

Octobre 2015

**ÉVALUER PAR COMPETENCES
AU LYCEE**

Ce numéro est une production collective, du Département LYCEE DU CEPEC, conduite par MICHEL SAROUL.

La coordination a été assurée par Marielle KNEBLEWSKI, Responsable du Département Lycée (2011-2015)

Ainsi, ont participé à l'écriture de ce Point de Repères, les formateurs de ce Département :

JEAN-JACQUES BIEVRE ; GUILLAUME DARDAILLON ; OLIVIER FAUVET ; MARIELLE KNEBLEWSKI, PHILIPPE MOUNIER ; REMI PICARD ; RENE PROSPERT, MICHEL SAROUL, GENEVIEVE SERTIER ; CORALIE ULYSSE ; JACQUELINE VERDIER.

Points de Repère pour le Lycée

Bulletin du Département Lycée du CEPEC
14 voie Romaine • 69290 CRAPONNE
tél : 04 78 44 61 61 • Fax : 04 78 44 63 42
e-mail : publications@cepec.org
Site Internet : <http://www.cepec.org>

DIRECTEUR DE LA PUBLICATION

CHARLES DELORME

MEMBRES DU COMITE DE RÉDACTION

PHILIPPE MOUNIER

MICHEL SAROUL

MARIELLE KNEBLEWSKI

JEROME DELOIRE

ISSN 1624-8643

SOMMAIRE

AVANT-PROPOS	4
L’EVALUATION AU LYCEE : UNE APPROCHE RENOUVELEE.....	5
QUELQUES EVOLUTIONS RECENTES DU LYCEE ET DU SYSTEME EDUCATIF EN MATIERE D’EVALUATION.....	6
La prise en compte d’une diversité de parcours	6
L’approche par compétences : de nouveaux « objets » à évaluer	6
Des nouveautés au Lycée en matière d’évaluation	7
Une nouvelle proposition pour le référentiel enseignant	8
Quelques points forts de la Conférence de consensus sur l’évaluation	9
L’EVALUATION : QUELQUES RAPPELS	11
Vers une nouvelle approche de l’évaluation	11
L’évaluation : une question de « valeurs »	11
L’évaluation : tension entre une logique individuelle et collective	11
L’évaluation : une opération complexe	12
L’APPROCHE PAR COMPETENCES.....	13
L’Approche Par les Compétences : origines et éléments de réflexion	13
Un essai de définition	14
Polysémie des termes : l’importance d’une référence à des situations	14
Les conséquences de l’Approche par compétences.....	15
TROIS EXEMPLES DE DISPOSITIFS D’EVALUATION PAR COMPETENCES PROPOSES PAR L’INSTITUTION :	
INTERETS ET LIMITES	16
L’évaluation des TPE	16
L’Évaluation des Compétences Expérimentales au baccalauréat	18
L’évaluation de la compréhension orale en langues	21
L’EVALUATION PAR COMPETENCES	23
Retour sur la notion de compétence et son évaluation	23
Une piste pour évaluer par compétences : les échelles descriptives	24
Les échelles descriptives.....	25
Une nécessité : prendre des informations sur la durée	26
L’EVALUATION : RETOUR SUR SA FONCTION FORMATIVE ET LA COMMUNICATION DES RESULTATS.....	27
L’évaluation et l’apprentissage.....	27
L’autoévaluation	27
L’évaluation et la différenciation.....	27
Le compte-rendu des résultats : le rapport d’apprentissage	28
L’EVALUATION PAR COMPETENCES : RETOUR SUR LES COMPETENCES DES ENSEIGNANTS	29
L’EVALUATION : RETOUR SUR LA DIMENSION COLLECTIVE	30
FICHES – OUTILS	31
FICHES ET DOCUMENTS DE REFERENCE	32
BIBLIOGRAPHIE	77
POINTS DE REPERE POUR LE LYCEE	79

AVANT-PROPOS

Nous avons, en 2006, proposé un premier «Point de Repère » sur l'évaluation au Lycée. Il résultait, pour notre groupe, de la conviction que, même si les questions d'évaluation étaient, dans le système éducatif français, difficiles à aborder, il était indispensable de faire des propositions dans ce domaine pour assurer la réussite de l'ensemble des élèves.

Récemment encore, dans le cadre de la refondation de l'école, à l'occasion de la conférence de consensus sur l'évaluation, nous avons à nouveau pu constater la difficulté de poser les questions d'évaluation au-delà de ce qui en constitue le principal outil de communication, à savoir la note.

Pourtant depuis 2006 de nombreux changements ont eu lieu au Lycée dans ce domaine : valorisation d'une approche par compétences, généralisation de l'utilisation d'échelles descriptives (langues étrangères, Évaluation des Compétences Expérimentales en sciences...), expérimentation des livrets de compétences, modification des livrets du baccalauréat...

Pour toutes ces raisons il nous a semblé opportun de proposer un deuxième Point de Repère construit sur l'évaluation par compétences. En effet, comme nous l'avons précisé dans le numéro précédent, si l'évaluation est avant tout un problème d'intentions et d'attitudes, individuelles et collectives, elle relève aussi d'une dimension méthodologique que l'Approche Par Compétences pose de manière renouvelée.

C'est en particulier sur ce point que ce nouveau Point de Repère pour le Lycée souhaite apporter réflexions et propositions.

Les formateurs du Département Lycée du CEPEC – Octobre 2015



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

14, Voie Romaine – 69290 CRAPONNE

tél : 04 78 44 61 61

fax : 04 78 44 63 42

INTERNET

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

e-mail : formations, publications : accueil@cepec.org

contact formateurs : jm.bernard@cepec.org

L'ÉVALUATION AU LYCÉE : UNE APPROCHE RENOUVELÉE

Michel SAROUL

Comme nous l'avions déjà signalé dans notre précédent Point de Repère sur l'évaluation¹, force est de constater que les débats autour de cette thématique sont toujours fortement marqués par les nombreuses tensions liées à la diversité des points de vue des acteurs², aux confusions encore existantes entre notation et évaluation et aux écarts toujours aussi importants entre les réflexions scientifiques et la réalité des pratiques³.

Alors pourquoi, au moment où le thème de l'évaluation est à nouveau fortement médiatisé⁴, proposer à nouveau un écrit sur cette question ?

Tout simplement parce que depuis 2006, date de notre précédent Point de Repères, un certain nombre de choses ont évolué.

En prenant l'exemple de la mise en œuvre de la réforme du Lycée de 2010 on peut noter :

- une plus grande référence à la notion de compétences dans les programmes même si, d'une matière à l'autre, cette notion est peu stabilisée ; dans tous les cas s'observe là la

¹ Évaluer au Lycée 2006.

² Diversité de points de vue entre parents, enseignants, élèves, mais aussi entre membres d'une même catégorie.

³ Notre activité de formation initiale des professeurs-stagiaires nous apporte régulièrement la preuve de la pression exercée sur les enseignants pour le « rendu » des notes ; un enseignant faisant remarquer que le nombre de notes et la nécessité de les « rentrer » sur un logiciel faisait partie des rares obligations qu'il avait dû respecter scrupuleusement depuis le début de l'année.

⁴ Voir Conférence de consensus sur l'évaluation : <http://www.education.gouv.fr/cid80650/lancement-de-la-conference-nationale-sur-l-evaluation-des-eleves.html>

traduction de l'introduction au Lycée de l'Approche Par les Compétences (APC) ;

- la demande que les enseignements d'exploration soient évalués mais pas forcément notés ;

- l'évolution des livrets scolaires pour le baccalauréat avec la référence à « l'évaluation des compétences » ;

- les changements des pratiques évaluatives au baccalauréat : évaluation en langues étrangères, Évaluation des Compétences Expérimentales, proposition de correction de la spécialité sciences physiques...

Prenant en compte les évolutions du Lycée, les pratiques d'évaluation seraient donc en train d'évoluer, permettant de mieux prendre en compte la nécessaire différenciation des parcours de formation des élèves.

C'est principalement sur cet enjeu que ce deuxième Point de Repère sur l'évaluation souhaite apporter une contribution :

- Il prolonge l'approche proposée dans notre premier Point de Repère (2006) et s'appuie sur une vision de l'évaluation qui, sans oublier sa dimension sociale et institutionnelle, souhaite en développer la dimension pédagogique et en faire un « outil » de valorisation plus que de sanction.

- Il se propose d'approfondir la dimension méthodologique d'une évaluation par compétences en souhaitant apporter les éléments de compréhension permettant aux enseignants et aux équipes qui le souhaitent de faire évoluer les pratiques voire d'innover dans ce domaine.

QUELQUES EVOLUTIONS RECENTES DU LYCEE ET DU SYSTEME EDUCATIF EN MATIERE D’EVALUATION

Sans volonté d’exhaustivité, nous souhaiterions revenir ici sur quelques éléments de contexte permettant de situer les évolutions actuelles concernant l’évaluation, à savoir :

- l’insistance sur la notion de parcours de formation ;
- l’Approche Par les Compétences ;
- les propositions «récentes» pour l’évaluation de certaines « matières » au baccalauréat ;
- l’évolution du référentiel de compétences du métier d’enseignant ;
- les réflexions et propositions de la conférence de consensus sur l’évaluation citée précédemment.

LA PRISE EN COMPTE D’UNE DIVERSITE DE PARCOURS

Un texte officiel récent⁵ intitulé «Suivi et accompagnement pédagogique des élèves. Évaluation des acquis, accompagnement pédagogique des élèves, dispositifs d'aide et redoublement» a fortement questionné le monde scolaire.

Médiatisé uniquement sur le redoublement et sa soi-disant disparition, il a créé les inquiétudes que l’on peut imaginer.

Et pourtant, dans un Lycée massifié, en réponse à l’hétérogénéité, comment ne pas développer la diversité des parcours de formation avec tout ce que cela a comme conséquences en termes de différenciation pédagogique et de différenciation de l’évaluation ?

⁵Suivi et accompagnement pédagogique des élèves. Évaluation des acquis, accompagnement pédagogique des élèves, dispositifs d'aide et redoublement : modification

NOR : MENE1418381D, décret n° 2014-1377 du 18-11-2014 - J.O. du 20-11-2014, MENESR - DGESCO A1-2

Déjà valorisée par les différents types de baccalauréat, les enseignements d’exploration en classe de 2^{nde}, l’AP⁶, cette diversification des parcours se développe progressivement au Lycée dans une logique Bac-3, Bac + 3, ce qui à terme posera inévitablement le problème de la fonction et des modalités du Baccalauréat.

Pour l’instant, c’est encore la dimension sociale de l’évaluation qui domine (avoir la moyenne, situer les élèves les uns par rapport aux autres, communiquer par des notes...).

Mais, si le baccalauréat ne devenait qu’une étape, cette évaluation devrait alors être rééquilibrée par une évaluation plus pédagogique au service des apprentissages des élèves (reconnaissance et «valorisation» des acquis de chacun, motivation et participation, diversification des parcours de réussites...)⁷ ?

En ce sens, l’évolution du Lycée et de ses publics renforce, selon nous, l’idée de la nécessité, déjà formulée dans le Point de Repères de 2006, du rééquilibrage des fonctions **sociale** et **pédagogique** de l’évaluation scolaire indispensable pour penser la **différenciation** des parcours et la réussite des élèves.

L’APPROCHE PAR COMPETENCES : DE NOUVEAUX « OBJETS » A EVALUER

La mise en place du Cadre Européen dans l’enseignement des langues⁸, la centration sur la nécessité d’évaluer les acquis des

⁶ Voir PdR « Réforme du lycée : Nouvelle classe de 2^{nde} et Accompagnement Personnalisé » (juin 2010).

⁷ Cela poserait inévitablement la question de la suite des études après le bac ; pour l’instant les choses se jouent essentiellement sur le livret, la moyenne, peu sur les acquis réel. Cela pose aussi la question de l’organisation des parcours en séries.

⁸ Points de Repère « Les groupes de compétences en Langues Vivantes » (avril 2006) ; « Développer et évaluer les compétences en langues »(décembre 2013).

élèves⁹ et la mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences¹⁰ en collège ont mis en avant ce que l'on peut appeler l'Approche Par les Compétences.

Cette référence à la notion de compétence se retrouve dans les nouveaux programmes de 2^{nde} issus de la réforme de 2010. En voici quelques exemples :

- « Les compétences visées ne s'acquièrent que si elles font l'objet d'apprentissages suivis et méthodiques » (lettres) ;
- « Afin d'offrir au Lycéen une formation complète et équilibrée, l'EPS enseignée au Lycée vise, comme au collège et dans la voie professionnelle, à doter l'élève de deux ensembles de compétences qui interagissent constamment dans la pratique : les compétences propres à l'EPS et les compétences méthodologiques et sociales. » (EPS) ;
- « Pour cela, il permet la construction progressive et la mobilisation du corpus de connaissances scientifiques de base, en développant des compétences » (SPC) ;
- « Les compétences : une combinaison de connaissances, capacités et attitudes » (SVT) ;
- « Avec sur le plan méthodologique une priorité pour : engager les élèves dans la résolution de problèmes, dans la démarche d'investigation et la formation au raisonnement plutôt que dans la technique. Dans cette perspective, les compétences à acquérir sont déclinées en termes de « types de problèmes que les élèves doivent savoir résoudre » (Maths¹¹) ;
- « Il a pour but de favoriser l'acquisition et l'exercice de certaines compétences propres aux études littéraires » (littérature et société) ;

- « Cet enseignement d'exploration vise à développer les compétences suivantes... » (Méthodes et Pratiques Scientifiques).

Bien entendu, comme nous le verrons dans la suite de ce document, les références multiples à la notion de compétences dans les textes officiels ne se traduisent pas forcément, dans les classes, par des évolutions de pratiques en matière de formation et d'évaluation. On aura par ailleurs noté, à travers les exemples, des définitions diversifiées de la notion de compétences.

DES NOUVEAUTES AU LYCEE EN MATIERE D'EVALUATION

Toujours dans la logique de formation et d'évaluation par compétences les « réformes » successives du Lycée ont proposé différentes évolutions. En voici quelques exemples :

- Les TPE constituent un nouvel « enseignement » visant à développer chez les élèves la compétence à « mener dans la durée et en équipe une démarche permettant à partir d'un thème de répondre à une question (problématique) en s'appuyant sur une production »¹². Outre la démarche de projet cet « enseignement » a aussi proposé un nouveau dispositif d'évaluation qui, comme nous le reprendrons dans la suite de ce document, permet une évaluation des acquis des élèves en s'appuyant sur une diversité de supports, sur différents critères développés en échelles descriptives et sur une modalité de « fabrication » de la note, pouvant elle-même ensuite participer à l'obtention du baccalauréat.
- L'enseignement des langues étrangères¹³, à

⁹ Rapport IGEN « les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école », juillet 2005.

¹⁰ La nouvelle appellation rajoute le terme de « culture ».

¹¹ Rapport sur la mise en œuvre du programme de mathématiques en classe de seconde Janvier 2014.

¹² Voir PdR n°1 et n°2 sur les TPE ; en téléchargement « gratuit » sur le site : cepec.org

¹³ Points de Repère « Les groupes de compétences en Langues Vivantes » (avril 2006) ; « Développer et évaluer les compétences en langues » (décembre 2013).

partir de la mise en œuvre du Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, a introduit une Approche Par les Compétences se traduisant par la formulation de différents niveaux (A1, A2, B1, B2), la mise en place d'épreuves nouvelles pour le baccalauréat¹⁴ et la proposition d'un suivi des élèves par un portfolio¹⁵.

- La définition par l'EPS de différents niveaux¹⁶ permettant de définir le parcours des élèves en précisant différents niveaux d'acquis.

- L'Évaluation des Compétences Expérimentales au baccalauréat¹⁷ fait elle aussi référence à des niveaux d'acquis, à des échelles descriptives et à une nouvelle manière de « fabriquer » la note.

- Enfin on retrouve dans les livrets du Bac la même évolution comme en témoigne cet exemple pris en « français » :

Évaluation des compétences en référence aux programmes d'enseignement				
Compétences attendues :				
1 - non maîtrisées				
2 - insuffisamment maîtrisées				
3 - maîtrisées				
4 - bien maîtrisées	1	2	3	4
ENSEIGNEMENTS COMMUNS AUX TROIS				
Maîtriser des connaissances et une culture littéraires				
Organiser sa pensée et exercer son jugement pour argumenter efficacement				
Approfondir des compétences de lecture en vue de l'étude des œuvres				
S'exprimer à l'écrit avec correction, rigueur et clarté				
S'exprimer à l'oral avec correction, rigueur et clarté				

¹⁴ En particulier l'épreuve de compréhension orale.

¹⁵ Les TPE avait déjà initié le carnet de bord mais plus dans une logique descriptive des étapes du projet.

¹⁶ Niveaux 1 et 2 pour le collège, 3 et 4 pour le lycée, 5 pour l'option EPS.

¹⁷ Il est à noter que l'évaluation des TPE, de l'EPS, de la compétence « compréhension orale » en langues et l'Évaluation des Compétences Expérimentales en sciences relèvent d'épreuves organisées dans l'établissement.

UNE NOUVELLE PROPOSITION POUR LE REFERENTIEL ENSEIGNANT

Sans faire référence, de manière surprenante (ou pas !), aux notions de notes et d'appréciations, et sans fondamentalement changer de logique de présentation, le nouveau référentiel du métier d'enseignant (2013) propose, dans le domaine de l'évaluation :

- une évolution importante en modifiant le libellé de la compétence qui passe d'« Évaluer les élèves » (2010) à « Évaluer les progrès et acquisitions des élèves » ;

- une insistance renouvelée sur la notion de « degré d'acquisitions » des savoirs et compétences que nous rapprocherons dans la suite de ce document de la notion de niveaux de compétences, la formation des élèves à l'autoévaluation, la remédiation et la consolidation, les références aux notions de réussite et d'erreur.

Référentiel 2010

7. ÉVALUER LES ELEVES. Le professeur sait évaluer la progression des apprentissages et le degré d'acquisition des compétences atteint par les élèves. Il utilise le résultat des évaluations pour adapter son enseignement aux progrès des élèves. Il fait comprendre aux élèves les principes d'évaluation et développe leurs capacités à évaluer leurs propres productions. Il communique et explique aux parents les résultats attendus et les résultats obtenus.

Connaissances

Le professeur connaît :

- les différentes évaluations qu'il peut être amené à pratiquer ainsi que les usages qui peuvent en être faits ;
- les principes et outils de validation et de certification.

Capacités

Le professeur est capable :

- de comprendre les fonctions de l'évaluation ;
- de concevoir des évaluations aux différents moments de l'apprentissage, c'est-à-dire :
 - . définir le niveau d'exigence de l'évaluation,
 - . utiliser différentes méthodes d'évaluation (tests, feuilles de positions, grilles d'observation...),
 - . adapter le support et le questionnement en référence aux objectifs et au type d'évaluation que l'on souhaite mener,
 - . expliciter les consignes, guider les élèves dans la

préparation de l'évaluation,
 . expliciter les critères de notation,
 . analyser les réussites et les erreurs constatées,
 . concevoir des activités de remédiation et de consolidation des acquis (exercices d'entraînement, exercices de mémorisation oraux ou écrits, activités d'aide, de soutien et d'approfondissement, etc.) ;
 - de développer les compétences des élèves dans le domaine de l'autoévaluation ;
 - de pratiquer la validation des acquis, l'évaluation certificative (examens, contrôle en cours de formation, compétences linguistiques incluses dans le cadre européen commun de référence pour les langues, paliers de validation du socle commun, B2i, etc.).

Attitudes

Le professeur pratique l'évaluation dans le cadre d'une relation claire et de confiance et pour cela :

- il mesure ses appréciations ;
- il valorise l'exercice et le travail personnel des élèves ;
- il veille à ce que chaque élève soit conscient de ses progrès, du travail et des efforts qu'il doit produire.

Référentiel 2013

P 5. Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves

- En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages.
- Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences.
- Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis.
- Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'auto-évaluation.
- Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes.
- Inscrire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation.

QUELQUES POINTS FORTS DE LA CONFERENCE DE CONSENSUS SUR L'EVALUATION

« Le système d'évaluation des élèves, tel qu'il existe à l'heure actuelle, contribue fortement à accroître les inégalités scolaires, contre lesquelles je me suis engagé à lutter avec détermination.

Il y a aujourd'hui urgence à changer le rapport des élèves français à l'erreur, à la faute, à l'échec. Je veux que nous puissions faire évoluer en profondeur notre manière d'évaluer...

L'évaluation doit dire quelque chose. Elle doit être un outil de progrès pour les élèves et non un outil de relégation. Elle doit être un indicateur de ce qui est acquis et de ce qui ne l'est pas, et non un couperet séparant pour toujours les bons et les mauvais élèves. L'évaluation doit être plus ouverte à la progressivité des apprentissages des élèves.

Il ne s'agit en aucun cas d'abaisser le niveau d'exigence mais de faire de l'évaluation une démarche, et non seulement une mesure, afin que l'élève se sente valorisé et encouragé à prendre confiance en ses capacités. Mettre en œuvre des pratiques évaluatives réfléchies, explicites, claires et justes : telles sont les lignes de force qui me tiennent à cœur. »

Benoit Hamon

On retrouve dans cet avant-propos annonçant la conférence de consensus sur l'évaluation, des éléments de constat d'un système d'évaluation français très marqué par ses visées sociales et insuffisamment par ses finalités éducatives et pédagogiques.

En conséquence la conférence de consensus devait apporter des contributions aux questions suivantes :

- Comment l'évaluation peut-elle être au service des apprentissages des élèves et participer à leurs progrès ?
- Comment rendre compte aux familles des progrès des élèves ?
- Quelle place et quelle forme de la notation dans l'évaluation des élèves ?
- Quels doivent être les moments de l'évaluation dans les parcours des élèves ?
- Comment mobiliser les évaluations dans la détermination des parcours des élèves, leurs choix d'orientation et les procédures d'affectation ?

Ces questions recouvrent bien la diversité des problématiques liées à l'évaluation, de

ses fonctions pédagogiques nécessaires aux apprentissages à ses fonctions sociales de communication et d'orientation.

À l'issue des différents travaux le jury de la conférence de consensus¹⁸ :

- A fait état des difficultés de traitement des questions liées à l'évaluation, de la diversité des pratiques mais aussi de la nécessité d'avancer sur le sujet à partir de deux questions essentielles :

. Comment faire en sorte que l'évaluation encourage tous les élèves, quel que soit leur niveau et leur environnement, à vouloir progresser et à développer toutes leurs potentialités ?

. Comment faire en sorte que l'évaluation permette aux élèves, y compris à ceux qui sont les moins à l'aise, de se projeter de façon plus confiante dans leur futur parcours scolaire, au lieu qu'elle soit ressentie comme la formalisation précoce et définitive d'une prédestination ?

- A réaffirmé l'importance d'une évaluation au service des apprentissages et la complémentarité sans confusion des fonctions « formative » et « sommative » de l'évaluation.

- A souligné l'importance de la formation des enseignants pour la prise de conscience des différents biais affectant l'opération d'évaluation (docimologie¹⁹), de l'amélioration des modalités de communication avec les familles, l'intérêt des expérimentations du type « contrat de confiance²⁰ », d'un livret de suivi des apprentissages.

Enfin pour le Lycée « Le jury recommande que le cycle terminal du Lycée conserve une notation plus traditionnelle, en lien avec les épreuves du baccalauréat, en préservant cependant le lien avec les compétences, la distinction entre évaluation formative et sommative, et une certaine prudence vis-à-vis du principe de moyenne. La classe de seconde aurait alors à jouer pour l'évaluation des élèves son rôle naturel de transition entre le cycle 4 du collège et le cycle terminal du Lycée. »

¹⁸ http://cache.media.education.gouv.fr/file/Site_evaluation_des_eleves_2014/78/8/2015_evaluation_rapportjury_bdef_391788.pdf

¹⁹ D'après le Dictionnaire actuel de l'éducation (Legendre, ESKA) la docimologie est « la science de la mesure et de l'évaluation en éducation ». Cette définition est une extension, le mot docimologie ayant été proposé par Henri Pierron en 1922 pour désigner l'étude systématique des examens.

²⁰ André Antiby : Le système d'évaluation par contrat de confiance (EPCC).

L’ÉVALUATION : QUELQUES RAPPELS

Nous rappellerons brièvement ici quelques éléments déjà développés dans notre précédent Point de repères en insistant tout particulièrement sur ce qui nous apparaît comme caractéristique d’une approche d’évaluation par compétences.

VERS UNE NOUVELLE APPROCHE DE L’ÉVALUATION

Scallon (2004)²¹, faisant état des changements dans les pratiques évaluatives, fait référence à la notion « d’assesment », terme qui traduirait une nouvelle culture de l’évaluation en remplacement d’une approche sur le « testing ».

L’assesment serait un processus d’évaluation englobant plusieurs démarches de prise d’informations et de jugement au cours d’une progression.

Ce processus, auquel il faut rajouter la performance réalisée, se traduirait par la mise en œuvre de situations authentiques et/ou réalistes, par l’importance accordée au jugement ainsi que l’intégration de l’évaluation dans l’apprentissage et la participation des élèves (autoévaluation).

L’ÉVALUATION : UNE QUESTION DE « VALEURS »

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

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

Dans le cadre scolaire et éducatif ce point de vue est évidemment en lien avec le projet éducatif dans lequel on s’inscrit, des **valeurs** que l’on prend en référence.

Par exemple, on n’évaluera sans doute pas de la même manière dans un contexte où l’on pense que la compétition entre individus est importante que dans celui où l’on considère que la coopération²² entre élèves est fondamentale. Si l’on met avant tout l’accent sur le développement de l’autonomie ou non. Si l’on veut avant tout marquer les progrès ou souligner les manques. De même on n’évaluera sans doute pas la même chose si l’on met en priorité la finalité instructive de l’école ou si l’on considère qu’elle doit avant tout viser l’éducation et le développement de la personne.

L’ÉVALUATION : TENSION ENTRE UNE LOGIQUE INDIVIDUELLE ET COLLECTIVE

Une des difficultés de l’évaluation réside sans aucun doute dans la nécessité où se trouve chaque enseignant de devoir mettre en cohérence des pratiques, plutôt à dominante individuelle et personnelle, liées à l’enseignement de sa matière et des pratiques collectives indispensables au suivi des élèves et à la communication de ses résultats à l’ensemble des partenaires (parents, autres établissements...).

L’évaluation est une pratique **individuelle** voire **personnelle** en ce sens qu’elle est indissociable de l’acte d’enseignement. Se retrouvent alors, dans les différentes situations d’évaluation, toutes les dimensions qui guident, chez l’enseignant, le choix de ces dispositifs : les finalités, les valeurs, la représentation qu’il a de sa matière, des élèves... C’est sans doute pour cela que, pour tout enseignant, les changements en matière de pratiques d’évaluation sont si difficiles. Ils modifient en particulier la relation pédagogique. Changer ses pratiques d’évaluation n’est pas sans effet sur sa « manière d’être », de s’adresser aux élèves...

²¹ Scallon, G. (2004) L’évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. ED. du Renouveau.

²² On parle actuellement beaucoup de pédagogie collaborative.

La dimension **collective** de l'évaluation n'échappera à personne. Elle concerne essentiellement sa fonction sociale. Celle-ci s'exprime, entre autres, par l'envoi aux familles du bulletin trimestriel mais aussi par la constitution du livret scolaire²³. Comment alors, pour un enseignant, ne pas oublier qu'une évaluation, une note, n'a de sens que dans le cadre d'une production collective, comme par exemple celle du bulletin trimestriel ? Comment imaginer qu'un « lecteur » extérieur de ce même bulletin pourra encore relativiser l'évaluation en fonction de l'enseignant qui la formule ?

L'EVALUATION : UNE OPERATION COMPLEXE

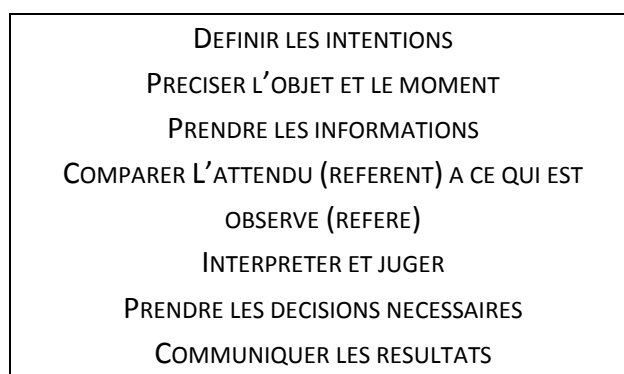
On conçoit aisément, au vu de ce qui a été dit précédemment, que l'évaluation ne soit pas seulement une question d'ordre technique. On peut même affirmer ici, qu'à chaque difficulté rencontrée par des équipes à son sujet, se pose avant tout la question du **sens**. Même si, le plus souvent, elle avance cachée derrière des questionnements liés à l'instrumentation, aux outils. L'évaluation est donc principalement une question **d'intentions**²⁴ et pas seulement de démarches et d'outils.

Pour ce qui est du processus d'évaluation rappelons qu'il se traduit par :

- une comparaison entre ce qui est attendu (le référent) et ce qui est observé (le référé) ;
- une perception, une analyse et une interprétation de l'écart observé ;
- suivi d'une décision – action.

Selon les décisions à prendre il est maintenant acquis, le vocabulaire étant stabilisé que l'on parlera alors d'évaluations formative, sommative et certificative, liste à laquelle on peut rajouter diagnostique.

L'évaluation s'inscrit donc dans le schéma suivant :



²³ Utilisé au baccalauréat par exemple.

²⁴ Regardons par exemple les différentes façons d'utiliser les tests d'évaluation. Les mêmes outils peuvent aussi bien servir à repérer des difficultés pour aider les élèves qu'à fournir une base pour les classer et décider d'une orientation. De même une grille d'évaluation peut-elle aider un enseignant à établir un barème pour la construction d'une note ou permettre une meilleure communication des objectifs aux élèves.

L'APPROCHE PAR COMPETENCES

Le travail sur les Compétences s'inscrit dans les recherches et les interventions du CEPEC depuis le début des années 1980. Le problème de leur évaluation était posé dans les Rencontres franco-belgo-suisse de 1982. En 1991, la publication d'un ouvrage collectif : « Construire la formation, ESF, sous la direction de Pierre Gillet » posait les bases d'une définition de ce concept pour dépasser celui « d'objectif ». Ainsi, la compétence était présentée comme « un système de connaissances conceptuelles et procédurales, à l'intérieur d'une famille de situations, permettant l'identification d'une tâche problème et sa résolution par une action efficace..... La compétence est terminale d'une période. Elle est globale et intégratrice, elle requiert des apprentissages dans les trois domaines, cognitif, affectif, moteur... Elle est identifiable et évaluable d'après les comportements observables en situation, les indicateurs et critères d'évaluations. »

Nous constaterons plus loin que sur ces fondamentaux, s'est développée une évolution des termes liée aux usages et au contexte français du Collège et du Lycée.

L'APPROCHE PAR LES COMPETENCES : ORIGINES ET ELEMENTS DE REFLEXION

Diffusée et officialisée en France et dans le monde scolaire, en particulier par l'évolution des pratiques du Lycée professionnel²⁵ puis par la mise en place du socle commun de connaissances et de compétences, l'Approche Par Compétences s'inscrit dans une recherche internationale (évaluations PISA, cadre européen des langues...) Pour compléter cette dimension internationale,

nous pouvons mentionner le colloque de l'Université du Québec à Montréal (avril 2007) et la publication de l'ouvrage « Logique de compétences et développement curriculaire » (2008, Editions L'Harmattan) où une définition et une typologie des compétences était proposée (C. Delorme) dans le contexte international en pleine évolution.

Parmi les raisons qui ont mené à cette Approche par les Compétences, on relèvera :

- Le débat sur les finalités de l'école et la difficile complémentarité entre instruire, éduquer, insérer, qualifier, ainsi que la difficulté de définir ce qu'il faut enseigner aux élèves (contenus, démarches...).

- Une certaine insatisfaction, voire une déception par rapport aux acquis : superficialité des apprentissages, manque d'intégration des savoirs, manque d'insistance sur certains acquis considérés comme essentiels (argumentation, autonomie, initiative, travail en équipe...).

- Les difficultés rencontrées par les élèves dans leurs apprentissages : motivation, sens, autonomie, résolution de problèmes.

Au-delà des débats sur les origines idéologiques de ce courant (libéralisme, pragmatisme, utilitarisme...), l'Approche Par les Compétences et parfois la « pédagogie de l'intégration » se propose de répondre aux problématiques précédentes en accord avec l'extrait suivant : « *Certains sont toutefois venus récemment rappeler qu'il serait vain d'opposer "connaissance" à "compétence", car ce qu'on attend d'un apprentissage tiendrait toujours de l'une et de l'autre, les compétences mobilisant toujours les connaissances d'une façon ou d'une autre : nous nous en tiendrons, au moins provisoirement, à ce point de vue...* »²⁶

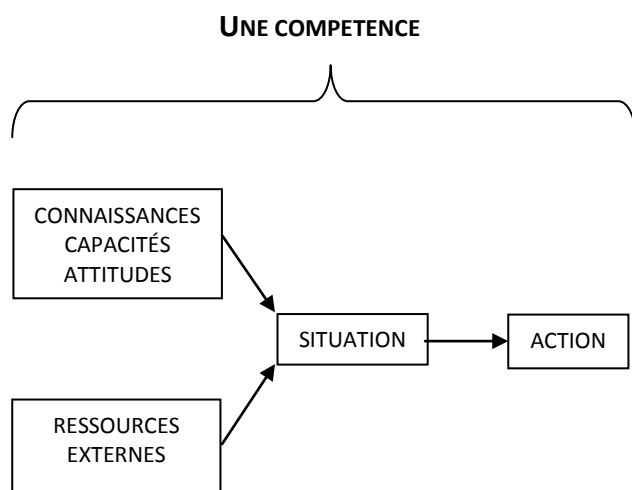
²⁵ Mise à disposition en remplacement des programmes de référentiels pour penser la formation des élèves ; dans le même ordre d'idée le terme de curricula est aussi utilisé dans certains pays.

²⁶ Voir extrait « Évaluation des acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école... » IGEN, 2005 dans les documents de référence en fin de ce Points de repère.

UN ESSAI DE DEFINITION

Dans la formulation du socle commun, il est précisé que « ...Maîtriser le socle commun, c'est être capable de **mobiliser ses acquis** dans des **tâches et des situations complexes**, à l'école puis dans sa vie...Chaque grande compétence du socle est conçue comme une **combinaison** de **connaissances** fondamentales pour notre temps, de **capacités** à les mettre en œuvre dans des situations variées, mais aussi d'**attitudes** indispensables tout au long de la vie...»

L'idée générale pour qualifier la compétence repose donc sur l'idée d'une mobilisation, d'une **intégration**, d'une mise en réseau **dans une situation donnée**, pour **agir**, de **ressources internes** (connaissances, capacités, attitudes²⁷) et **externes** (documents, aides...).



Il n'y aurait donc pas de compétence sans une mobilisation par un élève, à travers les activités mises en œuvre pour réaliser une tâche dans une situation, de connaissances, capacités (savoir-faire) et attitudes (savoir-être). C'est autant le résultat de cette

²⁷ Nous reprenons là les termes du socle commun mais on retrouve d'autres termes comme savoir, savoir-faire, savoir-être, aptitudes. L'important, au-delà de l'étiquette des mots étant, selon nous, de bien en préciser la nature. Ce travail est indispensable si l'on veut évaluer.

mobilisation que la mobilisation en elle-même qui constituerait la compétence.

En résumé, pour notre part nous retiendrons que la **compétence** est une :

ACQUISITION...

...PERMETTANT A UN ELEVE D'AGIR EN AUTONOMIE...

...FACE A UNE SITUATION COMPLEXE (SITUATION-PROBLEME, PROJETS, TRAVAUX)...

...EN MOBILISANT DES RESSOURCES INTERNES (CONNAISSANCES, CAPACITES, ATTITUDES) ET EXTERNES (DOCUMENTS, ENVIRONNEMENT...) ...DE MANIERE REFLECHIE.

Elle est donc :

- « **intégratrice** » puisqu'elle met en lien un ensemble de ressources ;
- **complexe** car il ne suffit pas d'en additionner les différents éléments ;
- **finalisée** car elle poursuit un résultat ;
- **contextualisée** parce que se rapportant à une **situation** ;
- en évolution et en **développement** ;
- **évaluable** par inférence à partir de l'activité réalisée.

POLYSEMIE DES TERMES : L'IMPORTANCE D'UNE REFERENCE A DES SITUATIONS

Pour autant un des problèmes importants rencontrés dans la mise en œuvre d'une APC dans le système éducatif français est la polysémie de ce terme dans les différents textes et en particulier dans les programmes. Les définitions oscillent entre des formulations très générales du type « analyser », « communiquer », et des formulations plus précises faisant référence à des situations.

Dans la première catégorie on trouve par exemple certaines formulations du livret du baccalauréat et la proposition des

compétences en mathématiques au Lycée²⁸ : organiser sa pensée, exercer son jugement, argumenter efficacement, chercher, modéliser, raisonner... On pourrait alors parler de compétences²⁹ générales ou transversales.

Dans le second cas il est fait explicitement référence à des situations comme dans les exemples suivants : « prévoir son itinéraire, conduire et adapter son déplacement en milieu boisé et partiellement connu, en utilisant des lignes de niveau 1 et 2 (sentier, fossé...) en gérant ses ressources pour réaliser la meilleure performance, dans le respect des règles de sécurité (EPS course d'orientation niveau 4) » ou « Écrire une lettre personnelle pour exprimer remerciements ou excuse (Cadre Européen des Langues) ».

Concernant les opérations d'évaluation on comprendra aisément l'intérêt de cette dernière catégorie qui propose une définition de la compétence précise et située.

LES CONSEQUENCES DE L'APPROCHE PAR COMPETENCES...

Pour mémoire, avant d'aborder plus particulièrement la question de l'évaluation des compétences, nous soulignerons ici quelques pistes de travail possibles dans le cadre d'une approche par compétences.

...sur l'organisation des parcours

- Définition des parcours des élèves : tronc commun, enseignement d'exploration, accompagnement, stages de remise à niveau, stages passerelles...
- Définition des compétences transversales (B2I, documentation, orientation, travail personnel...)

- Définition d'unités d'enseignement (séquences, modules, unité de valeurs...)
- Réflexion sur des dispositifs d'aide
- Réflexion sur le suivi des parcours (conseils de classe, tutorat...)
- Organisation de l'espace (type de groupes, salles...) et du temps (barrettes...)

...sur l'enseignement

- Recentrage sur les processus d'apprentissage sans pour autant en oublier les contenus d'enseignement
- Démarche générale de contextualisation-décontextualisation-recontextualisation pour permettre, à partir d'une situation, les acquisitions (connaissances, capacité, attitudes) puis leur transfert par mobilisation dans une nouvelle situation
- Proposition de tâches à réaliser³⁰

En conséquence, construire son enseignement selon une Approche Par les Compétences devra permettre :

- d'identifier les situations, tâches et activités permettant le développement des compétences souhaitées ;
- de proposer des aides ainsi que des outils de remédiation.
- de proposer des temps pour la différenciation (aides et approfondissements) pour les autres

²⁸ Voir document 4 de référence en fin de ce Point de repères

²⁹ Selon certains auteurs on parle ici de capacités, de capacités générales ou transversales...

³⁰ À ce niveau si l'on souhaite réfléchir à une certaine différenciation, on pourra prévoir une progressivité dans la complexité des tâches : d'une tâche nécessitant dans une situation peu complexe une simple mobilisation de « ressources » simples (procédures...) à des tâches impliquant, dans des situations complexes des choix et combinant des ressources multiples.

TROIS EXEMPLES DE DISPOSITIFS D'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES PROPOSES PAR L'INSTITUTION : INTERETS ET LIMITES

Comme nous l'avons déjà signalé précédemment, certaines propositions d'évaluation au Lycée et au baccalauréat vont dans le sens d'une évaluation par compétences : les TPE, le CECRL et l'ECE.

Nous proposons, à partir de ces trois exemples, de montrer comment une évaluation par compétences modifie sensiblement certaines des étapes « classiques » de la construction d'un dispositif d'évaluation :

- la définition de « l'objet » à évaluer, ici la compétence ainsi que ses niveaux d'acquisition ;
- les modalités de prises d'informations ;
- la construction d'un jugement ainsi que la communication des résultats.

L'ÉVALUATION DES TPE³¹

Outre les différentes dimensions formatives de l'évaluation des TPE³² nous nous intéresserons ici particulièrement à son évaluation sommative utilisée dans le cadre de la certification au baccalauréat³³.

Définition de l'« objet » d'évaluation

Si, à leur création³⁴, les finalités et grandes orientations des TPE ont été précisées, ses objectifs ont été formulés en termes transversaux : développement de l'auto-

nomie, du travail en groupe, de la recherche documentaire, de l'argumentation, de la maîtrise de l'outil informatique et d'Internet, de l'expression orale...

Ce sont ces termes que nous retrouvons dans les documents d'évaluation proposés par différentes académies³⁵.

Comme précisé plus haut si nous avons à formuler une compétence plus précise nous pourrions par exemple proposer la formulation suivante : « mener dans la durée et en équipe un projet permettant, à partir d'une thématique et à l'aide d'une réalisation de répondre à une question (problématique) ».

Les supports de prise d'informations

Les supports de prise d'informations pour l'évaluation sont par contre eux définis précisément. Il s'agit dans le cadre des TPE de :

- l'observation des élèves en cours de travail,
- la tenue du carnet de bord,
- la réalisation d'une synthèse écrite,
- la production réalisée,
- la présentation orale.

On rappellera ici l'importance de bien distinguer l'objet d'évaluation du support de l'évaluation.

Par exemple, dans le cadre de l'observation de la production, il s'agit d'en évaluer l'apport dans la démarche générale et non strictement la qualité, ce que beaucoup d'élèves ont du mal à envisager.

Le croisement « compétences » - supports de la prise d'information

Le document cité précédemment (Doc 5) présente trois composantes à évaluer :

- la démarche personnelle et l'investissement du candidat au cours de l'élaboration du TPE ;
- la réponse à la problématique ;
- la présentation orale du projet.

³¹ Voir aussi Points de Repères 1 et 2 sur les TPE.

³² Par exemple faire réfléchir en début d'année les élèves à partir des grilles d'évaluation.

³³ Nous nous appuyons ici sur le document d'évaluation des TPE proposé par l'académie de Grenoble pour 2013-2014.

³⁴ Expérimentation en 1^{ère} en 1999 et généralisation en 2000.

³⁵ Document 5 en fin de ce Point de Repère.

Si nous prenons l'exemple de la composante « réponse à la problématique » il nous est proposé de prendre comme supports « la production » et la « note synthétique » et pour cette dernière d'évaluer :

- la cohérence de la construction et la qualité de l'expression ;
- la restitution de la démarche d'ensemble.

Proposition d'une échelle de descripteurs

C'est peut-être là l'intérêt principal de la proposition ci-dessous. Celle qui permet non pas de corriger une production (ici la fiche de synthèse) mais de tenter de retrouver, globalement et sous forme d'échelle, ce qui en fait la qualité, même si ici nous sommes encore dans une évaluation de la production plus que des compétences des élèves pour la réaliser.

6. Note synthétique		
6.1 Cohérence de la construction (plan et enchaînement s) Qualité de l'expression	D Insuffisant	Le sujet problématisé n'est pas en lien avec le thème invoqué. La note synthétique n'a aucune structure et l'expression employée est confuse.
	C Acceptable	Le sujet problématisé est en lien avec le thème invoqué. La structure de la note synthétique est absente ou maladroite. L'expression employée est claire mais le vocabulaire utilisé reste pauvre.
	B Satisfaisant	Le sujet problématisé est en lien avec le thème invoqué. La note synthétique est cohérente du point de vue de sa construction. Elle s'accompagne d'une bibliographie « normalisée ».
	A Excellent	Le sujet problématisé est en lien avec le thème invoqué. La note synthétique est cohérente du point de vue de sa construction et elle fait appel à une expression claire utilisant un vocabulaire riche. Elle s'accompagne d'une bibliographie « normalisée ».
6.2 Restitution de l'ensemble de la démarche	D Insuffisant	La note synthétique est une fiche narrative. Elle ne comporte ni trace visible du travail individuel de l'élève, ni réflexion personnelle sur l'ensemble de la démarche.
	C Acceptable	La démarche est présente mais uniquement narrative (pas d'argumentation). Part du travail individuel de l'élève est mal précisée. Aucune réflexion personnelle sur l'ensemble de la démarche n'est apportée.
	B Satisfaisant	La démarche est présente et son évolution est citée mais pas argumentée. On peut distinguer la part du travail individuel de l'élève au sein du travail du groupe. Une amorce de réflexion personnelle sur l'ensemble de la démarche est présente mais reste superficielle.
	A Excellent	La démarche est présente et son évolution est argumentée. On peut distinguer la part du travail individuel de l'élève au sein du travail du groupe. Une réflexion personnelle sur l'ensemble de la démarche apparaît.

L'extrait suivant du même document qui concerne la « contribution au travail collectif » serait plus proche d'une évaluation des acquis en ce sens qu'il propose des descripteurs en lien avec les « acquis » des élèves à travers des indicateurs de comportement.

4. Contribution au travail collectif		
4.1 Esprit d'initiative et prise de responsabilité	D Insuffisant	Élève passif qui n'a joué aucun rôle ni dans la construction, ni dans la conduite du projet.
	C Acceptable	Élève actif suite aux décisions prises par les autres.
	B Satisfaisant	Élève qui a participé aux décisions prises par le groupe même si celles-ci n'ont pas abouti.
	A Excellent	Créateur d'idées et élève moteur du groupe en respectant les personnalités et les idées des autres.
4.2 Souci d'un travail d'équipe	D Insuffisant	Ne prend aucune remarque de ses collègues en compte et/ou impose ses propres idées OU Élément perturbateur. OU En marge du groupe et ne contribue pas au travail d'équipe.
	C Acceptable	Contribue de manière trop personnelle ou épisodique au travail d'équipe.
	B Satisfaisant	Écoute les remarques des autres et les prend en compte. Accepte une tâche dans l'intérêt du groupe.
	A Excellent	Participe au travail de concertation du groupe pour rendre compte du travail qu'il a effectué, pour mettre à jour des difficultés et tenter de les résoudre avec les autres.

La fabrication de la note

L'autre proposition importante de la grille prise en référence concerne la modalité de restitution des résultats à partir d'une « fabrication de la note » remontant des échelles descriptives à une communication globale.

Pour chacune des composantes est proposée une pondération (composante 1 : 8 points ; composante 2 : 6 points ; composantes 3 : 6 points). Pour chacune d'entre elles c'est le comptage des nombres de A, B, C et D qui permet de « mettre une note ».

	composante 1 notée sur 8 (8 compétences)	composante 2 ou 3 notée sur 6 (6 compétences)
Majorité de A	7 – 8 points	5 – 6 points
Majorité de B	5 – 7 points	4 – 5 points
Majorité de C	3 – 5 points	3 – 4 points
Majorité de D	1 – 2 points	1 – 2 points

Intérêts et limites

La proposition de l'institution pour l'évaluation des TPE constitue un exemple « prototypique » d'une évolution vers une évaluation par compétences.

Dans ce cadre cette proposition présente plusieurs « points forts » :

- distinction, dans une démarche de projet entre apprentissage (ce que les élèves apprennent) et production (leur réalisation) ;
- prise en compte, dans l'évaluation finale, de « traces » de la construction des compétences (carnet de bord) ;
- diversité des preuves permettant d'attester la compétence (observation, synthèse, présentation orale...) ;
- proposition d'une « méthodologie » permettant de passer de la définition d'une compétence, insuffisamment précisée dans les textes officiels, à ses différents descripteurs et définition globale de « niveaux » facilitant l'expression d'un jugement global ;
- proposition d'un cadre qui, à condition d'être connu et utilisé par tous les établissements, devrait permettre de se rapprocher d'une « équité » nécessaire à la définition d'une épreuve de baccalauréat.

Évidemment ce dispositif a aussi ses limites.

La compétence n'ayant pas été définie globalement nous n'avons pas à notre disposition d'échelle descriptive globale ce qui oblige, à partir de différentes composantes, à une évaluation qui « additionne » de nombreux éléments.

De même ne sont pas clairement explicités, et sans doute travaillés, les arguments permettant la transformation des « niveaux » (A, B, C, D) en « notes ».

Enfin rappelons ici que, quel que soit l'intérêt d'une telle proposition, elle n'a de sens que si elle est en cohérence avec la formation dispensée aux élèves ce qui peut par exemple se réaliser :

- en travaillant en début d'année avec les élèves sur les différents descripteurs de

compétences³⁶ ;

- en utilisant ces descripteurs dans le cadre de l'accompagnement des élèves ;
- en mettant en cohérence le suivi de ces descripteurs avec le « carnet de bord ».

L'ÉVALUATION DES COMPÉTENCES EXPÉRIMENTALES AU BACCALAUREAT³⁷

L'évaluation des capacités expérimentales devenue récemment évaluation des compétences expérimentales relève d'une démarche proche de celle des TPE.

Définition de l'« objet » d'évaluation

L'objectif de l'épreuve est d'évaluer des compétences expérimentales associées aux démarches scientifiques, compétences que l'élève a construites au cours de ses trois années de scolarité au Lycée dans l'environnement du laboratoire.

Le candidat doit agir en autonomie et faire preuve d'initiative tout au long de l'épreuve. Il peut faire appel à l'examineur qui peut le conforter dans ses choix ou lui apporter une aide adaptée de manière à valider le plus grand nombre de compétences mobilisées par le sujet, même quand le candidat n'est pas parvenu à valider la première d'entre elles.

Les compétences à évaluer sont les suivantes :

- S'approprier
- Analyser
- Réaliser
- Valider
- Communiquer
- Être autonome, faire preuve d'initiative.

Comme nous l'avons signalé plus haut, elles relèvent d'une approche transversale.

³⁶ Exemple d'un établissement dans lequel en début d'année pour présenter les TPE on fait réfléchir les élèves sur les descripteurs et leurs différents niveaux avant de leur communiquer la grille de référence.

³⁷ Voir documents de référence en fin de ce document.

Compétence	Conditions de mise en œuvre	Exemples de capacités et d'attitudes (non exhaustifs)
S'approprier	Cette compétence est mobilisée dans chaque sujet sans être nécessairement évaluée. Lorsqu'elle est évaluée, l'énoncé ne doit pas fournir les objectifs de la tâche.	- rechercher, extraire et organiser l'information en lien avec une situation, - énoncer une problématique, - définir des objectifs.
Analyser	Le sujet doit permettre une diversité des approches expérimentales et le matériel à disposition doit être suffisamment varié pour offrir plusieurs possibilités au candidat. Les documentations techniques seront mises à disposition.	- formuler une hypothèse, - proposer une stratégie pour répondre à la problématique, - proposer une modélisation, - choisir, concevoir ou justifier un protocole / dispositif expérimental, - évaluer l'ordre de grandeur d'un phénomène et de ses variations.
Réaliser	Le sujet doit permettre à l'examineur d'observer la maîtrise globale de certaines opérations techniques et l'attitude appropriée du candidat dans l'environnement du laboratoire.	- évoluer avec aisance dans l'environnement du laboratoire, - suivre un protocole, - respecter les règles de sécurité, - utiliser le matériel (dont l'outil informatique) de manière adaptée, - organiser son poste de travail, - effectuer des mesures avec précision, - reporter un point sur une courbe ou dans un tableau, - effectuer un calcul simple.
Valider	Le sujet doit permettre à l'examineur de s'assurer que le candidat est capable d'identifier des causes de dispersion des résultats, d'estimer l'incertitude à partir d'outils fournis, d'analyser de manière critique des résultats et choisir un protocole plus approprié parmi deux possibles.	- exploiter et interpréter des observations, des mesures, - utiliser les symboles et unités adéquats, - vérifier les résultats obtenus, - valider ou infirmer une information, une hypothèse, une propriété, une loi, ..., - analyser des résultats de façon critique, - proposer des améliorations de la démarche ou du modèle, - utiliser du vocabulaire de la métrologie.

Communiquer	Cette compétence est transversale. Elle est mobilisée sur l'ensemble de l'épreuve sans être nécessairement évaluée. Si on choisit de l'évaluer, le support de communication doit être imposé dans le sujet. Elle ne peut alors se réduire à une observation de la maîtrise de la langue au cours de quelques échanges avec l'examineur. Il s'agit de construire ici une argumentation ou une synthèse scientifique en utilisant l'outil de communication imposé par le sujet (un poster, une ou deux diapositives, un enregistrement sonore ou une vidéo, ...). Ce temps de communication ne pourra pas excéder 2 à 3 minutes en cas d'une communication orale imposée. Le contenu devra être en cohérence avec la réflexion et les résultats obtenus par le candidat.	- utiliser les notions et le vocabulaire scientifique adaptés, - présenter, formuler une proposition, une argumentation, une synthèse ou une conclusion de manière cohérente complète et compréhensible.
Être autonome, faire preuve d'initiative	Cette compétence est transversale. Elle est mobilisée sur l'ensemble de l'épreuve en participant à la définition du niveau de maîtrise des autres compétences.	- travailler seul, - demander une aide pertinente.

Les supports de prise d'informations

L'évaluation est réalisée sous la forme d'une épreuve d'une heure en Contrôle en Cours de Formation au cours de laquelle l'enseignant – examinateur observe le travail de l'élève, peut lui donner des « aides » et recueille différentes productions.

L'épreuve est conçue dans l'esprit d'une tâche complexe que le candidat aura à résoudre en mobilisant des connaissances, des capacités et des attitudes face à une situation qui nécessite, pour être traitée, l'usage de matériel de laboratoire ou d'un ordinateur. Si la situation peut être traitée uniquement à l'écrit avec du papier et un crayon, elle relève d'une autre épreuve.

Le sujet est contextualisé, c'est-à-dire fondé sur une situation concrète ou sur une

problématique. Des documentations diverses concernant l'objet de l'étude et le matériel scientifique peuvent être fournis en volume raisonnable.

Proposition d'une échelle de descripteurs

L'évaluation permet d'apprécier, selon quatre niveaux, décrits ici de manière assez générale, l'acquisition par le candidat de chacune des compétences évaluées dans le sujet.

Niveau A³⁸ : le candidat a réalisé l'ensemble du travail demandé de manière satisfaisante selon les critères précisés dans le sujet ou avec une ou deux interventions de l'examineur, concernant des difficultés identifiées et explicitées par le candidat et auxquelles il apporte une réponse quasiment de lui-même.

Niveau B : le candidat a réalisé l'ensemble du travail demandé de manière satisfaisante selon les critères précisés dans le sujet mais avec quelques interventions de l'examineur concernant des difficultés ou erreurs non identifiées par le candidat mais résolues par celui-ci :

- après avoir réfléchi suite à un questionnement ouvert mené par l'examineur
- ou par l'apport d'une solution partielle dans le cas d'une compétence affectée d'un fort coefficient.

Niveau C : le candidat reste bloqué dans l'avancement de la tâche demandée, malgré les questions posées par l'examineur. Des éléments de solutions lui sont apportés, ce qui lui permet de poursuivre la tâche.

Niveau D : le candidat a été incapable de réaliser la tâche demandée malgré les éléments de réponses apportés par l'examineur. Cette situation conduit l'examineur à fournir une solution complète de la tâche : par exemple un protocole à réaliser ou des valeurs à exploiter pour permettre l'évaluation des autres compétences du sujet.

On notera que ce qui permet de passer d'un niveau à l'autre relève :

- de la réalisation concrète de la tâche demandée ;
- de la qualité de cette réalisation ;

³⁸ On relèvera aussi que le niveau le plus élevé (niveau A) est acquis même dans le cas d'aides mineures apportées par l'examineur ce qui montre des évolutions majeures concernant la culture de l'évaluation proposée.

- des aides éventuellement données au candidat.

Chacune des compétences est ensuite précisée :

Exemple : « COMMUNIQUER »

Niveau A : le candidat a réalisé une communication cohérente complète avec un vocabulaire scientifique adapté.

Niveau B : le candidat a réalisé une communication cohérente, incomplète mais il l'a exprimée pour l'essentiel avec un vocabulaire scientifique adapté.

Niveau C : le candidat a réalisé une communication manquant de cohérence, incomplète ou avec un vocabulaire scientifique mal adapté.

Niveau D : le candidat a réalisé une communication incohérente ou absente.

La fabrication de la note

Comme dans le cas précédent (TPE), la fabrication de la note se fait par l'affectation à chaque A, B, C ou D obtenue à l'issue d'une des étapes de l'épreuve, d'une côte et d'un coefficient.

Exemple d'une grille permettant de « fabriquer » la note d'un élève. On remarquera que les « compétences » sont coefficientées (réaliser 3, analyser 2) ; il n'est pas indiqué la pondération pour les niveaux A, B, C et D (4, 3, 2, 1 ?). Dans tous les cas la note est produite automatiquement à partir des validations A, B, C ou D pour chaque compétence.

		Nom :			
		Prénom :			
Compétence	Coefficient	Niveau validé			
		A	B	C	D
<i>S'approprier</i>	1				
<i>Analyser</i>	2				
<i>Réaliser</i>	3				
<i>Valider</i>	2				
<i>Communiquer</i>	2				
Note	/ 20	NON ÉVALUÉ			

Intérêts et limites

Comme dans le cas précédent de l'évaluation des TPE, la proposition d'Évaluation des Compétences Expérimentales en sciences présente l'avantage de fournir une « méthodologie » permettant de passer de la définition d'une compétence à différents niveaux de descripteurs et puis à la fabrication de la note, présentant ainsi un cadre permettant une certaine équité.

Autre élément marquant, c'est, à notre connaissance, une « première » dans le cadre d'un examen national, que des élèves puissent recevoir pendant l'épreuve, une aide qualifiée de « mineure » leur permettant néanmoins d'avoir le niveau A.

Comme dans le cas précédent, la définition de compétences transversales ne donne pas accès à une échelle générale de descripteurs, l'évaluation relevant d'une logique additive.

Signalons à nouveau l'importance d'inscrire cette proposition d'évaluation en cohérence avec la formation donnée aux élèves tout au long de l'année ; elle n'a en effet véritablement d'intérêt que si les élèves sont concernés, informés et que cela permette au cours de l'apprentissage de développer leur capacité d'autoévaluation.

L'EVALUATION DE LA COMPREHENSION ORALE EN LANGUES

Nous prendrons ici comme exemple l'évaluation au baccalauréat de la compréhension orale.

Définition de l'« objet » d'évaluation³⁹

Il s'agit pour les élèves dans des activités de réception orale (écoute, ou compréhension de l'oral) de traiter un message parlé produit par un/plusieurs locuteur(s) (écouter des

annonces publiques, fréquenter les médias, être spectateur, surprendre une conversation, etc.) en produisant un message écrit, en français, faisant état de cette compréhension.

Les supports de prise d'informations

Lors de la passation de l'épreuve, trois écoutes d'un document sonore d'une durée d'environ 1min30, espacées de 1 minute sont proposées aux élèves. Ensuite les élèves ont 10 minutes pour restituer en français le contenu du document.

L'échelle de descripteurs

L'échelle d'évaluation proposée est construite pour permettre le « passage » de l'observation de la production des élèves à un jugement sur le niveau de compétences acquis. La description des différents niveaux fait donc référence aux acquisitions de l'élève plus qu'aux indicateurs d'évaluation de la production. Elle nécessite d'être ensuite adaptée au document proposé et à son contenu.

Nous empruntons ici au Cadre Européen des Langues l'échelle générale de descripteurs formulée pour la **compréhension orale**. Cette échelle est à adapter en fonction de la situation.

B2

Peut comprendre une langue orale standard en direct ou à la radio sur des sujets familiers et non familiers se rencontrant normalement dans la vie personnelle, sociale, universitaire ou professionnelle. Seul un très fort bruit de fond, une structure inadaptée du discours ou l'utilisation d'expressions idiomatiques peuvent influencer la capacité à comprendre. Peut comprendre les idées principales d'interventions complexes du point de vue du fond et de la forme, sur un sujet concret ou abstrait et dans une langue standard, y compris des discussions techniques dans son domaine de spécialisation. Peut suivre une intervention d'une certaine longueur et une argumentation complexe à condition que le sujet soit assez familier et que le plan général de l'exposé soit indiqué par des marqueurs explicites.

³⁹ A partir du document « UN CADRE EUROPÉEN COMMUN DE RÉFÉRENCE POUR LES LANGUES : APPRENDRE, ENSEIGNER, ÉVALUER », CONSEIL DE LA COOPÉRATION CULTURELLE.

B1

Peut comprendre une information factuelle directe sur des sujets de la vie quotidienne ou relatifs au travail en reconnaissant les messages généraux et les points de détail, à condition que l'articulation soit claire et l'accent courant. Peut comprendre les points principaux d'une intervention sur des sujets familiers rencontrés régulièrement au travail, à l'école, pendant les loisirs, y compris des récits courts.

A2

Peut comprendre assez pour pouvoir répondre à des besoins concrets à condition que la diction soit claire et le débit lent. Peut comprendre des expressions et des mots porteurs de sens relatifs à des domaines de priorité immédiate (par exemple, information personnelle et familiale de base, achats, géographie locale, emploi).

A1

Peut comprendre une intervention si elle est lente et soigneusement articulée et comprend de longues pauses qui permettent d'en assimiler le sens.

On notera ici une très grande précision dans la description des différents niveaux de compétence attendus.

Le passage d'un niveau à l'autre prenant en compte non seulement la performance mais aussi le contexte (intervention lente, sur des sujets familiers...).

La fabrication de la note⁴⁰

Comme dans les cas précédent on retrouve une proposition de cotation⁴¹.

Comprendre un document de type monologue ou exposé.

Entourer la note choisie

Le candidat n'a pas compris le document. Il n'en a repéré que des éléments isolés, sans parvenir à établir de liens entre eux. Il n'a pas identifié le sujet ou le thème du document. **(1)**

A1 : Le candidat est parvenu à relever des mots isolés, des expressions courantes, et à les mettre en relation pour construire une amorce de compréhension du document. Le candidat a compris seulement les phrases/les idées les plus simples. **(3)**

A2 : Certaines informations ont été comprises mais le relevé est incomplet, conduisant à une compréhension encore lacunaire ou partielle. **(5)**

B1 : Les informations principales ont été relevées. L'essentiel a été compris. Compréhension satisfaisante. **(8)**

B2 : Des détails significatifs du document ont été relevés et restitués conformément à sa logique interne. Le contenu informatif a été compris, ainsi que l'attitude du locuteur (ton, humour, points de vue, etc.). Compréhension fine. **(10)**

On notera dans ce document qui a permis une évolution importante des pratiques d'évaluation en langues étrangères une certaine confusion entre des niveaux de compétences (A1...B2) estimés sur une situation singulière et des descripteurs essentiellement construits sur la performance de l'élève. Une appréciation étant donnée en complément : compréhension partielle, satisfaisante, fine...

Intérêts et limites

L'évaluation en langues dans le cadre du CECRL est souvent prise en exemple de ce qu'il serait possible de faire dans le cadre d'une évaluation par compétences.

La définition des descripteurs et de leurs niveaux a d'ailleurs fait l'objet d'un important travail de recherche⁴².

Ici aussi l'intérêt est que les élèves puissent avoir ce cadre à leur disposition pour favoriser leurs apprentissages.

On relèvera, dans cet exemple, la difficulté liée au fait que le niveau de compétences des élèves soit déterminé à partir d'une seule épreuve certificative, ce qui semble antinomique avec une évaluation par compétences. Dans le même ordre d'idée on remarquera aussi une association « rapide » entre niveaux de compétence et notation.

⁴⁰ On parlera ici plus de cote (1, 3, 5, 8, 10) que de note.

⁴¹ Bulletin officiel n° 4 du 23 janvier 2014.

Fiche d'évaluation et de notation pour la compréhension de l'oral (LV1).

⁴² Conseil de la coopération culturelle : un cadre commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer / Division des langues vivantes, Strasbourg.

L'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES

Les trois exemples précédents portant essentiellement sur l'évaluation par compétences au baccalauréat montrent que l'on peut évaluer des « compétences » complexes et globales en formulant des « jugements de valeurs » à partir d'échelles de descripteurs sans pour autant se limiter à la « correction » des différents supports.

Mais ils montrent aussi les limites et les difficultés méthodologiques d'un tel exercice :

- Acceptation du changement de « culture » de l'évaluateur nécessité par le passage d'une évaluation d'épreuves suivi d'une correction des productions à un jugement global à partir de « preuves » d'un niveau d'acquisition de compétences communiqué à l'aide d'une échelle de niveaux.

- Imprécision de la définition des « objets » d'évaluation : « recherche documentaire », « esprit d'initiative », « prise de responsabilité », « contenus disciplinaires », « démarche », « construction de l'exposé ».

- Difficulté d'établir des liens pertinents entre ce qu'il est demandé de produire (carnet de bord, note de synthèse, production écrite...) et ce qu'il est prévu d'évaluer et en conséquence, difficulté d'exprimer des échelles de descripteurs en termes d'acquisitions des élèves et non en termes de descriptions de leurs productions.

- Difficulté du passage d'une échelle de descripteurs à une communication notée.

De ce qui vient d'être présenté dans les exemples précédents on retiendra essentiellement que l'évaluation d'une compétence ne peut être réalisée en faisant appel à une seule observation.

L'évaluation d'une compétence s'appuie de fait sur l'interprétation d'un ensemble d'éléments, preuves d'une manifestation de la compétence.

Les notions habituelles d'évaluation diagnostique, formative, sommative et

certificative, voire d'autoévaluation, s'en trouvent de fait modifiées.

L'évaluation ne peut s'appuyer sur la « somme » de résultats obtenus tout au long d'une progression mais doit l'être sur le jugement de l'enseignant qui collecte tout au long du parcours les traces des apprentissages (exemple des TPE).

RETOUR SUR LA NOTION DE COMPÉTENCE ET SON ÉVALUATION⁴³

Pour rappel, l'Approche Par les Compétences renvoie à l'idée, pour l'élève, d'une capacité à intégrer et à la mobiliser différentes ressources internes (connaissances, capacités attitudes) et externes (documents, aides...) en vue d'accomplir des tâches complexes dans une situation. En termes d'évaluation ces éléments ne peuvent plus, alors, être traités séparément, de manière isolée.

Outre le fait qu'il faudra alors traduire la compétence en tâches concrètes pour en permettre l'expression il faudra aussi définir de nouveaux outils de jugement, en suivre la construction (évaluation formative) et valider et certifier son acquisition (évaluation sommative et certificative).

Par exemple comme nous l'avons déjà souligné au sujet de la polysémie du terme de compétence, une formulation du type « Rédiger un texte d'opinion » correspond bien à cette définition à condition qu'une situation concrète puisse être proposée. À contrario des formulations du type « coopérer, communiquer... » seront plus difficiles à traduire.

La précision de la situation, des tâches et activités à réaliser sont donc indispensables à la définition de ce que l'élève devra mobiliser (ses ressources) et de ce, en conséquence, à quoi il faudra le former et dont on devrait trouver les « traces » dans la production « complexe » réalisée.

Dans tous les cas, et ceci quelle que soit la

⁴³ D'après SCALLON

fonction de l'évaluation, il nous faudra, pour évaluer une compétence, faire appel à des supports permettant de « prendre des informations » et des outils facilitant la formulation d'un « jugement ».

En général parmi les outils utilisés on retrouve⁴⁴ :

- Des listes d'éléments dont on vérifie la présence ou l'absence (listes de vérification), dont la variante la plus simple consiste par exemple à dire si un mot est présent ou absent, un résultat juste ou faux. Ces listes permettent la comparaison mais non le jugement.
- Des grilles d'évaluation construites à partir de critères et d'indicateurs permettant par exemple de juger de la qualité d'une production. Ces grilles peuvent intégrer des échelles du type ++/+/-- ou autre.

Exemple pour l'évaluation de l'oral

	++	+	-	--
Volume de voix suffisant				
Articulation claire				
Débit adapté (pauses)				
Intonation variée				

Ces outils, très utilisés pour l'évaluation des productions complexes et des réalisations des élèves, posent le problème de leur utilisation comme outils de jugement pour évaluer des compétences par leurs aspects quantitatifs et le fait qu'ils ne fassent pas référence à des situations concrètes.

- Des échelles descriptives constituées d'une succession de paragraphes construits à l'aide de descripteurs relatifs à un critère du type de celle des TPE présentée précédemment.
- Des échelles descriptives globales constituées d'une succession de paragraphes

⁴⁴ Les outils cités peuvent être combinés.

construits à l'aide de descripteurs relatifs aux niveaux de compétences des élèves (voir ci-dessous).

UNE PISTE POUR EVALUER PAR COMPETENCES : LES ECHELLES DESCRIPTIVES

Comme nous l'avons vu dans les exemples précédents les évaluations par compétences proposées au baccalauréat proposent des évolutions importantes quant à la manière d'évaluer les acquis des élèves et d'en construire le résultat.

Ces évaluations s'appuient sur une proposition de construction d'échelles de descripteurs qui dépassent les propositions précédentes de définition de critères et d'indicateurs plus orientées sur l'évaluation et la correction des productions⁴⁵.

La notion de descripteur

Comme le précise l'inspection générale⁴⁶, descripteurs de niveaux et critères d'évaluation ne sont pas équivalents.

Comme on l'a vu précédemment, les descripteurs permettent de positionner l'élève sur un niveau, de repérer globalement où il se situe, mais ils ne permettent pas d'apprécier avec rigueur la qualité de ses performances.

Si l'on poursuit l'exemple de l'évaluation de l'oral en langues vivantes, il sera donc nécessaire pour pouvoir juger du niveau de compétence des élèves de s'appuyer sur des critères du type : l'étendue du vocabulaire, la correction grammaticale, la maîtrise du système phonologique, de l'orthographe, la souplesse, la capacité à interagir, la cohérence et la cohésion du discours, la précision, et de définir comment passer de ces critères, indicateurs de connaissances, savoir-faire, attitudes aux compétences.

⁴⁵ Voir 1^{er} PdR sur le sujet.

⁴⁶ « L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution », janvier 2007, Inspection générale de l'éducation nationale.

LES ECHELLES DESCRIPTIVES⁴⁷

Les échelles descriptives globales fourniraient donc une possibilité méthodologique d'évaluation des compétences.

Elles sont constituées, comme nous l'avons vu dans l'exemple précédent, des langues vivantes d'une succession de paragraphes descripteurs rassemblant plusieurs qualités, critères ou dimensions.

À titre d'exemple, voici une proposition de l'enseignement secondaire québécois pour la compétence « Lire et apprécier des textes variés » :

Lire et apprécier des textes variés**5/ Compétence marquée**

Manifeste une très bonne compréhension de textes de complexité moyenne en s'appuyant sur des éléments explicites et implicites ainsi que sur certaines subtilités présentes dans les textes. Justifie son interprétation et sa réaction en faisant appel à ses connaissances sur les textes, la langue, la culture ou à celles relatives à différents domaines. Porte un jugement critique en se basant sur des critères liés au contenu, à l'organisation ou aux procédés d'écriture.

4/ Compétence assurée

Manifeste une compréhension satisfaisante de textes de complexité moyenne en s'appuyant sur des éléments explicites et implicites. Justifie son interprétation, sa réaction et son jugement critique en s'appuyant sur des éléments des textes ou des extraits. Recueille de l'information à partir de sources crédibles et variées, l'organise et l'exploite de façon appropriée. Recourt à des stratégies de lecture adaptées à la tâche.

3/ Compétence acceptable

Manifeste une compréhension globale de textes de complexité moyenne en s'appuyant principalement sur des éléments explicites de contenu et d'organisation. Formule une interprétation à partir d'indices présents dans le texte. Justifie sa réaction et son jugement en faisant appel à ses expériences personnelles. Recueille et organise de l'information en utilisant des outils appropriés. Fait appel à l'enseignant pour surmonter certaines difficultés de compréhension.

2/ Compétence peu développée

Manifeste une compréhension partielle de textes de complexité moyenne. Relève des faits, des événements ou d'autres éléments quand ils sont présentés de façon explicite. Porte un jugement sur le texte en s'appuyant sur ses premières réactions. Recueille de l'information sur un sujet dans des textes où elle est présentée de façon simple et explicite. Recourt à des stratégies de lecture adaptées à la tâche quand elles lui sont suggérées.

1/ Compétence très peu développée

Manifeste une compréhension de textes simples et de certaines parties de textes de complexité moyenne avec une aide soutenue. Repère des éléments simples quand ils sont clairement mentionnés et souvent repris dans les textes. S'appuie principalement sur des procédés graphiques et typographiques, des titres, des sous-titres ou des légendes pour déduire le sens du texte et y réagir. Met en application certaines stratégies de lecture avec l'aide soutenue de l'enseignant.

On notera que dans l'échelle précédente les descripteurs font référence non seulement à la production mais aussi à la démarche mise en œuvre.

De plus, un seuil, indispensable pour la formulation d'un jugement, est noté (ici le niveau 3 jugé acceptable).

Si la notion de compétence fait référence à la mobilisation par l'élève de certaines ressources dans une situation, alors la construction d'une échelle descriptive de compétence devra prendre en compte :

- les ressources mobilisées ;
- la référence au temps ;
- l'autonomie croissante (avec aide ou sans aide) ;
- la complexité de la tâche demandée ;
- la qualité de la production demandée.

Une compétence ne peut donc être évaluée seulement en observant le résultat fourni par l'élève mais en observant aussi le processus de sa construction.

⁴⁷ À noter que dans les différents exemples cités on ne retrouve pas ce que l'on trouve souvent par ailleurs à savoir l'échelle : non acquis / acquis / en cours d'acquisition.

UNE NECESSITE : PRENDRE DES INFORMATIONS SUR LA DUREE

Les exemples cités précédemment, essentiellement des exemples d'évaluation sommative voire certificative, présentent tous le même inconvénient. Tous, sauf une partie de l'évaluation des TPE, concentrent leurs prises d'informations sur un moment donné à savoir l'épreuve organisée en fin de parcours.

Comme nous l'avons déjà signalé en parlant « d'assesment », nouvelle culture de l'évaluation, l'évaluation certificative des compétences ne peut se réaliser sans une prise en compte de la progression des apprentissages des élèves et donc sans un suivi du développement de ces compétences. Il s'agira alors de tenter une meilleure articulation entre la dimension formative de la construction des compétences et celle, certificative, de leur validation.

Dans ce contexte, une variété d'instruments devra permettre de collecter les preuves de la construction et de l'expression des compétences. On pense ici principalement au portfolio (portefeuille de compétences) qui permettrait de porter un jugement quant aux apprentissages réalisés.

C'est ce que le jury de la conférence sur l'évaluation propose pour le collège et le socle commun :

« Cela amène à considérer que les compétences du socle commun et le portfolio constitué par l'élève depuis la classe de cinquième deviendront des éléments essentiels à prendre en compte par le conseil de classe de troisième et le chef d'établissement dans la formulation de leur avis et dans leur prise de décision... Il conviendra d'intégrer également dans ce processus une synthèse, réalisée par l'élève, de son portfolio personnel. »

L’ÉVALUATION : RETOUR SUR SA FONCTION FORMATIVE ET LA COMMUNICATION DES RESULTATS

Dans ce numéro de Points de Repère, nous avons surtout voulu insister sur l’évaluation par compétences, montrant qu’il était possible de construire autrement cette évaluation et que l’institution nous y invitait à travers des propositions nouvelles pour le baccalauréat.

Ce faisant, c’est plutôt de l’évaluation sommative, voire certificative dont nous avons parlé même si, dans le paragraphe précédent, nous avons signalé l’intérêt dans cette évaluation de prendre en compte le processus de construction de ces compétences

Nous ne voudrions pas terminer ce Point de Repère sans revenir sur certains aspects de l’évaluation « en creux » dans le début de ce texte.

L’ÉVALUATION ET L’APPRENTISSAGE

Comme nous l’avons maintes fois précisé, l’évaluation a pour finalité une prise de décision.

C’est cette décision qui précise si l’évaluation est plutôt de nature pédagogique (proposition d’un dispositif d’aide, de différenciation...) ou sociale et institutionnelle (sélection, orientation).

L’opération d’évaluation ne saurait donc s’arrêter au moment où la comparaison entre ce qui est attendu et ce qui est observé est réalisé, un écart constaté et un compte-rendu réalisé (notes, appréciations...).

Par exemple, si l’on souhaite que l’évaluation devienne formative, l’écart observé devrait alors être analysé, des hypothèses permettant de l’expliquer et des décisions pouvant être formulées ; de préférence d’ailleurs avec la participation de l’élève si l’on souhaite en complément former les élèves à l’autoévaluation.

Il sera alors, dans ce cadre, important de tenter d’analyser l’origine des erreurs des élèves⁴⁸, signes de son apprentissage et de ses difficultés et de prévoir les remédiations nécessaires.

L’AUTOÉVALUATION

La définition de la compétence que nous avons proposée implique le développement de l’autonomie de l’élève et sa prise de conscience des apprentissages réalisés.

Dans ce contexte deviennent alors prioritaires :

- sa formation à l’autoévaluation ;
- sa participation à la collecte de preuves tout au long du parcours de développement de cette compétence.

L’ÉVALUATION ET LA DIFFÉRENCIATION

Il va de soi que l’idée d’évaluer par compétences renvoie à l’idée de différenciation : différenciation des parcours au moment de la formation et différenciation de l’évaluation.

Pour la différenciation des parcours, la notion de niveaux de compétences peut être mise à profit pour l’organisation de groupes d’élèves. C’est ce qui est proposé en langues étrangères avec les groupes de compétences⁴⁹.

Pour la différenciation de l’évaluation des solutions sont possibles dès lors que l’on fait référence à la définition de la notion de compétence.

En effet celle-ci renvoie à la mobilisation par les élèves, en autonomie et de manière réfléchie, de ressources pour réaliser une production avec ou sans aide.

⁴⁸ Voir Fiche n°9.

⁴⁹ Voir Points de Repère « Les groupes de compétences en langues » (2006).

Différencier l'évaluation peut donc se réaliser, à partir d'une même situation :

- en demandant aux élèves de réaliser une production plus ou moins complexe ;
- avec ou sans aide ;
- évaluée selon des critères plus ou moins nombreux (temps, qualité de l'expression...).

LE COMPTE-RENDU DES RESULTATS : LE RAPPORT D'APPRENTISSAGE

Bien entendu une évaluation par compétences ne peut se faire sans faire évoluer les outils de communication de cette évaluation à l'environnement.

Depuis la réforme du Lycée on a vu que le dossier scolaire pour le baccalauréat avait évolué.

Ceci ne s'est pas traduit par l'évolution des bulletins scolaires pour autant. Et pourtant se limiter à une notation et à des appréciations souvent générales ne peut plus être compatible avec une approche par les compétences.

Il serait sans doute utile de réfléchir à la communication d'un véritable dossier d'apprentissage qui pourrait rendre compte des niveaux d'acquisitions, des progrès réalisés et des pistes pour aller plus loin⁵⁰.

⁵⁰ Voir Fiche n°8.

L'ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES : RETOUR SUR LES COMPÉTENCES DES ENSEIGNANTS

Au moment où nous terminons ce Points de Repère, un texte paru au BO ⁵¹ vient confirmer l'intérêt pour l'évaluation de l'utilisation d'échelles de descripteurs.

Ce texte concerne la titularisation des professeurs-stagiaires des concours externes et internes à partir de 2014.

L'annexe nommée « descripteurs » propose deux niveaux de compétences pour chacune des dix-neuf compétences du référentiel du métier d'enseignant.

Si nous reprenons celle qui concerne l'évaluation la proposition est la suivante :

COMPÉTENCE	COMPOSANTE DE LA COMPÉTENCE	1	2
P5 : Évaluer les progrès et les acquisitions des élèves	<ul style="list-style-type: none"> - En situation d'apprentissage, repérer les difficultés des élèves afin mieux assurer la progression des apprentissages. - Construire et utiliser des outils permettant l'évaluation des besoins, des progrès et du degré d'acquisition des savoirs et des compétences. - Analyser les réussites et les erreurs, concevoir et mettre en œuvre des activités de remédiation et de consolidation des acquis. - Faire comprendre aux élèves les principes de l'évaluation afin de développer leurs capacités d'autoévaluation. - Communiquer aux élèves et aux parents les résultats attendus au regard des objectifs et des repères contenus dans les programmes. - Inscire l'évaluation des progrès et des acquis des élèves dans une perspective de réussite de leur projet d'orientation 	<ul style="list-style-type: none"> S'approprie les outils d'évaluation et les utilise de manière adaptée aux objectifs poursuivis et aux situations. Appuie ses évaluations sur des critères explicites et transparents. En Lycée professionnel, s'implique dans la mise en œuvre des contrôles en cours de formation. Utilise l'évaluation dans une démarche d'information des familles. 	<ul style="list-style-type: none"> Repère les forces et les difficultés individuelles des élèves pour leur indiquer comment progresser et pour ajuster son enseignement. Varie les techniques et les modalités d'évaluation. Se questionne et échange avec ses collègues sur les pratiques d'évaluation, contribue à l'élaboration d'outils. Aide l'élève à prendre conscience de ses marges de progrès et développe progressivement l'auto-évaluation.

En observant ce tableau, on notera que le passage du niveau 1 au niveau 2 est essentiellement lié à l'utilisation de l'évaluation dans le processus d'apprentissage de l'élève.

Cependant une échelle descriptive plus précise serait sans doute possible.

Elle nécessiterait de définir plus complètement les composantes de la compétence et les ressources associées en y intégrant :

- les connaissances nécessaires à son expression : fonctions de l'évaluation, docimologie...

- les capacités associées : mise en place d'un dispositif, communication aux élèves, aux parents, formulation d'une appréciation...

- les attitudes correspondantes : confiance... tout ceci dans un contexte donné prenant en compte les finalités de notre système éducatif et la dimension collective de l'équipe pédagogique.

Ce qui, dans une échelle à quatre niveaux pourrait s'exprimer de la manière suivante :

Niveau 4	Met en œuvre les différentes fonctions de l'évaluation de manière complémentaire et différenciée. Sait construire des dispositifs d'évaluation, en particulier de compétences, en en connaissant les intérêts et les limites. Situe son action dans le cadre du système éducatif et de son établissement. Forme les élèves à l'auto-évaluation et utilise l'évaluation pour réguler son enseignement. Communique les résultats aux différents partenaires en adaptant la communication.
Niveau 3	Met en œuvre les différentes fonctions de l'évaluation de manière complémentaire et différenciée en introduisant pour l'évaluation des compétences les échelles descriptives. Situe son action dans le cadre du système éducatif et de son établissement. Communique les résultats de cette évaluation aux différents partenaires.
Niveau 2	Met en œuvre une diversité de modalités d'évaluation, par exemple en faisant appel à des évaluations critériées, sans toujours en différencier les finalités formatives et institutionnelles. Prend en compte la dimension collective de l'évaluation et la nécessité de sa communication en particulier pour les familles.
Niveau 1	Met en œuvre, sans réflexion personnelle et sans prise en compte des enjeux, des pratiques d'évaluation valorisant la dimension sommative, centrées sur la correction des productions élèves et la communication notée des résultats.

⁵¹ BO n°13 du 26 mars 2015.

L'ÉVALUATION : RETOUR SUR LA DIMENSION COLLECTIVE

Pour terminer, il est sans doute utile de rappeler que l'évaluation est une question à la fois une question « personnelle » (rapport à l'élève, contrat) et collective (institutionnelle, bulletins...).

Tout projet d'établissement devrait donc développer ce qu'est la « politique » de l'établissement en termes d'évaluation.

Sans rentrer dans le détail, il s'agira donc, avant d'en définir les évolutions, de questionner les différentes manifestations concrètes de cette politique à travers, par exemple, les thématiques et problématiques suivantes :

- équilibre entre les différentes finalités de l'évaluation ;
- liens évaluation – orientation ;
- modalités de communication aux différents partenaires (dont les parents) ;
- harmonisation des notes sur un même niveau ;
- prise en compte des travaux personnels dont les devoirs à la maison ;
- fonctions et modalités du conseil de classe ;
- place du numérique en particulier pour la communication des résultats aux familles ;
- diversification des dispositifs d'évaluation et dans ce cadre rythme des Devoirs Surveillés et des examens blancs.

Les réponses à ces différentes questions, outre qu'elles permettront après analyse et « évaluation » d'améliorer les pratiques, devraient aussi permettre à l'établissement de situer sa « culture » de l'évaluation.

Le tableau suivant tente de définir différences « tendances » :

APPROCHE CLASSIQUE	APPROCHE CLASSIQUE « AMÉLIORÉE »	APPROCHE « ÉVALUATION DES COMPÉTENCES »	APPROCHE « ÉVALUATION PAR COMPÉTENCES »
Peu d'évaluation formative. Réflexion principalement centrée sur la mise en place de situations d'évaluation ponctuelles (DS, devoirs ...). Évaluation des productions. Compte rendu essentiellement réalisé sous la forme d'échelle de notes et d'appréciations. Importance donnée aux « moyennes » et construction de celles-ci dans une logique « additive ».	Peu d'évaluation formative. Mise en place de situations d'évaluation ponctuelles (DS, devoirs ...). Évaluation dans certaines matières des productions en utilisant des grilles de critères . Mise en place d'aide et de remédiations. Compte rendu essentiellement réalisé sous la forme d'échelle de notes et d'appréciations. Importance donnée aux « moyennes » et construction de celles-ci dans une logique « additive ».	Plus de place donnée à une évaluation intégrée à l'apprentissage (évaluation diagnostique) formative. Prise en compte du parcours. Mise en place de situations d'évaluation ponctuelles (DS, devoirs ...). Diversification des dispositifs d'évaluation (oral, projet...) Évaluation des productions en utilisant des grilles de critères avec échelles descriptives . Compte rendu sous la forme d'échelle de notes et d'appréciations. Construction de la note dans une logique « additive »	Plus de place donnée à une évaluation intégrée à l'apprentissage (évaluation diagnostique) formative. Prise en compte du parcours et d'une variété de prise d'information dont les productions ponctuelles (DS, devoirs ...) Évaluation des compétences en utilisant des échelles descriptives globales . Tentative de mise en place de groupes de compétences. Compte rendu sous la forme d'échelle de descriptives. Construction de la note dans une logique « globale »

FICHES – OUTILS

Document Collectif CEPEC

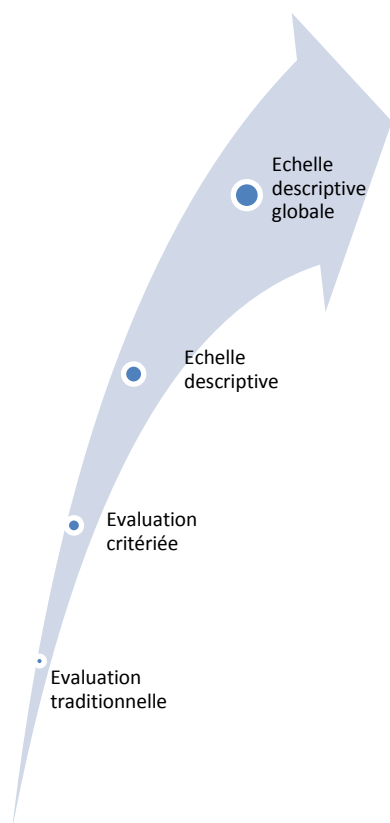
Dans la suite de ce document ont été rassemblés différentes fiches (F) et documents (D) illustrant et développant le propos de ce Point de Repère.

La présentation ci-dessous en permet un repérage en fonction :

- de la finalité de l'évaluation ;
- de la référence méthodologique.

EVALUATION

	DIAGNOSTIQUE	FORMATIVE	SOMMATIVE	CERTIFICATIVE
VISEE PEDAGOGIQUE				
				VISEE SOCIALE ET INSTITUTIONNELLE



.	.	.	.
.	.	F3	F7
.	.	D5	.
.	.	F4	F6
F8	F9	D3	F5
F5	.	.	.
.	.	.	.
.	.	F1	F2
.	.		.

FICHES

FICHE N°1 : Tâches des enseignants / Place de l'évaluation

FICHE N°2 : Docimologie SES

FICHE N°3 : Évaluer par compétences : qu'est-ce que cela change ? Un exemple en EPS

FICHE N°4 : L'évaluation et le CECRL

FICHE N°5 : Comment évaluer en SVT au Lycée pour favoriser l'autonomie, la collaboration entre élèves d'une même équipe et donner la possibilité de réussir les activités proposées en temps limité.

FICHE N°6 : Un exemple de correction d'épreuve du bac (spécialité bac S sciences physiques)

FICHE N°7 : Bulletins scolaires : des exemples

FICHE N°8 : Un exemple de gestions des erreurs en sciences économiques et sociales

FICHE N°9 : Un exemple d'approche par compétences en lettres

FICHE N°10 : Compétences mathématiques au Lycée en lien avec la résolution de problèmes.

DOCUMENTS DE REFERENCE

DOCUMENT 1 : « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? » / Extraits du rapport de l'Inspection Générale - Juillet 2005

DOCUMENT 2 : Extraits « Culture scientifique et technologique / Vade-mecum / Septembre 2009 / MEN »

DOCUMENT 3 : Cahier des charges pour la conception des sujets pour l'ECE en TS / Évaluation des Compétences Expérimentales (extraits)

DOCUMENT 4 : Les compétences mathématiques au Lycée (MEN)

Document 5 : Travaux Personnels Encadrés

FICHE N° 1 : Tâches des enseignants / Place de l'évaluation

Parmi les tâches effectuées par les enseignants celles relevant de l'évaluation représentent une part importante. Ci-dessous quelques extraits d'un rapport de l'IGEN à ce sujet.

« Les composantes de l'activité professionnelle des enseignants outre l'enseignement dans les classes », juillet 2012.

Tableau n° 11. Les tâches hors enseignement *stricto sensu*

Tâches	% d'enseignants ayant effectué la tâche	% de la tâche sur le temps total du métier	Temps moyen consacré
Préparation des cours	99 %	43 %	9 heures
Correction de copies ; évaluation des élèves	90 %	26 %	5,5 heures
Documentation, formation et recherche personnelle	72 %	11 %	2,5 heures
Travail avec d'autres enseignants	78 %	8 %	1,5 heure
Suivi individuel des élèves en dehors des heures de cours	57 %	5 %	1 heure
Autres tâches professionnelles	44 %	5 %	1 heure
Rencontres et réunions avec les parents	43 %	4 %	0,5 heure
Total			21 heures

5.1.2. Corriger les copies (et les autres travaux d'élèves) : une activité laborieuse

Autant l'évocation de la préparation des cours permet de comprendre le plaisir d'enseigner, autant celle de la correction des copies fait entrevoir ce qui est présenté par les enseignants comme la part sombre du métier. Tous ont insisté sur la lourdeur et la pénibilité du travail. Et rares sont ceux qui semblent pouvoir y échapper : les quelques enseignants choisis par les chefs d'établissement comme représentatifs des moins investis ont fait comprendre qu'ils pouvaient se passer de préparer leurs cours, mais qu'ils n'étaient pas en mesure de se dérober à l'activité de correction. Toutes les disciplines comportent des exigences en la matière : un enseignant d'EPS indique que le bilan des activités sportives à l'issue d'un cycle d'apprentissage peut prendre quatre heures par classe quand il y a des vidéos à regarder et une autre souligne l'importance du temps nécessaire pour évaluer à partir des cartes utilisées par ses élèves la réussite de la course d'orientation à laquelle elle les avait confrontés. Le temps de correction des copies varie selon le niveau et la discipline : une dissertation de philosophie ou d'histoire-géographie en terminale est plus longue à corriger qu'un exercice de mathématiques en sixième, et la charge de correction est moins lourde dans une section d'enseignement général et professionnel adapté (SEGPA) que dans les autres classes de collège. Cette charge est à nuancer aussi en fonction du nombre d'interrogations ou de devoirs donnés, lié au degré d'investissement de l'enseignant. Plusieurs de nos interlocuteurs ont indiqué attribuer de huit à quinze notes par classe et par trimestre, mais la principale d'un collège relève que dans la même discipline, certains enseignants ont donné durant ce laps de temps jusqu'à quinze notes alors que d'autres n'en ont attribué que trois... On mentionnera, parmi les témoignages recueillis, celui d'une enseignante de lettres classiques de collège, qui fait travailler ses élèves en plusieurs jets, ce qui l'amène à des corrections très précises ou celui d'un professeur de sciences physiques, également en collège, qui indique qu'il corrige lentement « parce qu'[il] met beaucoup d'annotations et des appréciations, et qu'[il] regarde de près l'orthographe ». La charge de correction est variable sur l'année mais il y a consensus pour dire qu'elle concerne autour de trente des trente-six semaines de l'année scolaire ainsi qu'une partie des « petites vacances ». Beaucoup disent que l'activité de correction, qui dans certaines disciplines peut atteindre huit à dix heures par semaine, est quasiment quotidienne et les occupe, au moins en partie, les samedis et dimanches.

FICHE N° 2 : Docimologie SES

«Les documents de travail de l'IREDU » / La loterie des notes au bac. Un réexamen de l'arbitraire de la notation des élèves / Bruno SUCHAUT - mars 2008 (extraits)

La conférence de consensus qui vient de s'achever a relevé l'intérêt dans la formation des enseignants de faire référence à la Docimologie. Nous reprenons ci-dessous l'exemple d'un travail réalisé par L'IREDU⁵² sur la correction de copies de sciences économiques et sociales au Bac.

... L'expérimentation a été réalisée dans 2 académies... (2006 et 2007). Dans chacune... 3 copies d'élèves ayant passé le bac ont été soumises à la correction d'une trentaine de professeurs de sciences économiques et sociales... les copies ont été choisies de sorte à avoir une production d'un « bon » niveau (note obtenue au bac : 15 / copies 3 et 5) et deux copies jugées moyennes (une copie ayant obtenu 9 et une copie ayant obtenu 11)...

Des notes très variées pour une même copie

Tableau 1 : Notes attribuées aux 6 copies de S.E.S. par les 66 correcteurs

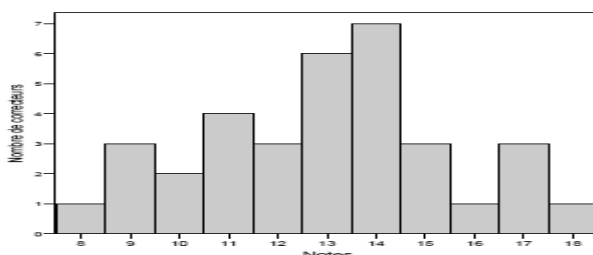
Correcteurs	Académie 1			Correcteurs	Académie 2		
	Copie 1	Copie 2	Copie 3		Copie 4	Copie 5	Copie 6
1	6	9	10	35	7	15	10
2	7	6	10	36	10	11	8
3	12	7	14	37	10	13	8
4	7	5	14	38	9	11	8
5	11	15	13	39	6	9	4
6	8	5	17	40	8	13	9
7	7	9	15	41	9	12	7
8	11	7	14	42	9	14	8
9	7	12	8	43	9	13	7
10	8	11	11	44	6	13	9
11	8	13	12	45	7	13	9
12	7	12	15	46	9	14	7
13	15	8	17	47	8	10	8
14	11	9	13	48	13	15	10
15	11	14	9	49	11	11	8
16	8	6	15	50	12	10	7
17	6	16	11	51	8	12	6
18	14	8	12	52	7	15	9
19	11	7	14	53	12	16	7
20	13	7	9	54	8	17	10
21	5	10	14	55	11	13	14
22	9	12	13	56	9	12	9
23	8	9	14	57	13	15	8
24	9	6	17	58	8	11	8
25	6	8	11	59	9	15	5
26	10	9	13	60	10	15	8
27	8	8	11	61	3	16	6
28	7	9	14	62	7	8	6
29	9	6	13	63	9	13	10
30	7	10	16	64	10	12	7
31	7	9	18	65	9	14	8
32	9	8	12	66	7	12	9
33	10	8	13				
34	6	8	9				

Sur l'ensemble des 198 notes, la moyenne est de 10 avec un écart-type de 3, les notes variant de 3 à 18. L'examen du tableau par colonne montre qu'il existe, pour chaque copie, des variations très fortes d'un correcteur à l'autre...

Tableau 2 : Paramètres des distributions des notes attribuées aux 6 copies

	Minimum	Maximum	Moyenne	Ecart-type	Médiane	Mode
Académie 1 (N = 34)						
Copie 1	5	15	8,8	2,4	8,0	7
Copie 2	5	16	9,0	2,7	8,5	8
Copie 3	8	18	13,0	2,5	13,0	14
Académie 2 (N = 32)						
Copie 4	3	13	8,8	2,1	9,0	9
Copie 5	8	17	12,9	2,1	13,0	13
Copie 6	4	14	8,0	1,8	8,0	8

Les répartitions reflètent tout d'abord un phénomène statistique classique puisque les distributions se rapprochent de la loi gaussienne avec une concentration des notes autour de la moyenne et de la médiane. À titre d'illustration, le graphique 1 permet d'avoir une image concrète de la distribution des notes relative à la copie n°3 (note au Bac 15).



Graphique 1 : Distribution des notes attribuées à la copie n°3

⁵²L'Institut de Recherche sur l'Éducation : Sociologie et Économie de l'Éducation, Université de Bourgogne.

Un deuxième constat concerne la dispersion associée aux distributions avec des valeurs extrêmes très éloignées de la moyenne. Pour 4 copies l'écart maximal est de 10 points et il est de 9 et 11 points pour les deux autres copies, ce qui est considérable. Les écart-types, qui fournissent une mesure statistique de la dispersion moyenne des notes, présentent également des valeurs élevées (de 1,8 à 2,7 points)...

Comment les notes sont-elles justifiées ?

L'expérimentation a également permis de mobiliser des éléments plus qualitatifs avec le recueil des commentaires figurant sur les copies et justifiant les notes attribuées aux élèves... Ceux-ci sont effectivement variés, à la fois dans leur contenu et dans leur volume... Le tableau 7 expose des extraits des commentaires de 6 correcteurs pour 3 copies ; pour chacune de ces copies, ont été associées les remarques de deux correcteurs, l'un indulgent, l'autre plutôt sévère dans sa notation...

Tableau 7 : Extraits de commentaires de correcteurs pour 3 copies

Copie n° 6 / Correcteur n° 39 - note attribuée : 4	Copie n° 6 / Correcteur n° 55 - note attribuée : 14
<i>Pas vraiment de plan global et encore moins de sous-plan....Un style lourd et parfois emphatique. Des approximations, des clichés, tout au long du devoir, avec une accumulation sur la fin. Pas d'utilisation des documents. Dans l'introduction, des généralités en guise d'accroche et de définitions. Une problématique peu fouillée. Une annonce de plan ratée, qui ne dit rien...Il y a des approximations dans les mécanismes évoqués. Non seulement on ne voit pas où est le plan, mais en outre toutes les notions ne sont pas maîtrisées....</i>	<i>Bon devoir, dommage que l'aspect cumulatif ne soit évoqué qu'en conclusion, cela aurait mérité un réel développement, une introduction un peu confuse, des notions parfois implicites; des connaissances maîtrisées, attention à l'expression écrite. Quelques longueurs parfois.</i>
Copie n° 4 / Correcteur n° 57 - note attribuée : 3	Copie n° 4 / Correcteur n° 61 - note attribuée : 13
<i>Une introduction qui n'est pas satisfaisante. Un effort pour proposer une accroche factuelle mais le propos n'est pas très clair...Faute d'analyse du sujet, ce dernier n'est pas questionné, ni reformulé. Le plan annoncé est trop peu précisé, et la troisième partie est hors sujet... Un propos absolument non étayé ni par les connaissances ni par l'exploitation des documents (qui sont parfois évoqués mais non exploités). La sensation que le candidat fait du remplissage.</i>	<i>Le sujet est assez bien cerné. Des notions clés sont utilisées... Les arguments sont développés et permettent de mettre en évidence les différents mécanismes de l'exclusion... Cependant, le devoir manque parfois de nuance, de rigueur et les documents ne sont pas toujours bien exploités qui interrogent tout au long du développement... Appel à des concepts non définis... Un moment plus pertinent à la fin de la copie.</i>
Copie n° 5 / Correcteur n° 39 - note attribuée : 9	Copie n° 5 / Correcteur n° 53 - note attribuée : 16
<i>Introduction correcte, peu approfondie mais claire. Les étapes sont respectées, le sujet est cadré, l'exclusion est saisie dans ces deux aspects. Le plan est pertinent mais pas assez articulé. La problématique n'est pas approfondie. La notion de changement social est intéressante, mais elle mériterait d'être précisée. En somme, l'élève semble aller dans la bonne direction, les termes du débat sont posés, mais de façon presque trop synthétique... L'ensemble est maladroit, avec des phrases qui se contredisent. Première partie : La crise du travail est évoquée, mais pas le chômage de masse (ou à peine... ou trop tardivement)...aucun lien entre pauvreté et exclusion... Il y a volonté de faire la transition avec la deuxième partie mais celle-ci est ratée ! D'autres éléments sont évoqués à mauvais escient ...on reste sur notre faim... En somme, même si on retrouve certaines idées attendues, l'ensemble n'est ni expliqué, ni structuré. Pas vraiment de sous-parties. Les documents sont mal utilisés (mauvaise lecture des chiffres).</i>	<i>Sujet cerné, définit correctement l'exclusion. Le plan annoncé aurait pu être explicite... Conclusion : assez bien elle montre bien que l'exclusion est d'une part un processus, d'autre part multiforme. Expression : aisée dans l'ensemble, agréable à lire. Documents : bonne capacité d'analyse et d'exploitation. Première partie : plan cohérent, transitions entre les idées mécanismes à l'œuvre bien comprise. Bonne utilisation des notions. Quelques arguments à compléter. Deuxième partie : Prend en compte les différents aspects de l'intégration sociale. Aurait dû soulever les problèmes relatifs à la protection sociale. Dommage qu'il y ait absence de référence à des auteurs mais le candidat a parfaitement compris le problème à traiter et démontre de bonnes capacités dans l'analyse.</i>

En conclusion : quels enseignements pour le baccalauréat ?

Cette expérimentation ne fait que confirmer les conclusions bien connues des recherches antérieures sur la question des aléas de la notation. Ces aléas persistants interrogent forcément sur leurs conséquences sur la carrière des élèves et sur l'obtention des diplômes, et en l'occurrence ici, du baccalauréat. Les écarts de notation d'un correcteur à l'autre sont très importants (jusqu'à 10 points) et peuvent avoir, pour certains élèves, une réelle influence sur la réussite à l'examen. Ainsi, pour l'épreuve de SES qui est affectée d'un coefficient 7, un écart de 5 points en matière de notation entraîne au total des différences de 35 points...

FICHE N°3 : Évaluer par compétences : qu'est-ce que cela change ? Un exemple en EPS

Guillaume DARDAILLON

Pour illustrer ce qui a été développé précédemment nous nous proposons de comparer ici deux méthodologies différentes pour créer une évaluation en musculation. La compétence de niveau 3 est la suivante : « *pour produire et identifier des effets immédiats, dans le respect de son intégrité physique, mobiliser des segments corporels en référence à une charge personnalisée* »

L'enjeu sera de montrer que le passage « d'une évaluation **DE** la compétence » à une « évaluation **PAR** compétence » a des répercussions concrètes pour l'enseignant et pour les élèves.

Dans un premier temps, nous reprendrons la démarche « classique » de conception de l'évaluation en EPS et nous en montrerons les limites au regard du concept de compétence.

Puis, nous proposerons une autre démarche correspondant plus - selon nous - à une évaluation par compétence.

Enfin, le troisième temps permettra de mesurer les conséquences et éventuellement les enjeux de ce changement de pratique.

PREAMBULE : RAPPEL SUR LES COMPETENCES EN EPS

1. En EPS, chaque activité physique enseignée est classée selon le **type d'expérience motrice proposée**, c'est-à-dire son « essence », sa finalité.
En Lycée, 5 groupes appelés « compétences propres » (CP) sont proposés. Par exemples :
- pour la CP1 : « réaliser une performance motrice maximale mesurable, à une échéance donnée » (ex du demi-fond, de la natation de vitesse ...) il s'agit de « *produire la meilleure performance possible* » ;
- pour la CP4 : « conduire ou maîtriser un affrontement individuel ou collectif » (exemple du football, du tennis de table ...) de « *gagner le match* » ;
- pour la CP5 : « réaliser et orienter son activité physique en vue du développement et de l'entretien de soi », développée dans la suite de ce texte avec l'exemple de la musculation de « *produire et identifier des effets sur soi* ».
2. La compétence à enseigner et à évaluer en fin de cycle est proposée pour chaque activité physique par l'institution selon 5 niveaux de compétence : les niveaux 1 et 2 pour le collège, 3 et 4 pour le Lycée, 5 pour l'option EPS.
3. Si on analyse comment les compétences sont construites (quelle que soit le niveau ou l'activité physique) on retrouve des invariants dans leur structuration. On peut en effet identifier :

La finalité de l'activité	+	Les moyens d'atteindre cet objectif (aspects techniques et tactiques)	+	L'intention ou parfois, une description des conditions de la situation
---------------------------	---	---	---	--

Par exemples :

- pour les niveaux 3 et 4 en tennis de table

	FINALITE	ASPECT TACTIQUE ET TECHNIQUE	CONDITION - INTENTION
Niveau 3	<i>pour gagner</i>	« utiliser des placements de balles variés et des accélérations »	<i>pour être à l'initiative du point</i>
Niveau 4	<i>le match</i>	« adapter son déplacement pour produire des frappes variées (balles placées, accélérées et présentant un début de rotation) »	<i>pour construire le point</i>

- pour les niveaux 3 et 4 en musculation

	FINALITE	ASPECT TACTIQUE ET TECHNIQUE	CONDITION - INTENTION
Niveau 3	« pour produire et	« mobiliser des segments corporels en référence à une charge personnalisée »	dans le respect de son intégrité physique
Niveau 4	identifier des effets sur soi »	« utilisant différents paramètres (durée, intensité, temps de récupération, répétition) »	prévoir et réaliser des séquences de musculation liées à un mobile personnel

4- Pour évaluer les épreuves du DNB (niveau 2) et du Bac (niveau 4), l'enseignant s'appuie sur les référentiels d'évaluation existants. Ceux-ci précisent à la fois les critères d'évaluation, mais aussi la situation de référence (comment évaluer les élèves : durée, dispositif matériel, ce que l'élève doit faire...) Pour les autres cycles d'enseignement, c'est aux équipes d'EPS des établissements de créer le dispositif d'évaluation (fiche d'évaluation et situation de référence).

ÉVALUER UNE COMPÉTENCE : DEMARCHE « CLASSIQUE »

Habituellement, pour construire la grille d'évaluation en EPS, l'équipe enseignante procède en différentes étapes :

- a- Référence à la formulation de la compétence des instructions officielles ; dans notre exemple : « *pour produire et identifier des effets immédiats, dans le respect de son intégrité physique, mobiliser des segments corporels en référence à une charge personnalisée* ».
- b- Identification des différentes «composantes» de la compétence.
- c- Définition des critères pertinents pour mesurer les transformations.
- d- Pour chaque critère, proposition d'une échelle descriptive, avec des indicateurs précis et observables, permettant d'avoir 3 niveaux de maîtrise (de non acquis à acquis), accompagné d'une proposition de notes.

Exemple :

POINTS (/2)	0 pt	1pt - 1.5pts	2pts
RESPIRATION	BLOQUÉE (apnée) Ou ANARCHIQUE (ou placée de manière anarchique dans le mouvement ; inversée)	IRRÉGULIÈRE se trompe sur quelques répétitions (apnée ou inversée) capable de modifier	RÉGULIÈRE et ADAPTÉE Expire à l'effort et inspire dans le relâchement la respiration s'entend

(on notera dans cet exemple le fait que les échelles descriptives sont proposées pour chacun des critères et non pour la compétence en général)

e- Définition, en parallèle à l'étape précédente, du seuil de réussite attendu (où se situe le curseur). Dans l'exemple précédent, la question est de savoir comment répartir les 2 points : or, en s'inspirant des référentiels nationaux (approche institutionnelle), on trouve un seuil à 10/20 séparant le « non acquis » du « en voie d'acquisition » et un autre seuil à 15/20 séparant le « en voie d'acquisition » de l' « acquis ». Bref, le choix est de « donner » la moitié des points (1 / 2) pour celui qui est en « voie d'acquisition ».

L'EXEMPLE DE LA MUSCULATION (NIVEAU 3)

MUSCULATION Compétence de niveau 3 : « <i>pour produire et identifier des effets immédiats, dans le respect de son intégrité physique, mobiliser des segments corporels en référence à une charge personnalisée</i> »
SITUATION DE REFERENCE : Réaliser au sein d'un groupe réduit (2 ou 3 élèves) une séance composée de 6 exercices (respectant le principe d'alternance des sollicitations (agoniste/antagoniste). Pour chaque exercice, il s'agit de réaliser 3 séries de 20 répétitions à la charge la plus lourde possible. La séance d'évaluation se déroule en sécurité et autonomie et apparaît comme un élément d'un cycle de musculation structuré et de façon cohérente <u>à partir du carnet d'entraînement</u> . Au cours de la séance, le jury interroge l'élève sur 2 muscles, pour lesquels l'élève doit proposer et réaliser un ou deux exercices musculaires et y associer un étirement adapté.

PRODUIRE « dans le respect de son intégrité physique » / 8 pts								
4 POINTS	0		1		2	3	4	
PLACEMENT et MOUVEMENT	INADAPTÉ Forte dégradation du trajet moteur		IMPRÉCIS Dégradation des trajets et posture en fin de série Amplitude allant du bon au satisfaisant selon les répétitions.		ADAPTE Trajet et posture stabilisés au cours de la série Amplitude parfaite. Seuls les membres concernés sont mobilisés.			
	Faible amplitude de mouvement							
2 POINTS	0		1		2			
RESPIRATION	BLOQUÉE (apnée) Ou ANARCHIQUE (ou placée de manière anarchique dans le mouvement ; inversée)		IRRÉGULIÈRE Des oublis/erreurs sur quelques répétitions		RÉGULIÈRE et ADAPTÉE Expire à l'effort et inspire dans le relâchement s'entend			
2 POINTS	0		1		2			
RYTHME INTRA MOUVEMENT Et RYTHME GLOBAL en 30 secondes	RYTHME INTRA MOUVEMENT NON RESPECTE <u>Haché et anarchique,</u> absence d'accélération en phase concentrique		RYTHME INTRA MOUVEMENT RESPECTE (Accéléré et freiné) RYTHME global peu respecté		RYTHME INTRA MOUVEMENT RESPECTE (Accéléré et freiné) Et du RYTHME global 20 répétitions en 30 secondes « Rythmé et régulier comme une horloge »			
CHARGE ADAPTÉE / 6pts								
	0		1	2	3	4	5	6
« PRODUIRE ...à une charge personnalisée » *respect de la charge *respect du volume (et durées)	Le volume et/ou la charge ne sont pas adaptés: IMPACT ÉNERGÉTIQUE NUL		Le volume et/ ou charge :		Le volume et la charge sont adaptés IMPACT ÉNERGÉTIQUE RÉEL			Trajet moteur légèrement déformé En fin de série : * Muscle commence à tétaniser * ou/et Crispation du visage Les appuis restent solides
	Trop légère * appuis non utilisés *vitesse rapide et uniforme *pas de répercussions visibles sur le corps	Trop lourde Séries inachevées	Un peu Trop légère *Pas d'appuis solides nécessaires *vitesse élevée		Un peu Trop lourde *Nette déformation des trajets moteurs			
IDENTIFIER LES EFFETS IMMÉDIATS / 3 pts								
3 POINTS	0		1		2		3	
CARNET D'ENTRAÎNEM ENT « identifier des effets immédiats »	ABSENT ou BÂCLÉ *pas /peu de recueil de * ne note pas ses sensations		« SCOLAIRE »...parce qu'il faut le faire *cahier rempli ... mais manque des infos * recueil de sensation +/- imprécis *adaptation de la charge +/- réalisée				OUTIL de RÉGULATION *cahier rempli et détaillé (Fc, sensations, bilan ...) * le recueil de sensation précis *bilan réalisé *adaptation de la charge par les sensations	
S'ORGANISER / 5 pts « dans le respect de son intégrité physique » Moi ou mon partenaire	Intégrité physique négligée ou mise à mal pas de récupération rôle de pareur non tenu		Intégrité physique : préoccupation secondaire reste attentif pendant le travail (en charge) de mon partenaire (placements, prises de barre, amplitude du mouvement)				le respect de l'intégrité physique est prioritaire récupération en fin de séance (étirements spécifiques et récupération vertébrale) rôle de pareur efficace : je reste à la bonne distance (près à aider mais sans gêner)	

Ce type de grille d'évaluation est très présent en EPS. D'ailleurs, les propositions de l'institution pour le DNB et pour le bac sont du même registre. La note (/20) correspond à l'addition des points attribués pour chaque critère.

Pour autant, peut-on réellement parler d'approche par compétence ?

Au regard des propositions formulées dans la première partie de ce Points de Repère, nous pouvons analyser l'exemple précédent d'évaluation **DE** la compétence au regard de ce qui – selon nous - « devrait être » une évaluation **PAR** compétence :

CRITÈRES DE DÉFINITION	PRESENCE	EXPLICATION
RESSOURCES MOBILISÉES	OUI	La compétence suppose une mobilisation de ressources variées. Elle implique une « coalition de ressources ». Elle ne se limite pas à une accumulation de connaissances émiettées. Ici, la situation de référence permet de mobiliser des ressources méthodologiques (s'organiser en groupe en tenant des rôles de pareur / observateur et pratiquant) sociales, cognitives (lien entre muscle et exercice à réaliser), affectives (gestion du stress, de l'incertitude due à l'interrogation orale) motrice (par la qualité de production attendue) et énergétique (par la quantité de pratique)...
PREND EN COMPTE LA PRODUCTION	OUI	Les critères liés aux aspects du PRODUIRE (/ 8 pts) et à la CHARGE ADAPTÉE (/ 6pts) tiennent compte de la production de l'élève (cf. fiche d'évaluation)
PREND EN COMPTE LA DÉMARCHE	OUI	Il y a une prise en compte du carnet d'entraînement qui atteste de ce qui a été produit leçon après leçon mais qui précise aussi les bilans réalisés (donc il constitue un repère vis-à-vis de l'intégration progressive de la compétence)
PREND EN COMPTE L'AUTONOMIE	OUI	L'autonomie est mesurée à travers le critère « S'ORGANISER », notamment en observant si l'élève s'étire après les exercices, s'il remplit son carnet d'entraînement de manière spontanée
TIENT COMPTE DE LA DIMENSION TEMPORELLE (+/- grande rapidité de mise en action)	NON	Cet aspect n'est pas explicitement évalué. Il pourrait l'être lors de l'interrogation orale : au regard de la réactivité de l'élève vis à vis de la question posée par le professeur (capacité de mettre en relation un muscle et un/ des exercices et de le réaliser)
REND COMPTE DE LA COMPLEXITÉ	NON	Ici, l'évaluation fonctionne de manière cumulative et non globale. La compétence est « morcelée ». De fait, on perd la notion de « situation complexe ». Donc, il est difficile effectivement de parler d'une approche par compétence

En conclusion, si la discipline dit « évaluer des compétences », dans les faits, on est bien plus dans une approche analytique que dans une approche systémique : on additionne les critères, et - de fait, du moins pour l'évaluation - on perd la notion de « complexité » de la compétence.

ÉVALUER PAR COMPÉTENCE : UNE PROPOSITION

L'idée est ici de commencer par la **construction d'une échelle descriptive globale**.

Pour une compétence, différents niveaux pourraient alors être définis permettant une **description globale du comportement attendu**.

L'exemple ci-dessous s'appuie sur une échelle descriptive à 5 niveaux :

niveau 5	compétence marquée
niveau 4	compétence assurée
niveau 3	compétence acceptable
niveau 2	compétence peu développée
niveau 1	compétence très peu développée

Chaque niveau faisant l'objet d'une description :

- exemple du niveau 5 (compétence marquée) :

L'élève **mobilise des charges ajustées au regard de ses ressources** : l'impact énergétique est réel (par exemple, en fin de série le muscle commence à tétaniser).

Il **réalise des mouvements adaptés tant au niveau du placement** (Trajet et posture stabilisées au cours de la série Amplitude parfaite.), de la **respiration** (qui est régulière avec une expiration sur le temps d'effort) que **du rythme d'exécution** (Accéléré sur le temps d'effort) .Aussi, il intervient pour la sécurité des autres (en parant son partenaire de manière efficace).

Il **identifie les effets immédiats en notifiant sur son carnet d'entraînement** un recueil de sensation précis (sensations éprouvées à partir de tant de répétition, projet d'évolution de charge)

- exemple du niveau 3 (compétence acceptable) :

L'élève mobilise des charges qui ne sont **pas totalement adaptées** (soit un peu trop lourdes, soit un peu trop légères). De fait, **l'impact énergétique est mitigé**.

Il **réalise des mouvements parfois imprécis au niveau du placement** (dégradation des trajets moteurs en fin de série). **Aussi, la respiration** peut être irrégulière sur quelques mouvements. Le rôle de parer est **préoccupation secondaire de l'élève** même si ce rôle est réalisé dans l'ensemble de manière attentive.

Il **utilise son carnet d'entraînement mais le recueil est incomplet et/ou imprécis : il manque des données (parfois l'adaptation de la charge, parfois les sensations)**

Pour autant, la réalité «résiste» à la «rationalité» de ce qui précède et face à une compétence « large », les réponses comportementales ne sont pas aussi tranchées que ne le laissent supposer les termes suivant : « excellent », « moyen », « mauvais »...

En effet, **l'expérience montre que plusieurs types de profils d'élèves se dégagent**. C'est la raison pour laquelle nous proposons une démarche complémentaire permettant d'affiner les profils (et ainsi être plus en phase avec la réalité) ce qui permettra aussi de prendre en compte, outre les fonctions sommative et certificative de l'évaluation, la dimension formative facilitant la différenciation et la réponse aux besoins des élèves.

PROPOSITION

- a- Identification de 3 ou 4 composantes au sein de la compétence qu'il faudra tenir en interaction auxquelles est associé un sigle,

Compétence de niveau 3 : « pour produire et identifier des effets immédiats, dans le respect de son intégrité physique, mobiliser des segments corporels en référence à une charge personnalisée »

« pour PRODUIRE A UNE CHARGE PERSONNALISEE :



« et IDENTIFIER DES EFFETS IMMÉDIATS » :



« MOBILISER DES SEGMENTS CORPORELS dans LE RESPECT DE SON INTÉGRITÉ PHYSIQUE, » :



- b- Identification du niveau (la mesure) de la réussite sur chaque composante.

Prenons pour exemple la dimension « mobiliser des segments corporels, dans le respect de son intégrité physique »

3 niveaux de réussite	forte	moyenne	faible

- c- il s'agit ensuite de **définir le seuil de réussite attendu**. Ce dernier se situe quand toutes les dimensions de la compétence sont présentes « à minima ». Dans notre exemple, nous y apposerons une note (qui a une fonction « sociale* » et « institutionnelle »), mais elle n'est pas indispensable dans un cadre purement pédagogique. (cf. le besoin de note pour classer, hiérarchiser,...)

PS : un questionnaire oral permet de définir précisément la note à l'intérieur de la zone cible définie, en fonction de la qualité des réponses

MÉTHODE DE CALCUL PAR ÉCHELLE DESCRIPTIVE

	Articulation des 3 composantes de la compétence et niveau de compétence correspondant :	profil d'élève :	Note correspondante Noms élèves
COMPÉTENCE ACQUISE	 COMPÉTENCE ASSURÉE	« athlète qui exploite tout son potentiel en sécurité, qui s'appuie sur son ressenti et ses bilans pour réguler les charges et planifie son entraînement étant à l'écoute de soi » A la fois « sportif » et « coach » lucide	17 -20 ↕
	 COMPÉTENCE MARQUÉE	« athlète, qui exploite tout son potentiel en sécurité mais s'appuie pas assez sur son ressenti et/ ou sur ses bilans pour réguler les charges » Le « sportif » régulateur (approximatif)	14-16 ↕
	 COMPÉTENCE MARQUÉE	« élève avec une bonne maîtrise du cadre et de l'exécution mais impact physique limité, soit à cause de charges trop faibles ou soit trop ambitieuses ». <i>Bon suivi de l'entraînement</i> Le « sérieux » peu dans le physique Le « sérieux » trop ambitieux	12-15 ↕
	 COMPÉTENCE ACCEPTABLE	« athlète centré sur la mobilisation de charge ...réalisation ou respect de l'organisation moyenne ; écoute de soi moyenne » Le « physique » pas toujours bien placé Le sportif «border line »	11-13 ↕
	 COMPÉTENCE ACCEPTABLE	Elève scolaire qui respecte bien le cadre proposé mais en reste là : l'impact est limité et les bilans approximatifs « Le scolaire appliqué qui ne donne pas de sens »	11 - 12 ↕
	 COMPÉTENCE ACCEPTABLE	« Élève scolaire impliqué à minima »	10-11 ↕
COMPÉTENCE NON ACQUISE	 COMPÉTENCE PEU DÉVELOPPÉE	« élève centré exclusivement sur la musculation externe mais pas d'intérêt pour l'écoute de soi (absence de carnet d'entraînement) » Attention : ne correspond pas à la logique scolaire Le sportif passif	8-9.5 ↕
	 COMPÉTENCE TRÈS PEU DÉVELOPPÉE	« élève qui réalise de manière approximative les exercices (niveau charge et exécution) et qui n'a de carnet d'entraînement » Le TOUT « approximatif » qui ne donne pas de sens	6-7 ↕
	 COMPÉTENCE TRÈS PEU DÉVELOPPÉE	Le TOUT « approximatif » qui évite l'effort	4 -5 ↕
	 COMPÉTENCE TRÈS PEU DÉVELOPPÉE	« élève qui manifeste un intérêt exclusif sur la charge : la sécurité est absente et le recueil de données ne sont pas réalisés » Le « bourrin » dangereux	inf 5 ↕

*Dans la colonne de gauche, on a une **description du niveau de compétence** qui permet de **visualiser** (grâce aux sigles) le « **profil d'élève** » au regard de la compétence à atteindre.

*La colonne centrale permet d'identifier le **type de profil d'élève** en quelques mots.

*La colonne de droite associe pour chaque niveau de compétence, des **repères de notes**

ANALYSE ET PERSPECTIVE : QU'EST-CE QUE CELA CHANGE REELLEMENT ?

LES IMPACTS POUR LES ELEVES

- au niveau des notes

Ils sont particulièrement importants dans certains cas. Prenons l'exemple d'un élève qui répond au deux tiers de la compétence (à savoir « produit dans le respect de son intégrité physique, mobilise des segments corporels en référence à son potentiel) » mais qui « n'identifie pas les effets immédiats » (à travers un carnet d'entraînement).

En utilisant la première grille d'évaluation, cet élève peut avoir 17/20. Par contre, en utilisant la 2ème grille, sa note sera comprise entre 8 et 9.5/20 ! Autrement dit, en EPS, la manière de considérer ou non l'approche par compétences impacte de manière considérable les résultats ! Dans un cas, l'élève est considéré « excellent », dans l'autre la compétence révélée n'est pas acquise.

- au niveau de la représentation de ce qu'il faut faire

Cette manière d'évaluer interroge directement sur ce qui est attendu en EPS. Dans le premier cas, la somme des critères peut rendre un peu « obscure » l'attendu de l'enseignant. Au contraire, dans la 2ème proposition, la notion de « bandeau » ou « d'échelle » rend l'ensemble très lisible. Et le message communiqué aux élèves est très clair : il ne suffit pas en EPS d'être « sportif » ! En EPS, on recherche, on attend « un élève lucide et exploitant son potentiel disponible ».

- au niveau de l'apprentissage et de la motivation

En dégagant des profils, l'élève peut se situer facilement. Mais surtout, il peut savoir ce qu'il faut faire pour progresser (cf. dossier d'apprentissage proposé en fin d'article). Ainsi, un travail de différenciation pédagogique semble découler plus facilement.

LES IMPACTS POUR LE PROFESSEUR

Avant le cycle

- Une exigence en amont de la leçon

Évaluer par compétence ne rend pas plus « simple » la préparation d'une évaluation, mais plus « complexe ».

En effet, fonctionner de cette manière nécessite d'avoir intériorisé l'activité des élèves et les indicateurs sous-jacents. Ainsi, évaluer par compétence, ce n'est pas « être moins précis », c'est être plus « global », donc plus « expert ».

- Anticiper la différenciation pédagogique

L'enseignant sera également amené plus facilement à différencier son travail.

Pendant le cycle

- Une faisabilité accrue : gain de temps

Évaluer par compétence permet d'avoir un regard « global » et « systémique ». Aussi, il me semble répondre à l'exigence de faisabilité au sein de classes souvent nombreuses. D'autant que l'EPS est une activité qui s'évalue « in situ », dans l'action et non sur papier. En effet, l'outil proposé semble pouvoir permettre un gain de temps.

- Un caractère réaliste, car proche des pratiques enseignantes

La réalité des pratiques montre que l'enseignant est souvent capable de définir en profil sans pour autant tout décortiquer. Il y a une forme d'expertise du regard et des prises d'informations prélevées de manière intuitives.

C'est ce qui permet d'ailleurs au **professeur expert** de voir qu'un élève est capable de jouer en contre-attaque (en hand-ball, par exemple) car il fait des déplacements, des replacements pertinents même s'il n'a

pas la balle... L'enseignant est capable de déceler certaines intentions dans un contexte d'informations multiples (en hand-ball scolaire par exemple 6 contre 6).

La grille d'observation avec le nombre de passes, de tirs peut-être nécessaire mais n'est pas suffisante pour déceler l'activité d'un joueur. **Tout ne se résume pas à des statistiques !** Un joueur peut faire un appel de balle pertinent sans pour autant toucher la balle. Un défenseur peut faire une course de remplacement qui va contraindre l'équipe adverse à ralentir le jeu sans que cela se matérialise par une récupération de balle (donc un sigle sur une fiche d'observation).

- Une évaluation moins analytique

Dans le cadre d'une évaluation par compétence, on évite également l'écueil du regard analytique qui fait perdre la complexité du comportement moteur ; on dépasse les comptes d'apothicaires (0.75 pt +1.25 + 0.25). En cherchant la signification globale du comportement moteur, on va dans le sens d'une évaluation plus juste et moins « formelle ».

- Un critère de « justesse »

Classiquement, l'enseignant - pour évaluer un élève en musculation- va l'observer sur 1 ou 2 exercices tout au plus. C'est non seulement aléatoire mais aussi assez « formel ». En effet, la réalité des pratiques montre que l'élève peut « se forcer » à remplir les conditions de réalisation lorsqu'il est observé pour l'évaluation (ex : expirer sur la phase concentrique du mouvement), alors que dans le quotidien des séances, cet aspect n'est pas forcément mis en œuvre.

Bref, en dépassant un regard analytique et formel, l'évaluation par compétence semble être assez juste et plus révélatrice des comportements moteurs.

CONCLUSION

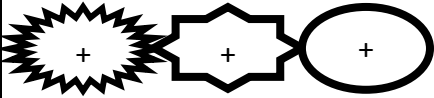
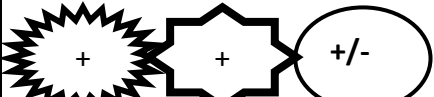
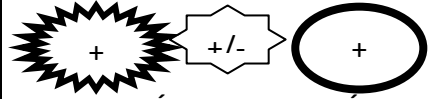



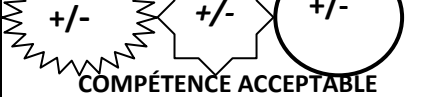


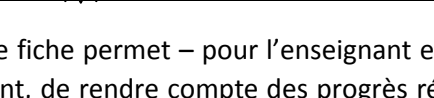
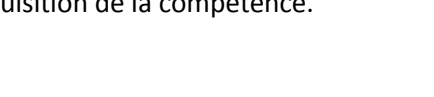
Nous avons cherché à montrer qu'en passant « d'une évaluation DE la compétence » vers une « évaluation PAR compétence », des répercussions positives concrètes pouvaient être identifiées. Avec M. Saroul, nous pouvons considérer que *« Le 1^{er} impact d'évaluer par compétence semble être de ne pas évaluer les mêmes choses ; on évalue des compétences acquises à un certain niveau ; ce qui va transformer la « fabrication » de la note et la communication (mais aussi le contrat) avec les élèves, les familles et l'institution »*.

Une évaluation par compétences permet donc aux élèves d'avoir un outil leur permettant de mettre en lumière leur **progrès** (voir ci-contre, avec l'exemple de dossier d'apprentissage). Cela peut permettre à l'enseignant de « définir plus vite les profils de ses élèves » et donc de leur proposer un **travail différencié**. Pour autant, « l'évaluation par compétence » nécessite une **remise en question du paradigme** actuel au niveau des pratiques évaluatives. En effet, *« si l'idée de préférer une approche globale à la somme d'éléments est la clef de l'évaluation par compétences encore faudra-t-il accepter quand on est enseignant de proposer un jugement global (à partir d'une échelle descriptive de niveau et de preuves collectées tout au long du parcours) et de le faire accepter par les élèves et les collègues... »* (M.Saroul). La réalité des établissements montre qu'il peut exister une forme d'inertie au changement. Mais l'important n'est pas d'arriver au but, c'est de se mettre en chemin (comme le rappelle ce proverbe Taoïste : *« le but, c'est le chemin »*).

Évaluer par compétences interroge également **la didactique de l'EPS**. En effet, cela pose aussi de réelles questions sur ce qui est attendu en EPS, notamment au regard de l'articulation entre les compétences motrices et méthodologiques. En évaluant par compétences, les aspects méthodologiques prennent une réelle place au sein de la discipline.

Enfin, cela interroge sur la pertinence d'évaluer par compétences **au regard des contraintes du monde du travail** : une grande équipe est-elle une addition de bons joueurs « complets » qui se ressemblent ou bien une complémentarité de joueurs ayant une spécificité de haut niveau, mais ne possédant pas certaines qualités à minima ? La solution réside certainement dans l'équilibre (2/3 – 1/3 ?? ou ¾-1/4 ??) de cette dynamique ...

Exemple de dossier d'apprentissage pour le CYCLE de MUSCULATION

	Articulation des 3 composantes de la compétence et niveau de compétence correspondant :	Date	PROGRÈS RÉALISÉS :	CONSEIL POUR PROGRESSER :
COMPÉTENCE ACQUISE	 COMPÉTENCE ASSURÉE			
	 COMPÉTENCE MARQUÉE			
	 COMPÉTENCE MARQUÉE			
	 COMPÉTENCE MARQUÉE			
	 COMPÉTENCE MARQUÉE			
COMPÉTENCE NON ACQUISE	 COMPÉTENCE MARQUÉE	Eva sommative du 4 avril	*les charges sont adaptées : c'est bien !	sois plus rigoureux : 1- au niveau des conditions de réalisation qui sont parfois approximatives (notamment respiration) 2- au niveau des sensations notées (à partir de combien de répétitions ...)
	 COMPÉTENCE MARQUÉE	EVA formative du 3 mars	*des efforts sont réalisés au niveau du carnet d'entraînement	1-ajuste mieux tes charges : le repère est que « la dernière série doit être difficile à réaliser » 2- sois attentif à la respiration lors des exercices (attention à l'apnée)
	 COMPÉTENCE MARQUÉE			
COMPÉTENCE NON ACQUISE	 COMPÉTENCE MARQUÉE			
	 COMPÉTENCE MARQUÉE			
	 COMPÉTENCE MARQUÉE			

Cette fiche permet – pour l'enseignant et pour l'élève – non seulement de situer le niveau de compétence atteint, de rendre compte des progrès réalisés lors d'un cycle, mais aussi de proposer des conseils pour progresser. Autrement dit, elle permet de visualiser le chemin réalisé lors du cycle pour tendre vers l'acquisition de la compétence.

FICHE N° 4 : L'évaluation en langues vivantes et le CECRL

René PROSPERT et Rémi PICARD

Cette fiche rappelle les grands principes de l'évaluation par compétences, indique quelques outils existants et propose sous forme d'un tableau les objets d'évaluation à prendre en compte lorsqu'on évalue les productions des élèves. Deux exemples d'échelles descriptives sont ensuite proposés, l'évaluation au bac de l'épreuve projet en série technologique et une grille d'évaluation de la production écrite en espagnol.

1. Implications du CECRL

Piloter son enseignement par compétences :

- L'enseignant prend en compte la complexité de tous les composants de la compétence (savoir, savoir-faire, savoir-être)
- L'élève mobilise et combine entre eux une variété d'éléments pour accomplir une tâche

⇒ Du savoir linguistique à la compétence multidimensionnelle.

2. Positiver l'évaluation

- Évaluer les composants linguistiques, pragmatiques et socio-culturels.
- Prendre en compte toutes les activités langagières.
- Proposer aux élèves des critères fiables correspondant aux compétences mises en œuvre en situation d'apprentissage.
- développer l'auto-évaluation et la co-évaluation.
- Faire appel à des évaluations externes.

3. Les moments possibles pour l'évaluation

- **Avant l'apprentissage**; pour vérifier quels sont les acquis des élèves (connaissances et habilités) toujours en rapport à ceux qu'on présentera dans la nouvelle séquence d'apprentissage.
- **Pendant le déroulement de l'apprentissage**; pour suivre les élèves dans le progrès; pour voir leurs points forts et leurs points faibles; pour en analyser les causes et les corriger après; pour adapter la démarche d'enseignement / apprentissage.
- **Après une séquence plus ou moins longue d'apprentissage**; pour obtenir un bilan; pour vérifier le degré de maîtrise de quelques objectifs visés dans cette séquence; pour décider comment poursuivre les apprentissages.
- **Au terme des apprentissages**; pour vérifier le degré de maîtrise des objectifs d'apprentissages visés par l'ensemble d'un programme d'études ou d'une partie de celui-ci; pour décider du passage dans la classe supérieure ou de l'obtention d'un diplôme; pour vérifier la qualité des apprentissages effectués par les élèves dans chacun des milieux scolaires.

4. Une multitude d'outils

- Les PEL (Portfolio Européen des Langues)
- Les certifications des centres de langues (PET, CIE...)
- Les diplômes et certifications du MEN (CLES, DCL...)
- Les grilles de référence
- Les échelles du CECRL
- Les livrets de compétences...

5. Les objets d'évaluation

COMPETENCES	PARAMETRES	CRITERES DE PERFORMANCES (INDICE DE MESURE)
Linguistique	- phonologie - lexique - syntaxe	la prononciation, l'intonation / le débit / le vocabulaire / les interférences avec la langue première / l'ordre des mots dans la phrase / les catégories grammaticales / les temps des verbes
Sociolinguistique et socioculturelle	- fonction de la communication - contexte de communication	la pertinence de l'information selon l'intention de la communication / l'exactitude du message / adaptation du discours au but visé, aux interlocuteurs et à la situation

Discursive	- éléments du discours - la cohésion - la cohérence	adaptation de l'élève à divers types de discours / emploi correct des prépositions / organisation des idées
Stratégique	-réactions verbales et non verbales	emploi des gestes / emploi des questions

Compétences évaluées

	0	1	2	3
01 - Comprendre, identifier et présenter le contexte technologique et culturel du projet : 1 point Le contexte technologique et culturel et/ou les impacts sociétaux sont clairement exposés.				
02 - Communiquer sa démarche de projet : 1 point Le candidat sait témoigner ses intentions, décrire un principe, une solution.				
03 - Présenter les choix technologiques et culturels opérés en vue d'une réalisation : 2 points Les étapes qui constituent les démarches de conception et de réalisation d'un produit ou d'une création sont justifiées				
04 - S'exprimer en continu lors d'une présentation argumentée : 2 points				
05 - Prendre part à une conversation technique qui intègre un lexique fonctionnel : 2 points				
06 - Construire un message intelligible dans un contexte technologique et culturel : 2 points				
Indicateurs de performances langagières détaillés				
04	1 : Produit des énoncés très courts, stéréotypés, ponctués de pauses et de faux démarrages ; 2 : Produit un discours simple et bref ; 3 : Produit un discours articulé, nuancé, pertinent et argumenté.			
05	1 : Peut intervenir simplement, mais la communication repose sur la répétition et la reformulation ; 2 : Répond et réagit de façon simple ; 3 : Argumente, cherche à convaincre, réagit avec pertinence.			
06	1 : S'exprime dans une langue partiellement compréhensible ; 2 : S'exprime dans une langue compréhensible malgré un vocabulaire limité et des erreurs ; 3 : S'exprime dans une langue correcte, fluide, proche de l'authenticité.			

Note : / 10**Date, noms et signatures des examinateurs :**

Avec la réforme du Lycée, les épreuves de langues vivantes du baccalauréat, ont pris une valeur certificative visant à reconnaître, à travers l'attribution d'une note sur 20, un niveau de maîtrise de la langue étudiée basé sur l'échelle du cadre européen de référence pour les langues (CECRL). Le niveau attendu au baccalauréat pour les élèves est B2 pour la LV1 et B1 pour la LV2. Voici un exemple de grille d'évaluation proposée en espagnol en Lycée qui nous permet de positionner l'élève sur différents degrés de réussite. Le professeur a l'entière liberté de faire varier le barème de chacun des 4 critères (colonnes) et des différents degrés (lignes).

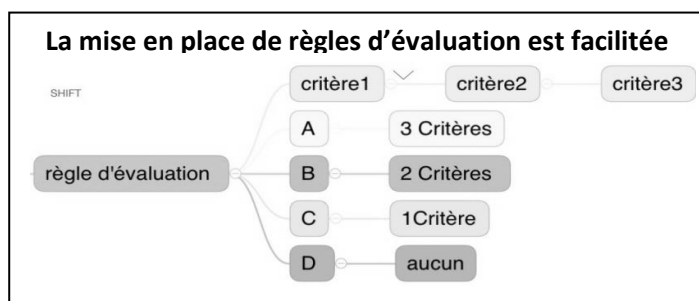
	Réalisation de la tâche et exploitation des contenus	Cohérence, construction de la production	Correction grammaticale	Richesse du vocabulaire
B1 +	Apporte toutes les informations nécessaires, très bonne exploitation des documents. 6 pts	Production claire, cohérente et structurée. Utilise une gamme variée de connecteurs et maîtrise la ponctuation. De rares erreurs 4 pts	Bonne maîtrise de la syntaxe, erreurs minimales sur des passages longs et complexes. Usage correct de l'orthographe avec des erreurs sur des mots inhabituels 5 pts	Maîtrise un vocabulaire assez large, peut introduire quelques expressions idiomatiques. Quelques imprécisions. 5 pts
B1	Utilisation correcte des documents mais quelques aspects restent incomplets ou limités mais adaptés malgré tout. 4 pts	Production cohérente et organisée avec une gamme de connecteurs simples mais fréquents. Utilise la ponctuation de manière correcte. 3 pts	Correction raisonnable si se limite à des constructions simples et habituelles. Quelques erreurs qui n'entravent cependant pas la compréhension de l'énoncé 3 pts	Maîtrise un vocabulaire de base suffisant pour s'exprimer sur son environnement immédiat. Des répétitions, erreurs sur des thèmes plus complexes. 3 pts
A2	Fournit une information à minima. Il manque plusieurs points ou bien il y a des répétitions. 3 pts	Production faite de phrases brèves reliées entre elles par des connecteurs simples (y, o, pero, porque, también...) Texte parfois mal organisé avec des imprécisions dans la ponctuation rendant la lecture difficile sans affecter le sens. 2 pts	Forme correctement des phrases simples. Erreurs de base systématiques (concordance, confusion des temps...). Erreurs qui peuvent parfois rendre la lecture difficile. 2 pts	Vocabulaire limité, peut transmettre une information basique sur des thèmes connus, simples et habituels. Erreurs fréquentes mais qui n'affectent pas le sens du message 2 pts
A1	Travail incomplet qui ne correspond pratiquement pas aux attentes du sujet. 1 pt	Production constituée d'une série de phrases simples ou groupe de mots reliés par des connecteurs très basiques (y, o, pero). Information désordonnée, erreurs fréquentes de ponctuation 1 pt	Contrôle assez limité de très peu de structures grammaticales. Nombreuses fautes de grammaire et d'orthographe qui gênent la compréhension du message. 1 pt	Lexique très limité ne permettant pas d'exprimer clairement l'information désirée. Très nombreuses interférences avec d'autres langues 1 pt
	/20			

FICHE N° 5 : Comment évaluer en SVT au Lycée pour favoriser l'autonomie, la collaboration entre élèves d'une même équipe et donner la possibilité de réussir les activités proposées en temps limité.

Coralie ULYSSE

L'idée est de rechercher avec les élèves un langage simple, court, qui permette de balayer au cours des trois ans du Lycée, l'ensemble des compétences évaluées lors des ECE en fin de terminale S SVT mais aussi d'acquérir des automatismes pour réussir les épreuves d'enseignement scientifique en fin de première L et ES notamment pour savoir argumenter en s'appuyant sur des documents et des connaissances. On peut alors rechercher dès la classe de seconde, trois critères les plus cohérents possible avec l'activité proposée. Ne prendre en compte que trois critères présente l'avantage de faciliter l'évaluation en classe par les lettres A B C D. Le niveau A correspondant à la réussite de l'ensemble du travail demandé, c'est-à-dire ici à la satisfaction des trois critères alors que le niveau B valide la réussite de deux critères, le niveau C un seul critère et le niveau D aucun.

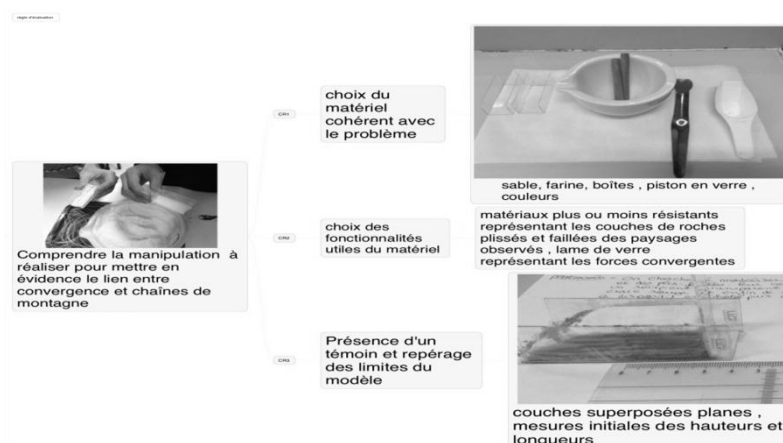
Ainsi il est plus aisé de faire comprendre qu'il manque une partie du travail demandé, et il est plus facile de valider le niveau maximal, ce qui tend à donner confiance à l'élève en lui-même.



On peut dans un premier temps imposer les critères mais il est intéressant de les discuter avec les élèves afin de s'assurer qu'ils sont bien compris par tous. On s'aperçoit alors qu'ils connaissent déjà souvent les critères permettant d'évaluer une production. On peut alors proposer pour une activité de les faire participer à l'établissement des critères d'évaluation soit lors de la recherche de protocole, soit lors de la réalisation d'une expérience, soit lors de la communication de résultats ou de l'organisation rédigée de la réponse à la question à l'aide des résultats obtenus. Ainsi au cours de l'année l'élève apprend à prendre conscience des divers critères possibles et on peut penser qu'il les respecte davantage. Il arrive même qu'un des élèves d'une équipe fasse attention de bien faire respecter les trois critères identifiés avant d'appeler l'enseignant pour être évalué.

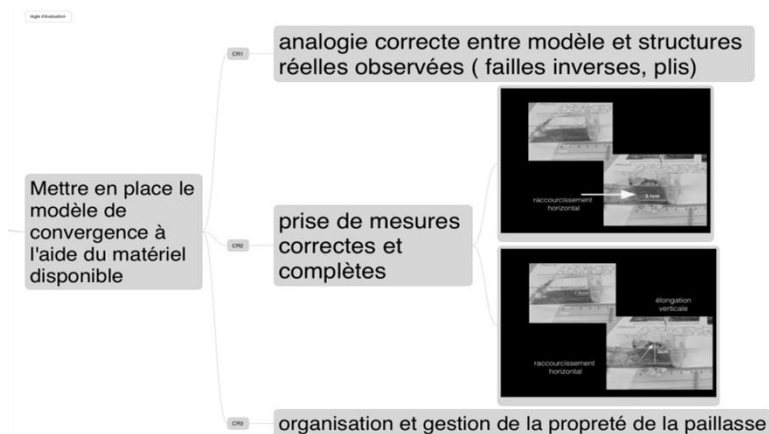
Exemples de trois critères d'évaluation pour valider la recherche de protocole en géologie :

1. choix du matériel cohérent avec le problème imposé
2. choix des fonctionnalités utiles du matériel demandé par l'élève
3. présence d'un témoin, repérage des limites du modèle



Exemples de trois critères d'évaluation pour valider la réalisation d'une modélisation en géologie :

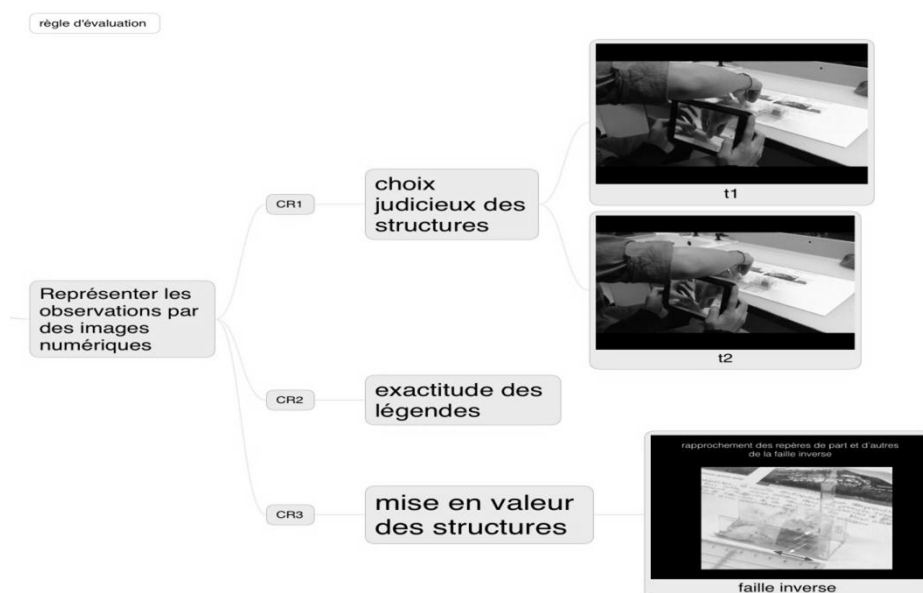
1. analogie correcte entre modèle et structures réelles
2. prise de mesures correctes et complètes
3. organisation et gestion de la propreté de la paillasse



Exemples de trois critères d'évaluation pour valider la communication de résultats en géologie :

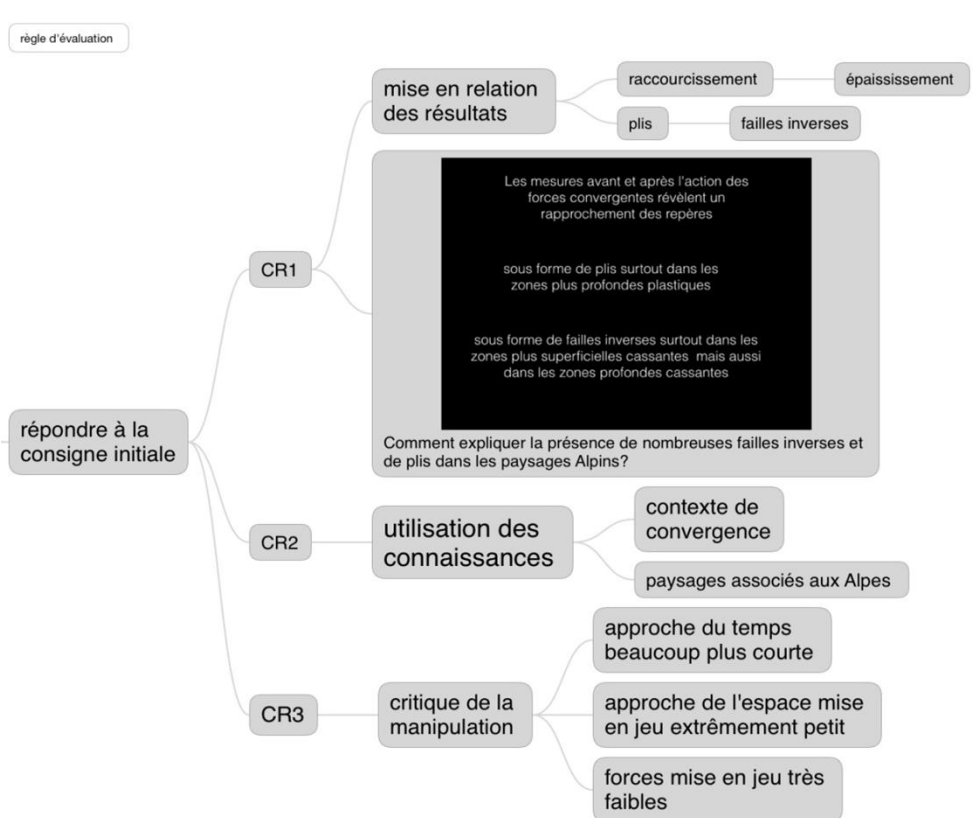
1. choix judicieux des structures à représenter
2. exactitude des légendes
3. mise en valeur des structures par le soin apporté à la représentation

Exemples de trois critères d'évaluation pour valider l'organisation rédigée de la réponse à la question à



l'aide des résultats obtenus en géologie :

1. mise en relation des résultats en prenant en compte les observations
2. utilisation des connaissances utiles
3. critique de la manipulation



En seconde, cette approche de l'évaluation des travaux pratiques facilite les travaux d'équipe par 4, chacun participant à une partie du travail demandé. L'évaluation peut alors être individuelle au sein d'une équipe. Dans l'exemple ci-dessous, les élèves devaient comparer la biodiversité de l'écosystème sol de forêt avec l'écosystème sol de champs et identifier un paramètre susceptible d'influencer la biodiversité des sols afin de valider ou pas le discours de Claude Bourguignon sur la microbiologie des sols (https://www.youtube.com/watch?v=K7wbDr_P8NU).

Ainsi les critères d'évaluation des deux premières étapes de l'évaluation peuvent être faites par des élèves différents, chacun se répartissant la tâche à accomplir. La coopération est alors indispensable pour pouvoir remplir correctement le tableau à l'aide des différentes observations et répondre à la recherche.

étapes CRITÈRES	CR1	CR2	CR3
1. mise au point à la loupe	papier millimétré	être vivant identifié forêt	être vivant identifié champs
2. identification et dessins simplifiés	1 être vivant identifié déplacé sur la clé de détermination et dessiné	1 être vivant identifié déplacé sur la clé de détermination et dessiné	1 être vivant identifié déplacé sur la clé de détermination et dessiné
3. tableau complété	nom correct	nombre bien estimé	taille moyenne calculée
4. bilan répondant à la recherche	prenant en compte l'ensemble des informations observées	précisant l'hypothèse	VIDÉO présente

L'utilisation des lettres ABCD peut suffire pour évaluer les compétences d'une manière formative ou pour mettre en place une auto-évaluation. On peut aussi comme cela se fait lors des ECE faire correspondre un certain nombre de points pour chaque lettre, points qui peuvent être différents ou pas pour chaque étape réalisée.

FICHE N° 6 : Un exemple de correction d'épreuve du bac (spécialité Bac S sciences physiques)

Document Education Nationale

Même si l'exemple ci-dessous ne relève pas, à strictement parler, d'une évaluation par compétences, il donne l'exemple d'une évolution dans les modalités de correction d'une production. On cherche dans la production de l'élève la preuve de sa compétence puis on affecte un niveau que l'on transforme ensuite en note.

Sans rentrer dans le détail de l'exercice à effectuer, en voici quelques éléments :

- Le problème à résoudre est de savoir si une **eau analysée est potable**.
- Les élèves doivent argumenter leur réponse en mobilisant leurs connaissances et en utilisant des données fournies avec le sujet.
- Les critères d'évaluation annoncés sont les suivants : qualité de la rédaction, structuration de l'argumentation, analyse critique des conditions expérimentales, rigueur des calculs et toute initiative prise pour mener à bien la résolution du problème.

Exercice III (spécialité) : Eau potable ou non ? (5 points)

La grille suivante (n°1) permet d'apprécier, selon quatre niveaux, les compétences développées par le candidat pour traiter l'exercice. Pour cela, elle s'appuie sur des indicateurs de réussite.

Niveau A : Les indicateurs choisis apparaissent dans leur (quasi) totalité.

Niveau B : Les indicateurs choisis apparaissent partiellement.

Niveau C : Les indicateurs choisis apparaissent de manière insuffisante.

Niveau D : Les indicateurs choisis ne sont pas présents.

Grille n° 1

Compétence	Indicateurs de réussite	A	B	C	D
S'approprier Extraire des informations. Mobiliser ses connaissances.	<ul style="list-style-type: none"> - La comparaison entre le pH expérimental et la valeur du pKa est explicite. - Les spectres 1 et 2 sont attribués respectivement aux formes acide et basique du PNP. - Les valeurs des longueurs d'onde d'absorbance maximale (environ 320 et 400 nm) lues sur les spectres du document 2 sont attribuées respectivement à l'ultraviolet et au visible. 				
Analyser Organiser et exploiter ses connaissances et les informations extraites. Construire les étapes d'une résolution de problème. Justifier un choix expérimental lors d'un protocole.	<ul style="list-style-type: none"> - La prédominance de la forme basique du PNP dans les conditions opératoires est argumentée. - Les critères de choix de la longueur d'onde 400 nm sont formulés. - Le passage des volumes V_i aux concentrations des solutions S_i est argumenté (dilution). - Les absorbances A_i des solutions étalons sont exploitées (graphiquement ou de manière calculatoire pour montrer la proportionnalité entre A et C) pour déterminer la valeur de la concentration de la solution S'. - Le passage de la concentration de S' à la concentration de S puis à celle de E est argumenté. - Les choix expérimentaux (longueur d'onde 400 nm, pH basique, blanc avec la solution tampon) sont justifiés. <p>Remarque : il n'est pas exigé que la loi de Beer-Lambert soit citée.</p>				
Réaliser Effectuer des calculs littéraux et numériques. Tracer un graphique ou construire un tableau. Exprimer les résultats.	<ul style="list-style-type: none"> - Les calculs sont mathématiquement justes (indépendamment d'une erreur éventuelle relevant de la compétence analyser). - Les unités sont correctes. - Le graphique (ou le calcul du coefficient de proportionnalité par construction du tableau) fait explicitement apparaître les légendes et les unités. - L'incertitude sur A est prise en compte. - Le résultat est exprimé avec une incertitude. 				
Valider Discuter de la signification d'un résultat au regard de normes.	<ul style="list-style-type: none"> - La conclusion sur le caractère potable ou non de l'eau fait clairement apparaître les différences de normes selon les pays. 				
Communiquer Décrire la démarche suivie.	<ul style="list-style-type: none"> - La démarche est exprimée clairement et elle est en cohérence avec les calculs effectués (même si elle est incomplète ou erronée) 				

Les cinq compétences sont affectées de coefficients : s'approprier (1), analyser (3), réaliser (3), valider (1), communiquer (1). La grille suivante (n°2) permet de reporter les niveaux de compétences de la grille 1 en prenant en compte ces différents coefficients.

Grille n° 2

Coefficient	Compétence	A	B	C	D
1	S'approprier				
3	Analyser				
3	Réaliser				
1	Valider				
1	Communiquer				

Le regard porté sur la grille n°2 de manière globale aboutit, en fonction de la position des croix, à produire une note au demi-point évaluant la production de l'élève.

Repères pour convertir la grille n° 2 en note :

- Majorité de A et éventuellement un ou deux B : 5
- Majorité de B (sans C ou D) : 4
- Majorité de B avec quelques C ou D : 3
- Equilibre entre (A, B) et (C, D) : 2,5
- Forte majorité de C : 2
- Forte majorité de D : 1
- Seulement des D : 0

FICHE N° 7 : Bulletins scolaires : des exemples

Michel SAROUL

Dans une approche par compétences, les bulletins doivent nécessairement évoluer. Ci-dessous un exemple en langues vivantes en lien avec le livret du baccalauréat et une proposition pour les enseignements d'exploration.

	COMPETENCES	SITUATIONS D'EVALUATION	NIVEAU DE COMPETENCE (A1, A2, B1, B2)
ANGLAIS	Compréhension de l'écrit		
	Compréhension de l'oral		
	Expression écrite		
	Expression orale en continu		
	Interaction orale		
	SYNTHESE SOUS FORME DE NOTE		
	BILAN, REMARQUES ET CONSEILS :		

	NIVEAUX DE COMPETENCES	DESCRIPTEURS (1 : DEPASSE LES EXIGENCES / 2 : ASSUREE / 3 : ACCEPTABLE / 4 : INSUFFISANT)	POSITIONNEMENT
LITTERATURE ET SOCIETE	Niveau 1	S'investit dans la démarche proposée, fait preuve d'autonomie, est moteur dans la conduite du projet proposé, dans la réalisation et la présentation de la production. Mobilise ses compétences en particulier celles liées à la recherche documentaire et ses connaissances dans le domaine littéraire. Est capable d'analyse et d'autoévaluation. À développer des compétences méthodologiques et a acquis des connaissances dans le domaine.	
	Niveau 2	S'investit dans la démarche proposée, fait preuve d'autonomie dans la conduite du projet proposé, dans la réalisation et la présentation de la production. Mobilise ses compétences en particulier celles liées à la recherche documentaire et ses connaissances dans le domaine littéraire sans. À développer des compétences méthodologiques et a acquis des connaissances dans le domaine.	
	Niveau 3	A suivi les propositions et s'est favorablement intégré dans un groupe de projet. A participé à la conduite du projet proposé, ainsi qu'à sa réalisation et sa présentation de la production. À développer des compétences méthodologiques et a acquis des connaissances dans le domaine.	
	Niveau 4	Ne s'est pas investi dans la démarche proposée et n'a pas facilité la démarche de projet proposé : mobilisation de ses compétences. N'a pas développé de compétences particulières ni acquis de connaissances significatives.	
	BILAN, REMARQUES ET CONSEILS :		

FICHE N° 8 : Un exemple de gestion des erreurs en sciences économiques et sociales

Marielle KNEBLEWSKI

Dans la culture française de l'évaluation, l'erreur de l'élève est souvent perçue comme un élément qu'il faut limiter pour que celui-ci progresse. Les enquêtes PISA pointent régulièrement cette spécificité française où l'erreur dans les évaluations est assez rarement connotée positivement et utilisée dans les stratégies d'enseignement. Cette fiche a pour vocation de présenter quelques réflexions et outils pour faire des erreurs des leviers au service des apprentissages des élèves en prenant appui sur une expérimentation en SES.

Contexte

L'évaluation au Lycée est de nos jours encore source d'un certain nombre de frustrations et d'insatisfactions tant du point de vue des élèves que de celui des enseignants :

- La distribution de la correction aux élèves ou sa déclinaison rapide, telle qu'elle parfois pratiquée au Lycée au regard de la densité de certains programmes, ne permet pas pleinement aux élèves de percevoir le décalage entre ce qu'ils ont produit et les attentes du correcteur. Cette distorsion peut même entraîner de leur part de l'amertume voire de la démotivation. C'est en partie pour cette raison que se développent des réflexions institutionnelles, notamment lors de la Conférence nationale sur l'évaluation en décembre 2014 (voir page).

- Les élèves se montrent parfois passifs pendant l'activité de correction, notamment depuis le moment où ils prennent connaissance de la note chiffrée. En effet, il est régulier pour l'élève d'appréhender l'évaluation en premier lieu à la lumière de sa fonction sociale (c'est-à-dire de classement) sans l'envisager comme un support de progression individuelle. Notons toutefois que caractère définitif d'une note une fois les copies distribuées aux élèves participe largement à renforcer cette représentation.

- L'enseignant ne comprend pas voire s'exaspère de constater que ses élèves reproduisent souvent les mêmes erreurs. Il peut soit remettre en cause la bonne volonté des élèves qui décidément n'en feraient qu'à leur tête soit se questionner sur ses pratiques didactiques pouvant même aller jusqu'à altérer son sentiment d'efficacité professionnelle. Les erreurs seraient les ratés d'un système qui n'aurait pas fonctionné.

Ces situations sont d'autant plus difficiles à vivre pour l'enseignant et les élèves que le temps et le soin apportés par chacun au travail lié à l'évaluation sont bien réels.

En effet ce qui est certainement aliénant, pour les enseignants comme pour les élèves, c'est bien le temps interminable du signalement rituel et sans perspectives apparentes des erreurs. Ces pratiques sont surtout le reflet d'une conception insuffisamment positive de l'erreur dans notre système éducatif puisque cette dernière apparaît comme regrettée et regrettable.

Il s'agit donc de placer l'erreur dans une relation nouvelle entre l'élève et sa formation.

Quelques repères pour mieux comprendre le rôle de l'erreur dans l'apprentissage

Sans entrer dans des développements trop conceptuels pour être suffisamment opérants dans nos pratiques quotidiennes, il semble toutefois intéressant de rappeler que l'erreur détient un statut dans les sciences cognitives bien éloignée des représentations habituelles.

En effet, dans les modèles constructivistes en pédagogie, l'erreur n'est pas considérée comme une déviance mais comme un processus au cœur même de la pensée.

Jean Pierre Astolfi dans son ouvrage « *L'erreur, un outil pour enseigner* », (ESF 1997)⁵³ s'appuie sur les œuvres de Bachelard et Piaget pour nous éclairer sur le statut de l'erreur dans le développement cognitif.

Pour Bachelard, tout sujet a des connaissances empiriques, issues de l'expérience ou de l'observation du quotidien. Ces connaissances déjà constituées (ou *représentations*) sont des obstacles qu'il faut surmonter, rectifier pour accéder à un nouveau stade de la connaissance. Les erreurs des élèves traduisent en fait la présence et la résistance de ces obstacles. Il n'y a donc pas d'apprentissage sans erreurs, puisqu'elles sont le témoin et le signal que l'apprenant se heurte à des connaissances antérieures.

⁵³ Jean Pierre Astolfi était professeur de Sciences de l'Éducation à l'Université de Rouen.

Piaget parle lui de *schèmes*, structures qui guident la pensée et le raisonnement, communs à tous. L'apprentissage est une adaptation de nos schèmes de pensées à de nouvelles données du réel. Les erreurs peuvent s'interpréter comme la manière avec laquelle l'apprenant tente de faire un lien entre ce qu'il sait déjà faire et ce qu'il veut savoir-faire. Ce déséquilibre dont l'erreur est le témoin constitue le moteur du développement cognitif de nos élèves.

Exemples d'utilisation pédagogique des erreurs depuis une évaluation en sciences économiques et sociales

On pourrait imaginer ici trois entrées possibles pour travailler sur et avec les erreurs des élèves à partir de leurs évaluations :

Le repérage des erreurs comme un outil au service du décodage des attentes

Jean Pierre Astolfi souligne à juste titre que lorsqu'elle est identifiée par l'enseignant l'erreur est systématiquement soulignée comme pour matérialiser la faute et faire apparaître la sanction.

C'est ce que l'auteur nomme « *Le syndrome de l'encre rouge* ».

Cette pratique traditionnelle dans notre culture professionnelle, relevant presque d'un réflexe pavlovien, prive en réalité l'élève d'activités bien plus nourrissantes parce que le plaçant en acteur voire investigateur du repérage de ses propres erreurs.

En effet, si on y regarde de plus près on réalise facilement que l'activité consistant à identifier ses propres erreurs est plus forte en terme d'apprentissage et ce pour des raisons finalement élémentaires :

- L'erreur pour produire des apprentissages doit être pensée comme appartenant à celui qui la fait et non à celui qui la voit.
- Lorsque l'apprenant identifie lui-même l'erreur, la confusion cesse au moment même où il en prend conscience.

Ainsi, on peut demander à l'élève de chercher ses erreurs à partir d'indications très simples du type « *il y a trois erreurs dans ce paragraphe, c'est à toi de les trouver* ». L'élève va alors mentalement se questionner sur les attentes du professeur et les consignes délivrées. Et c'est justement à ce moment-là que l'intensité de l'acte d'apprendre est la plus forte. Comme le disait Bachelard « *L'essence même la réflexion, c'est de comprendre que l'on avait pas compris* »

Ce type d'exercice peut facilement être réalisé dans une séance d'accompagnement personnalisé et être conduit de façon individuelle ou par petits groupes (6 élèves environ).

Il s'agirait d'en le second cas de procéder à un repérage collectif des erreurs depuis toutes les productions.

L'avantage du travail en petit groupe c'est qu'il apporte des bénéfices supplémentaires :

En effet l'échange entre pairs, dont il a été montré qu'il est dans certains cas bien plus efficient que la parole de l'enseignant, permet :

- aux élèves de se rendre compte de la diversité des démarches d'action possibles ;
- ce faisant, de comprendre voire de s'approprier certaines d'entre elles, sachant qu'elles sont parfois plus proches entre elles qu'elles ne le sont de celle de l'enseignant ;
- de réaliser ce que l'on n'aurait pas toujours réussi à réaliser seul.

Les erreurs comme outil au service de l'activité de métacognition

La métacognition est un concept né de la psychologie américaine des années 70.

En psychologie, la métacognition est la « *cognition sur la cognition* ». Autrement dit, la métacognition consiste à avoir une activité mentale sur ses propres processus mentaux, c'est-à-dire « *penser sur ses propres pensées* ».

En pédagogie la métacognition désigne la capacité chez l'élève de revenir sur un travail effectué pour le réexaminer mentalement, pour en dégager les caractéristiques et reconstruire ensuite les procédures qui l'ont conduit à commettre une erreur.

L'élève parce qu'il a réussi à conscientiser sa démarche qui lui permettra en quelque sorte de se parler à lui-même lors des évaluations. Il va ainsi créer une certaine capacité au pilotage interne de ses apprentissages.

La méthode privilégiée pour placer l'élève dans une réflexion métacognitive reste bien évidemment l'entretien.

Ci-dessous un exemple de dialogue entre élèves depuis un extrait de copie (discipline SES, niveau première, Thème étudié : la monnaie, année 2014-2015)

<p><u>Le prof à l'élève auteur de la copie</u> : Qu'est-ce qui t'a amené à écrire ici que la monnaie a une fonction aussi politique ?</p> <p><u>L'élève</u> : parce que c'est vrai</p> <p><u>Le prof</u> : oui tout à fait, mais encore</p> <p><u>L'élève</u> : parce que vous m'avez posé une question sur la monnaie ...alors moi je vous ai parlé de ça. Et puis bon j'ai pas eu de point !</p> <p><u>Le prof</u> : Si j'ai bien compris ce que tu me dis, tu penses que ton travail n'est pas récompensé.</p> <p><u>L'élève</u> : oui quand même un peu...</p> <p><u>Le Prof</u> : Je sais que c'est très frustrant mais je t'assure que tu vas progresser si tu fais l'effort d'y réfléchir, tu veux bien ?</p> <p>Silence....</p> <p><u>L'élève</u> : j'avais super bossé cette partie du cours d'autant plus que j'avais buté dessus en classe ...alors bon j'étais content que ça tombe dessus.</p> <p><u>Prof</u> : rappelle moi ce que tu as fait pour trouver la réponse ?</p> <p><u>L'élève</u> cherche.... : ben... j'ai lu la question et j'ai vu qu'il s'agissait des fonctions de la monnaie</p> <p><u>Le prof</u> : et comment tu t'y es pris pour répondre</p> <p><u>L'élève</u> : ben j'ai répondu directement sur la feuille.</p>	<p><u>Le prof</u> : Tu peux me relire cette question ?</p> <p><u>L'élève lit</u> : « Vous mettez en évidence l'évolution des formes de la monnaie »</p> <p><u>Le Prof</u> : qu'est-ce que tu remarques ?</p> <p><u>L'élève</u> réfléchit..., le prof reste silencieux avec un regard bienveillant</p> <p><u>L'élève</u> : P.... il y a écrit formes et pas fonctions !</p> <p>En fait on s'en fout des fonctions...</p> <p>Rires</p> <p><u>Le Prof</u> : dans l'absolu bien sûr que non mais disons qu'ici ma demande est bien précise.</p> <p><u>Le Prof</u> : qu'est-ce qu'on peut retenir de ce que tu viens de découvrir.</p> <p><u>L'élève</u> : je crois que je réponds trop vite aux questions, je pars au quart de tour, il faut que je me pose dans ma tête...</p>
---	---

Ce type de dialogue aisé en apparence nécessite en réalité un certain nombre de précautions et de techniques adaptées pour faciliter le travail mental de l'élève.

C'est pourquoi il convient d'emprunter ici une posture proche de ce que le psychologue P. Vermesch nomme *l'entretien d'explicitation*. L'entretien d'explicitation est une technique à pour but de s'appuyer uniquement sur la verbalisation des faits pour éviter les jugements, interprétations et appréciations. (Cf. *Points de Repère* « Former les élèves à s'orienter », fiche n°7, la conduite d'entretien, pages 35-36)

Quelques techniques facilitatrices de l'entretien à caractère métacognitif :

ATTITUDES FAVORABLES	DESCRIPTION
Solliciter les descriptions	<ul style="list-style-type: none"> - Il s'agit de privilégier les questions qui mettent l'élève en situation de réellement produire sa réponse et de décrire son action. <p>Ex : <i>Comment t'y es pris pour ... ?</i> (ne jamais utiliser le pourquoi qui peut relever du jugement)</p> <ul style="list-style-type: none"> - Utiliser la relance <p>Ex : <i>mais encore ?</i> ou en reprenant un terme employé par l'élève</p> <p>Ex : <i>tu dis que tu es dégoûté ?</i></p>
Écoute et regard empathique	<p>Écouter en silence, sourire à l'élève.</p> <p>Montrer que c'est normal ou naturel de commettre ce type d'erreur.</p> <p>Ne pas afficher de surprise ou d'agacement lorsque l'élève décrit une erreur.</p> <p>Ne pas porter de jugement moral sur ce qu'a fait l'élève, cela ne pourrait qu'interrompre la communication.</p>
Ne jamais interpréter à la place de l'élève Cela empêche une bonne exploration par l'élève.	<p>Éviter les propos de type :</p> <p><i>Tu vois bien que tu as confondu les deux termes ! C'est pour ça que tu t'es trompé.</i></p> <p><i>Là c'est sûr c'est un manque de travail</i></p>
Gérer habilement les silences.	<p>Le silence est en effet nécessaire pour laisser le temps à l'élève d'explorer sa démarche. On peut l'interrompre si on pense que l'élève est gêné de cette situation par des interventions de type « ne t'inquiètes pas, on va réussir à trouver ensemble suivi d'une nouvelle question de description</p>

Les erreurs comme un outil au service de la préparation d'une séquence de remédiation : un exemple de typologie des erreurs

Il existe enfin une autre exploitation possible des erreurs des élèves qui nécessite une observation fine, plus globale à plus long court des élèves. Il s'agit du travail de remédiation depuis une typologie des erreurs inspirée des recherches de Jean Pierre Astolfi.

Où trouver les informations nécessaires à la classification par type d'erreurs ?

- Dans les copies des élèves ou toute autre production.
- Dans l'observation du comportement de l'élève en classe notamment lors des évaluations
- Dans les données recueillies sur l'élève lors des entretiens à caractère métacognitif.

Types d'erreurs	Activités de remédiations possibles
Erreurs due à une surcharge cognitive Les élèves n'arrivent pas à comprendre et à mémoriser tout ce qu'on leur a présenté ou dit précédemment. L'élève, dans une situation proche de celle dans laquelle il a préalablement réussi, semble paniqué, n'arrive plus à mobiliser ce qu'il sait ou sait déjà faire Indicateurs Problème de gestion de temps, le travail lors des évaluations n'est souvent pas terminé. Lors de l'évaluation l'élève est agité/nerveux. L'élève a du mal à décrire son action dans l'entretien métacognitif.	Les élèves n'arrivant pas à fixer leur attention sur tous les aspects de la tâche à réaliser en même temps, mieux vaut les inciter à des concentrations successives sur des sous-tâches, plus facilement gérables. Permettre aux élèves de structurer et relier les nouveaux savoirs à des réseaux de savoirs existants, par exemple sous forme de schémas heuristiques, plutôt que de faire mémoriser des savoirs sous forme linéaire. Permettre aux élèves de se préparer mentalement à toute situation qui peut avoir un aspect déstabilisant (ex bilan).
Erreurs relevant de la compréhension des consignes L'élève a la capacité de réaliser la tâche mais a du mal à l'identifier du fait d'une difficulté à lier les verbes générateurs de la consigne à l'opération attendue Ex : l'élève connaît la réponse mais ne saisit pas le sens d'action que contient la question. Indicateurs : Lors de la correction ou l'entretien élève commente souvent par « <i>Mais je le savais !</i> »	Travailler dans une séquence transversale d'accompagnement personnalisé le sens des verbes d'action (expliquer-expliciter-caractériser-analyser-commenter-décrire), ce qui peut permettre également de résoudre bien des malentendus entre les disciplines. Ex : l'action de problématiser n'est pas comprise de la même façon en Philo, SES et HG. Pratiquer la reformulation de consignes avec les élèves Établir la correspondance entre une série de consignes et une série de réponses. Donner des critères de réussite de la tâche, utiles à la vérification de ce que l'on a produit (liste d'indicateurs d'autoévaluation, d'autorégulation).
Erreurs témoignant de conceptions alternatives des élèves/représentations Les représentations anciennes résistent et se juxtaposent avec les connaissances nouvelles Ex : la création monétaire par la planche à billets. Indicateurs : Lors de l'entretien, l'élève reconnaît ne pas s'être arrêté sur cette question car il n'aurait pas bien compris L'élève reconnaît avoir étudié ce passage du cours La représentation initiale apparaît dans la copie Ex : c'est la banque centrale qui crée la monnaie.	Recueillir les représentations avant chaque séquence. Introduire dans la construction de la séquence des situations obstacles qui pour être dépassées obligent l'élève à abandonner sa conception initiale. Favoriser le débat scientifique dans la classe. Mettre en place des entretiens métacognitifs pour faire émerger les représentations les plus résistantes
Erreur due aux opérations intellectuelles impliquées. Ces opérations ne sont pas disponibles chez l'élève alors qu'elles paraissent « naturelles » à l'enseignant. Exemple : les élasticités en classe de seconde en SES. Indicateurs: La quasi-totalité des élèves n'ont pas réussi à réaliser la tâche demandée.	La tâche incombe ici au professeur qui doit avant la mise en place de la séquence vérifier les pré-requis des élèves. Exemple : dans le cas des élasticités l'enseignant doit vérifier que l'élève maîtrise le calcul des variations relatives. En AP, analyser avec les élèves des différences entre exercices d'apparence proche, mais qui mettent en jeu des compétences diverses.

Limites et points d'achoppements possibles d'un travail sur l'erreur

Il est évident que ce type de travail entraîne des allers-retours entre le professeur et l'élève, entre l'élève et sa production, entre lui-même et sa démarche, qui peut faire craindre un alourdissement du travail.

Ainsi, on pourrait tout à fait imaginer que ce type de travaux ne concerne pas toutes les évaluations ou bien s'inscrivent dans un travail sur plusieurs semaines en AP.

Le professeur peut se montrer également plus économe en observations lors des premières corrections puis qu'il doit placer le plus possible l'élève dans le rôle d'investigateur de ses propres erreurs

Enfin et de façon plus générale, on peut considérer que ce type de démarche nous place dans l'opportunité de réfléchir sur le nombre souvent trop conséquent d'évaluations sommatives au Lycée alors même que ces dernières s'accumulent parfois sans réels effets constructifs sur les apprentissages des élèves.

FICHE N° 9 : Un exemple d'approche par compétences en lettres

Jean-Jacques BIEVRE

Tous les derniers textes qui définissent le cadrage des programmes et des épreuves en français - du collège au BTS – abordent les compétences à acquérir. Pourtant si les listes de capacités et/ou compétences sont parfois longues, jamais les instructions (ni les documents d'accompagnement) n'abordent le principe des « échelles de descripteurs ».

On montrera par un tableau synoptique qui emprunte des formulations à tous les niveaux que les compétences en français/littérature peuvent être classées en 8 catégories : lire, dire, écrire, approfondir sa connaissance de la langue, argumenter, apprécier / interpréter / porter un jugement (esthétique), lire une image fixe ou mobile, acquérir une culture de l'information et des médias.

Puis on proposera 2 tableaux :

- Un tableau d'analyse pour évaluer un écrit en français.
- Un exemple d'échelle de descripteur pour la lecture analytique.

Derniers bulletins officiels qui régissent le français (programmes et épreuves)

BTS : Objectifs, contenus de l'enseignement et référentiel des capacités du domaine de la culture générale et expression pour le BTS / BO n°47 du 21 décembre 2006 / MENS0602787A

Terminale littéraire : Enseignement spécifique de littérature de la série littéraire - classe terminale / BO spécial n°8 du 13 octobre 2011 / MENE1119471A

Définition de l'épreuve de littérature de la série littéraire applicable à compter de la session 2014 / MENE1319690N

Premières (séries générales et technologiques) : Programme de l'enseignement commun de français en classe de seconde générale et technologique et en classe de première des séries générales et programme de l'enseignement de littérature en classe de première littéraire / BO spécial n°9 du 30 septembre 2010 / MENE1019760A

Épreuves orales, obligatoire et de contrôle, de français-littérature en série littéraire, de français en séries économique et sociale et scientifique du baccalauréat général et dans toutes les séries du baccalauréat technologique, à compter de la session 2012 des épreuves anticipées / BO spécial n°7 du 6 octobre 2011 / MENE1123643N

Socle commun de connaissances, de compétences et de culture / Bulletin officiel n° 17 du 23 avril 2015 / MENE1506516D

COMPÉTENCES EN FRANÇAIS / LITTÉRATURE

COMPETENCES GENERALES
LIRE (TEXTES ET DOCUMENTS)
<ul style="list-style-type: none"> - Manifester, par des moyens divers, sa compréhension de textes variés. - Adapter son mode de lecture à la nature du document proposé et à l'objectif poursuivi. - Dégager, par écrit ou oralement, l'essentiel d'un texte lu. - Repérer les informations dans un texte ou document à partir des éléments explicites et des éléments implicites nécessaires : <ul style="list-style-type: none"> - reconnaître le statut du texte ou document (genre, registre, type de discours, destinataire) - situer le message dans ses contextes (historique, linguistique, référentiel, idéologique,...) - discerner les marques d'énonciation - distinguer les idées et les mots clés du message - distinguer les sous-entendus (présupposés logiques et présupposés culturels / l'implicite) - percevoir les effets de sens dus au langage (ambiguïtés, connotations, figures de style,...) - repérer le système ou les systèmes de cohérence d'un texte (chronologique, logique, symbolique...). - Lecture cursive rapide de documents et pouvoir en rendre compte. - Mettre en relation des éléments appartenant à des documents différents, repérer les idées convergentes et divergentes - Restructurer un message à partir d'éléments donnés
DIRE
<ul style="list-style-type: none"> - Connaître et respecter les conditions préalables et indispensables à toute communication orale (attention, écoute, disponibilité...). - Adapter sa prise de parole à la situation de communication (registre de langue ; destinataire ; en respectant le sujet, les données du problème, le ou les objectifs fixés)

<ul style="list-style-type: none"> - Choisir des moyens d'expression appropriés (images, exemples, répétitions volontaires, usage du métalangage, formules de relations sociales...) - Se fixer un ou des objectifs (informer, expliquer, justifier, réfuter, convaincre, persuader, exprimer et transmettre ses émotions) et le (ou les) faire connaître. - Formuler clairement un propos. Choisir, ordonner, structurer les éléments de son propre message. <p>Savoir écouter avant de dire.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reformuler un message oral. - Savoir dire/lire/réciter un texte de façon expressive. - Savoir commenter des images, figures, tableaux. - Savoir recentrer le sujet de discussion ou le thème d'un débat. - Maîtriser les éléments non-verbaux : poser sa voix, articuler, contrôler le débit, varier l'intonation ; maîtriser le regard, les gestes, les mimiques ; utiliser l'espace ; respecter les contraintes de temps ; manifester son implication.
ÉCRIRE
<ul style="list-style-type: none"> - Rédiger de manière lisible : graphie, ponctuation, mise en page. Faire sens par la disposition typographique. - Respecter le code linguistique écrit (morphologie, orthographe lexicale et grammaticale, syntaxe). - Respecter la logique d'un texte écrit (connecteurs, marques de chronologie, reprises lexicales et anaphoriques). - Prendre en compte la situation d'écriture (niveau de langue, précision lexicale). - Utiliser ses capacités de raisonnement, ces connaissances sur la langue, savoir faire appel à des outils variés pour améliorer son texte - Écrire en tenant compte de l'aspect esthétique et créatif de l'écriture - Enrichir l'écriture (transposer, transformer, imiter)
COMPETENCES SPECIFIQUES
APPROFONDIR SES CONNAISSANCES DE LA LANGUE
<ul style="list-style-type: none"> - Enrichir son vocabulaire particulièrement le lexique favorisant l'expression d'une pensée abstraite. - Savoir définir un mot - Analyser la création et la structuration lexicales. Savoir découper un mot (formation des mots). Repérer l'évolution du sens des mots dans le temps. - Savoir apprécier les variations sociales et/ou historiques des mots (registre de langue ; connotation / dénotation ; archaïsme / néologisme ; etc.) - Améliorer la syntaxe en maniant les phrases complexes à l'oral et à l'écrit. - Acquérir des connaissances en grammaire de texte (organisation cohérence de l'énoncé : système de reprises, connecteurs logiques, etc.) - Acquérir des connaissances en grammaire d'énonciation (situation d'énonciation ; modalisation ; dimension pragmatique, dialogisme, métalangage, etc.) dans le but de favoriser la compréhension de l'implicite, des enjeux et des interactions dans toute forme de communication
ARGUMENTER
<i>s'attacher à former la réflexion et l'esprit critique.</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Tenir compte de l'autre. Prendre en compte du discours et de l'attitude de l'interlocuteur (écouter, saisir les nuances, reformuler, s'adapter). - Savoir argumenter en utilisant la concession, la façon dont s'élaborent les diverses sortes d'arguments et leur influence sur les interlocuteurs. - Développer une argumentation en respectant une méthodologie - Distinguer les modalités de l'argumentation : [démontrer / argumenter / polémiquer / délibérer] ; [convaincre et persuader] dans toutes les formes d'expressions - Savoir repérer et utiliser les types d'arguments (connaître la façon dont s'élaborent les diverses sortes d'arguments et leur influence sur les interlocuteurs). - Analyser, confirmer, réfuter. - Prendre en compte des problématiques.
APPRECIER / INTERPRETER / PORTER UN JUGEMENT ESTHETIQUE
<i>Développer une conscience esthétique permettant d'apprécier les textes</i>
<ul style="list-style-type: none"> - Évaluer l'intérêt, la pertinence, la cohérence, la portée d'un texte ou document (y compris sa propre production) ou de certains de ses éléments. - Avoir des critères esthétiques d'analyse, d'appréciation et de jugement ; analyser l'émotion qu'elles procurent et d'en rendre compte - Être capable de lire, de comprendre et d'analyser des œuvres de genres variés, et de rendre compte de cette lecture, à l'écrit comme à l'oral - Faire des hypothèses de lecture, proposer des interprétations - Formuler une appréciation personnelle et savoir la justifier - Savoir utiliser ses connaissances culturelles pour dégager des significations et étayer un commentaire - Percevoir les constantes d'un genre et l'originalité d'une œuvre

<ul style="list-style-type: none"> - Savoir utiliser ses connaissances grammaticales pour lire et analyser les textes - Connaître les principales figures de style et repérer les effets rhétoriques et poétiques - Savoir comparer plusieurs documents (textes et images en groupements autour d'une question, d'une problématique d'écriture, etc.)
LIRE UNE IMAGE FIXE OU MOBILE
Apprendre à regarder de façon réfléchie et critique le discours de l'image
<ul style="list-style-type: none"> - Être capable de décrire une image avec méthode (par exemple en utilisant les lignes de forces ; la palette de couleurs, les contrastes de formes, de couleurs, de quantités ; les plans ; etc.) - Être capable de lire et d'analyser des images en relation avec les textes étudiés - Savoir observer et interpréter en tenant compte du caractère polysémique de l'image - Reconnaître les codes propres aux différents genres de l'image (peinture historique, portrait, mais aussi bande dessinée, publicité, etc.) de la même manière que les genres littéraires. - Repérer et comprendre la nature, la place et la fonction d'un plan à l'intérieur d'une ou plusieurs séquences - Analyser le récit pour ce qui est de la chronologie (anachronismes, flash-back ou analepses, anticipations ou prolepses) et de la durée (scènes, sommaires et ellipses). - Repérer, décrire et interpréter un montage (cut, dans le mouvement, parallèle, alterné, etc.) ; les mouvements de caméra (travelling, panoramique, etc.)
ACQUERIR UNE CULTURE DE L'INFORMATION ET DES MEDIAS
Acquérir une distance et une réflexion critique suffisantes pour que se mette en place une pratique éclairée de ces différents supports médiatique (radio, presse écrite, audio-visuel, internet).
<ul style="list-style-type: none"> - Manifester sa curiosité pour l'actualité des activités culturelles et artistiques - Être capable de rechercher, de recueillir et de traiter l'information, d'en apprécier la pertinence - Connaître la nature et le fonctionnement des médias (numériques) et les règles qui en régissent l'usage - Connaître les principes de la production de l'information et de son accès (notions de sources, de documents, auteur, éditeur, classement, dépôt légal, droits...). - Être capable d'utiliser des médias pour produire soi-même de l'information, pour communiquer et argumenter (Écrire un mail avec pièce jointe ; Faire un exposé avec une présentation numérique ; Écrire un texte en utilisant un traitement de texte ; déposer un document sur un blog) - Produire un document en combinant plusieurs types de composants (textes, sons, images, tableaux, liens...). - Utiliser un site collaboratif dans le cadre scolaire et connaître les règles de bienséance et de civilité de la communication et de la discussion numérique. - Commenter des documents non textuels (organigramme, tableau de statistiques, schéma, graphique, diagramme...)

TABEAU D'ANALYSE POUR EVALUER UN ECRIT EN FRANÇAIS

	Texte dans son ensemble	Relations entre phrases	Phrase
Point de vue pragmatique	<ul style="list-style-type: none"> -L'auteur tient-il compte de la situation ? -A-t-il choisi un type d'écrit adapté ? -L'écrit produit-il l'effet recherché ? 	<ul style="list-style-type: none"> -La fonction de guidage du lecteur est-elle assurée? -La cohérence thématique est-elle satisfaisante ? 	<ul style="list-style-type: none"> -La construction des phrases est-elle variée, adaptée au type d'écrit ? -Les marques de l'énonciation sont-elles interprétables, adaptées ?
Point de vue sémantique	<ul style="list-style-type: none"> -L'information est-elle pertinente et cohérente ? -Le choix du type de texte est-il approprié ? -Le vocabulaire dans son ensemble et le registre de langage sont-ils homogènes et adaptés à l'écrit produit? 	<ul style="list-style-type: none"> -La cohérence sémantique est-elle assurée? -L'articulation entre les phrases ou les propositions est-elle marquée efficacement? 	<ul style="list-style-type: none"> -Le lexique est-il adéquat ? -Les phrases sont-elles sémantiquement acceptables ?
Point de vue morpho-syntaxique	<ul style="list-style-type: none"> Le mode d'organisation correspond-il au type de texte choisi ? -Le système des temps est-il pertinent ? -Les valeurs des temps verbaux sont-elles maîtrisées ? 	<ul style="list-style-type: none"> -La cohérence syntaxique est-elle assurée ? -La cohérence temporelle est-elle assurée ? -La concordance des temps et des modes est-elle respectée ? 	<ul style="list-style-type: none"> -La syntaxe de la phrase est-elle grammaticalement acceptable ? -La morphologie verbale est-elle maîtrisée ? -L'orthographe répond-elle aux normes ?
Aspects matériels	<ul style="list-style-type: none"> -Le support est-il bien choisi ? -La typographie est-elle adaptée ? 	<ul style="list-style-type: none"> -La segmentation des unités de discours est-elle 	<ul style="list-style-type: none"> -La punctuation de la phrase est-elle maîtrisée ?

	-L' organisation de la page est-elle satisfaisante ?	pertinente ? -La punctuation délimitant les unités de discours est- elle maîtrisée?	-Les majuscules sont-elles utilisées conformément à l'usage ?
--	--	---	---

EXEMPLE DE DESCRIPTEUR DE COMPETENCES : LECTURE ANALYTIQUE AU LYCEE

L'exemple donné ci-dessous est à adapter selon les situations (ici en 5 sous-ensembles indépendants sont retenus, notés chacun sur 4 points)

Cette grille permet :

- d'évaluer en « positif »,
- d'éviter qu'un critère non réussi effondre toute l'évaluation,
- de limiter fortement la subjectivité de l'évaluateur,
- de constituer une base de dialogue avec l'élève pour justifier l'évaluation

4	Maîtrise	Entre 15 et 20
3	Acquis	Entre 10 et 14
2	En cours d'acquisition	Entre 6 et 9
1	Non acquis	Entre 0 et 5

EXPRESSION	S'exprime avec des effets de sens ; richesse de l'expression (vocabulaire ; maîtrise des phrases complexes)	4
	Use du métalangage	3
	Organise un propos long	2
	Adapte son discours à la situation (code de la communication connu ; règles de bienséance, registre de langue)	1
DEMARCHE ET REFLEXION	Adopte une démarche organisée et pertinente en rapport avec la question ; conclut et apporte une réponse	4
	Infère, induit, déduit	3
	Analyse ponctuellement des occurrences retenues	2
	Prend en compte une question littéraire	1
COMPREHENSION	Décode le langage métaphorique et symbolique	4
	Décode implicite, ironie, allusion	3
	Rend compte de l'organisation globale du texte	2
	Rend compte du sens littéral (paraphrase)	1
CONNAISSANCES CULTURELLES	Contextualise esthétiquement	4
	Fait des liens avec d'autres arts	3
	Fait des liens avec des événements historiques	2
	Situe correctement dans le temps	1
CONNAISSANCES LITTERAIRES	Rend compte d'une esthétique	4
	Connaît les caractéristiques d'un genre, registre, topos	3
	Nomme, explique et interprète des procédés d'expression	2
	Reconnaît et nomme les dispositions typographiques	1

FICHE N° 10 : Compétences mathématiques au Lycée en lien avec la résolution de problèmes.

Geneviève SERTIER

La notion de compétences est entrée dans les programmes de mathématiques du Lycée à partir de septembre 2010 :

"Outre l'apport de nouvelles connaissances, le programme vise le développement des compétences suivantes :

- *mettre en œuvre une recherche de façon autonome ;*
- *mener des raisonnements ;*
- *avoir une attitude critique vis-à-vis des résultats obtenus ;*
- *communiquer à l'écrit et à l'oral."* ⁵⁴

Ces items étaient déjà présents, bien que déclinés de façon légèrement différente, dans l'objectif général du programme de seconde de 2009, mais le mot "compétence" n'apparaissait pas encore.

On les retrouve ensuite parmi les six rubriques du nouveau livret scolaire de 2012, mais ce n'est qu'en novembre 2013, qu'un document de l'inspection générale de mathématiques explicite les compétences spécifiques aux mathématiques pour le Lycée sous 6 rubriques : **Chercher, Modéliser, Représenter, Calculer, Raisonner, Communiquer** et pose la résolution de problèmes comme cadre privilégié pour développer, mobiliser et combiner plusieurs de ces compétences⁵⁵.

Cette nouvelle façon de concevoir la formation des élèves conforte la thèse que **"Faire des mathématiques, c'est résoudre des problèmes"**.

Comment enseigner par les problèmes?

On peut distinguer trois types de problèmes ayant chacun leur spécificité :

- **Les situations-problèmes** sont des situations pédagogiques conçues dans le but d'**acquérir de nouvelles connaissances**. L'énoncé doit être concis (une seule question si possible), l'élève doit pouvoir s'engager dans la résolution du problème mais ses connaissances sont en principe insuffisantes pour qu'il le résolve complètement. Il doit néanmoins pouvoir appréhender la solution et la connaissance que l'on désire voir acquérir doit être l'outil le plus adapté pour la résolution du problème au niveau de l'élève.
- Les problèmes avec **prise d'initiative** ont pour objectif de **réinvestir des connaissances**, en principe acquises ; ils doivent offrir une vraie activité mathématique à tout élève, y compris celui qui ne maîtrise peut-être pas une résolution complète. Ils présentent des situations mettant en œuvre les mathématiques dans des contextes proches de ceux que les élèves côtoient au quotidien ou qu'ils pourraient être amenés à traiter dans leur vie professionnelle ou citoyenne.
- Les **problèmes ouverts**, quant à eux, n'ont pas de finalité en termes de contenus mathématiques ; leur objectif est d'apprendre à **chercher, raisonner et communiquer**. Ils se composent d'un énoncé court qui n'induit ni méthode, ni solution. Cette dernière n'est pas évidente mais l'énoncé est exprimé simplement pour permettre à tous les élèves de s'engager rapidement dans divers essais et conjectures.

Les scénarios pédagogiques peuvent être variés ; on retiendra le scénario de travail de groupe comme étant le plus adapté pour la formation des élèves ; celui-ci se décline en 4 temps :

- Appropriation du problème / recherche individuelle
- Confrontation / recherche en petit groupe ou en binôme avec consigne de production

⁵⁴ Bulletin officiel spécial n° 9 du 30 septembre 2010

⁵⁵ Voir Document 4

- Débat / mise en commun
- Conclusion / Métacognition et institutionnalisation pour les situations-problèmes

Les problèmes peuvent également être donnés en devoir maison sous forme d'une narration de recherche ou en évaluation de compétences ; ils ne peuvent cependant pas être utilisés pour évaluer des connaissances ou des savoir-faire.

Bien sûr, l'enseignement des mathématiques au Lycée ne peut se résumer à la résolution de problèmes. Les obstacles techniques et le manque de connaissances sont un frein pour s'engager dans une résolution de problème et la maîtrise d'automatismes est indispensable pour exercer son autonomie, pour libérer sa mémoire de travail et pour exercer sa créativité.

Lors de la résolution de problème, on pourra cependant pallier le manque de maîtrise technique par l'utilisation de la calculatrice et de logiciels de calcul formel.

Pour acquérir les automatismes, en calcul comme en géométrie, il est nécessaire de s'entraîner avec des exercices se référant à des tâches simples et il est préférable d'adopter la pédagogie du détour plutôt que la répétition excessive et l'acharnement : en revenant souvent et par petites touches sur les notions, sous la forme de rituels de début de cours par exemple, en motivant leur utilité à l'occasion d'une résolution de problème, en incitant les élèves à mettre en place des contrôles de validation (ordres de grandeur, test d'égalité, ...) chaque fois que l'occasion se présente.

Reste la question de l'évaluation de ces compétences

Les textes officiels ne donnent actuellement aucune indication sur la façon d'évaluer ces compétences, le "groupe recherche maths Lycée" du Cepec travaille à la mise au point d'une expérimentation en classe de seconde.

Le document 4 émanant de l'IGEN invite les commissions d'élaboration de sujets à "*se référer à ces compétences afin que les exercices et questions proposés les mobilisent de façon équilibrée et permettent de les observer.*" On peut donc s'attendre à une probable évolution des épreuves du bac allant vers plus de prise d'initiatives de la part des élèves. A l'heure où nous écrivons cet article, les premiers sujets du bac 2015 confirment cette évolution ; l'exercice 4 de l'épreuve des centres étrangers du 10 juin 2015 en est un exemple significatif. On trouve par exemple sur le site de l'académie de Montpellier⁵⁶ une série de documents précisant les modalités de passation des épreuves orales avec une référence à des niveaux d'acquisition A, B, C, D (qui ne sont pas des niveaux de compétences même si le terme est utilisé) ; la transformation en note n'est pas indiquée.

Grille d'évaluation pour l'ensemble de l'épreuve

Compétences évaluées	N° des questions	Niveau d'acquisition*	Remarques éventuelles
Maîtrise du cours			
Élaboration d'une démarche (avec ou sans calculatrice)			
Mobilisation des outils (savoir-faire)			
Expression orale			
Réactivité aux questions complémentaires et/ou à l'aide apportée			

Appréciation du niveau d'acquisition :

niveau A : compétence très bien maîtrisée, niveau B : compétence presque maîtrisée,

niveau C : compétence partiellement maîtrisée, niveau D : compétence insuffisamment maîtrisée, niveau 0 :

compétence non évaluée durant l'épreuve.

⁵⁶<http://mathematiques.ac-montpellier.fr/spip.php?rubrique65>

DOCUMENT 1 : « Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? »

Extraits du rapport de l'inspection générale - juillet 2005

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

Nous avons repris ici un extrait du rapport de l'IGEN précisant la notion d'« acquis » pour rappeler l'importance de la définition de l'objet à évaluer. En effet il nous semble qu'il y a fréquemment des difficultés à faire la différence entre ce que l'on demande à un élève de « produire » et ce que l'on souhaite qu'il apprenne. Cet extrait revient aussi sur la notion de « compétence », sur le débat visant à l'opposer à la connaissance et sur la difficulté à évaluer en fonction des types d'acquis.

LA NOTION D'« ACQUIS »

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

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

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

On ne peut toutefois négliger :

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

Certains sont toutefois venus récemment rappeler qu'il serait vain d'opposer «connaissance» à «compétence», car ce qu'on attend d'un apprentissage tiendrait toujours de l'une et de l'autre, les

compétences mobilisant toujours les connaissances d'une façon ou d'une autre : nous nous en tiendrons, au moins provisoirement, à ce point de vue...

LA QUESTION DE L'ÉVALUATION DES ACQUIS

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

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

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

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

DOCUMENT 2 : « Culture scientifique et technologique / Vade-mecum / septembre 2009 / MEN » (extraits)

La question de l'évaluation par compétences pose évidemment celle de la formation par compétences. Former par compétences renvoie le plus souvent à la question de la complexité que l'on retrouve à travers les termes pédagogiques de « tâches ». Nous reprenons ci-dessous l'extrait d'un document paru à l'occasion de la mise en place du socle commun.

TACHE SIMPLE / TACHE COMPLEXE

Le programme international PISA, de l'Organisation de coopération et de développement économique (OCDE), pour le suivi des acquis des élèves existe depuis 1997. Des évaluations sont conduites tous les trois ans. Les résultats obtenus lors des différentes enquêtes de PISA montrent que les élèves français réussissent très correctement les tâches simples mais rencontrent des difficultés lorsqu'il s'agit d'effectuer une tâche dite « complexe » exigeant d'articuler plusieurs tâches simples non précisées, en particulier lorsque le contexte ne permet pas d'identifier le champ disciplinaire concerné ou lorsqu'il est « caché » dans un cas concret de la vie courante. Travailler ou évaluer des connaissances et des capacités du socle commun peut se faire en proposant des tâches simples, mais permettre aux élèves de se confronter à des tâches les conduit à exprimer de véritables compétences dans des situations nouvelles...

LA NOTION DE TACHE COMPLEXE

Elle fait partie intégrante de la notion de compétence, comme le rappelle le préambule du socle commun. On compte sur la tâche complexe, pas toujours mais souvent, pas systématiquement mais à bon escient, pour motiver les élèves et les former à gérer des situations concrètes de la vie réelle en mobilisant les connaissances, les capacités et les attitudes acquises. Dans la vie courante, les situations sont toujours complexes, à un degré plus ou moins important. Les résoudre ne se réduit pas à les découper en une somme de tâches simples effectuées les unes après les autres sans lien apparent mais pour celui qui ne parvient pas à maîtriser une situation complexe, c'est une première étape. Les tâches simples incitent davantage à des reproductions de procédures laissant peu d'initiative à l'élève alors que les tâches complexes permettent une stratégie de résolution propre à chaque élève...

TRAVAILLER PAR TACHE COMPLEXE

Qu'est-ce qu'une tâche complexe ?

La tâche complexe est une tâche mobilisant des ressources internes (culture, capacités, connaissances, vécu...) et externes (aides méthodologiques, protocoles, fiches techniques, ressources documentaires...). Dans ce contexte, complexe ne veut pas dire compliqué. Une tâche complexe ne se réduit pas à l'application d'une procédure automatique. Chaque élève peut adopter une démarche personnelle de résolution pour réaliser la tâche. Une tâche complexe est une tâche mettant en œuvre une combinaison de plusieurs procédures simples, automatisées, connues ou met en œuvre plusieurs ressources. Après avoir mis l'élève dans une situation réaliste destinée à motiver la recherche, on lui précise ce qu'il doit faire, de façon ouverte, sans détailler, et ce qu'il doit produire, mais sans lui dire comment s'y prendre ni lui donner de procédure. Chaque élève va alors, dans le cadre de sa démarche personnelle de résolution et selon l'ordre qui lui convient, mettre en œuvre un certain nombre de capacités de la compétence.

POURQUOI TRAVAILLER EN TACHE COMPLEXE ?

Le présent document a pour ambition de montrer comment les enseignants... peuvent contribuer, à travers la mise en œuvre de leurs programmes respectifs, à l'acquisition de compétences répondant aux caractéristiques des exigences internationales, européennes et françaises :

Transversalité : les compétences recouvrent plusieurs disciplines, elles s'exercent dans des situations variées ;

Contextualisation / décontextualisation : la compétence doit être maîtrisée et évaluée à travers des situations concrètes, les plus proches possible de celles rencontrées dans la vie réelle ;

Complexité : les tâches, les situations de mise en œuvre des compétences sont par essence complexes, requérant la mobilisation de connaissances, capacités et attitudes variées ;

Intégration : les compétences intègrent diverses disciplines, diverses facettes (capacités, attitudes, connaissances).

Quand on cherche à évaluer une compétence on est conduit à envisager la mobilisation de connaissances et capacités dans des contextes variés, de complexité différentes :

- **mise en œuvre de 1er degré** ou procédures de base : exécuter une opération simple en réponse à un signal. Entraînement et automatisation sont possibles, comme dans les exercices d'application ou d'entraînement ;

- **mise en œuvre de 2ème degré** : choisir dans une situation nouvelle la procédure de base familière qui convient, ce qui nécessite l'interprétation de la situation ; avec ainsi une nécessaire interprétation de la situation ;

- **mise en œuvre de 3ème degré** : choisir plusieurs procédures de base dans le répertoire de ses ressources et les combiner pour traiter une situation nouvelle et complexe.

LES INTERETS DE TRAVAILLER PAR TACHE COMPLEXE

La tâche complexe peut être proposée à n'importe quel moment du processus d'apprentissage. Proposée en début d'apprentissage, la tâche complexe constitue un atout important pour les élèves car cela leur permet : • d'acquérir des compétences mobilisables dans la vie quotidienne • de prendre davantage d'initiative (pour résoudre cette tâche complexe) • de relever un défi motivant • de bénéficier d'aides ciblées.

Des aides au service de la réalisation de la tâche complexe

Des aides doivent être prévues pour les élèves qui ont besoin d'être accompagnés pour réaliser la tâche complexe. Les aides proposées sont de différents types : • **aide à la démarche de résolution** • **apport de savoir-faire**, par exemple sous la forme d'une procédure de réalisation • **apport de connaissances** nécessaires à la résolution. Il n'y a pas de hiérarchie entre ces types d'aide. Les aides ne sont pas destinées à donner des réponses mais à guider les élèves dans leur réflexion, dans la mise en œuvre de capacités ou dans la mobilisation de connaissances. Ces aides doivent être mises à disposition de l'élève en fonction des difficultés qu'il rencontre, seulement quand il en a besoin et dans l'ordre qui lui convient. Les aides ciblées permettent de respecter le rythme d'acquisition de chaque élève. L'objectif est que les élèves se détachent progressivement et volontairement des aides.

LA MISE EN ŒUVRE DE L'EVALUATION DANS UNE TACHE COMPLEXE

Travailler en tâche complexe ne suppose pas que l'élève la réussisse d'emblée, la majorité d'entre eux rencontrera des difficultés. Les tâches complexes ne sont donc pas exclusivement proposées en fin d'apprentissage, elles doivent aussi être utilisées en début de celui-ci pour former les élèves et développer les compétences du socle. Pour les élèves ayant réussi à réaliser une tâche complexe sans aide, on évalue positivement les connaissances et les capacités requises. Pour les élèves qui ont utilisé une aide, on n'évalue pas les connaissances et les capacités correspondantes mais on évalue positivement les autres qu'ils ont mises en œuvre sans aide. Réussie ou non, en autonomie ou pas, la tâche complexe donne l'occasion d'évaluer positivement des connaissances et des capacités du socle. L'enseignant pourra choisir s'il préfère évaluer toute la classe en même temps ou une partie de la classe seulement. De même, il pourra choisir de n'évaluer que certaines des connaissances et des capacités mobilisées par la tâche complexe. On peut encourager les élèves à demander une évaluation s'ils estiment qu'ils ont réussi la tâche complexe proposée ou certaines des capacités mises en jeu. Dès lors qu'une connaissance, capacité ou attitude est évaluée, il est important de garder la trace de cette évaluation, positive ou non. Comme pour le B2i, on peut utiliser des supports « papier » ou informatiques pour collecter progressivement les évaluations. La validation en fin d'apprentissage se fera au vu de ces informations qui le jalonnent et qui font apparaître les progrès. Ces exemples illustrent comment, lors de situations de classe habituelles, on peut évaluer des connaissances, capacités et attitudes attendues dans le socle commun. Contextualiser la

tâche complexe présente l'avantage de susciter la curiosité scientifique des élèves et de l'ancrer dans le quotidien. Il est important d'accorder une grande attention à la situation déclenchante qui permettra d'introduire la problématique : une situation réaliste, si possible ancrée dans le quotidien, n'ayant pas un lien direct ou immédiat avec la connaissance à construire.

MISE EN ŒUVRE D'UNE SITUATION COMPLEXE EN CLASSE

Pour mettre les élèves en situation complexe, le professeur propose une situation déclenchante et motivante si possible ancrée dans l'environnement des élèves. Il présente les objectifs poursuivis, formule la consigne globale de travail, présente les documents et l'organisation du travail au sein de la classe (mise en œuvre individuelle, groupale ou mixte). Sachant que la communication des capacités identifiées par le professeur simplifie parfois la tâche, celles-ci peuvent être communiquées aux élèves au moment qui paraît le plus opportun et pas obligatoirement en début de situation ni dans leur intégralité. Lors de la phase de travail autonome des élèves, le professeur observe durant un certain temps dont il appréciera la durée avant de mettre à leur disposition des aides écrites ou orales. Il peut évaluer certains élèves sur une ou deux capacités dès lors qu'ils en ont été informés ou à leur demande. Il peut également proposer une autoévaluation de ces capacités, les indicateurs, déclinaison des critères (cf. § Les critères de l'évaluation), pouvant être transformés en critères de réussite destinés aux élèves.

DOCUMENT 3 : Cahier des charges pour la conception des sujets pour l'ECE en TS évaluation des compétences expérimentales (extraits)

Définition de l'épreuve d'évaluation des compétences expérimentales de physique-chimie des séries S (durée 1h, notée sur 20)

« Cette épreuve pratique a pour objectif d'évaluer **des compétences expérimentales** dans le cadre de l'environnement du laboratoire. Selon les situations, le candidat peut être conduit à **s'approprier et analyser une problématique, à justifier ou à proposer un protocole expérimental, à le réaliser, à porter un jugement critique sur la pertinence des hypothèses et des résultats en vue de les valider. Le candidat peut aussi être amené à faire preuve d'initiative et à communiquer en utilisant des langages et des outils pertinents...** L'évaluation des compétences expérimentales a lieu dans le courant du troisième trimestre, dans le cadre habituel de formation de l'élève. Lors de l'évaluation portant sur les sujets tirés au sort, deux professeurs examinateurs sont présents dans la salle. Un examinateur évalue au maximum quatre élèves ; celui-ci n'évalue pas ses propres élèves. »

Extrait du BO n°7 du 6 octobre 2011

Objectifs de l'épreuve

L'objectif de l'épreuve est d'évaluer des compétences expérimentales associées aux démarches scientifiques, compétences que l'élève a construites au cours de ses trois années de scolarité au Lycée dans l'environnement du laboratoire. L'épreuve est conçue dans l'esprit d'une tâche complexe que le candidat aura à résoudre en mobilisant des connaissances, des capacités et des attitudes face à une situation qui nécessite, pour être traitée, l'usage de matériel de laboratoire ou d'un ordinateur. Si la situation peut être traitée uniquement à l'écrit avec du papier et un crayon, elle relève d'une autre épreuve. Le sujet est contextualisé, c'est-à-dire fondé sur une situation concrète ou sur une problématique. Des documentations diverses concernant l'objet de l'étude et le matériel scientifique peuvent être fournis en volume raisonnable. Le candidat doit agir en autonomie et faire preuve d'initiative tout au long de l'épreuve. Lors des appels, l'examineur peut conforter le candidat dans ses choix ou lui apporter une aide adaptée de manière à valider le plus grand nombre de compétences mobilisées par le sujet, même quand le candidat n'est pas parvenu à valider la première d'entre elles.

Compétences à évaluer

Le sujet doit permettre de mobiliser et évaluer certaines des compétences suivantes dont l'explicitation des contours est fournie dans le tableau ci-après :

Compétence	Conditions de mise en œuvre	Exemples de capacités et d'attitudes (non exhaustifs)
S'approprier	Cette compétence est mobilisée dans chaque sujet sans être nécessairement évaluée. Lorsqu'elle est évaluée, l'énoncé ne doit pas fournir les objectifs de la tâche.	rechercher, extraire et organiser l'information en lien avec une situation, énoncer une problématique, définir des objectifs.
Analyser	Le sujet doit permettre une diversité des approches expérimentales et le matériel à disposition doit être suffisamment varié pour offrir plusieurs possibilités au candidat. Les documentations techniques seront mises à disposition.	formuler une hypothèse, proposer une stratégie pour répondre à la problématique, proposer une modélisation, choisir, concevoir ou justifier un protocole / dispositif expérimental, évaluer l'ordre de grandeur d'un phénomène et de ses variations.
Réaliser	Le sujet doit permettre à l'examineur d'observer la maîtrise globale de certaines opérations techniques et l'attitude appropriée du candidat dans l'environnement du laboratoire.	<ul style="list-style-type: none"> - évoluer avec aisance dans l'environnement du laboratoire, - suivre un protocole, - respecter les règles de sécurité, - utiliser le matériel (dont l'outil informatique) de manière adaptée, - organiser son poste de travail, - effectuer des mesures avec précision, - reporter un point sur une courbe ou dans un tableau, - effectuer un calcul simple.
Valider	Le sujet doit permettre à l'examineur de s'assurer que le candidat est capable d'identifier des causes de dispersion des résultats, d'estimer l'incertitude à partir d'outils fournis, d'analyser de manière critique des résultats et choisir un protocole plus approprié parmi deux possibles.	exploiter et interpréter des observations, des mesures, utiliser les symboles et unités adéquats, vérifier les résultats obtenus, valider ou infirmer une information, une hypothèse, une propriété, une loi, ..., analyser des résultats de façon critique, proposer des améliorations de la démarche ou du modèle, utiliser du vocabulaire de la métrologie.

Communiquer	Cette compétence est transversale. Elle est mobilisée sur l'ensemble de l'épreuve sans être nécessairement évaluée. Si on choisit de l'évaluer, le support de communication doit être imposé dans le sujet. Elle ne peut alors se réduire à une observation de la maîtrise de la langue au cours de quelques échanges avec l'examineur. Il s'agit de construire ici une argumentation ou une synthèse scientifique en utilisant l'outil de communication imposé par le sujet (un poster, une ou deux diapositives, un enregistrement sonore ou une vidéo, ...). Ce temps de communication ne pourra pas excéder 2 à 3 minutes en cas d'une communication orale imposée. Le contenu devra être en cohérence avec la réflexion et les résultats obtenus par le candidat.	utiliser les notions et le vocabulaire scientifique adaptés, présenter, formuler une proposition, une argumentation, une synthèse ou une conclusion de manière cohérente complète et compréhensible.
Être autonome, faire preuve d'initiative	Cette compétence est transversale. Elle est mobilisée sur l'ensemble de l'épreuve en participant à la définition du niveau de maîtrise des autres compétences.	travailler seul, demander une aide pertinente.

Conception du sujet

...Les concepteurs veillent à organiser l'évaluation de **deux à trois compétences** par sujet **dont la compétence « réaliser » qui est toujours évaluée**. Ils sont attentifs à ne pas rechercher l'exhaustivité, de la même manière qu'on n'évalue pas toutes les compétences attendues dans une épreuve écrite, on limite le nombre de compétences évaluées dans l'épreuve expérimentale, au regard du temps imparti à l'épreuve... L'énoncé du sujet commence par une courte description d'une situation contextualisée et propose ou invite à un questionnement. On peut y associer quelques ressources (liste de matériel disponible, données physico-chimiques, textes documentaires,...).

Ces ressources doivent permettre :

- l'appropriation d'une problématique,
- une analyse de résultats,
- une analyse critique sur la précision des appareils utilisés, les sources d'erreurs...

Les sujets comportent des propositions de solutions partielles et totales que l'examineur peut donner aux candidats selon leurs besoins à des moments bien identifiés de l'épreuve quand le seul questionnement de l'examineur ne permet pas au candidat de poursuivre.

Quelques précisions importantes :

- les sujets laissent une place importante à l'initiative et à l'autonomie.
- Le sujet ne doit pas donner lieu à un travail expérimental principalement centré sur les techniques de laboratoire. En effet, il ne s'agit pas de valider uniquement des capacités techniques mais d'évaluer les compétences des candidats, dans le cadre d'une épreuve expérimentale où ils sont amenés à raisonner, démontrer, argumenter et à exercer leur esprit d'analyse pour faire des choix et prendre des décisions dans le domaine de la pratique du laboratoire.
- L'informatique doit fournir aux candidats les outils nécessaires au traitement des données et à l'évaluation des incertitudes sans qu'ils soient conduits à entrer dans le détail des outils mathématiques utilisés.
- Une même thématique peut-être déclinée sous la forme de plusieurs sujets afin d'évaluer des compétences différentes.
- La durée de l'épreuve n'étant que d'une heure :
 - les documents proposés ne devront pas être trop longs à lire et à exploiter ;
 - il est possible de ne pas demander à l'élève de réaliser l'intégralité d'une expérience dans chaque sujet. Par exemple, on peut amener les élèves à valider des résultats, un raisonnement, une démarche... en leur demandant de ne pas procéder à la réalisation totale de l'expérience et en leur fournissant des données complémentaires pour permettre une analyse critique des résultats qu'il est possible d'obtenir.

Critères d'évaluation

Il ne s'agit pas de valider uniquement des capacités techniques mais d'évaluer les compétences expérimentales des candidats. La posture de l'examineur doit l'amener à valoriser, tout au long de l'épreuve, le travail réalisé par le candidat, sa démarche, son questionnement, ses prises d'initiatives, son autonomie,...

L'examineur peut être amené à évaluer en continu ou bien lors des appels du candidat

Dans chacun des cas, lorsqu'une erreur ou une difficulté du candidat est constatée, la procédure prévue durant l'épreuve est la suivante :

- l'examineur doit tout d'abord lui poser une ou plusieurs questions **ouvertes** dans le but de l'amener à reprendre seul le fil de l'épreuve ;
- si cela n'a pas suffi, l'examineur donne un ou plusieurs éléments de solution,
- si cela n'est encore pas suffisant, l'examineur donne, sans l'expliquer, la solution totale qui va permettre la poursuite de l'épreuve.

L'évaluation permet d'apprécier, selon quatre niveaux, décrits ici de manière assez générale, l'acquisition par le candidat de chacune des compétences évaluées dans le sujet.

Niveau A : le candidat a réalisé l'ensemble du travail demandé de manière satisfaisante selon les critères précisés dans le sujet ou avec une ou deux interventions de l'examineur, concernant des difficultés identifiées et explicitées par le candidat et auxquelles il apporte une réponse quasiment de lui-même.

Niveau B : le candidat a réalisé l'ensemble du travail demandé de manière satisfaisante selon les critères précisés dans le sujet mais avec quelques interventions de l'examineur concernant des difficultés ou erreurs non identifiées par le candidat mais résolues par celui-ci :

- après avoir réfléchi suite à un questionnement ouvert mené par l'examineur
- ou par l'apport d'une solution partielle dans le cas d'une compétence affectée d'un fort coefficient.

Niveau C : le candidat reste bloqué dans l'avancement de la tâche demandée, malgré les questions posées par l'examineur. Des éléments de solutions lui sont apportés, ce qui lui permet de poursuivre la tâche.

Niveau D : le candidat a été incapable de réaliser la tâche demandée malgré les éléments de réponses apportés par l'examineur. Cette situation conduit l'examineur à fournir une solution complète de la tâche : par exemple un protocole à réaliser ou des valeurs à exploiter pour permettre l'évaluation des autres compétences du sujet.

Quelques précisions importantes :

- La validation d'une compétence n'est pas nécessairement associée à un appel si on estime que l'examineur dispose d'indices visuels suffisants pour évaluer.
- Toutes les interventions de l'examineur ne doivent pas être nécessairement considérées comme pénalisantes.
- L'examineur peut décider de laisser le candidat poursuivre sa démarche même si elle comporte une maladresse à condition que celle-ci ne le conduise pas à une impasse.
- L'examineur intervient éventuellement pour pallier la mauvaise maîtrise d'un matériel qui empêcherait la poursuite de l'épreuve.
- L'examineur peut intervenir à tout moment, s'il le juge utile, notamment pour des raisons de sécurité.

Outil de saisie du niveau d'acquisition des compétences et calcul de la note obtenue par le candidat

La part, dans la note finale sur 20, de chacune des compétences à évaluer dépend de chaque sujet.

Chaque compétence évaluée dans le sujet est pondérée par un coefficient fonction du temps conseillé :

1 pour 10min, la somme des coefficients est alors égale à 6.

Cette pondération devra être indiquée explicitement par les concepteurs dans la fiche de prise en main du sujet

Un logiciel permettra aux examinateurs :

- de saisir simplement les niveaux d'acquisition des compétences évaluées pour chaque candidat,
- d'obtenir automatiquement la note du candidat et son profil en termes de compétences.

DOCUMENT 4 : Les compétences mathématiques au Lycée (MEN)

La formation mathématique au Lycée général et technologique vise deux objectifs :

- L'acquisition de connaissances et de méthodes nécessaires à chaque élève pour construire son avenir personnel, professionnel et citoyen, et préparer la poursuite d'études supérieures.
- Le développement de compétences transversales (autonomie, prise d'initiative, adaptabilité, créativité, rigueur...) et de compétences spécifiques aux mathématiques, explicitées ci-dessous.

COMPETENCES

Chercher

Analyser un problème.

Extraire, organiser et traiter l'information utile.

Observer, s'engager dans une démarche, expérimenter en utilisant éventuellement des outils logiciels, chercher des exemples ou des contre-exemples, simplifier ou particulariser une situation, reformuler un problème, émettre une conjecture.

Valider, corriger une démarche, ou en adopter une nouvelle.

Modéliser

Traduire en langage mathématique une situation réelle (à l'aide d'équations, de suites, de fonctions, de configurations géométriques, de graphes, de lois de probabilité, d'outils statistiques ...).

Utiliser, comprendre, élaborer une simulation numérique ou géométrique prenant appui sur la modélisation et utilisant un logiciel.

Valider ou invalider un modèle.

Représenter

Choisir un cadre (numérique, algébrique, géométrique...) adapté pour traiter un problème ou pour représenter un objet mathématique.

Passer d'un mode de représentation à un autre.

Changer de registre.

Calculer

Effectuer un calcul automatisable à la main ou à l'aide d'un instrument (calculatrice, logiciel).

Mettre en œuvre des algorithmes simples.

Exercer l'intelligence du calcul : organiser les différentes étapes d'un calcul complexe, choisir des transformations, effectuer des simplifications.

Contrôler les calculs (au moyen d'ordres de grandeur, de considérations de signe ou d'encadrement).

Raisonner

Utiliser les notions de la logique élémentaire (conditions nécessaires ou suffisantes, équivalences, connecteurs) pour bâtir un raisonnement.

Différencier le statut des énoncés mis en jeu : définition, propriété, théorème démontré, théorème admis...

Utiliser différents types de raisonnement (par analyse et synthèse, par équivalence, par disjonction de cas, par l'absurde, par contraposée, par récurrence...).

Effectuer des inférences (inductives, déductives) pour obtenir de nouveaux résultats, conduire une démonstration, confirmer ou infirmer une conjecture, prendre une décision.

Communiquer

Opérer la conversion entre le langage naturel et le langage symbolique formel.

Développer une argumentation mathématique correcte à l'écrit ou à l'oral.

Critiquer une démarche ou un résultat.

S'exprimer avec clarté et précision à l'oral et à l'écrit.

CADRE DE MISE EN ŒUVRE

La résolution de problèmes est un cadre privilégié pour développer, mobiliser et combiner plusieurs de ces compétences. Cependant, pour prendre des initiatives, imaginer des pistes de solution et s'y engager sans s'égarer, l'élève doit disposer d'automatismes. En effet, ceux-ci facilitent le travail intellectuel en libérant l'esprit des soucis de mise en œuvre technique et élargissent le champ des démarches susceptibles d'être engagées. L'installation de ces réflexes nécessite la mise en œuvre directe, sur des exercices aux objectifs circonscrits, de procédures de base liées à chacune de ces compétences. Il n'y a pas d'ordre chronologique imposé entre l'entraînement sur des exercices et la résolution de problèmes. Cette dernière peut en effet révéler le besoin de s'exercer sur des tâches simples, d'ordre procédural, et motiver ainsi la nécessité de s'y engager. Les commissions d'élaboration de sujets peuvent se référer à ces compétences afin que les exercices et questions proposés les mobilisent de façon équilibrée et permettent de les observer.

DOCUMENT 5 : Travaux Personnels Encadrés

NOUVEAU GUIDE D'UTILISATION DES GRILLES D'ÉVALUATION / ÉPREUVES 2014 AU TITRE DE LA SESSION 2015 (EXTRAITS DOCUMENT ACADEMIE DE GRENOBLE)

Évaluation des compétences et conversion en note chiffrée

Chacune des compétences est évaluée dans une échelle à quatre repères :

D = insuffisant ; C = acceptable ; B = satisfaisant ; A = excellent

La note chiffrée (au point près) correspondant à chacun des champs de l'évaluation s'appuie sur les proportions de notes données sous forme de lettres (A, B, C ou D) selon l'équivalence suivante :

	composante 1 notée sur 8 (8 compétences)	composante 2 ou 3 notée sur 6 (6 compétences)
Majorité de A	7 – 8 points	5 – 6 points
Majorité de B	5 – 7 points	4 – 5 points
Majorité de C	3 – 5 points	3 – 4 points
Majorité de D	1 – 2 points	1 – 2 points

1ère composante : Démarche personnelle et investissement du candidat au cours de l'élaboration du TPE (sur 8 points)

Items officiels	Compétences officielles	Niveau d'exigence	
1. Recherche documentaire	1.1 Recherche de sources d'information et de documents en rapport avec le thème et le sujet	D <i>Insuffisant</i>	Un seul type de document ou une seule source d'information est identifié. OU Plusieurs sources sont apparentes mais non référencées ou sans rapport avec le sujet.
		C <i>Acceptable</i>	Une seule discipline a fait l'objet d'une recherche. Les sources et documents identifiés sont trop généraux ou peu précis.
		B <i>Satisfaisant</i>	Les deux disciplines ont fait l'objet d'une recherche efficace. Des sources et documents variés ont été trouvés.
		A <i>Excellent</i>	Les deux disciplines ont fait l'objet d'une recherche efficace. Des sources et documents variés ont été trouvés. Les références à ces documents et/ou sources apparaissent clairement dans le carnet de bord (ou les traces au fil des séances) et permettent de retrouver le document facilement.
	1.2 Traitement pertinent des informations (sélection et analyse)	D <i>Insuffisant</i>	Le tri parmi les informations prélevées est absent. On relève la présence de « copié collé » sans analyse personnelle.
		C <i>Acceptable</i>	Le tri parmi les informations prélevées est peu élaboré. Quelques tentatives d'appropriations maladroites sont présentes dans le carnet de bord (ou les traces au fil des séances).
		B <i>Satisfaisant</i>	Le tri parmi les informations prélevées est pertinent et les choix ou rejets sont justifiés. Les principales informations relatives à la problématique sont extraites.
		A <i>Excellent</i>	Le tri parmi les informations prélevées est pertinent et les choix ou rejets sont justifiés. Les principales informations relatives à la problématique sont extraites et ont été reformulées pour une appropriation personnelle.
2. Démarche	2.1 Adaptation de la démarche au sujet	D <i>Insuffisant</i>	Un questionnement interdisciplinaire sur le sujet est absent OU une question est posée mais débouche sur un exposé.
		C <i>Acceptable</i>	Le questionnement sur le sujet a évolué au fil des recherches.
		B <i>Satisfaisant</i>	Le questionnement sur le sujet a évolué au fil des recherches. La bi-disciplinarité est présente. La problématique est mal formulée ou fortement guidée par les professeurs accompagnateurs. Elle suscite néanmoins une argumentation
		A <i>Excellent</i>	La formulation d'une problématique bi-disciplinaire est clairement posée à l'initiative de l'élève. Elle suscite une argumentation.
	2.2 Tenue d'un carnet de bord Planification du travail	D <i>Insuffisant</i>	Après chaque séance hebdomadaire, aucune trace du travail effectué n'est identifiable.
		C <i>Acceptable</i>	Des traces du travail hebdomadaire apparaissent après chaque séance.
		B <i>Satisfaisant</i>	Des traces du travail hebdomadaire font apparaître la part individuelle de chacun ainsi que les réflexions collectives. ET une planification est présente.
		A <i>Excellent</i>	Des traces du travail hebdomadaire font apparaître la part individuelle de chacun ainsi que les réflexions collectives. ET une planification est présente ainsi que des objectifs et des bilans. Les conseils donnés ont été pris en compte.

3. Contenus disciplinaires	3.1 Appropriation de connaissances et de compétences	D <i>Insuffisant</i>	Des connaissances ou capacités disciplinaires sont absentes ou mal maîtrisées (pour un élève de première).
		C <i>Acceptable</i>	Certains éléments de vocabulaire spécifique sont employés et il n'y a pas de graves contresens. Le choix des connaissances est adapté à un élève de première.
		B <i>Satisfaisant</i>	Les connaissances et/ou les capacités utilisées ainsi que le vocabulaire spécifique qui s'y rattache sont correctement maîtrisés et sont adaptés à un élève de première. Un souci d'argumentation est présent.
		A <i>Excellent</i>	Les connaissances et/ou les capacités utilisées ainsi que le vocabulaire spécifique qui s'y rattache sont correctement maîtrisés et sont adaptés à un élève de première. Une argumentation de qualité sous-tend le travail effectué.
	3.2 Association de connaissances et de compétences	D <i>Insuffisant</i>	Le TPE est mono disciplinaire ou la présence d'une seconde discipline reste à l'état anecdotique ou artificiel.
		C <i>Acceptable</i>	Les deux disciplines sont bien présentes mais leurs connaissances et/ou capacités sont juxtaposées.
		B <i>Satisfaisant</i>	Le croisement des contenus des deux disciplines apporte des réponses partielles au problème posé.
		A <i>Excellent</i>	Le croisement et la mobilisation judicieuse des deux disciplines apporte des réponses au problème posé.
4. Contribution au travail collectif	4.1 Esprit d'initiative et prise de responsabilité	D <i>Insuffisant</i>	Élève passif qui n'a joué aucun rôle ni dans la construction, ni dans la conduite du projet.
		C <i>Acceptable</i>	Élève actif suite aux décisions prises par les autres.
		B <i>Satisfaisant</i>	Élève qui a participé aux décisions prises par le groupe même si celles-ci n'ont pas abouti.
		A <i>Excellent</i>	Créateur d'idées et élève moteur du groupe en respectant les personnalités et les idées des autres.
	4.2 Souci d'un travail d'équipe	D <i>Insuffisant</i>	Ne prend aucune remarque de ses collègues en compte et/ou impose ses propres idées OU Élément perturbateur. OU En marge du groupe et ne contribue pas au travail d'équipe.
		C <i>Acceptable</i>	Contribue de manière trop personnelle ou épisodique au travail d'équipe.
		B <i>Satisfaisant</i>	Écoute les remarques des autres et les prend en compte. Accepte une tâche dans l'intérêt du groupe.
		A <i>Excellent</i>	Participe au travail de concertation du groupe pour rendre compte du travail qu'il a effectué, pour mettre à jour des difficultés et tenter de les résoudre avec les autres.

2ème composante : Réponse à la problématique (sur 6 points)

Items officiels	Compétences officielles	Niveau d'exigence	
5. Production	5.1 Pertinence de la production et de la forme choisie avec le sujet traité	D <i>Insuffisant</i>	La problématique n'est pas apparente OU c'est une simple question dont la réponse se présente sous forme d'un catalogue OU il n'y a aucune cohérence entre le sujet traité et le support de la production.
		C <i>Acceptable</i>	Une problématique plus ou moins bien formulée est apparente et la forme de la production est pertinente avec le sujet traité.
		B <i>Satisfaisant</i>	Une problématique bien formulée est apparente et la forme de la production est pertinente avec le sujet traité. Le contenu de la production traite du problème soulevé.
		A <i>Excellent</i>	Une problématique est apparente et la forme de la production est pertinente avec le sujet traité. Le contenu de la production traite du problème soulevé et des réponses sont apportées en cohérence avec la problématique.
	5.2 Inventivité	D <i>Insuffisant</i>	La production n'est ni personnalisée, ni créative.
		C <i>Acceptable</i>	La production distingue clairement les informations trouvées et les propos personnels apportés.
		B <i>Satisfaisant</i>	Les sources utilisées ont été modifiées (dessins, schémas, textes,...). La production incorpore des activités personnelles
		A <i>Excellent</i>	La production a nécessité une réflexion authentique quant à son fond et sa forme.
	5.3 Soin apporté au travail	D <i>Insuffisant</i>	La production se présente sous une forme non soignée, peu lisible et résulte d'un travail très imprécis.
		C <i>Acceptable</i>	La présentation de la production est soignée.
		B <i>Satisfaisant</i>	La présentation de la production est soignée et claire : quelle que soit la forme choisie, on a d'emblée une idée du contenu par la présence d'un plan, d'un sommaire, d'un menu, d'un synopsis.
		A <i>Excellent</i>	La présentation de la production est soignée, claire et communicable (maîtrise du vocabulaire spécifique et capacité à transmettre « le message »).

	5.4 Production achevée	D <i>Insuffisant</i>	La production n'apporte pas de réponses au problème soulevé OU est mono disciplinaire.
		C <i>Acceptable</i>	La production fait bien apparaître au moins deux disciplines mais elle n'apporte que des réponses partielles au problème soulevé.
		B <i>Satisfaisant</i>	La production fait bien apparaître au moins deux disciplines et elle apporte des réponses hiérarchisées au problème soulevé.
		A <i>Excellent</i>	La production est en adéquation avec la problématique soulevée. Des réponses hiérarchisées ont été apportées. On peut noter la présence d'une ouverture (approche critique du travail par exemple).
6. Note synthétique	6.1 Cohérence de la construction (plan et enchaînements) Qualité de l'expression	D <i>Insuffisant</i>	Le sujet problématisé n'est pas en lien avec le thème invoqué. La note synthétique n'a aucune structure et l'expression employée est confuse.
		C <i>Acceptable</i>	Le sujet problématisé est en lien avec le thème invoqué. La structure de la note synthétique est absente ou maladroite. L'expression employée est claire mais le vocabulaire utilisé reste pauvre.
		B <i>Satisfaisant</i>	Le sujet problématisé est en lien avec le thème invoqué. La note synthétique est cohérente du point de vue de sa construction. Elle s'accompagne d'une bibliographie « normalisée ».
		A <i>Excellent</i>	Le sujet problématisé est en lien avec le thème invoqué. La note synthétique est cohérente du point de vue de sa construction et elle fait appel à une expression claire utilisant un vocabulaire riche. Elle s'accompagne d'une bibliographie « normalisée ».
	6.2 Restitution de l'ensemble de la démarche	D <i>Insuffisant</i>	La note synthétique est une fiche narrative. Elle ne comporte ni trace visible du travail individuel de l'élève, ni réflexion personnelle sur l'ensemble de la démarche.
		C <i>Acceptable</i>	La démarche est présente mais uniquement narrative (pas d'argumentation). Part du travail individuel de l'élève est mal précisée. Aucune réflexion personnelle sur l'ensemble de la démarche n'est apportée.
		B <i>Satisfaisant</i>	La démarche est présente et son évolution est citée mais pas argumentée. On peut distinguer la part du travail individuel de l'élève au sein du travail du groupe. Une amorce de réflexion personnelle sur l'ensemble de la démarche est présente mais reste superficielle.
		A <i>Excellent</i>	La démarche est présente et son évolution est argumentée. On peut distinguer la part du travail individuel de l'élève au sein du travail du groupe. Une réflexion personnelle sur l'ensemble de la démarche apparaît.

3e composante : Présentation orale du projet (sur 6 points)

Items officiels	Compétences officielles	Niveau d'exigence	
7. Présentation argumentée	7.1 Construction de l'exposé	D <i>Insuffisant</i>	Le sujet est non problématisé ou non structuré OU Le temps de parole n'a pas été respecté
		C <i>Acceptable</i>	L'exposé comprend une introduction avec l'énoncé d'une problématique ainsi qu'un développement structuré répondant à cette problématique. La conclusion est absente.
		B <i>Satisfaisant</i>	L'exposé comprend une introduction avec l'énoncé d'une problématique ainsi qu'un développement structuré répondant à cette problématique. Il se termine par une conclusion éclairant la problématique.
		A <i>Excellent</i>	L'exposé comprend une introduction avec l'énoncé d'une problématique ainsi qu'un développement structuré répondant à cette problématique. Il se termine par une conclusion éclairant la problématique. L'exposé est illustré de manière pertinente.
	7.2 Argumentation et justification des choix	D <i>Insuffisant</i>	Ni le choix de la problématique, ni les moyens mis en œuvre pour résoudre cette problématique, ni le choix du type de production ne sont justifiés.
		C <i>Acceptable</i>	Le choix de la problématique est justifié mais les argumentations pour les autres choix restent trop générales ou demeurent confuses.
		B <i>Satisfaisant</i>	Les choix de la problématique et du type de production pour répondre à cette problématique sont présentés, justifiés par des arguments pertinents.
		A <i>Excellent</i>	Les choix de la problématique et du type de production pour répondre à cette problématique sont présentés, justifiés par des arguments pertinents. Les pistes suivies et abandonnées au fur et à mesure de la problématisation sont présentées et justifiées.
	7.3 Réactivité face aux questions	D <i>Insuffisant</i>	L'élève n'a visiblement pas compris le sujet.
		C <i>Acceptable</i>	L'élève ne maîtrise pas le sujet mais apporte des réponses partielles.
		B <i>Satisfaisant</i>	L'élève répond de manière spontanée et fait preuve d'une certaine maîtrise du sujet.
		A <i>Excellent</i>	L'élève maîtrise bien son sujet et se montre à l'aise face aux questions.

	7.4 Richesse des connaissances mises en jeu	D <i>Insuffisant</i>	Les connaissances restent superficielles
		C <i>Acceptable</i>	Les connaissances apportées sont maîtrisées (au niveau d'un élève de première)
		B <i>Satisfaisant</i>	Les connaissances apportées sont maîtrisées (au niveau d'un élève de première) et plusieurs pistes ont été explorées
		A <i>Excellent</i>	Les connaissances apportées sont maîtrisées (au niveau d'un élève de première) et plusieurs pistes ont été explorées. Le candidat fait preuve d'une certaine ouverture d'esprit.
8. Expression orale	8.1 Qualité de l'expression orale (clarté, audibilité, richesse du vocabulaire)	D <i>Insuffisant</i>	Le vocabulaire utilisé reste confus et imprécis.
		C <i>Acceptable</i>	Le vocabulaire utilisé est précis et maîtrisé.
		B <i>Satisfaisant</i>	Le vocabulaire utilisé est précis et maîtrisé. L'expression est fluide (pas de « blancs », de répétitions ou d'hésitations).
		A <i>Excellent</i>	Le vocabulaire utilisé est précis et maîtrisé. L'expression est fluide (pas de « blancs », de répétitions ou d'hésitations). L'exposé est parfaitement audible, l'articulation correcte. Il est mené avec conviction.
	8.2 Prise de distance par rapport aux notes écrites	D <i>Insuffisant</i>	Le candidat se contente de lire ses notes ou ses transparents ...
		C <i>Acceptable</i>	Le candidat lève la tête, regarde son auditoire.
		B <i>Satisfaisant</i>	Le candidat accompagne sa prise de parole d'une gestuelle.
		A <i>Excellent</i>	Le candidat fait preuve de présence : écoute, prise de distance par rapport à ses notes, capte l'auditoire ...

BIBLIOGRAPHIE

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

Antibi, André

Nathan 2003 (Math'adore)

L'erreur, un outil pour enseigner

Astolfi, Jean-Pierre

ESF 1997 (Pratiques et enjeux pédagogiques)

Les modèles de l'évaluation : textes fondateurs avec commentaires

Bonniol, Jean-Jacques ; Vial, Michel

De Boeck Université 1997 (Pédagogie Portefeuille)

Actes des rencontres sur l'évaluation. Objectifs, compétences, capacités, indicateurs : quelles implications pour l'évaluation formative ? (Belgique, Suisse, France).

CEPEC ; Collectif

CEPEC, mai 1982

Construire la formation : outils pour les enseignants et les formateurs.

CEPEC ; Gillet, Pierre (sous la dir.)

dont « Qu'est-ce qu'une compétence ? » p.68-69

ESF éditeur, 1991

L'évaluation en questions

CEPEC ; Delorme, Charles ; sous la dir.

ESF 1994 (Pédagogies)

L'Approche Par les Compétences : entre les promesses des déclarations et les réalités du terrain, reconnaissance ou négation de la complexité.

Delorme, Charles

In Logique de Compétences et développement curriculaire

Paris : L'Harmattan 2008

Dictionnaire actuel de l'éducation

Legendre, Renald

Guérin. Eska 2000

Ministère de l'Education Nationale Rapports de l'IGEN

- Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ? 2005

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

- L'évaluation en langue vivante : état des lieux et perspectives d'évolution. janv.2007

<http://media.education.gouv.fr/file/45/2/4452.pdf>

L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences

Scallon, Gérard

De Boeck 2004 (Pédagogies en développement)

L'évaluation formative des apprentissages : tomes 1 et 2

Scallon, Gérard

Les Presses de l'université Laval 1988

L'évaluation et le cadre européen commun

Tagliante, Christine

CLE international 2005 (Techniques et pratiques de classe)

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

Vial, Michel

De Boeck 2003 (Pédagogies en développement)

Sites Internet

Docimologie

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

Dossier Eduscol

http://eduscol.education.fr/D0171/eval_accueil.htm

Mouvement de lutte contre la constante macabre

<http://mclcm.free.fr>

Portfolio européen des langues

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



Pour aller plus loin, un dossier documentaire vous est proposé en ligne sur Cepecdoc, Portail documentaire du CEPEC : rubrique Dossiers documentaires

L'évaluation des compétences et apprentissages de l'élève

<http://cepecdoc.superdoc.com/modules/edito/content.php?id=24&pid=0>

POINTS DE REPÈRE POUR LE LYCÉE

SUR COMMANDE (Bon de commande en téléchargement sur www.cepec.org)

- ÉVALUER PAR COMPETENCES AU LYCÉE (2015) (NOUVEAUTE)
- DEVELOPPER LES COMPETENCES EN LANGUES (2013)
- LE PROFESSEUR PRINCIPAL (2013)
- FORMER LES ELEVES A S'ORIENTER (2011)
- LA NOUVELLE CLASSE DE SECONDE ET L'ACCOMPAGNEMENT PERSONNALISE (2010)
- LES GROUPES DE COMPETENCES EN LANGUES (2006)
- ÉVALUER AU LYCÉE (2006)
- LES HEURES DE VIE DE CLASSE (2003)
- LE CONSEIL DE CLASSE (2003)

EN TELECHARGEMENT LIBRE (www.cepec.org)

- L'AIDE INDIVIDUALISEE N° 1 (1999)
- LES TPE N° 1 (2000)
- L'ECJS (2000)
- LES TPE N° 2 (2001)
- L'AIDE INDIVIDUALISEE N° 2 (2003)
- LE TEMPS SCOLAIRE (2005)

CEPEC de LYON – 14 voie romaine – 69290 CRAPONNE
Tél. 04 78 44 61 61 – Fax : 04 78 44 63 42
Email : publications@cepec.org - Site Internet : www.cepec.org