

**Évaluer pour
faire réussir
les élèves**

Sommaire

Impliquer l'élève dans son évaluation

- **Fiche n° 1** : Rendre l'élève acteur du processus d'évaluation 13
- **Fiche n° 2** : Lever les implicites 17
- **Fiche n° 3** : Lever les peurs ; le statut de l'erreur 19

Garantir une évaluation respectueuse des élèves

- **Fiche n° 4** : Comment faire de l'évaluation une démarche pédagogique à part entière au service de la réussite des élèves ? 25
- **Fiche n° 5** : Donner place aux compétences dans l'évaluation : qu'est-ce que ça change ? 27
- **Fiche n° 6** : Mieux gérer l'hétérogénéité des élèves grâce à l'évaluation 29
- **Fiche n° 7** : Évaluation et motivation 33

Pilotage - cohérence collective - conduite du changement

- **Fiche n° 8** : Inscrire les pratiques individuelles d'évaluation dans une cohérence collective : pour quelles raisons et comment ? 39
- **Fiche n° 9** : Comment engager un collectif (équipe, école, établissement, réseau) dans une dynamique de progrès autour de l'évaluation ? 43
- **Fiche n° 10** : Le conseil de classe au service de la réussite des élèves 47

Communiquer autour de l'évaluation

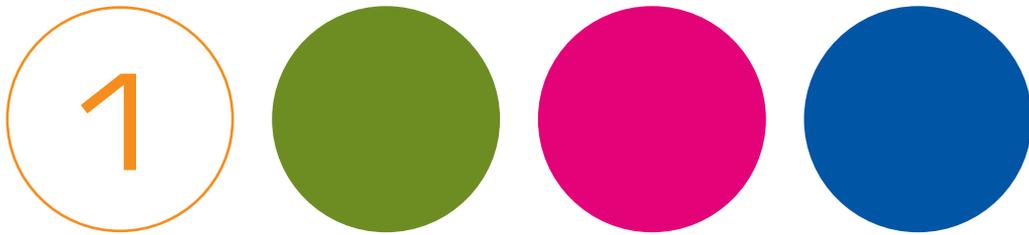
- **Fiche n° 11** : Quelles modalités de communication des évaluations mettre en place entre les professionnels pour garantir la continuité du parcours de l'élève ? 51
- **Fiche n° 12** : quelles modalités d'information construire pour permettre aux familles de disposer d'une photographie lisible des progrès et des acquis de leur enfant ? 53

Glossaire : définitions

57

Membres du GRAF

59



Impliquer l'élève dans son évaluation

Fiche 1

Rendre l'élève acteur du processus d'évaluation

Pour que l'élève s'inscrive dans une dynamique d'apprentissage, il faut non seulement le rendre actif dans son acquisition de savoirs et la construction de ses compétences, mais aussi qu'il prenne conscience de ses progrès et qu'il s'approprie sereinement les axes sur lesquels il doit travailler. L'objectif est d'éviter de mettre les élèves dans une spirale d'échec. Or, des évaluations insuffisamment expliquées, mal ciblées, participent à cette lente perte de confiance en soi de certains élèves. Comment rendre l'élève acteur de son évaluation afin de mieux l'évaluer, le responsabiliser et le mettre en confiance ?

Constats, obstacles

- Trop souvent l'élève perçoit l'évaluation comme un exercice presque rituel. Beaucoup d'aspects demeurent implicites et lui échappent, ce qui peut lui donner l'impression de subir les choses sans en tirer profit.
- La préparation des évaluations avec l'aide du professeur est assez rare ce qui empêche certains élèves de se sentir actifs, ambitieux et en confiance. De même l'exploitation des évaluations (les leçons que l'élève doit en tirer) font rarement l'objet d'une appropriation accompagnée.
- La note est souvent vécue par les élèves comme une récompense ou une punition pour leur travail. Du fait de son caractère réducteur, la note ne révèle, ni au professeur ni à l'élève, les acquis, les progrès, les échecs, les lacunes de ce dernier.

Conseils et préconisations

→ Piste n° 1 - Organiser des évaluations en amont et en aval des apprentissages

- Définir clairement les objectifs d'apprentissage de la séquence et les rendre visibles aux élèves. Communiquer aux élèves les objectifs des évaluations en amont pour leur permettre de prendre du recul et de s'autoévaluer, de manière à baliser leur travail et renforcer leur confiance.
- Planifier l'évaluation d'une compétence ou d'une capacité de manière à la solliciter à plusieurs reprises dans des contextes variés.

Par exemple,

- plutôt que d'évaluer une même capacité cinq fois dans un même devoir, la convoquer dans cinq situations différentes pour permettre à l'élève de la découvrir, la stabiliser et l'approfondir.
- Utiliser des rituels du type "questions rapides", "mise en train", "phrase du jour", en début ou en fin de séance, pour permettre d'ancrer les apprentissages par un réinvestissement fréquent et de favoriser les démarches d'autoévaluation.
- Intégrer les tâches complexes ou les démarches d'investigation aux évaluations, comme aux situations d'apprentissage, pour mesurer l'aptitude des élèves au réinvestissement.

→ Piste n° 2 - Différencier les évaluations

- Diversifier les démarches et les formes d'évaluations, par leurs supports (oral, écrit, TICE...), leurs durées, leurs modalités (groupe, individuel, rédaction, QCM...). La réussite, pour certains élèves, peut en effet être facilitée par un contexte particulier d'évaluation.

S'autoriser à adapter les évaluations :

- Instaurer des "évaluations sur demande". L'élève demande à être évalué, quand il se sent prêt et en ayant connaissance des attendus du professeur. Ceci responsabilise l'élève dans l'acquisition de ses savoirs et atténue le côté angoissant de l'évaluation.
- Proposer des "évaluations choisies". L'élève sélectionne les types d'exercices, en fonction d'objectifs bien précis, qu'il désire résoudre pour montrer ce qu'il sait faire.
- Développer, pour certains élèves, une adaptation de l'évaluation. Plutôt que de se résigner à proposer des évaluations qui vont, à coup sûr, placer certains élèves en difficulté, ne pas hésiter à offrir à ces derniers une évaluation sur mesure, c'est-à-dire portant sur les compétences qu'il a prioritairement besoin de développer.

→ Piste n° 3 - Accompagner les élèves pendant leur évaluation

- Concevoir des systèmes "coups de pouce", (indice, reformulation, aide ponctuelle, vérification d'une étape intermédiaire...) pour aider un élève en difficulté à surmonter les obstacles qui pourraient l'empêcher de mener la tâche à son terme.
- Autoriser l'utilisation d'un "cahier ressources".
Plutôt que de dévaloriser les élèves qui ont eu besoin de ce "cahier ressources" pour réussir leur évaluation, se limiter à garder trace de cette utilisation. Par exemple on peut distinguer deux niveaux de maîtrise : réalise la tâche avec aide, réalise la tâche en autonomie.
- Mettre en place un cahier de réussites pour aider l'élève à prendre progressivement conscience de ses progrès grâce à un constat partagé avec l'enseignant et d'autres élèves.

→ Piste n° 4 - Expérimenter l'évaluation par compétences, sans note

- Définir en amont les compétences visées.
Point de vigilance : éviter de penser ces compétences comme la somme de toutes les capacités exigibles des programmes. En effet, cette démarche par micro-tâches rend l'inflation des items à évaluer difficile à gérer. De plus, elle tend à privilégier en évaluation, les exercices d'application aux dépens des tâches complexes.
- Amener l'élève à développer des capacités d'analyse de son propre apprentissage en lui permettant de comprendre et d'analyser ses productions, d'extraire ses réussites et ses échecs.

Liens/Références

- Évaluation sur demande, évaluation choisie :
<http://eduscol.education.fr/experitheque/fiches/fiche9473.pdf>
- Démarche d'investigation :
Au 2nd degré : <http://www4.ac-nancy-metz.fr/maths-sciences-lp/investigation.php>
Au 1^{er} degré : <http://www2.ac-lyon.fr/etab/divers/preste69/spip.php?article18>

- Autoévaluation :
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Faire-appel-a-l-auto-evaluation-pour-developper-l-autonomie-de-l-apprenant>
- Auto correction (en orthographe dans le 1^{er} degré)
http://ww2.ac-poitiers.fr/casnav/spip.php?article314&debut_page=1
- Cahier de réussite 1^{er} degré :
http://www.pedagogie.ac-nantes.fr/1372061784514/0/fiche_ressourcepedagogique/&RH=1177926746906
- Évaluer sans note, par compétences :
<http://www.cahiers-pedagogiques.com/Pour-en-finir-ou-presque-avec-les-notes-Evaluer-par-les-competences>

Fiche n° 2

Lever les implicites

Pour réussir, un élève doit être impliqué dans ses apprentissages mais aussi dans ses évaluations. Mais il lui faut connaître les règles pour être pleinement acteur et réussir. Sans cela seuls certains élèves réussissent pleinement car pour eux, nul besoin de décryptage : l'évaluation n'est qu'un moment de mesure de leurs réussites et de leurs points d'amélioration. Comment faire en sorte que ce soit le cas pour la majorité des élèves ?

Un cas d'école

Une évaluation d'histoire est prévue en classe de 4^e. Il s'agit de rédiger un texte sur la traite négrière. Le sujet donné est : "Rédige un texte d'histoire d'une vingtaine de lignes qui raconte la capture d'un groupe d'Africains, le trajet fait avant la vente aux Antilles et le travail effectué par les esclaves en Amérique". Sept élèves rendent un texte écrit à la première personne, très peu ont ancré leur texte dans le temps et l'espace, aucun n'a amené d'explication dans son récit. Bref, les productions ne sont pas des récits d'histoire. La consigne comportait trop d'implicites.

Les élèves sont persuadés d'avoir rempli l'objectif fixé : ils ont raconté l'histoire d'un groupe d'Africains capturés en vue de leur asservissement. Ils n'ont pas pris en compte le contexte de cette évaluation, à savoir l'ancrage disciplinaire, malgré la mention "Rédige un texte d'histoire".

L'écart entre ce qu'ils pensaient devoir faire et ce que l'enseignant attendait était trop grand pour leur permettre de réussir et rendait, pour beaucoup d'élèves, la tâche difficile à réaliser.

Une remédiation est alors proposée. Elle commence par un décryptage de la consigne et une discussion autour de ce qui en est attendu. Les critères de l'évaluation sont alors définis et clarifiés, puis les indicateurs de réussite pour chaque critère précisés.

La réécriture qui fait suite à ces précisions montre un tout autre niveau de réussite. Plus aucun texte n'est écrit à la première personne et des efforts ont été faits pour ancrer le récit dans le temps et dans l'espace. Certains textes sont "feuilletés", c'est-à-dire qu'ils citent les sources d'information, et sont illustrés par des exemples précis.

Constats

L'évaluation est un moment de rencontre entre l'évaluateur (l'enseignant) et l'évalué (l'élève) ou, plus précisément entre l'évaluateur et la production de l'évalué. Or cette rencontre est déséquilibrée. C'est en effet l'enseignant qui crée le sujet, fixe ses attendus et analyse la production.

L'élève peut se retrouver dans la position de devoir produire en essayant de répondre à des attendus plus au moins nébuleux pour lui, position pour le moins inconfortable.

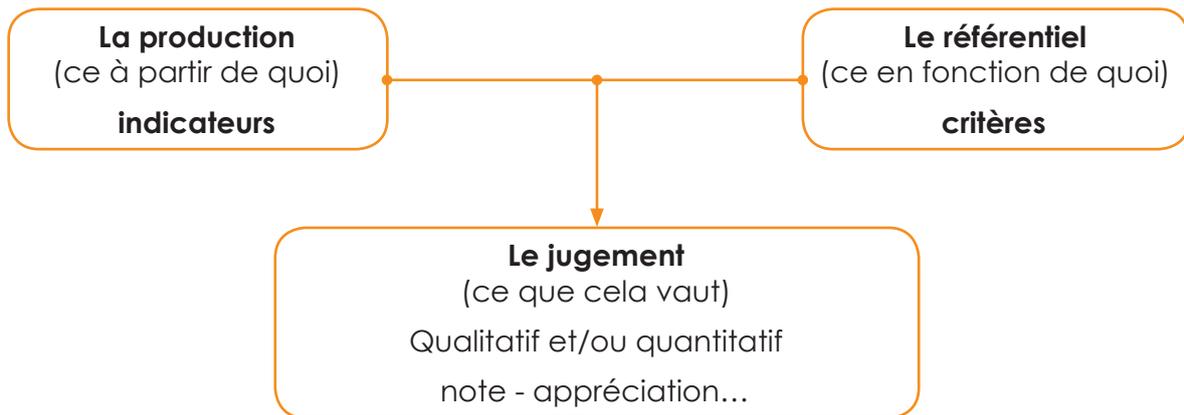
L'enseignant doit donc être conscient de ce déséquilibre et redonner à l'élève la maîtrise de son évaluation. Comment ?

Un détour par la théorie : une évaluation est un **jugement** porté sur une **production** en fonction d'un référentiel. Le **référentiel** recense les objectifs qui ont donné naissance à l'évaluation. Créé par l'évaluateur, il liste les attendus (l'horizon référentiel) décrits par des **critères** d'évaluation. Ces derniers sont destinés à faire produire et recueillir de

l'information. Ce recueil d'information nécessite les outils que sont les **indicateurs**. Ils servent à objectiver la prise d'information dans la production de l'élève.

Le travail d'un élève en situation d'évaluation est donc de remplir des critères définis par l'enseignant qui en recherche les indices dans la production pour porter son jugement. Pour que l'élève ait toutes les chances de réussite, il faut qu'il ait accès à la fois aux critères et aux indicateurs : qu'il ait les cartes en main.

Une telle attitude de la part de l'évaluateur permet de rendre le jugement explicite, mais crée également un climat différent. Évalué et évaluateur deviennent partenaires.



Conseils et préconisations

- **Piste n° 1 - Clarifier les objectifs visés par l'évaluation, poser clairement le cadre :** s'agit-il d'une évaluation pour certifier un niveau ou pour réguler, c'est-à-dire faire faire un point pour détecter d'éventuelles difficultés et y remédier ?
- **Piste n° 2 - Rédiger la consigne de manière à ce que la tâche et ses objectifs apparaissent très clairement.**
Dans le cadre du cas présenté plus haut, il eût été préférable de préciser le terme "raconter", de le redéfinir dans son contexte, à savoir une évaluation d'histoire. Après la remédiation il a été décidé dans la classe que, désormais, une phrase accompagnerait de tels sujets : "Écris à la manière d'un historien qui s'appuie sur ses sources pour présenter et interpréter les faits".
- **Piste n° 3 - Veiller à limiter le nombre de critères pour en faire un outil "utile".**
Les critères servent à apprécier la production. Ils ont un statut de repère, tant pour l'élève que pour le correcteur. Les multiplier complexifie l'évaluation et crée un effet de morcellement.
- **Piste n° 4 - Impliquer les élèves dans la réflexion sur les indicateurs de réussite, de co-construction.**
Dans le cas de l'exercice d'écriture sur la Traite, cette réflexion s'est faite dans le cadre de la remédiation. On peut tout aussi bien l'imaginer en début d'évaluation. Lister et organiser ces indicateurs avec les élèves leur permet de se les approprier et de les clarifier.
- **Piste n° 5 - Faire participer les élèves à l'action d'évaluer un travail, autoévaluation et co-évaluation, en veillant à leur apprendre à s'évaluer eux-mêmes et à évaluer leurs pairs.**

Fiche 3

Lever les peurs : le statut de l'erreur

Durant une évaluation, les capacités d'un élève peuvent être amoindries du seul fait de l'appréhension que l'évaluation génère dans son esprit. Cette peur de l'erreur, de la "faute", trouve son origine dans le statut particulier de l'erreur à l'École.

Le statut de l'erreur pose donc de manière plus large la question de l'impact produit par la relation pédagogique professeur – élève sur l'aptitude à réussir de l'élève.

Pour comprendre le statut de l'erreur, il faut se rappeler que le système éducatif, au-delà de sa mission d'instruction, sélectionne les élèves, parfois trop. Dans les décisions d'affectation, notamment dans des filières à fort taux de pression, un classement des candidats est certes attendu. Ce classement repose assez souvent dans les faits sur l'observation des faiblesses. La pratique des professeurs, qu'ils en soient conscients ou non, est fortement imprégnée d'une sélection reposant sur le repérage des manques. À cela s'ajoute que les résultats d'une évaluation finissent très souvent par se répartir selon une courbe de Gauss : une majorité d'élèves à la moyenne, un petit groupe en dessous, une petite élite au-dessus ? Cette répartition, qui n'est pas l'attendu institutionnel, n'a rien de naturel non plus.

Constats, obstacles

- L'erreur est trop souvent expliquée par un manque d'intelligence ou de travail et sert principalement d'indicateur de l'échec. L'erreur est encore trop peu utilisée comme un marqueur de la réflexion et de la stratégie mises en œuvre par l'élève pour faire face à la tâche proposée.
- L'analyse des erreurs, qui permet de comprendre ce qui fait obstacle à l'élève et ainsi de le faire progresser, pourrait être davantage exploitée. Cette valeur négative attribuée à l'erreur peut même conduire l'élève à ne pas répondre à une question, soit par peur de la réaction du professeur, de ses parents, soit parce qu'il sait que l'erreur produite ne lui rapportera rien. Parallèlement, c'est toute l'estime que l'élève a de lui-même, sa conviction qu'il peut réussir, qui sont ébranlées.

Pistes et préconisations

→ Piste n° 1 - Mettre en place un cadre d'évaluation intégrant le statut de l'erreur

- **Proposer un autre regard sur l'erreur** en la faisant vivre comme une composante pleine et entière des apprentissages. En effet on apprend de ses erreurs à condition d'en avoir conscience !
Exemple : Parfois l'élève n'investit pas un exercice car il doute, a priori, de ses chances de réussite et redoute un nouvel échec, difficile à vivre pour lui. Dès lors, l'élève anihile en lui le désir d'essayer, de comprendre, d'apprendre, de progresser, qui lui permettrait justement de dépasser l'échec relatif, ciblé, provisoire, et constitutif de tout apprentissage (avant de "savoir", on ne "sait" pas). Il alimente en même temps une faible estime de soi.
- **Proposer un cadre d'apprentissage porteur**
Les choix pédagogiques quotidiens impactent la performance scolaire des élèves. Parmi les moyens susceptibles de favoriser l'engagement d'un élève dans la

réalisation d'une tâche et de l'inscrire dans une spirale positive de motivation et d'accroissement du sentiment d'efficacité personnelle :

- Proposer des objectifs proximaux, c'est-à-dire ciblés, présentant un défi et une difficulté en lien avec les aptitudes de l'élève
- Mettre l'élève dans une situation de progrès visibles et graduels, y compris s'il commet des erreurs ponctuelles,
- Engager l'élève à se fixer ses propres objectifs proximaux en centrant son regard sur le processus de compréhension et d'apprentissage plutôt que sur le produit à obtenir ou la performance à réaliser.

● **Faire comprendre à l'élève que son intelligence est une entité malléable qui se construit**

Différents courants de la psychologie sociale ont mis en évidence que l'intelligence est perçue par les élèves soit comme une entité stable, soit comme une entité malléable. Dans le premier cas, l'élève considère que s'il réussit moins bien, c'est qu'il dispose d'une moindre intelligence : "Si j'étais intelligent, je trouverais la solution" On parle alors d'attribution interne stable incontrôlable. Si au contraire, l'élève est persuadé que l'intelligence est malléable, son erreur est juste interprétée comme une maîtrise encore imparfaite, que des efforts viendront améliorer.

- Ôter de l'imaginaire de certains élèves que leur échec lors d'une évaluation serait liée à un manque "d'intelligence" sur lequel il ne peut agir.

Un élève augmentera sa performance scolaire s'il évite de justifier ses difficultés par des causes internes, stables et globales (un manque d'esprit mathématique par exemple). Il est préférable de l'aider à comprendre que ses difficultés sont ponctuelles et dues à des causes externes, instables et spécifiques (la difficulté de la technique de la division par exemple) qui peuvent être facilement surmontées.

- Être attentif à tous les commentaires que l'on peut faire et qui risquent d'être mal interprétés.

Si l'on écrit, "Tu es doué" la cause de la réussite peut apparaître interne (l'intelligence de l'élève), stable (intelligence fixée) et incontrôlable ("Tu es né intelligent").

Si on écrit : "Tu es persévérant, tu t'es accroché, tes efforts ont été utiles pour...", on parle d'attribution interne instable (l'intelligence est malléable) mais contrôlable (on peut réussir avec des efforts à accroître son intelligence).

→ **Piste n° 2 - Évaluer sans sélectionner ni comparer**

- Dissocier les situations d'évaluation spécifiques et sommatives (examen, concours, devoir bilan), des situations d'apprentissage et d'évaluation au quotidien (dans la classe).

- Situer la performance à atteindre par rapport à la performance de l'élève lui-même plutôt qu'à celles des autres

Formuler un commentaire non pas en termes de constat posé relativement à la réussite des autres, mais plutôt en termes de conseils pour améliorer le travail rendu.

Par exemple lorsque plusieurs erreurs se traduisent par un smiley triste, l'élève perçoit deux messages :

- mon erreur est productrice de tristesse ou de déception, donc ne compte que la réussite ;

- mon erreur provoque la tristesse et la déception chez moi, mais aussi chez mon professeur, et chez mes parents.
- Prendre en compte les effets ambivalents des situations de groupe
Les situations d'apprentissage en groupe peuvent avoir des effets ambivalents. Le fait d'être comparé à d'autres, de même âge, même formation, peut être moteur ("D'autres y arrivent, pourquoi pas moi ?"). Mais si les résultats atteints par l'élève sont plus faibles que ceux du groupe, le sentiment d'efficacité de l'élève peut être altéré.
- Proposer des situations d'apprentissage et d'évaluation coopératives, dans des groupes à géométrie variable, en excluant une évaluation externe. Cela favorise l'implication et le sentiment d'efficacité des élèves, tout particulièrement ceux les plus en difficulté. L'élève n'est pas qu'un individu particulier, il est aussi une composante sensible du groupe.
- Développer une évaluation dans le cadre de travaux coopératifs afin que chaque élève puisse mesurer la dimension collective de la réussite.
- Communiquer les résultats des évaluations directement à l'intéressé plutôt que publiquement.