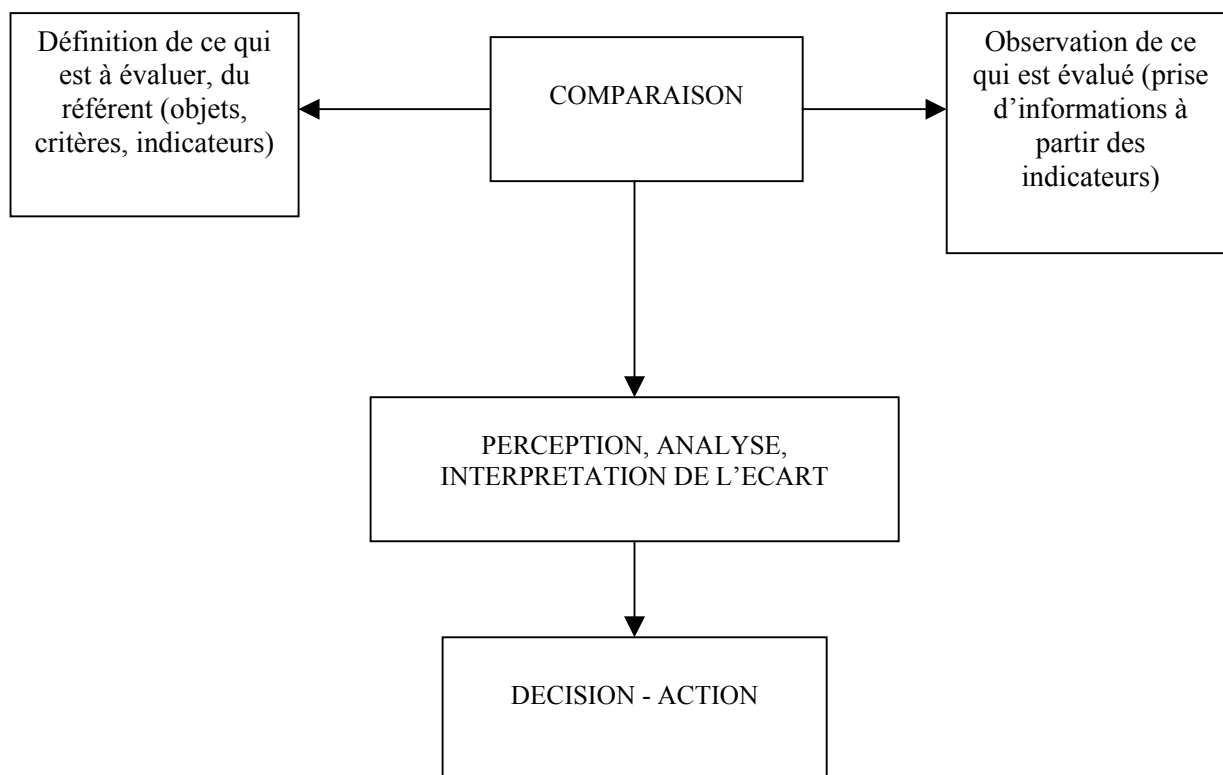
- l'«objet» à évaluer ;
- l'ensemble des **critères** indiquant les différents points de vue permettant «d'observer» cet objet ;
- les **indicateurs**, « indices » nécessaires à la prise d'informations.

***L'évaluation est d'abord une affaire d'intentions***

Rappelons ici certains points abordés dans la première partie :

- L'évaluation a deux grandes dominantes : sociale et pédagogique.
- La fonction sociale valorise la comparaison entre élèves. Son référént est alors l'ensemble des élèves. Le résultat est alors fréquemment communiqué à l'aide d'une échelle.
- La fonction pédagogique permet de situer l'élève par rapport à un enseignement. Le référént est alors la « matière ». Les informations communiquées sont de nature plus qualitative.
- Dans le cadre du fonctionnement actuel du système éducatif français, ces deux fonctions sont à la fois indispensables et complémentaires. Il est par contre particulièrement difficile de les mobiliser en même temps et de faire jouer, aux mêmes situations d'évaluation, les deux fonctions simultanément<sup>24</sup>.

**UNE DEFINITION DYNAMIQUE DE L'EVALUATION**



<sup>24</sup> D'où l'importance de bien définir ses priorités et ses intentions.

### ***Evaluation et apprentissage***

Plusieurs courants théoriques tentent d'expliquer ce qui se passe lorsqu'un élève apprend. Certains<sup>25</sup> ont insisté sur l'importance, dans l'acte d'apprendre, de la sanction<sup>26</sup> proposée à l'élève : un renforcement positif stabilise l'apprentissage, un retour négatif tente d'éviter les erreurs. On parle alors pour l'élève d'un renforcement qui, pour beaucoup d'enseignants, renvoie à l'idée de motivation. En quelque sorte, l'élève serait motivé par le retour qu'il aurait, par l'enseignant, de la qualité de son apprentissage. La note pourrait jouer ce rôle. Cette façon de voir les choses se heurte à certaines difficultés :

- Qu'en est-il de la motivation des élèves pour lesquels les retours sont essentiellement faits de notes en-dessous de la moyenne ?

- Ne risque-t-on pas pour les élèves de substituer à la motivation d'apprendre une motivation exclusivement liée à l'obtention d'une bonne note ? En quelque sorte, ce que l'on apprend aurait moins d'importance que la note obtenue à une épreuve.

D'autres courants<sup>27</sup> nous ont alertés sur ce dernier point. Au lieu de poursuivre des objectifs d'apprentissage, de plus en plus d'élèves (d'enseignants ?) poursuivraient des objectifs d'évaluation. Il n'y a qu'à voir, par exemple, comment les élèves choisissent leurs options, leurs sections, ce qu'il a fallu faire pour que certaines équipes pédagogiques prennent au sérieux les TPE<sup>28</sup>, pour se persuader que ce n'est pas toujours pour ce que l'on apprend qu'un enseignement est choisi mais aussi pour ce qu'il rapporte.

Ces courants insistent alors sur la nécessaire participation des élèves à leurs apprentissages. L'erreur, et plus largement l'évaluation, deviennent des composantes nécessaires à l'acte d'apprendre et l'évaluation, surtout formative, sert alors à

<sup>25</sup> Béhaviorisme.

<sup>26</sup> On parle ici, évidemment, aussi bien de sanctions négatives que positives.

<sup>27</sup> Psychologie cognitive.

<sup>28</sup> Prise en compte pour le bac des points au dessus de la moyenne x 2.

l'élève à réfléchir sur ses démarches et à prendre conscience des apprentissages réalisés<sup>29</sup>.

### ***Evaluation et enseignement***

Si l'évaluation s'avère nécessaire pour apprendre elle est évidemment aussi un outil pour enseigner. Nous relèverons ici deux aspects qui nous paraissent importants :

- Le retour sur son enseignement que permet l'évaluation des élèves : Qu'ont-ils appris ? Qu'est-ce qui a posé problème ? Que faut-il reprendre ? Comment faire évoluer la séquence ?...

- La possibilité (la nécessité ?) de différencier les parcours des élèves en fonction de leurs acquis : groupes de besoins, aide aux élèves en difficulté<sup>30</sup>, groupes de compétences<sup>31</sup>, PPRE<sup>32</sup>...

### ***La définition de l'objet à évaluer et le choix des critères d'évaluation***

La première opération pour construire un dispositif d'évaluation consiste donc en la construction d'un référent. La définition de l'objet à évaluer en est la base. Celle-ci est, bien qu'en apparence simple, souvent problématique.

Par exemple dans le cadre de la mise en œuvre d'une pédagogie de projet<sup>33</sup> où les élèves doivent apprendre en produisant, que faut-il évaluer ? La production ? Les apprentissages réalisés ?

Définir l'objet à évaluer doit se faire lorsque l'on précise l'objectif d'apprentissage visé ; qu'apprend-on réellement en réalisant un panneau en documentation, en remplissant un carnet de bord, en faisant un exposé, en écrivant un texte, en résolvant un problème, en réalisant un schéma ?

<sup>29</sup> On parle de « métacognition ».

<sup>30</sup> Voir *Points de Repère* sur « L'aide individualisée ».

<sup>31</sup> Voir fiche n°6.

<sup>32</sup> Programme Personnalisé de Réussite Educative.

<sup>33</sup> Par exemple Travaux Personnels Encadrés (TPE) ; Projet Pluridisciplinaire à Caractère Professionnel (PPCP) ; Itinéraire De Découverte (IDD).

Pour préciser les objectifs d'apprentissage, il est alors nécessaire de bien les distinguer des supports d'activités et d'évaluation.

Dans ce cadre, il est important de noter qu'actuellement les programmes officiels font référence à la notion de compétence qu'il est nécessaire de préciser.

Nous entendons ici par compétence la possibilité qu'aura un élève de faire face à une situation complexe en toute autonomie en y engageant l'ensemble de ses ressources : connaissances, savoir-faire, attitudes, stratégies, démarches...

**Exemple de compétence :** rédiger une fable  
(compétence intégrée dans l'objectif général de la séquence : étudier la construction narrative de l'apologue afin de rédiger une fable)

Définir l'objet d'évaluation ne suffit pas. Une fois la compétence formulée, il va falloir ensuite en préciser les critères d'évaluation. Les critères constituent, en quelque sorte, les différents points de vue qui vont permettre de « regarder » l'apprentissage, la production de l'élève. Choisir les critères consiste donc à choisir ce que l'on souhaite observer.

**Exemples de critères** d'évaluation du travail d'écriture (évaluation sommative de la séquence) :

- La pertinence (est-ce juste par rapport au sujet donné ?)
- La densité (est-ce suffisamment développé ?)
- La cohérence (est-ce logiquement organisé ?)
- L'originalité (y a-t-il manifestation d'une créativité personnelle ?)
- La correction (la langue utilisée est-elle correcte ?)

### **Définition des situations d'évaluation et sélection d'indicateurs**

Une fois les critères définis, il reste à préciser les situations et/ou supports qui permettront de les observer et ensuite de préciser les indicateurs (indices) les concrétisant.

### **Situations et/ou supports :**

Ecriture d'invention en temps limité (2 heures) à partir des révisions effectuées sur la séquence.

Libellé du sujet : rédigez une fable contemporaine (niveau de langue courant) à la manière de La Fontaine, dont la morale sera choisie dans la liste des proverbes ci-jointe.

### **Exemples d'indicateurs**

- Critère « **la pertinence** » :
  - Le texte est versifié et poétique (emploi d'images notamment).
  - Il met en scène des « types sociaux ».
- Critère « **la densité** » :
  - Le texte compte au moins 10 vers, au plus 40 vers.
  - La partie narrative représente au moins la moitié de la fable.
- Critère « **la cohérence** » :
  - La fable commence par une courte présentation des personnages.
  - La morale correspond à la narration.
- Critère « **l'originalité** » :
  - Le narrateur « modalise » l'énoncé (ironie exercée sur l'un des personnages, par exemple).
  - La narration permet une lecture plurielle de la morale.
- Critère « **la correction** » :
  - Le niveau de langue utilisé est courant, jamais familier ni soutenu.
  - Le vocabulaire est précis (notamment les adjectifs servant à caractériser les personnages).

### **Prise de décisions et compte-rendu des résultats**

L'opération d'évaluation ne saurait s'arrêter au moment où la comparaison entre ce qui est attendu et ce qui est observé est réalisée. L'écart observé devra alors être analysé, des hypothèses permettant de l'expliquer formulées et des décisions proposées. Tout ceci fera l'objet d'un compte-rendu. Malheureusement celui-ci est souvent réduit à une formulation de notes, appréciations, annotations.

Pour ce qui est des décisions, elles dépendront de la finalité de l'évaluation : sélection, orientation, proposition d'un dispositif d'aide, de différenciation.

## **L'ÉVALUATION : QUELLE STRATEGIE POUR UNE REFLEXION EN EQUIPE<sup>34</sup> ?**

---

Pour terminer cette partie générale nous formulerons, comme nous le faisons dans chacun des *Points de Repère*, quelques propositions permettant de mettre en place, dans un établissement, un travail d'équipes sur l'évaluation.

### ***Définir les enjeux d'une réflexion sur ce sujet***

Il n'y a pas de projet et de motivation sans enjeux. Ceux liés à l'évaluation sont à la fois importants et délicats. Importants parce qu'ils concernent à la fois l'ensemble du système éducatif et ses différents niveaux dont celui de la matière, de la classe et de l'établissement. Délicats parce qu'ils touchent les dimensions individuelle et collective.

Plus que pour d'autres sujets sans doute, il est indispensable qu'un travail sur l'évaluation dans l'établissement présente des enjeux clairs. On ne travaille pas l'évaluation en collectif parce qu'il faut le faire mais parce que certaines situations le nécessitent. Partir de ces situations-problèmes, les analyser<sup>35</sup>, en débattre<sup>36</sup> est indispensable pour définir des orientations, des actions et ceci aussi bien dans les domaines disciplinaire qu'interdisciplinaire.

Si l'on réfléchit sur le plan stratégique, on notera qu'il est actuellement plus important de travailler au développement de la

dominante pédagogique de l'évaluation que de remettre en cause sa dimension sociale.

### ***Commencer par un travail par matière***

Il est tentant dans un établissement, d'aborder les questions d'évaluation en termes interdisciplinaires. Nous pensons qu'il est important, même si l'intention est de modifier les pratiques collectives, de poser d'abord le questionnement par matières.

Nous pensons, par exemple, qu'il y a actuellement plus d'enjeux à travailler la dimension pédagogique de l'évaluation qu'à se mobiliser sur le traitement de sa dimension sociale qui a montré ses limites.

### ***Ne pas confondre moyens et résultats***

Il est tentant dans un établissement de mettre en œuvre ce qu'un autre établissement pratique. Cela revient, le plus souvent, à appliquer des solutions sans avoir suffisamment réfléchi aux enjeux. La mise en œuvre est alors le plus souvent délicate. Si les expériences d'autres établissements, les exemples d'outils utilisés par d'autres sont évidemment utiles, ils n'évitent pas la nécessaire réflexion précédant l'action. Une équipe doit travailler dans sa « zone proximale de développement » et décider, pour elle, ce qui lui apparaît comme significatif tout en étant modeste afin de proposer un projet réalisable. Par exemple on n'introduit pas dans la pratique quotidienne un portfolio parce que l'établissement d'à côté en utilise un ou parce que l'inspecteur l'a dit. Introduire un tel outil a forcément des conséquences sur la pratique quotidienne. Parce que cette introduction présente un enjeu majeur, elle mérite de s'inscrire dans une démarche générale et dans le temps.

---

<sup>34</sup> Cette partie est développée à partir de nombreuses interventions faites sur ce sujet dans les établissements scolaires.

<sup>35</sup> On retrouve d'ailleurs là une opération d'évaluation.

<sup>36</sup> On rappellera ici l'importance du débat professionnel dans nos établissements comme moteur de la mise en projet.

## **FICHES – OUTILS**

---

### **PRESENTATION DES FICHES**

#### **FICHE N° 1 : LES FONCTIONS DE L’EVALUATION**

*Cette fiche présente synthétiquement l’ensemble des fonctions de l’évaluation ainsi que les principaux termes utilisés.*

#### **FICHE N° 2 : FICHE DE TRAVAIL POUR REFLECHIR A L’EVALUATION DANS UN ETABLISSEMENT**

*Cette fiche présente des consignes de travail permettant à une équipe pédagogique de déterminer des priorités d’amélioration des pratiques d’évaluation.*

#### **FICHE N° 3 : DOCIMOLOGIE**

*Cette fiche précise les principaux résultats de la docimologie et propose quelques pistes d’harmonisation des évaluations*

#### **FICHE N° 4 : LE PORTFOLIO**

*Cette fiche présente la définition, la composition et l’utilisation du portfolio.*

#### **FICHE N°5 : UN EXEMPLE EN EDUCATION PHYSIQUE ET SPORTIVE**

*Cette fiche présente un exemple de construction d’un référent d’évaluation tiré du BO.*

#### **FICHE N° 6 : L’EVALUATION EN LANGUES VIVANTES**

*Cette fiche signale les principales évolutions concernant l’évaluation en langues vivantes.*

#### **FICHE N° 7 : L’EVALUATION D’UNE SEQUENCE EN FRANÇAIS**

*Cette fiche donne un exemple d’évaluation d’une séquence en français.*

#### **FICHE N° 8 : L’EVALUATION EN HISTOIRE GEOGRAPHIE**

*Cette fiche propose l’utilisation d’une grille d’évaluation pour aider les élèves à préparer l’épreuve du baccalauréat sur document.*

#### **FICHE N° 9 : L’EVALUATION DES DM EN MATHEMATIQUES**

*Cette fiche propose une réflexion sur « l’utilisation » des devoirs à la maison en mathématiques.*

#### **FICHE N° 10 : L’EVALUATION DES COMPETENCES TIC AU LYCEE : LE B2I**

*Cette fiche présente l’esprit et les modalités d’évaluation du Brevet Informatique et Internet au lycée.*

#### **FICHE N° 11 : L’EVALUATION EN SCIENCES PHYSIQUES ET CHIMIQUES**

*Cette fiche donne des exemples de mise en place de l’évaluation des capacités expérimentales.*

#### **FICHE N° 12 : L’EVALUATION DES CAPACITES EXPERIMENTALES EN S.V.T.**

*Cette fiche donne un exemple de mise en place de l’évaluation des capacités expérimentales.*

## FICHE N° 1 : Les fonctions de l'évaluation

Cette fiche propose une « définition » des fonctions de l'évaluation. Elle doit permettre à des équipes pédagogiques de se mettre d'accord sur un langage commun, base d'une réflexion sur l'évaluation.

|                                       | LOGIQUE PEDAGOGIQUE / LOGIQUE DE FORMATION<br>(A USAGE INTERNE)  |  |   | LOGIQUE SOCIALE<br>(A USAGE EXTERNE)                         |   |
|---------------------------------------|--|--|---|--|---|
| Fonctions                             | Diagnostique   | Formative  | Sommative   | Pronostique  | Certificative   |
| <b>Quand ?</b>                        | En début d'apprentissage, de séquence  | Pendant l'apprentissage, la séquence   | En fin de séquence pour le passage à la séquence suivante   | Avant une formation  | En fin d'apprentissage  |
| <b>Quoi ?</b>                         | Des connaissances, savoir-faire nécessaires (pré-requis)<br>Des acquis déjà présents (différenciation)                 | Des connaissances, savoir-faire, des démarches...  | Des acquis : compétences, connaissances...  | Des compétences<br>Des aptitudes<br>Des motivations          | Une sélection significative de compétences                                |
| <b>Pour quoi ?</b>                    | Aider l'élève à apprendre<br>Identifier les besoins<br>Repérer les acquis<br>Différencier les parcours                 | Aider l'élève à apprendre<br>Identifier les besoins, les difficultés<br>Réguler l'apprentissage<br>Différencier les parcours                       | Faire un bilan<br>Passer à un niveau supérieur  | Pour sélectionner, orienter en vue d'une formation           | Pour délivrer un diplôme  |
| <b>Comment ?</b>                      | Mise en situation, auto-évaluation à partir de <b>critères de réalisation</b> , de réussite, entretiens, co-évaluation | Mise en situation, exercices, auto-évaluation à partir de <b>critères de réalisation</b> , de réussite, verbalisation des démarches, co-évaluation | Mise en situation<br>Evaluation à partir de <b>critères de réussite</b><br>Codes pour la communication du résultat (note, lettre) | Examens<br>Tests<br>Concours<br><b>Référence à une norme</b> | Examens<br>Contrôle en cours de formation<br><b>Référence à une norme</b> |
| <b>Par qui ?</b>                      | Enseignant(s), Elève(s)  | Enseignant(s), Elève(s)  | Enseignant(s)   | Examineurs<br>Jury   | Examineurs<br>Jury  |
| <b>Autres termes proches utilisés</b> |  | Evaluation formatrice <sup>37</sup>  | Evaluation sommative interne  | Evaluation prédictive  | Evaluation sommative externe<br>Evaluation normative                      |

<sup>37</sup> On parle d'évaluation formatrice lorsque dans le cadre d'une évaluation formative on « travaille » à l'appropriation des critères d'évaluation par les élèves (recherche de critères, formulation, définition...).

## **FICHE N° 2 : Fiche de travail pour réfléchir à l'évaluation dans un établissement**

*Cette fiche peut servir de base à un travail de réflexion en équipe sur l'évaluation. Elle doit permettre d'identifier des priorités « à travailler » dans une logique d'amélioration des pratiques d'évaluation individuelles et collectives.*

### Consignes de travail

Par matière ou groupe de matières :

1. Identifier à partir de la liste 1 un « besoin » prioritaire lié à votre matière et un « besoin » concernant l'établissement ;
2. Choisir dans la liste 2 un objectif de travail permettant de répondre à ces différents besoins ;
3. Dans le cadre de cet objectif proposer un dispositif de travail et d'expérimentation.

### Etape 1 / Liste 1

Besoins repérés / Situations problèmes :

- mise en accord sur des principes communs
- communication avec les familles
- communication avec les élèves
- harmonisation des évaluations et des notations
- mise en place de Contrôle en Cours de Formation
- suivi des élèves par l'équipe enseignante
- utilisation de l'évaluation pour favoriser l'apprentissage, construire des séquences, des séances
- différenciation pédagogique / mise en place de parcours
- aide aux élèves rencontrant des difficultés
- différenciation des évaluations
- choix de situations d'évaluation significatives et pertinentes pour évaluer les acquis des élèves, par exemple une compétence

...

### Etape 2 / liste 2

Objectifs :

- écriture d'une charte
- modification des bulletins
- construction de référents communs
- mise en place d'épreuves communes
- construction de barèmes communs
- construction de dispositifs et/ou d'outils
- proposition d'outils de communication enseignants / élèves / familles
- construction de dispositifs et/ou d'outils de préparation de conseil de classe
- construction d'un dispositif d'évaluation de la formation d'un élève à l'issue d'une séance, d'une séquence
- mise en place d'une différenciation pédagogique (organisation des modules, de l'aide individualisée, de groupes niveaux de compétences en langues vivantes ...)
- proposition d'un dispositif d'évaluation pour les IDD, TPE, ECJS, les capacités expérimentales
- participation des élèves à la définition de l'évaluation (évaluation formatrice)

...

## FICHE N° 3 : Docimologie

---

### Définition

D'après le *Dictionnaire actuel de l'éducation* (Legendre, ESKA) la docimologie est « *la science de la mesure et de l'évaluation en éducation* ». Cette définition est une extension, le mot docimologie ayant été proposé par Henri Pierron en 1922 pour désigner l'étude systématique des examens.

### Principaux résultats et propositions

La docimologie est surtout connue pour avoir montré les difficultés des correcteurs à porter des jugements et notes identiques sur les mêmes copies. Elle a proposé des explications sur ces différences et fait des propositions d'harmonisation. Les expériences dont on trouvera les résultats ci-dessous sont (malheureusement ?) facilement reproductibles.

### Quelques exemples de la relativité de la note<sup>38</sup>

- Copies identiques corrigées par un grand nombre de correcteurs

| Matières           | Ecart maximum | Ecart le plus fréquent |
|--------------------|---------------|------------------------|
| Français           | 13            | 6-7                    |
| Anglais            | 9             | 4                      |
| Mathématiques      | 9             | 4                      |
| Philosophie        | 12            | 5-7                    |
| Sciences physiques | 8             | 4                      |

- Moyenne des notes données par un grand nombre de correcteurs à une copie :
  - en leur indiquant que d'habitude pour cet élève les notes sont bonnes : 11.86
  - en leur indiquant que d'habitude pour cet élève les notes sont basses : 9.84
- Moyenne des notes données par un grand nombre de correcteurs à une copie :
  - située après 3 copies plus faibles : 9.64
  - située après 3 copies meilleures : 5.34
- Moyenne des notes données par un grand nombre de correcteurs à une copie comprenant 6 incorrections :
  - situées dans la 1<sup>ère</sup> moitié de la copie : 10.32
  - situées dans la 2<sup>ème</sup> moitié de la copie : 11.94

### Quelques explications<sup>39</sup>

La docimologie a essayé d'expliquer les principales raisons de la relativité des notes. Parmi celles-ci on trouve :

- le fait que, ne s'étant pas concertés sur les objectifs poursuivis, les évaluateurs ne disposent pas des mêmes critères d'évaluation ;
- le fait que même disposant des mêmes critères, ils ne leur donnent pas la même importance ;
- l'effet de stéréotypie : connaissant l'élève, on porte sur ses performances des évaluations immuables ;
- l'effet de halo : connaissant l'élève, on est influencé par des caractéristiques de sa personne ;
- l'effet de tendance centrale : on note « au milieu » de l'échelle par crainte de sur ou sous-évaluer ;

---

<sup>38</sup> *Démarches et outils de l'évaluation*, IREM de Lyon

<sup>39</sup> Cahiers Pédagogiques, *l'évaluation*, 1991



- l'effet de trop grande indulgence ou sévérité ;
- l'effet de l'ordre de correction : une copie n'est pas notée de la même manière selon qu'elle vienne après une bonne ou une mauvaise copie ; selon qu'elle se trouve en début ou en fin de « paquet » ;
- l'effet de relativisation : on évalue la performance plus par rapport aux autres copies que par rapport à sa valeur intrinsèque.

### Des pistes d'amélioration

Parmi les pistes d'amélioration on peut noter :

- l'intérêt de construire le référent d'évaluation en équipe et en amont de l'évaluation ;
- l'utilisation pour la correction d'un barème : il a pour but d'uniformiser la codification des appréciations ;
- l'harmonisation a posteriori des corrections utilisée dans la plupart des examens ;
- des méthodes statistiques pour harmoniser les notes d'une classe à une autre.

### Exemple d'harmonisation

Le but est de faire en sorte que les notes de chaque classe aient la même moyenne et le même écart type ; c'est à dire qu'elles soient réparties autour de la même « valeur centrale » avec le même « éparpillement ».

1- On calcule les moyennes  $m_1$  et  $m_2$  et les écarts types  $s_1$  et  $s_2$  de chaque classe. On calcule également la moyenne  $m$  et l'écart type  $s$  de l'ensemble.

2- On rend les deux séries de notes centrées et réduites en remplaçant chaque note par  $(note - m_1)/s_1$  pour la première classe et  $(note - m_2)/s_2$  pour l'autre. On obtient alors deux séries de nombres  $c_1$  et  $c_2$  dont la moyenne est 0 et l'écart type 1.

3- On « étale » ces notes (centrées réduites) autour de la moyenne en multipliant chacune par l'écart type global  $s$  et en lui ajoutant la moyenne  $m$  de l'ensemble des notes de départ ( $c_1 \cdot s + m$  et  $c_2 \cdot s + m$ ).

On obtient alors deux classes ayant la même moyenne (celle de l'ensemble des valeurs de départ) et le même « éparpillement » (écart type) autour de cette moyenne.

Les résultats obtenus par les deux classes sont alors comparables.

### Le barème est-il un instrument fiable ?

*L'I.R.E.M. de Rennes a fait corriger 22 copies de mathématiques (c'est l'épreuve de mathématiques, où le barème a une place fondamentale, qui a le plus souvent été testée) du B.E.P.C. par 10 professeurs. Cinq d'entre eux l'ont fait avec barème, les autres sans barème. L'analyse des résultats a mis en évidence trois points :*

- les utilisateurs du barème ont corrigé plus sévèrement ;
- l'écart entre les notes extrêmes est moindre quand on tient compte du barème ;
- le barème ne supprime pas la dispersion des notes.

*Devant la déception de voir le barème se limiter à un rôle vaguement modérateur, on a été amenés à l'affiner, dans l'espoir d'obtenir une meilleure précision dans l'évaluation. Le Groupe de Recherche de Montauban dirigé par Cransac et Dauvisis s'est penché sur ce problème en 1975. Il leur a fallu plus de 15 heures de travail pour se mettre d'accord et élaborer un barème très précis (sur 120 points). Malgré cet effort, pour une copie dont la note varie de 4 à 13 sur 20, chaque correcteur concerné a justifié sa notation et il a été impossible de donner raison à l'un ou à l'autre. Certains ont donné tour à tour raison à l'un puis à l'autre. D'autre part, le barème devient illusoire quand dans une réponse peu claire, l'un voit un bon raisonnement, l'autre un raisonnement faux ; « le barème imposé est appliqué en fonction de la personnalité des correcteurs. Certains l'appliquent à la lettre en faisant fi de leurs sentiments et de leur expérience pédagogique, d'autres ne peuvent ou ne veulent le faire et modulent le dit barème. » (Ronceray, De l'influence du barème, I.R.E.M. Rennes)*

<http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/docimologie.htm>

## **FICHE N°4 : Le portfolio**

---

*Le terme de portfolio revient de manière insistante. Il est actuellement fortement conseillé dans le cadre de l'apprentissage des langues vivantes et par l'inspection générale dans son rapport sur l'évaluation de juillet 2005. Le portfolio doit permettre une meilleure responsabilisation et autonomisation de l'élève. Pour l'enseignant il peut favoriser la définition des parcours en fonction des acquis réels des élèves.*

### **Types de portfolio ou différentes parties d'un portfolio**

---

Il existe plusieurs types de portfolio en fonction des choix de priorités guidant sa mise en œuvre :

#### **LE PORTFOLIO D'ACCOMPAGNEMENT OU D'APPRENTISSAGE (DE DEVELOPPEMENT)**

Dans ce type de portfolio (ou partie de portfolio), l'élève est amené à démontrer son cheminement en lien avec des objectifs et des compétences clairement identifiés. Il contient des travaux d'élèves accompagnés d'évaluations diverses (auto-évaluation, évaluation diagnostique, évaluation finale...)

#### **PORTFOLIO DE PRESENTATION, D'EXPOSITION**

Ce portfolio (ou partie) permet d'accumuler différents travaux démontrant les réalisations significatives. Différentes classifications sont possibles : objet d'étude, thématique, nature de la production, etc.

#### **PORTFOLIO D'EVALUATION, DE CERTIFICATION**

Ce portfolio est constitué des travaux, des évaluations permettant de faire la démonstration de la maîtrise de connaissances et compétences (intellectuelles, personnelles et sociales) définies par un référentiel.

### **Raisons pour lesquelles on peut souhaiter mettre en place un portfolio**

---

La mise en place d'un portfolio peut être argumentée à différents niveaux :

- mise en valeur de certaines finalités éducatives : valorisation de la personne, réussite de tous,
- mise en place d'une évaluation plus « pédagogique » : régulation de la fonction sociale, évaluation / apprentissage, valorisation, progrès, auto-évaluation, co-évaluation,
- mise en cohérence avec les théories de l'apprentissage : activité, motivation, autonomie/responsabilité, projet, réflexivité,
- amélioration du suivi des élèves : progression, parcours, cycle, compétence.

### **Quelques points de vigilance pour installer un portfolio en classe...**

---

Mettre en place un portfolio en classe ou en établissement scolaire ne se limite pas à un choix de support. Il est indispensable, individuellement ou/et en équipes :

- de partager les enjeux de son utilisation,
- de définir les intentions et objectifs de sa mise en œuvre,
- de choisir un type de portfolio en fonction des intentions et objectifs,
- d'en prévoir les modalités d'utilisation,
- d'informer les élèves et les parents des fonctions et de l'utilisation du portfolio.

## FICHE N°5 : Un exemple en Education Physique et Sportive

*Nous donnons ci-dessous un exemple des documents d'évaluation proposés en EPS par le BO n°25 du 20 juin 2002. La manière dont est construit ce document peut servir de base à la définition d'un référent d'évaluation dans l'ensemble des disciplines.*

### BASKET

| COMPETENCES ATTENDUES  |  | PRINCIPES D'ELABORATION DE L'EPREUVE   |   |   |
|--|--|--|---|---|
| <p><b>NIVEAU 1</b><br/>Rechercher le gain d'une rencontre de basket par la mise en place d'une attaque fondée sur l'occupation permanente de l'espace de jeu (écartement et étagement) face à une défense organisée pour récupérer la balle et défendre la cible. Les élèves sont capables de recueillir des informations pour élaborer un projet collectif.</p> <p><b>NIVEAU 2</b><br/>Rechercher le gain d'une rencontre de basket par la mise en œuvre de choix tactiques collectifs fondés sur la vitesse d'exécution et impliquant au moins deux partenaires. La défense réduit son espace de jeu. Les élèves utilisent de façon optimale leurs ressources au regard des modalités d'actions élaborées.</p> |  | <p>Match à 4 contre 4 sur un terrain réglementaire, opposant des équipes dont le rapport de force est équilibré a priori.<br/>Chaque équipe dispute plusieurs rencontres de 8 minutes au moins.<br/>Les règles essentielles sont celles du basket-ball, la troisième faute personnelle est sanctionnée par une exclusion temporaire de 1'30".<br/>Il est demandé aux équipes d'adopter avant chaque match un projet d'organisation en attaque et en défense.</p> |   |   |
| POINTS A AFFECTER  | ELEMENTS A EVALUER                                   | NIVEAU 1 NON ATTEINT   | DEGRE D'ACQUISITION DU NIVEAU 1   | DEGRE D'ACQUISITION DU NIVEAU 2   |
| 05/20  | <b>Organisation collective</b>                       | Projet d'organisation limité et vague. L'équipe ne parvient pas à adopter et maintenir une organisation collective. Les actions individuelles prédominent.   | L'organisation adoptée est identifiable. Elle repose sur une répartition des rôles et des tâches. Le projet collectif permet l'occupation de l'espace et favorise les relations à 2 joueurs (passe et va, passe et suit, rebond...). L'équipe peut se réorganiser entre les matchs. | L'organisation adoptée tient compte de l'équipe adverse (points forts, points faibles). Les actions d'attaque sont variées (alternatives, combinaisons,...). L'organisation défensive est efficace. L'équipe peut s'adapter en jeu pour rester structurée en attaque et en défense. |
| 05/20  | <b>Actions individuelles du porteur de balle</b>     | Efficace dans les passes courtes. Progresses en dribble si l'espace est dégagé. Tire sans prendre en compte la présence de l'adversaire ou de façon précipitée.  | Utilise efficacement passe courte et passe longue pour faire progresser la balle. Peut transmettre la balle dans la course d'un partenaire. Progresses en dribble avec une présence défensive. Exploite les situations favorables de tir en utilisant une technique privilégiée.    | Maîtrise les techniques de débordement en dribble. Produit des passes décisives. Peut varier le rythme de jeu. Tire efficacement dans des situations favorables, à des distances et sous des angles variés. Utilise différentes techniques de tir en fonction de la situation.      |
| 05/20  | <b>Actions individuelles du non porteur de balle</b> | Suit le sens du jeu. Court en s'écartant de son adversaire, en appelant verbalement ou physiquement. Jeu de rebond offensif aléatoire.   | Se rend disponible pour aider le porteur de balle, dans la montée de balle ou la mise en situation favorable de tir. Utilise les couloirs latéraux. Joue le rebond offensif lorsqu'il est sous le panier.   | Crée des espaces libres ou utilise des espaces libérés par un autre joueur (écran). Maîtrise les techniques de démarquage adaptées à la présence de partenaires et d'adversaires dans un espace proche. Se déplace pour jouer le rebond offensif.                                   |
| 05/20  | <b>Actions individuelles du défenseur</b>            | Ferme l'accès au panier. Gêne le porteur de balle. Construit une attitude défensive réglementaire. Participe au rebond défensif de manière aléatoire.  | Presse le porteur de balle et conteste le tir dans le respect du règlement. Réussit quelques interceptions. Joue le rebond défensif lorsqu'il est sous le panier.   | Adapte sa défense au jeu de l'adversaire. Oriente le porteur de balle (interdit l'axe central). Articule ses actions avec celles de ses partenaires (changement, aide). Se déplace pour jouer le rebond défensif.   |

## **FICHE N° 6 : L'évaluation en Langues Vivantes**

---

*La nouvelle loi d'orientation a donné priorité à l'enseignement des langues vivantes. Le cadre européen des langues a été adopté (voir page 33), l'organisation de groupes de compétences et l'utilisation du portfolio conseillés.*

### **Exemples de niveaux de formation attendus**

(BO Hors série N°5 9 sept. 2004 et nouveaux programmes de collège)

|                 |  |
|-----------------|--|
| <b>Primaire</b> | <b>A1</b> (langue commencée en CE2)  |
| <b>Collège</b>  | Premier palier (fin de 5 <sup>ème</sup> ) <b>A2</b><br>Second palier (fin de 3 <sup>ème</sup> ) <b>B2</b> (langue commencée au primaire) |
| <b>Lycée</b>    | <b>B1</b>  |

### **Le Portfolio européen des langues**<sup>40</sup>

Le Portfolio dans l'enseignement des langues doit permettre :

Aux élèves

- de faire le point régulièrement sur leurs acquis et de se fixer des objectifs,

Aux équipes pédagogiques

- de construire une évaluation résolument positive pour développer la motivation des élèves,
- de mettre en place des groupes de compétences,
- de faciliter la continuité entre l'école, le collège et le lycée

C'est un document (livret, classeur...) et un outil personnel complété et conservé par l'élève pendant toute sa scolarité et au-delà.

Il va de soi que l'on ne peut réduire l'utilisation du portfolio à sa simple introduction et qu'il est nécessaire d'y préparer les élèves (et les enseignants).

Les portfolios actuellement disponibles<sup>41</sup> comprennent en général trois parties : le **passport** de langues, la **biographie langagière**, le **dossier**.

**Le Passeport**, document normalisé constitue un bilan des savoir-faire, des certifications ou diplômes ainsi que des expériences vécues dans différentes langues.

**La Biographie langagière**, outil d'évaluation formative, permet à l'apprenant de répertorier ses expériences d'apprentissage et de s'auto évaluer.

**Le dossier** permet de réunir les documents attestant des niveaux de compétences atteints.

### **Exemple de critères d'évaluation pour la constitution d'un portfolio**

#### **Interaction orale / Comprendre un locuteur natif**

**B2** Peut comprendre en détail ce qu'on lui dit en langue standard, même dans un environnement bruyant.

**B1** Peut suivre un discours clairement articulé et qui lui est destiné dans une conversation courante, mais devra quelquefois faire répéter certains mots ou expressions.

**A2** Peut comprendre suffisamment pour gérer un échange simple et courant sans effort excessif. Peut généralement comprendre un discours qui lui est adressé dans une langue standard clairement articulée sur un sujet familier, à condition de pouvoir demander de répéter ou reformuler de temps à autre. Peut comprendre ce qui lui est dit clairement, lentement et directement dans une conversation quotidienne simple à condition que l'interlocuteur prenne la peine de l'aider à comprendre.

**A1** Peut comprendre des expressions quotidiennes pour satisfaire des besoins simples de type concret si elles sont répétées, formulées directement, lentement et clairement par un interlocuteur compréhensif. Peut comprendre des questions et des instructions qui lui sont adressées lentement et avec soin et suivre des consignes simples et brèves.

---

<sup>40</sup> Cf. fiche n°4 sur le Portfolio.

<sup>41</sup> Edition Didier.

## FICHE N° 7 : L'évaluation d'une séquence en Français

### Passer d'une évaluation programmatique à une évaluation formatrice...

Au lycée, a fortiori en classe de Première avec les EAF (Epreuves Anticipées de Français) du Baccalauréat, la progression se détermine souvent plus en fonction du seul programme « à faire » en vue de l'examen, qu'à partir des attentes et des besoins réels des élèves. L'évaluation perd alors de son sens puisqu'elle ne sert plus à la construction des apprentissages mais est subordonnée à l'atteinte d'objectifs propres à l'examen.

Comment concilier dès lors le respect du programme comprenant la préparation du Baccalauréat et l'élaboration progressive de compétences culturelles, littéraires et communicationnelles, tout en prenant en compte la différenciation des parcours d'apprentissage ? Trois pistes complémentaires peuvent être privilégiées :

1°) Viser la pertinence plutôt que l'exhaustivité :

Les Documents d'Accompagnement des Programmes au lycée le répètent à l'envi : il ne s'agit pas de vouloir tout faire mais d'opérer des choix pédagogiques<sup>42</sup>. Ainsi une progression ne vise pas à l'exhaustivité, mais accorde du temps à l'apprentissage et privilégie le réinvestissement. Il paraît également judicieux de contractualiser le projet afin de construire la motivation des élèves, c'est-à-dire leur faire connaître les connaissances et les compétences qu'ils vont essayer d'atteindre.

2°) Construire un dispositif de régulation des apprentissages :

L'organisation des apprentissages en séquences permet de rompre avec la linéarité programmatique. Chaque séquence entretient un rapport explicite avec au moins un objet d'étude : l'important est de tresser, de croiser les objets d'étude (progression par combinaison) afin de complexifier les apprentissages tout au long de l'année (progression par entrecroisement des blocs de compétences)<sup>43</sup>.

Le rythme et la difficulté des séquences sont déterminés par le niveau de la classe. Par conséquent, il n'existe pas de projet pédagogique ou de progression « clés en main ». Seuls les besoins des élèves, précisés à partir des évaluations menées au cours de la séquence, permettent de ré-interpeller le dispositif prévisionnel, voire de le modifier si nécessaire. Il s'agit donc de prévoir une certaine souplesse dans l'élaboration de la séquence, afin de mettre en œuvre d'une part des variations dans les niveaux d'exigence, d'autre part des séances de remédiation.

3°) Différencier et diversifier les temps d'évaluation :

Au cours de la séquence, trois types d'évaluation à usage pédagogique se succèdent : l'évaluation initiale à usage **diagnostique** (faire émerger les représentations et vérifier les pré-acquis), l'évaluation **intermédiaire à fonction régulatrice** (recueillir des informations pour prendre des décisions), l'évaluation **finale à visée sommative**.

Au vu des résultats de ces exercices, l'enseignant régule la fréquence et le rythme des activités afin d'assurer au mieux les acquisitions des élèves. A certains moments de la séquence, notamment lors d'évaluations formatives, il se révèle particulièrement intéressant d'associer les élèves à l'appréciation de leurs travaux. Dans le cadre de la séquence, on gagne à mettre en place une **évaluation formatrice**, au sens où elle renseigne davantage les élèves sur les progrès individuels et collectifs qu'ils ont accomplis et permet en même temps au professeur d'adapter son enseignement pour que celui-ci soit pleinement efficace.

Exemple de tableau prévisionnel de séquence : (Cf. Doc joint)

**Commentaire :** Il s'agit de la première séquence de l'année pour une classe de 1<sup>o</sup> STI. Elle croise deux objets d'étude :

1) Le biographique ; 2) Convaincre, persuader, délibérer.

Elaborée avant la rentrée des classes, le choix des textes comme les modalités de son déroulement sont donnés à titre prévisionnel, donc susceptibles d'être modifiés au vu du niveau de la classe. Cependant des séances modulables ont d'ores et déjà été intégrées au tableau de séquence, ce qui laisse à l'enseignant une certaine souplesse dans sa pratique pédagogique. Ainsi, les modules permettent de remédier aux difficultés ou aux lacunes constatées dans l'apprentissage ou la révision de notions : si le professeur constate qu'une connaissance ou une compétence antérieure n'a pas été assimilée, il peut envisager une reprise de celle-ci en demi-groupe avec une stratégie pédagogique différente. La constitution de binômes « intelligents » pour corriger certaines évaluations, c'est-à-dire de groupes composés d'un élève ayant bien réussi avec un élève ayant moyennement réussi, ou bien d'un élève ayant moyennement réussi avec un élève

42 « On ne peut tout enseigner, pour des raisons matérielles et en raison de la difficulté et de la spécialisation que présentent de nombreux points de langue, de littérature et de culture. [...] La liberté des professeurs est entière dans le choix des œuvres, des progressions en cours d'année et des méthodes. » (Accompagnement des Programmes du Lycée, CNDP, Septembre 2001, p.7-8).

43 « un objet d'étude peut être abordé à l'intérieur d'une ou plusieurs séquences ; une séquence peut aussi rassembler des éléments issus de plusieurs objets d'étude » (Accompagnement des Programmes du Lycée, CNDP, Septembre 2001, p.106).

ayant peu ou pas réussi, favorise la construction des apprentissages : les élèves ayant peu réussi s'investissent davantage dans la correction parce qu'ils sont « guidés » par un de leurs pairs. C'est l'occasion à la fois de modifier des représentations erronées et d'améliorer l'expression écrite. Enfin, l'évaluation de la lecture cursive donne lieu à un bonus qui s'ajoute à la note de l'évaluation sommative. L'auto-correction responsabilise les élèves par rapport à la qualité de leur lecture et les rend plus sensibles à la dimension formatrice de la correction.

**Titre de la séquence : Les intentions et les enjeux du récit de vie**

| Séances | Pré-requis/<br>Objectifs  | Lecture   | Ecriture  | Travail sur la<br>langue   | Oral   | Evaluation   | Modules                               | Remarques/<br>Remédiation  |
|---------|---|---|---|--|--|--|---------------------------------------|--|
| 1) 2 h  | - Vérifier les pré-acquis sur le genre biographique<br>- Etudier l'art du récit (traitement du temps) | <u>Lettre du 26 avril 1671</u> de Mme de Sévigné      | Prise de notes assistée<br><br>Ecriture de la conclusion  | Les valeurs du présent ; le vocabulaire mélioratif ; les discours direct et indirect | Classe dialoguée   | Diagnostique : la situation d'énonciation, le registre pathétique et les figures d'amplification |                                       |  |
| 2) 1 h  | - Rappeler les principes de lecture d'image<br>- Etudier l'art du portrait                            | <u>Les Ménéines</u> de Velázquez                      | Questionnaire à compléter                                 | Le vocabulaire de l'image  | Interrogations individuelles au tableau                        | Diagnostique : outils de la lecture d'image  | Lecture d'image fixe                  | OU : séance de remédiation sur une des notions de la 1 <sup>o</sup> séance |
| 3) 2 h  | - Etudier le traitement poétique de la mort   | <u>La ballade des pendus</u> de Villon                | Prise de notes<br>Ecriture de l'introduction              | Le vocabulaire péjoratif ; la versification  | Préparation en binômes<br>Classe dialoguée                     | Formative : 5 préparations ramassées   |                                       | Réinvestissement : Enonciation ; valeurs du présent ; pathos               |
| 4) 1 h  | - Evaluer les apprentissages du début de séquence   | <u>La légende dorée</u> de Voragine                   | Tableau de lecture analytique à compléter                 |  |  | Formative notée  |                                       | Rappel du schéma narratif  |
| 5) 1 h  | - Analyser la conception d'un sujet du BAC  | Corpus de documents                                   |   |  | Classe dialoguée sans prise de notes                           |  | Découverte d'un sujet type BAC        | OU : séance de remédiation sur le schéma narratif                          |
| 6) 1 h  | - Répertoire les genres biographiques   | Corpus de documents                                   | Questionnaire à compléter                                 | Les valeurs des temps du discours et du récit  | Classe dialoguée   |  |                                       | Rappel du pacte autobiographique   |
| 7) 1 h  | - Analyser le traitement filmique du personnage de Vatel  | Extraits vidéo de <u>Vatel</u> (2000) de Roland Joffé | Ecriture d'une critique                                   |  | Interrogations individuelles<br>Echange des travaux d'écriture | Formative : outils de la lecture d'image   |                                       |  |
| 8) 1 h  | - Réguler les apprentissages du début de séquence   | <u>La légende dorée</u> de Voragine                   | Ecriture de l'introduction et de la conclusion            |  | Classe Dialoguée<br>Préparation en binômes « intelligents »    | Correction de l'évaluation formative à partir de copies d'élèves                                 |                                       | Modifier les représentations erronées ; améliorer l'expression écrite      |
| 9) 1 h  | - Traiter l'écriture d'invention du BAC 2005  |   | Ecriture collective                                       |  | Classe dialoguée   | Formative non notée  | Approfondissement d'un sujet type BAC | OU : séance de remédiation sur le pacte autobiographique                   |
| 10) 2 h | - Evaluer les apprentissages<br>- Analyser la transformation du souvenir                              | <u>Gorge coupée</u> de Leiris                         | Tableau de lecture analytique à compléter                 |  |  | Sommative coefficient 2  |                                       |  |
| 11) 1 h | - Rappeler les liens entre les textes et documents de la séquence                                     | Tous textes et docs de la séquence + docs complém.    | Fiche récapitulative de la séquence à compléter           |  | Interrogations individuelles                                   | Sommative non notée  |                                       |  |
| 12) 1 h | - Evaluer les apprentissages de la séquence   | <u>Gorge coupée</u> de Leiris                         | Prise de notes<br>Ecriture de l'intro et de la conclusion |  | Classe dialoguée<br>Préparation en binômes « intelligents »    | Correction de l'évaluation sommative   |                                       | Modifier les représentations erronées ; améliorer l'expression écrite      |
| 13) 1 h | - Justifier la pertinence de la lecture cursive dans la séquence                                      | En amont : <u>Le champ de personne</u> de PICOULY     | QCM à compléter<br>Auto-correction                        |  | Echanges à partir du QCM corrigé en classe                     | notée (bonus de +2 ; +1 et +0,5)   |                                       |  |

## FICHE N° 8 : L'évaluation en Histoire Géographie

### Rappel de quelques éléments

- Le travail sur document est un élément central du processus d'apprentissage en histoire-géographie.
- L'épreuve du baccalauréat (4h) comporte en particulier l'étude d'un ensemble documentaire (2h30 à 3h et 12 points / 20).
- Cette épreuve paraît plus « facile » qu'elle ne l'est en réalité. Le candidat doit faire preuve de sa capacité à construire une réflexion cohérente (plan rigoureux) en réponse au sujet donné (la problématique est explicite dans le sujet) en s'appuyant sur tous les documents et ses connaissances personnelles.
- Cette épreuve se déroule en 2 temps :
  - . réponse aux questions posées qui portent sur la présentation, la mise en relation, la contextualisation, l'identification de notions ou de thèmes forts et l'intérêt et/ou les limites d'un tel corpus documentaire
  - . rédaction d'une réponse au sujet donné, en faisant apparaître une phrase introductive (reprise de la problématique posée par le sujet), un développement (organisé et structuré en paragraphes) et une courte conclusion (qui répond clairement au sujet).
- Critères d'évaluation : pas de limite de longueur (1 page à 1,5 page), reprise de tous les documents, évitement de la simple paraphrase ou reprise d'information des documents et de la restitution du cours sans tenir compte du travail préparatoire, orthographe, qualité de l'expression écrite, maîtrise de son jugement, utilisation des connaissances personnelles.

### Petite aide aux élèves : exemples de grille d'auto-correction et de co-correction :

Lors des exercices préparatoires, en classe ou à la maison, l'utilisation d'une grille d'auto-correction peut se révéler très utile. Celle-ci est définie avec les élèves. Une dizaine d'items sont précisés tant sur la forme que sur le fond et elle sera utilisée entre le passage du brouillon et le devoir final rédigé. Grâce à cette grille, l'élève peut aussi rapidement reprendre son devoir et valider les différents items ou apporter les modifications nécessaires.

| ITEMS (SYNTHESE, COMPOSITION, PARAGRAPHE REDIGE)  | ELEVE (OUI/NON) | ENSEIGNANT (OUI/NON) |
|---|-----------------|----------------------|
| J'ai fait une introduction                        |                 |                      |
| J'ai fait une conclusion                          |                 |                      |
| Je fais apparaître des paragraphes                |                 |                      |
| J'utilise tous les documents                      |                 |                      |
| Je fais apparaître des connaissances personnelles |                 |                      |
| Pour chaque idée, j'utilise un exemple            |                 |                      |
| J'ai relu pour l'orthographe                      |                 |                      |
| ...   |                 |                      |

| ITEMS (CROQUIS DE SYNTHESE)      | ELEVE (OUI/NON) | ENSEIGNANT (OUI/NON) |
|----------------------------------|-----------------|----------------------|
| J'ai mis un titre                |                 |                      |
| J'ai mis une date                |                 |                      |
| J'ai orienté mon croquis.        |                 |                      |
| Je donne une échelle             |                 |                      |
| J'ai fait une légende            |                 |                      |
| Je respecte le code des couleurs |                 |                      |
| Je respecte le code des figurés  |                 |                      |

## FICHE N° 9 : L'évaluation des DM en Mathématiques

---

Une pratique courante dans l'enseignement des mathématiques au lycée consiste à proposer aux élèves des « devoirs maison » (DM), que le professeur ramasse et corrige. Une note de l'Inspection Générale intitulée « *Les travaux écrits des élèves en mathématiques au collège et au lycée* »<sup>44</sup> en encourage la pratique en précisant les objectifs et la fréquence de ce type de travaux. Ce texte aborde :

« *Les **travaux individuels de rédaction** (et notamment les « devoirs à la maison »), dont les fonctions sont multiples peuvent et doivent prendre des formes variées (résolution individuelle, ou en petits groupes, d'un problème comportant éventuellement des questions ouvertes et aboutissant à une rédaction individuelle, compte rendu et synthèse d'une séance de travaux dirigés, recherche d'exemples, constitution d'un dossier sur un thème donné, mise au point et rédaction de solutions d'exercices dont l'étude a été engagée en classe, ...). Ils font l'objet d'une rédaction individuelle sur copie, **d'une correction détaillée des copies par le professeur**, et d'un rapport de correction destiné notamment à rectifier les erreurs les plus courantes et à dégager les méthodes essentielles. A tous les niveaux d'enseignement, le rôle de ces travaux est très important :*

- pour concourir à la maîtrise de la langue française et au développement des capacités de communication ;
- pour la gestion de l'hétérogénéité des élèves et la valorisation de leur volonté de progression, compte tenu de la diversité des capacités et des motivations de chacun ;
- pour le travail en équipe.»

Les exemples donnés tendent à montrer que le DM n'est pas un DS fait à la maison. De plus, à aucun moment, il n'est évoqué le fait de noter (avec barème et note sur 20) de tels travaux ; les indications sur les fréquences (« *hors les semaines où figure un devoir de contrôle, la présence d'un travail hebdomadaire de rédaction en temps libre est la règle dans les classes scientifiques* ») suffisent à rendre peu réalistes de telles pratiques (une solution serait de ne corriger qu'une partie des copies mais quelle image donnerait-on aux élèves de la façon dont on considère leur travail ? et puis est-il vraiment nécessaire d'en rajouter sur l'aspect « hasardeux » de la notation ?). Mais ne nous y trompons pas, il s'agit bien d'évaluer ces travaux. Cela suppose bien sûr que les objectifs soient annoncés clairement ; l'évaluation peut porter sur la rédaction, la pertinence des méthodes choisies, l'avancée dans la recherche (et non pas seulement le résultat), etc.

Le fait de ne pas se soumettre à une obligation systématique de noter permet dans un premier temps de limiter certains phénomènes bien connus, que ce soit de clonages de copies ou de sous-traitance, tout au moins d'aide très décisive apportée en cours particulier par exemple.

Mais l'intérêt principal est de pouvoir mettre en place des dispositifs d'accompagnement de l'élève en cours de travail dont nous donnons ci-après quelques exemples :

- si l'objectif principal est la rédaction, le travail peut être donné à chercher (au brouillon) pour une première date à laquelle une mise en commun est faite en classe, plusieurs jours sont ensuite laissés aux élèves pour rédiger leur travail ;
- la correction du travail peut être faite en classe, sur la copie elle-même, par l'élève au cours d'une séance à la fin de laquelle sera ramassée la copie ; cela permet au professeur d'évaluer le travail fourni mais aussi d'observer comment l'élève est capable de gérer une correction ;
- une partie du travail, surtout dans le cas d'une recherche peut être réalisée en sous-groupes par les élèves et présentée oralement par un groupe à l'aide de documents (transparents par exemple).

Mobiliser les élèves sur ce type de travaux sans avoir recours à la note (plus ou moins coefficientée !) suppose qu'ils puissent donner au travail hors-classe toute son importance dans l'apprentissage lui-même. On devra donc veiller à proposer des activités qui ont du sens pour l'élève et qui permettent de faire des DM des vrais temps d'apprentissage. Ces apprentissages seront certifiés et notés au cours d'une évaluation terminale classique (DS, interro, examen blanc...). Comme le rappelle la même note de l'inspection Générale : « *c'est l'évaluation qui est au service de la formation, et non le contraire* ».

---

<sup>44</sup> Disponible sur Eduscol à <http://eduscol.education.fr/D0015/DEVOIRS1.pdf>



## **FICHE N° 10 : L'évaluation des compétences TIC au lycée : le B2i**

---

Expérimenté à partir de septembre 2003, le B2i lycée devrait s'imposer à partir de la rentrée scolaire 2006-2007 dans tous les établissements. Il s'inscrit entre deux dispositifs désormais confirmés, le B2i école et collège, mis en place depuis 2000 et le C2i de l'enseignement supérieur mis en place en 2005-2006.

La philosophie générale du B2i est de permettre à tous les élèves ayant atteint un niveau de scolarité (fin de collège, fin de lycée,...) de maîtriser un ensemble de compétences d'usage des Technologies de l'Information et de la Communication. Il est demandé au lycée de mettre en place un dispositif permettant de vérifier, au travers des situations d'apprentissage vécues dans toutes les disciplines, qu'ils ont atteint un niveau de compétences définies par un référentiel.

Il ne s'agit pas de délivrer un enseignement et d'en attester les résultats, mais de valider des compétences dans le domaine des TIC et, éventuellement, d'en permettre la maîtrise par les élèves grâce à un apprentissage complémentaire au sein même des situations d'usage.

Le B2i lycée, dans sa version finalisée, sera présenté au cours du mois d'avril 2006. Après un premier texte publié en 2003 sous forme de circulaire aux recteurs des académies, le BOEN n° 34 du 22 septembre 2005 vient préciser le cadre de mise en place : « - Il est rappelé que tous les enseignants (y compris donc les documentalistes) ont vocation dans les collèges et les lycées/CFA à valider le B2i. » afin que « Au lycée, l'élève soit capable de traiter l'information, de gérer des connaissances et de communiquer. Le B2i lycée sera intégré au baccalauréat. ».

Reprenant les mêmes dispositions que le B2i pour les écoles et les collèges, les compétences devront être attestées par les enseignants, à la demande des élèves, suite à leur mobilisation dans le cadre des activités scolaires de différentes disciplines (2 au minimum pour chaque compétence).

Le B2i lycée se compose de trois domaines de compétences qui s'inscrivent dans la suite du B2i collège qui doit aussi précédemment être validé (si possible au collège) :

- *Utiliser un environnement numérique de travail,*
- *Utiliser les TIC de façon citoyenne,*
- *Acquérir, transformer, produire de l'information.*

Deux types principaux de compétences sont proposés dans ce référentiel :

- Des compétences liées à la maîtrise technique : « *Distinguer les espaces de stockage du poste de travail (disquette, disque dur, cédérom ou autres espaces de stockage) des espaces de stockage distant (serveur d'établissement ou plate-forme de travail).* »
- Des compétences liées à la connaissance et la compréhension des usages : « *Prendre en compte la nature de la source utilisée et les droits de propriété intellectuelle des auteurs y afférant* »

Le travail des équipes enseignantes, outre la mise en place d'une organisation permettant la certification du B2i et son suivi administratif, va être avant tout d'intégrer dans les disciplines utilisant les TIC la validation des compétences du référentiel. Il ne s'agit pas de créer des situations spécifiques pour le B2i mais d'intégrer au mieux les TIC dans toutes les disciplines.

De plus, impliquer les élèves dans la demande de validation des compétences est dès l'origine suggéré par le B2i (B0 Novembre 2000). L'auto-évaluation, qui est un des aspects particulièrement innovants du B2i, fait partie intégrante d'une approche par les compétences visant à une maîtrise durable de celles-ci.

Ainsi le B2i lycée, qui s'inscrit dans la continuité des B2i école et collège est la dernière pierre d'un édifice qui permet de situer la place à assigner aux TIC dans le système scolaire. Les initiateurs de ce dispositif, basé sur une logique des compétences, ont voulu éviter de tomber dans l'écueil d'un apprentissage scolaire disciplinaire pour aller vers « l'appropriation », c'est-à-dire une maîtrise d'usage qui permette aux élèves de rapprocher les pratiques sociales des TIC de leurs pratiques scolaires.

Les équipes enseignantes, avec l'impulsion du chef d'établissement, vont donc être amenées à réfléchir à la place qu'elles entendent donner aux TIC dans leurs pratiques, mais aussi à l'importance qu'elles accordent à l'ensemble de cette approche pour leurs élèves. A partir d'un cadre qui renouvelle les modalités d'évaluation, la mise en place d'un B2i lycée doit être l'occasion pour tous de penser le renouvellement d'un ensemble de pratiques, qui au lycée, laissent peu de place aux compétences, à l'auto-évaluation et à la co-évaluation des élèves comme la mise en place des TPE l'avait initialement proposé.

## FICHE N° 11 : L'évaluation en Sciences Physiques et Chimiques

### Evaluer la pratique expérimentale

#### 1. Quelles modalités ?

Les textes officiels indiquent clairement « que l'enseignement doit comporter une large part d'activités expérimentales », et que ces dernières doivent être variées: « " TP top" si l'on se fixe pour objectif de développer l'initiative, l'esprit critique, la pratique de la démarche expérimentale ; séance courte s'il s'agit d'apprendre à se servir d'un appareil ; mini projet s'il s'agit de collecter un ensemble de mesures, l'activité pouvant alors s'étendre sur deux ou trois séances ».<sup>45</sup>

D'autre part la démarche expérimentale et en particulier la démarche d'investigation scientifique<sup>46</sup> fait appel à de nombreuses « habiletés » de la part de l'élève - expérimentateur qui doit se poser des questions, imaginer des dispositifs, faire des prévisions, émettre des hypothèses, les formuler, se documenter, confronter un point de vue, écrire, faire une synthèse de ses « découvertes ».

Dans ce contexte l'évaluation de la pratique expérimentale est une composante importante de l'évaluation en physique et chimie, elle fera nécessairement appel à plusieurs modalités, nous en distinguons trois principales :

##### 1.1. L'observation avec une grille

La réflexion sur l'évaluation des « capacités expérimentales » a permis d'envisager des modalités d'évaluation fondées sur l'observation des élèves au laboratoire. L'élève manipule seul à sa table, le professeur (ou un élève de la classe), muni d'une grille, observe ses gestes. Ce type d'évaluation, pratiqué dans les séries technologiques STL depuis de nombreuses années, après une longue période d'expérimentation est devenu obligatoire en terminale scientifique et fait partie de l'épreuve de sciences physiques au baccalauréat<sup>47</sup>. Des professeurs l'utilisent dès le collège car certaines « compétences » ou « capacités expérimentales », ne peuvent en effet être évaluées qu'au laboratoire.

On l'envisage également pour le CCF (contrôle en cours de formation) de certains CAP.

La mise en oeuvre d'une telle évaluation comporte des contraintes d'organisation du fait que l'évaluateur ne peut observer qu'un petit nombre d'élèves à la fois, des propositions se trouvent sur des sites académiques<sup>48</sup>.

De nombreuses grilles sont également disponibles sur ces sites et dans les documents d'accompagnement des programmes.

##### 1.2. Le compte rendu

Même si le compte rendu remplit plusieurs fonctions essentielles dans l'apprentissage, une enquête que nous avons réalisée en 2002<sup>49</sup> a montré qu'il reste au lycée le support privilégié pour l'évaluation de la pratique expérimentale.

En effet le compte rendu peut fournir des informations utiles sur :

- Les conceptions des élèves, leur niveau d'acquisition par rapport à un objectif donné,
- L'implication des élèves,
- La démarche des élèves,
- La compréhension des notions en jeu,
- La maîtrise des codes graphiques (schémas, symboles),
- La maîtrise du langage scientifique, de certains mots clés en particulier.

#### Un exemple en enseignement de détermination « Physique et chimie de laboratoire », seconde générale et technologique.

*Vous disposez d'une lentille convergente ou (et) d'un objectif d'appareil photo, agrandisseur ou projecteur de diapositives, d'un banc d'optique, de cavaliers glissant sur le banc, d'une lanterne munie d'un dépoli et d'un objet transparent représentant une grille, de supports pour fixer la lentille ou l'objectif, d'un écran, d'une reproduction de la grille.*

*Vous devez déterminer aussi précisément que possible, leur distance focale (parfois indiquée sur le support) et leur vergence.*

- *Proposez un protocole expérimental comportant un schéma précis (se servir du logiciel<sup>50</sup>).*
- *Réalisez ce protocole.*
- *Faites un compte rendu comportant :*
  - La description du protocole (matériel utilisé, actions à réaliser, schémas, remarques),*
  - Les résultats des mesures effectuées, d'éventuelles remarques,*
  - La mesure de la distance focale et le calcul de la vergence,*
  - Une conclusion montrant que vous dominez ce que vous avez fait et votre regard critique.*

<sup>45</sup> Voir, <http://www.educnet.education.fr/phy/igen/tp1.htm>.

<sup>46</sup> Démarche de la « main à la pâte », récemment mise en avant dans les textes officiels concernant l'enseignement secondaire.

<sup>47</sup> Durée : une heure. Quatre points sur vingt (voir B.O n°27 du 4 juillet 2002).

<sup>48</sup> Voir par exemple, <http://www.ac-creteil.fr/physique/html/niveaux/college/scenarios.htm>.

<sup>49</sup> Voir dans les revues du CEPEC, Ultrasons n° 22 et n°23, le dossier sur le compte rendu d'activité expérimentale.

<sup>50</sup> Il existe de nombreux logiciels de simulations en optique, dont certains sont gratuits et très simples d'emploi.

### 1.3. Les devoirs surveillés

Des questions en relation avec les travaux pratiques ont parfaitement leur place dans les devoirs surveillés, comme en témoignent entre autres, des questions de baccalauréat.

#### Deux exemples en électricité (STL-PLPI)

*On étudie une petite alimentation de TP, en lui faisant débiter du courant dans un rhéostat, on obtient les mesures données en annexe - Compléter le schéma pour indiquer le montage expérimental qui a permis d'obtenir les mesures.*

*Préciser le nom et le branchement de chaque élément.*

*On dispose d'un multimètre ayant des couplages AC ; DC et AC+DC.*

*Quel mode utiliser pour mesurer : La valeur moyenne de  $u_2$  :  $\langle u_2 \rangle$ . La valeur efficace de la composante alternative de  $u_2$  :  $U_a$ . A quoi sert le troisième couplage proposé ?*

## 2. Comment sélectionner les « compétences » à évaluer ?

Quelle que soit la modalité retenue, la première chose à faire est d'identifier les « capacités » ou les « compétences » qui feront l'objet d'une évaluation.

D'une manière générale, **on doit pouvoir évaluer toute compétence que l'on entend développer chez l'élève**. Mais pour ce faire, il faut imaginer au moins une situation dans laquelle la dite compétence sera associée à un **comportement observable dans une situation précise**.

### 2.1. Les Programmes officiels

On recherchera en priorité les « compétences » dans la colonne de la présentation des programmes prévue à cet effet, cette dernière est intitulée compétences, connaissances et savoir-faire exigibles, ou encore compétences et savoir-faire exigibles selon le niveau de classe ; une reformulation est souvent nécessaire pour pouvoir l'associer à un comportement observable de l'élève, mais pas toujours.

#### Deux exemples de « compétences » trouvées dans les programmes pour lesquelles une reformulation n'est pas nécessaire :

*Réaliser les branchements pour visualiser, la tension aux bornes du condensateur, de la résistance.... (Terminale S)*

On peut imaginer une séance de TP où l'élève travaille seul, il a pour consigne d'appeler le professeur pour montrer les branchements. Il montre en justifiant, les points du montage où il a branché la masse et les voies de l'oscilloscope, l'évaluateur coche la réussite de ces branchements sur une grille.

*A partir d'une série de mesures utiliser un tableur ou une calculatrice pour....*

On peut imaginer d'évaluer la production de l'élève dans un travail d'exploitation de mesures en travaux pratiques ou en devoir surveillé, mais on devra pouvoir distinguer les erreurs de maniement de l'outil de celles dues à un défaut de connaissances.

### 2.2. Les documents d'accompagnement des programmes et les sites académiques.

On trouve par ailleurs dans les documents d'accompagnement des programmes et sur des sites académiques<sup>51</sup>, des présentations plus synthétiques sous forme de tableaux qui permettent un suivi pendant l'année.

Généralement, on distingue les compétences expérimentales, les compétences transversales et les compétences typiques de la discipline dont certaines concernent les travaux pratiques.

Exemple : *Utiliser un pH-mètre, Oter le bouchon ...Rincer la sonde avec ...Essuyer la sonde ... Attendre ... Rincer ... et la ranger...*

Dans ce cas, une observation de l'élève en activité au laboratoire est indispensable, on utilisera une grille sur laquelle sont répertoriés les gestes ci-dessus.

A consulter aussi :

[http://www.ac-creteil.fr/physique/html/niveaux/college/capacites\\_experimentales\\_college.htm](http://www.ac-creteil.fr/physique/html/niveaux/college/capacites_experimentales_college.htm)

[http://www.ac-creteil.fr/physique/html/Textesoff/competences\\_exp2002.htm](http://www.ac-creteil.fr/physique/html/Textesoff/competences_exp2002.htm)

<http://www.ac-nancy-metz.fr/ensegn/physique/tp-ts/capaexp.htm>

<http://www.education.gouv.fr/bo/2004/15/MENE0400633N.htm>

<sup>51</sup> Par exemple documents d'accompagnement du programme de seconde, site de l'académie de Créteil pour le collège.

## FICHE N° 12 : L'évaluation des capacités expérimentales en S.V.T.

---

L'évaluation des capacités expérimentales en classe de Terminale S mise en place progressivement depuis une dizaine d'années, intervient actuellement dans le barème de l'épreuve du baccalauréat scientifique. Les programmes et compléments précisent maintenant de la sixième à la Terminale, les compétences à faire acquérir.

L'enjeu est important, les élèves et les professeurs doivent organiser l'apprentissage de ces compétences tout au long de la scolarité lors des travaux pratiques. Aussi, il semble incontournable, dès les classes de Seconde et de Première, de commencer de mettre en place des séances d'évaluation construites sur le même modèle que l'évaluation de Terminale.

### 1 - La mise en place de l'ECE dans une classe :

#### Les conditions

- L'évaluation doit être **individuelle**, faire travailler les élèves en binôme n'est pas une bonne solution, l'évaluation n'étant plus individuelle.
- L'évaluation porte sur des apprentissages **déjà appris**, vus pendant l'année, noter un compte-rendu de TP ne permet pas de cerner les compétences acquises.
- Le test doit être passé dans **les conditions habituelles**.
- L'évaluation nécessite que l'enseignant puisse **observer les élèves** qui manipulent pour noter non seulement le produit de leur manipulation mais aussi leur façon de manipuler, leur "intelligence du geste".
- Cette évaluation sommative doit rester **exceptionnelle** (1 fois par trimestre ou une évaluation - bilan en fin d'année), mais elle nécessite d'être mise en place avec rigueur pour aboutir à une ou des notes significatives qui pourront être prises en compte dans les décisions d'orientation des élèves.

### 2 - La préparation des dossiers de la passation de l'évaluation :

Des tests doivent être prévus et peuvent être construits sur le modèle formaté de la classe de Terminale S. Les sujets ne sont **qu'une partie** d'une séance de TP, ils précisent les **capacités** visées, les activités en lien avec les compétences et les critères d'évaluation.

**Une capacité est une qualité générale à concevoir, mettre en œuvre, à produire au niveau des raisonnements, de la méthodologie et des techniques.**

Toute évaluation formatée prend en compte **3 capacités** :

- Réaliser techniquement.
- Utiliser des modes de représentation des sciences expérimentales.
- Adopter une démarche explicative.

#### ➤ **Réaliser :**

Employer des techniques d'observation : utiliser le microscope, la loupe binoculaire, réaliser une préparation microscopique, réaliser une dissection.

Utiliser des techniques ou supports biologiques ou géologiques : réaliser une manipulation d'après un protocole, utiliser des techniques de mesure, utiliser une chaîne EXAO, utiliser des logiciels, utiliser une carte géologique...

#### ➤ **Communiquer :**

Utiliser des modes de représentation des sciences expérimentales : graphique, tableau, schéma, dessin

#### ➤ **Raisonner :**

Adopter une démarche explicative.

Les critères et les exigences peuvent être différents d'un sujet à l'autre,

Les capacités se déclinent en compétences concrètes, opérationnelles

Une compétence est évaluée par une activité observable, dans une situation scientifique précise. Cette activité est accompagnée de critères de réussite ou critères d'évaluation, qui explicitent où va porter l'évaluation, les exigences présentes sur la fiche du professeur précisent le critère annoncé à l'élève et affinent la distribution des points.

**Exemples d'E.C.E**

*La cellule animale et végétale présente une unité de structure*

Niveau : Classe de 2<sup>nd</sup>e

Partie du programme utilisée : Cellule, ADN et unité du vivant

Chapitre : La cellule fonde l'unité du vivant

**Fiche sujet de l'élève**

On cherche à montrer que les cellules animales et végétales présentent une unité de structure.

On dispose du matériel suivant :

- ▶ Une lame d'épithélium buccal.
- ▶ Une photo de cellule végétale (M.O) (Belin 2nd p109, cellule d'Elodée).
- ▶ Un microscope.

**Durée envisageable de cette évaluation : 35 minutes**

| Capacités testées                         | Activités et déroulement   | Principaux critères d'évaluation  |
|---|--|---|
| Utiliser le microscope optique            | 1. Rechercher, au microscope optique, sur la lame de frottis d'épithélium buccal, une cellule buccale isolée.  | Utilisation correcte du microscope  |
| Représenter une observation par un dessin | 2. Régler le microscope de façon à permettre la meilleure observation possible de cette cellule.<br><b>Appeler le professeur pour vérification</b>                     | Réglage et centrage d'une région favorable  |
| Adopter une démarche explicative          | 3. Représenter par un dessin d'observation la cellule observée.<br><br>Le document est une photo légendée d'une cellule végétale observée au microscope optique.       | Ensemble des critères d'évaluation d'un dessin d'observation                                |
|   | 4. A partir de l'observation de cette photo et de l'observation réalisée précédemment, montrer que les cellules animale et végétale présentent une unité de structure. | Argumentation utilisant les informations tirées de l'observation des deux types de cellules |

**Fiche d'évaluation du professeur**

| Capacités testées                         | Exigences présentes sur la fiche d'évaluation  | Barème          |
|---|--|-----------------|
| Utiliser le microscope optique            | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilisation des objectifs dans un ordre croissant.</li> <li>• Eclairage suffisant et uniforme.</li> <li>• Structure recherchée repérée et centrée.</li> <li>• Choix de l'objectif le mieux adapté.</li> <li>• Rangement du microscope.</li> </ul> | 1               |
|   |  | 1               |
|   |  | 2               |
|   |  | 1               |
|   |  | 1               |
|   |  | <b>6 points</b> |
| Représenter une observation par un dessin | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Représentation fidèle au modèle</li> <li>• Mise en page correcte</li> <li>• Tracé net et continu</li> <li>• Légende scientifiquement correcte</li> <li>• Titre en accord avec le dessin</li> <li>• Grossissement indiqué</li> </ul>               | 2               |
|   |  | 1               |
|   |  | 1               |
|   |  | 2               |
|   |  | 2               |
|   |  | 1               |
|   |  | <b>9 points</b> |
| Adopter une démarche explicative          | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Inventaire correct des points communs : noyau, membrane plasmique, cytoplasme</li> <li>• Phrase justifiant l'idée d'unité de structure</li> </ul>   | 3               |
|   |  | 2               |
|   |  | <b>5 points</b> |
| Note globale /20                          |  |                 |

## DOCUMENTS DE REFERENCE

---

### « *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* » *Extraits du rapport de l'Inspection Générale - Juillet 2005*

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000632/0000.pdf>

#### La notion d'« acquis »

Retenir le mot d'«acquis» ne va pas de soi... Les mots pourtant abondent pour désigner ce que l'éducation est censée apporter aux élèves... : pourquoi ne pas s'intéresser ici aux savoirs des élèves, ou à leur «Savoir», à leurs connaissances, à leurs méthodes de travail, à leur savoir penser, à leur savoir-faire, leur savoir-être, leur savoir-apprendre, leurs talents, leurs vertus, leur mémoire, leurs compétences, leur valeur sur tel ou tel marché etc. ?... On proposera d'inclure sous le terme d'acquis, et sans trancher dans les débats que ces notions suscitent, aussi bien les «connaissances», les «compétences», et les «comportements» que la «culture».

Avec «connaissances», on cite la notion la plus évidente en apparence. A en croire certaine opinion commune, on n'est même jamais allé à l'école que pour cela, pour «acquérir» des «connaissances». On sait toutefois qu'il n'est pas si simple de désigner ce qu'est une connaissance acquise, puisque se pose aussitôt la question du niveau d'approfondissement de cette connaissance... ainsi que de la capacité plus ou moins grande de celui qui a appris à mobiliser cette connaissance, à montrer qu'il en a compris les enjeux, à la relier à d'autres, à réfléchir à partir d'elle, etc...

Précisément, c'est bien avec la notion de «compétence» que, dans l'enseignement général, celle de «connaissances» s'est trouvée en débat : contre une certaine conception des apprentissages trop tournés vers la seule mémorisation d'éléments à réciter à l'invitation du maître, les programmes d'enseignement ont de plus en plus placé, en regard des connaissances, des savoir-faire ou compétences dont la maîtrise montrait précisément la capacité à mobiliser lesdites connaissances pour en faire un usage actif déterminé.

On ne peut toutefois négliger :

- Que, de manière explicite au moins, la notion de «compétence» n'a jamais dans l'enseignement général français à ce stade véritablement menacé celle de «connaissance» : parler de «compétence» ne paraît toujours pas nécessaire à certains, qui y voient une notion trop proche de l'inspiration de la formation professionnelle, quand d'autres lui reconnaissent droit de cité, mais de manière seconde, sans autonomie, toujours rattachée à une connaissance, qui, elle, est indéfectiblement ancrée dans un champ disciplinaire déterminé ;
- Qu'à l'intérieur même des débats français, de nombreux acteurs s'interrogent sur la possibilité et l'opportunité de ramener toute compétence à une discipline : la question est donc posée de l'existence ou non de compétences dites «transversales» telles que les compétences à se documenter, à communiquer oralement, à savoir apprendre etc. Existe-t-il des activités de l'esprit communes à plusieurs disciplines et surtout pouvant être l'objet d'un apprentissage en dehors d'une discipline particulière, ou encore dont l'apprentissage dans une discipline particulière pourrait valoir au-delà des frontières de cette discipline ?
- Qu'alors même que l'éducation nationale ne peut plus se penser à l'écart du contexte d'autres pays ou d'organisations régionales ou mondiales, cet environnement... met en avant la notion de «compétence»... non plus cette fois-ci d'une discipline à l'autre, mais entre les nations. Aussi bien l'OCDE (PISA) que l'UNESCO ou encore l'Union Européenne définissent les objectifs de l'enseignement à partir de compétences à atteindre, voire de «compétences-clés», certaines classiques, d'autres plus étrangères au cadre scolaire traditionnel français, comme les « compétences nécessaires à la vie » (« *life skills* »).

Certains sont toutefois venus récemment rappeler qu'il serait vain d'opposer «connaissance» à «compétence», car ce qu'on attend d'un apprentissage tiendrait toujours de l'une et de l'autre, les compétences mobilisant toujours les connaissances d'une façon ou d'une autre : nous nous en tiendrons, au moins provisoirement, à ce point de vue...

La notion de « comportement » semble aussi faire partie de ce dont l'école projette l'acquisition par les élèves qui lui sont confiés, au titre de son entreprise d'éducation : si les compétences nous conduisaient aux savoir-faire, les comportements se rattachent davantage au savoir être...

Les objectifs des apprentissages sont aussi parfois évoqués en rapport avec la notion de « culture », et on voit en effet ce mot apparaître dans une expression comme celle de «culture commune» du collège, par exemple. Aux yeux de certains, ce mot a sans doute le mérite d'éviter de trancher entre connaissances et

compétences ; il a aussi celui de «dé-scolariser» les acquis, en les renvoyant à la fois à autant de constructions individuelles qu'il y a d'élèves et à une sorte de vision «en synthèse» de ce qui a été acquis, distance prise de l'école, étant admis que ces acquis-là, plus que les autres, seront une sorte de viatique pour l'existence entière. On peut toutefois se demander si la «culture» est bien une «résultante» de la scolarité, alors que tant d'autres facteurs la déterminent, ou, en perspective inverse, si elle n'est pas le véritable enjeu de l'école en ce qu'elle seule s'assure d'une humanisation de l'homme ? ...

### **La question de l'évaluation des acquis**

... Si les acquis sont ceux de l'école, il sera naturel de chercher à savoir ce qui est acquis, d'abord à l'échelle de l'élève pris individuellement, donc de sanctionner les acquisitions, de les valider, de les «évaluer». Or la difficulté vient de ce que la question de l'évaluation se pose de façon très différente selon le type d'«acquis».

En outre, alors que, parlant des acquis, nous pouvions les situer en permanence dans la perspective de la construction progressive d'une culture ou d'une professionnalité (si l'on est dans le champ d'un enseignement professionnel), la contrainte de l'évaluation implique au contraire de faire éclater le tout en éléments, d'abandonner temporairement la préoccupation de l'intégration pour celle de l'accumulation. En effet, la décomposition quasi-inévitable suscitée par l'évaluation risque d'abord de dissocier ce que nous nous attachions à associer... risque ensuite de décomposer le savoir en une juxtaposition d'informations et la méthode en une panoplie de procédés... On peut même se demander si, comme cela a été reproché par exemple aux Etats-Unis à propos de la mise en place de tests, les différentes modalités de mesure des acquis ne finissent pas par prendre le pas sur la définition préalable et l'attention portée aux acquis que vise l'école : n'existe-t-il pas une tendance à donner plus d'importance aux systèmes d'évaluation qui «doublent» en général les systèmes de formation qu'aux acquis eux-mêmes ?

D'ailleurs, c'est au fond tout l'intérêt de la notation des élèves : nous faire quitter le concret facilement autiste de l'apprentissage individuel de telle ou telle notion pour nous proposer une note, un chiffre qui en rend compte de façon synthétique et comparable, ou un résultat à un examen qui ne détaille pas, lui non plus, et, cessant de s'intéresser à des acquis, devient signe social... Il est bon de rappeler que l'évaluation, qui est une évaluation de la partie, ne doit pas faire oublier le tout, le long chemin de culture où l'école a la responsabilité de conduire chaque personne à un moment de sa vie ; que l'évaluation, qui produit des signes sociaux nécessaires tels que les notes ou les diplômes, doit être au service des acquis, pour aider à les mesurer, pour leur donner visibilité, et pas le contraire.

Que signifie, en termes d'acquis mobilisables, l'obtention de son baccalauréat par tel adolescent ?... De telle note en fin de trimestre par tel élève de telle classe ? La formulation de telle décision d'orientation à l'égard de tel autre ? Est-on sûr que, dans un système qui évalue beaucoup les élèves, que la préoccupation majeure de chacun d'eux, de leurs parents, de leurs professeurs, et de tous ceux qui interviennent au sein de ce système soit bien de savoir ce qu'ils ont acquis, connaissances, compétences, comportements, culture ? En effet nombreux, sont les dérivatifs pour les uns et les autres, comme « passer dans la classe supérieure » (pour les élèves), « finir le programme » (pour les professeurs), « avoir de bonnes notes » (pour les uns et les autres ?), « atteindre les objectifs de la loi » (on peut espérer pour tous) etc.

Poursuivons un instant l'examen du contexte dans lequel peut s'inscrire cette attention portée aux acquis :

- D'un côté, à l'évidence, cette attention aux «acquis», aux réalités des apprentissages des élèves, est une façon de s'intéresser aux «résultats» de l'école. Toutefois, on sait que l'attention aux «résultats», sans autre précaution, risque d'être réductrice : sont réductrices à cet égard aussi bien la vision ancienne des contrôles et examens... se soldant par quelque chose comme une récompense ou une punition, que la conception induite par une mise en oeuvre stricte d'une pédagogie par objectifs, qui évalue les acquis de façon trop fragmentaire. S'intéresser aux acquis, ce pourrait donc être une façon de plaider pour que l'attention se porte vers les résultats de l'école, dans toute leur richesse, en rejetant une approche réductrice ;
- D'un autre côté, l'attention portée aux acquis nous conduit inévitablement à l'idée de les mesurer, de les évaluer, de manière collective et individuelle : or comme on ne mesure pas un acquis dans l'abstrait, il faut bien qu'il s'investisse dans une «performance», qui seule pourra être évaluée, d'une façon qui, peu ou prou, fera toujours appel à une «compétence», mêlée à d'autres «acquis». Pour évaluer, il faut s'entendre sur ce par rapport à quoi on évalue : par rapport à des objectifs fixés comme référence absolue (conception habituelle

dans les programmes français) ou par rapport à des objectifs affinés en tenant compte des acquis réels des élèves (c'est le sens, en Grande-Bretagne, de la notion de « standard »)...

Recommandation : Informer et responsabiliser les élèves. Valoriser leurs essais en donnant à l'erreur son juste statut. Favoriser l'auto évaluation grâce à l'explicitation des objectifs et à la fourniture d'outils. Guider les élèves dans la constitution d'un portfolio individuel rassemblant au cours de la scolarité les traces des productions les plus remarquables. Après ces étapes importantes, c'est bien évidemment aux évaluations sommatives que les élèves devront être invités à s'intéresser : elles devront être pour leur usage clairement identifiées comme telles et déboucher sur un vrai bilan individuel des acquis et lacunes mises à jour. Si on ne peut écarter qu'elles conduisent, dans le second degré, à une note, le barème d'établissement de cette note devra être clair à chacun. Ce bilan sera retranscrit dans les livrets des élèves, communiqués aux familles avec une périodicité appropriée, en face des compétences et connaissances prédéfinies correspondant à chaque discipline ou champ disciplinaire. Il ne sera pas fait de moyenne entre des notes à statut différent - évaluation formative ou sommative, performance orale ou écrite, travail en classe ou à la maison, participation, travail, effort, etc. - ni entre des notes obtenues dans diverses disciplines, sauf le cas échéant les années d'examen. Le livret scolaire devient un élément majeur pour l'élève, au service de sa scolarité. Une déontologie explicite devra le définir : il ne devra par exemple comporter aucun jugement global sur la personne de l'élève ni aucune évaluation chiffrée sous forme de moyenne en dehors des années d'examen. Il devra renseigner précisément l'élève et son entourage du niveau d'atteinte des différents acquis prévus dans les programmes officiels, à une date donnée. Tout ce qui relève du comportement de l'élève face au travail ou à la vie scolaires sera communiqué aux familles par document séparé dont la teneur ne sera le cas échéant reprise dans le livret que si elle est positive et ne risque pas de pénaliser l'élève ultérieurement. Tout changement d'école ou d'établissement (déménagement ou grandes étapes de l'orientation) donnera lieu à l'élaboration d'une synthèse figurant dans le livret. Le bilan de compétences prévu dans le cadre de la loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école en fin de scolarité obligatoire sera intégré au livret. Ce livret scolaire sera le document principal destiné à informer les instances chargées de prendre des décisions relatives à l'orientation de l'élève, ainsi que les jurys ayant à statuer sur le sort de l'élève devenu candidat aux différents examens.

Recommandation n°9 : Proscrire tout calcul de moyenne entre notes à statut différent afin que le recentrage sur les acquis des élèves soit clair à l'ensemble des acteurs. Substituer aux divers bulletins trimestriels et dossiers à constituer pour chaque examen ou inscription, un livret scolaire unique se constituant tout au long de la scolarité et portant sur l'atteinte des acquis prévus par les programmes (et non sur la personne), outil qui sera aussi bien celui de l'élève que celui de l'institution. S'agissant d'éventuelles décisions de redoublement, elles devront être dans tous les cas accompagnées d'un document précis adressé à l'élève, lui permettant de garder trace des motifs de ce redoublement, de ses acquis antérieurs et des points de difficulté. Ce document sera bien sûr consultable par les maîtres de l'année du redoublement. On voit donc que ces propositions entendent créer peu à peu des rituels d'accomplissement scolaire et des traces des scolarités. Après avoir fait l'objet d'expérimentations, ils devront entrer dans la trousse à outils obligatoire de l'élève ; il les conservera à son domicile ou sur un site électronique personnel. Le curriculum de l'élève deviendra ainsi un objet concret, donnera l'idée d'une construction rythmée des savoirs et non d'un effacement permanent des données et des efforts.



## Référentiel européen des langues

|  | A1                              | A2   | B1  | B2  | C1   | C2  |   |  |
|--|---------------------------------|--|---|---|--|---|---|--|
| C<br>O<br>M<br>P<br>R<br>E<br>N<br>D<br>R<br>E | Écouter                         | Je peux comprendre des mots familiers et des expressions très courantes au sujet de moi-même, de ma famille et de l'environnement concret et immédiat, si les gens parlent lentement et distinctement.   | Je peux comprendre des expressions et un vocabulaire très fréquent relatifs à ce qui me concerne de très près (par ex. moi-même, ma famille, les achats, l'environnement proche, le travail). Je peux saisir l'essentiel d'annonces et de messages simples et clairs.                         | Je peux comprendre les points essentiels quand un langage clair et standard est utilisé et s'il s'agit de sujets familiers concernant le travail, l'école, les loisirs, etc. Je peux comprendre l'essentiel de nombreuses émissions de radio ou de télévision sur l'actualité ou sur des sujets qui m'intéressent à titre personnel ou professionnel si l'on parle d'une façon relativement lente et distincte. | Je peux comprendre des conférences et des discours assez longs et même suivre une argumentation complexe si le sujet m'en est relativement familier. Je peux comprendre la plupart des émissions de télévision sur l'actualité et les informations. Je peux comprendre la plupart des films en langue standard.  | Je peux comprendre un long discours même s'il n'est pas clairement structuré et que les articulations sont seulement implicites. Je peux comprendre les émissions de télévision et les films sans trop d'effort.  | Je n'ai aucune difficulté à comprendre le langage oral, que ce soit dans les conditions du direct ou dans les médias et quand on parle vite, à condition d'avoir du temps pour me familiariser avec un accent particulier.  |  |
|  | Lire                            | Je peux lire des textes courts très simples. Je peux trouver une information particulière prévisible dans des documents courants comme les publicités, les prospectus, les menus et les horaires et je peux comprendre des lettres personnelles courtes et simples.  | Je peux communiquer lors de tâches simples et habituelles ne demandant qu'un échange d'informations simple et direct sur des sujets et des activités familiers. Je peux avoir des échanges très brefs même si, en règle générale, je ne comprends pas assez pour poursuivre une conversation. | Je peux faire face à la majorité des situations que l'on peut rencontrer au cours d'un voyage dans une région où la langue est parlée. Je peux prendre part sans préparation à une conversation sur des sujets familiers ou d'intérêt personnel ou qui concernent la vie quotidienne (par exemple famille, loisirs, travail, voyage et actualité).  | Je peux lire des articles et des rapports sur des questions contemporaines dans lesquels les auteurs adoptent une attitude particulière ou un certain point de vue. Je peux comprendre un texte littéraire contemporain en prose.  | Je peux comprendre des textes factuels ou littéraires longs et complexes et en apprécier les différences de style. Je peux comprendre des articles spécialisés et de longues instructions techniques même lorsqu'ils ne sont pas en relation avec mon domaine.  | Je peux lire sans effort tout type de texte, même abstrait ou complexe quant au fond ou à la forme, par exemple un manuel, un article spécialisé ou une oeuvre littéraire.  |  |
| P<br>A<br>R<br>L<br>E<br>R                     | Prendre part à une conversation | Je peux communiquer de façon simple, à condition que l'interlocuteur soit disposé à répéter ou à reformuler ses phrases plus lentement et à m'aider à formuler ce que j'essaie de dire. Je peux poser des questions simples sur des sujets familiers ou sur ce dont j'ai immédiatement besoin, ainsi que répondre à de telles questions. | Je peux utiliser une série de phrases ou d'expressions pour décrire en termes simples ma famille et d'autres gens, mes conditions de vie, ma formation et mon activité professionnelle actuelle ou récente.   | Je peux m'exprimer de manière simple afin de raconter des expériences et des événements, mes rêves, mes espoirs ou mes buts. Je peux brièvement donner les raisons et explications de mes opinions ou projets. Je peux raconter une histoire ou l'intrigue d'un livre ou d'un film et exprimer mes réactions.   | Je peux m'exprimer de façon claire et détaillée sur une grande gamme de sujets relatifs à mes centres d'intérêt. Je peux développer un point de vue sur un sujet d'actualité et expliquer les avantages et les inconvénients de différentes possibilités.  | Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue. | Je peux participer sans effort à toute conversation ou discussion et je suis aussi très à l'aise avec les expressions idiomatiques et les tournures courantes. Je peux m'exprimer couramment et exprimer avec précision de fines nuances de sens. En cas de difficulté, je peux faire marche arrière pour y remédier avec assez d'habileté et pour qu'elle passe presque inaperçue. |  |
|  | S'exprimer oralement en continu | Je peux utiliser des expressions et des phrases simples pour décrire mon lieu d'habitation et les gens que je connais.   | Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.  | Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.  | Je peux écrire des textes clairs et détaillés sur une grande gamme de sujets relatifs à mes intérêts. Je peux écrire un essai ou un rapport en transmettant une information ou en exposant des raisons pour ou contre une opinion donnée. Je peux écrire des lettres qui mettent en valeur le sens que j'attribue personnellement aux événements et aux expériences. | Je peux présenter des descriptions claires et détaillées de sujets complexes, en intégrant des thèmes qui leur sont liés en développant certains points et en terminant mon intervention de façon appropriée.   | Je peux présenter une description ou une argumentation claire et fluide dans un style adapté au contexte, construire une présentation de façon logique et aider mon auditeur à remarquer et à se rappeler les points importants.  |  |
| É<br>C<br>R<br>I<br>R<br>E                     |                                 | Je peux écrire une courte carte postale simple, par exemple de vacances. Je peux porter des détails personnels dans un questionnaire, insérer par exemple mon nom, ma nationalité et mon adresse sur une fiche d'hôtel.  | Je peux écrire des notes et messages simples et courts. Je peux écrire une lettre personnelle très simple, par exemple de remerciements.  | Je peux écrire un texte simple et cohérent sur des sujets familiers ou qui m'intéressent personnellement. Je peux écrire des lettres personnelles pour décrire expériences et impressions.  | Je peux m'exprimer dans un texte clair et bien structuré et développer mon point de vue. Je peux écrire sur des sujets complexes dans une lettre, un essai ou un rapport, en soulignant les points que je juge importants. Je peux adopter un style adapté au destinataire.  | Je peux écrire un texte clair, fluide et stylistiquement adapté aux circonstances. Je peux rédiger des lettres, rapports ou articles complexes, avec une construction claire permettant au lecteur d'en saisir et de mémoriser les points importants. Je peux résumer et critiquer par écrit un ouvrage professionnel ou une oeuvre littéraire.                                     |   |  |

## BIBLIOGRAPHIE

---

### Revues

***Que valent les notes ?***

Le Monde de l'Education 344, février 2006

***L'évaluation des élèves***

Pantanella, Raoul ; sous la dir.

Cahiers Pédagogiques 438, décembre 2005

***L'évaluation***

La lettre de l'éducation 374, avril 2002

***L'évaluation des apprentissages : un sens à trouver***

Vie Pédagogique 120, sept-oct. 2001

***L'évaluation***

Cahiers Pédagogiques n°spécial, 1991

### Ouvrages

***Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?***

Ministère de l'Education Nationale 2005 Rapport de l'IGEN

***L'évaluation et le cadre européen commun***

Tagliante, Christine

CLE international 2005 Techniques et pratiques de classe

***L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences***

Scallon, Gérard

De Boeck 2004 Pédagogies en développement

***La constante macabre : ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?***

Antibi, André

Nathan 2003 Math'adore

***Se former pour évaluer : se donner une problématique et élaborer des concepts***

Vial, Michel

De Boeck 2003 Pédagogies en développement

***Encyclopédie de l'évaluation en formation et en éducation : guide pratique***

Peretti, André de ; Boniface, Jean ; Legrand, Jean-André

ESF 1998 Pédagogies Outils

***Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires***

Bonniol, Jean-Jacques ; Vial, Michel

De Boeck Université

1997 Pédagogie Portefeuille

***L'évaluation en questions***

CEPEC ; Delorme, Charles ; sous la dir.

ESF 1994

***Corriger des copies***

Veslin, Odile ; Veslin, Jean

Hachette 1992

***Vers une pratique de l'évaluation formative***

Allal, Linda

De Boeck 1991

***L'évaluation formative des apprentissages : tomes 1 et 2***

Scallon, Gérard

Les presses de l'université Laval 1988

***Recueil d'instruments et de processus d'évaluation formative : tomes I et II***

Peretti, André de

INRP 1983

***L'évaluation en éducation et la prise de décision***

Stufflebeam, Daniel L NHP 1980

NB : document épuisé actuellement

### Sites Internet

**Rapport de l'Inspection Générale :**

<http://lesrapports.ladocumentationfrancaise.fr/BRP/054000632/0000.pdf>

**Portfolio européen des langues**

[http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=F&M=\\$t/208-1-0-1/main\\_pages/welcomef.html](http://culture2.coe.int/portfolio/inc.asp?L=F&M=$t/208-1-0-1/main_pages/welcomef.html)

**Dossier Eduscol**

[http://eduscol.education.fr/D0171/eval\\_accueil.htm](http://eduscol.education.fr/D0171/eval_accueil.htm)

**Docimologie**

<http://perso.wanadoo.fr/jacques.nimier/docimologie>

**Mouvement de lutte contre la constante macabre**

<http://mclcm.free.fr>

## FORMATIONS PROPOSEES PAR LE CEPEC

---

### Stages :

**Les journées lycée** : ces journées s'inscrivent dans une volonté de réflexion sur l'avenir du lycée. Elles se tiennent chaque année et ont pour objectif de faire le point sur un sujet touchant à l'actualité des lycées.

Cette année, le CEPEC propose le thème:

**>> Peut-on encore faire évoluer les pratiques d'évaluation au lycée ?  
Les 30 et 31 mars 2006**

Le CEPEC propose également plus d'une centaine de **stages didactiques dans toutes les matières d'enseignement**.  
Quelques exemples parmi nos propositions :

- Lire des textes littéraires en anglais au lycée : c'est possible !
- Réussir le passage Troisième-Seconde en Français
- Le français en Terminale L
- Le croquis en cours d'histoire-géographie
- Développement durable, des études de cas pour le lycée
- Aller plus loin avec l'ordinateur et les TIC en mathématiques au lycée
- Les nouveaux programmes de spécialité mathématiques en série L et STG

Ainsi que toutes nos propositions de formation en informatique et TIC.

Depuis quelques années, le CEPEC développe aussi **des dispositifs d'accompagnement personnalisé** (analyse de pratiques, observations de séances de cours, remédiation...) pour faire évoluer les pratiques d'enseignement et dépasser des difficultés rencontrées en classe.

### Interventions en établissement :

Le CEPEC peut aussi intervenir dans votre établissement sur les TPE, l'ECJS, l'aide individualisée, les heures de vie de classe ou sur un thème comme :

- Le projet d'établissement, l'organisation de l'établissement et la vie scolaire
- Les relations avec les parents
- La définition des parcours scolaires
- La gestion de l'hétérogénéité
- Le projet personnel, l'orientation
- Les élèves en difficulté
- La gestion de classe
- L'évaluation
- Les TICE

***Pour plus de détails et d'informations,  
consultez dans votre établissement les  
catalogues du CEPEC :  
« Formation » et « Interventions en  
établissements »  
ou le site Internet : [www.cepec.org](http://www.cepec.org)***

# BULLETIN DE COMMANDE

(à retourner au CEPEC – Service Publications – 14 voie Romaine 69290 CRAPONNE)

## "Points de Repère pour le Lycée"

Mme  Mlle  M.  NOM : \_\_\_\_\_ Prénom : \_\_\_\_\_  
Tél. \_\_\_\_\_ Fax : \_\_\_\_\_ e-mail : \_\_\_\_\_

Adresse personnelle : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Adresse professionnelle : \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Tarifs 2006

Je commande

→ les numéros suivants de *Points de Repère*

- |  |                                 |            |          |
|--|---------------------------------|------------|----------|
| • L'ECJS : .....                         | exemplaires à <b>8 €</b>        | soit ..... | €        |
| • Les T.P.E. n°1 : .....                 | exemplaires à <b>8 €</b>        | soit ..... | €        |
| • Les T.P.E. n°2 : .....                 | exemplaires à <b>8 €</b>        | soit ..... | €        |
| • Les T.P.E. n°1 et 2 : .....            | exemplaires à <b>14 €</b>       | soit ..... | €        |
| • L'Aide Individualisée n°1 : .....      | exemplaires à <b>8 €</b>        | soit ..... | €        |
| • L'Aide Individualisée n°2 : .....      | exemplaires à <b>8 €</b>        | soit ..... | €        |
| • L'Aide Individualisée n°1 et 2 : ..... | exemplaires à <b>14 €</b>       | soit ..... | €        |
| • Les heures de vie de classe : .....    | exemplaires à <b>8 €</b>        | soit ..... | €        |
| • Le conseil de classe : .....           | exemplaires à <b>8 €</b>        | soit ..... | €        |
| • Le temps scolaire : .....              | exemplaires à <b>8 €</b>        | soit ..... | €        |
| • Offre spéciale : vie scolaire .....    | exemplaires à <b>20 €</b>       | soit ..... | €        |
| • L'évaluation au lycée : .....          | exemplaires à <b>8 €</b>        | soit ..... | €        |
|  | <b>+ Frais de port de .....</b> |            | <b>€</b> |

Ci-joint un chèque de ..... €

**Offre spéciale - Vie scolaire :**  
**Heures de vie de classe**  
**+ Conseil de classe**  
**+ Temps scolaire : 20 €**

### Frais de port à rajouter

au total de chaque commande :

- 1 document : 2,50 € de frais de port
- 2-3 documents : 4,30 € de frais de port
- 4-5 documents : 5,30 € de frais de port
- 6-7 documents : 6,30 € de frais de port
- Au-delà de 7 documents, nous consulter...



CEPEC de LYON – 14 voie romaine – 69290 CRAPONNE

Tél. 04 78 44 61 61 – Fax : 04 78 44 63 42

Email : [publications@cepec.org](mailto:publications@cepec.org) - Site Internet : [www.cepec.org](http://www.cepec.org)