

Évaluation formative et évaluation par compétences à travers le récit en Histoire

Axel Noel

▶ **To cite this version:**

Axel Noel. Évaluation formative et évaluation par compétences à travers le récit en Histoire. Education. 2015. dumas-01265815

HAL Id: dumas-01265815

https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-01265815

Submitted on 1 Feb 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Année universitaire 2014-2015

Master *Métiers de l'enseignement, de l'éducation et de la formation*
Second degré
2e année

Évaluation formative et évaluation par compétences à travers le récit en Histoire

Présenté par Noel Axel
Première partie rédigée en collaboration avec Gras Lucile
Mémoire encadré par Turc Laurent

Liste de mots-clés :
-évaluation formative
-évaluation par compétences
-Récit
-Histoire
-classe de 5e

Sommaire

1 Partie théorique : introduction, état de l'art, problématique 4
1.1 Introduction 4
1.2 État de l'art 6
1.2.1 Un système évaluatif français actuel en proie à des critiques 6
1.2.1.1 Un système éducatif français marqué par la « pression évaluative » (Pierre Merle) 6
1.2.1.2 Le règne d'une évaluation sommative centrée sur les connaissances 8
1.2.1.3 Une évaluation qui peine à évaluer l'ensemble des compétences de l'élève .. 10
1.2.2 L'évolution vers une évaluation par compétences. 11
1.2.2.1 L'évaluation par compétences : une évaluation axée sur l'apprentissage. 12
1.2.2.3 Les difficultés d'une évaluation par compétences. 15
1.2.3 Mettre en œuvre et donner du sens à l'évaluation par compétences. 17
1.2.3.1 L'évaluation formative. 18
1.2.3.2 Le feedback, pierre angulaire de l'évaluation formative. 19
1.2.3.3 Impliquer l'élève dans son apprentissage : évaluation formatrice et autoévaluation. 19
1.3 Problématique 22
2 Expérimentation et interprétations 23
2.1 Méthode 23
2.1.1 Participants 23
2.1.2 Matériel et procédure 24
2.1.2.1 Les objectifs de la démarche 24
2.1.2.2 L'évaluation formative 25
2.1.2.3 La séance de remédiation 26
2.1.2.4 L'évaluation sommative 28
2.2 Résultats 29
2.2.1 Résultats du questionnaire distribué aux élèves 29
2.2.2 Les résultats des deux évaluations 30
2.2.3 Les copies d'un élève 32
2.3 Discussion 34
2.3.1 Re-Contextualisation 34
2.3.2 Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures 34
2.3.3 Limites de la recherche et pistes d'amélioration 37
2.3.4 Evaluation de l'impact pour le métier d'enseignant 38
2.4 Conclusion 40
3 Bibliographie 41
4 Annexes 44

Annexe 1: Questionnaire sur les compétences 44
Annexe 2 : évaluation formative 45
Annexe 3 : Fiche auto-évaluation 46
Annexe 4 : exemples de récit pour la séance de remédiation 47
Annexe 5 : évaluation sommative 48
Annexe 6 : copie d'élève n°1 (évaluation formative) 50
Annexe 7 : copie d'élève n°2 (évaluation sommative) 51

1 Partie théorique : introduction, état de l'art, problématique

1.1 Introduction

L'évaluation apparaît comme un élément fondamental de la pratique enseignante. Elle est omniprésente quel que soit le niveau d'enseignement et représente une partie de l'autorité enseignante. Cette évaluation fut aussi souvent perçue en France comme un moyen de classer les élèves en fonction de leur réussite. Aujourd'hui, dans un contexte de massification scolaire et de renouveau de l'école, le rôle de l'évaluation suscite de nombreux débats. Plusieurs chercheurs préconisent de revoir les objectifs de l'évaluation par la mise en place de plusieurs types d'évaluation (évaluation diagnostique, formative etc…), voire d'intégrer davantage l'évaluation dans l'acquisition des apprentissages des élèves. Au-delà du rôle de l'évaluation, ce sont aussi ses contenus qui entraînent un certain nombre d'interrogations. La notion de « compétence », qui émerge depuis quelques années dans les sciences de l'éducation, propose de revoir les contenus classiques de l'évaluation à l'aune de la complexité et de la transversalité. Néanmoins, les enseignants souhaitant mettre en place ces nouvelles pratiques évaluatives doivent faire face à des écueils. Ainsi, l'évaluation par compétences pose le problème de la complexité et du regard de l'apprenant face à cette complexité, autrement dit face à une situation inédite, transversale et faisant appel à la fois à des savoirs, savoir-faire et attitudes.

Face à ces défis, il peut sembler intéressant de s'interroger sur la manière de faciliter la mise en place de cette évaluation par compétences. L'idée est aussi de savoir si cette évaluation par compétences se coordonne efficacement avec une évaluation formative, autrement dit une forme d'évaluation davantage centrée sur l'apprentissage. Cette réflexion s'inscrit pleinement dans la réforme du collège[1] qui se mettra en place à la rentrée 2016. En effet, cette réforme s'appuie sur l'émergence d'un nouveau socle commun dont les principes rejoignent ceux de l'évaluation par compétences. Celle-ci devient peu à peu primordiale dans le système éducatif français, mais aussi européen, en raison d'un profond renouvellement du paradigme évaluatif actuel présenté comme insuffisamment efficace pour faire progresser l'ensemble des élèves.

Ainsi, ce mémoire propose une analyse du problème et cherche des solutions dans un

[1] Vallaud-Belkacem, N. (2015). *Mieux apprendre pour mieux réussir : les points clés du collège 2016*. Repéré à http://www.education.gouv.fr.

cadre divisé en deux parties. La première partie, d'ordre théorique, regroupe un certain nombre de recherches sur l'évaluation par compétences, l'évaluation formative et l'évaluation en général. Cette première partie évoque les critiques portées contre l'actuel système évaluatif avant de présenter les cadres et les principes de l'évaluation par compétences et de l'évaluation formative. Enfin, la deuxième partie s'attarde sur l'expérimentation d'une évaluation formative mise au service d'une évaluation par compétences à travers le récit en Histoire dans une classe de 5e.

1.2 État de l'art

1.2.1 Un système évaluatif français actuel en proie à des critiques

Dans un contexte de refondation de l'école[2] et d'interrogation sur un système scolaire présenté comme inadapté pour conduire au mieux de leurs possibilités tous les élèves à la réussite, l'évaluation « à la française » subit des critiques de plus en plus vives d'une partie de la communauté éducative, de la recherche en sciences de l'éducation ainsi que de l'institution elle-même (du ministère à l'inspection en passant par le Conseil Supérieur des Programmes).

1.2.1.1 Un système éducatif français marqué par la « pression évaluative » (Pierre Merle)

Les premières critiques se concentrent sur la frénésie des notes et des évaluations qui marque l'actuel système scolaire français ainsi que son influence sur le climat scolaire. En effet, Pierre Merle (2005) n'hésite pas à évoquer une « pression évaluative »[3] qui nuirait à la relation entre l'élève et l'école. Cette omniprésence de l'évaluation, et surtout du couple évaluation-note, ne mettrait pas l'élève dans une posture de confiance et entraînerait même certains élèves au décrochage scolaire (Merle, 2012)[4]. Plus que l'évaluation, la note participerait à une stigmatisation d'une partie des élèves, elle les enfermerait dans des rôles (le cancre et le bon élève) et deviendrait une obsession pour les meilleurs (Merle, 2014)[5]. Certaines recherches (Butera, Buchs, Darnon, 2011)[6] mentionnent même une peur de l'élève face à l'évaluation et surtout les conséquences de celle-ci. Il existe, depuis quelques années, des collèges qui expérimentent des classes sans note, notamment pour le niveau 6e. Ces expérimentations, dont la plupart sont présentées sur Expérithèque, font part d'une amélioration du climat scolaire ainsi qu'une plus grande motivation des élèves. Les enquêtes de l'OCDE[7] sur l'éducation (avec les critiques qu'il est possible de leur faire) relayent aussi cette constatation sur la dégradation du climat scolaire en France et mettent en exergue l'anxiété des élèves vis-à-vis de l'école. Au-delà de la recherche en science de l'éducation,

[2]Loi du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'École de la République.
[3]Merle,P. (2005). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses universitaires de France.
[4]Merle, P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ?. *Regards croisés sur l'économie,* vol. 2, n° 12, p. 218-230.
[5]Merle, P. (2 décembre 2014). « Faut-il en finir avec les notes ? », *La Vie des idées*. ISSN: 2105-3030. URL : http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html
[6] Butera, F., Buchs, C., & Darnon C. (dir.) (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : Presses universitaires de France.
[7]OCDE (2009). *Assurer le bien-être des enfants*.

l'institution commence à émettre des propositions qui cherchent à améliorer ce climat scolaire en lien avec l'évaluation. Dans ses premières propositions sur l'évaluation[8], le Conseil supérieur des programmes préconise, dès les premières lignes de son rapport, une évaluation qui chercherait davantage à donner confiance à l'élève et sa famille.

Ce climat scolaire qui peut paraître stressant pour les élèves, renvoie au système concomitant de l'évaluation en France, c'est-à-dire le classement. En effet, notes et évaluation vont de pair et les premières permettent de renseigner l'enseignant sur le niveau de l'élève, voire sur sa « valeur scolaire ». La note, qui apparaît au XVI^{e} siècle sous l'impulsion des Jésuites, favorise, au XVII^{e} siècle, un esprit d'émulation dans un contexte d'émergence du modèle collectif de la classe. Cette note symbolise la méritocratie républicaine sous la III^{e} République et classe les élèves dans une catégorie de la société (de l'élite au paysan) en fonction de ce mérite. Pierre Merle pousse cette réflexion jusqu'à la comparaison de l'école à une « une sorte d'immense gare de triage et d'étiquetage des personnes » (Merle, 2007)[9]. Plus que tout, la notation, chiffrée en particulier, se présente comme rouage important du système éducatif français qui note autant les élèves que l'enseignant. La plupart des tentatives de réformes de cette notation se sont montrées vaines, de la proposition du ministre Alain Peyrefitte en 1968[10] à celle de la conférence nationale sur l'évaluation[11] très récemment. Pourtant cette omniprésence de la note chiffrée ne caractérise pas, de manière aussi évidente qu'en France, les systèmes éducatifs étrangers. Par exemple, des pays nordiques comme le Danemark ou la Suède ne recourent à la notation qu'à partir de la fin du collège. Ainsi, par sa corrélation avec la note, l'évaluation a toujours fait et fait toujours office d'outil de classement des élèves qui permet de savoir quels sont ceux qui peuvent poursuivre dans les études et ceux qui ne le peuvent pas. L'évaluation notée rentre en compte dans le calcul de la moyenne, qui elle-même détermine le mérite et l'évidente récompense de l'élève (des « Félicitations » à l'admission en classes préparatoires ou dans les grandes écoles au niveau de la Terminale). De plus, il faut toujours des « bons » et des « mauvais » élèves, le plus souvent dans les mêmes proportions comme l'a démontré André Antibi avec la « constante

[8]Conseil supérieur des programmes (20 novembre 2014). *Premières propositions du Conseil supérieur des programmes pour l'évaluation et la validation de l'acquisition du projet de socle commun de connaissances, de compétences et de culture*.
[9]Merle, P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses universitaires de France.
[10]Le ministre A. Peyrefitte propose au colloque d'Amiens en 1968 de remplacer la notation chiffrée par un système avec des lettres. En 1971, la note chiffrée sur 20 est rétablie par le ministre O. Guichard face à la pression des enseignants.
[11]Jury de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves (13 février 2015). *Les recommandations du jury de la conférence nationale sur l'évaluation des élèves*.

macabre »[12]. En effet, quelque soit l'examen, l'enseignant corrige inconsciemment de manière à ce qu'il y ait toujours le même ratio entre mauvaises, moyennes et bonnes notes. Cet effet est particulièrement marquant dans les classes préparatoires, pourtant constituées des meilleurs élèves de lycée, et qui sont aussi marquées par cette même proportion de mauvaises notes. Le système transforme ainsi des bons élèves de Terminale en élèves médiocres de classe préparatoire dans le but d'opérer une sélection encore plus sévère pour savoir qui peut encore poursuivre. D'une manière compréhensible, l'évaluation adossée à la note peut susciter le stress chez des jeunes élèves qui ont l'impression de jouer leur destin sur celles-ci. Ce type d'évaluation provoque aussi une perte de confiance de certains élèves qui souffrent de la comparaison avec les pairs, et se voient attribuer un rôle qu'ils sont presque contraints de jouer. Enfin, ce système porteur d'un aspect compétitif à outrance peut se révéler néfaste autant pour le bien-être émotionnel de l'élève que pour l'apprentissage de celui-ci. Black et Wiliam (1998)[13] exposent les aspects négatifs sur l'apprentissage de ce paradigme évaluatif et invitent à repenser la forme de l'évaluation, ce que nous verrons plus tard dans la démonstration. En analysant cette finalité de classement et de sélection du système évaluatif français, plus ou moins avouée, les sciences de l'éducation débattent aussi sur la forme et sur les contenus de l'évaluation.

1.2.1.2 Le règne d'une évaluation sommative centrée sur les connaissances

En France, l'évaluation se présente, le plus souvent, sous la forme d'une évaluation sommative, autrement dit une évaluation qui cherche essentiellement à contrôler les acquis des élèves à la fin d'une leçon. La prééminence, voire l'exclusivité de cette évaluation rejoint l'idée d'un juste classement issu du mérite personnel grâce notamment à l'émulation engendrée par la compétition entre élèves. Par son aspect vérificatif, elle s'intéresse en priorité aux connaissances que l'élève a accumulées au cours des séances. L'évaluation sommative encourage l'élève à concentrer ses efforts peu de temps avant l'évaluation et à adopter des stratégies pour favoriser la mémorisation des connaissances qui ne s'effectuera ainsi qu'à court terme. Ces stratégies s'inscrivent dans une logique de rentabilité qui ne favorise pas explicitement l'apprentissage des compétences, notamment celles relevant du

[12]André, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* [s.l.] : Math'Adore.
[13]Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment.* Londres: NFER Nelson.

champ des compétences psychosociales. En effet, en se concentrant essentiellement sur la mémorisation de connaissances, l'élève néglige les savoir-faire, les capacités. Black et Wiliam (1998)[14] se montrent très critiques envers ces évaluations en formes de *test* portées sur le classement, la note et les connaissances.

Ces évaluations sommatives prennent une forme institutionnelle par le biais des évaluations certificatives. Celles-ci se présentent comme des évaluations sommatives dont la réussite marque l'obtention d'un diplôme. En France, le DNB, et surtout le Baccalauréat, sont des « monuments » incontournables de l'évaluation certificatives. Le Baccalauréat, symbole d'un rite de passage vers l'âge adulte et premier diplôme de l'enseignement supérieur doit faire face chaque année à de nombreux griefs exposés par ses détracteurs (coût de l'épreuve, nivellement par le bas, absence de compétences évaluées etc..)[15]. Or, cette épreuve symbolise à elle seule les critiques qui sont dirigées sur l'actuel système évaluatif français. En effet, celle-ci favorise essentiellement l'exhaustivité des connaissances popularisée par l'expression « bachoter », met en exergue un classement avec le rôle des mentions et sanctionne la fin des études secondaires pour l'élève sans bilan clair des compétences acquises. L'épreuve d'histoire-géographie des séries générales est un parfait exemple de ce fonctionnement. La première partie de l'épreuve est constituée d'une composition d'histoire ou de géographie selon le tirage. La composition s'inscrit dans la lignée de l'exercice classique de la dissertation, à qui Pierre Bourdieu reprochait d'être un exercice pour les élèves issus de familles maîtrisant les codes culturels de l'école[16], autrement dit un exercice favorisant les inégalités scolaires. En effet, elle demande une certaine maîtrise de la rédaction, de la problématisation et, enfin, une solide culture générale permettant d'étayer l'argumentation. Or, celle-ci se caractérise par un aspect aseptisé et essentiellement marqué par la restitution de connaissances exhaustives mémorisées par des fiches, annabac et autres outils utiles au bachotage. De plus, les sujets de composition le jour de l'épreuve reprennent très souvent les intitulés des chapitres étudiés en classe. Ainsi, les élèves n'ont plus qu'à restituer un cours bien appris et à l'agrémenter de solides références issues de la culture générale pour les meilleurs candidats. D'autant plus que cette culture générale non négligeable pour cette épreuve démontre l'aspect toujours discriminatoire de l'exercice malgré la simplification apparente de celui-ci. Le même problème se retrouve avec les croquis (l'élève dispose d'une liste de croquis susceptibles de tomber le jour du Baccalauréat) et les schémas de Géographie

[14] Black, P. & Wiliam, D. (1998). op. cit

[15] Pitte, J-R. (2007). *Stop à l'arnaque du bac : plaidoyer pour un bac utile*, Oh! Éditions.

[16] Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (n° 18).

en deuxième partie de l'épreuve, seule l'analyse critique de documents fait appel réellement à une combinaison de connaissances et de savoir-faire, autrement dit à une compétence. Il en est de même du DNB (Diplôme national du Brevet) qui fait surtout appel à des connaissances de cours, des repères chronologiques et spatiaux et un travail sur document très guidé. Cette forme encourage les enseignants à favoriser par moment le cours magistral et l'accumulation de connaissances dans une logique de rentabilité et d'efficacité de l'élève le jour J, au détriment de l'apprentissage de vraies compétences. Quoi qu'il en soit, en histoire-géographie, les années de 3e et de Terminale sont consacrées quasi exclusivement à la préparation des épreuves du DNB ou du Baccalauréat. Ces épreuves déclenchent aujourd'hui des interrogations très vives sur leur forme actuelle par l'instrumentalisation pédagogique et didactique qu'elles induisent par la nature même des épreuves. L'importance de ces épreuves diplômantes témoigne aussi de la place des évaluations sommatives dans la scolarité de l'élève. Celui-ci s'habitue dès les classes de primaire à ce type de contrôle auquel les enseignants sont très attachés. Certaines recherches (Desclaux, 2014)[17] montrent que les enseignants tirent cette autorité de leur pratique d'évaluer en classe. Ainsi, les élèves seraient plus motivés et mieux tenus sous la contrainte d'une évaluation notée qui agirait comme un moyen coercitif pour obtenir discipline et apprentissage. Ce marquage de l'autorité ou cette corrélation évaluation notée-discipline de l'enseignant dans un contexte évaluatif favoriserait ainsi la multiplication de ces évaluations sommatives portées sur des connaissances. Or, ces connaissances sont trop abstraites pour certains élèves qui peuvent être dépassés par ce cadre scolaires très rigide et parfois très éloigné de leur culture. Elles ne reflètent qu'une partie de leurs compétences.

1.2.1.3 Une évaluation qui peine à évaluer l'ensemble des compétences de l'élève

L'école (surtout le collège et le lycée) rechigne à évaluer sérieusement les savoirs mais aussi les compétences que les élèves ont acquis dans leur vie scolaire par le biais d'activités moins formelles, ou d'attitudes au sein du collège (sortie scolaire, travail de groupe, itinéraire de découverte, les clubs au collège etc…). Il existe néanmoins des expériences de webfolio menées par certains établissements comme le lycée pilote innovant international de Poitiers[18]. Ce projet permet à l'élève de rassembler les compétences qu'il a acquises à la fois dans le

[17] Desclaux, B. (2014). Esprit d'entreprise et défiance éducative, *Administration et éducation*, n° 141, mars, p. 23-29.
[18] Lycée Pilote Innovant International de Poitiers. (2015). Le WEBfolio au LP2I. Repéré à http://www.lp2i-poitiers.fr/spip.php?article1427 .

cadre scolaire mais aussi dans le cadre périscolaire. Les travaux de l'élève au cours de sa scolarité sont présentés et expliqués. Un exemple de WEBfolio sur le site du lycée évoque même la participation de l'élève à une émission de radio du lycée au cours de laquelle il pourra mettre en œuvre sa maîtrise de l'oral, preuve en est qu'une large gamme de compétences est répertoriée dans ce portfolio. L'élève peut ainsi gérer un portfolio numérique qu'il mettra en exergue lors de son orientation. Par cette gestion, il s'auto-évalue sur un ensemble de compétences qu'il juge judicieux.

Malgré tout, des initiatives de la sorte restent relativement isolées et l'élève est évalué sur des connaissances dites « fondamentales » la plupart du temps. L'éducation civique au collège, mais aussi au lycée, permet encore d'illustrer parfaitement ce poids des connaissances fondamentales dans l'évaluation. Alors qu'il s'agit d'une discipline qui pourrait s'inscrire dans des compétences qui dépassent largement le cadre scolaire du cours stricto sensu désincarné, du manuel, elle reste centrée, dans le cadre du DNB, sur des connaissances fondamentales (textes de référence, présentation d'institutions comme celles de la V^{e} République, etc…) liées au programme d'histoire-géographie[19]. De plus, cette discipline est souvent sacrifiée au profit des programmes d'histoire et de géographie tout en étant rarement évaluée. Ainsi, l'école d'une manière générale, présente des difficultés à évaluer l'élève sur l'ensemble de ses compétences. En effet, elle ne tient que très peu compte de compétences qui peuvent dépasser le cadre scolaire habituel, ce qui peut engendrer une incompréhension de l'élève sur les finalités de l'école et son éloignement envers celle-ci. Depuis quelques années, les réflexions de l'institution sur le lien entre les programmes et le socle commun témoignent tout de même d'une évolution vers une évaluation qui dépasse ce cadre restreint des simples connaissances.

1.2.2 L'évolution vers une évaluation par compétences.

Cette notion de compétence s'inscrit dans un cadre européen avec la conférence de Lisbonne en mars 2000 et qui fut relayée au niveau national quelques années plus tard. La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005[20] met en place le « socle commun des connaissances et des compétences » pour le collège. L'article sur le socle commun fut l'article le plus discuté en séance et sans doute celui le plus critiqué dans les médias et par une majorité d'enseignants. Ce socle promeut, en effet, un nouveau paradigme

[19] Bulletin officiel spécial n°6 du 28 août 2008. *Programmes d'Histoire-Géographie et Education civique de la classe de 3^{e}.*
[20] La loi d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école du 23 Avril 2005.

de l'évaluation centré sur les compétences.

1.2.2.1 L'évaluation par compétences : une évaluation axée sur l'apprentissage.

L'évaluation par compétences est largement centrée sur les apprentissages de l'apprenant. En effet, comme le démontre David Pepper (2013)[21], l'évaluation par compétences se définit comme une évaluation qui met l'élève face à une situation complexe où il devra mobiliser à bon escient ses connaissances, savoir-faire et attitudes. Ainsi, une compétence ne doit pas se comprendre comme un simple savoir-faire, mais bien comme une combinaison de savoirs, savoir-faire et attitudes. Dans ce cadre, l'évaluation doit permettre de savoir si l'élève a assimilé un certain nombre de compétences qu'il peut transférer sur un exercice inédit. Cette évaluation se caractérise aussi par la mise en place d'une évaluation formative construite sur plusieurs niveaux de réussite (acquis, presque acquis, en cours d'acquisition, non acquis etc…) qui permettent à l'enseignant et à l'élève de se situer à un moment donné sur le chemin parcouru et à parcourir pour maîtriser la compétence visée. L'élève, au lieu de se concentrer sur la note, regarde ainsi grâce à des différents paliers surtout son degré de réussite pour chaque item et peut cibler ses lacunes et ses points forts. Or, il semble beaucoup plus aisé de cibler les difficultés d'apprentissage d'un élève en évaluant des compétences plutôt que des connaissances à travers une note chiffrée. L'évaluation par compétences se présente comme la forme d'évaluation privilégiée des « classes sans notes », les compétences du socle étant la référence pour les contenus de ces évaluations. Des logiciels informatiques s'intègrent parfaitement dans cette évaluation par compétences, comme le montre « Sacoche » en est un exemple. Ces logiciels peuvent donner une vue d'ensemble sur l'apprentissage et les progrès de l'élève en répertoriant ses niveaux de réussite pour chaque évaluation. Cette progression peut donc être étudiée sur l'année, voire sur l'ensemble des quatre années du collège.

Bernard Rey, Vincent Carette, Anne Defrance et Sabine Kahn (2006)[22] définissent le rôle primordial de l'enseignant dans la conception de la tâche complexe qui permettra d'évaluer des compétences. Celui-ci doit bien réfléchir aux finalités, aux compétences et aux apprentissages qu'il veut vérifier à travers la tâche que devra réaliser l'élève. L'important dans une évaluation par compétences est que l'élève puisse transférer ce qu'il a appris dans une

[21] Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 literature review: Assessment for key competences*. Bruxelles: Key competence network on school education.
[22] Rey,B., Carette,V., Defrance,A., Kahn,S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

situation relativement nouvelle. Ces auteurs identifient trois degrés de compétences auxquels l'enseignant doit réfléchir pour mettre en place son évaluation. Le premier degré correspond à la procédure ou compétence élémentaire, c'est-à-dire qu'il s'agit pour l'élève de savoir exécuter une opération (ou une série d'opérations) en réponse à un exercice préétabli après entrainement. Le second degré, autrement dit la compétence élémentaire avec cadrage correspond, pour l'élève, au choix de la compétence élémentaire qui convient (dans l'ensemble des compétences élémentaires qu'il maîtrise) face à un exercice ou une situation inédite qu'il doit absolument interpréter. Enfin, la compétence complexe doit permettre à l'élève de savoir faire appel, choisir et combiner plusieurs compétences élémentaires afin de répondre à une situation nouvelle et complexe. Face à ces degrés de compétences, les auteurs de l'ouvrage prennent néanmoins conscience de cette tension de l'apprentissage entre automatisation et capacité d'adaptation à la nouveauté. En effet, si le premier degré de compétence fait essentiellement appel à de l'automatisation et donc une évaluation classique et guidée des apprentissages, le deuxième, et surtout le troisième degré, évaluent l'apprentissage dans un contexte inédit et moins guidé. On rejoint l'idée de transfert de David Pepper, précédemment cité. Pour montrer qu'il a assimilé les compétences nécessaires, l'élève doit prouver qu'il est capable de les transférer à bon escient sur un exercice inédit. L'apprentissage est ainsi mieux évalué, l'élève ne montre pas qu'il est seulement capable d'apprendre sa leçon mais qu'il peut l'utiliser de manière intelligente et efficiente[23]. Cette forme d'évaluation se retrouve au cœur du socle commun proposant de nouvelles finalités sur les contenus de l'évaluation.

1.2.2.2 Le socle commun : de nouvelles finalités sur les contenus de l'évaluation

Le « socle commun de connaissances et de compétences »[24] rassemble tout ce que l'élève doit savoir et maîtriser à la fin de la scolarité obligatoire, c'est-à-dire au moins jusqu'en 3e. Il s'inscrit dans une dynamique d'école inclusive où les compétences pourraient servir à raccrocher certains élèves en difficulté au cadre scolaire. L'objectif étant de faire

[23]L'ouvrage suivant évoque les compétences du socle commun qui peuvent être travaillées en 6e : Galopeau de Almeida,C., Pisano-Bolaers,M., Ruiz, M-C. (dir.). (2013). *Evaluer par compétences en 6e : Histoire-Géographie et Education civique*. Reims : CRDP DE CHAMPAGNE-ARDENNE.

[24]Ministère de l'éducation nationale, *Le socle commun de connaissances et de compétences*, palier 3.

ressortir autant les compétences qui sont acquises que celles qui ne le sont pas pour l'élève[25]. Ce socle se décline en sept grandes compétences faisant appel à l'ensemble des disciplines du collège. Par compétence, il faut comprendre une « combinaison de connaissances, de capacités et d'attitudes mobilisables dans des situations d'apprentissages », une compétence n'est donc pas seulement un savoir-faire contrairement à ce que pensent ses détracteurs. Ces grandes compétences sont ensuite divisées en domaines et en items qui permettent la validation de la compétence. La validation de ces compétences s'effectue en fin de 3e à travers le Livret personnel de compétences (LPC)[26], il y a donc bel et bien une évaluation de ces compétences. Néanmoins, pour qu'il y ait une validation réaliste de ces compétences, il faut que celles-ci soient évaluées tout au long du collège et non pas, comme le montre une pratique largement usitée, une validation « en masse » à la fin de la 3ème. De ce fait, l'établissement de ce socle doit entraîner un renouveau de l'évaluation et de ses contenus. En effet, le socle commun n'évalue pas seulement les connaissances mais aussi les savoir-faire ainsi que les attitudes des élèves. De plus, le socle encourage à évaluation des contenus de manière transdisciplinaire car une compétence s'appuie sur des connaissances et des savoir-faire propres à plusieurs disciplines. Par exemple, la compétence 5 (la culture humaniste) fait appel à des éléments propres à l'histoire-géographie mais aussi à l'éducation musicale, à l'art plastique et au français. Ce décloisonnement des disciplines s'observe même à l'intérieur des « items » car un item peut être évalué par plusieurs disciplines de manière indépendante, voire interdépendante ou en association avec plusieurs disciplines. Dans le socle, l'enseignant a la possibilité d'évaluer l'item « Lire et employer différents langages » de la compétence 5 (culture humaniste) par la mise en récit d'un événement historique, le prélèvement et le classement d'informations à partir de divers documents, l'expression musicale d'une intention, ou encore la réalisation d'un schéma. Ce socle commun poursuit ainsi l'acquisition d'un contenu global et commun entamé dans le premier degré. En ce qui concerne le lycée, il y a, en histoire-géographie, le tableau des capacités qui pourrait s'en rapprocher mais la sémantique diffère en faisant fi de la notion de compétence. De plus, les épreuves type « baccalauréat » restent le canon évaluatif pour les enseignants de lycée, instrumentalisant les pratiques.

Le socle commun participe aussi à l'évaluation d'éléments qui n'étaient que très peu

[26] Ministère de l'éducation nationale. *Le Livret Personnel de compétences (LPC)*.

ou pas du tout pris en compte auparavant dans l'évaluation des élèves. A travers l'item « Manifester sa curiosité pour l'actualité et pour les activités culturelles ou artistiques », l'enseignant peut, cette fois-ci, évaluer des attitudes de l'élève. L'item préconise de porter attention aux interventions de l'élève en classe, ou même en dehors de celle-ci, sur l'actualité ou encore l'art et la culture. Enfin, la dernière compétence (la compétence 7 : l'autonomie et l'initiative) propose d'évaluer l'autonomie, le travail de groupe ou encore l'investissement de l'élève dans un projet. Ainsi, le socle commun propose une évaluation globale des compétences de l'élève en élargissant le champ des contenus de l'évaluation. Il préconise de dépasser les contenus des programmes et ne pas seulement évaluer sur des savoirs mais aussi sur des attitudes qui caractérisent l'élève autant dans la classe que dans des projets au CDI, dans la vie de l'établissement etc… Au-delà des contenus, le socle commun par le biais de l'évaluation par compétences revoit les finalités même de l'évaluation. Néanmoins, il ne faut pas négliger l'aspect complexe de ce renouveau évaluatif qui n'est pas sans présenter des difficultés pour les enseignants.

1.2.2.3 Les difficultés d'une évaluation par compétences.

L'évaluation par compétences se présente comme un défi novateur pour le second degré mais aussi complexe pour les enseignants. Elle implique une refonte totale du paradigme évaluatif qui dominait jusqu'à présent et oblige la majorité des enseignants à sortir d'une conformité dans ce domaine. Certains enseignants se montrent réticents vis-à-vis de cette évaluation car elle peut paraître contraire aux principes habituels d'une évaluation. D'ordinaire, un élève sait sur quoi il va être évalué et il sait quoi réviser. L'élève n'est évalué que sur ce qu'il a déjà fait en classe. Or, l'évaluation par compétences le met face à une situation nouvelle et complexe devant laquelle il devra trouver une solution singulière en utilisant ce qu'il sait et sait faire. Dans un article, Sabine Kahn[27] relève précisément cette tension à propos de l'évaluation par compétences. En effet, elle rappelle que l'école doit évaluer ce qu'elle a enseigné et non pas ce qu'elle n'a pas enseigné. Pour résoudre cette tension, elle propose avec l'université libre de Bruxelles de désacraliser l'évaluation en la rendant coutumière pour les élèves et en attendant que l'élève montre une progression avant de valider la compétence. Elle propose de diversifier les évaluations en utilisant à la fois des

[27] Kahn,S. (2011). L'art du funambule, *Cahiers pédagogiques*, 491, 31-33

évaluations sur des tâches complexes mais aussi sur des procédures. Bernard Rey (2014)[28] évoque aussi les limites de cette évaluation par compétences à travers la notion de « regard instruit ». Si d'après David Pepper, la situation complexe doit se résoudre par une réponse singulière, cette réponse singulière peut ne pas être évidente pour tous les élèves. En effet, le « regard instruit », autrement dit l'interprétation savante de la tâche complexe qu'attend l'école n'est pas forcément l'interprétation valorisée par les élèves. Face à une situation complexe qui se rapproche quand même de la vie réelle, l'élève aura tendance à employer une réponse efficace et spontanée qui ne fait pas forcément appel à un cadrage scolaire. Cette « interprétation scolaire » de la tâche rejoint l'idée de Pierre Bourdieu sur l'inégale assimilation des codes scolaires par les élèves en fonction de leur origine socio-culturelle[29].

La difficulté de la mise en œuvre de l'évaluation par compétences s'observe par l'incompréhension des enseignants mais aussi des élèves sur les objectifs et les compétences du socle commun. En effet, ce socle est réellement très peu appliqué dans les classes de collège, seule la validation en fin de 3ème ayant une importance pour les enseignants ou le chef d'établissement. Les enseignants n'hésitèrent pas à critiquer la complexité de ce socle commun, présenté comme trop abstrait. La terminologie ne fait pas l'unanimité, un item peut avoir les caractéristiques d'une compétence, des compétences qui sont aussi divisées en domaines. La consultation sur le nouveau socle commun de compétences, connaissances et de culture[30] a permis de montrer le faible attachement du personnel enseignant à l'ancien socle. En effet, dans la synthèse des résultats de cette consultation, plus de 60% des enseignants interrogés pensent que le nouveau socle commun est plus exigeant que l'ancien et près de 80% le trouve plus transversal. Néanmoins, en ce qui concerne ce nouveau socle, le résultat semble plus mitigé sur l'appropriation du socle. Les résultats font part d'une certaine inquiétude des enseignants puisque 48,4% des enseignants interrogés estiment que l'appropriation du nouveau socle sera plus difficile qu'avec l'ancien. Cette inquiétude se retrouve sur la question de l'évaluation car plus de 50% des consultés disent que l'évaluation des élèves sera plus difficile à mettre en place avec le projet de nouveau socle. Ces résultats montrent les réticences d'une partie des enseignants français face à l'évaluation par

[28] Rey, B. (2014). Compétence et évaluation en milieu scolaire : une relation complexe. In Dierendonck, C., Loarer,E., Rey, B (dir.). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Bruxelles: De Boeck, p. 25-34.

[29] Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

[30] *Consultation sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture*. Repéré à http://eduscol.education.fr/consultations-2014-2015/ .

compétences et la mise en place d'un socle commun qui transcende les disciplines. Les enseignants du second degré restent, pour une partie d'entre eux, fermement attachés à l'ancrage disciplinaire du collège. Les sept grandes compétences de l'ancien socle ont rapidement été rattachées à des disciplines spécifiques. La compétence C5 (la culture humaniste) est l'apanage des enseignants d'histoire-géographie (pour la majorité des items) et des professeurs d'Arts plastiques ou d'Education musicale pour les derniers items. La division en cinq grands domaines qui regroupent des compétences au caractère transversal, pouvant être utilisées par presque toutes les disciplines, est une nouveauté du nouveau socle qui cherche à dépasser les disciplines. La mise en place d'un nouveau socle pour la rentrée 2016 témoigne du manque d'appropriation de l'ancien socle. Ce nouveau socle aura pour objectif de devenir le « programme des programmes » mais aussi d'initier des innovations en termes d'évaluation.

1.2.3 Mettre en œuvre et donner du sens à l'évaluation par compétences.

L'évaluation sommative caractérise la pratique dominante des enseignants aujourd'hui. Or, ce type d'évaluation est peu adapté aux compétences, qui sont développées par les élèves dans l'ensemble de leur cursus. Il est donc essentiel d'employer d'autres types d'évaluation que l'évaluation sommative, tels que l'évaluation formative, formatrice ou diagnostique. Selon Hansen (2006)[31], les différents types d'évaluations se distinguent par l'intention de l'évaluation. Lorsque l'évaluation est conçue comme un outil au service des apprentissages, évaluation diagnostique et évaluation formative ne sont pas à opposer mais vont au contraire de pair. Les trois composantes de l'évaluation formative sont les objectifs d'apprentissage, le contrôle de ces apprentissages et le *feedback.* Ce type d'évaluation pourrait être intéressant dans le cadre d'une progression des apprentissages sur une compétence par exemple. Une évaluation diagnostique est intéressante dans la première de ces composantes, lorsque les objectifs d'apprentissage sont fixés. Dans le cadre d'évaluations diagnostiques ou formatives, l'évaluation ne sanctionne alors pas l'élève, elle est un moyen pour le professeur et l'élève de faire le point sur les progrès réalisés ou à réaliser pour maîtriser la compétence. C'est un préalable essentiel à la mise en place d'activités de remédiation pour des groupes d'élèves faisant face aux mêmes difficultés. Une coopération étroite entre enseignants de la même

[31] Steif, P. S. & Hansen, M. A., (2006). Comparisons between performances in a Statics Concept Inventory and course examinations. *International Journal of Engineering Education*, 22(5), 1070-1076.

discipline au sein d'un établissement serait extrêmement pertinente pour définir des progressions dans l'acquisition des compétences et un suivi d'une année à l'autre.

1.2.3.1 L'évaluation formative.

Black et Wiliam proposent en 2009 une nouvelle définition de l'évaluation formative qui prend en compte leurs travaux antérieurs et les évolutions récentes de la recherche : « Une pratique en classe est formative dans la mesure où des données sur la réussite de l'élève sont obtenues, interprétées et utilisées par les professeurs, apprenants ou leurs pairs, pour prendre des décisions sur les étapes suivantes dans l'enseignement et l'apprentissage qui sont susceptibles d'être meilleures, ou plus légitimes que les décisions qu'ils auraient prises en l'absence de l'information obtenue »[32].

Black et Wiliam (Wiliam, 2000 ; Black et alii, 2003 ; Wiliam, 2007) identifient cinq types d'activités formatives. Le premier est de partager les critères de réussite avec les apprenants. Cela peut induire un recours profitable à un deuxième type d'activité formative, l'auto-évaluation ou l'évaluation entre pairs. La manière d'envisager l'évaluation est également modifiée puisque deux autres activités formatives préconisent de noter uniquement avec des appréciations ou des commentaires et d'utiliser de façon formative des évaluations sommatives. Dans ce dernier cas, l'on voit bien qu'évaluations sommatives et formatives ne s'opposent pas nécessairement, une évaluation sommative devenant formative dès lors que l'intention de l'enseignant est de l'utiliser pour faire progresser l'élève. Enfin, un dernier type d'activité formative consiste à poser des questions à la classe (*classroom questioning*).

Cependant, Wiliam (2014)[33] met en garde contre les écueils de cette pratique, qui, si elle est faite de manière classique, fait progresser une infime partie de la classe seulement (les volontaires) et ne rend pas suffisamment compte de ce que la majorité de la classe sait et a besoin d'apprendre. Pour que cette activité devienne pleinement formative, l'enseignant doit s'assurer de la qualité du feedback, en modifiant quelques unes de ses pratiques de classe.

Ces cinq types d'activités sont le moyen de mettre en œuvre cinq stratégies clés : clarifier et partager les cibles d'apprentissage (*learning intentions*) et les critères de réussite, faire des élèves des ressources pédagogiques les uns pour les autres (*instructional resources*), inciter les élèves à s'approprier leur propre apprentissage, mettre en œuvre des discussions efficaces

[32] Black P. & Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability.*

[33] Wiliam D. (2014). "The Right Questions, the Right Way", Using Assessments Thoughtfully, vol. 71, *Educational Leadership*.

en classe et d'autres tâches d'apprentissage qui prouvent la compréhension des élèves et produire un feedback qui permet aux élèves d'avancer.

1.2.3.2 Le feedback, pierre angulaire de l'évaluation formative.

L'un des *feedback* les plus utiles consiste à faire des commentaires spécifiques et des suggestions d'amélioration dans les copies, en encourageant les élèves à se concentrer sur la tâche plus que sur le fait de trouver la bonne réponse (Boston, 2002)[34]. C'est alors une vision malléable de l'intelligence qui est privilégiée, qui est liée à l'effort plutôt que d'associer la réussite à une intelligence innée, ce qui décourage nombre d'élèves. Hattie et Temperley (2007)[35] ont montré que le *feedback* le plus efficace est celui où les élèves disposent d'informations sur la tâche à accomplir et la manière de l'effectuer plus efficacement. Les résultats sont moindres lorsqu'on se limite à fixer un objectif. Les éloges, les récompenses ou les punitions sont encore moins efficaces.

Le *feedback* est aussi particulièrement utile lorsque les élèves ont confiance dans leur production, même fausse. A l'inverse, un élève peu sûr de son travail aura tendance à ignorer le *feedback*. Cependant, la personnalité de chaque élève est centrale : dans un apprentissage auto-régulé (*self-regulated learning*), un *feedback* positif comme négatif peut fonctionner, en jouant respectivement sur la motivation ou sur le défi. Si le *feedback* apparaît comme essentiel dans le cadre d'une évaluation formative, il devient primordial dans une évaluation qui prend en compte des compétences. Ainsi, l'apprenant doit pouvoir comprendre pourquoi il n'a pas acquis une compétence particulière lors de l'évaluation. Ce besoin d'explication est plus important que pour une évaluation centrée exclusivement sur des connaissances. Néanmoins, l'implication de l'apprenant semble nécessaire pour qu'il comprenne ses lacunes et qu'il puisse organiser un projet de progression.

1.2.3.3 Impliquer l'élève dans son apprentissage : évaluation formatrice et autoévaluation.

Wiliam et Thompson (2007)[36] identifient trois processus clés dans l'enseignement et l'apprentissage : évaluer où les apprenants (*learners*) en sont dans leurs apprentissages, savoir

[34] Boston C. (2002). The concept of formative assessment. *Practical Assessment, Research & Evaluation*.

[35] Hattie, J. & Temperley, H. (2007). The power of feedback, *Review of Educational Research*,**77**(1), 81-112.

[36] Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.) *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

où ils vont, savoir ce qu'on doit faire pour qu'ils arrivent à cet objectif. Or, selon Black et Wiliam, ces trois étapes ne relèvent pas uniquement de la responsabilité du professeur mais il est nécessaire de prendre en compte le rôle des apprenants et de leurs pairs dans le processus.
Le concept d'évaluation formatrice développé par Georgette Nunziati[37] complète celui d'évaluation formative issu des travaux de Michael Scriven en 1967[38]. Dans l'évaluation formatrice, le rôle de l'élève est essentiel. G. Nunziati considère que l'apprenant et le professeur co-construisent l'enseignement et insiste sur l'autonomie des apprenants. L'élève auto-régule son apprentissage, il doit participer à l'élaboration de la démarche pédagogique (anticipation et planification) et s'approprier les outils d'évaluation du professeur. Il autogère ses erreurs. Dans une logique d'évaluation formatrice, une grande place est laissée à l'autoévaluation ou à la co-évaluation. Or, les expérimentations de Fredericksen et White (1998)[39] ont montré que lorsque les élèves comprennent quels sont les objectifs d'apprentissage et les critères d'évaluation et s'interrogent sur leur travail, ils progressent de manière significative. L'une des principales critiques adressées à l'autoévaluation en particulier (et à l'approche par compétences en général) est d'être chronophage car elle nécessite une double correction par l'élève et le professeur. Une solution consiste cependant à limiter l'autoévaluation à certains exercices seulement, ou simplement à demander à un élève s'il pense avoir réussi ou échoué, et pourquoi. L'évaluation entre pairs est également très formatrice pour les élèves. Il est cependant préférable de travailler avec des élèves de classes différentes, pour éviter la stigmatisation. Black et Wiliam considèrent ainsi que l'évaluation entre pairs est un bon préalable à l'autoévaluation.

Dans le cadre d'une évaluation formatrice, et plus généralement, formative, l'erreur n'est plus considérée comme un dysfonctionnement mais comme le moteur de l'apprentissage. Jean-Pierre Astolfi considère ainsi l'erreur comme un outil pour enseigner (1997)[40]. Black et Wiliam (2008) pointent néanmoins les difficultés que peut avoir le professeur à comprendre pourquoi l'erreur a été commise, c'est-à-dire à comprendre le cheminement intellectuel qu'a suivi l'élève pour déterminer si l'erreur résulte d'un malentendu sur la tâche à effectuer, d'une stratégie peu efficace, d'une incompréhension de la part de l'enseignant, etc. Ces différentes

[37] Nunziati G. (1990). Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice, document de travail, Université d'été, juillet 1988, in Cahiers Pédagogiques, N°280, pp. 47-64.
[38] Tyler, R. W., Gagne, R. M., & Scriven, M. (Eds.) (1967). Perspectives of Curriculum Evaluation in *American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation*, Vol. 1. Rand McNally.

[39] White B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modelling, and metacognition. Making science accessible to all students. *Cognition and Instruction*, **16**(1), 3-118.
[40] Astolfi J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*, Paris, ESF.

erreurs sont théorisées par J.-P. Astolfi qui a construit une typologie des huit types d'erreurs commises par les élèves et de leurs origines, parmi lesquelles celles résultant d'une mauvaise compréhension des règles du contrat didactique. Il est donc nécessaire d'expliciter les critères de réussite et les compétences travaillées, par exemple dans une fiche d'objectifs distribuée en début de chapitre.

Un autre intérêt de l'évaluation par compétences est de pouvoir proposer des évaluations plus courtes, éventuellement en cours de chapitre, et de ne pas se limiter à une évaluation sommative chronophage qui sanctionne un ensemble du programme plus conséquent. L'évaluation porte sur quelques compétences ciblées, auxquelles le chapitre en cours se prête. L'explicitation des attentes du professeur en amont de l'évaluation participe à la mise en place d'un climat de confiance. En effet, l'évaluation n'est plus perçue comme un piège et le professeur comme un juge, au profit d'une perception plus positive de l'enseignant, qui aide l'élève à progresser. L'autoévaluation est un moyen de rendre l'évaluation plus transparente. Cela permet à l'élève de s'approprier les critères de l'évaluation et de mieux comprendre ses réussites et ses échecs. Cette autoévaluation s'accompagne d'une évaluation détaillée de la part de l'enseignant. Il ne faut pas sous-estimer l'influence d'un rapport différent au savoir et à l'école selon les élèves. Ceux-ci, en raison de leur milieu social et familial, de leur expérience d'élèves, ont des représentations sur le rôle de l'école, celui du professeur et celui de l'évaluation. Pour mettre en avant le travail par compétences, le professeur doit souvent aller contre ces représentations.

1.3 Problématique

Aujourd'hui critiqué, le système évaluatif français se réforme progressivement vers la mise en place d'une évaluation par compétences à travers le socle commun. En effet, ce système a longtemps évalué les élèves essentiellement sur des savoirs et des savoir-faire mais rarement sur la combinaison des deux. L'évaluation par compétences qui voit le jour cherche à pallier ce manque par l'élaboration de tâches complexes dans lesquelles l'apprenant doit mobiliser une combinaison de savoirs, savoir-faire et attitudes. Néanmoins, ce type d'évaluation présente un certain nombre de difficultés liées à sa complexité intrinsèque. En effet, face à cette complexité, une partie des élèves peine à adopter une lecture scolaire de la tâche et se retrouve en difficulté. De plus, ces compétences, et notamment celles du socle commun peuvent paraître très abstraites à la fois pour les enseignants et les élèves. L'évaluation formative est un autre type d'évaluation ayant pour objectif de favoriser l'apprentissage par un renouveau du statut de l'erreur. Les élèves s'entraînent par le biais d'une évaluation dont l'importance est la compréhension des erreurs. Cette démarche favorise l'apprentissage, notamment lorsqu'elle se décline en évaluation formatrice dans laquelle l'apprenant réfléchit sur ses propres erreurs et celles de ses camarades.

La critique du système évaluatif français actuel et les difficultés d'une évaluation par compétences invitent les enseignants à employer de nouveaux types d'évaluation. Ainsi, il est possible de se demander si l'évaluation formative ne permet pas de résoudre les problèmes que pose aux élèves, mais aussi aux enseignants, la complexité d'une évaluation par compétences. L'évaluation formative permet-elle d'initier les élèves au « regard instruit » (Bernard Rey) demandé pour la résolution d'une tâche complexe dans l'évaluation par compétences ? En quoi cette évolution formative peut-elle faciliter la compréhension et l'acquisition d'une compétence par les élèves ?

Il semble probable, par son caractère centré sur l'apprentissage, que l'évaluation formative puisse aisément expliciter les attendus d'une compétence lors de l'évaluation de celle-ci. En effet, par l'erreur, l'apprenant peut mieux comprendre ce que l'on attend de lui dans ce type d'évaluation et s'initier à une lecture scolaire de la tâche complexe. Les éléments d'une compétence peuvent s'analyser point par point lors de la remédiation de l'évaluation formative dont la déclinaison formatrice apparaît primordiale pour faciliter l'appropriation du « regard instruit » par les élèves.

2 Expérimentation et interprétations

2.1 Méthode

Les participants, le matériel et la procédure sont présentés dans cette partie. Celle-ci explicite le contexte de la mise en place de l'expérimentation. Une partie du matériel se retrouve en annexe.

2.1.1 Participants

L'expérimentation a été menée avec une classe de 5e du collège de la Lombardière à Annonay. Il s'agit d'un collège de type rural qui n'est pas sujet à un classement particulier. Néanmoins, une bonne partie de la population scolaire du collège a des origines familiales modestes. Ce dernier élément se comprend dans le contexte de désindustrialisation de la commune et de ses environs qui a conduit à une baisse de l'emploi. La classe qui a été concernée par l'expérimentation se compose de 26 élèves. Le tableau 1 donne des précisions sur la classe au cœur de l'expérimentation.

Tableau 1 : Précisions sur la classe de 5e

Eléments de précision	Elèves ayant moins de 10 de moyenne en Histoire-Géographie au premier trimestre.	Elèves ayant plus de 14 de moyenne en Histoire-Géographie au premier trimestre.	Elèves bénéficiant d'aménagements suite à des troubles spécifiques (dyslexie, dyspraxie etc…).
Nombre d'élèves concernés	8	11	2

Il s'agit, comme le montre le tableau 1, d'une classe hétérogène de 5e avec un bon groupe d'élèves moteurs. Huit élèves n'ont pas la moyenne et font face à un certain nombre de difficultés en Histoire-Géographie. Néanmoins, il ne faut pas s'enfermer dans ces données chiffrées qui portent essentiellement sur des notes sur 20. Elles donnent certaines indications mais ne peuvent correspondre à une réalité exacte sur l'aspect qualitatif du travail des élèves. Lors des différentes phases de l'expérimentation, certains élèves étaient absents. Ainsi, lors de

la première évaluation (l'évaluation formative), il y avait un absent et deux lors de la deuxième évaluation (l'évaluation sommative).

2.1.2 Matériel et procédure

2.1.2.1 Les objectifs de la démarche

L'expérimentation a été menée sur une séquence d'histoire en classe de 5e. Cette séquence portait sur la « Renaissance ». Celle-ci se situe, le plus souvent, en milieu d'année dans la programmation. Le Bulletin officiel indique que le chapitre part de l'étude de la vie d'un artiste emblématique de l'époque ou de la vie d'un mécène important. Sur ce thème, le programme donne comme instruction de faire travailler les élèves sur le récit d'un épisode symbolique de la vie d'un mécène ou d'un artiste. Au cœur de ce récit, les élèves devaient montrer que cet épisode de la vie de l'artiste ou du mécène constituait un témoignage de la Renaissance. Le récit permettait de définir et d'expliquer la notion de Renaissance par l'étude d'un cas concret. Il ne constitue pas une nouveauté pour les élèves car il été travaillé depuis le début de l'année. Néanmoins, la méthodologie et les critères de réussite ont été très peu travaillés avec les élèves. Les résultats des évaluations mettant en œuvre un récit ne se montrèrent pas satisfaisants. Les élèves ne cherchaient pas à comprendre les compétences travaillés dans l'évaluation. Ces compétences étaient répertoriées dans un tableau succinct sur la partie haute du sujet distribué. Ainsi, les items ou compétences du socle commun n'étaient pas présentées ou expliquées aux élèves qui ne le comprenaient pas vraiment. Les élèves composaient donc sur des compétences dont ils ne saisissaient pas clairement le sens et les attendus. De plus, lors de la correction, les exigences du récit furent sensiblement revues à la baisse.

Ainsi une nouvelle démarche fut mise en place afin que les élèves comprennent cette compétence que constitue le récit et progressent dans son acquisition. Les élèves ont été évalués par une évaluation formative au cours de la séquence et par une évaluation sommative en fin de séquence. Les deux évaluations étaient liées et la première devait préparer à la deuxième. Elles évaluèrent l'item « Lire et pratiquer différents langage : mettre en récit un événement en histoire » qui s'inscrit dans la compétence 5 (la culture humaniste) du socle commun. Cependant, dans le cadre du récit, cet item peut être considéré comme une compétence. En effet, au cours de cet exercice les élèves devaient raconter un épisode de la vie du mécène François Ier et expliquer en quoi il s'agit d'un témoignage de la Renaissance.

Ils pouvaient s'aider du cahier lors de l'évaluation formative et ils travaillaient à partir d'un corpus de documents. Il s'agit d'un tâche complexe qui fait appel à des connaissances (de la leçon), des savoir-faire (lire des documents et être capable d'en tirer des informations pertinentes, rédiger un texte structuré de manière chronologique et avec peu de fautes d'orthographe, expliquer la portée d'un épisode historique), et des attitudes (être autonome dans son travail, savoir gérer son temps de travail entre la lecture des documents, la restitution de connaissances et la rédaction, faire un brouillon si cela s'avère nécessaire). Ainsi, le récit en histoire, en classe de 5e peut facilement être considéré comme une compétence à part entière par cette mobilisation de savoirs, savoir-faire et attitudes. Enfin, il s'agissait aussi d'une compétence faisant appel à des savoirs transversaux puisque le récit portait sur la Renaissance. Les élèves avaient travaillé sur la Renaissance en Arts plastiques et pouvaient donc utiliser des connaissances artistiques, sans compter les savoirs liés à la rédaction en français. Or, les items et les compétences du socle commun paraissent abstraits à des élèves de 5e. De plus, la tâche complexe, exercice au centre de l'évaluation par compétences, met en activité les élèves face à une situation inédite qui peut les dérouter et favoriser certaines inégalités scolaires. En effet, Bernard Rey, chercheur en sciences de l'éducation, a montré que si certains élèves vont privilégier une résolution scolaire de la tâche complexe telle que l'attend l'institution, d'autres vont privilégier une approche moins scolaire mais qui leur parait efficace. Tous les élèves ne peuvent pas avoir ce « regard instruit », comme le nomme Bernard Rey, sur la situation de travail proposée. Ainsi, cette démarche évaluative comportait un double objectif. Le premier était d'expliciter aux élèves l'item, voire la compétence dans ce cadre, « Lire et pratiquer différents langages : mettre en récit un événement dans l'histoire ». A travers cette démarche les élèves devaient comprendre ce qui était attendu pour réussir cette compétence. Le deuxième objectif était d'initier les élèves au « regard instruit » pour reprendre l'expression de Bernard Rey et les faire progresser sur le récit en histoire

2.1.2.2 L'évaluation formative

L'expérimentation s'inscrivait dans la mise en œuvre d'une séquence complète, autrement dit cette démarche a été menée au cours de plusieurs séances. Avant toute chose, un questionnaire (Annexe 1) fut distribué aux élèves. Ce questionnaire à choix multiples interrogeait les élèves sur ce que représentaient l'évaluation et les compétences pour eux. Dans cette optique, l'évaluation prenait toute sa place au cœur de la séquence. Cette évaluation permettait aux élèves de s'entrainer une heure entière sur un récit avec la consigne

suivante : *Racontez l'embellissement et l'agrandissement du château de Fontainebleau sous François Ier et expliquez en quoi il s'agit d'un témoignage de la Renaissance en utilisant vos connaissances et les documents.* Le dossier documentaire (Annexe 2) comportait une brève histoire du château de Fontainebleau accompagné de deux photographies du château issus du site officiel : *http://www.musee-chateau-fontainebleau.fr*, un texte sur le mécénat de François Ier extrait d'un manuel universitaire et le témoignage de l'ambassadeur de Mantoue sur le château lors de sa visite en 1539. Il s'agissait de la deuxième séance de cette séquence. Lors de la première séance, les élèves avaient travaillé sur l'humanisme et le mécénat de François Ier en faveur des lettres. La première séance servait à introduire les premiers aspects de la notion de Renaissance et permettait aux élèves d'avoir des connaissances pour pouvoir rédiger ce récit lors de la deuxième séance. Les élèves ont ainsi pu travailler pendant 30 minutes sur la rédaction du récit en s'aidant du cahier et des documents. Ils rédigèrent sur une feuille simple afin que leur travail puisse être ramassé. Les élèves faisaient le travail avec un léger étayage de l'enseignant. En effet, l'objectif était qu'ils soient mis face à une tâche complexe portant sur un sujet inédit avec une aide très limitée de l'enseignant. Ils devaient trouver un moyen de rédiger le récit en adoptant la meilleure stratégie à leurs yeux. Il s'agit d'un moyen d'observer précisément quels sont les élèves qui possèdent ce « regard instruit » et ceux qui choisissent une résolution moins scolaire ou qui sont en grande difficulté.

Une fois le travail terminé et ramassé, les élèves se sont auto-évalués à l'aide d'une fiche individuelle (Annexe 3) qui leur a été distribuée. Cette fiche déclinait la réussite de la tâche et l'acquisition de la compétence en cinq critères de réussite. Chaque critère de réussite comprenait trois niveaux de réussite (B= Bien, AB= Abien,P= Passable).

Les élèves ont donc procédé à une auto-évaluation qui a été ramassée et complétée par une évaluation de l'enseignant. L'auto-évaluation des cinq critères se termine au bas de la fiche par l'auto-évaluation sur l'acquisition ou non de la compétence à travers quatre niveaux de réussite. L'utilisation de quatre niveaux de réussite a été dernièrement préconisée par le Conseil Supérieur des Programmes dans une réflexion sur l'évaluation. En effet, l'utilisation de ces quatre niveaux permet d'éviter de bloquer les élèves au niveau intermédiaire (en cours d'acquisition) avec l'utilisation de trois niveaux.

2.1.2.3 La séance de remédiation

Une fois la séance terminée (récits ramassées et auto-évaluations terminées), l'enseignant récupère et corrige les récits sans mettre de note. Néanmoins, il complète la fiche

d'auto-évaluation dans la partie « enseignant ». Il est intéressant d'observer que l'évaluation de l'enseignant est souvent très proche de l'auto-évaluation de l'élève, voire même plus haute. Les résultats de la partie « enseignant » sont répertoriés par celui-ci dans un tableau qui sera présenté aux élèves. La troisième séance sert de séance de remédiation, autrement dit les élèves vont recevoir leurs travaux de la dernière séance et vont essayer de comprendre ce qu'ils doivent améliorer. Si la démarche de remédiation de l'enseignant s'inscrit dans l'évaluation formative, celle-ci implique aussi les apprenants dans le processus évaluatif, elle rejoint l'idée d'une évaluation formatrice étudiée par G. Nunziati en 1990. Dans un premier temps, les élèves sont mis en activité sur deux exemples de récit rédigés (Annexe 4) par l'enseignant sur le même sujet que celui qu'ils ont traité (l'idéal aurait été de prendre des exemples de récit issus d'une autre classe de 5^{e} mais il n'y avait qu'une classe de 5^{e} pour l'enseignant dans ce cas présent). Sur les deux récits, il y avait un bon et un mauvais. Les élèves devaient trouver le bon et le mauvais récit mais surtout ils devaient expliquer leur choix. Ainsi, les élèves retravaillaient par eux-mêmes les critères de réussite de la fiche d'auto-évaluation.

À la suite de l'activité, une mise en commun est effectuée par le biais d'un cours dialogué sur les critères de réussite du récit. Les élèves ont rapidement repéré le problème de l'orthographe dans l'un des récits mais aussi le fait qu'il ne comportait pas de dates et de logique dans son déroulement. En définitive, les critères de réussite de la fiche d'auto-évaluation reviennent inconsciemment dans les propos des élèves. Néanmoins, une grande partie de la classe ne s'est pas intéressée à l'explication sur la portée de l'épisode et la Renaissance. L'enseignant confirme ce qu'il a constaté dans sa correction, c'est-à-dire la difficulté des élèves à faire preuve d'abstraction et d'intégrer de l'explication sur la portée des événements historiques dans un récit. Enfin, les récits sont rendus aux élèves et les résultats de la classe sont présentés au tableau, les élèvent peuvent ainsi se repérer par rapport au reste de la classe. Ils relisent leurs travaux dans la dernière partie de la séance et mettent en relation les remarques de l'enseignant sur la copie avec l'activité précédente sur les récits. Les élèves peuvent demander des renseignements à l'enseignant sur le résultat de cette évaluation.

L'enseignant termine la séance par un feed-back avec les élèves et en s'appuyant sur les tableaux des résultats. Les élèves sont enfin avertis qu'ils seront évalués de manière sommative sur un récit du même genre mais qui portera sur un autre épisode de la vie de François Ier. Les critères de réussite seront les mêmes que ceux qui ont été travaillés lors de la séance de remédiation et sur lesquels les élèves se sont auto-évalués.

2.1.2.4 L'évaluation sommative

Lors de l'évaluation sommative (Annexe 5), les élèves ont travaillé sur le récit de la relation entre François Ier et Jean Clouet. Les élèves se sont ainsi retrouvés à valider une compétence dont ils connaissaient les attendus, une compétence qui a été explicitée par l'évaluation formative. Ils disposaient de documents leur donnant des informations sur Jean Clouet. En revanche, ils devaient faire appel à de la restitution de connaissances pour ce qui concerne le personnage de François Ier et la Renaissance. Ainsi, ils devaient montrer au cours de cette évaluation sommative qu'ils sont capables de maîtriser cette compétence et qu'ils peuvent expliquer ce qu'est la Renaissance à partir d'un exemple concret. L'exemple de François Ier permettait aussi de s'inscrire dans le fil directeur de l'affirmation de l'Etat en France entre le Moyen-âge et Louis XIV. La plupart des élèves ont pu faire le lien, en partie grâce à l'évaluation formative, entre l'affirmation du pouvoir royal et le mécénat du prince.

En définitive, il s'agissait aussi d'une évaluation qui faisait appel à des savoirs transversaux puisque les élèves pouvaient utiliser ce qu'ils avaient appris en Arts plastiques sur la Renaissance. Enfin, il faut noter que trois élèves qui présentent des difficultés dans la rédaction, voire qui refusent d'écrire et préfèrent rendre feuille blanche, ont composé sur traitement de texte (open office) sur les ordinateurs à disposition. Ainsi, tous les élèves ont composé lors de l'évaluation, il n'y a eu aucun refus de la part d'un élève. Cette démarche comprenait donc un aspect inclusif afin de permettre à tous les élèves de composer. Il faut aussi noter que cette évaluation sommative a aussi donné lieu à une note chiffrée afin que cette évaluation soit prise en compte dans le bulletin. Il s'agissait d'une note sur 10 dans laquelle chacun des cinq critères était noté sur 2.

2.2 Résultats

Cette partie rassemble les résultats de l'expérimentation, autrement dit ceux du questionnaire et des deux évaluations (formative et sommative). Enfin, des copies d'élèves sont aussi présentes.

2.2.1 Résultats du questionnaire distribué aux élèves

Le tableau ci-dessous (tableau 2) répertorie les résultats du questionnaire distribué aux élèves en début de séquence. Les résultats sont retranscrits en valeur absolue et relative. La valeur absolue représente le nombre d'élèves ayant choisi cette réponse.

Tableau 2 : Les résultats du questionnaire sur l'évaluation et les compétences

Questions	Réponses proposées		
Qu'est-ce qu'une compétence ?	1 Quelque chose que l'on doit être capable de faire dans une matière. **7 (28%)**	2 Un « mélange » de connaissances, de capacités et d'attitudes que l'on peut mobiliser face à une situation. **7 (28%)**	3 Quelque chose que l'on doit être capable de faire dans toutes les matières. **11 (44%)**
Es-tu évalué sur des compétences du socle commun dans beaucoup de matières ?	1 Non, je suis évalué sur les compétences du socle dans très peu de matières, voire aucune. **6 (24%)**	2 Je suis évalué sur les compétences dans à peu près la moitié des matières. **8 (32%)**	3 Oui, je suis évalué dans toutes les matières (ou presque) sur les compétences du socle. **11 (44%)**
Pour toi, le lien entre le récit en histoire et la compétence « Lire et employer différents langages » est :	1 Évidente, je comprends facilement le lien. **11 (44%)**	2 Je comprends à moitié ce lien. Il s'agit de quelque chose de complexe pour moi. **9 (36%)**	3 Je ne vois absolument pas le lien entre les deux. **5 (20%)**
A quoi sert l'évaluation ?	1 Elle sert à contrôler si les élèves ont appris leur leçon. **10 (40%)**	2 Elle sert à classer les élèves et à mettre des notes pour savoir qui fera des études longues plus tard. **7 (28%)**	3 Elle sert l'apprentissage en identifiant les points faibles et les points forts de l'élève. **8 (32%)**
Quand l'enseignant rend ta copie d'une évaluation, le plus important pour toi c'est :	1 La note **16 (64%)**	2 Le commentaire **6 (24%)**	3 Rien du tout **3 (12%)**

Les résultats du questionnaire apparaissent plutôt partagés d'une manière générale. Seule la dernière question a réuni une certaine unanimité dans les réponses. En effet, près de 64% des élèves pensent que la note est l'élément le plus important de l'évaluation.

2.2.2 Les résultats des deux évaluations

Le tableau ci-dessous (tableau 3) présente les résultats de l'évaluation formative. Seule l'évaluation enseignante a été répertoriée dans ce tableau, l'auto-évaluation des élèves aurait pu donner des renseignements utiles mais elle fait l'objet d'une interrogation dans la partie suivante du mémoire. Ces résultats sont enregistrés en valeur relative et absolue pour avoir un tableau précis des difficultés et réussites des élèves. La valeur absolue dans chaque cellule représente le nombre d'élèves se situant dans ce degré de réussite. Ce tableau montre que les élèves maîtrisent globalement deux critères de réussite (le prélèvement d'informations des documents et la maîtrise de la langue). En revanche, les élèves se sont montrés davantage en difficulté sur les trois autres critères de réussite (la restitution des connaissances, l'élaboration d'une structure dans le récit et la présence d'une explication historique). Il apparaît intéressant de constater que la grande majorité des élèves se situe dans le degré de réussite « Abien ».

Tableau 3: Les résultats de l'évaluation formative à travers les différents critères de réussite

	Bien (B)	Abien (AB)	Passable (P)
Tu as utilisé tes connaissances et ton récit contient : -des dates -des personnages	3 (12%)	14 (56%)	8 (32%)
Tu as prélevé de nouvelles informations dans les documents et ton récit contient : -des dates -des personnages	11 (44%)	13 (52%)	1 (4%)
Ton récit a un début et une fin : -Il débute par la présentation du personnage central (François Ier). Il décrit ensuite son œuvre et les dates se suivent de manière chronologique. Enfin, il se termine par l'explication de la portée de cet épisode.	5 (20%)	15 (60%)	5 (20%)
Ton récit explique la portée de l'épisode : -Il montre que cet épisode est un témoignage de la Renaissance.	6 (24%)	13 (52%)	6 (24%)
Ton récit est écrit avec des phrases et peu de fautes d'orthographe. Il fait au moins 8 lignes.	14 (56%)	7 (28%)	4 (16%)

Le résultat global de cette évaluation, répertorié de la même manière que celle sur les critères de réussite (dans le tableau 4 ci-dessous), montre que la compétence est loin d'être maîtrisé pour une large partie des élèves. En effet, près de 72% des élèves se situent dans le niveau de réussite « En cours d'acquisition ».

Tableau 4 : Résultat global de l'évaluation formative

Acquis	Presque acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
1 (4%)	6 (24%)	18 (72%)	0

Les deux tableaux suivants (Tableaux 5 et 6) présentent les résultats de l'évaluation sommative, autrement dit l'évaluation qui a été effectuée en fin de séquence après une séance de remédiation à partir de l'évaluation formative. Le premier tableau (tableau 5) reprend les mêmes critères de réussite que celui de l'évaluation formative, l'objectif étant de montrer l'évolution des résultats. La progression des élèves apparaît indéniable à la lecture de ces résultats. En effet, plus de 50% des élèves se situent dans le degré de réussite « Bien » sur quatre critères de réussite

Tableau 5: Les résultats de l'évaluation sommative à travers les différents critères de réussite

	Bien (B)	Abien (AB)	Passable (P)
Tu as utilisé tes connaissances et ton récit contient : -des dates -des personnages	15 (62,5%)	6 (25%)	3 (12,5%)
Tu as prélevé de nouvelles informations dans les documents et ton récit contient : -des dates -des personnages	14 (58,33)	8 33,3%	2 (8,33%)
Ton récit a un début et une fin : -Il débute par la présentation du personnage central (François Ier). Il décrit ensuite son œuvre et les dates se suivent de manière chronologique. Enfin, il se termine par l'explication de la portée de cet épisode.	15 (62,5%)	5 (20,83%)	4 (16,66%)
Ton récit explique la portée de l'épisode : -Il montre que cet épisode est un témoignage de la Renaissance.	12 (50%)	9 (37,5%)	3 (12,5%)
Ton récit est écrit avec des phrases et peu de fautes d'orthographe. Il fait au moins 8 lignes.	10 (41,66%)	10 (41,66%)	4 (16,666%)

Cette progression se confirme donc dans le résultat global de cette évaluation

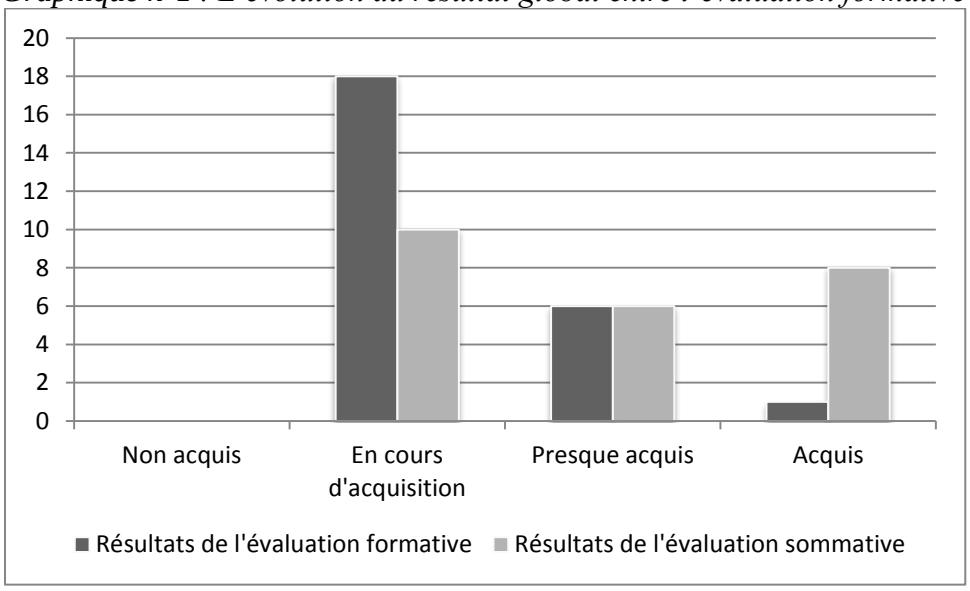
sommative. Plus de 50% des élèves se situent dans les deux premiers niveaux de réussite, autrement dit « Acquis » et « Presque acquis » comme le montre le tableau 6. Il n'y a toujours aucun « Non acquis », preuve en est que les élèves ont pris l'évaluation au sérieux et ont joué le jeu tout comme lors de l'évaluation formative.

Tableau 6 : Le résultat global de l'évaluation sommative

Acquis	Presque acquis	En cours d'acquisition	Non acquis
8 (33,33%)	6 (25%)	10 (41,66%)	0

Enfin, le graphique numéro 1 permet de visualiser de manière plus efficace cette évolution des résultats entre l'évaluation formative et sommative. On remarque que cette évolution concerne essentiellement les niveaux de réussite « Acquis » et « Non acquis ». En effet, le nombre d' « Acquis » est passé de 1 à 8 entre les deux évaluations tandis que le nombre d' « En cours d'acquisition » s'est vu diminuer de 8 élèves.

Graphique n°1 : L'évolution du résultat global entre l'évaluation formative et sommative



2.2.3 Les copies d'un élève

Cette partie rassemble les copies de l'évaluation formative et sommative d'un élève. Elles permettent d'observer l'évolution dans le contenu de la rédaction et la prise de conscience des attendus du sujet par l'élève. La première copie concerne l'évaluation formative (Annexe 6). Cette copie est bien écrite et l'élève maîtrise parfaitement la langue

française. Elle contient des informations intéressantes des documents et elle fait plus de 8 lignes. Néanmoins, l'élève n'a pas utilisé les connaissances de la leçon précédente qui aurait pu lui permettre de mieux présenter le personnage de François I^{er} dans un premier temps. La copie ne développe pas suffisamment l'explication et manque de structure. L'élève ne maîtrise que deux critères de réussite sur cinq (maîtrise de la langue et prélèvement d'informations des documents). Or, dans son auto-évaluation, l'élève s'est auto-évalué positivement sur l'ensemble des critères, l'élève n'a donc pas compris l'ensemble des attendus de cette compétence.

La deuxième copie (Annexe 7) concerne l'évaluation sommative. Il s'agit de la copie du même élève, toujours dans l'idée d'observer l'évolution. Sur cette copie, l'élève maîtrise parfaitement la compétence et a intégré les éléments de remédiation. La copie est bien écrite, structurée dans le raisonnement et intègre à la fois des connaissances issues des leçons précédentes et des informations prélevées dans les documents. Enfin, la copie présente une phase explicative qui met en lien la Renaissance avec l'affirmation du pouvoir royal par les arts, sans compter l'intégration d'éléments vus en cours d'Arts plastiques (la perspective par exemple). L'aspect transdisciplinaire est aussi présent dans cette copie, ce qui démontre que l'élève maîtrise complètement la compétence.

2.3 Discussion

2.3.1 Re-Contextualisation

L'expérimentation devait permettre de savoir si l'évaluation formative est une démarche efficace pour faciliter et rendre explicite l'évaluation par compétences, complexe pour un certain nombre d'élèves. Cette expérimentation se composait d'une auto-évaluation formative qui devait préparer les élèves à une évaluation dite « sommative » sur une même compétence. Une séance de remédiation à partir de l'évaluation formative séparait les deux évaluations.

2.3.2 Analyse des résultats et mise en lien avec les recherches antérieures

L'analyse des résultats du questionnaire distribué aux élèves montre que ceux-ci sont partagés sur la définition de compétence. Ces résultats démontrent que cette notion de compétence n'est pas claire pour une majorité d'élèves. En revanche, l'évaluation correspond, pour une bonne partie des élèves, à une forme de contrôle dont l'importance est la note chiffrée. Seulement 32% la perçoivent comme un outil au service des apprentissages. Enfin, une partie de la classe ne comprend pas le lien entre le récit en Histoire et la compétence « Lire et pratiquer différents langages », preuve en est de la complexité du socle commun actuel pour certains élèves. En ce qui concerne l'expérimentation à proprement parler, la progression d'acquis et de presque acquis entre l'évaluation formative et l'évaluation sommative montre que les élèves ont pris conscience des attendus et des critères de réussite pour le récit et la compétence « *Lire et pratiquer différents langages : mettre en récit un événement historique* ». L'évaluation formative a pleinement joué son rôle d'évaluation favorisant les apprentissages. Les élèves connaissaient les principes et les attentes de l'évaluation sommative à l'avance. Ils savaient qu'ils devaient faire un récit sur la Renaissance et comprenaient désormais les critères précis à respecter pour maîtriser cette compétence raconter. Cette progression des élèves se confirme dans la mesure où le sujet du récit n'était pas connu à l'avance des élèves. Cette compréhension de la compétence par les élèves se démontre dans la comparaison des résultats détaillés de l'évaluation formative et de l'évaluation sommative. En effet, par l'étude de la progression des élèves à travers les différents critères de réussite du récit, il est possible de remarquer que le « regard instruit » ou la compréhension scolaire de la tâche a sensiblement évolué entre les deux évaluations. Sur

les cinq critères de réussite, les élèves ont positivement évolué sur quatre d'entre eux. Il semble intéressant d'observer que les apprenants furent moins efficaces sur la maîtrise de la langue lors de l'évaluation sommative. Il serait possible d'expliquer ce résultat par le contexte d'une évaluation sommative plus stressante sans aide du cahier ou de l'enseignant. Dans ce cadre, les élèves ne privilégient pas l'utilisation d'un brouillon afin de gagner du temps sur l'analyse de documents et la rédaction. Il semblerait aussi envisageable qu'une partie des élèves n'arrive pas à se concentrer sur plusieurs critères à la fois, privilégiant ce qui à leurs yeux ne relève que de l'Histoire. Ils ne peuvent pas penser à utiliser leurs connaissances, les informations des documents, proposer une explication et rédiger en faisant attention aux règles grammaticales. Néanmoins, dans les deux évaluations, un nombre conséquent d'élèves s'est montré performant dans ce critère de réussite (56% des élèves ont eu « Bien » lors de l'évaluation formative et 41,66% d'entre eux ont obtenu se résultat lors de l'évaluation sommative). Les récits des élèves lors des deux évaluations faisaient pour une bonne majorité plus de 8 lignes, ce qui témoigne d'une implication de même intensité de la part des élèves lors des deux évaluations (seulement quatre élèves lors des deux évaluations n'ont pas fait suffisamment de lignes et ont obtenu « Passable » à ce critère). Ainsi, la différence sur le résultat global entre les deux évaluations semble davantage liée aux autres critères qui s'intéressent plutôt à l'utilisation des documents, la restitution des connaissances, la présence d'une explication historique et enfin sur la structure du récit. En effet, lors de la première évaluation, seuls les bons élèves disposaient d'une lecture scolaire de la tâche et ont obtenu ainsi un résultat correspondant à « acquis » ou « presque acquis ».

Les résultats de l'évaluation formative montrent que les élèves adoptent la résolution qui leur semble la plus efficace, la plus rentable. Cette résolution consistait, pour une grande majorité, à paraphraser les documents proposés afin d'écrire un texte relativement long avec des informations fiables selon leur conception. Ils n'employaient pas un « regard instruit » lors de la résolution de la tâche. Nous retrouvons ici les difficultés énoncées par Bernard Rey sur l'évaluation par compétences, essentiellement portée sur la tâche complexe. Seuls les bons élèves ayant acquis les codes de l'école peuvent répondre à cette tâche scolaire, c'est-à-dire écrire un texte structuré avec leurs propres mots et qui utilisent à la fois les connaissances de la leçon précédente et les informations des documents. Le fait de paraphraser les documents peut aussi expliquer que les résultats sur le critère de réussite « maîtrise de la langue » soient légèrement plus positifs lors de l'évaluation formative. Les élèves ont beaucoup plus utilisé leurs connaissances et leurs mots au cours de l'évaluation sommative, ce qui explique une présence plus importante des erreurs d'orthographe. Néanmoins, d'une manière générale, les

résultats sont plus positifs pour l'évaluation sommative car les élèves ont assimilé et compris la compétence sur laquelle ils étaient évalués. On observe que le « regard instruit » sur la résolution de la tâche a été approprié par les élèves. Ainsi, l'évaluation formative, puis formatrice avec la séance de remédiation à la fois collective et individuelle, apparaît comme un moyen efficace pour travailler une compétence et la résolution scolaire qui en est attendue lors de la mise en situation. Cette forme d'auto-évaluation formative a permis, par le biais de l'explicitation de la compétence, de résoudre les difficultés présentées par Bernard Rey ainsi que Sabine Kahn sur l'attitude de certains élèves face à la situation complexe d'une évaluation par compétences. Cependant, il ne faut pas négliger la remédiation dans cette démarche. L'auto-évaluation formative ne devient véritablement efficace dans ce cadre seulement si elle évolue en évaluation formatrice avec une séance de remédiation. Ainsi, les élèves prennent conscience de leur lecture non scolaire de la tâche lorsqu'ils réfléchissent sur les résultats et leurs travaux, ce qui a été le cas lors de la séance de remédiation. Cette démarche prouve que l'évaluation formative permet aussi de poser un diagnostic utile pour la future progression dans les apprentissages comme le démontrent les travaux de Black et Wiliam. Les difficultés des élèves ont pu être présentées sur un tableau de résultats avec eux avant d'être analysées. Plus que tout, il semble que l'implication des apprenants soit essentielle pour que cette démarche concrétise des résultats. En effet, le principe d'auto-évaluation et co-évaluation rentre pleinement dans le cadre d'une évaluation formatrice qui se montre redoutablement efficace selon Nunziati. Or, c'est dans ce contexte que les premiers résultats positifs de l'expérience sont apparus avant même l'évaluation sommative. Les élèves repéraient plus aisément ce qui était réussi dans un récit et ce qui ne l'était pas après avoir réfléchi sur leurs récits. Toujours dans la lignée des travaux de Nunziati, les élèves s'approprient les outils d'évaluation de l'enseignant et gagnent en autonomie en étant capables de réfléchir sur leur production ou celle d'un tiers.

Enfin, il faut noter que cette démarche d'auto-évaluation formative, puis formatrice permet à l'enseignant d'évaluer efficacement une compétence, d'autant plus si celle-ci a été bien explicitée. L'enseignant peut désormais établir des progressions annuelles sur cette compétence. Il peut cibler les critères de réussite sur lesquels il y a encore une marge de progression pour les prochaines évaluations. Il est possible d'observer à travers les résultats de cette expérimentation que l'explicitation d'une compétence se présente comme une base nécessaire à une progression des apprentissages vis-à-vis de cette compétence. L'élève ne peut progresser que s'il sait ce qui est attendu dans l'évaluation d'une compétence. Le transfert de la compétence sur un exercice inédit s'en retrouve grandement facilité. Cette démarche

questionne aussi la présentation de la méthodologie aux élèves. En effet, une fiche méthode sur le récit avait été présentée aux élèves en début d'année. Or, cette fiche méthode apparaissait très complexe et peu d'élèves se l'étaient appropriée alors que l'auto-évaluation formatrice s'est montrée beaucoup plus efficace. Ainsi, cette auto-évaluation formatrice permet de construire plus facilement une méthodologie du récit qu'une fiche méthode entièrement préparée par l'enseignant. En définitive, l'évaluation formative, puis formatrice, se couple parfaitement avec les principes d'une évaluation par compétences. L'évaluation formative-formatrice se met aisément au service d'une évaluation par compétences et résout, en partie, la difficulté de la tâche complexe.

2.3.3 Limites de la recherche et pistes d'amélioration

Cette expérimentation présente bien entendu des limites et des améliorations peuvent y être apportées. En effet, les résultats de l'auto-évaluation des élèves auraient pu être mieux analysés. Seuls les résultats de l'évaluation enseignante (pour la première évaluation) ont été répertoriés, les résultats de l'auto-évaluation des élèves ont été analysés rapidement par l'enseignant qui a pu en déduire que les élèves se montraient plus sévères avec leurs travaux que l'enseignant. L'étude de ces résultats aurait pu donner des renseignements sur la manière dont l'élève perçoit son travail et s'auto-évalue. L'enseignant pourrait conserver un plus grand nombre de travaux d'élèves afin de présenter une analyse plus précise avec des comparaisons. En ce qui concerne la remédiation, l'application d'une véritable auto-évaluation entre pairs serait une possibilité intéressante. Celle-ci n'a pu être mise en place dans cette expérimentation car il n'y avait qu'une classe de 5ème. En effet, il convient d'éviter de mettre en place une démarche de la sorte dans une même classe afin d'éviter la stigmatisation de certains élèves qui reconnaitraient leurs travaux.

Enfin, il faudrait sans doute poursuivre l'implication des élèves dans le processus évaluatif. Cette implication ne doit néanmoins pas se faire dans le sens où le regard et l'expertise de l'enseignant perdrait en valeur face au poids des élèves. Cette implication peut se comprendre comme une intégration de l'apprenant dans l'analyse de ses performances mais aussi dans la mise en place des critères de réussite. En effet, la construction de ces critères peut être travaillée en amont avec les élèves. Ce sont les élèves qui pourraient les trouver par eux-mêmes à travers une séance de début d'année qui aurait une valeur méthodologique. Lors de cette expérimentation, la fiche d'auto-évaluation a été entièrement construite par l'enseignant. Les élèves proposèrent des éléments de correction, lors de la séance de

remédiation, en s'appuyant sur des critères qui leur ont été imposés par l'enseignant. Ils devaient donc comprendre la logique et le choix de ces critères avant de réfléchir efficacement à une évaluation formatrice de leurs travaux. Il serait ainsi possible de faciliter la réflexion et de gagner du temps lors de la remédiation en choisissant les critères de réussite avant l'évaluation avec les élèves. L'objectif étant de s'inscrire pleinement dans une démarche d'évaluation formatrice. L'explicitation de l'évaluation s'en retrouve renforcée et l'apprenant sait ce qui est attendu de lui lors de l'évaluation, ce qu'il doit travailler et il donne du sens à cette évaluation. La mise en place d'une pédagogie différenciée se présente aussi comme l'une des améliorations possibles. Lors de l'expérimentation, celle-ci a été très peu présente, seuls trois élèves ont composé sur des postes ordinateurs car ils présentent des difficultés dans l'écriture manuscrite et l'orthographe. Des aides ou des démarches différentes aurait pu être imaginées pour certains élèves après les résultats de la première évaluation formative.

2.3.4 Evaluation de l'impact pour le métier d'enseignant

Ces résultats interrogent la pratique de l'évaluation en classe. L'enseignant ne doit plus concevoir l'évaluation comme un outil de sélection ou de sanction mais comme un moyen d'apprentissage. De plus, celle-ci pourrait s'intégrer parfaitement dans la culture de classe comme une activité à part entière sur laquelle les élèves exerceraient leurs réflexions. L'enseignant pourrait varier les types d'évaluation et leur donner du sens par l'explicitation de ce qui est attendu. Cette expérimentation interroge aussi l'utilisation d'une notation chiffrée dans la pratique enseignante. Les élèves ont été notés de manière chiffrée lors de l'évaluation sommative afin d'inscrire le résultat de cette évaluation dans le bulletin. Or, cette notation fut complexe à mettre en place et n'avait que très peu de sens, l'important étant les différents degrés de réussite pour chaque critère qui donnaient des résultats plus précis sur la réussite des élèves. La note chiffrée globale ne donnait pas suffisamment d'indications sur la réussite de l'élève, elle ne précise pas les points sur lesquels les élèves doivent progresser. Afin de rendre cette notation chiffrée la plus représentative possible par rapport à l'évaluation, chaque critère de réussite a été noté sur 2 points, ce qui ramenait la note globale sur 10 (il y avait 5 critères de réussite). Cette tentative de précision ne rendait pas la tâche plus facile car elle renvoyait toujours à l'idée d'une évaluation-classement, sans compter la difficulté à affiner cette précision. Fallait-il mettre la même note sur 2 à deux élèves qui ont eu « Bien » au même critère de réussite ? Fallait-il mettre une échelle de note pour ce degré de réussite (0 pour Passable, 1 pour Abien et 2 pour Bien) ? Dans un souci d'égalité de traitement, une

échelle de note a été mise en place mais celle-ci reste tout de même critiquable. L'étude d'une note globale sur un devoir ne donne pas assez de renseignements sur la réussite de l'élève et une série de note trop détaillée pour ce même devoir perd l'élève. En revanche, une évaluation par degré de réussite donne des renseignements à la fois précis et faciles d'accès qui ne favorisent pas une compétition à outrance des élèves (le classement est plus complexe à mettre en place avec une évaluation par degré de réussite).

Ainsi, cette expérimentation montre que l'évaluation peut être au service des apprentissages pour les élèves. Néanmoins, cette dimension ne devient réellement efficace lorsque cette évaluation n'est pas forcément perçue comme une évaluation-classement mais comme une évaluation formative, voire formatrice par la suite. Les résultats de l'expérimentation invitent donc à repenser le cadre de l'évaluation dans la pratique enseignante. Une évaluation pour apprendre est une évaluation qui peut s'insérer tout au long d'une séquence et non pas seulement à la fin de celle-ci. L'évaluation par compétences dépasse le simple enjeu de la restitution des connaissances et oblige les enseignants à concevoir des tâches complexes et à préparer les élèves dans la résolution de ces tâches. Or, ce dernier point semble aussi important, c'est-à-dire que les élèves doivent savoir sur quoi ils vont être évalués. L'explicitation de ce qui est attendu dans l'évaluation apparaît primordiale et l'évaluation formative est un moyen d'expliciter à travers la mise en place de critères de réussite et d'une auto-évaluation. L'enseignant peut aussi les intégrer dans la démarche évaluative par le biais d'une évaluation formatrice, autrement dit les élèves pourraient réfléchir sur leurs propres travaux et s'auto-évaluer. Cette dernière démarche encourage les enseignants à ne plus concevoir l'évaluation comme un domaine qui leur est exclusif. Les élèves peuvent aussi réfléchir sur l'évaluation et en comprendre les enjeux. Celle-ci apparaît comme un bon moyen pour faire progresser les élèves sur certaines compétences en se mettant au service de la méthodologie comme cela a été étudié plus haut.

Ainsi, cette démarche d'évaluation formative, et formatrice s'intègrerait parfaitement dans l'optique de la réforme du collège qui entrera en vigueur en 2016 et dont les EPI (enseignement pratique transdisciplinaire) constitueront le support privilégié.

2.4 Conclusion

Cette étude cherchait à prouver l'importance d'utiliser plusieurs formes d'évaluation. Dans un contexte de reforme profonde de l'enseignement, l'évaluation par compétences devient progressivement un canon évaluatif du collège. Cependant, cette évaluation pose un certain nombre de problèmes qui peuvent être résolus par la combinaison avec une évaluation formative. Ce type d'évaluation, surtout dans sa déclinaison formatrice, envisage un nouveau paradigme éducatif dans lequel l'apprenant adopte une posture active pour son apprentissage. L'apprenant participe à l'évaluation, non plus seulement de manière passive, il s'auto-évalue, propose des critères de réussite, identifie ses erreurs et celles de ses camarades. Par cette démarche, la compréhension d'une compétence et des attentes dans l'évaluation de celle-ci semble facilitée. D'une manière corrélative, cette compréhension entraîne une progression dans l'apprentissage de la compétence évaluée. Ainsi, ces nouvelles formes d'évaluation proposent de nouvelles réflexions sur le métier d'enseignant par l'implication beaucoup plus importante des élèves dans la démarche évaluative, longtemps apanage exclusif de l'enseignant. Ces réflexions s'inscrivent pleinement dans la réforme du collège qui deviendra effective à la rentrée 2016.

3 Bibliographie

André, A. (2003). *La constante macabre ou comment a-t-on découragé des générations d'élèves ?* [s.l.] : Math'Adore.

Black, P. & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment.* Londres: NFER Nelson.

Black P. & Wiliam D. (2009). Developing the theory of formative assessment, *Educational Assessment, Evaluation and Accountability.*

Boston C. (2002). The concept of formative assessment, *Practical Assessment, Research & Evaluation*.

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1964). *Les héritiers : les étudiants et la culture*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Grands documents » (n° 18).

Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (1970). *La reproduction : Éléments d'une théorie du système d'enseignement*. Paris : Les Éditions de Minuit, coll. « Le sens commun ».

Butera F., Buchs C. & Darnon C. (dir.) (2011). *L'évaluation, une menace ?* Paris : Presses universitaires de France.

Desclaux, B. (2014). Esprit d'entreprise et défiance éducative, *Administration et éducation*, n° 141, mars, p. 23-29.

Galopeau de Almeida,C., Pisano-Bolaers,M., Ruiz, M-C. (dir.). (2013). *Evaluer par compétences en 6e : Histoire-Géographie et Education civique*. Reims : CRDP DE CHAMPAGNE-ARDENNE.

Kahn,S. (2011). L'art du funambule, *Cahiers pédagogiques*, 491, 31-33.

Merle P. (2005). *L'élève humilié : L'école, un espace de non-droit ?* Paris : Presses universitaires de France.

Merle P. (2007). *Les notes. Secrets de fabrication*. Paris : Presses universitaires de France.

Merle P. (2012). L'évaluation par les notes : quelle fiabilité et quelles réformes ? *Regards croisés sur l'économie,* vol. 2, n° 12, p. 218-230.

Merle P. (2 décembre 2014). « Faut-il en finir avec les notes ? », *La Vie des idées*. ISSN: 2105-3030. URL : http://www.laviedesidees.fr/Faut-il-en-finir-avec-les-notes.html

Nunziati G. (1990). *Pour construire un dispositif d'évaluation formatrice*, document de travail, Université d'été, juillet 1988, in Cahiers Pédagogiques, N°280, pp. 47-64.

Pepper, D. (2013). *KeyCoNet 2013 literature review: Assessment for key competences*. Bruxelles: Key competence network on school education.

Pitte, J-R. (2007). *Stop à l'arnaque du bac : plaidoyer pour un bac utile*, Oh! Éditions.

Rey, B. (2014). Compétence et évaluation en milieu scolaire : une relation complexe. In Dierendonck, C., Loarer,E., Rey, B (dir.). *L'évaluation des compétences en milieu scolaire et en milieu professionnel*, Bruxelles: De Boeck, p. 25-34.

Rey,B., Carette,V., Defrance,A., Kahn,S. (2006). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : De Boeck.

Steif, P. S. & Hansen, M. A. (2006). Comparisons between performances in a Statics Concept Inventory and course examinations, *International Journal of Engineering Education*, 22(5), 1070-1076.

Tyler, R. W., Gagne, R. M., & Scriven, M. (Eds.). (1967). Perspectives of Curriculum Evaluation in *American Educational Research Association Monograph Series on Curriculum Evaluation*, Vol. 1. Rand McNally.

White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modelling, and metacognition. Making science accessible to all students, *Cognition and Instruction,* **16**(1), 3-118.
Wiliam D. (2014), "The Right Questions, the Right Way", Using Assessments Thoughtfully, vol. 71, dans *Educational Leadership*.

Wiliam, D., & Thompson, M. (2007). Integrating assessment with instruction: what will it take to make it work? In C. A. Dwyer (Ed.) *The future of assessment: shaping teaching and learning* (pp. 53-82). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

4 Annexes

Annexe 1: Questionnaire sur les compétences

<u>Questions :</u> **NOM :** **PRENOM :**
CLASSE :

Répondez à ces questions en entourant une seule réponse parmi les trois proposées pour chacune d'entre-elles.

Questions	Réponses proposées		
Qu'est-ce qu'une compétence ?	1 Quelque chose que l'on doit être capable de faire dans une matière.	2 Un « mélange » de connaissances, de capacités et d'attitudes que l'on peut mobiliser face à une situation.	3 Quelque chose que l'on doit être capable de faire dans toutes les matières.
Es-tu évalué sur des compétences du socle commun dans beaucoup de matières ?	1 Non, je suis évalué sur les compétences du socle dans très peu de matières, voire aucune.	2 Je suis évalué sur les compétences dans à peu près la moitié des matières.	3 Oui, je suis évalué dans toutes les matières (ou presque) sur les compétences du socle.
Pour toi, le lien entre le récit en histoire et la compétence « Lire et employer différents langages » est :	1 Évidente, je comprends facilement le lien.	2 Je comprends à moitié ce lien. Il s'agit de quelque chose de complexe pour moi.	3 Je ne vois absolument pas le lien entre les deux.
A quoi sert l'évaluation ?	1 Elle sert à contrôler si les élèves ont appris leur leçon.	2 Elle sert à classer les élèves et à mettre des notes pour savoir qui fera des études longues plus tard.	3 Elle sert l'apprentissage en identifiant les points faibles et les points forts de l'élève.
Quand l'enseignant rend ta copie d'une évaluation, le plus important pour toi c'est :	1 La note	2 Le commentaire	3 Rien du tout

Annexe 2 : évaluation formative

II) Un prince mécène : l'exemple du château de Fontainebleau

Comment François Ier participe-t-il au développement artistique de la Renaissance ? Quelles sont les répercussions sur son pouvoir ?

Doc 1 : présentation du château de Fontainebleau (photographies et histoire sous François Ier).

Aile des ministres





CC BY 2.0

fontainebleau-blog.com

La Renaissance imprime les premiers agrandissements notables du château de Fontainebleau. Aux campagnes de construction suivies des grands chantiers d'embellissements conduits par les artistes italiens s'ajoutent les séjours de la cour. François I[er] (1494-1547) réside fréquemment à Fontainebleau « où il se plaisait tant, que y voulant aller, il disait qu'il allait chez soi ». Traquant « bêtes noires et bêtes rousses » dans la forêt, le roi séjourne surtout en hivers, à partir de 1528, date des premiers travaux qu'il ordonne. *http://www.musee-chateau-fontainebleau.fr*

Doc 2 : Fontainebleau et la Renaissance

L'art nouveau se présente clairement comme un « art royal », seul digne du souverain et particulièrement propre à l'exalter. Il en va ainsi des châteaux qui expriment dans la pierre la majesté et la grandeur du roi, à la fois en eux-mêmes et par de multiples éléments de leur décoration et de leur aménagement comme les initiales et les emblèmes qui les parsèment à l'intérieur et à l'extérieur. […] A Fontainebleau, le programme des fresques a été conçu pour exalter le Prince par une équipe d'humanistes (ont pu intervenir, selon certains, Lazare de Baïf, Guillaume Budé ou l'italien André Alciat). […] Le cabinet central (aujourd'hui disparu) est ainsi surmonté d'un buste de François Ier et les deux fresques de cette travée mettent en scène Jupiter, en un évident parallèle. Agents de la valorisation des Princes, les arts jouent leur partie dans leur compétition.

Doc 3 : Le témoignage d'un ambassadeur espagnol sur le château de Fontainebleau

« [La galerie] est revêtue d'un lambris de bois sculpté aux devises et aux armes de Sa Majesté, très beau, fait de la main d'un maitre Francesco da Carpo. La chambre de Sa Majesté, avec une autre petite salle où Sa Majesté mange, et la chambre de la reine et celle de monsieur le connétable : voilà tout ce qu'on trouve de beau à Fontainebleau. »

Giovanni Battista da Gambara, Ambassadeur de Mantoue évoque Fontainebleau décoré pour recevoir Charles Quint (28 décembre 1539)

Consigne : Racontez l'embellissement et l'agrandissement du château de Fontainebleau sous François Ier et expliquez en quoi il s'agit d'un témoignage de la Renaissance.

Annexe 3 : Fiche auto-évaluation

<u>Fiche autoévaluation récit sur François Ier</u> **NOM :** **PRENOM :**
Classe :

Racontez l'embellissement et l'agrandissement du château de Fontainebleau sous François Ier et expliquez en quoi il s'agit d'un témoignage de la Renaissance en utilisant vos connaissances et les documents.

Le récit s'inscrit dans l'item du socle commun : *<u>-Lire et employer différents langages (mettre en récit un événement inscrit dans l'histoire).</u>* Il s'agit d'un item relevant de la culture humaniste (C5)

	Autoévaluation élève			**Évaluation enseignant**		
Tu as réussi ton récit si :	B	AB	P	B	AB	P
Tu as utilisé tes connaissances et ton récit contient : -des dates -des personnages						
Tu as prélevé de nouvelles connaissances dans les documents et ton récit contient : -des dates -des personnages						
Ton récit a un début et une fin : -Il débute par la présentation du personnage central (François Ier), il décrit ensuite son œuvre et les dates se suivent de manière chronologique. Enfin, il se termine par l'explication de la portée de cet épisode.						
Ton récit explique la portée de l'épisode : -Il montre que cet épisode est un témoignage de la Renaissance						
Ton récit est écrit avec des phrases et peu de fautes d'orthographe. Il fait au moins 8 lignes.						

Conclusion : Penses-tu avoir validé l'item *<u>-Lire et employer différents langages (mettre en récit un événement inscrit dans l'histoire). ?</u>*

Élève				**Enseignant**			
Acquis	Presque acquis	En cours d'acquisition	Non acquis	Acquis	Presque acquis	En cours d'acquisition	Non acquis

Quelles ont été tes difficultés ?

Annexe 4 : exemples de récit pour la séance de remédiation

Récit 1

Le château de Fontainebleau s'est fabriquait après le moyen-age sous le roi François Ier. Le roi a rénové le château en faisant venire des œuvres de la Renaissance de l'artiste de Vinci. Il construis la célèbre galerie qui relit sa chambre à la chapelle. Sa Majesté a une joli salle à manger d'après l'ambassadeur. Le roi séjourne souvent dans ce château, en hiver. L'art présents dans le château est un art royal. François Ier expose des tableaux et des œuvres d'art pour montrer qu'il est riche et puissant.

Récit 2

Le château de Fontainebleau a subi un embellissement et un agrandissement sous le règne de François Ier (1515-1547). Le roi est célèbre pour la bataille de Marignan en 1515 qui lui a permis de rapporter l'influence italienne dans les arts en France. La rénovation du château débute en 1528 au moment où François Ier décide d'y séjourner régulièrement. Les travaux sont marqués par la construction d'une galerie reliant la chambre du roi et la chapelle. Cette galerie est ornée du plus beau décor de la Renaissance française. Les travaux sont conduits par des artistes italiens comme Francesco da Carpo ou le Primatice, sans oublier les humanistes français Guillaume Budé et Lazare de Baif. Certains tableaux de Léonard de Vinci étaient exposés dans le château. Cet embellissement est un témoignage de la Renaissance car il expose cet art nouveau qui s'inspire de l'Antiquité (les fresques de Jupiter dans le cabinet central) et montre le mécénat de François Ier qui commande ces œuvres d'art ou fait travailler les artistes.

Cette utilisation de l'art permet au roi de se mettre en valeur et d'impressionner les ambassadeurs de Charles Quint en 1539. Le roi affirme son pouvoir par les arts.

Annexe 5 : évaluation sommative

Évaluation François Ier et la Renaissance NOM : PRENOM :

Classe :

-Lire et employer différents langages (mettre en récit un événement inscrit dans l'histoire).	Acquis	Presque acquis	En cours d'acquisition	Non acquis

Consigne : Racontez la relation entre François Ier et le peintre Jean Clouet et expliquez en quoi il s'agit d'un témoignage de la Renaissance au XVI e siècle en utilisant vos connaissances et les documents.

Doc 1 : Biographie de Jean Clouet.

Peintre officiel de François Ier, Jean Clouet figure parmi les valets de chambre du roi à partir de 1516, sous les ordres de ses confrères Jean Perréal et Jean Bourdichon. D'origine flamande, il apporta un nouveau style à la peinture de portraits d'apparat en pratiquant, outre la miniature traditionnelle […], le tableau de chevalet exécuté d'après un dessin au crayon, selon le goût des peintres du Nord. [...]Les portraits de la famille royale sont généralement attribués au peintre en titre, et par conséquent les tableaux eux-mêmes, comme le célèbre portrait de François Ier au Louvre (1527 env.), dont l'attribution à Jean Clouet remonte à une tradition ancienne et sûre.

Michel MELOT, « CLOUET JEAN dit JANET (1485 env.-env. 1540) », *Encyclopædia Universalis* [en ligne], consulté le 15 décembre 2014. URL : http://www.universalis.fr/encyclopedie/clouet-jean-dit-janet/

Doc 2 Portrait de François Ier par Jean Clouet (1527 env.)



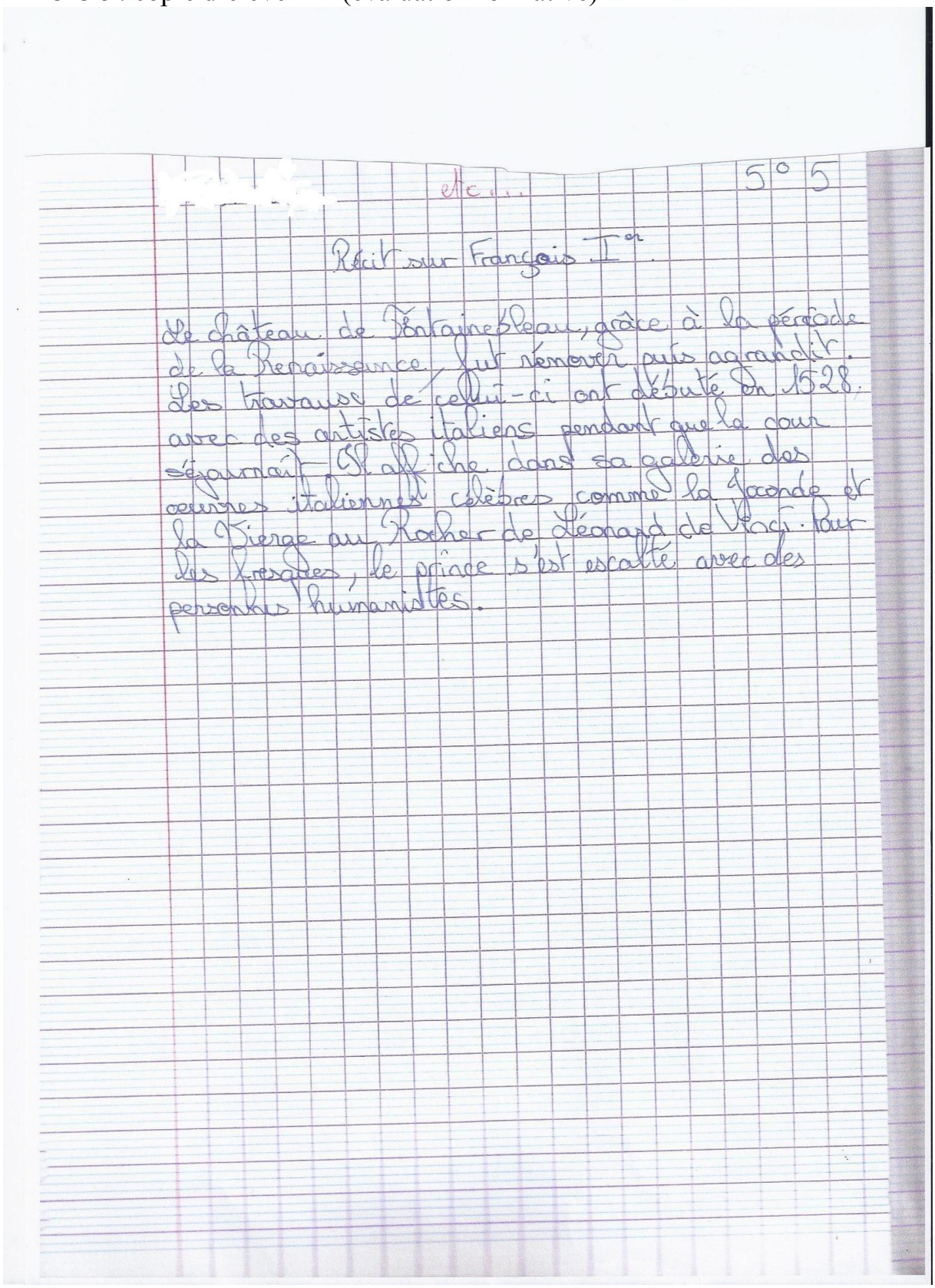
*François I^er^* (vers 1527), Huile sur bois, 96 cm x 74 cm Jean Clouet, musée du Louvre.

Doc 3 : Description explicative du portrait sur le site du Louvre.

Reprenant la mise en page du *Portrait de Charles VII* peint par Fouquet, Jean Clouet représente François Ier de

face, regardant noblement le spectateur. Il est richement vêtu à l'italienne, ne portant pas les attributs de sa fonction - ni couronne, ni sceptre. […] Malgré la persistance du réalisme de l'école flamande, tout rappelle dans ce portrait l'influence des peintres italiens de la Renaissance : l'éclairage subtil, le modelé du visage et des mains, le réalisme des plis du vêtement, l'éclat des bijoux et, bien sûr, le cadrage, venant de Fouquet tout autant que de Raphaël ou de Léonard de Vinci.[...] Tout en renforçant son pouvoir politique, François Ier développe un mécénat d'une envergure jamais atteinte jusque-là en France.
http://www.louvre.fr/oeuvre-notices/le-portrait-de-francois-ier-roi-de-france-1494-1547

Annexe 6 : copie d'élève n°1 (évaluation formative)



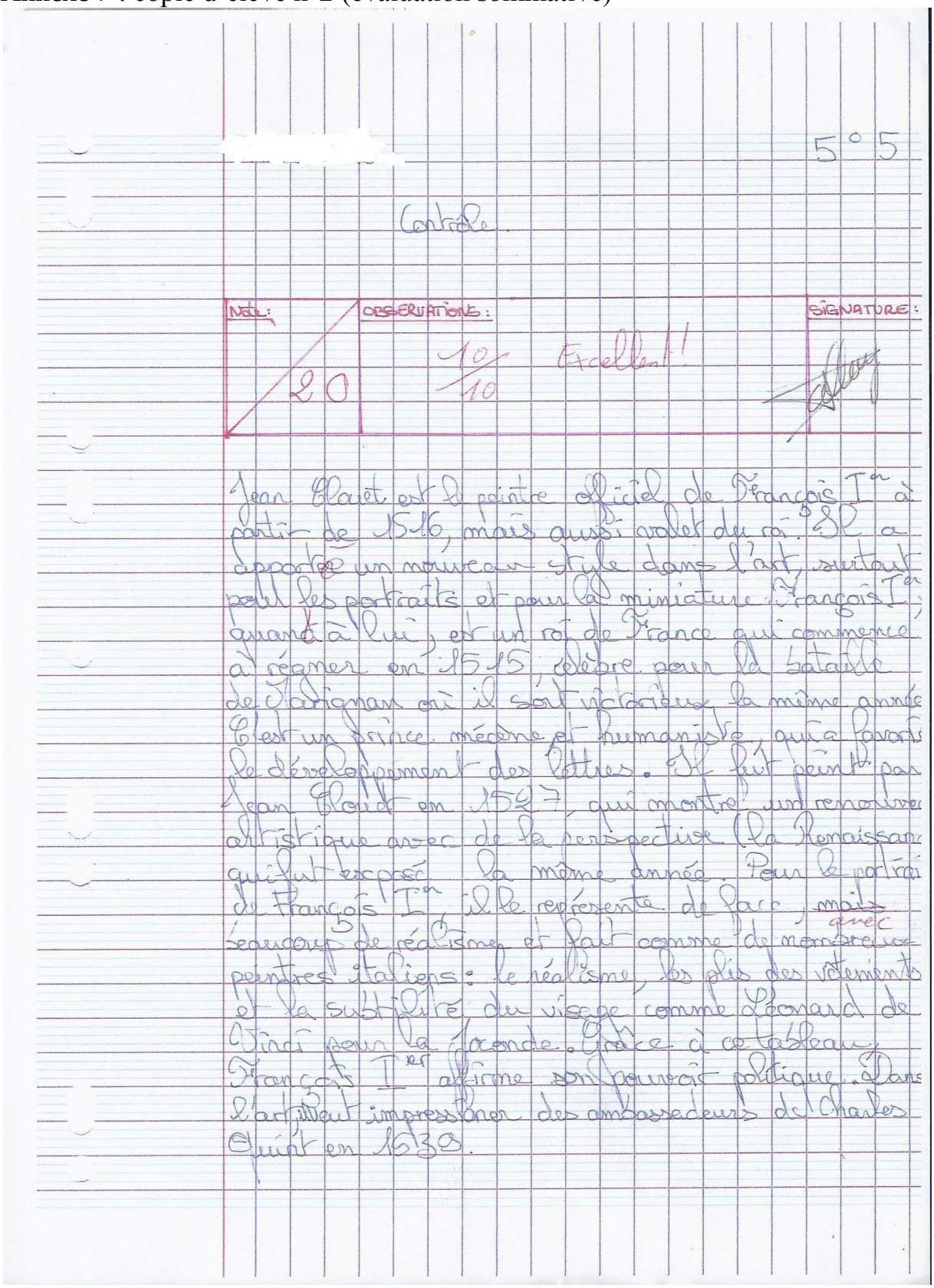
etc...

5°5

Récit sur François Ier.

Le château de Fontainebleau, grâce à la période de la Renaissance, fut rénover puis agrandir. Les travaux de celui-ci ont débuté en 1528. avec des artistes italiens pendant que la cour séjournait. Il affiche dans sa galerie des oeuvres italiennes célèbres comme la Joconde et la Vierge au Rocher de Léonard de Vinci. Pour les fresques, le prince s'est escalté avec des personnes humanistes.

Annexe 7 : copie d'élève n°2 (évaluation sommative)



5°5

Contrôle

NOTE :	OBSERVATIONS :	SIGNATURE :
20	10/10 Excellent !	

Jean Clouet est le peintre officiel de François Ier à partir de 1516, mais aussi valet du roi. Il a apporté un nouveau style dans l'art, surtout pour les portraits et pour la miniature. François Ier, quand à lui, est un roi de France qui commence à régner en 1515, célèbre pour la bataille de Marignan où il sort victorieux la même année. C'est un prince mécène et humaniste, qui a favorisé le développement des lettres. Il fut peint par Jean Clouet en 1525, qui montre un renouveau artistique avec de la perspective (la Renaissance) qui fut exposé la même année. Pour le portrait de François Ier, il le représenta de face, mais avec beaucoup de réalisme et fait comme de nombreux peintres italiens : le réalisme, les plis des vêtements et la subtilité du visage comme Léonard de Vinci pour la Joconde. Grâce à ce tableau, François Ier affirme son pouvoir politique. Dans l'art, il veut impressionner des ambassadeurs de Charles Quint en 1530.

Mots-clés : *évaluation formative, évaluation par compétences, récit, Histoire, classe de 5e*

Résumé

Ce travail s'inscrit au cœur des interrogations actuelles sur l'évaluation. Alors que l'évaluation par compétences devient progressivement le canon évaluatif au collège à travers le socle commun et les réformes actuelles, ce type d'évaluation présente un certain nombre de difficultés. En effet, le socle commun et ses compétences paraissent trop abstraits et complexes pour les enseignants qui peinent à les appliquer dans leurs évaluations. De plus, les compétences se travaillent par le biais de tâches complexes dont la résolution attendue est loin d'être accessible à une majorité d'élèves. Face à ses écueils, cette recherche propose d'utiliser l'évaluation formative, autrement dit une évaluation centrée sur l'apprentissage, afin d'expliciter les critères de réussite d'une compétence. Par cette explicitation, la compréhension de la compétence serait facilitée ainsi que l'acquisition de celle-ci. Ainsi, la compétence « raconter » en histoire a été travaillée par une évaluation formative et une séance de remédiation. Enfin, une évaluation sommative de fin de séquence portant sur la même compétence a permis d'observer les résultats de cette démarche. Entre les deux évaluations, le nombre d'élèves ayant acquis la compétence a augmenté, permettant d'affirmer les hypothèses énoncées précédemment. Cette démarche présente un renouveau évaluatif qui renouvelle l'exercice du métier.

This work is at the heart of current debates on assessment. While an ability assessment is becoming the norm in assessment in secondary schools through the socle commun and the last reforms, this kind of assessment implies numerous difficulties. Indeed, the socle commun and its abilities are considered as too abstract and complex for teachers who struggle to apply them in their assessments. Moreover, abilities are worked on through complex tasks which are out of reach for most students. This is why this study explores formative assessment as a means of making explicit the criteria of success. Thus, in history courses, the skill "being able to tell a story" was worked on through a formative assessment and a session of remedial help. Then, at the end of the course, an assessment on the same skill showed the results of this approach: in the meantime, the number of learners mastering this skill has increased. The working hypotheses are therefore valid. This approach presents an innovative type of assessment that renews the practice of teaching.