



EVALUER AU LYCÉE

*« Ce qui compte à l'école, ce n'est pas que
les élèves soient évalués mais qu'ils
apprennent » (F.M Gérard)*

1

**Inspection pédagogique
régionale d'histoire-géographie**

**Académie de Nantes
Région académique
des Pays de la Loire**

Avril 2020



**RÉUSSITE
INSERTION
SOLIDARITÉ
COOPÉRATION**



PLAN

Introduction

Eléments de réflexion théorique

Quelques exemples pratiques

Bibliographie et sitographie indicatives



3

3

Introduction:

Les enjeux de la question

Objet constant de questionnement/débat :

Sur les finalités de l'évaluation

Période	finalités de l'évaluation	modalités de l'évaluation
Première moitié du XX^e siècle	Classer les élèves dans un objectif de maintien de l'ordre social	mesure de performances (outils de la psychométrie) par la note notion centrale et durable de « moyenne »
Années 50-60	Contexte des « trente Glorieuses » Lutter contre échec scolaire dans l'objectif d'élever le niveau de formation des actifs.	diversification des outils : mieux appréhender les sources d'échec. pédagogie des objectifs (lien avec taylorisation) premières évaluations internationales
A partir des années 1970	Contexte de crise, former les élèves pour favoriser l'adaptation à une société en pleine évolution, ce qui passe par une capacité à apprendre « durable », tout au long de la vie, donc d'« apprendre à apprendre » besoin de mieux identifier les parcours d'apprentissage des élèves et leurs difficultés.	Le terme « contrôle » est remplacé par celui d'évaluation. Evaluation individualisée, diagnostique, évaluation sommative complétée par évaluation formative. Evaluation comme activité d'apprentissage placée au cœur de la pratique des enseignants.
A partir de 2000	Contexte européen/ compétition mondiale ? En 2000 inscription de la mesure des progrès d'apprentissage dans l'Agenda européen. 2006 : Recommandation identifiant la compétence « apprendre à apprendre » comme une des 8 compétences clés pour l'éducation et la formation tout au long de la vie. (Programme Education et formation 2010)	L'évaluation des compétences se généralise, nouveaux supports dont le socle commun (2006)

- **Objet constant de questionnement/débat :**

- **Sur les modalités:**

- Avec note ? / sans note ?
- Évaluer des connaissances ?
- Evaluer des compétences ?
- Evaluer des connaissances et des compétences ?
- Avec échelles descriptives ?
- Avec ceintures de compétences ?
- Avec grille critériée de réussite ?
-

- **Objet constant de questionnement/débat :**
 - **Sur ses formes :**
 - **Certificative**
 - **Sommative**
 - **Formative**
 - **Formatrice**
 - **Diagnosticque**

1- Quelques éléments de réflexion théorique

7

1-1-Qu'est-ce qu'évaluer ?

1-2-Pourquoi et pour quoi évaluer ?

1-3-Evaluation et source d'erreurs

1-1-Qu'est-ce qu'évaluer ? (3 définitions)

Site de F. Muller: ***processus (1) par lequel on définit (2), obtient (3) et fournit (4) des informations (5) utiles (6) permettant de juger les décisions possibles (7)***

- (1) processus = activité continue
- (2) on définit = identifier les informations pertinentes
- (3) on obtient = collecte, analyse, mesure des données
- (4) on fournit = communiquer ces données
- (5) des informations = faits à interpréter
- (6) informations utiles = qui satisfont aux critères de pertinence
- (7) décisions possibles = actions d'enseignement, d'orientation etc...

Renald LEGENDRE - *Dictionnaire actuel de l'éducation*, 1993 - GUÉRIN / ESKA:

Démarche ou processus conduisant au jugement et à la prise de décision. Jugement qualitatif ou quantitatif sur la valeur d'une personne, d'un objet, d'un processus, d'une situation ou d'une organisation, en comparant les caractéristiques observables à des normes établies, à partir de critères explicites, en vue de fournir des données utiles à la prise de décision dans la poursuite d'un but ou d'un objectif.

- ***Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive***, Françoise RAYNAL, Alain RIEUNIER, esf éditeur, 2014, p 220-221 :

Evaluer : porter un jugement de valeur dans le but de prendre une décision. Evaluer consiste toujours à comparer : un état actuel concret (ce que sait l'élève, ce que fait l'élève) à un état idéal (ce que l'élève devrait savoir ou savoir faire – référentiel – ou sur le plan du projet d'action : évaluations intermédiaires, évaluation finale). Tout cela afin de prendre une décision d'arrêt, de poursuite, de modification de l'action dans le but de corriger éventuellement une trajectoire erronée.

[...]

Evaluation scolaire : action consistant à attribuer une valeur à une production scolaire pour faire le point sur les acquisitions des élèves.

1-2-Pourquoi évaluer ?

11

11

- ❖ Une fonction **diagnostique**
- ❖ une fonction d'**orientation**
- ❖ une fonction de **régulation** : améliorer le processus d'apprentissage en cours
- ❖ une fonction de **certification**

	Evaluation sommative : bilan.	Evaluation formative : s'intègre pleinement dans le processus d'apprentissage.	Evaluation diagnostique (depuis 1989 pour EN)	Evaluation critériée	Evaluation informative	Evaluation certificative	Evaluation formatrice
Nature	Contrôler des résultats	Formation (fait partie du processus d'apprentissage), dépassement d'obstacles : intègre les représentations mentales et des obstacles	bilan	comparaison		Atteste les acquis des élèves en lien avec les attentes institutionnelles	
Quand ?	En fin d'apprentissage	Tout au long de l'apprentissage : l'élève connaît les objectifs d'apprentissage	Au début				
Objectifs	Vise les contenus	Intègre aussi les compétences	Aider les enseignants à mieux cerner les acquis et lacunes des élèves.	Evaluer à partir d'une norme Expliciter les critères de réussite	Chercher à produire un effet sur la progression de l'élève dans ses apprentissages.		Former l'élève à la régulation de ces processus d'apprentissages (lien avec la métacognition)
Ce qu'induit ce type d'évaluation	Induit notation, validation, parfois sanction et sélection	Evaluation orientée vers pédagogie de la réussite : valorisation du travail de l'élève, statut positif de l'erreur. Remédiation	-Faire émerger les représentations des élèves. Mais suppose de savoir quoi faire ensuite des représentations des élèves. -Vérifier des préacquis en termes de connaissances et/ou de compétences	Avoir défini des normes et comparer les productions des élèves à ces normes. Permet d'aller vers une auto-évaluation			L'élève est associé à la définition des objectifs, des tâches, à leur réalisation et à leur évaluation
Remarque	Ne peut avoir lieu qu'au sein de l'établissement et pas à la maison	Miroir pour l'enseignant : évaluation du maître (feed-back sur ses choix ...)	Outil qui facilite la différenciation pédagogique pour l'enseignant			Peut parfois désigner des bilans de connaissances et compétences.	

1-3-Evaluation et sources d'erreurs pour l'évaluateur

13

13

- Dimension psychologique de l'évaluation, souvent sous-estimée par les professeurs

→ Quelles sont les sources d'erreurs ?

Quelques « effets » perturbateurs chez l'évaluateur (Source : site de F. MULLER)

14

14

- **Effet de fatigue ou d'ennui** : peut engendrer laxisme ou sur-sévérité.
- **Effet de contamination** : Les notes attribuées successivement aux différents aspects d'un même travail s'influencent mutuellement.
- **Effet de stéréotypie** : Le professeur maintient un jugement immuable sur la performance d'un élève, quelles que soient ses variations effectives.
- **Effet de halo** : Le professeur, influencé par des caractéristiques de présentation (soin, écriture, orthographe) surestime ou sous-estime la note.
- **Effet de tendance centrale** : Par crainte de surévaluer ou de sous-évaluer un élève, le professeur groupe ses appréciations vers le centre de l'échelle.
- **Effet de flou** : Les objectifs poursuivis et les critères de notation ne sont pas toujours définis avec précision.
- **Effet de relativation** : Plutôt que de juger intrinsèquement d'un travail, les professeurs jugent ce dernier en fonction des travaux dans lesquels il est inséré.
- **Effet de l'ordre de correction** : Devant un nouveau travail ou un nouveau candidat à évaluer, un juge se laisse influencer par la qualité du candidat précédent. Un travail moyen paraîtra bon s'il suit un travail médiocre.
- **Effet de trop grande indulgence et de trop grande sévérité** : Certains juges sont systématiquement trop indulgents ou trop sévères dans toutes leurs évaluations.

2- Approche pratique et pragmatique

15

2-1- Les échelles descriptives

2-2- L'évaluation diagnostique

2-3- L'évaluation formative

2-1- Les échelles descriptives

- Les échelles descriptives : un outil pour **exprimer, expliquer et justifier** les jugements qu'on peut porter sur les performances, les productions ou les démarches des élèves. (Scallon, p. 172)
- On a besoin en évaluation formative de **jugements analytiques** qui identifient les points forts et les points faibles. Ce sont des **outils de jugement pour rendre compte des apprentissages réalisés par les élèves.**

apports des échelles descriptives... :

- Plus grande justesse des évaluations. Quand les échelles sont collectives (équipe pédagogique), participe de la concordance et de la cohérence de l'évaluation.
- Les élèves ont un retour précis (feed-back) sur leur production : où en sont-ils de leurs apprentissages ? L'élève peut s'évaluer (facilite l'auto-évaluation).
- Caractère critérié du jugement. (pas de comparaison des élèves entre eux puisqu'on travaille sur la production de l'élève)

En revanche, travail plus exigeant pour le professeur (expertise) car suppose de **poser par écrit précisément** les éléments concourant à l'évaluation. Ainsi, impossible de masquer les imprécisions des évaluations habituelles.

... Et limites :

- le champ d'application des échelles est limité ; appliquée à un petit nombre de critères.

Un exemple :

le récit en histoire

Rédiger un récit en histoire

1. Les aspects de cette capacité reprenant les caractéristiques du récit :

- un fil directeur sous-tend le récit,
- causes-déroulement-faits-conséquences : l'ordre chronologique est respecté,
- les acteurs sont nommés,
- les faits sont datés,
- les actions sont décrites précisément,
- les phrases sont bien construites
- la portée de l'événement est bien saisie à diverses échelles.

→ **Combinaison ici de plusieurs éléments qui sont évalués dans un récit :**

- les composantes du récit en histoire (sa structuration)
- la capacité à mobiliser précisément les connaissances sur un fait
- la capacité à rédiger. (maîtrise des langages)

Les grilles descriptives d'évaluation

Une grille descriptive avec des échelles uniformes

Grille d'évaluation du récit avec des échelles uniformes

Structuration	Médiocre	Acceptable	Excellent
Connaissances	Médiocre	Acceptable	Excellent
Ecriture	Médiocre	Acceptable	Excellent

Peu utile à l'élève

Les grilles descriptives d'évaluation

Une grille d'évaluation descriptive

Une grille possible d'évaluation du récit avec des échelles descriptive

Structuration	Le récit est structuré	Le récit est partiellement structuré	Le récit n'est pas structuré
Connaissances	Les connaissances sont précises (dates...)	Le récit s'appuie sur quelques connaissances	Les connaissances sont imprécises (dates, acteurs... sont absents)
Ecriture	Les règles de la syntaxe et de l'orthographe sont respectées	Les règles de la syntaxe et de l'orthographe sont globalement respectées	Les règles de la syntaxe et de l'orthographe ne sont pas respectées



Trois autres exemples : la question problématisée, l'analyse de document, la production cartographique,

22

22

Pays de la Loire : histoire-géographie

le métier	éduquer à la citoyenneté	diversifier ses pratiques	numérique et cartographie	dire, écrire raconter	construire des séquences	utiliser le patrimoine
-----------	--------------------------	---------------------------	---------------------------	-----------------------	--------------------------	------------------------

ressources collège et réforme du lycée

CONTINUITÉ
PÉDAGOGIQUE

capacités
histoire
méthodes
Collège
élèves
géographie
compétences
connaissances

compétences
connaissances
histoire
Lycée
méthodes
géographie
capacités

Premier exercice – la question problématisée

Capacités principales mobilisées	Niveau de maîtrise			
	Très insuffisant	Insuffisant	Satisfaisant Peut valoir le maximum des points ?	Très satisfaisant Éléments de valorisation ou éléments venant compenser une faiblesse relative
Construire une argumentation historique ou géographique et la justifier			Une organisation qui apparaît clairement à partir des indications proposées dans la consigne. Cohérence et articulation du propos Propos qui répond à la problématique Exemples pertinents	Introduction particulièrement pertinente conclusion avec ouverture pertinente.
Connaître et se repérer			Mobilisation de connaissances et d'exemples précis et pertinents	Nombreux repères particulièrement pertinents
Maîtrise de la langue et emploi des notions et du lexique acquis en histoire-géographie			Développement clairement et correctement rédigé, maîtrise des notions et du vocabulaire spécifique	

Second exercice - l'analyse de document(s)

Capacités principale mobilisées	Niveau de maîtrise			
	Insuffisant	Fragile	Satisfaisant Peut valoir le maximum des points	Très satisfaisant Éléments de valorisation
Connaître et se repérer			Mobiliser à bon escient des repères historiques et géographiques essentiels pour l'analyse.	
Contextualiser			L'élève utilise des informations contenues dans le document et les met en rapport avec ses connaissances.	
Critiquer un document selon une approche historique ou géographique			L'élève prend en compte la nature et le contexte de production du document. L'élève est capable de mettre en doute ou de nuancer les informations contenues dans un document.	
Utiliser une approche historique ou géographie pour mener une analyse ou construire une argumentation			L'élève comprend le sens du document, il suit la consigne et sélectionne des informations pertinentes dans le document et dans ses connaissances. Il les restitue de manière structurée.	L'élève démontre qu'il maîtrise des connaissances particulièrement précises
Maîtrise de la langue			L'élève développe clairement et correctement son argumentation. Les notions et le vocabulaire sont maîtrisés et utilisés de façon pertinente.	

Second exercice – la production cartographique



Capacités principales mobilisées	Niveau de maîtrise			
	Insuffisant	Fragile	Satisfaisant Peut valoir le maximum de points	Très satisfaisant Eléments de valorisation
Réaliser une production graphique ou cartographique			Lisibilité et clarté du croquis	
Utiliser des informations du texte			Extraction pertinente des principales informations du texte d'accompagnement pour rendre compte d'une organisation spatiale	Apport d'informations complémentaires pertinentes par rapport au sujet qui ne seraient pas dans le document
Organiser la légende			Légende organisée et parties clairement identifiées. Formulation claire des entrées.	Une organisation très affinée avec des parties et des sous-parties
Connaitre et se repérer : Localisation et nomenclature			Informations bien localisées et nomenclature maîtrisée	Nomenclature particulièrement précise et complète comportant un nombre important de figurés
Choisir des figurés			Des figurés ponctuels, linéaires, de surface mettant en évidence une hiérarchisation des éléments. Choix pertinent des figurés au regard des informations portées sur le croquis.	

Proposition d'échelles descriptives à compléter

2-2- L'évaluation diagnostique



« Évaluation intervenant au début, voire au cours d'un apprentissage ou d'une formation, qui permet de repérer et d'identifier les difficultés rencontrées par l'élève ou l'étudiant afin d'y apporter des réponses pédagogiques adaptées. »
(BO n° 33 du 20/09/2007)

26

26

Quel intérêt pédagogique ?

- Repérer les réussites et/ou les fragilités des élèves.
- Identifier la nature des difficultés.
- Repérer le nombre d'élèves ayant une même difficulté.

A partir de ce diagnostique, le professeur peut ainsi :

- Concevoir des dispositifs pédagogiques de différenciation, pour :
 - proposer des pistes de remédiation aux élèves en difficulté,
 - nourrir les élèves n'ayant pas de difficultés/ou plus rapides.
- Gagner du temps.

Quelle mise en œuvre ?

- Elle concerne tous les élèves
- Elle est rapide.
- Elle est annoncée de manière bienveillante
- Elle est non notée.



Quand la mettre en œuvre ? Quelques exemples :

En tout début d'année, dès la première ou la 2^{ème} heure afin d'avoir une connaissance rapide du niveau de maîtrise des élèves sur une compétence/capacité/méthode dont on sait qu'elle a été travaillée l'année précédente.

Ex. en classe de 2^{nde} : rédiger un développement construit sur une notion d'histoire ou de géographie travaillée en 3^{ème} ou sur tout le collège.

Ex. en classe de 2^{nde} : repères spatiaux de fin de 3^{ème}.

Ex. en classe de 1^{ère} : des notions et du vocabulaire à maîtriser en fin de 2^{nde} , les repères spatiaux, une question problématisée sur un thème de géographie ou d'histoire, ...

Ex. en classe de terminale : les notions et du vocabulaire à maîtriser en fin de 1^{ère} , ...

Ex. en enseignement de spécialité.

En cours d'année, au début d'une nouvelle séquence, quand le professeur, après avoir passé plusieurs heures en histoire revient en géographie (ou inversement) et souhaite voir ce qu'il reste des préacquis qui seront remobilisés dans la nouvelle séquence.

2-3- L'évaluation formative

- Les connaissances, capacités et méthodes font l'objet d'évaluations dans le cadre des E3C en 1^{ère} et en Terminale. Leur apprentissage se fait d'abord et essentiellement dans la classe, dans le quotidien des activités d'apprentissage.
- Cet apprentissage peut être réalisé selon des dispositifs pédagogiques divers, sans reprendre exactement la forme de l'épreuve.

28

28

Quelques exemples de mise en œuvre d'une évaluation formative dans le quotidien de la classe :

Le fait pour le professeur d'offrir des cours eux-mêmes problématisés permet de demander en fin de séance, de répondre à la problématique qui a fédéré la séance, sous diverses formes (orale, écrite, en travail individuel ou en travail collectif, ramassé ou non en fin de séance, sans être noté, puisqu'il s'agit d'une évaluation formative) -- selon le temps que le professeur souhaite y consacrer.

Remarque : une évaluation sommative selon la même modalité est également possible, à partir du moment où les élèves sont prévenus avant le début de l'activité.

La vérification des connaissances en fin de séance ou en fin de séquence peut également faire l'objet d'une évaluation formative sous la forme d'une question simple et ouverte permettant aux élèves de remobiliser les contenus enseignés : qu'avons-nous appris aujourd'hui ? Qu'avons-nous appris dans ce chapitre ?

Bibliographie et sitographie

Se repérer dans les modèles de l'évaluation : Histoire – Méthodes – Outils, Michel VIAL, de Boeck, 2012, 447 pages.

<http://www.education.gouv.qc.ca/references/publications/resultats-de-la-recherche/detail/article/echelles-des-niveaux-de-compete-enseignement-secondaire-2supesupcycle/>

Evaluer pour faire réussir les élèves, guide de l'Académie de Nantes, 2014, 64 pages.

Pédagogie, dictionnaire des concepts clés. Apprentissage, formation, psychologie cognitive, Françoise RAYNAL, Alain RIEUNIER, esf éditeur, 2014, 10^{ème} édition, 542 pages.

Evaluer sans noter. Eduquer sans exclure, Michel NEUMAYER, Etienne VELLAS, chronique sociale, 2015, 207 pages.

L'évaluation formative. Comment évaluer pour remédier aux difficultés d'apprentissage, Laurent TALBOT, Armand Colin, 2014, 191 pages.

Evaluer sans dévaluer. Evaluer des compétences. Gérard De VECCHI, Hachette éducation, 2011, 175 pages.

Evaluer des compétences, guide pratique, François-Marie GERARD, de boeck, 2011, 207 pages.

L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences, Gérard SCALLON, de boeck, 2007, 342 pages.

L'école et l'évaluation. Des situations complexes pour évaluer les acquis des élèves, Xavier ROEGIERS, de boeck, 2010, 363 pages.

Les points aveugles dans l'évaluation des dispositifs d'éducation ou de formation, Véronique BEDIN, Laurent TALBOT, Peter Lang, 2013, 211 pages.

L'évaluation et ses pratiques, Marc BRU, Brigitte MARIN (dir.), Canopé, 2014, 125 pages.

Bien débiter en lycée, Anne PEDRON, Canopé, 2019, 162 pages, notamment le dernier chapitre consacré à « Comment évaluer ? »

Enseigner l'histoire-géographie, Mise en œuvre des programmes de seconde, Olivier DAUTRESME (Dir.), Canopé, 2019, 168 pages.

Merci pour votre attention