

# La politique évaluative de la France : quelles évolutions engagées depuis 2014 et quels impacts dans les classes ?<sup>1</sup>



**BRIGITTE HAZARD**

INSPECTION GÉNÉRALE DE L'ÉDUCATION, DU SPORT  
ET DE LA RECHERCHE (IGÉSR)

## Introduction

Définissons le périmètre de notre contribution :

- **Temporel** : une conférence nationale sur l'évaluation des élèves a déjà eu lieu en décembre 2014, l'étude partira donc de cette période, ceci d'autant que c'est concomitant de la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 dont découlera le nouveau socle commun et de nouvelles modalités d'évaluation et de notation des élèves ;
- **Spatial** : faire de l'évaluation des acquis des élèves une donnée essentielle de l'évaluation de l'École invite à prendre en considération les différentes modalités d'évaluation des élèves : les évaluations standardisées<sup>2</sup>, les évaluations dans la classe et les examens, le diplôme national du brevet (DNB) et le certificat de formation générale (CFG) pour le segment obligatoire. Mais ici, nous parlons de l'évaluation en classe donc nous limiterons nos propos aux pratiques d'évaluation des enseignants en classe, en nous concentrant sur l'enseignement obligatoire<sup>3</sup>. Seront donc exclues les évaluations standardisées sauf à les convoquer par l'exploitation de leurs résultats par les enseignants au service des apprentissages des élèves. Nous ferons de fait une incursion au lycée puisque les élèves de 16 ans révolus sont très majoritairement scolarisés en lycées professionnels, généraux et technologiques. *Quid* des examens ? Parler politique des examens en France c'est, au collège comme au lycée, parler de contrôle continu et de contrôle en cours de formation ; et ainsi pouvoir faire des évaluations concernées, que d'aucuns qualifient de « certificatives », des évaluations, elles aussi au service des apprentissages des élèves tant en collège qu'en lycée, dès lors que ces examens ne sont pas des épreuves terminales, épreuves que nous excluons.

<sup>1</sup> Pour citer ce document, merci d'utiliser la référence suivante : Hazard, B. (2023) La politique évaluative de la France : quelles évolutions engagées depuis 2014 et quels impacts dans les classes ? Dans Cnesco, *Conférence de consensus du Cnesco l'évaluation en classe, au service de l'apprentissage des élèves : Notes des experts* (pp. 23-45). Cnesco-Cnam.

<sup>2</sup> Avec deux familles : les évaluations dites sur échantillons nationales et internationales et les évaluations nationales dites exhaustives développées récemment, dont la fonction est différente puisqu'elles visent à éclairer directement le professeur dans son action.

<sup>3</sup> Depuis la loi Jules Ferry du 28 mars 1882, l'instruction est obligatoire. Cette obligation s'applique à partir de 3 ans depuis la rentrée 2019, pour tous les enfants français ou étrangers résidant en France. À l'origine, l'instruction était obligatoire jusqu'à l'âge de 13 ans, puis 14 ans à partir de la loi du 9 août 1936. Depuis l'ordonnance n°59-45 du 6 janvier 1959, elle a été prolongée jusqu'à l'âge de 16 ans révolus.

- **Autre délimitation : qui porte le regard ? Qui met en œuvre et exploite ? Qui en bénéficie ?** Nous prendrons comme observateur privilégié l'IGÉSR au sens de sa connaissance de ce qui se passe réellement dans les classes, elle-même nourrie de tous ses interlocuteurs habituels et de tout son état de l'art dès lors qu'il y a une mission et un rapport. Nous évoquerons les acteurs que sont les enseignants mais aussi les cadres, chefs d'établissement et inspecteurs ainsi que les usagers, élèves et leurs familles<sup>4</sup>.
- **En termes de définitions, nous retenons celles arrêtées dans les textes officiels et par le Conseil d'évaluation de l'école (CEE, 2022) dont :**
  - l'évaluation en classe : ensemble des évaluations réalisées dans le cadre des enseignements. Les finalités (diagnostiques, formatives, sommatives), les modalités (individuelles/collectives, écrites/orales, en classe/à la maison, etc.) et la fréquence sont définies par chaque professeur ou équipe pédagogique.
  - La part des évaluations dans la classe dont les résultats sont pris en compte dans l'attribution d'une évaluation certificative (examen, attestation) correspond au contrôle continu.
- L'évaluation considérée dans cette note est celle portant sur les acquis scolaires des élèves, c'est-à-dire les connaissances et compétences visées par les programmes d'enseignement et les contenus de formation. La question du socle se pose également, en particulier concernant les compétences visées par les domaines 2 et 3 qui sont transversales et qui transcendent souvent les disciplines. Cette évaluation est un enjeu essentiel de l'École qui renvoie à plusieurs finalités majeures des politiques éducatives dont deux que nous considérerons ici, celle de **la formation des élèves (évaluer pour former)** et celle de **l'information des élèves et de leur famille (évaluer pour informer)**. L'évaluation des acquis des élèves est aussi au fondement de la réussite scolaire des élèves et de la capacité de l'École à assurer l'équité scolaire<sup>5</sup> : nous regarderons dans quelle mesure l'évaluation des acquis des élèves pratiquée en classe est un moyen de garantir et de renforcer cette équité.

## I. Les politiques évaluatives en France depuis 2014<sup>6</sup>

Le rapport de l'inspection générale *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* (IGEN & IGAENR, 2005) montre que « l'évaluation », terme non encore utilisé en tant que tel jusqu'aux années soixante-dix, se confond avec la notation et le classement, pour, ensuite, progressivement s'enrichir et intégrer de nouvelles modalités, des critères d'évaluation, des appréciations, etc. Cependant, le même rapport écrit « Il est peu encourageant d'étudier à nouveau aujourd'hui l'évaluation des élèves tant est faible l'impact sur les pratiques professionnelles des travaux menés par le passé ». Ce constat de 2005 montre que cette question de l'évaluation des élèves (ici de leurs acquis)

<sup>4</sup> Familles qui scolarisent leurs enfants dans un établissement scolaire public ou privé et non celles qui assurent l'instruction des enfants elles-mêmes (avec déclaration préalable).

<sup>5</sup> L'équité scolaire est ainsi définie par le Conseil de l'évaluation de l'École : finalité de politique éducative dans le cadre de laquelle le système éducatif fournit les mêmes chances d'apprendre à tous les élèves. Par équité, on n'entend pas l'obtention des mêmes résultats par tous les élèves, mais plutôt l'absence de lien entre les différences de résultats entre les élèves et le milieu dont ils sont issus ou les facteurs économiques et sociaux sur lesquels ils ne peuvent exercer aucun contrôle (genre, origine sociale, lieu d'habitation, etc.).

<sup>6</sup> En appui sur la loi de la refondation de 2013 puis sur la loi pour une école de la confiance en 2019.

est « un angle mort »<sup>7</sup> qu'il est utile d'analyser de plus près dans les pratiques professionnelles des enseignants.

### A. La politique évaluative du cycle 1 à la fin du cycle 4

Depuis 2005, les lois d'orientation de 2005, 2013 et 2019 ont conduit à une évolution de nombreux éléments structurant de l'École : mise en place du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, création du Conseil supérieur des programmes (CSP), création du Conseil de l'évaluation de l'École (CEE), création d'une direction du numérique de l'éducation (DNE), redéploiement des évaluations standardisées.

Cette politique ministérielle volontaire relative à l'évaluation des élèves donne un cadre aux pratiques d'enseignement et aux usages de l'évaluation :

- Dans la loi de 2013, on peut lire :

*« Faire évoluer les modalités d'évaluation et de notation des élèves : Les modalités de la notation des élèves doivent évoluer pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles. En tout état de cause, l'évaluation doit permettre de mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève. Il faut aussi remédier à la difficulté pour les enseignants d'évaluer les élèves avec des dispositifs lourds et peu coordonnés entre eux. Ainsi, l'évolution des modalités de notation passe notamment par une réforme du livret personnel de compétences actuel, qui est trop complexe, et une diversification des modalités de l'évaluation [...] Dans l'enseignement primaire, l'évaluation sert à mesurer la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève. Cette logique d'évaluation est aussi encouragée dans l'enseignement secondaire. » (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République)*

- Dans la loi de 2019, le troisième alinéa de l'article L. 311-1 du code de l'éducation est ainsi rédigé : « L'évaluation sert à mesurer et à valoriser la progression de l'acquisition des compétences et des connaissances de chaque élève ». Cet alinéa n'a pas été modifié ensuite (Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance).

Les enseignements du premier degré et du collège ont ainsi connu des bouleversements importants quant à l'évaluation des élèves, principalement par la création du socle commun de compétences et de connaissances en 2006 (Loi d'orientation de de programme pour l'avenir de l'école du 23 avril 2005). Il a induit très progressivement un nouveau regard sur les apprentissages par l'introduction des compétences et l'établissement de livrets de suivi. Le livret personnel de compétences a été remis en cause du fait de sa complexité opérationnelle en 2012 et remplacé par un livret scolaire unique (LSU) (Arrêté du 31 décembre 2015 fixant le contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège ; devenu le livret scolaire numérique (LSN) en 2017) suite à la mise en place d'un nouveau socle de compétences<sup>8</sup>, de connaissances et de culture en 2013, avec la loi de refondation de l'école de la

<sup>7</sup> Expression reprise dans le titre d'un article de la revue *Profession Éducation* : « L'évaluation, angle mort des politiques éducatives » (Sgen-Cfdt, 2020).

<sup>8</sup> Compétence : dans le cadre du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, « une compétence est l'aptitude à mobiliser ses ressources (connaissances, capacités, attitudes) pour accomplir une tâche ou faire face à une

République de 2013 (Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République). La mise en œuvre du LSU repose sur une évaluation avec quatre niveaux de maîtrise appliqués aux cinq domaines du socle<sup>9</sup> et, en fin de parcours, une validation du socle prise en compte dans l'obtention du diplôme national du brevet (lequel est fondé sur des épreuves ponctuelles d'examen et des notes de contrôle continu).

Au moment de l'écriture du socle de 2015 et de sa présentation, le Conseil supérieur des programmes a rédigé sept principes<sup>10</sup> de cadrage général relatifs à l'évaluation des acquis du socle, dont :

- donner un statut clair à l'évaluation, notamment formative, et éviter qu'elle ne connaisse une expansion abusive aux dépens des enseignements eux-mêmes. Proscrire la multiplication excessive des items évalués ;
- définir des procédures garantissant la qualité, la précision et l'équité des évaluations afin que l'élève puisse au mieux progresser à partir de la mise en évidence nuancée de ce qu'il maîtrise et de ce qu'il ne parvient pas encore à réaliser ;
- éviter les calculs artificiels de moyennes, qui font perdre le sens du projet global de formation.

Dans le texte officiel du socle (Décret n°2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture), on peut lire que la logique du socle commun implique une acquisition progressive et continue des connaissances et des compétences par l'élève, comme le rappelle l'intitulé des cycles d'enseignement de la scolarité obligatoire que le socle commun oriente : cycle 2 des apprentissages fondamentaux, cycle 3 de consolidation, cycle 4 des approfondissements. Ainsi, la maîtrise des acquis du socle commun doit se concevoir dans le cadre du parcours scolaire de l'élève et en référence aux attendus et objectifs de formation présentés par les programmes de chaque cycle. La vérification de cette maîtrise progressive est faite tout au long du parcours scolaire et en particulier à la fin de chaque cycle. Cela contribue à un suivi des apprentissages de l'élève.

Le socle doit permettre aussi l'acquisition des méthodes pour apprendre, la poursuite d'études, la construction d'un avenir personnel et professionnel et préparer à l'exercice de la citoyenneté.

Ce qui complète cette incitation ou cet équipement des enseignants pour encadrer leurs pratiques évaluatives, ce sont les contenus du **livret scolaire** définis dans le décret n°2015-1929 du 31 décembre 2015<sup>11</sup>.

En application des dispositions de la loi n 2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, le décret vise à **faire évoluer et à diversifier les**

---

situation complexe ou inédite » (Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture).

<sup>9</sup> Dans le domaine de formation intitulé « les langages pour penser et communiquer », l'évaluation distingue quatre composantes : langue française ; langues étrangères et, le cas échéant, langues régionales ; langages mathématiques, scientifiques et informatiques ; langages des arts et du corps. Il y a donc en réalité 8 composantes à évaluer.

<sup>10</sup> Les autres ne sont pas énoncés ici car ils ont trouvé une place dans la rédaction même du livret scolaire (privilégier les mécanismes d'évaluation qui constituent en même temps un outil favorisant une réflexion collégiale dans les écoles et les établissements) et du diplôme national du brevet (DNB) (4 niveaux de maîtrise et non une évaluation binaire, pas de compensation entre les domaines, une prise en considération de toutes les compétences définies dans le socle commun et les programmes sans se contenter de celles évaluées dans les épreuves classiques).

<sup>11</sup> Le décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège précise le cadre du livret scolaire et l'échelle d'évaluation des composantes du socle commun de connaissances, de compétences et de culture à partir de la rentrée 2016.

**modalités de notation et d'évaluation des élèves de l'école primaire et du collège pour éviter une « notation-sanction » à faible valeur pédagogique et privilégier une évaluation positive, simple et lisible, valorisant les progrès, encourageant les initiatives et compréhensible par les familles.** Cet article relatif aux familles précise également que « cette information se fait notamment par l'intermédiaire du carnet de suivi des apprentissages à l'école maternelle, du livret scolaire à l'école élémentaire et au collège, ainsi que du bulletin et du livret scolaires dans les lycées ». Enfin le décret précise que l'évaluation doit aussi permettre de **mesurer le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de l'élève.**

L'arrêté du 31 décembre 2015 modifié fixant le contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège précise le contenu des bilans et l'emploi de l'application nationale<sup>12</sup>.

Ainsi, le livret scolaire de la scolarité obligatoire, unique du CP à la troisième comprend des **bilans périodiques**, qui se substituent aux anciens livrets des écoles et aux bulletins des collèges, **des bilans de fin de cycle** et les **attestations** officielles obtenues par l'élève à l'école ou au collège. **L'application nationale « Livret scolaire unique du CP à la troisième »** permet, pour la première fois, de disposer d'un outil numérique national de suivi des acquis de l'élève tout au long de chaque cycle et de l'ensemble de sa scolarité à l'école et au collège.

Il ne faut pas omettre ici, en termes de politique évaluative, celle qui passe par l'examen, ici le DNB qui atteste en particulier de la maîtrise du socle :

*« L'obtention du diplôme national du brevet (DNB) dépend à la fois des points obtenus par l'élève dans la maîtrise du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, appréciée par les équipes pédagogiques à la fin du cycle 4, et de ses résultats aux épreuves finales de l'examen ». (Site Éduscol, 2020)<sup>13</sup>*

**Tout ce qui relève des conseils ou des principes d'action pour évaluer les acquis des élèves ne se lit que dans des documents proposés sur Éduscol<sup>14</sup> ou des circulaires**, dont les circulaires de rentrée qui ont accompagné la mise en œuvre du socle, du livret et des nouvelles modalités du DNB<sup>15</sup>.

En effet, si la maîtrise des compétences du socle commun s'évalue sur la base des connaissances et compétences fixées par les programmes d'enseignement, et si les attendus de fin de cycle précisés dans les programmes donnent des repères nécessaires pour apprécier le degré d'acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de chaque élève au cours du cycle, les modalités de l'évaluation sont laissées à l'appréciation des équipes :

- au cours du cycle, celles-ci constituant un objet de travail essentiel pour les conseils de cycle, à l'école primaire, ou pour le conseil pédagogique, au collège ;

---

<sup>12</sup> Article 8 : Les éléments constitutifs du livret scolaire, définis à l'article 1<sup>er</sup>, sont numérisés dans une application informatique nationale, dénommée livret scolaire unique numérique.

<sup>13</sup> Pour plus de détails, voir le décret n°2015-1929 du 31-12-2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et l'arrêté du 31 décembre 2015 modifié relatif aux modalités d'attribution du DNB.

<sup>14</sup> Deux documents sont notamment disponibles depuis le site <https://eduscol.education.fr/141/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves> : « Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves » ; « Évaluer la maîtrise du socle commun aux cycles 2, 3 et 4 ».

<sup>15</sup> Circulaires de rentrée de 2016 et de 2017.

- en fin de cycle, celles-ci permettant d’apprécier le niveau de maîtrise de chacune des composantes du socle commun.

En effet, les premières observations réalisées par l’Inspection générale dès 2016-2017 ont montré le grand désarroi des enseignants face à l’expertise non accompagnée qui leur était demandée, celle de mesurer des acquisitions de compétences et de connaissances formulées dans leurs programmes sans repères de niveaux de maîtrise et dont l’attendu en termes de niveaux de maîtrise était référé à des domaines du socle et non des contenus de programmes d’enseignement.

La Dgesco a permis de mettre rapidement au travail des équipes d’enseignants et d’inspecteurs pour produire des documents d’accompagnement pour l’évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture, éléments pour l’appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 2, 3 et 4<sup>16</sup>.

### **Encadré : le cycle 1**

Au cycle 1, conformément aux recommandations du programme<sup>17</sup>, l’évaluation se fonde sur l’observation et vise avant tout les progrès des élèves.

**Extrait de la page Éduscol : <https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle>**

« À l’école maternelle, deux outils permettent d’assurer le suivi des apprentissages et des progrès des élèves : le carnet de suivi des apprentissages, renseigné tout au long du cycle, et la synthèse des acquis de l’élève, établie à la fin de la dernière année du cycle 1. Le carnet de suivi des apprentissages est communiqué aux parents ou au responsable légal de l’élève selon une fréquence adaptée à l’âge de l’enfant. »

Le document de synthèse des acquis scolaires renseigné par l’équipe pédagogique du cycle 1 est transmis à l’école élémentaire lors de l’admission de l’élève en première année du cycle 2, et communiqué aux parents ou au responsable légal de l’élève.

Ainsi **la loi de refondation de l’école de la République de 2013** a ouvert à partir de l’année 2015 un grand chantier pédagogique associant conjointement l’évolution des pratiques d’évaluation des élèves, la définition du nouveau socle commun et la refonte des programmes de la scolarité obligatoire ainsi qu’une formation repensée des enseignants. Elle engage à une évaluation positive, simple et lisible, compréhensible des familles, permettant de mesurer le degré d’acquisition des connaissances et des compétences ainsi que la progression de chaque élève et allégeant les dispositifs d’évaluation des enseignants.

---

<sup>16</sup> Voir notamment le document d’accompagnement disponible à cette adresse :

<https://eduscol.education.fr/document/17320/download>

<sup>17</sup> Extrait du programme du cycle 1 : « Une école qui pratique une évaluation positive. L’évaluation constitue un outil de régulation dans l’activité professionnelle des enseignants ; elle n’est pas un instrument de prédiction ni de sélection. Elle repose sur une observation attentive et une interprétation de ce que chaque enfant dit ou fait. Chaque enseignant s’attache à mettre en valeur, au-delà du résultat obtenu, le cheminement de l’enfant et les progrès qu’il fait par rapport à lui-même. »

**Le référentiel des compétences des métiers du professorat de 2013** (Arrêté du 1-7-2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation), par la compétence à « évaluer les progrès et les acquisitions des élèves » formalise qu'évaluer est un métier.

## **B. La politique évaluative en lycée**

**Si on quitte l'école et le collège pour évoquer le lycée général et technologique** il faut attendre la réforme engagée dès la rentrée 2018 pour parler d'évaluation mais à travers l'ambition affichée de la réforme du baccalauréat, qui est de valoriser le travail des lycéens et sa régularité, de mieux accompagner les élèves dans la conception de leur projet d'orientation et de servir de tremplin vers la réussite dans le supérieur. C'est pour servir ce dessein que, dans la voie générale, les séries ont été abandonnées et qu'une part inédite de contrôle continu (40 % de la note finale) a été introduite pour l'obtention du diplôme.

L'introduction d'un « grand oral » au rang des épreuves finales en fin de terminale vient parachever une réforme qui vise à donner du sens à la formation dispensée au lycée.

L'introduction du contrôle continu qui incite chaque élève à s'impliquer toute l'année dans ses apprentissages et celle d'un grand oral impliquent une évolution dans les approches évaluatives des enseignants et la formation des élèves, en particulier une réflexion collective sur les pratiques d'évaluation au lycée.

La note de service de la Dgescio du 28 juillet 2021 (Note de service du 28-7-2021 portant sur les modalités d'évaluation des candidats à compter de la session 2022), en recommandant que les conditions d'organisation du contrôle continu du baccalauréat soient définies par un projet d'évaluation pour l'établissement, marque une évolution vers une concertation renforcée – au sein et entre les disciplines – et une définition collective des principes d'évaluation des élèves au lycée. **Le projet d'évaluation** ne définit pas de quelle manière (note, grille de compétences...) il convient d'évaluer les acquis et les travaux des élèves mais vise à ce que les professeurs expliquent leur évaluation aux élèves et à leurs familles. Ce cadre vise à garantir la valeur du diplôme du baccalauréat, en portant une attention collective aux moyennes qui ont une valeur certificative.

Jusqu'à la parution au printemps 2021 du guide pour le contrôle continu en terminale en vue du baccalauréat 2021<sup>18</sup>, fruit d'un travail de l'IGÉSR<sup>19</sup>, le contrôle continu était institutionnellement assez peu prescrit dans la voie générale et technologique alors qu'il joue un rôle majeur dans les procédures d'orientation et dans la vie des élèves. Le guide de l'évaluation au service des apprentissages des lycéens qui s'inscrit dans le prolongement et en complément de la note de service, et élaboré par le collège « expertise disciplinaire et pédagogique » de l'IGÉSR, apporte des recommandations, **dans le respect de la liberté pédagogique de chaque enseignant**<sup>20</sup>. Celles-ci complètent les programmes officiels qui énoncent uniquement les compétences et les connaissances à enseigner.

---

<sup>18</sup> Disponible à cette adresse : <https://eduscol.education.fr/2688/nouveau-lycee-general-et-technologique-guide-de-l-evaluation>

<sup>19</sup> Une mission sur l'évaluation au lycée (général, technologique et professionnel) était également inscrite au programme de travail 2020-2021 de l'IGÉSR. Ce document a été complété en septembre 2021.

<sup>20</sup> La liberté pédagogique « s'exerce dans le respect des programmes et des instructions du ministre chargé de l'éducation nationale et dans le cadre du projet d'école ou d'établissement avec le conseil et sous le contrôle des membres des corps d'inspection » (Code de l'éducation, article L912-1-1).

La transformation de la **voie professionnelle** interroge également les pratiques des enseignants et le parcours des élèves. La certification intermédiaire disparaît (Décret n° 2020-1277 du 20 octobre 2020 relatif aux conditions de certification des candidats à l'examen du baccalauréat professionnel et portant suppression du brevet d'études professionnelles) au profit d'une autre modalité d'évaluation. De nombreuses nouvelles modalités pédagogiques (co-intervention, accompagnement renforcé, réalisation du chef-d'œuvre, etc.) s'accompagnent d'une nouvelle approche de l'évaluation notamment avec la prise en compte du contrôle continu dans l'évaluation du chef-d'œuvre.

Enfin, un Conseil d'évaluation de l'école (CEE) a été installé en 2019 et a notamment pour mission de mettre en cohérence toutes les évaluations de l'enseignement scolaire.

## II. Ce que l'on observe

---

### A. Tentative d'approche des pratiques évaluatives des enseignants à partir des enquêtes menées par la Depp

#### 1. L'enquête Talis 2018 : 3 000 enseignants de collège en France

L'enquête internationale Talis (OECD, 2019) aborde la question des pratiques d'évaluation en se basant sur les réponses des enseignants du premier cycle du secondaire et de l'enseignement primaire.

Talis 2018 donne **4,7 heures** à l'item « Corriger le travail de l'élève », temps consacré par semaine à la notation et à la correction<sup>21</sup> par les enseignants de collège en France.

Talis demande aux enseignants d'indiquer à quelle fréquence ils utilisent un ensemble de quatre pratiques pour évaluer les apprentissages des élèves dans leur classe spécifique. Pour le collège, les résultats montrent une position singulière de la France sur 3 des 4 items envisagés : 96,2 % des enseignants *versus* 79,6 % en moyenne pour les pays de l'Union européenne participants à l'enquête, déclarent administrer fréquemment ou toujours leur propre évaluation aux élèves ; 77,4 % *versus* 62,6 % pour la moyenne UE déclarent fournir des commentaires écrits sur le travail des élèves en plus de mettre une note ; 20,5 % *versus* 36,2 % pour la moyenne UE indiquent qu'ils laissent les élèves évaluer leurs propres progrès ; observer les élèves pendant qu'ils effectuent en classe une tâche particulière et leur apporter immédiatement des commentaires sur leur travail (78,3 % *versus* 80,3 % pour la moyenne UE).

Parallèlement, dans un autre champ de questionnement, celui du niveau de stress des enseignants français, parmi les sources de stress identifiées comme importantes les plus citées figure le fait « d'avoir trop de devoirs à corriger » (24 % contre 18 % pour la moyenne UE)<sup>22</sup>. Les disciplines artistiques, les lettres et la technologie sont celles où les taux d'enseignants se disant stressés sont les plus élevés. À l'opposé, les sciences humaines, les maths et l'EPS affichent des taux plus bas.

---

<sup>21</sup> En moyenne dans les pays de l'OCDE, les enseignants consacrent 4,2 heures par semaine à la notation et à la correction (l'équivalent de 11 % de leur temps de travail total).

<sup>22</sup> Les autres sources les plus citées sont le fait de devoir respecter les nouvelles exigences des autorités nationales, académiques ou locales (24 % contre 16 %) et le maintien de la discipline (22 % contre 13 %).

## 2. Épode 2018 auprès d'enseignants de collège

Les pratiques visant l'implication active des élèves dans les apprentissages (dimensions « Pédagogie active » et « Évaluation formative ») sont moins fréquentes et considérées comme moins faisables et moins prioritaires d'après l'enquête Enquête Périodique sur l'Enseignement (Épode) (Note d'information de la Depp n°20.23, 2020) : seuls 54 % des professeurs interrogés déclarent proposer fréquemment des démarches d'investigation (ou des démarches inductives) aux élèves et 33 % déclarent proposer fréquemment aux élèves des outils d'auto-évaluation (grilles d'indicateurs sur les capacités, connaissances et attitudes) pour qu'ils évaluent leurs progrès, leurs réussites et leurs difficultés.

Les pratiques visant le développement de l'autonomie des élèves, la collaboration avec l'équipe à finalité pédagogique et l'évaluation formative sont beaucoup plus souvent réalisées par les enseignants décrivant un profil de classe très favorable aux apprentissages. Des écarts de plus de 10 points de pourcentage sont observés s'agissant de la proportion d'enseignants rapportant fréquemment organiser la collaboration entre élèves, leur proposer des outils d'auto-évaluation ou les impliquer dans la régulation de la vie de classe. Dans les classes décrites comme présentant un profil peu propice aux apprentissages et où le pourcentage d'élèves ayant un comportement considéré comme adapté est le plus faible, le lien École-famille est moins développé et jugé moins faisable. Malgré les difficultés scolaires de ces classes, les enseignants déclarent y faire également un peu moins de remédiation et d'explicitation. Par exemple, 63 % d'entre eux disent adapter fréquemment leur pédagogie pour répondre aux difficultés d'un élève lorsqu'il présente des signes de décrochage, contre 74 % pour les professeurs rapportant un profil de classe très favorable aux apprentissages. Ils sont par ailleurs 39 % à déclarer faire fréquemment un bilan avec leurs élèves pour savoir ce qui a favorisé ou empêché l'apprentissage visé (contre 56 %).

## 3. Épode 2018 auprès des enseignants des écoles

Jugées moins faisables et moins prioritaires par les enseignants, les pratiques visant l'implication active des élèves dans les apprentissages (dimensions « Pédagogie active » et « Évaluation formative ») sont pour la plupart moins adoptées. Moins de trois enseignants sur dix déclarent s'engager fréquemment dans des démarches d'expérimentation ou d'innovation, attribuer fréquemment des rôles aux élèves lors des débats, ou proposer fréquemment des outils d'auto-évaluation. Cependant quelques pratiques font exception : plus de sept enseignants sur dix disent confronter fréquemment les élèves à des situations-problèmes, prévoir fréquemment différentes modalités d'apprentissage au cours d'une séance, ou proposent fréquemment des activités mobilisant les connaissances dans des situations nouvelles. Alors que l'explicitation est une pratique très fortement adoptée à tous les niveaux d'enseignement, l'évaluation formative et la pédagogie active sont progressivement mises en place du CP au CM2, niveau où leur score de fréquence se rapproche de celui du collège. Au CP, 13 % des professeurs déclarent attribuer à certains élèves des rôles lors des débats (contre 33 % au CM2). Une proportion similaire déclare donner une grille d'évaluation aux élèves pour qu'ils comprennent leurs réussites et leurs erreurs (contre 30 % au CM2) (Note d'information de la Depp n°20.23, 2020).

## **B. Tentative d'approche des pratiques évaluatives des enseignants à partir des observations et enquêtes de l'IGÉSR<sup>23</sup>**

### **1. Les pratiques évaluatives en école primaire**

L'évaluation du niveau de maîtrise de compétences, alliée à la suppression des notes, étant déjà assez bien installée dans le premier degré avant 2015<sup>24</sup>, nombre de professeurs des écoles n'ont guère modifié leurs pratiques d'évaluation des élèves au sein de leur classe. L'évaluation est avant tout perçue comme un préalable à la différenciation et à l'accompagnement pédagogique. Le souci d'une évaluation positive est régulièrement présent dans les projets d'école.

Les enseignants du premier degré ont pu développer une réflexion collective sur le rôle des différents outils de suivi des acquis des élèves selon leurs destinataires. Lorsque le LSU est bien perçu comme un outil de communication aux familles, certaines équipes améliorent, dans les bilans, la représentation visuelle de la progression de l'élève et trouvent des appréciations compréhensibles pour l'aider à s'approprier le bilan. Ils continuent pour autant à utiliser leurs outils professionnels de suivi des apprentissages, sur des supports variés, propres à chacun (carnets de progrès, classeurs de réussite, etc.) jusqu'aux outils numériques privés (comme par exemple Edumoo<sup>25</sup>) et renseignent directement les bilans périodiques dans le LSU. Quand une analyse des bilans est menée dans une même école par les enseignants, cela crée un foisonnement d'idées d'amélioration et d'échanges de pratiques dépassant largement le cadre de l'évaluation. Dans certaines circonscriptions, une politique volontariste a permis de mettre en place, voire de généraliser, des modalités d'évaluation nouvelles visant par exemple à associer l'élève à son évaluation<sup>26</sup> et à lui laisser le choix des moments auquel il se sent prêt pour être évalué, dans une dynamique progressive et positive.

Certains enseignants du premier degré sont désemparés par le changement de culture induit par les bilans volontairement synthétiques, alors qu'ils étaient habitués à détailler plus finement les compétences des élèves. Par exemple, en français, pour un positionnement dans la composante « lecture et compréhension de l'écrit », il ne leur est pas possible de rendre compte, d'une part, du fait que les objectifs sont atteints pour ce qui concerne le décodage des mots et, d'autre part, du fait qu'ils ne le sont pas pour ce qui concerne la compréhension. Les professionnels et les usagers y voient une perte en qualité d'informations.

À propos des fins de cycle, si la question du positionnement des élèves en fin du cycle 2 ne suscite pas de problèmes particuliers, il n'en est pas de même du cycle 3 qui suscite des problèmes spécifiques qui

---

<sup>23</sup> Certaines de ces enquêtes et observations ont donné lieu à des rapports rendus publics comme le rapport « L'enseignement en cours moyen : état des lieux et besoins n°2022-048 – avril 2022. D'autres ne l'ont pas été mais des éléments pourront être ici partagés. Il s'agit de : la note « Les premières applications des nouvelles formes et des nouveaux outils d'évaluation et de validation du socle (phases 1 à 3) n°N2017-06 de septembre 2017, qui a été remise à monsieur le ministre de l'éducation nationale ; le rapport « L'outil livret scolaire unique et son impact sur les modalités d'évaluation » n°2017-092, remis à monsieur le ministre ; le rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports sur « Le parcours de l'élève au collège, formation, engagement, éducation formelle et non formelle » n°2021-178, en octobre 2021 ; le rapport à monsieur le ministre de l'Éducation nationale, de la jeunesse et des sports sur « L'évaluation des élèves au lycée (général, technologique et professionnel) n°2021-159, en octobre 2021.

<sup>24</sup> Une note de l'inspection générale relative à l'évaluation du socle commun en mars 2010 précise que la mise en œuvre d'une évaluation continue des élèves, organisée selon des échelles d'appréciation multiples rendant compte des différents niveaux d'acquisition possible, est habituelle dans les écoles.

<sup>25</sup> Ce logiciel privé est validé par le ministère et peut être interfacé avec l'application LSU.

<sup>26</sup> Talis 2018 pour l'école primaire indique que 18,1% des enseignants en France versus 35,2% dans l'UE déclarent laisser les élèves s'évaluer eux-mêmes.

ne sont toujours pas résolus à cette date. Ce positionnement concerne les professeurs de 6<sup>e</sup> mais également les professeurs de CM1 et de CM2. Au-delà des difficultés organisationnelles non abordées ici, restent les difficultés pédagogiques : comment les professeurs de CM1-CM2 peuvent-ils se prononcer sur la maîtrise d'attendus de fin de cycle concernant des élèves qu'ils n'ont pas suivis depuis une année ? La réponse consiste à « prépositionner » dans les domaines du socle en fin de CM2, ce qui est louable mais alerte : seuls sont définis par l'institution des attendus de fin de cycle, revient donc aux équipes de définir les 4 niveaux de maîtrise des domaines du socle de fin de CM2. Subsiste aussi la question des destinataires de ce pré-positionnement. En effet, ce peut être un outil diagnostique utile pour les professeurs de 6<sup>e</sup>, mais aussi générer des incompréhensions vis-à-vis des familles : comment expliquer qu'un élève positionné en niveau 3 dans un domaine en fin de CM2 soit au niveau 2 un an plus tard ?

Il convient de toute façon que les bilans périodiques de la classe de CM2 soient suffisamment clairs et précis tant au niveau des éléments de programme travaillés que des appréciations pour faciliter la prise en compte par les professeurs de 6<sup>e</sup>.

Les ressources publiées sur Éduscol « Documents d'accompagnement pour l'évaluation du socle » sont quasiment non utilisées. Rares sont les situations où les instances comme les conseils de cycle 2 ou de cycle 3 ou le conseil école-collège sont des lieux de réflexion sur les pratiques évaluatives.

Selon les observations faites en cours moyen (IGÉSR, 2022), la situation n'est pas la même selon les disciplines.

Pour **les enseignements artistiques, l'histoire des arts et l'EMC**, les élèves ne sont pas évalués.

Pour **les langues vivantes**, quelques évaluations ont été rencontrées dans environ un quart des classes observées. Il s'agit généralement d'une évaluation par période, en fin de séquence, portant sur des thématiques pouvant être rencontrées au cycle 2 comme au cycle 3, comme : « Se présenter », « Les jours et les mois », « Les nombres », « Les couleurs », « Les parties du corps », etc. Ces évaluations portent sur du lexique avec, la plupart du temps, des réponses à donner sous forme de mots isolés.

Pour **l'histoire, la géographie, les sciences et la technologie**, des évaluations sont mises en place, souvent au rythme d'une évaluation par période et en fin de séquence. Elles évaluent principalement des connaissances qui doivent être restituées sous forme de groupes nominaux ou de phrases courtes. Ces évaluations sont relativement longues : sans doute entre 30 minutes et une heure de travail selon les cas. Elles portent sur une thématique unique ou sur les différents chapitres étudiés pendant la période.

**En mathématiques et en français, les évaluations se limitent souvent à des tests bilans de fin de séquence, les interrogations écrites très courtes sont excessivement rares.**

Pour **le français**, la situation est assez hétérogène selon les classes. Dans de très nombreuses classes, l'orthographe est évaluée à un rythme soutenu sous forme de dictées (une dictée chaque semaine avec généralement un travail quotidien pour la préparer). Le second type d'évaluation le plus fréquent en français, rencontré dans plus de la moitié des classes, concerne les conjugaisons. Ces évaluations de conjugaison portent principalement sur le présent et l'imparfait de l'indicatif ; dans de rares classes, le futur et le passé composé sont également interrogés dans les évaluations. Dans un peu moins d'une classe sur deux, des évaluations de grammaire sont également présentes. Elles portent principalement sur la distinction des classes de mots et le repérage de constituants d'une phrase plus rarement le type

de phrases (déclaratives, interrogatives ou impératives) ou la forme négative sont au cœur des évaluations. Dans un peu moins de 10 % des classes, les évaluations de français comprennent des productions écrites, généralement qualifiées de « rédaction » : « description d'une image », « bilan de lecture », « rédaction sur Charlot », etc.

Pour **les mathématiques**, les évaluations sont plus fréquentes et plusieurs évaluations par période sont mises en place dans presque toutes les classes. Ces évaluations sont très majoritairement de longues évaluations de fin de séquence ; de courtes évaluations en cours de séquence pour permettre aux élèves et aux enseignants de faire un point avant de poursuivre dans la séquence ne sont pour ainsi dire jamais proposées.

Les compétences en calcul mental ne sont pratiquement jamais supports d'évaluation. Quand elles le sont, les évaluations sont soit trop générales, et cela ne permet pas d'en tirer un véritable enseignement sur les compétences des élèves en calcul mental.

L'évaluation est donc le plus souvent un moment distinct de la leçon dramatisant parfois excessivement l'évaluation.

Une série de petites évaluations dans le fil du cours sont souvent bien plus efficaces pour la structuration des connaissances et la vérification par le professeur des acquis de chaque élève (Roediger & Karpicke, 2006).

L'absence de petites interrogations régulières peut s'expliquer par la prise d'information de certains enseignants par une lecture quotidienne et systématique de l'ensemble des cahiers du jour des élèves. Cette lecture permet au professeur de prendre connaissance avec précision des réussites et des difficultés de chaque élève. Cependant, cette lecture des cahiers du jour ne semble pas, ou plus, systématique dans de nombreuses classes. Si la lecture régulière des cahiers du jour permet sans doute de prendre des informations quant aux progrès et aux difficultés des élèves, elle ne permet cependant pas de remplacer les courtes évaluations pour réguler les apprentissages des élèves, en facilitant la prise de conscience, par les élèves, de leurs éventuelles difficultés en cours de séquence afin de pouvoir mieux les surmonter.

## 2. Les pratiques évaluatives en collège

Sur cette question, comme d'ailleurs sur d'autres aspects pédagogiques, on constate un écart culturel important entre professeurs du premier et du second degré.

Des observations conduites par l'IGÉSR dès 2016-2017 ont montré des évolutions positives dont une prise de conscience, chez les équipes enseignantes, de la nécessité de faire évoluer leurs pratiques évaluatives. La conception même de l'évaluation a évolué, celle-ci devenant de plus en plus intégrée à l'acte d'enseignement et de moins en moins perçue comme une finalité en soi.

Les situations d'évaluation sommative se sont diversifiées, se limitant de moins en moins au traditionnel devoir de contrôle réalisé individuellement par écrit, et s'étendent de plus en plus à l'évaluation de l'oral, de démarches de projets et de travaux de groupes. En parallèle, les dimensions diagnostique et formative de l'évaluation ont été de plus en plus prises en compte, notamment à travers le dispositif d'accompagnement personnalisé.

Dans certains établissements, un travail élaboré a pu être engagé comme dans les établissements relevant de l'éducation prioritaire bénéficiant à la fois de temps dédiés à la concertation et de la

présence de coordonnateurs ou de formateurs particulièrement engagés dans la réflexion sur l'évaluation, ou encore des classes de troisième « prépa-métiers » dans lesquelles les équipes sont depuis longtemps engagées dans une dynamique autour de l'évaluation.

Le travail a alors abouti à des échelles descriptives spécifiant à la fois des observables communes à plusieurs disciplines et, pour chacune d'elles, les attendus correspondant à chacun des quatre niveaux de maîtrise. L'élaboration collective de telles grilles a le mérite de faire réfléchir les équipes à des exigences communes et de les objectiver, ce qui leur permet notamment, en conseil de classe, d'être en capacité d'argumenter l'attribution de tel ou tel niveau de maîtrise. Cependant, l'appropriation collective de ce type d'outils, surtout s'ils ont été fabriqués par d'autres, s'avère délicate et particulièrement chronophage. S'il semble difficile d'en généraliser l'usage, c'est bien en s'inspirant de ce type de démarche que les équipes peuvent arrêter et partager collectivement des observables.

Concernant les disciplines, il ressort que l'EPS, les sciences expérimentales et les mathématiques ont été assez naturellement acteurs du changement quant aux nouvelles modalités d'évaluation, tandis que les sciences humaines ont eu plus de difficultés. Il est à noter que toutes les disciplines se trouvent confrontées au *risque d'une atomisation des compétences en micro-compétences*, risque amplifié par l'utilisation de certains logiciels privés de suivi des élèves. Certains inspecteurs, comme certains chefs d'établissement, très impliqués dans l'évaluation par compétences du socle 2006, ont également eu l'impression d'une régression, notamment à travers la mise en avant des disciplines dans les bilans périodiques.

Si les nombreux travaux dès 2006 puis à compter de 2015 ont permis aux professeurs comme aux disciplines scolaires de s'emparer des attendus du socle, si la notion de compétence a pris aujourd'hui une place significative dans les constructions pédagogiques comme dans les évaluations des apprentissages, les interrogations demeurent. Elles sont alimentées par l'écart de développement très significatif entre un socle commun particulièrement rédigé et développé et des programmes qui, parallèlement, ont eu tendance à privilégier une rédaction plus resserrée. La base théorique du socle n'apparaît pas clairement et n'a pas été suffisamment explicitée et portée par l'institution.

Cela se traduit également par la place occupée par l'évaluation par compétences qui reste le plus souvent opposée à la notation. Les professeurs utilisent des notes et parallèlement positionnent au fil de l'eau les élèves sur les niveaux de maîtrise des compétences du socle. De plus, au moment du DNB, il n'y a pas de croisement entre le socle et les épreuves ponctuelles, les élèves ne se préoccupant plus des compétences. Il est aussi relevé qu'il y a deux types de compétences : celles des disciplines et celles du socle. Les professeurs semblent s'accorder sur un régime mixte qui permet un compromis vertueux entre deux tendances opposées : les compétences permettent aux élèves de comprendre la note et la note leur permet de se situer par rapport aux autres.

Pour tous les professeurs, la capacité à prélever des informations à partir de situations d'évaluation ou d'observations disciplinaires, puis à les synthétiser collégialement pour aboutir au positionnement final dans les domaines ou composantes du socle (dont certains sont éloignés du cœur même des disciplines) est un exercice extrêmement complexe. Les deux ne se recoupant pas parfaitement, des processus locaux relativement opaques de conversion, de convergence sont mis en œuvre pour proposer une évaluation du socle commun.

Cela s'explique à la fois par la tradition d'une évaluation globale basée sur le calcul de moyennes d'évaluations disciplinaires, l'absence de culture de la délibération collective et la dissymétrie intrinsèque des contributions des disciplines aux domaines du socle.

En l'absence de cadrage institutionnel sur un sujet dont ils ne détenaient pas les clés, certains chefs d'établissement ont choisi de ne pas trop bousculer les habitudes de leurs enseignants en matière d'évaluation. Celles-ci, souvent réduites à des calculs de moyennes disciplinaires, ont simplement été étendues à des calculs de moyennes entre des évaluations effectuées dans toutes les disciplines contribuant à l'évaluation d'un même domaine.

Le « document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture », publié sur Éduscol, a été conçu dans le but d'aider les équipes à identifier des repères communs pour l'appréciation collective du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 4. Si les « éléments signifiants » introduits dans ce document composite ont pu être utilisés par certains chefs d'établissements comme échelon intermédiaire entre les compétences travaillées dans les différentes disciplines et les domaines du socle, force est de constater que leur usage est très complexe et que le document, dans son ensemble, manque d'opérationnalité.

Les difficultés auxquelles se sont heurtées les équipes pour arrêter les positionnements dans les domaines du socle sont mises en évidence dans le décalage entre les niveaux de maîtrise attribués dans les domaines du socle et les appréciations portées sur le niveau des élèves par oral lors des conseils, ou par écrit sur les bilans de fin de cycle<sup>27</sup>.

De tels écarts prouvent qu'il y a manifestement des incohérences dans l'attribution des niveaux de maîtrise des domaines du socle<sup>28</sup>.

De plus, aucun consensus n'existe entre les professeurs sur l'opportunité d'arrêter la notation chiffrée. La plupart des professeurs souhaitent garder la double évaluation considérant, comme nous l'avons vu *supra*, qu'elle apporte des informations de nature différente. Les professeurs continuent à confondre ce que l'on évalue et comment on exprime la valeur de ce que l'on a évalué. Cette différence de fond n'est pas claire non plus pour tous les chefs d'établissement qui opposent notation sur 20 et évaluation par compétences, et exercent parfois sur leurs équipes de fortes pressions pour qu'elles se rallient à cette dernière modalité et suppriment les notes.

Les parents désapprouvent majoritairement l'évaluation par compétences jugeant de manière parfois péremptoire qu'elle est illisible et incompréhensible. Les élèves quant à eux sont parfois dépassés par la finesse des items explicitant les compétences évaluées et utilisés dans certains bulletins.

Quoiqu'il en soit, la complexité actuelle de l'évaluation des élèves écorne sans aucun doute la relation à l'usager.

---

<sup>27</sup> Ainsi, lors de l'un des conseils, il a été dit d'un élève à qui ont été attribués 340 points sur 400 qu'il rencontre de sérieuses difficultés dans le passage à l'écrit et qu'il manque de rigueur ou encore, d'un élève à qui ont été attribués 350 points qu'il est fragile en SVT, en espagnol et en mathématiques. Mérite également d'être signalée la situation d'un élève crédité de 350 points alors qu'il est dit être fragile en mathématiques et en anglais.

<sup>28</sup> Notons que d'après la loi du 8 juillet 2013, « Le Gouvernement présente tous les trois ans au Parlement un rapport sur la manière dont les programmes prennent en compte le socle commun et sur la maîtrise de celui-ci par les élèves au cours de leur scolarité ». Pour répondre à cette obligation (La DEPP procède sous la forme d'une enquête sur échantillon), l'indicateur RAP (rapport annuel de performance) utilisé est la « proportion d'élèves maîtrisant, en fin de CE2, 6<sup>e</sup> et 3<sup>e</sup> les principales composantes du domaine 1 « les langages pour penser et communiquer » du socle commun ». L'institution prévoit donc un dispositif spécifique d'évaluation des acquis des élèves appuyés sur une évaluation standardisée.

Les établissements du second degré qui renseignent le LSU par saisie directe sont extrêmement rares. En effet, les établissements utilisent depuis de nombreuses années des suites logicielles privées payantes ou des outils libres et gratuits spécialement conçus pour l'évaluation par compétences. Ces outils restituent les performances des élèves sous la forme d'un positionnement alphanumérique, la concaténation des différentes évaluations (par discipline pour positionner l'élève en fin de période, ou issues de plusieurs disciplines pour le positionnement de fin de cycle) se fait par l'intermédiaire d'un algorithme reposant sur des paramètres laissés au libre choix de l'administrateur du logiciel, et donc variables d'un établissement à l'autre et souvent totalement inconnus des utilisateurs. Les référentiels figurant par défaut dans ces outils sont constitués d'items très fins, détaillés à l'extrême, correspondant à des « micro-compétences » et ne renvoient pas une vision synthétique du travail réalisé durant une période.

L'algorithme sous-jacent ne pondère souvent ni les disciplines, ni les différentes évaluations à l'intérieur d'une discipline. Ainsi, l'interprétation d'une œuvre littéraire n'aura pas plus de poids pour le positionnement dans la composante 1 du domaine 1 (comprendre, s'exprimer en utilisant la langue française à l'écrit et à l'oral) que la compréhension d'un énoncé dès lors qu'un professeur de mathématiques ou de sciences aura choisi de relier une évaluation consistant en la résolution d'un problème à la composante D1-1. Souvent, seul est pris en compte le nombre de situations permettant d'évaluer toutes les compétences rattachées à un domaine donné. Donnant l'illusion de la rigueur et de l'objectivité (puisqu'ils sont fournis par l'ordinateur, ils ne relèveraient pas de la subjectivité humaine), l'utilisation d'un tel outil a pu également avoir pour effet de dispenser les équipes de discussions délicates et houleuses et le chef d'établissement de sa responsabilité.

En fin de cycle 4, la note du socle peut résulter d'une moyenne pondérée des notes issues des disciplines mais également du calcul automatisé réalisé par ce type d'outil, le résultat étant parfois à la base d'un conseil de socle visant à valider ces calculs automatiques. Il n'est alors pas étonnant que les professeurs déplorent bien souvent que les élèves s'y retrouvent difficilement entre le socle et les disciplines. La prise en charge du socle par des logiciels interroge quand on paramètre le logiciel et que de façon automatique, celui-ci renseigne les éléments d'un profil de l'élève. Les pistes actuelles sont dans des collèges qui font évoluer leurs conseils de classe vers de véritables conseils de socle où chaque professeur met son expertise d'évaluateur disciplinaire au service du positionnement des élèves sur les compétences transversales posées par le socle commun.

Si on relie les moyennes des résultats obtenus aux épreuves écrites de français et de mathématiques au DNB pour la session 2019 au score moyen obtenu au socle, on constate une corrélation de plus en plus forte entre les deux lorsque l'on examine successivement les collèges REP+, les collèges REP et les collèges publics hors éducation prioritaire, attestant en cela d'une politique assurément différente de l'évaluation du socle. Dans les collèges REP+, les politiques d'évaluation du socle sont très hétérogènes mais on observe tout de même dans de nombreux REP+ que l'évaluation du socle semble être utilisée comme « régulateur » des résultats au diplôme national du brevet (DNB).

La variabilité des politiques évaluatives concerne à la fois :

- la répartition des domaines et composantes du socle entre les différentes disciplines ;
- les modalités d'attribution des niveaux de maîtrise de ces domaines, y compris le travail préparatoire (par le chef d'établissement et/ou le professeur principal).

Cette variabilité a une incidence sur les niveaux de maîtrise attribués à chaque élève dans les domaines du socle, ce qui soulève la question de l'équité d'une évaluation qui impacte à la fois la note obtenue à un examen national (le DNB, séries générales et professionnelles) et l'affectation post-troisième.

Nombreux sont ceux qui s'interrogent sur la pertinence qu'il y a, en parallèle, à discuter de manière fine sur le barème des épreuves écrites terminales au vu du manque de rigueur qui préside à l'attribution des 400 points relatifs aux domaines du socle.

Quant aux chefs d'établissement, ils regrettent l'absence de cadrage national pour mettre en œuvre une réforme de l'évaluation sans doute séduisante au plan intellectuel, mais dont l'opérationnalisation ne leur semble pas avoir été suffisamment pensée.

Si l'article D. 122-2 du code de l'éducation énonce que « chacun de ces domaines requiert la contribution transversale et conjointe de toutes les disciplines et démarches éducatives », à aucun moment il n'est stipulé que cette contribution doit se faire à part égale, tant dans la formation que dans l'évaluation des élèves.

Enfin, certains propos des élèves concernant la différence entre l'école primaire et la classe de sixième sont particulièrement intéressants revendiquant en creux une clarification des pratiques : « à l'école primaire, le professeur souligne nos forces alors qu'en sixième, les professeurs soulignent plus souvent nos faiblesses » ; « la note permet de se comparer aux autres alors que l'évaluation par compétence nous comparent à nous-mêmes. L'idéal serait les deux systèmes en même temps ». Ils considèrent que les professeurs doivent concilier « bienveillance » et « exigence ».

L'accompagnement à l'orientation, la qualité de la relation avec le professeur principal, le diplôme national du brevet (DNB) – qui « fait peur » mais auquel l'attachement est réel – constituent des sujets-clefs abordés par les élèves de troisième.

### 3. Les pratiques évaluatives en lycée

Précisons que le propos concerne ici la scolarité obligatoire, donc, dans les lycées, plus spécifiquement la classe de seconde. Mais dans les lycées, tous les enseignants ou presque accompagnent les élèves au-delà de celle-ci et donc vers les certifications. Ils déclarent d'ailleurs que leurs pratiques d'enseignement et surtout évaluatives sont très liées à leurs programmes d'enseignement et aux attendus certificatifs. De plus, le contexte dans lequel les enseignants ont été rencontrés au moment où la mission à l'origine du rapport support de ce propos, a travaillé, celui de la crise sanitaire et de toutes les modifications induites en termes d'évaluation dont la mise en place du contrôle continu et la place de l'évaluation dans Parcoursup, a influencé les réponses tant au niveau des enseignants que des élèves et de leurs familles, particulièrement pour le lycée général. Nous serons donc plus brefs sur ces points et en nous limitant aux apports de l'enquête par questionnaire, réalisée dans le cadre de cette mission auprès de 400 professeurs et de 4 900 élèves.

Dans le code de l'éducation, le mot « note » au singulier et au pluriel apparaît plus de 200 fois. Il n'est donc pas étonnant que les professeurs évoquent souvent le caractère institutionnel de l'évaluation, et justifient d'emblée l'usage de la notation pour évaluer<sup>29</sup>. De même, les élèves et les parents pensent directement à l'évaluation sommative quand on demande ce qu'est l'évaluation pour eux. Cependant, très vite dans les échanges avec les acteurs de l'évaluation, la distinction entre notation et évaluation

---

<sup>29</sup> Les notes chiffrées sont citées à la hauteur de 95,5 % alors que les niveaux de maîtrise le sont pour 31,9 %.

se fait, notamment par la fonction donnée à celles-ci (progresser, apprendre, motiver, classer, s'orienter, mesurer, certifier, etc.). Cette observation est plus marquée pour les enseignants que pour les élèves<sup>30</sup>. Cette appréhension de la notation comme un moyen objectif (sans biais) conduit les enseignants à proposer :

- des évaluations sommatives<sup>31</sup> en cours de formation, régulières et tournées vers les attendus de l'examen ;
- relativement peu de différenciation dans l'évaluation, et une évaluation formative très peu mise en œuvre en tant que telle (ce qui est moins vrai en lycée professionnel et en tout début de cycle de formation)<sup>32</sup> ;
- des approches qualitatives de l'évaluation peu développées (explicitation, appréciation mettant en lumière les progrès, les acquis du processus d'apprentissage, etc.)<sup>33</sup> ;
- relativement peu d'approches collectives de l'évaluation des élèves<sup>34</sup>, et donc des pratiques d'évaluation très diverses et peu remises en question sous le couvert de la liberté pédagogique et individuelle de l'enseignant ;
- une appropriation difficile des résultats des évaluations par les élèves<sup>35</sup>.

Les élèves, comme les parents, restent également très attachés à la note qui constitue pour ces derniers en particulier, un repère simple<sup>36</sup>. Elle participe à leur positionnement social et scolaire. Elle est une forme de reconnaissance entre pairs et au-delà. Elle est un passeport pour leur avenir. Cette appréhension identitaire est d'autant plus graduée entre le lycée professionnel (moins forte, mais très présente également), le lycée technologique et le lycée général, que l'élève appartient aux catégories socioprofessionnelles dites supérieures. Et pourtant, 46 % des lycéens interrogés pensent qu'il y a trop d'évaluations notées et que les notes sont des éléments de stress<sup>37</sup> (cités à la hauteur de 63,8 %).

L'évaluation en voie professionnelle présente un paysage plus varié qu'en voie générale et technologique. Le fait qu'une partie importante des élèves ont rencontré des difficultés dans leur scolarité antérieure d'une part, et d'autre part, le fait qu'en voie professionnelle le parcours de l'élève s'inscrit et de se décrit sans doute plus aisément dans une logique de « compétences », incitent les

---

<sup>30</sup> Pour les élèves, à la hauteur de 62,3 % parmi la liste de propositions faites, l'évaluation est du contrôle. Préparer des examens : 42,7 % ; connaître son niveau dans les disciplines par rapport à d'autres : 41,7 % ; connaître sa progression : 42,3 %. Pour leurs professeurs, l'évaluation c'est diagnostiquer (49 %), vérifier (39 %), progresser (31 %), contrôler (24 %), noter (18 %). Les propositions « aider », apprendre, encourager, valoriser recueillent respectivement 9 %, 12 %, 13 % et 18 %.

<sup>31</sup> Sous la forme de devoirs surveillés (90,3 %), de contrôles brefs, d'interrogations courtes, d'exercices écrits (86,1 %). Ce que confortent les élèves, évoquant les devoirs surveillés, programmés et notés (95,4 %) et les contrôles courts et les interrogations écrites notés et programmés (48,1 %).

<sup>32</sup> Pour autant les tâches en cours d'apprentissage et/ou les observations des élèves pendant les situations d'apprentissage sont citées par les enseignants à la hauteur de 81,6 % ; ce qui n'est pas du tout conforté par les élèves (15,5 %).

<sup>33</sup> 72,3 % des enseignants disent que dans leurs évaluations, ils recourent à des appréciations, mais pour 42,2 %, en termes de progression de l'élève, pour 35,7 % en termes de compétences.

<sup>34</sup> 63,5 % disent ne jamais ou rarement construire des évaluations avec leurs collègues, 80,2 % jamais ou rarement pratiqué des évaluations croisées avec des collègues.

<sup>35</sup> Voir la note de bas de page suivante.

<sup>36</sup> Ils plébiscitent les notes dans les bulletins à la hauteur de 89,9 % et seulement 58,5 % les commentaires sur les notes dans les copies. Et pourtant ils trouvent ces commentaires pas assez nombreux et explicites pour savoir comment s'améliorer.

<sup>37</sup> La proposition « les évaluations notées sont des éléments de motivation pour travailler les cours » ne recueillent que 30,1 % de suffrage.

enseignants à s'interroger de façon plus active sur les modalités d'évaluation et à expérimenter davantage qu'en voie générale et technologique. La caractéristique la plus visible est la part plus importante consacrée à l'évaluation par compétences, à la fois dans les disciplines professionnelles et dans celles d'enseignement général.

Ainsi, le sondage réalisé par la mission montre que, par rapport aux voies générale et technologique, l'évaluation des élèves de la voie professionnelle repose beaucoup moins sur des devoirs surveillés programmés et moins sur des interrogations orales notées. En revanche, en voie professionnelle, l'évaluation s'appuie davantage sur des questions posées par les professeurs pendant les cours, sur l'auto-évaluation par les élèves ou sur l'évaluation par les pairs.

L'enquête confirme la place importante de l'évaluation de la maîtrise de compétences chez les enseignants de la voie professionnelle : 58 % des enseignants de spécialités professionnelles déclarent la pratiquer de manière élevée ou très élevée. Cette tendance est moins marquée chez les enseignants de disciplines générales en voie professionnelle : ils ne sont que 48 % à déclarer y recourir, ce qui reste cependant très supérieur aux 36 % d'enseignants de la voie générale et technologique qui y font appel.

De nombreux outils de suivi et d'évaluation sont utilisés par les équipes (grilles officielles d'évaluation, livrets de suivi et/ou d'évaluation conçus à différents niveaux : par le professeur, par une équipe de professeurs d'une discipline ou relevant d'un diplôme au niveau national). Ces outils, sont parfois complexes dans leur utilisation ou réducteurs dans leur résultat (il suffit de cocher des cases pour générer une note).

Malgré ces contraintes, cette évaluation dont les critères se rapportent explicitement aux compétences a induit des pratiques d'évaluation formative répondant bien aux objectifs des enseignements, même si beaucoup d'entre elles restent encore très liées à l'objectif terminal du diplôme, voire à des approches plus traditionnelles en termes de savoirs. Des portfolios, des livrets de compétences ont été élaborés pour suivre le développement des compétences des élèves. Certains de ces livrets ont une dimension formative très aboutie, quand d'autres restent très axés sur le résultat. La dimension certificative de l'évaluation reste très importante au lycée professionnel, ce qui nécessite de poser des notes chiffrées. Le passage de l'évaluation de la compétence (niveau) à la note reste problématique. Ainsi à chaque rénovation de diplômes, les premières questions des professeurs portent souvent sur les épreuves et les futures grilles d'évaluation, même si les référentiels intègrent de plus en plus souvent les indicateurs de performance ou les critères d'évaluation qui seront repris dans les grilles d'évaluation.

Il en va différemment des disciplines générales enseignées en lycée professionnel, pour lesquelles les compétences mentionnées (quand elles le sont) dans les programmes sont plus abstraites. Les élèves, les parents et, dans de nombreux cas, les enseignants eux-mêmes ont souvent des difficultés à bien comprendre ce que recouvrent certaines de ces compétences. Par ailleurs, cette abstraction rend toute autoévaluation très délicate puisqu'elle exige, pour avoir du sens, que l'élève maîtrise correctement la signification des compétences de la discipline et sache identifier dans son travail les capacités qui relèvent, ou pas, de telle ou telle compétence tout en évaluant son degré de maîtrise de ces capacités.

Souhaitant promouvoir l'autoévaluation des élèves, de nombreux enseignants font figurer en marge des questionnaires la nature des compétences évaluées par chaque question et demandent à l'élève d'identifier lui-même son niveau de maîtrise (souvent symbolisé par des couleurs ou des symboles de

type « smileys »). Ce type d'évaluation nécessite une expertise, qui est propre à chaque discipline et que les élèves n'ont pas ; certains enseignants s'attèlent à la leur faire acquérir, le risque étant alors de créer une surcharge cognitive importante chez les élèves tout en brouillant quelque peu les objectifs de formation.

La très grande variété de formulation des compétences évaluées dans les différentes disciplines, ou au sein d'une même discipline, dans différents contextes, est une source de confusion importante chez les élèves et leurs parents. De plus, pour une même discipline, les compétences mentionnées dans le livret scolaire du baccalauréat professionnel (LSL pro) ne sont pas toujours les mêmes que celles qui figurent dans les bulletins ou même dans les programmes. L'échelle des degrés de maîtrise des compétences elle-même est souvent différente dans le LSL pro et dans les grilles d'évaluation utilisées en CCF, qui servent souvent de référence aux enseignants pour leurs évaluations pendant l'année scolaire.

D'une discipline à l'autre, le paysage est encore plus compliqué ; les disciplines font un usage différent des notions de capacités et de compétences et utilisent des formulations parfois subtilement différentes.

Au lycée général et technologique, comme indiqué supra, la réforme du baccalauréat ayant beaucoup d'effet sur les pratiques évaluatives et sur la façon dont elles sont vécues lors du cycle terminal, nous ne les évoquerons pas ici. Mais la mission a pu observer des pratiques évaluatives dans certains établissements rencontrés où les chefs et les équipes pédagogiques souhaitent maintenir et organiser une distinction entre évaluation formative et sommative, où l'on cherche à pratiquer des évaluations par compétences qui comptent et qui soient intégrées dans la restitution formelle du niveau des élèves, et où les équipes pratiquent l'auto-évaluation des élèves par leurs pairs, en particulier pour l'évaluation à l'oral.

Pour résoudre à la fois la façon d'évaluer les compétences des élèves et celle de les noter, certaines équipes ont développé ce qu'on a nommé « les classes sans note », essentiellement en classe de seconde.

L'entrée au lycée est souvent vécue par les élèves et qualifiée par les enseignants comme un moment de rupture avec le collège, plus qu'une continuité pédagogique. C'est vrai pour l'évaluation et le rapport aux apprentissages. On peut être surpris du peu de cas qui est fait du LSU par les professeurs de lycée. Ce que dit le livret sur les compétences acquises par les collégiens n'est pas pris en compte dans le parcours de l'élève lors de son passage au lycée, alors qu'il est un des éléments d'évaluation diagnostique intéressants pour préparer le parcours personnel de l'élève au lycée.

Les tests de positionnement à l'entrée en seconde, proposés ces dernières années, ont été peu utilisés par les professeurs<sup>38</sup>. Les pratiques d'évaluation diagnostique et de positionnement des élèves étant mieux installées au lycée professionnel par rapport aux lycées généraux et technologiques, l'utilisation des tests de positionnement y est plus soutenue.

Pour terminer, il convient de préciser que les enseignants de lycée disent rencontrer des difficultés dans la pratique de l'évaluation, plus spécifiquement ceux du lycée général et ceux qui ont la charge des enseignements généraux des voies technologiques et professionnelles. Ils disent manquer de formation.

---

<sup>38</sup> 74,5 % disent ne pas être destinataires des résultats et la moyenne est de 2,11 quand on les interroge sur leur utilité dans une échelle de 1 à 4.

## Conclusion

---

Il existe donc dans notre système éducatif des boussoles comme le socle, les livrets, les programmes, les examens, les contenus des évaluations standardisées qui fixent des directions évaluatives. Des circulaires, des documents d'accompagnement viennent à un instant *t* aider à la compréhension du sens et à la mise en œuvre. Dans tous les cas, l'attention porte sur le fait de ne pas isoler l'enjeu de l'évaluation d'autres enjeux liés à l'orientation des élèves, la certification, le rôle des diplômes, la pédagogie, la mise en place de dispositifs d'accompagnement, de personnalisation et la formation. Le national impulse et accompagne, avec le relais des pilotes en académies, en mettant en œuvre des formations dès lors que ces politiques évaluatives se mettent en place et des frémissements se font jour dans les évolutions souhaitées. En attestent des évolutions positives dans les classes, en particulier en maternelle ou dans le premier degré plus généralement. Mais au collège et dans la première année du lycée, si le frémissement a parfois fait place à un épanouissement, ce n'est pas le cas le plus fréquent.

Les modalités d'évaluation restent assez différentes entre l'école et le collège, de même qu'entre le collège et le lycée.

Malgré les attendus de la validation du socle et la mise en œuvre du contrôle continu en lycée, encadrée par le projet d'évaluation, porteur d'espoirs<sup>39</sup>, l'évaluation dans la classe reste peu concertée au sein des écoles et établissements et parfois peu cohérente (finalités, types, modalités, fréquence). L'évaluation est parfois aussi une source de tension au sein de l'équipe éducative notamment au collège à cause du socle qui au contraire devrait rapprocher les enseignants. Elle est bien souvent considérée comme relevant exclusivement de la liberté pédagogique de chaque professeur.

L'évaluation reste focalisée sur la note et la moyenne, notamment dans le second degré, obérant la pertinence de l'évaluation. L'évaluation formative reste peu développée, l'évaluation des apprentissages l'emportant sur l'évaluation pour les apprentissages. Les évaluations formative et sommative sont fréquemment confondues au sein d'une seule et même note.

Finalement, alors qu'il joue un rôle essentiel dans les procédures d'orientation (à la fin du collège et du lycée), le contrôle continu est peu harmonisé. Le guide de l'IGÉSR représente un véritable progrès en ce sens qu'il apporte des recommandations disciplinaires aidant les équipes, dès lors qu'elles s'en emparent au-delà d'un nombre de notes à respecter<sup>40</sup>.

Mais proposer des recommandations qui comme indiqué *supra* font craindre que la liberté pédagogique soit mise à mal ainsi que définir des exigences institutionnelles vécues comme des injonctions contradictoires (notes et compétences dans les livrets ; notation pour le contrôle continu et suivi des apprentissages) font souvent du sujet de l'évaluation un objet de crispation et de blocage favorable au *statu quo*.

---

<sup>39</sup> La note de service de la Dgesc du 28 juillet 2021, en recommandant que les conditions d'organisation du contrôle continu du baccalauréat soient définies par un projet d'évaluation pour l'établissement, marque une évolution vers une concertation renforcée – au sein et entre les disciplines – et une définition collective des principes d'évaluation des élèves au lycée.

<sup>40</sup> Lors de l'enquête de la mission, 51,6 % des enseignants interrogés ont dit ne pas avoir connaissance de ce guide mais il peut s'agir des professeurs des lycées professionnels non concernés par celui-ci. Parmi ceux l'ayant utilisé, 47,4 % lui ont reconnu une utilité dans leurs pratiques.

## Références

---

Article L912-1-1, Code de l'éducation (2005).

[https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article\\_lc/LEGIARTI000006525569/](https://www.legifrance.gouv.fr/codes/article_lc/LEGIARTI000006525569/)

Arrêté du 1-7-2013 relatif au référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation, NOR : MENE1315928A, BO n°30 (2013).

[https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid\\_bo=73066](https://www.education.gouv.fr/bo/13/Hebdo30/MENE1315928A.htm?cid_bo=73066)

Arrêté du 31-12-2015 relatif aux modalités d'attribution du diplôme national du brevet, NOR : MENE1531424A, JORF n°0002 (2016).

<https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000031742288/>

Arrêté du 31 décembre 2015 fixant le contenu du livret scolaire de l'école élémentaire et du collège, NOR : MENE1531425A (2015). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000031742317/>

Benhaim, J., Longhi, L., Monseur, C., Solnon, A., Verdon, R., Charpentier, A., Raffaelli, C. & Raffaelli, C. (2020). Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement, EPODE, en 2018 au collège. *Note d'information de la Depp*, 20.23, 4.

Benhaim-Grosse, J., Longhi, L., Monseur, C., Solnon, A., Verdon, R., Charpentier, A. & Raffaelli, C. (2020). Premiers résultats de l'enquête sur les pratiques d'enseignement des professeurs des écoles, EPODE, en 2018. *Note d'information de la Depp*, 20.32, 4.

Circulaire de rentrée 2016, NOR : MENE1608893C, BO n°15 (2016).

<https://www.education.gouv.fr/bo/16/Hebdo14/MENE1608893C.htm>

Circulaire de rentrée 2017, NOR : MENE1707568C, BO n°10 (2017).

<https://www.education.gouv.fr/bo/17/Hebdo10/MENE1707568C.htm>

Conseil d'évaluation de l'École. (2022). Renforcer la cohérence des évaluations des acquis des élèves : Un enjeu de réussite et d'équité. *Note d'information du CEE*, 22-01, 4.

Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture, NOR : MENE1506516D, BO n°17 2015-372 (2015).

[https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid\\_bo=87834](https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm?cid_bo=87834)

Décret n° 2015-1929 du 31 décembre 2015 relatif à l'évaluation des acquis scolaires des élèves et au livret scolaire, à l'école et au collège, NOR : MENE1531422D (2015).

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000031742252/>

Décret n° 2020-1277 du 20 octobre 2020 relatif aux conditions de certification des candidats à l'examen du baccalauréat professionnel et portant suppression du brevet d'études professionnelles, NOR : MENE2018661D, JORF n°0257 (2020).

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000042452152>

*Évaluer la maîtrise du socle commun aux cycles 2, 3 et 4.* (2016). Éduscol.

[https://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle\\_commun/42/9/Evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-aux-cycles-2-3-4\\_1314429.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/42/9/Evaluer-la-maitrise-du-socle-commun-aux-cycles-2-3-4_1314429.pdf)

*Guide de l'évaluation des apprentissages et des acquis des élèves dans le cadre de la réforme du lycée général et technologique.* (s. d.). Éduscol | Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports - Direction générale de l'enseignement scolaire. <https://eduscol.education.fr/2688/nouveau-lycee-general-et-technologique-guide-de-l-evaluation>

IGEN & IGAENR. (2005). *Les acquis des élèves, pierre de touche de la valeur de l'école ?* (N° 2005-079; p. 85). <https://www.education.gouv.fr/media/70472/download>

IGÉSR. (2017). *Les premières applications des nouvelles formes et des nouveaux outils d'évaluation et de validation du socle (phases 1 à 3)* (N°N2017-06), note remise à monsieur le ministre de l'Éducation nationale.

IGÉSR. (2017). *L'outil livret scolaire unique et son impact sur les modalités d'évaluation* (N°2017-092).

IGÉSR. (2021). *L'évaluation des élèves au lycée (général, technologique et professionnel)* (N°2021-159).

IGÉSR. (2021). *Le parcours de l'élève au collège, formation, engagement, éducation formelle et non formelle* (N°2021-178).

IGÉSR. (2022). *L'enseignement en cours moyen : État des lieux et besoins* (N° 2022-048 ; p. 81). <https://www.education.gouv.fr/media/113766/download>

Loi n°2005-380 du 23 avril 2005 d'orientation et de programme pour l'avenir de l'école, NOR : MENX0400282L (2005). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000000259787>

Loi n°2013-595 du 8 juillet 2013 d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, NOR : MENX1241105L, JORF n°0157 (2013). <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/JORFTEXT000027677984/>

Loi n° 2019-791 du 26 juillet 2019 pour une école de la confiance, NOR : MENX1828765L, JORF n°0174 (2019). <https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000038829065/>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2016). *Document d'accompagnement pour l'évaluation des acquis du socle commun de connaissances, de compétences et de culture. Éléments pour l'appréciation du niveau de maîtrise satisfaisant en fin de cycle 4*. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/document/17320/download>

Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports. (2020). *Programme d'enseignement de l'école maternelle (cycle 1) (Annexe de l'arrêté du 17/07/2020)*. [https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/4/ensel712\\_annexe\\_1312894.pdf](https://cache.media.education.gouv.fr/file/31/89/4/ensel712_annexe_1312894.pdf)

Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (s. d.). *Évaluer à l'école maternelle. De l'observation instrumentée au carnet de suivi*. <https://eduscol.education.fr/document/5640/download?attachment>

*Modalités d'évaluation des acquis scolaires des élèves*. (2020). [Site institutionnel]. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/141/modalites-d-evaluation-des-acquis-scolaires-des-eleves>

Note de service du 28-7-2021 portant sur les modalités d'évaluation des candidats à compter de la session 2022, NOR : MENE2121270N, BO n°30 (2021). <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo30/MENE2121270N.htm>

OECD. (2019). *Résultats de TALIS 2018 (Volume I) Des enseignants et chefs d'établissement en formation à vie*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5bb21b3a-fr>

*Principes d'action pour évaluer les acquis des élèves*. (s. d.). Éduscol. [https://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle\\_commun/43/1/Principes-action-evaluation-du-socle\\_1314431.pdf](https://cache.media.eduscol.education.fr/file/socle_commun/43/1/Principes-action-evaluation-du-socle_1314431.pdf)

Roediger, H. L. & Karpicke, J. D. (2006). The Power of Testing Memory : Basic Research and Implications for Educational Practice. *Perspectives on Psychological Science*, 1(3), 181-210. <https://doi.org/10.1111/j.1745-6916.2006.00012.x>

Sgen-Cfdt. (2020). L'évaluation, angle mort des politiques éducatives. *Profession Éducation*, 276, 24. [https://sgen-cfdt.fr/contenu/uploads/2020/10/PE276\\_compressed.pdf](https://sgen-cfdt.fr/contenu/uploads/2020/10/PE276_compressed.pdf)

*Suivi et évaluation des apprentissages des élèves à l'école maternelle*. (2022). [Site institutionnel]. Éduscol. <https://eduscol.education.fr/107/suivi-et-evaluation-des-apprentissages-des-eleves-l-ecole-maternelle>