

# L'ÉVALUATION DES ÉLÈVES



Certaines équipes s'efforcent, en préalable à l'action proprement dite, d'effectuer un travail de dépistage des difficultés des lycéens. Les outils les plus souvent employés sont l'évaluation à l'entrée en seconde, le recours à des questionnaires ou à des entretiens individuels. Les conseils de professeurs sont réunis de façon plus systématique. Ainsi les équipes peuvent-elles concentrer immédiatement leurs efforts de médiation sur les jeunes pour lesquels ont été identifiées des difficultés. Néanmoins la pertinence de ces outils ou leur mise en œuvre n'est pas toujours évidente du fait du grand nombre et de la complexité des problèmes rencontrés. De plus maintenir un juste équilibre entre une évaluation seulement destinée à apprécier les connaissances acquises et une évaluation formative constitue une difficulté supplémentaire.

## Une autre forme d'évaluation

Lycée Mas-de-Tesse, Montpellier  
Académie de Montpellier <sup>23</sup>

La notation entraîne, de la part des élèves, un comportement de consommateurs qui ne favorise pas la motivation intrinsèque, c'est-à-dire liée à la tâche. Au contraire, la motivation se transforme en une motivation toute extérieure qui s'attache à obtenir une bonne note sans engagement cognitif. En outre, elle induit un climat de compétition plus que de collaboration. Cela nuit à l'appropriation du projet donc à la motivation et finalement à la réussite. Nous cherchons, alors, à mettre en place un système d'évaluation qui suscite une motivation intrinsèque et qui prenne en compte la progression de l'élève sans établir de comparaisons. Il nous faut relier fortement, pour cela, évaluation et tâche. Après l'autonomie, la valeur accordée à la tâche et l'estime de soi sont les deux autres facteurs de la motivation, aussi, allons-nous créer les brevets façon « scouts » afin d'aller dans ce sens. Ceux-ci se déclineront en niveaux « façon sportifs ». Nous aurons les brevets informatiques ainsi que les brevets de manager, de vendeur, de secrétaire et de gestionnaire. L'obtention du brevet reposera sur l'évaluation du savoir et du savoir-faire. Celui-ci se déterminera en fonction des moyens et donc de l'implication, et des résultats. Des appréciations seront portées sur les contrôles. Nous garderons, toutefois, la notation sans qu'elle soit diffusée, afin de convertir l'ensemble en note trimestrielle. Celle-ci tiendra compte des notes mais aussi de la progression ou de l'absence de progression de l'élève. Si elle pallie, c'est du moins ce que nous espérons, les carences de la notation classique, cette forme d'évaluation n'est pas sans défaut. Le principal nous semble résider dans la subjectivité introduite par des critères retenus même si nous voulons être le plus juste possible. Cela peut entraîner des tensions confinant à la violence et difficiles à gérer. En outre, « l'effet Pygmalion » (les élèves, ayant décrypté les attentes du professeur, adoptent les comportements adaptés sans engagement cognitif), risque de jouer. Voilà bien un retour à la case départ avec la violence en plus. Il est temps de trouver de nouvelles formes de régulation.

23. Voir le compte rendu complet page 85.

## Évaluation comprise par et construite avec l'élève

Lycée Marcel-Sembat, Sotteville-lès-Rouen  
Académie de Rouen

*Comment faciliter l'adaptation des élèves au lycée, comment mieux les accompagner dans leur apprentissage (apport méthodologique) dans la perspective d'un projet d'orientation réellement personnel et donnant sens à leurs études ?*

[...] Au cours de la deuxième année, les travaux se sont centrés sur l'évaluation. Celle-ci nous est apparue comme un outil déterminant pour parvenir aux objectifs initiaux. En effet, une évaluation comprise par l'élève et construite avec lui conduit nécessairement celui-ci à devenir davantage acteur de sa formation. C'est pourquoi l'équipe s'est consacrée à la réalisation d'une grille de compétences transversales. L'idée de cet outil nous est venue très tôt : nous cherchions un moyen de lutter contre le fatalisme disciplinaire observable chez certains élèves : « *de toute façon, j'ai toujours été nul en anglais* », « *le français et moi...* ».

Il nous est apparu qu'indépendamment des connaissances purement disciplinaires, nous attendions de nos élèves qu'ils mettent en œuvre des compétences plus générales, à la fois comportementales et intellectuelles. Nous avons fait également l'hypothèse que, sans doute, ces compétences nécessaires tant à l'épanouissement de l'élève en tant qu'individu qu'à son intégration au groupe-classe, étaient communes à toutes nos disciplines.

L'évaluation doit prendre en compte toutes les qualités de l'élève, elle doit désacraliser la note qui devient un simple indicateur parmi d'autres, nécessaire, certes, mais incomplet et relatif (deux élèves pouvant avoir la même note à un travail, avec des significations très différentes) ; elle doit offrir la possibilité de montrer à l'élève comment progresser là où il a des lacunes, en utilisant une compétence qui lui réussit dans d'autres matières (transfert) ; elle est l'occasion de rendre à l'évaluation son rôle d'informateur et de formateur ; elle permet d'identifier les progrès des élèves d'une manière plus fine, et, ainsi, de mieux les conseiller en leur fixant des objectifs de médiation plus précis ; l'élève prend conscience que toutes les matières, même celles qu'il juge parfois « inutiles », concourent de la même façon à sa formation ; elle rend plus transparentes les exigences des professeurs.

Il faut donc d'abord clarifier nos représentations sur ces fameuses compétences transversales, et le contenu que nous leur donnons. Nous sommes partis du document *Accompagnement des programmes de sixième*, des compétences générales dans les programmes et nous y avons pris l'intitulé de seize compétences, regroupées en cinq ensembles :

Relever l'information	Organiser l'information	Raisonner l'information	Créer l'information	Restituer l'information
s'informer, écouter, interroger	identifier, sélectionner, hiérarchiser	apprendre-mémoriser, comprendre, argumenter, critiquer-contrôler	inventer, imaginer	utiliser-appliquer, produire, réaliser, communiquer

La liste étant dressée, chacun est reparti avec la tâche, impressionnante, de trouver seize énoncés d'exercices exigeant la mise en œuvre d'une seule de ces compétences. L'objectif fixé était de présenter à la réflexion des élèves quatre batteries d'exercices ou de situations de travail (français, mathématiques, technologie des systèmes automatisés, langues) en leur demandant, sans faire les exercices, d'identifier la compétence nécessaire. Le but était est de leur faire prendre conscience que les mêmes compétences sont requises dans toutes les disciplines.

Chacun fit bien son travail et revint avec ses seize exercices. Premier constat : c'était difficile ! En effet, nous faisons souvent appel à plusieurs compétences à la fois pour un même travail (point de départ instructif pour une réflexion sur les barèmes). Deuxième constat : n'étant pas si sûrs de nous, nous nous communiquons nos documents, et des divergences apparaissent sur le contenu que nous mettons derrière chaque notion. Nous décidons alors de réfléchir à nos interprétations différentes, en prenant pour base les définitions du *Petit Robert* et en procédant aussi à une première modification de la liste : *hiérarchiser* devient *classer*. Nous établissons un lexique qui est distribué et commenté avec les élèves au début de l'expérimentation. Des discussions farouches s'élèvent sur l'utilité de distinguer, *inventer* et *imaginer*, *produire* et *réaliser*, mais la distinction est maintenue. Quelques modifications sont apportées à la présentation des énoncés, qui doivent davantage montrer des situations variées de travail qu'être de simples exercices : ces derniers sont mis en scène, de façon à ce que l'élève se détache de l'énoncé et adopte une position d'observateur pour analyser avec recul la tâche à effectuer.

Nous décidons des modalités pendant l'heure de vie de classe, quand c'est possible, travail de groupe (chaque groupe réfléchissant sur une matière), communication des réponses, analyse des éventuelles erreurs. Constat final : c'est pareil dans toutes les matières ! Vient le temps de l'expérimentation elle-même. Nous expliquons aux élèves qu'ils participent à une expérience destinée à mettre au point un nouvel outil d'évaluation, et que toutes leurs remarques, à l'issue du travail, seront les bienvenues. Ils acquiescent. On leur distribue la liste des compétences, le lexique (on commente les définitions avec eux), une série d'énoncés ainsi qu'une grille de réponse. Les élèves sont très actifs, très mobilisés, ils échangent leurs points de vue. Certains groupes, beaucoup plus rapides que d'autres, réclament une autre série d'exercices. Il est impossible de faire la correction dans la même heure, certains groupes ayant avancé plus lentement. Ensuite nous procédons à l'analyse des résultats. Différentes causes d'erreurs sont relevées : confusion fréquente entre *produire* et *réaliser*, *imaginer* et *inventer* (on avait bien raison de se méfier de ces subtilités !), confusion plus ennuyeuse entre *identifier*, *sélectionner* et *classer*. Des erreurs également dues à des énoncés ambigus : on est parfois amené à admettre la proposition de l'élève comme tout à fait acceptable, même si ce n'est pas celle que nous attendions. Une majorité de bonnes réponses, cependant. La restitution aux élèves est l'occasion de fructueux échanges, l'intérêt n'ayant pas faibli. À la question : « à quoi ça sert », nous rappelons l'objectif de ce travail, et la situation particulière et un peu frustrante de l'expérimentation en fin d'année, car nous ne débouchons sur rien de concret pour l'instant.

Une réunion de bilan est organisée entre les collègues. Constat : ils s'accordent à dire que certains énoncés et certaines présentations sont à retravailler, mais tous ont enregistré les réactions positives des élèves et vécu des échanges intéressants avec eux. Nous prévoyons de revoir certains énoncés, supprimer éventuellement certains intitulés litigieux et construire une grille d'évaluation des compétences transversales, première étape à une refonte des bulletins. Nous sommes tous fermement décidés à mettre en œuvre ce nouvel outil, dans un premier temps dans le cadre de deux classes expérimentales de seconde. Mais pour que l'expérimentation soit possible et efficace, il importe que nous soyons au moins deux sinon trois enseignants de ces classes à participer au projet. C'est pourquoi nous communiquerons le bilan à notre chef d'établissement afin qu'il prenne en compte cette demande lorsqu'il constituera les équipes pédagogiques pour l'année prochaine. Si ces conditions sont réunies, si le nouvel outil fonctionne, si nous parvenons à mettre en forme un nouveau bulletin et à associer d'autres collègues à notre recherche, alors il sera possible de décider d'étendre ces pratiques à toutes les secondes et pourquoi pas aux premières et aux terminales.

## Construction d'un outil interdisciplinaire

Lycée Jacques-Monod, Saint-Jean-de-Braye  
Académie d'Orléans-Tours

*Des enseignantes de différentes disciplines, partant des évaluations de l'entrée en seconde, élaborent un outil interdisciplinaire qui va leur permettre d'aider les élèves à construire leur propre démarche intellectuelle. Les échanges interdisciplinaires favorisent l'acquisition d'un langage commun et mettent en lumière les convergences, les divergences et les passerelles entre les disciplines.*

[...] Compte tenu des pistes qui nous avaient été données par l'équipe de suivi, nous sommes parties des évaluations. Nous avons cherché, à partir des tableaux de compétences, à croiser les données et à constituer des groupes qui se retrouvent d'une discipline à une autre (une même compétence évaluée dans diverses disciplines aurait pu permettre de retrouver des groupes d'élèves similaires...). Ces tentatives ont été infructueuses. Ces évaluations ne permettent pas de gérer les groupes de façon interdisciplinaire ; de plus, il est très difficile de croiser les tableaux de compétences, chaque discipline ayant sa cohérence, son vocabulaire et sa logique propres. Les compétences évaluées dans une discipline semblent avoir peu de rapport avec celles évaluées dans une autre...

### L'argumentation est interdisciplinaire

Nous avons cependant recherché quelles activités intéressaient nos quatre disciplines. Nous avons finalement retenu l'argumentation (en anglais, français, histoire-géographie et mathématiques) et la lecture d'images (en anglais, français et histoire-géographie). Nous avons commencé par l'argumentation : chaque professeur a présenté aux autres, à partir d'exercices concrets proposés aux élèves, le fonctionnement spécifique de l'argumentation dans sa discipline. Ces travaux nous ont permis de confronter nos pédagogies, nos attentes auprès des élèves, les compétences communes ou spécifiques aux différentes disciplines.

Au terme de la première année, nous nous étions forgés un langage commun et une conviction : en dépit des difficultés, il est possible de travailler avec une classe en indiquant des passerelles entre les différentes disciplines. Mais notre réflexion se heurtait à des questions et à des limites : nous avons des difficultés à imaginer d'autres actions qui concernent les quatre disciplines. Il nous semblait que les convergences se limitaient à celles que nous avons déjà travaillées ensemble et nous avons renoncé à utiliser les tableaux de compétences de l'évaluation, par trop différents les uns des autres.

C'est au cours d'un stage de formation que la question des compétences transdisciplinaires a été remise à l'ordre du jour. Nous avons été interpellées par des collègues de lycée professionnel, qui s'étonnaient de la disparité des grilles d'évaluation en lycée et de notre difficulté à travailler des compétences communes. En effet, à la différence de ce qui se passe

au lycée général et technologique, l'évaluation en lycée professionnel se fait à partir d'une grille commune aux disciplines modulaires, tant générales que professionnelles. Les mêmes compétences peuvent ensuite être travaillées dans les différentes disciplines.

Intéressées par ces pratiques, nous avons alors repris la question des compétences. Partant de la grille d'évaluation de différentes disciplines, issue des évaluations de l'entrée en seconde, cinq enseignantes ont élaboré un outil interdisciplinaire qui doit leur permettre d'aider les élèves à construire leur propre démarche intellectuelle. Ces échanges interdisciplinaires sont destinés à favoriser l'acquisition d'un langage commun et à mettre en lumière les convergences, les divergences et les passerelles entre les disciplines. À partir de notre réflexion antérieure et de nos pratiques disciplinaires, nous avons alors essayé de mettre au jour les compétences et les capacités mobilisées dans les activités que nous proposons habituellement aux élèves. Dans un premier temps, nous avons recherché des capacités communes ; une fois la grille élaborée, chacune a repris les compétences et les capacités en fonction des exercices et des activités proposés dans sa propre discipline.

De notre point de vue d'enseignantes, la réflexion a permis de mieux cerner ce que nous attendions des élèves au lycée. La confrontation bienveillante avec d'autres disciplines a aussi permis à chacune d'entre nous de mettre au jour les spécificités de son travail et de réfléchir à ses propres démarches. Du reste, les rapprochements n'ont pas toujours été ceux que nous attendions au départ... Le travail commun a rejailli dans notre relation à la classe et aux élèves : la multiplicité des approches et des regards a permis de nuancer les jugements, les projets et les décisions.

Au terme de la première année, nous avons consacré un temps à l'évaluation du travail avec la classe. Si les élèves ont apprécié que leurs professeurs travaillent ensemble, le bénéfice qu'ils en ont tiré personnellement est variable : ceux qui réussissent plutôt bien ont apprécié les passerelles d'une discipline à l'autre ; pour les élèves en difficulté, elles semblent avoir été parfois sources de confusion...

### **Quelques écueils**

Nous souhaitons maintenant utiliser notre tableau<sup>24</sup>, à la fois pour l'évaluation, la progression individuelle des élèves et pour une réflexion disciplinaire et interdisciplinaire. Autant dire qu'il n'est pour nous ni le but, ni la fin ; c'est un outil pour la poursuite de nos travaux. Nous avons rencontré trois difficultés. D'abord il n'est pas simple de se rencontrer quand l'emploi du temps ne s'y prête pas. La deuxième difficulté est d'ordre théorique. Elle tient tout d'abord au fait que peu de références existent en terme de travail interdisciplinaire au lycée. En outre, nous n'avons pas été formées à une telle approche et avant même d'envisager quelque travail que ce soit, il nous a fallu patiemment nous forger un vocabulaire commun. Outre le vocabulaire, la difficulté a résidé aussi dans l'intrication des niveaux de la réflexion : face aux exercices apportés par les collègues, nous étions dans la même position que les élèves (et encore, les

---

24. Voir annexe 3, page 162.



moins brillants !); il nous fallait donc tout à la fois comprendre ce qui était demandé aux élèves, percevoir la démarche et les enjeux pédagogiques de l'exercice et les confronter à l'aune de nos propres pratiques; nous étions donc plongées à la fois dans des contenus et des démarches pédagogiques disciplinaires et dans une réflexion qui s'attachait à dépasser ce cadre strictement lié à une matière donnée. La troisième difficulté est d'ordre pédagogique et relationnelle. Au sein de notre établissement, nous avons suscité au mieux une écoute polie, au pire la méfiance, mais le plus souvent l'indifférence. Il est vrai que le travail que nous avons mené nous a conduit à évoluer et que notre discours, nos intérêts et nos pratiques s'en trouvent parfois transformés. C'est à se demander si le rapprochement interdisciplinaire n'implique pas, parfois, une sorte de mise à distance, non pas avec les contenus disciplinaires mais avec les collègues qui l'enseignent... Cependant, par rapport à d'autres équipes rencontrées au cours des stages, nous avons eu cette chance de pouvoir échanger, une deuxième équipe s'étant constituée dans notre établissement: malgré des projets différents, nos préoccupations restent bien les mêmes.

### Construire une progression

En ce qui concerne les modules ce n'est pas tant la constitution des groupes qui fait pour nous leur spécificité, mais plutôt la position des élèves et de l'enseignant. Pendant les modules, chacun devient acteur pour se forger savoirs et méthodes.

En ce qui concerne l'évaluation de début de seconde, la forme actuelle ne permet pas un travail et une réflexion interdisciplinaires. Par ailleurs, si les résultats de l'évaluation constituent en début d'année un outil intéressant, ils ne permettent pas de construire une progression au début de l'année scolaire. Par ailleurs, on ne saurait construire une progression uniquement à partir de capacités et indépendamment des activités et des contenus. L'évaluation est donc un instrument et non un but en soi. Il nous apparaît dangereux de travailler les compétences une par une. On risque un morcellement de la réflexion en ignorant la construction d'une démarche intellectuelle globale. Il semble, en revanche, utile de cerner, dans les activités proposées aux élèves, l'ensemble des compétences qui sont mises en jeu. Lorsque, pour une activité donnée, le professeur fait la liste des compétences mobilisées, il prend conscience de la complexité de la démarche. Il peut alors, au cours de l'activité, choisir de mettre l'accent sur une des compétences repérées afin de la renforcer chez l'élève. Ainsi ce dernier apprend peu à peu à construire sa propre démarche.

Il reste pour nous la question du transfert des compétences: celles que l'élève a développées dans telle activité, dans telle discipline seront-elles réinvesties dans une autre activité, un autre cadre ou une autre discipline<sup>25</sup> ?

25. On trouvera la construction et les tableaux de compétences interdisciplinaires en annexe 3, page 162.

## Comment évaluer des élèves dans une même activité mais de niveaux de classe différents ?

Collège-lycée expérimental, Hérouville-Saint-Clair

Académie de Caen

*Dans ce collège-lycée expérimental, lors des semaines interdisciplinaires ou à projet qui sont instituées deux fois par an pour tout l'établissement, les élèves peuvent s'inscrire dans des ateliers regroupant des niveaux de classe différents ou bien ils peuvent choisir entre plusieurs parcours de formation possibles, chaque parcours proposant des types d'activités similaires. Des problèmes se posent donc dans les groupes mixtes : comment évaluer des élèves de niveaux de classe différents ? Comment évaluer équitablement des élèves répartis dans des groupes de nature différente ? Comment transmettre ces évaluations aux élèves, aux parents et aux tuteurs qui suivent les élèves pour un an<sup>26</sup> ?*

Les évaluations et le parcours dans le cycle font l'objet d'un contrat entre l'élève et l'enseignant responsable de la division en fonction du projet d'orientation de l'élève. Chaque type de parcours respecté par l'élève donne, de droit, l'avis favorable de l'enseignant au choix d'orientation correspondant.

Ainsi, selon son niveau de classe, un élève est soumis à un contrat différencié : en troisième, ils obtiennent leurs valeurs avec 8 de moyenne ou à l'évaluation en devoir surveillé ; pour les secondes, les valeurs s'obtiennent avec 10 sur 20. D'autre part, selon le nombre et la nature des valeurs obtenues, l'élève peut demander à suivre en seconde technologique, générale ou professionnelle pour les classes de troisième, en première L ou ES et S pour les secondes.

Un problème s'est posé à propos de l'obtention des valeurs en fonction du degré de complexité des travaux, des apprentissages. En effet, certaines valeurs peuvent s'acquérir en une seule séquence, par exemple analyser des textes poétiques, alors que d'autres s'obtiennent sur l'ensemble de l'année car elles font appel à des capacités ou des connaissances évaluées tout au long de l'année scolaire (valeurs savoir travailler, prendre des notes, intervenir en cours ; valeurs à ouverture culturelle...).

Voici un exemple d'évaluation sur une période complète (groupe-classe et groupe mixte), en français. Pendant les séances en groupe-classe, il y a les exercices que le professeur peut ramasser ; leur coefficient est de 0,5 dans la moyenne, celui des devoirs réalisés à la maison est 1. Enfin le devoir surveillé portant directement sur le thème de la séquence (un par séquence) est noté sur 20 (coefficient 2 dans la moyenne).

Cette évaluation sommative, commune à tous les élèves d'un même niveau de classe, révèle les savoirs et savoir-faire acquis pendant la séquence. La note obtenue permet à l'élève de valider la (les) valeur(s) sur lesquelles portait le travail en groupe-classe : elle sert de point de

26. La monographie figure dans le chapitre consacré à la liaison troisième/seconde, page 20.

repère pour situer l'élève par rapport à sa classe. L'ensemble de ces notes forme une première moyenne reportée sur la fiche récapitulative qui sera transmise à l'élève et à son tuteur.

D'autres exemples d'évaluation, pendant les séances en groupe mixte, concernent aussi bien les travaux personnels de l'élève que l'évaluation finale et sommative, sous forme de devoir surveillé, qui intervient lors de la dernière séance ; elle porte sur le travail effectué dans le groupe pendant cette période. Elle peut aussi valider une ou plusieurs valeurs du contrat. L'ensemble de ces notes forme une seconde moyenne, accompagnée d'une appréciation sur l'élève qui sont transmises à l'enseignant référent de la division.

Une fiche récapitulative est remplie par le professeur de la division, transmise au tuteur et à chaque élève à chaque fin de thème. Dans cette fiche apparaissent les notes obtenues aux différentes valeurs évaluées, leur validation ou non validation, la moyenne des notes obtenue en groupe-classe d'une part et en groupe mixte d'autre part accompagnée d'une appréciation sur chaque séance. En mathématiques, on retrouve une organisation sensiblement identique.