

Vous avez dit **évaluation globale**?

Mais qu'est-ce qu'une évaluation globale? Ce terme se répand ou ressurgit dans de nombreux lieux pédagogiques aujourd'hui. On lit par exemple dans l'ordonnance de direction concernant l'évaluation et les décisions d'orientation à l'école obligatoire du canton de Berne qu'une évaluation globale «tient compte des domaines de compétence et des aspects pratiques de manière équilibrée et qu'elle porte aussi sur les capacités transversales».

Si l'on considère avec Rouiller & Howden (2010) que l'évaluation en classe est «un processus formel ou informel qui consiste à recueillir des informations sur l'apprentissage (cognitif, métacognitif ou socio-affectif) réalisé par l'élève et à les interpréter en vue de prendre les meilleures décisions possibles sur (...) la gestion de la classe, la qualité de l'enseignement fourni aux apprenants, le niveau d'apprentissage de l'élève», il semble évident, quelles que soient les spécificités de sa définition, qu'elle est à l'œuvre tous les jours et qu'il ne pourrait en être autrement.

Mais qu'en est-il lorsque la décision à prendre concerne le passage d'un degré à l'autre de la scolarité obligatoire? La décision n'a-t-elle pas plus de conséquences? Divers scénarios sont alors envisageables pour mettre en

œuvre ce type d'évaluation dans ce contexte. On peut envisager par exemple:

- qu'une liberté totale soit laissée à l'enseignant-e en tablant sur le haut niveau de ses compétences, voire de sa formation, pour naviguer dans cet espace non balisé, en sous-entendant minimalement qu'une évaluation globale est une évaluation qui dépasse la prise en compte des résultats chiffrés;
- de concevoir une communication des résultats de l'évaluation sous forme de notes «messages» (ex.: 6 -> l'élève atteint très facilement les objectifs) plutôt que de notes calculées mathématiquement et notamment au dixième;
- que seules entrent en jeu dans cette évaluation globale des informations directement liées aux contenus et objectifs poursuivis dans la discipline évaluée (autres travaux réalisés en classe, productions diverses, évolution des résultats de l'élève au cours de la période concernée);
- de prendre en considération ou non le degré de maîtrise des capacités transversales du PER, en imposant critères et indicateurs pour évaluer le niveau d'atteinte des objectifs;

- de tenir compte ou non de l'attitude face au travail et à l'apprentissage et/ou du comportement social des élèves (motivation, soin, rythme, effort, collaboration, etc.).

Ces variantes ne sont certes pas exclusives et chacune comporte ses avantages et ses limites. Prenons quelques exemples: la première variante n'est-elle pas le lieu potentiel de toutes les dérives et de tous les biais? À l'autre extrême, imposer critères et rubriques pour décrire des niveaux d'atteinte des capacités transversales ne conduirait-il pas à contraindre, restreindre trop, en imposant une lourde charge de travail supplémentaire? Comment tenir compte de la motivation d'un-e élève? S'agit-il de favoriser le passage d'un-e élève démotivé-e afin d'éviter de le ou la dégouter définitivement des apprentissages ou serait-il plus adéquat de lui proposer un redoublement, craignant que son manque de motivation ne l'amène à accumuler des lacunes?

Une chose est certaine: plus le champ de l'évaluation est complexe, plus la collaboration entre enseignant-es semble bénéfique pour assurer une certaine objectivité. La «triangulation» de données quelles qu'elles soient n'est-elle pas toujours une méthode résolument efficace dans des situations où le doute s'installe?

Évaluation

Raphaël Pasquini, professeur associé en évaluation scolaire, HEP-Vaud

Que vais-je devenir... le site **ibaremes.ch** devient payant?!

Ce cri du cœur, sorti récemment sur le groupe Facebook «Enseignants romands COVID-19», a suscité des réactions, parfois virulentes: «Mais qui va pallier ce manque?» Cette inquiétude est dans une certaine mesure compréhensible. En effet, les barèmes de notation «clés en main» sont massivement utilisés, répondant ainsi en partie à un besoin de gérer une (trop) forte pression de la note sur les élèves et l'école.

Profitons toutefois de cet appel à l'aide pour proposer une réflexion ancrée dans un paradoxe: enseignant-e, on est considéré-e comme l'expert-e d'une multitude de domaines, mais lorsqu'on note, on s'en remet à des outils extérieurs à ce qu'on a fait avec ses élèves. Est-ce à dire qu'on pense ainsi être plus juste? Peut-être. Pourtant, les

barèmes standardisés ne sont qu'un leurre d'égalité de traitement: on ne tisse aucune cohérence entre ce qui a été enseigné, possiblement appris et évalué en normant la construction des notes. Les enseignant-es ne le savent pas toujours, mais le sentent, lorsqu'ils ou elles ne voient pas de rapport entre la qualité du travail et la note posée, ou quand ils ou elles arrangent l'attribution des points et des barèmes pour correspondre à leur jugement spontané.

L'idée est donc d'adapter les barèmes aux contextes. C'est un travail complexe, mais bien plus cohérent: il s'agit de déterminer les objectifs d'apprentissage, d'y entraîner en profondeur les élèves, d'élaborer des critères, puis de construire la note en référence à ces derniers. La question

ici n'est dès lors plus de savoir si le 4 sera à 66% ou 70% - pourcents de quoi, d'ailleurs? - mais de déterminer les savoirs que les élèves devront acquérir pour avoir 4.

ibaremes.ch devient payant? C'est une belle occasion de s'en distancer, de (re)prendre la main sur ses pratiques. L'expérience nous montre qu'avec l'appui de sa direction, une communication transparente avec les parents et les élèves, et un travail collaboratif en équipe, cette transition est possible. Et surtout souhaitable.

Pour aller plus loin

Pasquini, R. (2021). *Quand la note devient constructive. Évaluer pour certifier et soutenir les apprentissages*. Presses de l'Université Laval

Un bilan climatique de son école



eCO2profil permet de réaliser aisément le bilan de gaz à effet de serre de son école tout en sensibilisant les élèves aux question et enjeux du climat. Le programme, destiné aux élèves de 14 à 19 ans, propose une intervention en classe de 90 minutes et la réalisation de projets de groupes.

Gâce au calcul de leur propre empreinte carbone, de celles de leur classe et de leur établissement, les élèves identifient ensemble les sources principales de gaz à effet de serre de leurs écoles (mobilité, énergie, alimentation...) et prennent conscience de leur participation au réchauffement climatique. Sur la base des résultats obtenus, les établissements scolaires peuvent situer leur plus grande marge de manœuvre pour réduire leurs émissions. Plongés au cœur de la démarche, les jeunes réalisent ensuite des projets concrets pour la protection du climat, en changeant par exemple leurs habitudes ou en réduisant la consommation d'énergie des bâtiments. La démarche montre aux élèves qu'ils-elles peuvent concrètement être acteur-rices dans ce changement positif.

eCO2profil est validé par tous les cantons romands et est référencé dans la base de données de la fondation éducation21. Un dossier pédagogique complet ainsi que des contenus variés sont proposés pour accompagner les enseignant-es avec leurs classes. Le programme répond par ailleurs à plusieurs points du Plan d'études romand (PER) et à divers objectifs des cours de géographie, de sciences naturelles, de citoyenneté et des travaux interdisciplinaires du secondaire II.

Plus d'infos



Chloé Paratte, chargée de projet, association ecoLive