

CONFÉRENCE DE CONSENSUS

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

 DOSSIER DE SYNTHÈSE

#CC_EVALUATION

En partenariat avec :

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

Le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco), en partenariat avec l'université Clermont Auvergne – Inspé de l'académie de Clermont-Ferrand, a organisé **sa septième conférence de consensus intitulée « L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves »** les 23 et 24 novembre 2022, au Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

Cette conférence s'est tenue sous la présidence de Dominique Lafontaine, professeure des universités émérite de la Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation de l'université de Liège **et de Marie-Christine Toczek-Capelle**, professeure des universités à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) de l'université Clermont-Auvergne.

Le jury de la conférence, composé d'acteurs de la communauté éducative, a été présidé par Isabelle Negro, professeure de psychologie du développement à l'Inspé de l'université Côte d'Azur.

À cette occasion, le Cnesco publie un **dossier de ressources complet** sur la thématique :

- les **recommandations du jury** de la conférence ;
- un **rapport scientifique de synthèse** ;
- cinq **rapports scientifiques** et un **rapport d'état des lieux national** ;
- une **enquête inédite du Cnesco-Crédoc** menée auprès des parents d'élèves ;
- des **présentations d'experts** (sous forme de notes, diaporamas et vidéos) abordant les différents thèmes de la conférence : enjeux de l'évaluation en classe, « dans la tête des élèves », évaluation et processus d'enseignement-apprentissage, évolution des pratiques professionnelles, etc.

DOSSIER DE SYNTHÈSE

Mars 2023

le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante :

Florin, A., Tricot, A., Chesné J.-F., Piedfer-Quêney, L., Simonin-Kunerth, M., (2023). *Dossier de synthèse : L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves*. Cnesco-Cnam.

Ce document s'inscrit dans une série de ressources publiées par le Centre national d'étude des systèmes scolaires (Cnesco) sur la thématique : **L'évaluation en classe**.

Disponible sur le site du Cnesco : www.cnesco.fr

Publié en mars 2023.

Centre national d'étude des systèmes scolaires

41 rue Gay-Lussac 75005 Paris

Contact : cnesco@lecnam.net - 06 98 51 82 75

SOMMAIRE

ÉDITO D'ANDRÉ TRICOT ET D'AGNÈS FLORIN..... p.6

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DU JURY p.8

CE QU'IL FAUT RETENIR p.13

L'ÉVALUATION EN CLASSE, ÉTAT DES LIEUX NATIONAL
ET INTERNATIONAL p.17

ÉLÉMENTS FAVORABLES À UNE ÉVALUATION QUI
SOUTIENT L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES p.31

PROJETS INNOVANTS p.43

ÉDITO D'AGNÈS FLORIN ET D'ANDRÉ TRICOT



Comment l'évaluation scolaire peut-elle être la meilleure et la pire des choses ?



L'évaluation est la meilleure des choses

L'évaluation n'est pas un accessoire des apprentissages scolaires, elle est au cœur de ceux-ci. Un des résultats de recherche les plus solidement établis montre que les élèves qui sont évalués pendant l'apprentissage sont plus performants et progressent plus que les élèves qui ne sont évalués qu'en fin d'apprentissage.

Cette évaluation au service des apprentissages est bien connue : elle consiste à demander aux élèves de mettre en œuvre la connaissance de ce qu'ils sont en train d'apprendre, puis de leur faire un retour sur leurs éventuelles erreurs, sur les causes de ces erreurs et sur la façon de ne pas les reproduire la prochaine fois.

Ce retour des enseignants sur l'apprentissage en cours est tout simplement le premier facteur qui permet d'améliorer la réussite scolaire, selon le chercheur John Hattie dans sa grande synthèse des résultats de la recherche en éducation.

L'évaluation est la pire des choses

Mais l'évaluation en classe n'est pas qu'au service des apprentissages scolaires. Elle sert

aussi à sélectionner et à classer les élèves. Et c'est là que les ennuis commencent.

En France, la sélection est en réalité assez tardive : pour l'immense majorité des élèves, elle ne commence pas avant la fin de la classe de 3^e. Cette première orientation est largement fondée sur les notes, ce qui n'est pas le cas dans bien d'autres pays où l'orientation est fondée sur le projet de l'élève.

Mais en France, bien avant cette première sélection, les élèves sont notés et classés. Or, **les notes et les classements produisent des effets délétères** bien documentés, **qui semblent d'autant moins légitimes quand l'enjeu n'est pas de sélectionner.**

Ces effets délétères sur les élèves sont puissants : découragement, détérioration de la performance, baisse de l'estime de soi et de la motivation.

Cela fait aussi peser de lourdes attentes sur les enseignants quant à la réussite scolaire des élèves, notamment lors de la communication des résultats aux parents.

Choisir les fonctions de l'évaluation en classe aux moments opportuns

Ainsi, il semble rationnel de bien choisir les fonctions de l'évaluation en classe aux moments opportuns. Et c'est bien le mouvement que nous observons en France depuis quelques années. L'école du socle commun pour tous les élèves jusqu'à 16 ans, commence à faire reculer les moyennes et les classements, au profit d'une évaluation au service des apprentissages.

C'est un changement long et profond, qui concerne les enseignants et les personnels d'encadrement, les élèves et leurs parents.
Les moments des sélections et des classements

viennent plus tard et ils sont bien circonscrits. Laissons-les là où ils sont (par exemple pour l'examen du baccalauréat), ne les laissons pas déborder.

Ce changement long et profond implique de nombreuses modifications à tous les niveaux, **des pratiques quotidiennes dans la salle de classe au pilotage national, en passant par la formation des enseignants, le travail en équipe au sein des établissements, ou les relations parents – élèves – enseignants.**

C'est cet ensemble de modifications possibles et souhaitables que la conférence de consensus du Cnesco a voulu éclairer.



Agnès Florin

Responsable du Cnesco
Professeure émérite en psychologie de l'enfant
et de l'éducation à Nantes Université

André Tricot

Responsable du Cnesco
Professeur de psychologie cognitive à
l'université Paul Valéry Montpellier 3

SYNTHÈSE DES RECOMMANDATIONS DU JURY

Des recommandations pour améliorer l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves

Les recommandations ont été rédigées par le jury de la conférence de consensus « L'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves » qui s'est tenue les 23 et 24 novembre 2022. **Ce jury était constitué de 19 acteurs de terrain** (enseignants, parents d'élèves, personnels de direction, conseillers pédagogiques, inspecteurs, etc.); **il était présidé par Isabelle Negro**, professeure de psychologie du développement à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation (Inspé) de l'université Côte d'Azur.

Ces recommandations s'appuient sur un diagnostic établi par le Cnesco à partir des travaux des experts sollicités pour la conférence et sur des principes généraux présentant les grandes orientations qu'il paraît souhaitable, selon le jury, de donner à l'évaluation en classe. Ces recommandations sont structurées par deux axes : **l'enrichissement des pratiques pédagogiques au service de l'apprentissage des élèves** et **le développement d'une culture commune autour de l'évaluation**.

Des principes généraux pour une évaluation au service des apprentissages

- 1 : L'évaluation appartient à un système complexe enseigner-apprendre-évaluer
- 2 : La variété des situations évaluatives doit être exploitée pour soutenir l'apprentissage
- 3 : L'évaluation doit être perçue par les élèves comme un outil au service de leur apprentissage
- 4 : La moyenne est un indicateur synthétique lisible, mais inadapté à un soutien à l'apprentissage

ENRICHIR LES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES

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

- **Identifier, dès la conception d'une séquence, les compétences visées qui seront évaluées et les décliner en objectifs et en critères afin de les rendre opérationnelles** (que doit savoir et/ou savoir-faire un élève pour atteindre la maîtrise d'une compétence donnée ?).
- **Intégrer l'évaluation en tant que support de l'apprentissage dans la conception de la séquence**, en dépassant la simple programmation d'une évaluation (sommativ) à la fin de la séquence.

Expliciter des critères de réussite compréhensibles par tous les élèves

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

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

- **Prendre en compte les obstacles potentiels liés à une situation évaluative et modifier cette dernière en conséquence pour tous les élèves.** Poursuivre cet objectif nécessite : 1/ d’identifier précisément les besoins éducatifs particuliers de certains élèves ; 2/ de recenser les potentiels obstacles qui impactent le niveau d’autonomie de certains élèves dans les différentes activités en classe et dans les évaluations ; 3/ d’adapter l’évaluation pour tous les élèves (nombre d’exercices ou d’items à traiter, lisibilité et organisation des supports d’évaluation, forme de la consigne écrite, oralisation de la consigne ou au contraire consigne écrite pour tous, etc.) de sorte que cette adaptation puisse améliorer les performances des élèves à besoins éducatifs particuliers sans modifier celles des autres élèves.
- **Ne pas renoncer à des adaptations plus individualisées** lorsque c’est nécessaire.

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

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

Faire en sorte que les feedbacks (ou retours d’information) soient perçus comme utiles par les élèves

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

Confier aux élèves un rôle dans l’acte d’évaluer

- **Impliquer les élèves dans le processus évaluatif**, selon différentes modalités : **évaluations entre pairs** au cours desquelles les élèves évaluent les travaux de leurs camarades ; **auto-évaluations** de leurs propres travaux ; **moments de co-évaluation** (lorsqu’élève(s) et enseignant comparent leurs évaluations respectives).
- **Déléguer aux élèves une partie du processus d’évaluation, sans pour autant leur confier la totalité des tâches** (validation de critères, rédaction d’un feedback, etc.), **celles-ci pouvant**

varier d'un élève à l'autre ou selon les moments (évaluation diagnostique de début de séquence, évaluation informelle lors d'une activité en groupe, exercice de fin de séquence afin de s'assurer de l'atteinte de l'objectif de celle-ci).

- **Former les élèves à l'évaluation**, pour que cette démarche s'inscrive pleinement dans une logique d'enseignement-apprentissage. Ce n'est qu'à cette condition que les élèves pourront acquérir le recul nécessaire à la mise en place d'un processus de régulation efficace, et ainsi éviter un simple exercice d'auto-notation, peu porteur de progrès.

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

- **Proposer différentes situations de tests aux élèves.** Il s'agit de toutes les situations où un élève est conduit à retrouver par lui-même, à mobiliser et à produire, sous différentes formes, les contenus mémorisés. Plusieurs pistes sont possibles pour favoriser régulièrement des temps durant lesquels les élèves peuvent se tester pour mieux mémoriser :
 - Intégrer, autant que possible, des temps durant lesquels les élèves doivent rechercher activement en mémoire ce qu'ils ont appris la veille ou quelques jours auparavant.
 - Étendre également ces activités de rappel et d'entraînement aux temps hors classe (aide personnalisée, aide aux devoirs, révision d'une leçon à la maison, etc.) avec des tâches autres que la relecture de la leçon.
- **Accompagner les élèves dans l'élaboration individuelle de ces stratégies d'auto-évaluation.**
- **Éviter les situations qui conduisent les élèves à se comparer les uns aux autres** (par exemple, QCM avec résultats individuels affichés).

DÉVELOPPER UNE CULTURE COMMUNE AUTOUR DE L'ÉVALUATION

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

- **Instaurer, autant que possible, des allers-retours entre la formation et la pratique en classe**, en formation initiale (accompagnement de la mise en pratique en classe lors des périodes de stage), comme en formation continue (formations réparties dans le temps, entrecoupées d'intersessions, qui permettent aux enseignants d'expérimenter en classe les apports de la formation sur l'évaluation).
- **Accompagner les personnels sur une durée plus longue**, après la session de formation proprement dite, afin de consolider les amorces de changement dans les pratiques évaluatives. Cet accompagnement pourrait se dérouler par visioconférence, en centre de formation, mais surtout en classe, au plus près des pratiques évaluatives des enseignants.
- **Encourager la construction de communautés apprenantes**, pour enclencher des dynamiques de changement de pratiques évaluatives collectives (par exemple : partages de pratiques,

renforcement des pratiques collaboratives en s'appuyant sur les structures existantes, actions locales de formation, extension de la réflexion à la comparaison internationale, etc.).

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

- **Engager une réflexion collective sur l'évaluation, au-delà des pratiques propres à chaque enseignant dans sa classe, dans le cadre des projets d'école ou d'établissement.** Il s'agit notamment d'inscrire les axes de l'évaluation à privilégier en fonction des contextes de chaque école et de chaque établissement. Ce travail doit engager une collaboration large entre élèves, parents, enseignants et personnels de direction et d'inspection. Au lycée, les projets d'évaluation permettent d'impulser cette réflexion.

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

- **Faire disparaître, à court terme, tout élément de comparaison entre élèves,** dans les comptes rendus d'évaluations en classe et dans les bulletins scolaires (moyenne la plus basse et moyenne la plus haute de la classe dans chaque discipline, moyenne de la classe, etc.).
- **Engager une réflexion, à moyen terme, sur les indicateurs qui pourraient remplacer la moyenne,** y compris dans les procédures d'orientation, **pour rendre compte de l'évaluation en classe** (hors certification). Cela laisserait la possibilité pour les élèves de se tromper sans être pénalisés dans leur progression.

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

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

Simplifier et homogénéiser les documents nationaux de cadrage

- **Produire une version révisée du livret scolaire unique (LSU)** qui permettrait d'éviter les confusions actuelles entre les attendus des programmes disciplinaires et ceux du socle commun. Ce document unique de référence pour l'évaluation du CP à la 3^e assurerait une meilleure correspondance entre objectifs disciplinaires et attendus transversaux du socle.
- **Généraliser, pour le lycée, la disponibilité de documents d'évaluation et de suivi des compétences et savoirs attendus,** à l'image du livret scolaire unique (LSU), permettant une

mise en place plus aisée d'évaluations critériées. La place des notes et des moyennes dans ce document ferait l'objet d'une réflexion particulière.

- **Engager un travail de rédaction de documents d'harmonisation des contenus**, qui spécifient à tous les niveaux de la scolarité les connaissances et les compétences à acquérir, les niveaux de maîtrise attendus et des situations évaluatives précisant les critères qui permettent d'attester de l'acquisition d'un certain niveau de maîtrise.

CE QU'IL FAUT RETENIR

État des lieux sur l'évaluation en classe

Une évaluation en classe faiblement encadrée, source de malentendus et de tensions → VOIR P. 17

Depuis 2005, s'est développée une **volonté institutionnelle de faire évoluer les représentations et les pratiques relatives à l'évaluation scolaire**. Cette évaluation reste pourtant peu encadrée : en-dehors des documents officiels (programmes scolaires, livrets scolaires), la diversité des pratiques évaluatives mises en œuvre en classe est immense et peut entraîner de nombreux malentendus dans les équipes éducatives, entre les enseignants, les élèves et leurs parents. **La tension entre soutien à l'apprentissage et réussite scolaire s'accroît au fil de la scolarité**, avec les enjeux d'une sélection, pourtant assez tardive en réalité dans le système scolaire français.

Une culture scolaire de la sélection grandissante au fil de la scolarité → VOIR P. 19

Si les **pratiques évaluatives sont diverses chez les enseignants** (*enquête Cnesco-Crédoc 2022*), elles ne sont considérées comme telles que par une partie de ces derniers : **les enseignants font souvent de l'évaluation sans le savoir**. À ce sujet, Genelot (2023) distingue « l'évaluation qui dit son nom » (ex. : devoirs surveillés, contrôles flash, exposés, etc.) de « l'évaluation qui ne dit pas son nom » (ex. : quand un enseignant circule dans les rangs et interagit avec les élèves). Cette évaluation, dite informelle, tend à diminuer au fur et à mesure que l'on avance dans la scolarité (*note Genelot, Cnesco, 2023*).

En effet, sous l'effet de différentes contraintes, les **pratiques évaluatives**, se ramènent souvent, au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité, à des **pratiques classiques d'une évaluation des acquis, caractérisées par la notation et une diminution du recours simultané à différents systèmes d'évaluation** (*enquête Cnesco-Crédoc 2022*). Une bascule s'opère lors du passage de l'école élémentaire au collège, révélant des tendances qui s'amplifient au lycée : au collège et au lycée, la notation est le système d'évaluation déclaré par 2 parents de collégiens sur 3 (67 %) et par 3 parents de lycéens sur 4 (76 %).

Des pratiques évaluatives **favorisant la comparaison entre élèves** sont encore fréquentes, dans le premier comme dans le second degré : plus d'un tiers des élèves ont été confrontés au moins une fois depuis le début de l'année à une **restitution des résultats à une évaluation lors de laquelle les résultats de chaque élève sont annoncés à haute voix** devant toute la classe, ou **dans l'ordre de performance**, de la meilleure copie à la moins bonne, ou l'inverse (*enquête Cnesco-Crédoc 2022*).

Des parents sensibles aux résultats scolaires de leurs enfants → VOIR P. 22

3 parents sur 4 déclarent que ce que l'on apprend à l'école est plus important que d'avoir de bonnes notes (*enquête Cnesco-Crédoc 2022*). Pourtant, **ils sont tout aussi nombreux à considérer les résultats scolaires comme l'élément le plus important de la scolarité de leurs enfants**.

Lorsque l'on demande aux parents quel indicateur rendrait le mieux compte selon eux des efforts de leurs enfants, 47 % d'entre eux répondent que c'est la note. Cette proportion double entre l'école (30 %) et le lycée (60 %) (*enquête Cnesco-Crédoc 2022*).

Cet attachement fort à la note peut s'expliquer par le fait que **les parents sont peu au courant de la réglementation concernant l'évaluation** (20 % des parents répondent ignorer la réglementation concernant le système de notation, avec une surreprésentation de ceux dont l'enfant est inscrit au collège ou au lycée). Par ailleurs, **le livret scolaire unique (LSU) reste un objet largement non identifié par ces derniers** (seul un tiers des parents savent ce qu'il contient ; un quart en ont déjà entendu parler mais n'en maîtrisent pas précisément le contenu ; 4 répondants sur 10 en ignorent l'existence) (*enquête Cnesco-Crédoc 2022*).

L'évaluation source de stress pour les élèves → VOIR P. 26

L'évaluation est une source de stress pour un élève sur deux : 57 % des parents interrogés déclarent que leur enfant est stressé avant un contrôle, 45 % indiquent qu'il perd ses moyens pendant une évaluation et 51 % que la restitution des résultats est un moment stressant pour lui (*enquête Cnesco-Crédoc 2022*).

Ces situations de stress sont plus prégnantes à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité. La part des élèves qui sont perçus par leurs parents comme anxieux avant un contrôle augmente fortement lors de l'entrée au collège (49 % en école élémentaire *versus* 63 % dans le secondaire). Le stress lors de la remise des résultats connaît une évolution similaire (43 % en élémentaire *versus* 56 % dans le secondaire) (*enquête Cnesco-Crédoc 2022*).

En France, des enseignants plus autonomes, mais plus anxieux → VOIR P. 27

Le pourcentage d'enseignants français au collège déclarant gérer eux-mêmes « fréquemment » ou « toujours » leur processus d'évaluation est nettement plus élevé que la moyenne OCDE (96 % contre 77 %). **Cette autonomie dont ils disposent va de pair avec un sentiment de responsabilité important quant à la réussite de leurs élèves et une grande anxiété** : ils sont 55 % à déclarer être stressés par le fait d'être tenus responsables de la réussite de leurs élèves (contre 44 % dans les pays de l'OCDE). **Ce sentiment de responsabilité est également très important dans la communication des résultats aux parents** : la moitié des enseignants de collège indiquent que « répondre aux inquiétudes des parents d'élèves » est une source de stress (1 enseignant sur 3 environ dans les pays de l'OCDE) (*Talis 2018*).

Les enseignants français au collège ne semblent pas suffisamment préparés à la mise en œuvre de pratiques évaluatives : seuls 26 % d'entre eux se déclarent « bien préparés » ou « très bien préparés » pour évaluer le développement et l'apprentissage de leurs élèves (contre 53 % dans les pays de l'OCDE). **Pourtant, leurs besoins en formation sont faiblement exprimés** : seuls 15 % d'entre eux indiquent des besoins importants de formation continue sur les pratiques évaluatives des élèves. Un résultat qui place malgré tout la France parmi les pays où ce besoin est le plus exprimé (*Talis 2018*).

Résultats de la recherche sur l'évaluation en classe

Pour être au service de l'apprentissage des élèves, l'évaluation doit s'affranchir de toutes les catégorisations actuelles (normative, formative, sommative, etc.). C'est la finalité éducative qui compte : **il est plus pertinent de s'intéresser à la visée de l'évaluation, plutôt qu'à sa fonction** (note Mottier-Lopez, Cnesco, 2023). La recherche nous livre un certain nombre de résultats qui suggèrent des pistes opérationnelles pour atteindre cette finalité.

De multiples facteurs peuvent influencer l'évaluation → VOIR P. 32

Les travaux de recherche (en docimologie et en psychologie sociale) ont dénombré de **nombreuses variables, liées à l'établissement, aux élèves et/ou aux enseignants, qui peuvent influencer l'évaluation**, et ce, à différentes étapes : au moment où l'élève effectue une tâche scolaire ; au moment où le jugement se forme chez un enseignant ; au moment où un enseignant doit matérialiser son jugement par un indicateur (tel qu'une note).

Une évaluation qui favorise le classement a des effets délétères sur les élèves → VOIR P. 34

Lorsqu'une évaluation qui favorise le classement est utilisée (évaluation normative), **les élèves ont tendance à chercher à être les meilleurs ou à éviter d'avoir une mauvaise note** (but de performance), **plutôt qu'à apprendre, à progresser dans leur apprentissage** (but de maîtrise). Par ailleurs, des élèves qui s'attendent régulièrement à échouer risquent d'attribuer leurs échecs répétés à un manque d'intelligence : c'est ce qu'on appelle la **résignation apprise** (note Fenouillet, Cnesco 2023). Ces élèves développent un sentiment d'impuissance, voire des attitudes peu favorables envers l'école, pouvant induire un décrochage scolaire (note Pansu, Cnesco 2023).

Une évaluation normative **réduit la motivation des élèves**, car elle ne leur donne pas la possibilité de se sentir suffisamment autonomes par rapport aux tâches scolaires ; elle **contribue à la reproduction d'inégalités** (ex. : face à une même copie, des évaluateurs trouvent davantage d'erreurs dans la copie quand celle-ci est présentée comme écrite par un élève de classe sociale défavorisée (note Butera, Cnesco, 2023)). Lors d'un travail en groupe, elle peut conduire les élèves à **développer des stratégies** à des fins personnelles (ex. : rétention d'informations) (note Butera, 2023, Cnesco), voire, dans certains cas, à **développer des comportements antisociaux** (ex. : tricherie).

Le simple fait de s'évaluer contribue à l'apprentissage → VOIR P. 35

D'autres pratiques évaluatives existent qui permettent de dépasser ces effets délétères pour atteindre une évaluation au service des apprentissages. En effet, tester régulièrement les connaissances est un excellent moyen de les réactiver en mémoire : c'est l'« **effet-test** ». L'« effet-test » apparaît bénéfique pour un élève qui révise en se testant, par rapport à un élève qui réviserait avec d'autres méthodes de travail, comme la simple relecture ou réécoute des informations (note Gaonac'h, Cnesco 2023).

La notation peut soutenir l'apprentissage des élèves sous certaines conditions → VOIR P. 36

Il n'y a pas de modèle optimal d'évaluation comme soutien à l'apprentissage. Toutefois, il est possible de dégager un ensemble de caractéristiques qui semblent œuvrer à l'efficacité de cette pratique. Des pratiques de notation constructives au service de l'apprentissage des élèves sont possibles, si elles s'appuient sur deux axes : **la planification à rebours**, qui permet de construire, dès la conception d'une séquence, des situations et des tâches d'apprentissage en fonction d'objectifs et de critères (note Yerly, Cnesco, 2023) ; **l'approche critériée**, qui permet aux élèves, comme aux enseignants, d'identifier les savoirs ou compétences qui ont été acquis et ceux qu'il convient de retravailler, en référence à des critères de réussite (note Pasquini, Cnesco, 2023).

La qualité des retours (feedback) faits aux élèves est essentielle dans leur évaluation → VOIR P. 38

Les conditions pour un retour de qualité fait à un élève (un feedback) sont diverses : porter sur la tâche et non sur les caractéristiques de l'élève ; être fondé sur des critères de réussite et mettre en évidence le processus nécessaire à la résolution de la tâche ; fournir des informations claires en fonction de l'objectif d'apprentissage poursuivi ; être perçu par l'élève comme utile, etc. **Néanmoins, un feedback constructif ne le sera réellement que dans un système scolaire où l'évaluation comme soutien à l'apprentissage est privilégiée, où les erreurs ont toute leur place** (Calone & Fontaine, Cnesco, 2023).

Évaluation et équité sont compatibles → VOIR P. 39

L'évaluation des compétences des élèves à besoins éducatifs particuliers constitue un défi important : le recours systématique à des adaptations individuelles lors des évaluations est chronophage pour les enseignants et peut être stigmatisant pour les élèves qui en bénéficient. Plutôt que de procéder à des adaptations individuelles, il serait préférable d'engager **une réflexion plus en amont sur les barrières potentielles lors d'une évaluation** pour les élèves à besoins éducatifs particuliers et dans quelle mesure **une réponse plus collective qu'individuelle** est possible (par exemple, si l'enseignant doit lire les consignes à haute voix pour un élève, il peut le faire pour tous les élèves). Quand cela n'est pas possible, des adaptations individuelles sont nécessaires, en considérant que la question de la justice **peut être dépassée si l'évaluation est pensée de façon formative** (note Jury, Cnesco, 2023).

Faire des élèves des acteurs de leur évaluation favorise leur apprentissage → VOIR P. 40

L'implication des élèves dans les processus d'évaluation est souhaitable, voire nécessaire, *via* **l'autoévaluation, l'évaluation par les pairs** (deux ou plusieurs élèves évaluent leurs productions) ou la **coévaluation** (l'élève confronte son autoévaluation à l'évaluation de l'enseignant). Cependant, cet engagement dans un rôle traditionnellement dévolu aux enseignants peut susciter des tensions et résistances du côté des élèves (ex. : malaise de devoir juger ou d'être jugé, seul l'enseignant sait évaluer), comme du côté des enseignants (ex. : difficulté à déléguer la responsabilité de l'évaluation, crainte de perdre le contrôle de la classe) (note Morales Villabona, Cnesco, 2023).

Le numérique peut être un outil au service de l'évaluation → VOIR P. 40

La démocratisation d'Internet et des dispositifs connectés offre une **grande capacité d'engagement de la plupart des élèves dans la classe, la possibilité de donner des feedbacks individuels et favorise les interactions collaboratives**. Ainsi, les technologies numériques peuvent encourager : le développement de l'esprit critique, la possibilité d'une instruction par les pairs (une méthode d'apprentissage où les élèves confrontent leurs réponses à celles des autres élèves), une utilisation accrue de feedbacks et la possibilité d'anonymiser les réponses des élèves (ce qui diminue certains biais) (note Silvestre, Cnesco, 2023).

La formation est un levier pour l'évolution des pratiques évaluatives → VOIR P. 41

La formation initiale et continue constitue un moyen privilégié pour préparer les enseignants et les accompagner dans leurs pratiques professionnelles. Plusieurs leviers sont possibles pour offrir une meilleure formation à l'évaluation : présenter des travaux récents de la recherche sur l'évaluation, ainsi que les principes de base de bonnes pratiques évaluatives (concept d'*assessment literacy*) (Fagnant, Cnesco, 2023) ; renforcer les connaissances didactiques des enseignants en les liant à l'évaluation (notes Gottsmann, Horoks et Pilet, Roussel, Cnesco, 2023) ; proposer des offres variées de formation continue (ex. : ateliers de formation, communautés d'apprentissage professionnelles, etc.) ; encourager les directions d'établissements scolaires à jouer un rôle plus important pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques évaluatives (notes Pasquini et Fontaine, Cnesco, 2023) ; suivre et accompagner de façon plus importante les enseignants en post-formation.

L'ÉVALUATION EN CLASSE, ÉTAT DES LIEUX NATIONAL ET INTERNATIONAL

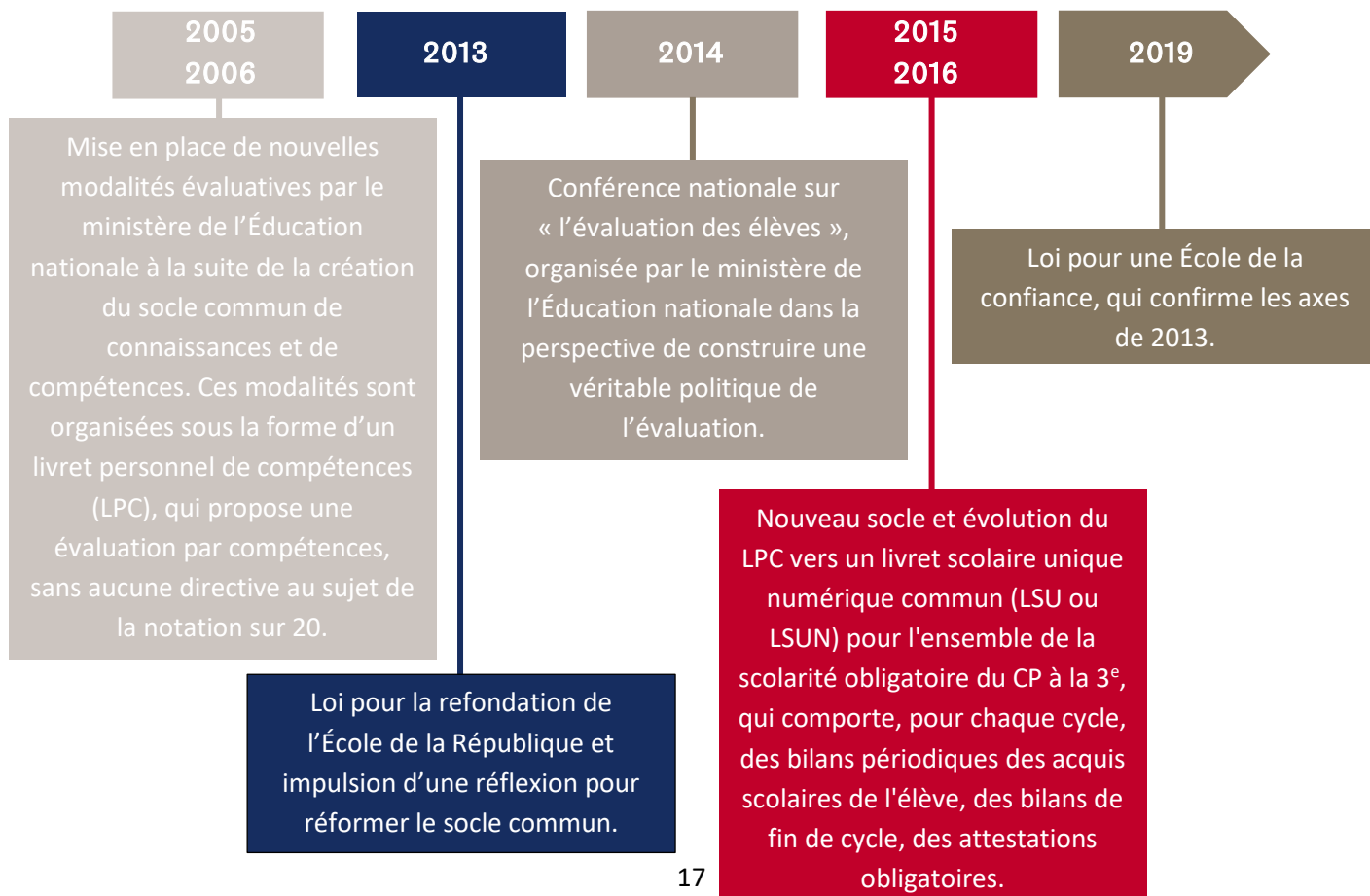
EN FRANCE, UNE CULTURE SCOLAIRE DE LA SÉLECTION AU DÉTRIMENT DES APPRENTISSAGES

L'école pour la réussite de tous, prônée par l'institution et désirée par un grand nombre d'enseignants et de parents, est **une école au service de l'épanouissement et du développement des potentialités de chaque élève** avec une évaluation qui soutient les apprentissages. Mais au fil de la scolarité, les notes prennent de l'importance, en anticipant **une sélection qui peut s'avérer décourageante pour les élèves**, avec plusieurs années d'avance sur la sélection réelle pour leur orientation et/ou pour leur certification.

Depuis 2005, une succession de mesures pour faire évoluer les représentations et les pratiques relatives à l'évaluation scolaire

Le système scolaire français est marqué, depuis une vingtaine d'années, par une volonté institutionnelle de faire évoluer les représentations et les pratiques relatives à l'évaluation scolaire.

- Quelques repères récents en matière de politiques éducatives relatives à l'évaluation



- **Le cadre institutionnel de l'évaluation aujourd'hui**

De façon générale, les textes institutionnels (lois, décrets, arrêtés, pages des sites Web du ministère – notamment Éduscol – documents-ressources mis à disposition des enseignants, etc.) promeuvent une évaluation en classe qui soutient et valorise les progrès des élèves.

Comme le souligne le Conseil d'évaluation de l'école (CEE), l'évaluation qui se déroule dans le quotidien de la classe est « peu prescrit[e] au niveau national » (Délibération 2021-03 du 29 juin 2021 relative à l'écosystème d'évaluation des acquis des élèves, CEE, 2021). Elle est cependant indirectement encadrée par différents éléments définis au niveau national :

1. **Les contenus à enseigner**, dont il faut évaluer chez les élèves le degré d'acquisition *via* la maîtrise des savoirs et des compétences, définis d'une part dans les programmes (de la maternelle au lycée) et dans le socle commun (du CP à la 3^e).
2. **La façon dont on rend compte des résultats des évaluations aux familles** (élèves et parents) : les enseignants sont libres d'utiliser les indicateurs de leur choix pour évaluer leurs élèves au quotidien (niveaux d'acquisition, lettres, couleurs, notes sur 20, etc.), avec deux limites : a) à certains moments de la scolarité, la notation est imposée (lorsqu'il y a un enjeu certificatif ou un enjeu d'orientation) ; b) dans certains documents-supports de la communication entre les enseignants et les familles, des indicateurs par niveau sont imposés (dans le livret scolaire unique notamment).
3. **Les évaluations externes** (évaluations nationales, examens nationaux – baccalauréat, brevet par exemple) avec lesquelles l'évaluation en classe (ou interne) doit s'articuler.

Les textes institutionnels en lien avec l'évaluation des acquis des élèves montrent des spécificités propres à chaque période de la scolarité :

> **L'école maternelle** : les modalités d'évaluation s'organisent à l'échelle du cycle (c'est-à-dire sur toutes les années de maternelle) et relèvent de l'équipe pédagogique. Un carnet de suivi, qui ne doit pas ressembler à un bilan/bulletin, mais constituer un recueil de traces de l'activité des élèves (traces écrites, photos, observations, évaluations informelles, etc.) est prévu pour la communication avec les familles.

> **« L'école du socle », du CP à la 3^e** : une articulation explicitée de deux références en matière de contenus à enseigner :

1/ Les programmes d'enseignement (accompagnés de repères annuels de progression et d'attendus de fin d'année), dont les modalités de suivi des acquis sont laissées au libre choix des enseignants. L'objectif est de réguler les apprentissages, de valoriser les progrès de l'élève.

2/ Le socle commun de connaissances, de compétences et de culture.

Les modalités de suivi sont en partie définies au niveau national : plusieurs fois par an, les enseignants doivent communiquer aux familles des bilans périodiques, et tous les trois ans, à la fin de chaque cycle d'enseignement, un bilan de fin de cycle est communiqué aux familles. Les bilans périodiques et les bilans de fin de cycle sont réunis dans le LSU.

> **Le lycée** : aucune évaluation de la classe de seconde ne compte pour le baccalauréat (classe conçue pour consolider la maîtrise du socle commun si nécessaire), contrairement aux classes de première et de terminale, dont une partie de l'évaluation en classe compte pour son obtention : c'est le contrôle continu (depuis 2021, les modalités d'organisation de ce contrôle continu doivent apparaître dans un projet d'évaluation propre à chaque lycée).

Au lycée professionnel, il n'est pas question de contrôle continu mais de « contrôle en cours de formation », c'est-à-dire que tous les élèves ne sont pas nécessairement évalués au même moment mais en fonction de leur avancement dans le développement des compétences à acquérir. Le lycée professionnel se distingue également par une part d'évaluation qui se déroule directement en milieu professionnel.

Malgré la volonté institutionnelle de faire évoluer les pratiques, l'évaluation est peu concertée et parfois peu cohérente dans ses finalités. Elle reste encore source de malentendus dans les équipes éducatives, entre les enseignants, les élèves et leurs parents. **La tension entre soutien à l'apprentissage et réussite scolaire s'accroît au fil de la scolarité**, avec les enjeux d'une sélection, pourtant assez tardive dans le système scolaire français.

En classe, une diversité des pratiques évaluatives qui diminue tout au long de la scolarité

Si les pratiques évaluatives sont diverses chez les enseignants, elles ne sont considérées comme telles que par une partie de ces derniers. Par ailleurs, sous l'effet de différentes contraintes, les pratiques évaluatives se ramènent souvent, au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité, à des pratiques proches d'une notation traditionnelle.

- **Une diversité de pratiques évaluatives, mais qui ne sont pas toujours considérées comme telles par les enseignants**

Une enquête du Cnesco, réalisée par le Crédoc (Cnesco-Crédoc 2022)¹, auprès des parents d'élèves dévoile à quel point **l'évaluation renvoie à une grande variété de pratiques**, à la fois en termes d'objets évalués (attitude ou participation orale par exemple) et en termes de modalités d'évaluation (travaux de groupes, devoirs maison, devoirs communs, présentations orales). Tous les objets et les modalités proposés dans le questionnaire se sont présentés au moins une fois depuis le début de l'année scolaire à leur enfant d'après plus de 2 parents interrogés sur 3.

De plus, **les enseignants font souvent de l'évaluation sans le savoir**. L'activité évaluative en classe transite par des situations informelles, qui se déroulent à l'occasion de nombreuses activités « ordinaires » de la classe. Ces situations informelles ne sont pas nécessairement considérées sous leur aspect évaluatif par tous les enseignants, qui les citent peu lorsqu'ils évoquent leurs pratiques. Genelot² (2023) distingue ainsi « **l'évaluation qui dit son nom** » (par exemple, les devoirs surveillés,

¹ À la demande du Cnesco, le Crédoc a réalisé une enquête par questionnaire électronique en février 2022 auprès de 1 200 parents d'élèves dont l'enfant était scolarisé du CP à la terminale. Cette enquête porte sur la connaissance qu'ont les parents de l'organisation du travail scolaire et en particulier des évaluations en classe, sur leur implication dans le suivi du travail scolaire de leur enfant et sur leurs perceptions du travail scolaire et des évaluations en classe. Quelques questions portent également sur la façon dont leur enfant vit, d'après eux, le travail scolaire et notamment les évaluations en classe.

² Suite à une commande du Cnesco, Sophie Genelot a conduit une recherche pour mieux documenter l'activité évaluative des enseignants de l'école élémentaire et du collège. Elle a ainsi mené une enquête qualitative en filmant des enseignants

les contrôles flash, les exposés) de « l'évaluation qui ne dit pas son nom » (par exemple, quand un enseignant circule dans les rangs et interagit avec les élèves).

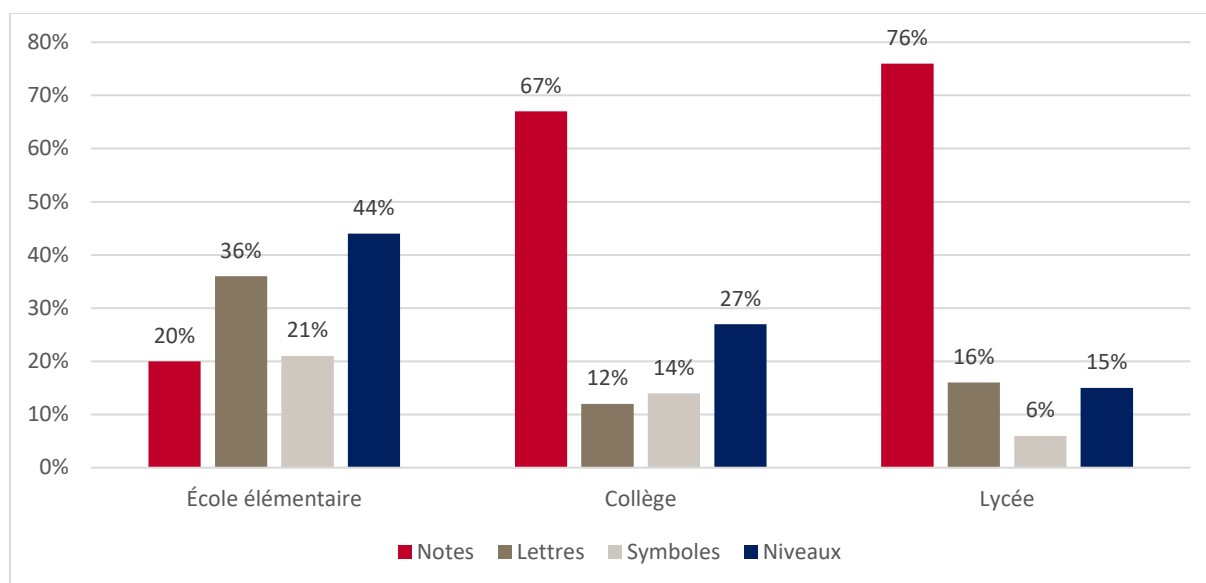
La fréquence de chacune de ces situations évaluatives varie au cours de la scolarité : on observe des différences assez nettes dans les pratiques évaluatives entre le premier et le second degré.

- **Une hégémonie croissante de la notation au cours de la scolarité**

La description par les parents des pratiques enseignantes en matière d'évaluation dans l'enquête du Cnesco-Crédoc donne à voir une **hégémonie croissante de la notation au cours de la scolarité**, couplée à une **diminution du recours simultané à différents systèmes d'évaluation**. Une bascule s'opère lors du passage de l'école élémentaire au collège, révélant des tendances qui s'amplifient au lycée.

Si l'école élémentaire est caractérisée par une plus forte **hétérogénéité des modes d'évaluation** (notes, lettres, symboles, niveaux), avec une prédominance du recours à des niveaux d'acquisition (cités par 44 % des parents), **au collège et au lycée, la notation domine clairement**. En effet, c'est le système d'évaluation déclaré par plus de 2 parents de collégiens sur 3 (67 %) et par plus de 3 parents de lycéens sur 4 (76 %).

Figure 1 - Modes d'évaluation mobilisés selon le niveau de scolarité des enfants, d'après leurs parents



Source : Crédoc, Enquête Cnesco – parents d'élèves, 2022.

Le niveau de scolarité est donc fortement corrélé au recours aux notes. Parallèlement, l'enquête Cnesco-Crédoc 2022 permet d'observer une diminution de la proportion d'enseignants qui recourent à plusieurs méthodes d'évaluation. Au fur et à mesure de l'avancée dans la scolarité, **l'étau se resserre sur une évaluation « classique » des acquis**. Par exemple, plus de 8 parents sur 10 déclarent que leur enfant a été évalué sur au moins une présentation orale lorsque celui-ci est inscrit à l'école élémentaire. Cette proportion reste stable au collège, mais elle diminue de plus de 10 points au lycée.

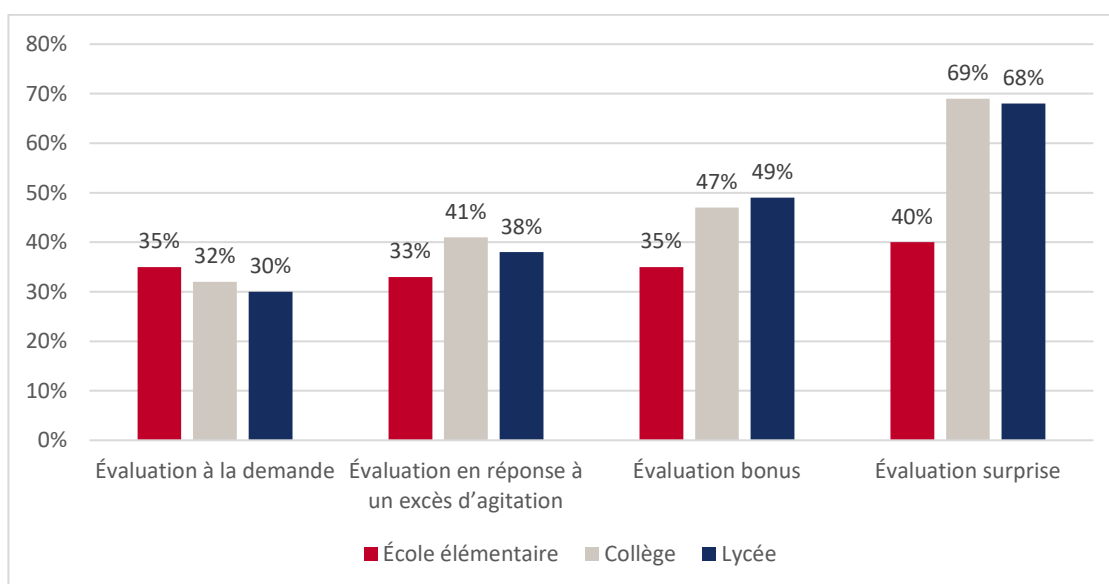
volontaires sur un temps long dans 13 classes de l'académie de Dijon, allant du CP à la 3e. Son objectif était d'identifier toutes les situations évaluatives dans le déroulement ordinaire et quotidien des classes.

➤ Dans le premier degré, les pratiques évaluatives évoluent

Des pratiques considérées comme plus traditionnelles laissent leur place à des **pratiques** qui invitent davantage à réguler les apprentissages et à valoriser les progrès des élèves.

35 % des parents dont l'enfant est scolarisé à l'école élémentaire indiquent dans l'enquête Cnesco-Crédoc 2022 que **leur enfant a été évalué « à la demande »** (c'est-à-dire que l'élève peut signifier à l'enseignant quand il est prêt à être évalué) au moins une fois depuis le début de l'année. C'est un peu plus que dans le second degré (32 % pour les parents de collégiens et 30 % pour les parents de lycéens).

Figure 2 : Types d'évaluation selon le niveau de scolarité des enfants, d'après leurs parents



Source : Crédoc, Enquête Cnesco – parents d'élèves, 2022.

L'enquête Talis 2018 révèle qu'en France, seuls 18 % des enseignants d'école élémentaire déclarent laisser les élèves s'évaluer eux-mêmes « fréquemment » ou « toujours ». C'est la proportion la plus faible, comparativement aux autres pays de l'enquête (cette proportion atteint 67 % en Angleterre et 48 % en Corée).

Plus largement, **les pratiques visant l'implication active des élèves dans les apprentissages** (dimensions « Pédagogie active » et « Évaluation formative ») **sont toujours considérées par les enseignants comme moins faisables et moins prioritaires** relativement à des pratiques d'explicitation de l'enseignement (par exemple, faire reformuler les consignes par les élèves pour s'assurer qu'ils les ont bien comprises, proposer des outils (méthodologie, guidage, ressources, etc.) pour la résolution de tâches ou situations complexes) (enquête Épode³ 2018 sur les pratiques d'enseignement des professeurs des écoles⁴).

³ Les enquêtes Épode (Enquête PériODique sur l'Enseignement), menées par la Depp, ont pour objectif de décrire les pratiques professionnelles des enseignants des premier et second degrés.

⁴ <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/digital-viewer/c-46688>

➤ **Dans le second degré, les pratiques évaluatives traditionnelles résistent**

L'étude de Genelot révèle le **recours fréquent au collège à des situations évaluatives explicitement présentées comme telles aux élèves** (par exemple, les devoirs surveillés, les contrôles flash, les exposés) afin de valider l'acquisition de compétences visées par les programmes, le plus souvent organisées à l'issue d'une période/d'une séquence. Elles représentent près de la moitié des situations évaluatives dans les classes de collège observées (47 %), et davantage encore dans celles de 3^e (61 %). Ces situations évaluatives occupent donc une place conséquente dans le temps scolaire. Les enseignants s'en plaignent, considérant que **la place qu'elles occupent se fait au détriment de l'apprentissage des élèves.**

L'enjeu croissant lié aux notes au fil de la scolarité se traduit par l'utilisation d'« évaluations bonus » (évaluations supplémentaires facultatives, qui ne sont comptabilisées que si le résultat est bon), qui peut être un bon moyen de compenser des résultats décevants occasionnels, pour éviter qu'ils ne pénalisent le parcours des élèves. Ces « **évaluations bonus** » sont plus fréquentes dans le second degré qu'à l'école élémentaire, d'après les parents interrogés dans l'enquête Cnesco-Crédoc 2022. 47 % des parents de collégiens et 49 % des parents de lycéens indiquent que leur enfant a rencontré ce type d'évaluation au moins une fois depuis le début de l'année scolaire (contre 33 % des parents dont l'enfant est à l'école).

Tout comme dans le premier degré, **les pratiques visant l'implication des élèves dans les apprentissages sont considérées par les enseignants comme moins faisables et moins prioritaires**, d'après l'enquête Épode 2018 au collège⁵. Seuls 33 % des enseignants interrogés déclarent proposer fréquemment aux élèves des outils d'auto-évaluation pour qu'ils évaluent leurs progrès, leurs réussites et leurs difficultés. Les pratiques visant le développement de l'ouverture d'esprit et de l'autonomie des élèves, l'interdisciplinarité et l'utilisation pédagogique du numérique figurent aussi parmi les moins faciles à mettre en œuvre selon les enseignants.

L'influence des parents n'est pas à négliger pour comprendre l'hégémonie croissante de la notation dans les pratiques enseignantes à mesure de l'avancée de la scolarité de leurs enfants.

Des parents sensibles aux résultats scolaires de leurs enfants

Une large consultation organisée par l'Unicef⁶ en 2021 dévoile que 95 % des enfants ont indiqué que **la réussite scolaire est (très) importante pour leurs parents.**

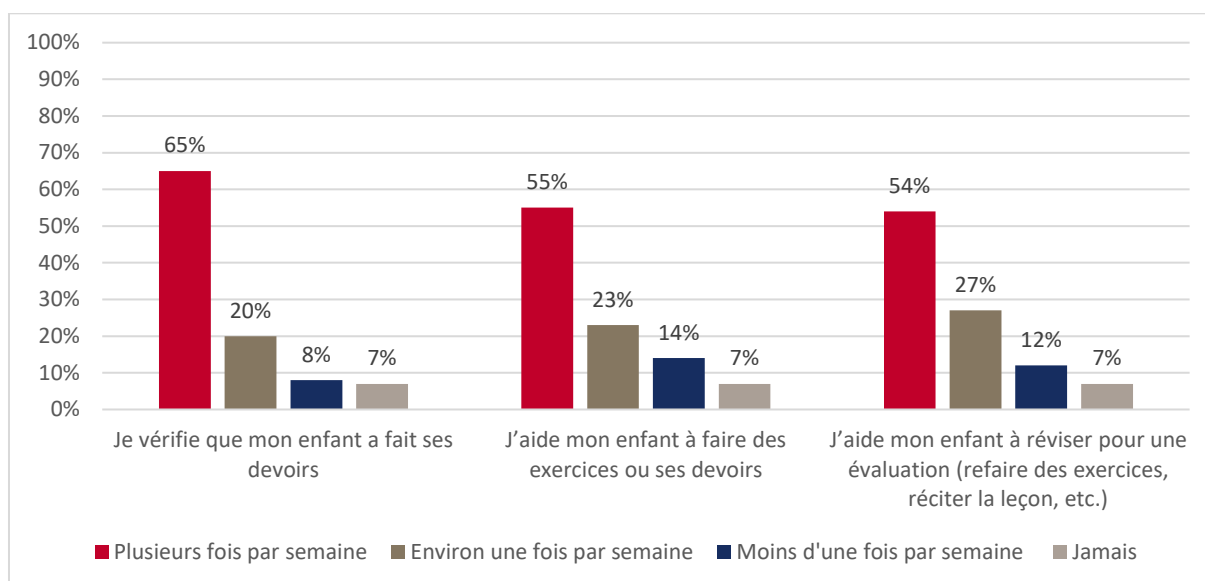
L'intérêt porté par les parents à la réussite scolaire de leur enfant se reflète dans l'attention qu'ils accordent aux devoirs à la maison. La vérification des devoirs, l'aide à la réalisation d'exercices ou de devoirs et la préparation d'une évaluation (refaire des exercices, réciter la leçon, etc.) sont, chacune

⁵ <https://archives-statistiques-depp.education.gouv.fr/Default/doc/SYRACUSE/46281/premiers-resultats-de-l-enquete-sur-les-pratiques-d-enseignement-epode-en-2018-au-college-jeanne-ben>

⁶ En 2021, l'Unicef a lancé une consultation auprès de 25 300 enfants et jeunes de 6 à 18 ans issus de toute la France. Pour plus de détails, voir Florin, A., Galharret, J.M., Mercier, C., Toussaint, E. & Zanna, O. (2021). Rapport sur la consultation nationale 2021 Unicef des 6-18 ans. La jeunesse à bonne école ? <https://my.unicef.fr/article/resultats-de-la-5e-consultation-nationale-6-18-ans-la-jeunesse-a-bonne-ecole/>

prise séparément, réalisées par plus de 8 parents sur 10, au moins une fois par semaine, d'après l'enquête Cnesco-Crédoc 2022.

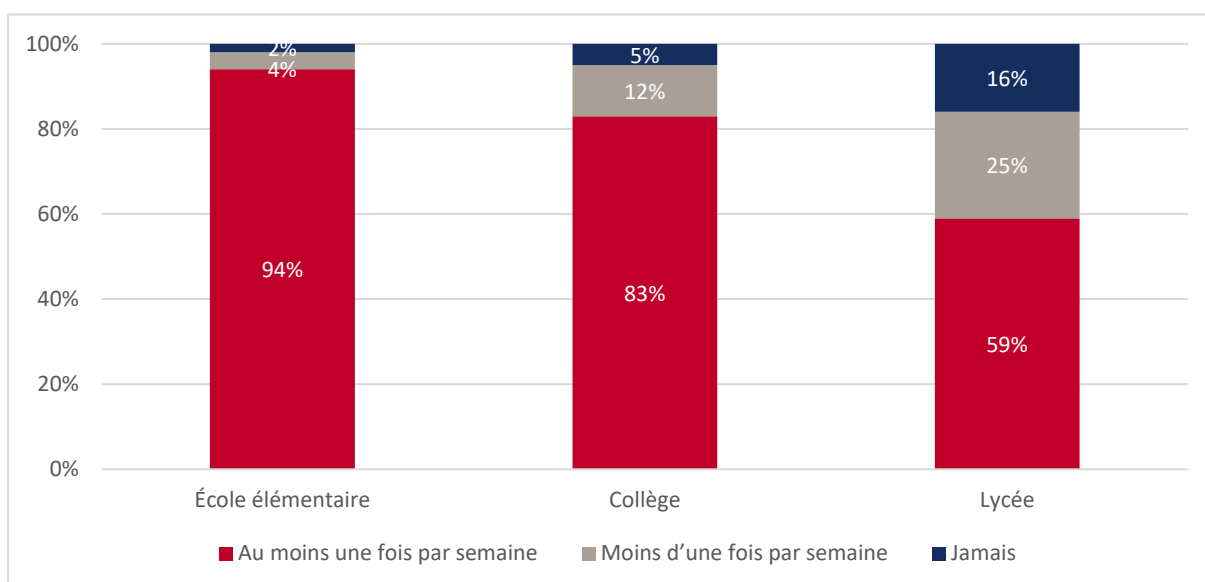
Figure 3 : Implication des parents dans le travail scolaire de leur enfant



Source : Crédoc, Enquête Cnesco – parents d'élèves, 2022.

Ces pratiques parentales de suivi de la scolarité **varient selon le niveau de scolarité de l'élève** (leur part recule à mesure que l'élève progresse dans sa scolarité).

Figure 4 : Implication des parents dans la préparation des évaluations de leurs enfants



Source : Crédoc, Enquête Cnesco – parents d'élèves, 2022.

Les pratiques des parents varient aussi **avec la fréquence des échanges avec les enseignants** (plus les interactions sont fréquentes, plus les parents vérifient si leur enfant a fait ses devoirs) et **selon que ces derniers considèrent le système d'évaluation de leur enfant comme facile ou complexe à comprendre** (les parents qui l'estiment comme facile aident plus leur enfant à faire ses devoirs). Elles

varient enfin selon le niveau de diplôme des parents (avoir obtenu un diplôme supérieur ou égal au baccalauréat rend plus fréquente l'aide apportée par les parents à leur enfant).

Si les parents aident autant leurs enfants, c'est parce que la réussite scolaire se caractérise pour eux par de bons résultats.

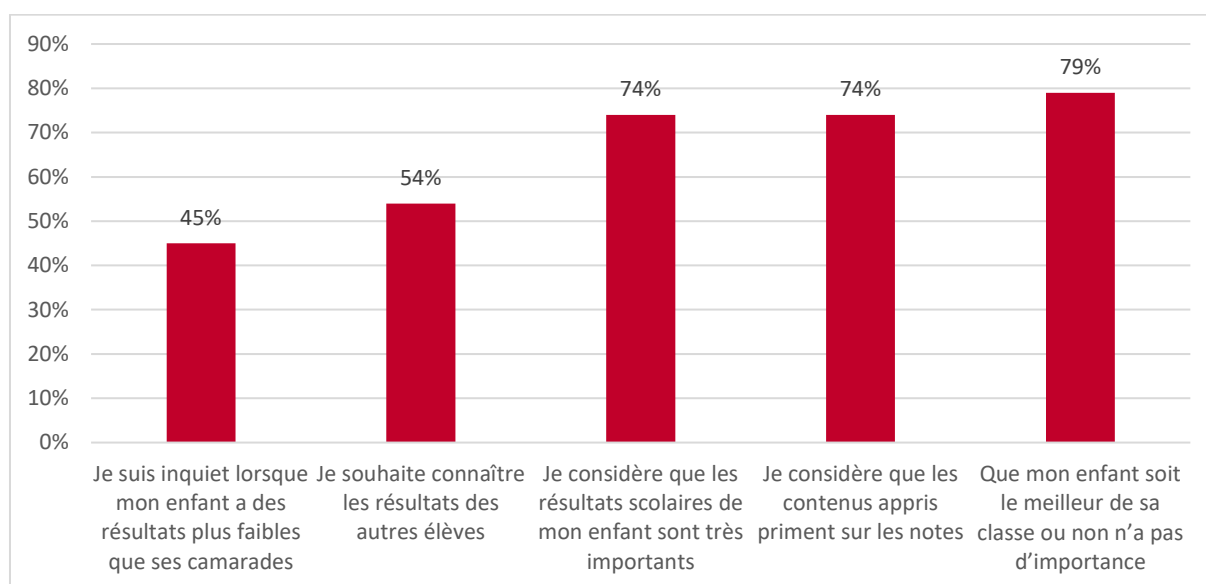
- **L'évaluation est au cœur des préoccupations des parents**

Près de 8 parents sur 10 (79 %) affirment que c'est à travers l'évaluation qu'ils savent ce que leur enfant apprend à l'école, d'après l'enquête Cnesco-Crédoc 2022.

Les parents semblent cependant avoir un rapport ambigu à l'évaluation : 3 parents sur 4 déclarent que ce que l'on apprend à l'école est plus important que d'avoir des bonnes notes. Pourtant, **ils sont tout aussi nombreux à considérer les résultats scolaires comme l'élément le plus important de la scolarité de leur enfant** (enquête Cnesco-Crédoc 2022).

Dans le même temps, si 78 % des parents déclarent ne pas attacher d'importance à ce que leur enfant soit le meilleur de sa classe ou non, 54 % d'entre eux se renseignent sur les résultats des autres élèves et 45 % se disent inquiets lorsqu'ils constatent que leur enfant a eu de moins bons résultats que ses camarades.

Figure 5 : Préoccupations des parents vis-à-vis de la scolarité de leur enfant



Source : Crédoc, Enquête Cnesco – parents d'élèves, 2022.

L'inquiétude des parents relative aux résultats scolaires va croissante au fil de la scolarité : ils sont plus nombreux à s'intéresser aux résultats des autres élèves lors de la remise d'une note au secondaire qu'à l'élémentaire (6 parents sur 10 dans le secondaire contre la moitié au primaire). Elle est aussi plus marquée chez les parents issus de catégories socioprofessionnelles favorisées.

- **Une implication plus marquée des parents issus de catégories socioprofessionnelles favorisées et/ou les plus diplômés**

L'enquête Cnesco-Crédoc 2022 révèle que les parents dont le niveau de diplôme est plus élevé (supérieur ou égal au baccalauréat) s'informent davantage des résultats des autres élèves de la classe lors d'une remise de contrôle (61 % des bacheliers *versus* 44 % des non-bacheliers) et sont plus souvent inquiets lorsque ces derniers ont eu de meilleurs résultats que leur enfant.

Une enquête de Stéphane Bénil sur les perceptions de l'évaluation des parents et des élèves⁷ (*note Bénil, Cnesco, 2023*) **confirme les résultats de l'enquête du Cnesco-Crédoc**. Cette enquête montre que **les stratégies familiales d'anticipation aux évaluations sont différenciées selon la catégorie socioprofessionnelle des parents**. Certains élèves, préparés très tôt par leurs parents, construisent des compétences facilitant un autocontrôle de leur comportement en classe, ils analysent finement leurs erreurs et anticipent les attentes des enseignants en matière d'évaluation. Grâce à ce travail invisible réalisé par leurs parents, ils intègrent plus rapidement les méthodes leur permettant d'obtenir de bons résultats et *in fine* réussissent bien scolairement. Cela concourt à creuser les écarts avec les élèves dont l'environnement familial n'a pas permis la construction de telles aptitudes.

L'enquête Cnesco-Crédoc 2022 permet également de montrer que la notation est davantage souhaitée par les parents détenteurs d'un diplôme supérieur ou égal au baccalauréat (50 % contre 41 % pour les non-bacheliers). À l'inverse, ce sont les parents dont l'enfant est scolarisé dans des établissements dont ils jugent le niveau d'exigence des enseignants peu élevé, qui valorisent le plus souvent l'usage de notes lors de l'évaluation (58 % *versus* 46 % pour les parents dont l'enfant est scolarisé dans un établissement jugé exigeant).

Quelle que soit la catégorie socioprofessionnelle des parents, ceux-ci sont nombreux à partager un attachement très marqué à l'utilisation de la note.

- **Un attachement fort des parents à la notation, repère de réussite simple à comprendre**

La note est l'indicateur le plus désigné par les parents comme celui qui rendrait le mieux compte des efforts de leur enfant durant l'année scolaire en cours (47 %) d'après l'enquête Cnesco-Crédoc 2022. Les parents qui estiment que leur enfant est l'un des « bons élèves » de sa classe sont 49 % à considérer que ce système rend justice à ses efforts, soit 12 points de plus que ceux qui considèrent que leur enfant fait partie des plus en difficulté dans sa classe. La part des parents valorisant le recours aux notes dans l'évaluation double entre l'école élémentaire et le lycée, passant de 30 % à 60 % des répondants.

Cet attachement fort à la note peut également s'expliquer par le fait que **les parents sont peu au courant de la réglementation concernant l'évaluation** (20 % des parents répondent ignorer la réglementation concernant le système de notation, avec une surreprésentation de ceux dont l'enfant est inscrit au collège ou au lycée). L'enquête Cnesco-Crédoc 2022 révèle également **que le livret scolaire unique (LSU) reste un objet largement non identifié par les parents** (seul un tiers des parents

⁷ Enquête menée auprès d'élèves de grande section de maternelle (en classe) et auprès d'élèves de CP, CM2, 6^e et 5^e et de leurs parents de professions et catégories socioprofessionnelles (PCS) diversifiées (au domicile).

savent ce qu'il contient, tandis qu'un quart en ont déjà entendu parler mais n'en connaissent pas précisément le contenu ; 4 répondants sur 10 en ignorent l'existence).

Cet attachement à la note influe sur les aspirations des enfants : d'après la consultation organisée par l'Unicef, 87 % des élèves considèrent qu'avoir des bonnes notes est (très) important pour eux. L'enquête Crédoc-Cnesco 2022 va dans le même sens : les parents indiquent que leur enfant considère qu'avoir de bonnes notes est important (35 %) voire très important (52 %). Selon leurs parents, cette recherche d'une bonne note est un facteur de motivation important pour les élèves ; pour autant, il apparaît que c'est aussi une grande source de stress pour eux.

- **L'évaluation est une source de stress pour les élèves**

L'évaluation est une source de stress pour un élève sur deux : 57 % des parents interrogés déclarent que leur enfant est stressé avant un contrôle, 45 % indiquent qu'il perd ses moyens pendant une évaluation et 51 % que la restitution des résultats est un moment stressant pour lui (*enquête Cnesco-Crédoc 2022*).

Ces situations de stress sont plus prégnantes à mesure que les élèves avancent dans leur scolarité. La part des élèves qui sont perçus par leurs parents, dans l'enquête Cnesco-Crédoc 2022, comme anxieux avant un contrôle augmente fortement lors de l'entrée au collège (49 % en école élémentaire *versus* 63 % dans le secondaire). Le stress lors de la remise des résultats connaît une évolution similaire (43 % en élémentaire *versus* 56 % dans le secondaire).

Les observations et enquêtes de l'Inspection générale de l'Éducation, du Sport et de la Recherche (IGÉSR) vont dans le même sens : 46 % des lycéens interrogés pensent qu'il y a trop d'évaluations notées et que les notes sont des éléments de stress (cités à hauteur de 64 %).

Par ailleurs, des pratiques évaluatives **favorisant la comparaison entre élèves** concourent à augmenter le stress de ces derniers. L'enquête Cnesco-Crédoc 2022 révèle que, d'après les parents, plus d'un tiers des élèves ont été confrontés au moins une fois depuis le début de l'année à une **restitution des résultats à une évaluation lors de laquelle les résultats de chaque élève sont annoncés à haute voix**, devant toute la classe. Plus d'un tiers des élèves ont également déjà été confrontés à la **restitution des résultats d'une évaluation dans l'ordre de performance**, de la meilleure copie à la moins bonne, ou l'inverse.

- **Les parents sont soucieux d'assurer un meilleur positionnement scolaire et *in fine* un meilleur avenir à leurs enfants**

Plus un élève avance dans sa scolarité, plus ses parents estiment que les résultats scolaires représentent l'élément le plus important de sa scolarité, car résultats scolaires et projets d'avenir sont fortement corrélés à leurs yeux.

On observe, sans surprise, dans l'enquête Cnesco-Crédoc 2022, que la possibilité d'avoir plus de choix dans la poursuite d'études ou les débouchés professionnels est une motivation davantage citée par les parents de lycéens (55 %) que par les parents d'écoliers (37 %). Pour autant, il apparaît que **l'avenir scolaire et professionnel est déjà une préoccupation pour près d'un écolier sur trois (37 %)**, si l'on en croit les parents. Dès l'école élémentaire, 59 % des parents échangent souvent avec leur enfant sur ses

projets d'avenir en lien avec sa scolarité, et cette tendance s'accroît dans le secondaire où ils sont près de 8 parents sur 10 (78 %) à être concernés.

REGARD SUR LES PRATIQUES ÉVALUATIVES EN FRANCE, EN COMPARAISON AVEC CELLES D'AUTRES PAYS

L'évaluation en classe au service des apprentissages est au centre des préoccupations dans de nombreux systèmes scolaires à travers le monde. Chaque pays établit sa propre politique d'évaluation et définit les réglementations – obligations, incitations ou recommandations – qui encadrent les pratiques évaluatives des enseignants.

L'évaluation revient aux enseignants, mais le maintien des échelles de notation limite leur marge de manœuvre

Dans une analyse inédite réalisée pour la conférence de consensus, le Cnesco a choisi de s'intéresser à ce que nous apprennent **les cadres légaux régissant l'évaluation des apprentissages des élèves de 11 pays**⁸, qui ont, pour la plupart, choisi de s'inscrire dans une visée « formative » de l'évaluation.

Cette analyse révèle que **les pratiques évaluatives des enseignants dans leurs classes sont encadrées par des attendus de formation définis au niveau national** qui varient d'un pays à l'autre, et que **les enseignants sont les principaux acteurs de l'évaluation**. Ils sont le plus souvent accompagnés dans leurs pratiques évaluatives par des banques d'items et des guides, qui précisent ce qui doit être réalisé dans chaque discipline en termes de connaissances et de compétences, les critères d'évaluation correspondants et l'échelle d'évaluation.

Même si les enseignants ont plus ou moins de marge de manœuvre dans le quotidien de leur classe, **ils doivent tout de même adapter leurs pratiques à des échelles d'évaluation**, utilisées dans les documents officiels afin de rendre compte des résultats des élèves à certains moments de leur scolarité. Les réglementations en termes d'échelles d'évaluation sont très variées entre les pays :

- Au primaire : la plupart des pays de l'enquête ont éliminé la notation et l'ont remplacée par des appréciations littérales (comme l'Espagne et la Corée – du moins dans les documents institutionnels).
- Au collège : la note est exigée dans plusieurs pays (Italie, Espagne ou encore Portugal), toutefois l'échelle et le seuil de réussite diffèrent d'un pays à l'autre.
- Au lycée : la note est exigée dans tous les pays de l'enquête, selon une échelle allant de 4 à 10 (Finlande), ou de 0 à 15 (Allemagne) ou exprimée en pourcentage (Angleterre et Québec).

En France, comparativement à d'autres pays, des enseignants plus autonomes, mais plus anxieux

Les pratiques des enseignants dans les classes et les établissements font l'objet de la deuxième partie de l'analyse inédite du Cnesco, dont les données reposent essentiellement sur l'édition 2018 de

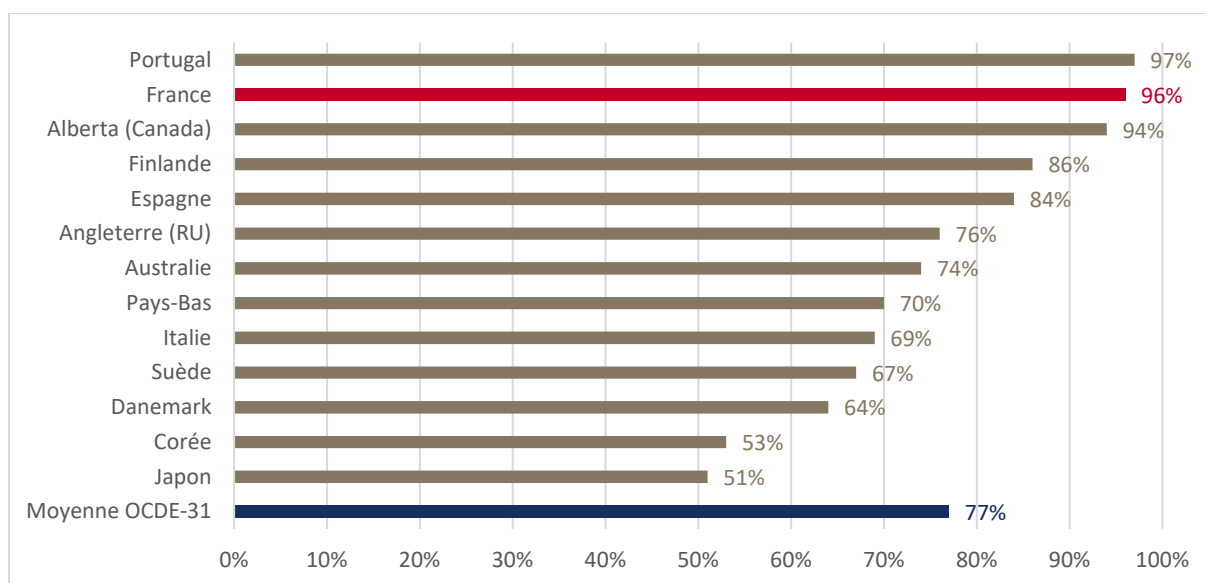
⁸ France, Angleterre (RU), Allemagne, Italie, Espagne, Portugal, Suède, Danemark, Finlande, Canada (Québec) et Corée.

l'enquête Talis (*Teaching And Learning International Survey*). L'analyse porte cette fois-ci sur 13 pays⁹ pour lesquels les réponses des enseignants exerçant au premier cycle du secondaire (équivalent au collège en France) sont disponibles.

- **Une plus grande autonomie des enseignants français dans leurs pratiques évaluatives**

Les enseignants français ont une assez grande liberté pédagogique dans le choix du type d'évaluation, des instruments et critères utilisés. Le cadre institutionnel français est très peu contraignant par rapport à certains pays de l'OCDE. Le pourcentage d'enseignants déclarant gérer eux-mêmes « fréquemment » ou « toujours » leur processus d'évaluation est nettement plus élevé que la moyenne OCDE (96 % contre 77 %).

Figure 6 - Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant gérer eux-mêmes leur processus d'évaluation « fréquemment » ou « toujours »



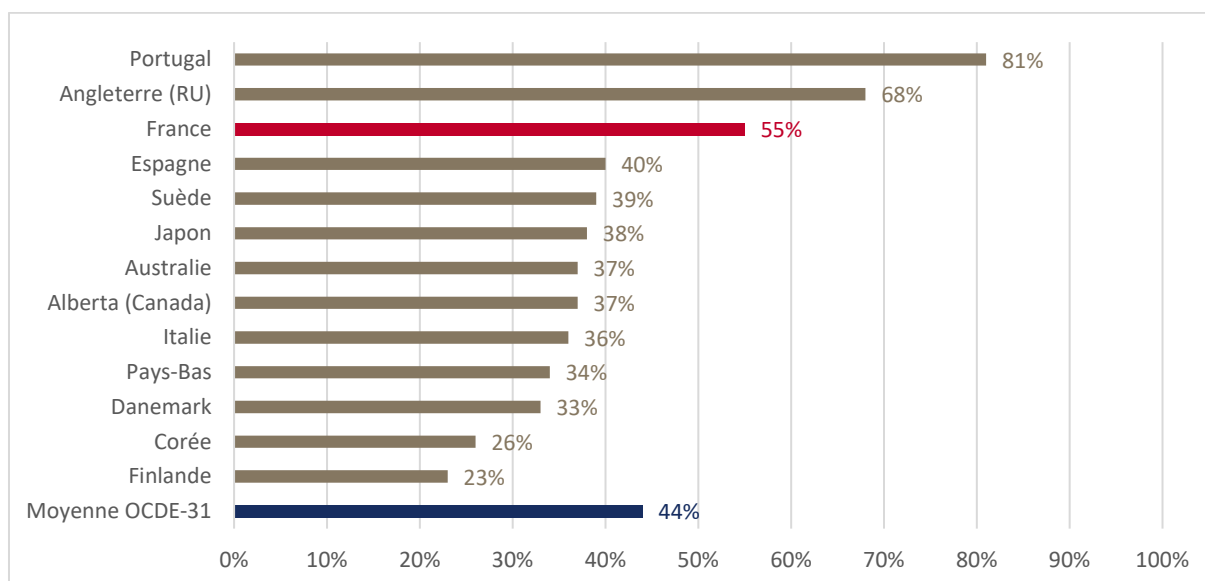
Source : données Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

- **Stress et anxiété chez les enseignants français**

Plus que dans les autres pays, les enseignants français ont un sentiment de responsabilité très important dans l'évaluation et la réussite des élèves. Ils sont 55 % à déclarer être stressés par le fait d'être tenus responsables de la réussite de leurs élèves. La moyenne de l'échantillon des pays de l'OCDE est de 44 %, avec de grandes disparités : 81 % au Portugal, 68 % en Angleterre, contre 23 % en Finlande et 26 % en Corée.

⁹ France, Royaume-Uni, Italie, Espagne, Portugal, Suède, Danemark, Finlande, Corée, Allemagne, Australie, Alberta (Canada), Pays-Bas, Japon.

Figure 7 - Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant qu'être tenu responsable de la réussite des élèves est source de stress « dans une certaine mesure » ou « dans une grande mesure »



Source : données Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

Ce sentiment de responsabilité est également très important dans la communication des résultats aux parents. Aussi, les attentes sont très fortes du côté de l'institution.

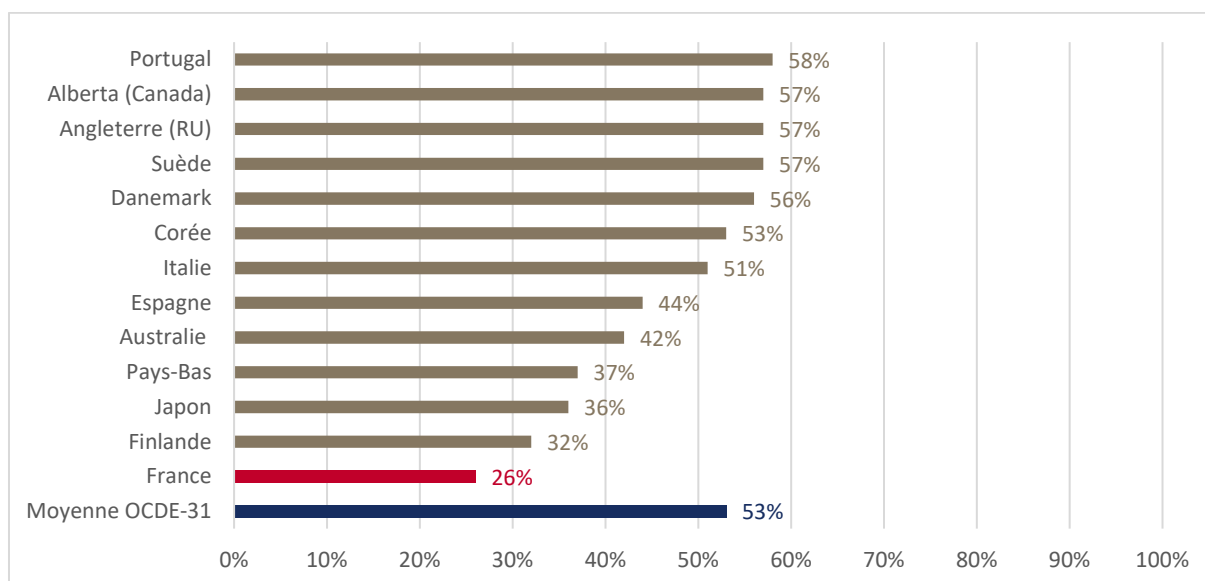
« Répondre aux inquiétudes des parents d'élèves ou des tuteurs » est également une source de stress chez la moitié des enseignants du premier cycle du secondaire en France, tandis que c'est seulement le cas d'un enseignant sur trois en moyenne dans les pays de l'OCDE. La France se classe deuxième, derrière le Portugal (63 %) et loin devant des pays comme l'Australie, la Finlande et les Pays-Bas (moins d'un enseignant sur quatre dit éprouver ce sentiment de stress).

Les enseignants ont une grande marge de manœuvre dans leurs pratiques évaluatives, mais ils ne semblent pas suffisamment préparés à leur mise en œuvre.

- **Le sentiment d'un manque de formation des enseignants français**

Les enseignants en France sont parmi les moins nombreux de l'enquête Talis 2018 (45 %) à déclarer avoir reçu une formation initiale pour évaluer le développement et l'apprentissage de leurs élèves (contre 70 % en moyenne dans les pays de l'OCDE). Alors qu'ils sont 82 % à se sentir « bien préparés » ou « très bien préparés » au contenu propre des matières qu'ils enseignent, seuls 26 % des enseignants français du collège déclarent se sentir « bien préparés » ou « très bien préparés » à l'évaluation du développement et de l'apprentissage de leurs élèves. C'est bien en-dessous de la moyenne OCDE (53 %).

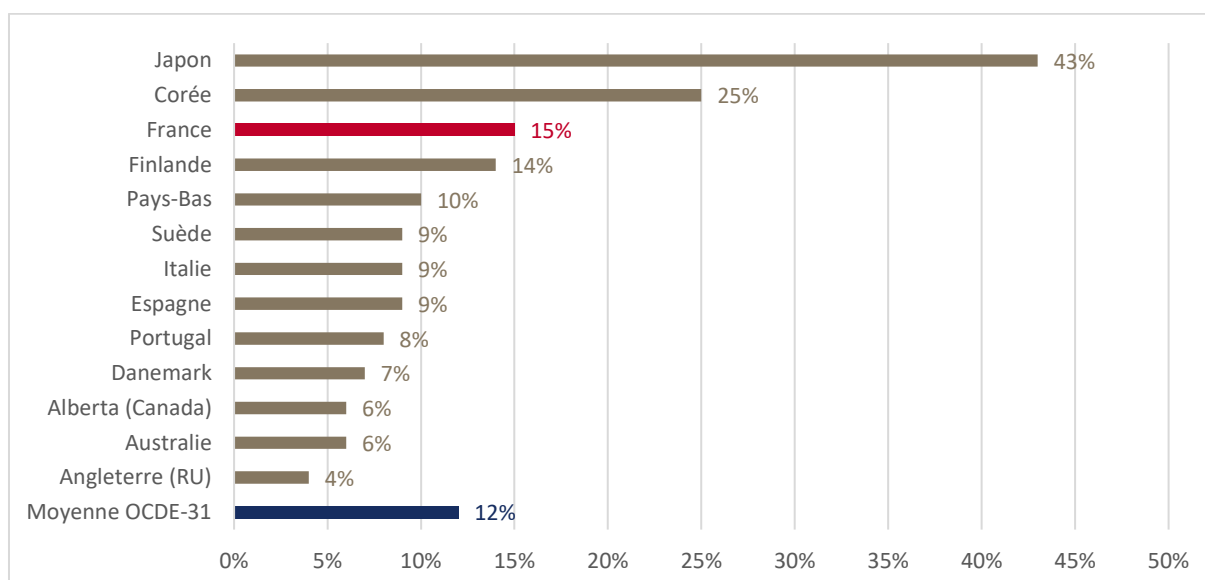
Figure 8 - Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire déclarant être « bien préparés » ou « très bien préparés » pour évaluer le développement et l'apprentissage de leurs élèves



Source : données Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

Les pratiques d'évaluation paraissent occuper une place importante dans la formation continue : 63 % des enseignants de collège déclarent avoir participé à une formation portant sur ces pratiques, au cours des 12 derniers mois ayant précédé l'enquête 2018. 15 % des enseignants indiquent encore des besoins importants de formation continue sur les pratiques évaluatives. Un résultat légèrement au-dessus de la moyenne des pays de l'OCDE (12 %) et qui place la France parmi les pays où ce besoin est le plus exprimé.

Figure 9 - Pourcentage d'enseignants du premier cycle du secondaire ayant indiqué un besoin important de développement professionnel dans les pratiques d'évaluation des élèves



Source : données Talis 2018 (OCDE, 2019a, 2020a).

ÉLÉMENTS FAVORABLES À UNE ÉVALUATION QUI SOUTIENT L'APPRENTISSAGE DES ÉLÈVES

Les nombreuses ressources scientifiques produites pour la conférence de consensus, qui relèvent de plusieurs disciplines universitaires (sciences de l'éducation, psychologie cognitive, psychologie sociale, sociologie, etc.) font ressortir **un ensemble d'éléments favorables à des pratiques évaluatives au service de l'apprentissage.**

L'ÉVALUATION A DES EFFETS QUI INVITENT À LA PRUDENCE

Faire réussir les élèves *versus* sélectionner les élèves

L'école française depuis le XIX^e siècle s'efforce de gérer un paradoxe : elle est l'école de la République, celle qui forme tous les citoyens, sans distinction ; elle est aussi l'école qui sélectionne pour former de futures élites. Ce paradoxe s'exprime dans la façon de concevoir les évaluations : au service des apprentissages de tous ou au service de la sélection des meilleurs ? Or, **il semble qu'en France (et ailleurs) on fasse peser la sélection (qui pourtant relève de concours et d'examens nationaux) sur le quotidien de la classe**, notamment au cours de la 2nde moitié de la scolarité. Ainsi, les instruments de la sélection (notes, classements), qui ont pourtant des effets qui invitent à la prudence sur la qualité de l'apprentissage des élèves, accompagnent les enseignants, les élèves et leurs parents même quand aucun examen, aucun concours n'est en jeu. Ce qui explique qu'en classe, une évaluation dite « normative » domine le plus souvent.

Cette évaluation « normative » est associée à un système (notes, lettres ou encore codes), qui permet d'attribuer une valeur à la production d'un élève, et ainsi de traduire de façon lisible une hiérarchie entre les élèves. Ce type d'évaluation, imprégnée d'une idéologie méritocratique, permet de **récompenser les élèves jugés comme les plus méritants par de meilleures notes**, et *in fine* vers une orientation, puis vers une position sociale jugées comme plus enviables. Butera souligne que ce modèle méritocratique, qui repose sur l'égalité des chances, va à l'encontre d'un principe d'évaluation comme soutien à l'apprentissage (basé sur une égalité des acquis) (*note Butera, Cnesco, 2023*). Pour concevoir une évaluation comme soutien à l'apprentissage (en anglais, *assessment for learning*), l'évaluation en classe doit avant tout viser **une fonction éducative et non une fonction de sélection.**

Cette forme d'évaluation en classe comme soutien à l'apprentissage, souvent appelée évaluation formative, permet de **réaliser en continu des ajustements des activités d'enseignement (pour les enseignants) et d'apprentissage (pour les élèves)**. Elle consiste à faire le point en cours d'apprentissage sur une compétence, à informer les élèves de leurs acquis et de ce qui leur reste à acquérir. **L'enseignant peut ainsi ajuster son enseignement en fonction des résultats intermédiaires.** Des méta-analyses pointent l'efficacité de l'évaluation formative pour améliorer l'apprentissage des

élèves, même si des différences notables apparaissent selon les études et selon les disciplines scolaires. Les effets observés semblent particulièrement bénéfiques pour les élèves dits « à risque » ou peu performants.

Les biais implicites de l'évaluation questionnent encore davantage sur l'équité d'un système scolaire basé sur un principe méritocratique.

De multiples facteurs peuvent influencer le jugement évaluatif

Les travaux de recherche (en docimologie¹⁰ et en psychologie sociale) ont dénombré de nombreuses **variables qui peuvent influencer l'évaluation**, et ce à différentes étapes : au moment où l'élève effectue une tâche scolaire ; au moment où le jugement se forme chez un enseignant ; au moment où un enseignant doit matérialiser son jugement par un indicateur (tel qu'une note).

Certains phénomènes sont assez connus, par exemple le fait qu'un même enseignant peut évaluer différemment selon les situations, et que la notation varie en fonction de divergences d'attentes et d'exigences d'un correcteur à l'autre. Cependant, une multitude d'autres variables entrent en jeu à différents moments de l'évaluation ; voici les plus marquantes :

1/ Au moment où l'élève effectue une tâche scolaire

La « menace du stéréotype » : la situation évaluative active chez les élèves des stéréotypes sociaux bien connus, qui ne reposent sur aucune réalité scientifique. Par exemple, les enfants de classes populaires seraient moins intelligents et moins travailleurs que ceux des milieux aisés ; les filles seraient moins bonnes en mathématiques que les garçons. Cette menace peut amener des élèves à sous-performer, alors que leurs performances ne sont pas affectées si le stéréotype n'est pas activé par une situation évaluative (*note Goudeau, Cnesco, 2023*).

Exemple : en présentant à des élèves âgés de 11 à 13 ans un exercice de mémorisation et de restitution d'une figure complexe, des chercheurs ont observé que les filles réussissent moins bien que les garçons lorsque la tâche leur est présentée comme relevant de la géométrie, tandis qu'elles réussissent mieux quand on leur présente la tâche comme un exercice de dessin (rapport Chesné, Piedfer-Quêney et Jeanneau, 2023).

La comparaison sociale est omniprésente chez les élèves et joue un rôle dans l'amplification des inégalités scolaires : savoir « ce que l'on vaut » ne se conçoit souvent qu'en référence aux autres. Voir ou imaginer quelqu'un réussir mieux que soi peut être menaçant pour l'image de soi, à moins que la réussite de l'autre soit considérée comme atteignable.

Exemple : une étude réalisée auprès d'élèves de 6^e révèle que le fait de rendre visibles les différences de réussite entre élèves durant une tâche de lecture-compréhension (par exemple, en demandant de lever la main lorsque l'on a répondu à une question), perturbe la performance des élèves de classe sociale populaire (rapport Chesné, Piedfer-Quêney et Jeanneau, 2023).

¹⁰ Science qui a pour objet d'étude des examens/épreuves/moyens de contrôle de connaissances, en particulier des systèmes de notation, et du comportement des évaluateurs et des évalués.

2/ Au moment où le jugement se forme chez l'enseignant

L'origine sociale, l'environnement familial, l'origine ethnique et les caractéristiques individuelles des élèves (genre, comportement, apparence physique) influencent les enseignants lors de l'évaluation, car elles génèrent chez ces derniers des attentes plus ou moins élevées des élèves. Ces influences peuvent être nourries par des préjugés, des biais sociaux et culturels, et peuvent s'avérer favorables ou défavorables aux élèves. Ainsi, les phénomènes suivants peuvent être observés : un élève peut être évalué plus favorablement s'il appartient au même milieu social que son professeur (convergence des milieux) ou défavorablement si le professeur appartient à un milieu social différent (divergence des milieux) ; une fille sera évaluée plus favorablement qu'un garçon en raison d'un comportement souvent jugé « meilleur ».

D'autres effets sont également identifiés :

- **« Effet d'ordre » entre les copies** : la place occupée par une copie au sein d'un paquet influence également la note attribuée. Entre le début et la fin de l'exercice de notation, les attentes d'un enseignant peuvent évoluer, en fonction de l'ensemble des copies qu'il corrige. Il s'adapte au niveau global de ses élèves.
- **« Effet de contraste » entre les copies** : une copie corrigée par un enseignant après une autre qu'il aura jugée comme « excellente », aura tendance à être sous-évaluée, et inversement.
- **« La loi de Posthumus », une répartition standard des « bons » et des « mauvais » élèves** : les enseignants tendent à ajuster leur notation de façon à retrouver une distribution autour d'un niveau moyen dans leur classe.
- La **« contagion des résultats »** antérieurs des élèves : un premier travail considéré comme insuffisant, incline les enseignants à penser que le second le sera aussi.

Exemple : après avoir inscrit aléatoirement un score sur différentes copies d'élèves, ces mêmes copies ont été soumises à de nouveaux correcteurs pour qu'à leur tour ils les évaluent. Pensant avoir eu connaissance du niveau scolaire de l'élève qu'ils évaluaient, les seconds évaluateurs ont eu tendance à attribuer de meilleures notes à des copies dont les notes aléatoires étaient élevées et de moins bonnes notes à celles dont les notes aléatoires étaient faibles (rapport Chesné, Piedfer-Quêney et Jeanneau, 2023).

3/ Représentations et attentes personnelles des enseignants

La notion d'« arrangement évaluatif » : au quotidien, au sein de leurs classes, les enseignants vont opérer des « arrangements » intentionnels ou non (Merle, 2007¹¹). Ces derniers sont réalisés dans l'optique, par exemple, de conserver un bon climat de travail ou d'harmoniser la notation pour ne pas sanctionner les élèves en difficulté. Ou encore, l'enseignant va choisir de ne pas tenir compte des notes d'un contrôle qui se révèlent être très basses, abaisser ou augmenter le coefficient de certaines évaluations, afin de satisfaire l'ensemble de la

¹¹ Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Presses Universitaires de France.

communauté éducative (collègues enseignants, parents d'élèves, etc.), car cela contribue au maintien de la bonne réputation de l'établissement. Les enseignants ont également des représentations personnelles qu'ils peuvent volontairement décider de faire intervenir lors de l'évaluation des élèves. La notation sera ainsi dépendante de l'idéal pédagogique de l'enseignant, son parcours scolaire, son origine sociale, ses valeurs personnelles, etc.

Dans certaines situations, il est toutefois possible de considérer comme souhaitable le fait qu'un enseignant prenne en compte des variables extérieures à la seule prestation de l'élève. C'est le cas, par exemple, lors d'une décision de passage ou de maintien, ou encore lors de l'évaluation d'une épreuve de rattrapage.

Une évaluation qui favorise le classement a des effets délétères sur les élèves

L'évaluation n'est pas un exercice neutre qui consisterait seulement à quantifier et à qualifier les mérites de la production d'un élève ; selon sa fonction (sélectionner ou former), elle a des effets psychosociaux différents sur les élèves.

- **L'évaluation qui favorise le classement a des effets négatifs sur la motivation et l'autonomie des élèves**

L'évaluation normative conduit à **un sentiment de réduction d'autonomie**. Elle représente pour les élèves une contrainte externe qui réduit leur motivation intrinsèque (motivation qui provient de l'individu lorsqu'il s'engage de façon volontaire et intéressée dans une activité), car elle ne leur donne pas la possibilité de se sentir suffisamment autonome par rapport aux tâches scolaires (*note Butera, Cnesco 2023*).

- **L'évaluation qui favorise le classement a des effets négatifs sur la perception de soi**

Les élèves en situation d'échec développent au cours de leur scolarité une illusion d'incompétence, fortement préjudiciable sur le plan de leur apprentissage et de leur bien-être psychologique. **Ils développent un sentiment d'impuissance**, voire des attitudes peu favorables envers l'école, pouvant induire un décrochage scolaire. *A contrario*, des élèves qui évaluent de façon positive leurs compétences ont une plus grande motivation, ce qui se traduit dans les résultats scolaires. Ce jugement des élèves sur leurs compétences à l'école se construit et évolue au fur et à mesure de leurs expériences de réussite ou d'échec scolaire, des élèves auxquels ils peuvent se comparer, et des feedbacks des personnes importantes pour eux : parents, enseignants, pairs (*note Pansu, Cnesco 2023*).

En fonction des conceptions qu'ont les élèves de leurs compétences, ils ne vont pas expliquer leurs réussites et leurs échecs de la même façon (*note Fenouillet, Cnesco 2023*). À travers les situations d'évaluation normatives formelles proposées en classe, **les élèves ont tendance à chercher à être les meilleurs ou à éviter d'avoir une mauvaise note (dans un but de performance), plutôt qu'à apprendre, à progresser dans leur apprentissage (dans un but de maîtrise)**. Les élèves qui cherchent à progresser vont mieux réagir à l'échec. Ceux qui cherchent à performer peuvent vite perdre de l'intérêt dans l'activité, voire abandonner. En effet, les fréquentes évaluations en classe induisent un

effet d'attente qui peut être néfaste si les élèves s'attendent régulièrement à échouer, attribuant leurs échecs répétés à un manque d'intelligence : c'est ce qu'on appelle la **résignation apprise**.

- **L'évaluation qui favorise le classement a des effets négatifs sur l'égalité des chances**

La fonction de sélection de l'école, et son association avec l'évaluation normative, contribue à la **reproduction d'inégalités sociales**.

Exemple : face à une même copie, les évaluateurs d'une dictée mis en situation d'évaluation normative trouvent davantage d'erreurs dans la copie quand celle-ci est présentée comme écrite par un élève de classe sociale défavorisée, plutôt que par un élève de classe sociale favorisée. Quand les enseignants sont en situation d'évaluation formative, la différence en fonction de l'origine sociale de l'élève disparaît (note Butera, Cnesco, 2023).

- **L'évaluation qui favorise le classement encourage des démarches individuelles**

L'évaluation normative entrave le travail de groupe qui devrait susciter l'émergence ou l'utilisation de compétences sociales fondamentales pour la vie en société. Dans certaines situations, elle **conduit les membres d'un groupe d'élèves à développer des stratégies individuelles**, à faire de la rétention d'informations ou à les partager de manière stratégique pour s'avantager eux-mêmes et s'assurer ainsi une réussite personnelle (note Butera, 2023, Cnesco). Elle transforme les partenaires en adversaires.

Dans certains cas, l'évaluation normative et ce qu'elle induit (compétition, comparaison sociale) peuvent conduire à **développer des comportements antisociaux**, la tricherie par exemple, employée par des élèves par peur de l'échec.

Toutes les situations en classe au cours desquelles les enseignants et/ou les élèves interagissent peuvent être considérées comme évaluatives. L'évaluation est donc partout dans le quotidien des classes et la recherche montre qu'elle est bénéfique pour les apprentissages. Malgré les nombreux effets délétères de certaines formes d'évaluation révélés par de nombreuses études, qui indiquent davantage « ce qu'il ne faut pas faire », plutôt que « ce qu'il faudrait faire », la question n'est pas de savoir s'il faut ou non évaluer, mais bien celle de **savoir de quelle manière mettre en œuvre une évaluation comme soutien à l'apprentissage des élèves**. D'autres pratiques évaluatives existent qui permettent de dépasser ces effets pour atteindre cet objectif.

Le simple fait de s'évaluer contribue à l'apprentissage

Tester régulièrement les connaissances est un excellent moyen de les réactiver en mémoire : c'est l'« effet-test ». L'effet-test apparaît bénéfique pour un élève qui révise en se testant, par rapport à un élève qui réviserait avec d'autres méthodes de travail, comme la simple relecture ou réécoute des informations (note Gaonac'h, Cnesco 2023). Les élèves peuvent par exemple effectuer des exercices de rappel des connaissances à maîtriser sous forme de questions ouvertes. Alors que les effets bénéfiques de ces exercices sont prouvés, les élèves n'ont pas toujours conscience de leur plus grande efficacité.

L'effet est plus marqué si on introduit un délai entre le moment où l'on apprend et le test. Un test immédiat ou la répétition d'un test n'a que très peu d'effet : un seul test, réalisé au bon moment, peut suffire à améliorer les performances. Enfin, l'effet-test est plus important si la phase de test impose un

rappel et non la simple reconnaissance des informations apprises, comme cela peut être le cas avec un QCM par exemple.

Il n'y a **pas de modèle optimal d'évaluation comme soutien à l'apprentissage**. Toutefois, il est possible de dégager un ensemble de caractéristiques qui semblent œuvrer à l'efficacité de cette pratique : préciser les objectifs d'apprentissage, lier les évaluations et les feedbacks, donner aux élèves l'opportunité d'utiliser ces feedbacks, impliquer les élèves dans le processus évaluatif, tenir compte des perceptions et des croyances des élèves et des enseignants, prendre en compte le climat de classe. Ces caractéristiques sont autant d'éléments à intégrer dans le développement professionnel des enseignants (*note Fagnant, Cnesco, 2023*).

CONDITIONS POUR UNE ÉVALUATION AU SERVICE DE L'APPRENTISSAGE

Penser une évaluation constructive, qui dépasse les enjeux de notation

- Prendre en compte l'évaluation dès la conception d'une séquence

Si l'enseignement et l'apprentissage sont planifiés par les enseignants, les éléments liés à l'évaluation de l'apprentissage des élèves sont peu pris en compte dans leurs planifications (*note Yerly, Cnesco, 2023*). Sans planification, l'évaluation risque de rester un « après-coup », une démarche administrative découplée des processus d'apprentissage. **L'intégration de l'évaluation dans la planification est un moyen efficace pour un « apprentissage ciblé »**, qui consiste à identifier et à communiquer clairement les objectifs d'apprentissage aux élèves, mais également les critères d'évaluation. La « **planification à rebours** » permet de construire des situations et des tâches d'apprentissage en fonction de ces objectifs et critères. La planification doit rester flexible, en laissant une place importante aux ajustements, et nécessite d'impliquer les élèves, leurs besoins et leurs réactions.

→ Les étapes de la planification à rebours selon Pasquini (*note Pasquini, Cnesco, 2023*)

Les étapes de la planification à rebours sont les suivantes : 1/ déterminer les objectifs du programme à atteindre ; 2/ identifier les critères clés caractérisant l'atteinte de ces objectifs ; 3/ construire des situations et des tâches d'apprentissage alignées avec les objectifs et les critères ; 4/ collecter des informations sur les apprentissages des élèves tout au long de la séquence en lien avec les attentes formulées ; 5/ mettre en œuvre l'enseignement et l'adapter en fonction des informations prélevées au fur et à mesure (autant qu'il est possible de le faire, en prenant en compte les contraintes liées au métier).

- Rendre la note utile à l'apprentissage et à l'enseignement

Supprimer les notes ne permettrait pas d'apporter des réponses pertinentes à la problématique générale de l'évaluation. Par ailleurs, les résultats de la recherche ne permettent pas de se prononcer en faveur ou en défaveur des notes. Des pays comme la Suisse ou le Québec sont revenus sur leur décision de les supprimer. En France, les notes sont supprimées dans la plupart des classes de l'école élémentaire et dans certaines de collège. Pourtant, la problématique de l'évaluation reste prégnante : même en l'absence de notes, des effets de perception de soi négative et de comparaison sociale sont

présents. Par ailleurs, d'autres pays de l'OCDE utilisent aussi les notes, mais ne semblent pas pour autant confrontés à cette problématique.

Outre la planification à rebours, des **pratiques de notation constructive au service de l'apprentissage des élèves sont possibles**, si elles s'appuient également sur une **approche critériée**.

L'approche critériée (*note Pasquini, Cnesco, 2023*) permet aux élèves, comme aux enseignants, **d'identifier les savoirs ou compétences qui ont été acquis et ceux qu'il convient de retravailler, à travers la construction de critères de réussite**. Elle présente deux bénéfices : celui de clarifier les attendus et celui de minimiser la comparaison entre élèves. Dans cette perspective, les enseignants peuvent toujours exploiter un système de notation, mais qui repose sur des critères. Par l'utilisation de ces critères, ils focalisent leur attention sur des preuves d'apprentissage, qu'un élève doit fournir dans une situation donnée, indiquant si l'apprentissage est en cours ou réalisé. Pour favoriser le développement de pratiques de notation constructives, les enseignants sont amenés à favoriser autant l'évaluation du processus d'apprentissage que son résultat.

→ La moyenne, un indicateur lisible, mais inadapté à un soutien de l'apprentissage

Le calcul d'une moyenne à partir de plusieurs notes est une pratique très courante et peu questionnée dans le système éducatif français. Les parents, tout comme l'institution, la considèrent comme un indicateur facile à lire et à utiliser, qui indique rapidement le « niveau » des élèves dans une discipline. Or, l'utilisation d'une moyenne présente plusieurs limites :

- L'usage de cette donnée unique, supposée décrire l'ensemble des acquis des élèves, ne renseigne pas sur ce qu'ils ont réellement appris, sur ce qu'il reste encore à maîtriser et ne permet pas d'exercer un enseignement différencié : des élèves peuvent avoir des moyennes sensiblement identiques, pour autant, ils n'auront pas rencontré les mêmes difficultés ou réussites au cours de l'enseignement.
- Par la compilation des notes, une moyenne « écrase » des informations au sein d'une même discipline : des compétences très différentes sont prises en compte et sont masquées dans la moyenne (par exemple, en mathématiques, des compétences relevant de l'algèbre et d'autres de la géométrie). Pire encore, une moyenne générale compile des notes renvoyant à des disciplines différentes.
- Lorsque qu'une moyenne augmente ou diminue d'un trimestre à l'autre, elle ne renseigne pas réellement sur des progrès, dans la mesure où ce ne sont pas forcément les mêmes choses qui ont été évaluées à deux moments différents (par exemple, si un enseignant privilégie l'histoire au premier trimestre et la géographie au suivant, l'évolution de la moyenne d'un élève ne dit rien de ses progrès dans l'une ou l'autre des disciplines).
- La moyenne « écrase » les progressions des élèves : un élève peut être en échec à un moment, mais progresser et être en réussite à un autre moment. Cette progression sera tirée vers le bas par des premiers résultats moins bons, et la moyenne ne rendra pas compte de la réussite finale.
- Une moyenne « gomme » les progressions des élèves : deux situations opposées au cours d'une période (8 ; 11 ; 14 et 14 ; 11 ; 8) produisent la même moyenne.

- Enfin, la moyenne favorise un système scolaire compétitif : elle pousse à la comparaison au sein d'une classe, entre les classes et entre les établissements, comparaison dont les effets sont délétères sur les élèves.

- **La qualité des retours (ou feedbacks) faits aux élèves est essentielle dans leur évaluation**

Les feedbacks sont des informations fournies par l'enseignant, les parents ou par un pair sur l'activité d'un élève. Souvent, le feedback est perçu comme une simple transmission d'informations, mais ce simple transfert d'information influe sur la motivation, l'affect et les croyances des élèves (*Calone & Fontaine, Cnesco, 2023*). **Certains types de feedbacks peuvent donc constituer un moyen puissant pour soutenir l'apprentissage.**

Les conditions pour un feedback constructif sont diverses :

- Un feedback doit porter sur la tâche et non sur les caractéristiques de l'élève.
- Un feedback doit être **fondé sur des critères de réussite et mettre en évidence le processus nécessaire à la résolution de la tâche**. Il doit être communiqué aux élèves, pour faire ressortir l'écart entre le travail produit et les attendus, et surtout pour expliquer comment réduire cet écart.
- **Les enseignants doivent interpréter les réponses des élèves afin de fournir un feedback plus adapté, qui n'est pas qu'un simple transfert d'informations** : pour donner un feedback à des élèves, les enseignants réalisent un travail en amont – ils interprètent la réponse de l'élève et ses démarches d'apprentissage – et un travail en aval – ils s'assurent que le feedback est compris et que l'élève sait l'utiliser pour s'améliorer.
- Un feedback est plus efficace s'il **fournit des informations claires en fonction de l'objectif d'apprentissage poursuivi** : un feedback sous forme de note isolée (ou autres avatars, type smileys, échelles de couleurs, lettres) est sans conteste le moins bénéfique et ne permet pas à l'élève de s'améliorer.
- Pour maximiser l'impact d'un feedback, il faut **que les élèves en perçoivent l'utilité et qu'ils aient en main les clés pour le décoder** : après avoir reçu un feedback, l'élève doit comprendre la manière dont il doit s'y prendre pour progresser. Les élèves doivent donc avoir des occasions de remobiliser les feedbacks rapidement, de les réinvestir dans de nouvelles situations évaluatives et de constater par eux-mêmes qu'ils progressent dans leur apprentissage.

Au-delà de la forme d'un feedback qui va participer à soutenir l'apprentissage, le contexte dans lequel il est formulé est essentiel. **Un feedback constructif ne le sera réellement que dans un système scolaire où l'évaluation comme soutien à l'apprentissage est privilégiée, où les erreurs ont toute leur place** (*Calone & Fontaine, Cnesco, 2023*).

Outiller les enseignants afin qu'ils soient en capacité de mieux repérer les élèves en difficulté dans leurs apprentissages, centrer les feedbacks sur la tâche et non sur les capacités des élèves, référer les élèves à leurs progrès plutôt qu'aux performances des autres, sont autant de pistes pour favoriser l'apprentissage de tous les élèves (*note Pansu, Cnesco, 2023*). Néanmoins, pour que tous les élèves

bénéficient des mêmes chances, **l'évaluation doit aussi s'attacher à être source d'équité et de différenciation.**

Évaluation et équité sont compatibles

- **Penser en amont une évaluation inclusive de manière collective plus qu'individuelle**

L'évaluation des compétences des élèves à besoins éducatifs particuliers constitue un défi important, qui renvoie aux différentes conceptions des fonctions de l'école : sélection ou formation (*note Jury, Cnesco, 2023*). Temps supplémentaire, lecture des consignes à voix haute constituent des adaptations intéressantes pour ces élèves lors des évaluations. Mais ces aménagements se muent rapidement en débat autour de ce qui est juste ou équitable en matière d'évaluation. Modifier les conditions dans lesquelles les évaluations se déroulent peut laisser penser qu'elles seraient injustes, puisque certains élèves seraient « aidés » par rapport à d'autres et que l'on combattrait une injustice (un besoin éducatif particulier) par une autre (vis-à-vis des autres élèves). **Le recours systématique à des adaptations individuelles lors des évaluations** est chronophage pour les enseignants et peut être stigmatisant pour les élèves qui en bénéficient.

Plutôt que de procéder à des adaptations individuelles, il serait préférable d'**engager une réflexion plus en amont sur les barrières potentielles que pourraient rencontrer les élèves à besoins éducatifs particuliers lors d'une évaluation** et dans quelle mesure **une réponse plus collective qu'individuelle** serait possible (par exemple, si l'enseignant doit lire les consignes à haute voix pour un élève, il peut le faire pour tous les élèves) (*note Jury, Cnesco, 2023*). Ces préconisations sont en accord avec l'idée d'une école dans laquelle chacun a sa place, quels que soient sa situation de handicap, ses difficultés passagères ou persistantes ou son contexte de vie.

Quand cela n'est pas possible, les adaptations sont nécessaires, en considérant que la question de la justice **peut être dépassée si l'évaluation est pensée de façon formative**. Choisir une adaptation qui ne rentre pas en contradiction avec la compétence visée ou co-construire les évaluations (par exemple, avec les enseignants spécialisés quand c'est possible) sont des pistes pour favoriser une évaluation juste et équitable de tous les élèves dans un contexte inclusif.

→ Un outil au service de la différenciation

Au début des années 2000, un modèle a été développé qui combine évaluation des élèves (suivi des progrès) et soutien différencié pour amener un maximum d'élèves à la réussite : le « système de soutien à différents niveaux » (« *Multi-Tiered System of Support* » - MTSS) (*note Coertjens, Cnesco, 2023*). Il articule étroitement des évaluations diagnostiques visant à repérer les élèves « à risque » pour lesquels l'enseignement de base (niveau 1) ne suffit pas, avec la mise en place d'interventions ciblées menées en petits groupes dites de niveau 2 et d'interventions individuelles intensives dites de niveau 3. L'objectif de ce modèle est de conduire un maximum d'élèves à la maîtrise des savoirs fondamentaux : les élèves en difficulté ou à risque reçoivent un soutien supplémentaire et différencié en fonction des besoins diagnostiqués par les évaluations régulières.

La mise en place d'un tel modèle semble être un travail collectif complexe. Les soutiens de niveau 2 et 3 nécessitent les interventions de plusieurs professionnels, à l'école ou en dehors des heures de classe.

Pour l'instant, les études sont dirigées surtout par des chercheurs et concernent le début de l'enseignement primaire. Si des recherches supplémentaires sont nécessaires, plusieurs méta-analyses consacrées à l'efficacité du modèle MTSS ont donné à voir des résultats prometteurs, notamment dans l'amélioration des compétences des élèves en lecture.

Rendre les élèves actifs dans le processus d'évaluation favorise leur engagement dans l'apprentissage

- **Faire des élèves des acteurs de leur évaluation favorise leur apprentissage**

L'implication des élèves dans les processus d'évaluation est souhaitable, voire nécessaire. Trois modalités permettant cette implication sont possibles (*note Morales Villabona, Cnesco, 2023*) :

- **L'autoévaluation** : l'élève évalue son propre travail. Cette pratique est susceptible de développer les capacités d'autorégulation des élèves, et par ce biais, d'améliorer leurs résultats scolaires.
- **L'évaluation par les pairs** : deux ou plusieurs élèves échangent leurs productions et les évaluent. Les élèves semblent accepter plus facilement les remarques fournies par les pairs et osent plus facilement poser des questions. Cette démarche favorise leur engagement dans le processus d'apprentissage et développe leurs compétences évaluatives et réflexives.
- **La coévaluation** : l'élève confronte son autoévaluation à l'évaluation de l'enseignant. Le dialogue entre l'enseignant et les élèves est une condition nécessaire à cette démarche, qui pourrait aussi être appelée évaluation collaborative.

Cet engagement des élèves dans un rôle traditionnellement dévolu aux enseignants peut susciter des tensions et résistances de leur côté (manque de confiance en soi et/ou en un pair ; malaise de devoir juger ou d'être jugé ; phénomènes de sur ou sous-évaluation ; croyance que seul l'enseignant sait évaluer), **comme du côté des enseignants** (manque d'expertise des élèves ; difficulté à déléguer la responsabilité de l'évaluation ; crainte de perdre le contrôle de la classe). La prise de conscience de ces difficultés représente un premier pas vers une construction éclairée de démarche d'évaluation impliquant les élèves.

- **Le numérique peut être un outil au service de l'évaluation**

La mise en œuvre d'évaluations formatives en classe est un levier pour améliorer les apprentissages, mais dans un contexte d'enseignement de masse, sa mise en œuvre est complexe et pose des problèmes de faisabilité pour les enseignants (*note Silvestre, Cnesco, 2023*). Les technologies numériques apportent des réponses à ces défis. **La démocratisation d'Internet et des dispositifs connectés offre une grande capacité d'engagement de la plupart des élèves dans la classe, permet des feedbacks individuels et favorise les interactions collaboratives** (par exemple, à travers l'utilisation de systèmes de vote interactifs). Ainsi, les technologies numériques peuvent encourager : le développement de l'esprit critique, la possibilité d'une instruction par les pairs (une méthode d'apprentissage où les élèves confrontent leurs réponses à celles des autres élèves), une utilisation accrue des feedbacks et la possibilité d'anonymiser des réponses (ce qui diminue certains biais).

→ La plateforme Elastic

La plateforme Elastic a pour objectif de réunir ces aspects favorables à l'apprentissage des élèves. Elle dispose en plus d'un modèle d'aide à la décision inclus dans l'application, afin de permettre aux enseignants d'identifier, en fonction du taux de bonnes réponses aux questions posées, le feedback le plus efficace pour promouvoir les apprentissages des élèves. Dans cette approche, le numérique peut aider à rendre les processus d'apprentissage et leurs résultats « visibles ».

La formation est un levier pour l'évolution des pratiques évaluatives

La formation initiale et continue constitue un moyen privilégié pour préparer les enseignants et les accompagner dans leurs pratiques évaluatives. Plusieurs raisons peuvent expliquer ce sentiment : peu de temps accordé à l'évaluation des apprentissages dans les programmes de formation initiale ; de nombreux changements dans le domaine de l'évaluation (évaluation *de* l'apprentissage vers évaluation *pour* l'apprentissage) ; une potentielle absence de cohérence entre ce qui est enseigné dans les cours consacrés à l'évaluation, la documentation institutionnelle et ce qui se passe réellement en salle de classe.

Plusieurs leviers sont possibles pour offrir une meilleure formation à l'évaluation :

- **Les programmes de formation doivent présenter les travaux récents de la recherche sur l'évaluation** en didactologie et en psychologie sociale et les croiser avec les résultats des didactiques disciplinaires (*notes Gottsmann, Horoks et Pilet, Roussel, Cnesco, 2023*). Ces travaux permettent ainsi d'irriguer les principes de base de bonnes pratiques évaluatives (concept d'*assessment literacy*), par exemple : le développement et l'utilisation de méthodologies d'évaluation, la familiarisation avec les notions de feedbacks ou de critères de qualité, l'orchestration de « conversations évaluatives », etc. La formation ne peut se limiter à la présentation de quelques adaptations, elle doit familiariser les enseignants à des alternatives quant aux façons traditionnelles d'évaluer l'apprentissage des élèves. (*Fagnant, Cnesco, 2023*).
- Au-delà du renforcement de la formation initiale, les enseignants en fonction devraient aussi avoir la possibilité de **mettre à jour leurs connaissances sur l'évaluation, à travers des offres variées de formation continue sur l'évaluation** : ateliers de formation, travail en équipe ou en réseau via des dispositifs collaboratifs ou des communautés d'apprentissage professionnelles, etc. (*notes Pasquini et Fontaine, Cnesco, 2023*).
- **Les directions d'établissements scolaires ont un rôle important à jouer pour soutenir les enseignants dans leurs pratiques évaluatives**, or, elles ne sont pas nécessairement formées à cet accompagnement. Une formation pourrait permettre aux directions d'établissements scolaires de construire et/ou consolider une culture de l'évaluation au sein de leur école (*note Fontaine, Cnesco, 2023*).
- **Le suivi et l'accompagnement en post-formation des enseignants doivent faire l'objet d'une plus grande attention** : en effet, même si ces derniers se disent prêts à mettre en œuvre les compétences apprises lors de leurs formations, à leur retour en classe, ils reviennent souvent

à leurs anciennes pratiques évaluatives (note Fontaine, Cnesco, 2023). Ainsi, la formation devrait aussi s'attacher à prendre en compte le contexte local dans lequel les enseignants exercent, pour éviter ces problèmes d'adaptation (Fagnant, Cnesco, 2023).

Au-delà de ces enjeux de formation, pour que de réels changements soient effectifs dans les pratiques en classe, les enseignants semblent aussi devoir **développer des attitudes favorables à l'évaluation comme soutien des apprentissages** (Fagnant, Cnesco, 2023) et disposer de résultats qui montrent **que les changements dans leurs pratiques évaluatives font une véritable différence pour les élèves** (note Fontaine, Cnesco, 2023). Sur ce dernier point, des recherches complémentaires devront être menées pour mieux comprendre comment ces changements affectent les pratiques en classe et *in fine* les apprentissages des élèves.

CHANGER DE PARADIGME SUR L'ÉVALUATION

Il est courant de distinguer différents types d'évaluation selon leur fonction (Fagnant, Cnesco, 2023) :

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

Or, les travaux de recherche récents montrent que pour être efficace **l'évaluation doit s'affranchir de cette catégorisation pour être uniquement au service de l'apprentissage**. Cette catégorisation laisse penser qu'une évaluation formative est préférable pour soutenir l'apprentissage. Pourtant, elle peut être utilisée à des fins de sélection. *A contrario*, une évaluation sommative prise en compte dès la conception de la séquence, accompagnée de critères de réussite, de feedbacks adaptés aux élèves, peut soutenir les apprentissages. Cette catégorisation est donc trop réductrice pour rendre compte de la pluralité des buts et des fonctions de l'évaluation en classe.

Par ailleurs, **ces distinctions conceptuelles restent peu opérationnelles dans les pratiques en classe pour les enseignants**. Ils tendent à ne pas les différencier, parce que toute évaluation qui ne débouche pas sur une note n'est pas considérée comme une évaluation. Ou encore, parce qu'ils considèrent que les fonctions formatives et sommatives/certificatives sont inconciliables.

Des approches plus intégratives et plus collectives à tous les niveaux du système éducatif, qui, plutôt que de les opposer, rapprochent et conjuguent évaluation formative et certains aspects de l'évaluation sommative, sont possibles (note Mottier-Lopez, Cnesco, 2023). **C'est surtout la finalité éducative qui compte : il semble plus pertinent de s'intéresser à la visée de l'évaluation, plutôt qu'à sa fonction.**

PROJETS INNOVANTS

Historicophiles : une application pour le suivi des progrès des élèves

Mickaël Bertrand, enseignant et formateur en histoire-géographie au lycée international Charles de Gaulle, à Dijon (académie de Dijon), a développé une application de suivi des progrès des élèves, consultable à tout moment par les élèves et leurs parents en ligne ou sur téléphone. L'application répond à trois objectifs principaux : 1/ proposer aux élèves et à leurs parents un espace qui rassemble différents indicateurs clairs et intelligibles de suivi de leurs progrès ; 2/ proposer aux élèves et à leurs parents une interface simple qui leur permet d'interagir avec l'enseignant pour comprendre l'évaluation et envisager ensemble des solutions pour progresser sans considérer la note comme une simple sanction irrévocable ; 3/ proposer aux élèves un espace de valorisation de leurs compétences, y compris extrascolaires.

Sur l'application, les élèves ont la possibilité de solliciter leur enseignant (par exemple, *via* un *chatbot*¹²) pour proposer des activités susceptibles d'être valorisées, non pas par une « note », mais par un « score », qui n'a de limite que celle que les élèves veulent bien se donner. Ils peuvent également solliciter leur enseignant pour l'octroi d'un badge valorisant une compétence particulière (pas forcément en lien avec les compétences disciplinaires, mais plutôt une compétence transversale liée à l'usage d'un outil numérique, à l'oral, etc.). L'application permet également de consulter une page de synthèse des scores (historique des points obtenus au fil de l'année) et d'accéder à une fiche de suivi individualisé. Sur cette fiche, l'enseignant conserve une trace de la correction de chaque copie d'élève avec une identification de « points forts », mais aussi d'« axes de progression ». L'évaluation suivante est corrigée à partir de ces indicateurs sur lesquels l'élève doit cibler ses efforts et sa remédiation. Cette correction plus ciblée permet à l'enseignant d'accompagner les élèves étape par étape, évaluation après évaluation, vers les objectifs fixés pour l'examen.

En utilisant cet outil, ma correction est ciblée sur des conseils précis qui s'inscrivent dans le parcours de progression de l'élève. Je ne recherche donc pas l'exhaustivité, mais l'efficacité afin de mettre à la fois en valeur les progrès effectués au fil des semaines, mais aussi d'accompagner les élèves dans les prochaines étapes de leur progression.

Ces outils et stratégies sont développés depuis trois ans et la réflexion se poursuit grâce aux retours des élèves et des parents. L'enseignant relève que certains élèves restent un peu déçus et n'osent pas s'investir dans une démarche proactive. Ils considèrent souvent que seule l'évaluation sommative a une valeur. D'autres, de plus en plus nombreux chaque année, utilisent cet outil en investissant certains éléments qui correspondent à leurs envies et leurs besoins. Ainsi, des élèves se lancent dans une course effrénée aux points d'investissement. À l'inverse, d'autres accumulent les badges et recherchent la valorisation de compétences qui n'étaient pas forcément mises en avant par l'école jusqu'à présent.

Mickaël Bertrand, enseignant et formateur

¹² Un programme informatique paramétré pour converser avec les élèves, afin de définir de quelle manière ils souhaitent s'investir ou pour expliquer pourquoi leur investissement mérite d'être valorisé.

TACIT : Apprendre à déduire l'implicite d'un texte et le sens de mots inconnus à partir d'une évaluation diagnostique, au service d'un entraînement différencié

Le projet TACIT est porté depuis 2006 par une équipe constituée de quatre enseignants-chercheurs en psychologie de l'université Rennes 2 et de l'Inspé de Bretagne, d'une orthophoniste, d'un développeur et avec l'aide de nombreux contributeurs. TACIT signifie Testing Adaptatif des Compétences Individuelles Transversales. Il s'agit d'une interface en ligne dédiée aux enseignants permettant actuellement l'évaluation et l'entraînement adaptatif de la compréhension implicite et du vocabulaire.

L'équipe porteuse du projet part du constat que la compréhension de texte est une compétence cruciale dans toutes les disciplines, mais aussi dans la vie de tous les jours. Elle nécessite d'identifier les informations explicites données par un texte, mais aussi d'en comprendre les informations implicites. Chose qui peut être difficile pour des lecteurs en difficulté et pour laquelle les enseignants n'ont pas toujours le temps en classe de proposer un enseignement différencié. TACIT permet de répondre à cette difficulté.

Les retours ont été globalement très positifs, parce que les enseignants disaient qu'il s'agissait pour eux d'un outil puissant, qui permet d'évaluer finement le niveau de compréhension de leurs élèves. C'est un outil pour gérer l'hétérogénéité des classes, pour prendre en compte tous les élèves.

Déployé sur ordinateur ou tablette, cet outil permet de mettre en œuvre une pédagogie différenciée, s'adaptant au niveau de chaque élève, et de mesurer leur progression de manière individuelle. La mise en œuvre de TACIT débute toujours par une première évaluation. Cette évaluation va permettre de positionner chaque élève sur une échelle de difficulté de sorte que les entraînements qui suivent soient adaptés à chacun des élèves et à leurs zones de compétences respectives. L'interface propose ensuite un très grand nombre d'exercices sous forme de questions à choix multiples (presque 4 000 exercices pour l'implicite et 5 000 exercices pour le vocabulaire).

Deux modes d'entraînement sont disponibles : le mode autonomie, qui permet aux élèves de travailler à leur rythme avec un accompagnement ponctuel de l'enseignant et le mode tutoré, qui permet de construire des séances en petits groupes favorisant les interactions et l'explicitation des stratégies mises en œuvre par les élèves. À partir de ces interactions verbales entre pairs ou avec l'enseignant, l'enseignant a la possibilité de repérer les diverses stratégies et représentations erronées, pour les faire évoluer.

L'interface propose des tableaux et des graphiques pour apprécier le positionnement et le suivi de chaque élève dans les évaluations et dans les entraînements, ainsi que l'examen des temps moyens de réponse afin de détecter les effets de fatigue ou de démotivation.

Fanny de La Haye (Inspé de Nouméa), Olivier Le Bohec, Yvonnick Noël, Christophe Quaireau, Jérémie Nogues (université Rennes 2) et Karine Lavandier (orthophoniste)

Objectif LUnE : le livret unique pour accompagner chaque élève

Le collège Gérard Philipe de Niort (académie de Poitiers) pratique de longue date une évaluation non chiffrée (suppression des notes) et formative. Cette volonté de favoriser un apprentissage bienveillant, coopératif et différencié repose sur le LUnE, le Livret Unique de l'Élève : un référentiel unique de connaissances, de capacités et de compétences. Il est unique et commun à toutes les disciplines, et tisse la construction des compétences sur les quatre années du collège.

Le LUnE est un projet qui associe et part d'un travail mené par toute l'équipe éducative. En partant du constat que les mêmes compétences se retrouvaient dans plusieurs disciplines, les enseignants ont élaboré des échelles descriptives qui explicitent les attentes de l'école. Ces échelles permettent à l'élève de savoir, très précisément, où il se situe dans la maîtrise des différentes compétences. Le LUnE englobe les compétences disciplinaires, transversales, méthodologiques, sociales et scolaires. Il est en lien avec le socle et est organisé autour de huit domaines : lire, écrire, dire et écouter, créer, savoir, agir et savoir-être, pratiquer, raisonner. Chaque professeur peut évaluer n'importe quelle compétence, et une même compétence est travaillée de la 6^e à la 3^e, avec une complexité croissante.

Le LUnE est un dispositif aussi bien à destination des enseignants que des élèves et de leur famille. Pour les enseignants, il facilite l'innovation pédagogique, la mutualisation des pratiques d'enseignement, et renforce la cohérence des apprentissages menés au collège. Il permet à l'enseignant de comprendre l'élève dans sa globalité et dans sa spécificité : par la mise en place d'une remédiation ciblée, disciplinaire ou transversale et un accompagnement personnalisé.

Ça nous pousse toujours à donner le meilleur de soi-même parce qu'on n'a pas peur. Ce n'est pas comme les notes où on se dit : « On ne pourra pas se rattraper ! ». Là, si on a un point rouge, on se dit : « Ce n'est pas grave. C'est ici que je n'ai pas compris donc je sais que c'est ici qu'il va falloir que je m'améliore la fois d'après ».

Léa, élève

Ce changement de posture éducative a eu des effets surprenants et formidables sur notre travail au quotidien : on s'est mis à échanger sur nos pratiques de classe, on partage les documents de travail et les fiches pour les élèves, on demande l'avis des collègues des autres matières pour savoir comment ils s'y prennent. Un vrai travail d'équipe !

Julie, professeur de français

Le LUnE invite à la diversification des situations d'évaluation, par exemple, l'autoévaluation ou l'évaluation de groupe. C'est un outil simple de communication avec l'élève et sa famille, un bilan fiable pour l'orientation.

Tout le collège Gérard Philipe de Niort utilise le LUnE depuis 2014 : 550 élèves répartis sur 21 classes, 41 professeurs, 15 accompagnants d'élèves en situation de handicap (AESH), la vie scolaire, la direction et les parents d'élèves en soutien, soit 100 % de la communauté éducative.

Cécile Ziegler, enseignante

Recherche collaborative autour de l'évaluation des acquis des élèves au lycée

Deux enseignants du lycée Nicolas Brémontier à Bordeaux, une inspectrice d'académie – inspectrice pédagogique régional (IA-IPR) de mathématiques de l'académie de Bordeaux, et un enseignant-chercheur en sciences de l'éducation de l'université Nice Côte d'Azur, se sont engagés dans un travail de recherche collaborative autour de l'évaluation des acquis des élèves au lycée, depuis la rentrée 2021 et pour trois années scolaires. Cette recherche a pour objectif de développer l'engagement des élèves dans les tâches proposées, de les responsabiliser dans leurs apprentissages et de faire en sorte que l'évaluation s'inscrive dans une approche formative, afin que la certification ne relève pas d'une performance ponctuelle, mais d'un processus de construction d'une compétence (en rendant compte des acquis, des progrès réalisés, de ce qu'il reste à acquérir).

Pour cela, ils mènent une expérimentation auprès de classes de seconde, dans lesquelles ils ont choisi d'adopter et de s'appropriier le référentiel des compétences de mathématiques qui figure dans les programmes officiels. Ce travail d'appropriation et de reformulation permet de dégager des compétences qu'ils peuvent entraîner et évaluer et qu'ils peuvent facilement expliquer aux élèves, pour que ces derniers comprennent vraiment ce qui est attendu.

Les enseignants ont également fait le choix de différer la note demandée par l'institution et d'évaluer en continu chaque compétence au cours du semestre. Autrement dit, tout au long du semestre, les élèves ne reçoivent pas de notes, d'autres indicateurs sont utilisés pour faire état de leur degré de maîtrise de différentes compétences. La note attribuée à la fin du trimestre n'est pas une moyenne, mais une note qui traduit, de façon globale, le niveau de maîtrise atteint en fin de période. Cette démarche permet de laisser à chaque élève le temps qui lui est nécessaire à la maîtrise des notions abordées, de respecter son rythme, de ne pas sanctionner de façon définitive un élève qui n'aurait pas été prêt au moment de l'évaluation.

Pour les personnes qui ont du mal en maths, c'est compliqué de travailler ses maths seul ; donc quand on a des compétences on sait plus précisément ce qu'il faut travailler, et ça peut aider les personnes qui sont en grande difficulté ou qui n'ont pas leurs parents pour leur expliquer.

Marilou, élève de seconde

Dans leur démarche, les enseignants ont dû apprendre à placer l'élève au cœur de l'évaluation, avec l'objectif de la lui déléguer en partie ; à construire des grilles d'observables qualitatifs qui permettent aux élèves de se positionner plutôt que de quantifier les observables ; ou encore, à différencier l'aide apportée pour permettre une meilleure maîtrise des compétences quand c'était nécessaire.

Les élèves et leurs familles ont bien adhéré au dispositif, qui leur a été présenté en début d'année. La recherche collaborative se poursuit et pourrait être élargie prochainement à d'autres disciplines. Par ailleurs, les enseignants du lycée Brémontier intéressés par le projet ont accepté d'intégrer un L.A.A.C. (Laboratoires d'analyse de l'activité en classe) pluricatégoriel à la rentrée 2023. Enfin, des retours d'expérience auprès de l'ensemble de la communauté éducative, puis au niveau du bassin, auront lieu au cours de l'année civile 2023.

Laure Bienaimé et Christophe Bauzet, enseignants

« Faire parler les copies des élèves » : la correction orale des copies par un QR code

Au sein de nombreuses académies, des enseignants ont fait le choix d'une évaluation au service de l'apprentissage des élèves grâce au numérique. Un outil en particulier est mentionné à plusieurs reprises : les QR-codes (*quick response code*). Les usages de ces QR-codes sont multiples : prolongement d'un cours, exercices différenciés, renvoi à un dossier personnel dans lequel sont enregistrées les appréciations des élèves sur l'année ou encore retour sur une évaluation. Françoise Cahen, enseignante au lycée Maximilien Perret d'Alfortville, et Joanna Marques, ancienne enseignante au collège Robert Doisneau de Clichy-sous-Bois (académie de Créteil) et désormais médiatrice formation à Réseau Canopé, ont fait le choix d'utiliser les QR-codes dans la correction des copies.

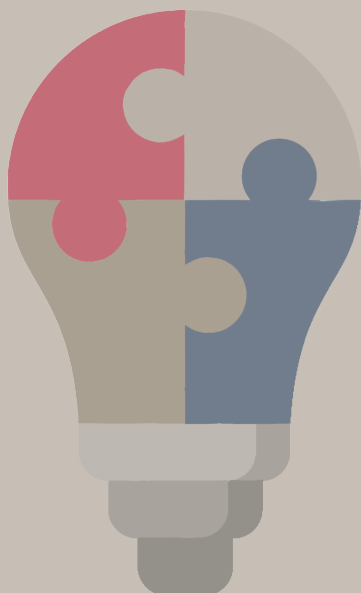
Leur constat est le suivant : les enseignants passent beaucoup de temps à rédiger des appréciations et des conseils sur les copies de leurs élèves pour accompagner leur évaluation. Pourtant, les élèves ne prennent pas toujours le temps de les lire. S'ils sont déçus par leur note, ils ont souvent une réaction négative par rapport à tout ce qui l'accompagne. Les enseignants peuvent également rencontrer des difficultés à utiliser les (faibles) espaces libres de la copie pour à la fois faire des constats sur la production de l'élève au fil des mots et lui communiquer des remarques et des pistes de progression. Les enregistrements d'appréciations et de conseils à l'oral ont été conçus pour faire face à ce problème de la réception de l'évaluation et faire de la correction un moment d'échange.

Pour remplacer l'appréciation globale de la copie de français, les deux enseignantes enregistrent des messages adressés directement à chaque élève, qui reprennent les points forts et les points à améliorer des copies, en leur donnant des conseils pour progresser, et en les encourageant. L'enregistrement mis en ligne, elles impriment un QR-code (*via* un site générateur de QR-codes, ici QwiQR), qui est ensuite collé sur chaque copie. L'enregistrement ne se substitue pas à toute trace écrite sur la copie où peuvent figurer des remarques, des traits, des abréviations, voire des repères de couleurs différentes pour des retours sur chaque point. Cette pratique peut être mise en œuvre à plusieurs reprises dans l'année pour des devoirs importants, ou pour certains élèves de manière régulière. Lorsque les enseignantes rendent le devoir en classe, il s'agit d'une « copie parlante » que les élèves peuvent écouter avec leur téléphone. Il convient bien sûr de s'assurer que tous les élèves puissent avoir accès à l'appréciation. Celle-ci peut être rendue accessible également par l'espace numérique de travail (ENT).

D'abord, on en dit beaucoup plus spontanément qu'en écrivant. Ensuite, c'est un pont vers l'élève, une façon de s'adresser à lui de manière moins péremptoire. Contrairement à la note, qui peut donner l'impression de « casser », l'appréciation orale les encourage. Depuis que je passe par les QR-codes, je reçois des remerciements chaleureux des élèves, satisfaits d'avoir un retour personnalisé sur leurs travaux.

Le bilan de cette expérimentation est positif selon les enseignantes. Les corrections de copies se trouvent fortement humanisées : les enseignants s'adressent aux élèves en les appelant par leurs prénoms, le ton de la voix est encourageant. Les élèves ont l'impression que les enseignants ont passé plus de temps pour eux, alors que ce n'est pas forcément le cas. L'enregistrement personnalise et valorise le geste évaluatif et les conseils qui le suivent. De plus, les jeunes font souvent écouter à leur famille cette correction.

Françoise Cahen, enseignante, et Joanna Marques, médiatrice formation à Réseau Canopé



le **cnam**
Cnesco

Centre national d'étude des systèmes scolaires

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

41 rue Gay-Lussac - 75005 PARIS

06 98 51 82 75 - cnesco@lecnam.net

www.cnesco.fr



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

UNIVERSITÉ CLERMONT AUVERGNE

INSPE DE L'ACADÉMIE DE CLERMONT-FERRAND

36 avenue Jean-Jaurès - 63407 CHAMALIÈRES

04 73 31 71 50

<https://inspe.uca.fr>

Cette conférence de consensus est organisée par le Cnesco dans le cadre d'une convention de partenariat entre le ministère de l'Éducation nationale et de la Jeunesse (MENJ) et le Conservatoire national des arts et métiers (Cnam).

RETROUVEZ LES DERNIÈRES ACTUALITÉS DU CNESCO :



www.cnesco.fr



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)



[Cnesco](#)