

EVALEPCOPO

*Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les
enseignants (à l'école obligatoire et dans
l'enseignement postobligatoire général)*



Juillet 2006



REPUBLIQUE ET CANTON DE GENEVE
Département de l'instruction publique



Service
de la recherche
en éducation

EVALEPCOPO

*Pratiques d'évaluation : ce qu'en disent les
enseignants (à l'école obligatoire et dans
l'enseignement postobligatoire général)*

**Anne Soussi
François Ducrey
Eliane Ferrez
Christian Nidegger
Gil Viry**

avec la collaboration de Ninon Guignard

Juillet 2006

Service de la recherche en éducation

12, Quai du Rhône

1205 Genève

 (+41) 022 327 57 11

 (+41) 022 327 57 18

Compléments d'information : Anne SOUSSI
Tél. (+41) 022 327 74 09
anne.soussi@etat.ge.ch

François DUCREY
Tél. (+41) 022 327 71 61
francois.ducrey@etat.ge.ch

Christian NIDEGGER
Tél. (+41) 022 327 74 19
christian.nidegger@etat.ge.ch

Responsable de l'édition : Narain JAGASIA
Tél. (+41) 022 327 74 28
narain.jagasia@etat.ge.ch

Web : <http://www.geneve.ch/sred>

Diffusion : SRED
12, Quai du Rhône
1205 Genève – Suisse

Tél. (+41) 022 327 57 11
Fax (+41) 022 327 57 18

Table des matières

REMERCIEMENTS.....	5
INTRODUCTION	7
Les principaux résultats de l'analyse documentaire	7
L'enseignant et l'évaluation.....	8
Questions de recherche	10
Les thèmes des interviews et du questionnaire	11
L'organisation du rapport	12
1. ANALYSE DES ENTRETIENS	13
1.1 Description de l'échantillon.....	13
1.2 Finalités et raisons d'évaluer	14
1.3 Conceptions de l'évaluation.....	15
1.4 Définitions de l'évaluation formative et certificative	17
1.5 Pratiques évaluatives.....	19
1.6 Opinion sur l'évaluation externe.....	25
1.7 Place occupée par l'évaluation	28
1.8 Difficultés et besoins en matière d'évaluation.....	28
1.9 Conclusion	31
2. LES PRATIQUES D'EVALUATION : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE	33
2.1 Description de l'échantillon.....	33
2.2 Démarche d'analyse.....	40
2.3 Résultats globaux et en fonction de l'ordre d'enseignement.....	42
2.4 Le poids des autres variables	69
2.5 Profils d'enseignants.....	70
3. PRATIQUES D'EVALUATION A L'INTERIEUR DE CHAQUE ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET EN FONCTION DE LA DISCIPLINE ENSEIGNEE	73
3.1 Résultats à l'intérieur de chaque ordre	73
A l'école primaire	73
Au Cycle d'orientation.....	74
Dans l'enseignement postobligatoire	76
3.2 L'évaluation selon les disciplines	78

SYNTHESE ET DISCUSSION	83
Points saillants	83
Discussion et perspectives	92
REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....	96
ANNEXES	99
Annexe Ia : Canevas d'interview des enseignants.....	100
Annexe Ib : Extraits de travaux d'évaluation réalisés dans les différents ordres d'enseignement.....	102
Annexe IIa : Procédure du test de représentativité	109
Annexe IIb : Questionnaire.....	111

Remerciements

Nos remerciements s'adressent aux différents interlocuteurs qui nous ont accompagnés tout au long de la recherche, nous ont conseillés et ont relu le rapport. Sans leur collaboration, cette étude n'aurait pas été possible :

- les trois directrices de l'enseignement, Mmes Thérèse Guerrier (enseignement primaire), Bernadette Badoud-Volta (Cycle d'orientation) et Chantal Andenmatten (enseignement postobligatoire, présidente de la Commission de liaison *Ecole primaire - Cycle d'orientation - Postobligatoire*, COMLIEPCOPO) ;
- les personnes-ressources : MM. Bernard Riedweg (secteur de l'évaluation de l'enseignement primaire), Emiel Reith (responsable de la préorientation au CO) et François Bugniet (responsable de l'évaluation commune au CO), ainsi que Sylvain Rudaz (chargé de mission au secteur enseignement et formation de l'enseignement postobligatoire).

Nous remercions les enseignantes et enseignants qui ont accepté d'être interviewés et nous ont fourni des exemples de leurs travaux d'évaluation ainsi que l'ensemble du corps enseignant qui a bien voulu répondre à cette enquête.

Merci encore à toutes les personnes qui ont été consultées au moment de l'élaboration du questionnaire, au secteur de l'évaluation ainsi qu'aux associations professionnelles d'enseignant-e-s.

Merci enfin aux collaborateurs du SRED qui ont contribué à cette étude à des degrés divers : Maria El Hindi, Bernard Engel, Dominique Chenu et Monique Butzer qui ont retranscrit les interviews ainsi que nos lecteurs (Dominique Gros, directeur-adjoint, Clairette Davaud, collaboratrice scientifique et Narain Jagasia, responsable de l'édition).

INTRODUCTION

Suite à l'élaboration d'un cadre de référence visant à harmoniser les principes et réguler les pratiques en matière d'évaluation dans les trois ordres d'enseignement (primaire, Cycle d'orientation et postobligatoire), une demande de recherche a été adressée au SRED par les trois directions d'enseignement en 2003. La demande initiale a été un peu transformée par l'équipe de recherche et la problématique élargie compte tenu de l'accord relativement mitigé et variable du corps enseignant à l'égard de ce cadre de référence, de sa diffusion inégale et de son statut non officiel. L'étude du SRED comporte deux axes : l'un visant à établir un état des lieux des différentes directives, instructions et normes existantes et fournies aux enseignant-e-s pour évaluer les apprentissages de leurs élèves, et l'autre leur mise en œuvre par les enseignants, c'est-à-dire les pratiques d'évaluation à proprement parler.

Le premier axe a donné lieu à une analyse documentaire et à un premier rapport (Soussi, Ducrey, Ferrez, Guignard et Nidegger, 2005). Dans ce deuxième et dernier rapport, nous nous intéresserons au second axe, les pratiques d'évaluation déclarées par les enseignants et enseignantes des trois ordres d'enseignement¹. Ces pratiques déclarées ont été investiguées au moyen d'interviews auprès d'un échantillon contrasté d'enseignants des trois ordres d'enseignement et d'un questionnaire plus largement diffusé. Avant d'entrer plus précisément dans cette problématique, nous allons rappeler les principaux résultats de l'analyse documentaire des directives et instructions (c'est-à-dire des attentes institutionnelles), et les questions de recherche qui sous-tendent l'analyse des pratiques déclarées concernant l'évaluation des élèves.

Les principaux résultats de l'analyse documentaire

L'analyse des 147 documents provenant des trois ordres d'enseignement et en vigueur en 2003-2004 (voire au début 2004-2005)² a permis de mettre en évidence les éléments suivants :

- les documents produits par les trois ordres d'enseignement diffèrent en ce qui concerne le type, le mode de diffusion, le poids accordé aux différents types d'évaluation et leur définition respective ;
- en ce qui concerne les objets visés par l'évaluation (compétences et connaissances), on ne peut pas différencier les types d'évaluation (en particulier, *sommative/certificative* et *formative*) ;
- en ce qui concerne les instruments d'évaluation proposés dans les documents, on ne peut pas non plus identifier des différences prononcées selon le type d'évaluation : dans la plupart des cas, on effectue des travaux écrits ou oraux, éventuellement des évaluations de situations pratiques ;

¹ Concernant l'enseignement postobligatoire, nous avons seulement pris en compte dans l'étude l'enseignement « général », étant donné que l'enseignement professionnel est géré de manière fédérale.

² Le recueil a pris fin en septembre 2004. Les réformes ou innovations plus récentes dans le domaine de l'évaluation ne sont donc pas prises en compte dans cette analyse.

- certains instruments sont toutefois spécifiques de l'évaluation *formative*, comme le portfolio (plus fréquent au primaire) ou la grille d'auto-évaluation (plutôt au secondaire) ;
- l'attribution d'une note, le moment choisi pour l'évaluation ainsi que le contrôle de l'évaluation (évaluation interne ou externe) sont par contre des éléments différenciateurs.

Ces résultats se réfèrent essentiellement aux attentes institutionnelles mises en évidence dans les documents que nous avons pu récolter et ne rendent pas compte des nombreuses pratiques existantes.

Ces différents constats seront confirmés ou infirmés dans le second axe de l'étude dont il sera question dans ce rapport.

L'enseignant et l'évaluation

Comme le rappelait notamment Weiss (2002), « *l'évaluation en milieu scolaire remplit de multiples fonctions, régulation des apprentissages, information des familles, pronostic de la réussite, bilan du système de formation* » (p. 2). L'évaluation peut, par ailleurs, se situer à différents niveaux comme l'auteur le présente dans ce tableau.

	Logique de l'apprenant	Logique de l'organisation
Evaluations externes	épreuves diagnostiques pour l'évaluation des apprentissages des élèves épreuves bilan pour la certification des apprentissages des élèves	évaluation bilan des systèmes de formation (cantons, pays) évaluation pour la certification des organisations apprenantes (école, établissement)
Evaluations internes	évaluation formative des apprentissages des élèves évaluation bilan-sommative des apprentissages des élèves	évaluation régulatrice autogérée d'une organisation apprenante

L'évaluation, selon qu'on considère l'une ou l'autre perspective, ne prend pas en compte les mêmes dimensions ni ne s'effectue de la même manière. Dans cette étude, nous nous situons du côté de l'apprenant et plus particulièrement dans le quadrant des évaluations internes, même si l'enseignant lorsqu'il évalue va prendre en compte d'autres éléments, étant donné qu'il fait partie d'un système. Pour Bélair (1993), l'acte d'évaluer est un acte difficile car il « *exige des habiletés plus complexes que l'acte d'enseigner, de gérer une classe ou d'intervenir en sous-groupes, car il demande de juger des actions et des faits extérieurs à sa personne et stipule une relation entre plusieurs individus* » (p. 162). Ainsi, cet acte d'évaluation suppose un jugement moral complexe. Bélair rappelle que dans la taxonomie de Bloom, évaluer est considéré comme l'habileté la plus complexe car « *évaluer implique un jugement porté à partir de critères élaborés au préalable, pour une critique interne et/ou externe de l'objet évalué* » (p. 163). Pour Cardinet (1986) ou Scallon (1988), cela suppose certains principes tels qu'accorder un jugement *objectif* et assurer une *équité envers tous les évalués*. Bélair ajoute que l'acte d'évaluer diffère selon un certain nombre d'éléments : l'évaluateur, l'objet et l'évalué.

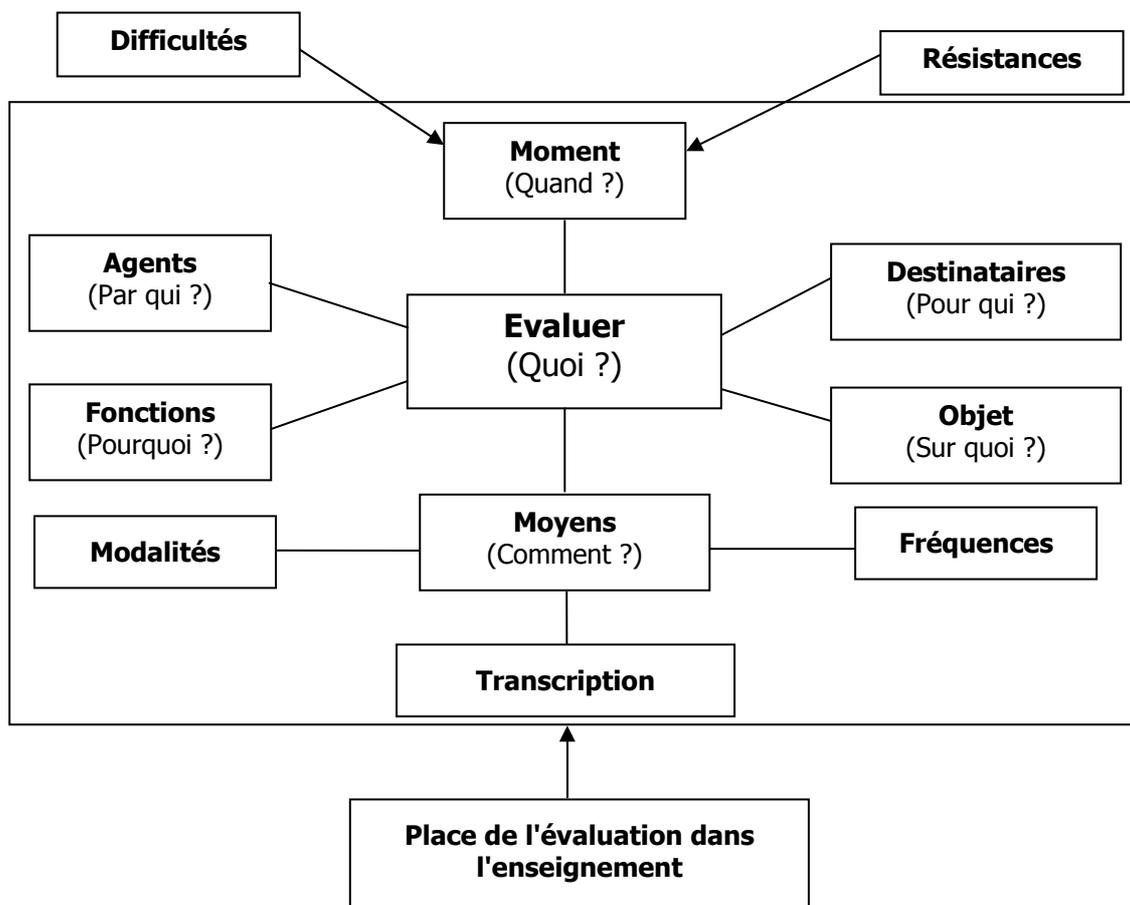
Comme nous le rappelions précédemment, l'enseignant, lorsqu'il évalue, est influencé et prend en compte de manière plus ou moins consciente un certain nombre d'éléments du système :

- tout d'abord, des dimensions personnelles (des caractéristiques telles que son âge, son genre, le nombre d'années d'expérience, etc.) ; sa formation initiale et continue ; sa conception de l'enseignement et sa représentation de l'évaluation ;
- les dimensions institutionnelles : les documents et directives officielles, les plans d'études, les épreuves communes ;
- l'école (ou les établissements) et la ou les classe(s) où il enseigne (nombre d'élèves, niveau de la classe, composition socioculturelle du public scolaire) ;
- enfin, la société et les valeurs qui s'y rapportent ainsi que les parents des élèves.

Dans notre étude, nous avons surtout essayé de prendre en compte les trois premières catégories de dimensions. Ainsi, nous essayerons de mettre en évidence dans quelle mesure les caractéristiques personnelles de l'enseignant influencent sa manière d'évaluer. La recherche a montré par exemple que les enseignants passaient de manière plus ou moins systématique par un certain nombre de cycles (Hubermann, 1989) : exploration en début de carrière, stabilisation au bout de 3 à 5 ans, diversification, remise en question, puis en fin de carrière sérénité (et distance affective) mais aussi parfois conservatisme et désengagement. Bélair (1999) et Jorro (2000) ont, quant à elles, montré les différents styles d'enseignants à travers la centration de leur conception de l'enseignement et les liens avec la représentation de l'évaluation. Jorro parle de « postures » de l'évaluateur. Ce dernier peut adopter différentes postures : *contrôleur*, *pisteur-talonneur*, *conseiller* ou *consultant*. Le *contrôleur* s'intéresse surtout aux résultats, il transmet le savoir, fournit une note, etc. Le *pisteur-talonneur* est davantage un entraîneur et a une vision davantage formative. Il suit la progression de l'élève, découpe le savoir en unités d'enseignement et détermine des objectifs. Le *conseiller* a une position de didacticien. Il reconnaît une autonomie à l'élève, se préoccupe des représentations de ses élèves et de leurs démarches de construction des savoirs. Dans cette optique, l'erreur est formative pour l'élève. Il répertorie les compétences liées à la discipline, procède par résolution de problème, privilégie la situation d'apprentissage (plutôt que d'enseignement). L'évaluation est utilisée pour réguler l'apprentissage, etc. Enfin, le *consultant* joue le rôle d'un passeur qui cherche à « mobiliser les processus de compréhension des élèves, à organiser le passage entre les mondes privés, culturels de ces derniers et celui de l'institution scolaire » (p. 40). « Il favorise la parole questionnante des élèves, partage l'accès à la réflexion, s'intéresse au rapport au savoir de l'apprenant » (p. 41), etc.

Les dimensions institutionnelles ont été analysées dans le premier axe de l'étude mais seront à nouveau prises en compte (documents utilisés, opinion sur l'évaluation externe et utilisation des épreuves cantonales ou communes, notamment). Enfin, le public d'élèves a été considéré au même titre que les caractéristiques personnelles telles que les années d'expérience ou le genre des enseignants.

Enfin, on peut schématiser l'acte d'évaluation, comme le proposent Van Nieuwenhoven et Jonnaert (1994, p. 130), de la manière suivante :



Nous essaierons de prendre en compte ces différentes dimensions dans notre questionnaire et dans les thèmes que nous avons abordés dans cette deuxième partie de la recherche.

Questions de recherche

L'analyse des réponses au questionnaire et des interviews devrait permettre de répondre aux questions suivantes :

- Y a-t-il un écart entre les directives ou instructions officielles et les pratiques déclarées par les enseignant-e-s ?
- Les pratiques d'évaluation diffèrent-elles fondamentalement d'un ordre d'enseignement à l'autre ?

- Quel est l'impact sur ces pratiques du public d'élèves et de ses caractéristiques (âge, type d'élèves, etc.) ?
- Les pratiques diffèrent-elles d'une discipline à l'autre dans un ordre d'enseignement donné ?
- Le poids accordé aux deux grands types d'évaluation (formative et certificative) est-il variable d'un ordre à l'autre ?
- Sur quelles dimensions (fréquence, moment, instrument, type de notation, contenu, etc.) les deux grands types d'évaluation se différencient-ils ?
- Dans quelle mesure la formation des enseignants (et notamment leur formation initiale) influe-t-elle sur les pratiques ? Quelle est l'influence de différentes variables socio-démographiques telles que l'âge, les années d'expérience ou encore le genre des enseignants sur les pratiques déclarées ?
- Dans quelle mesure l'évaluation dépend-elle de la conception que se fait l'enseignant de l'enseignement-apprentissage ?

Les thèmes des interviews et du questionnaire

Nous avons effectué des entretiens avec un petit échantillon contrasté d'enseignants des trois ordres d'enseignement à l'automne 2004 et avons utilisé ces entretiens pour élaborer le questionnaire qui a été envoyé à l'ensemble du corps enseignant des trois ordres d'enseignement (à l'exception de l'enseignement professionnel) au printemps 2005. Les thèmes abordés sont donc les mêmes. Certains se rapportent plutôt à des éléments factuels, d'autres aux représentations. Il s'agit des thèmes suivants :

- les finalités de l'évaluation,
- les liens entre la conception de l'apprentissage et l'évaluation,
- les pratiques d'évaluation : pratiques concrètes, documents utilisés, élaborations des épreuves, contenus des évaluations, avant et pendant l'évaluation (avertir les élèves, documents à disposition, après l'évaluation),
- la différenciation des deux grands types d'évaluation (*formative* et *sommative/certificative*), leur fréquence,
- la formation en évaluation, initiale et continue,
- les difficultés rencontrées et les besoins,
- l'adéquation entre pratiques d'évaluation et demandes de l'institution,
- la différenciation de l'évaluation : en fonction du cursus scolaire, de la discipline ou des élèves,
- l'opinion sur l'évaluation externe et l'utilisation des épreuves communes ou cantonales,
- la place de l'évaluation.

L'organisation du rapport

Le **premier chapitre** rend compte de l'analyse des entretiens réalisés auprès d'un échantillon contrasté d'enseignant-e-s³ des trois ordres d'enseignement.

Le **deuxième chapitre** donne une description de l'échantillon d'enseignant-e-s qui ont répondu au questionnaire puis met en évidence les tendances générales de réponses et celles selon l'ordre d'enseignement, ainsi qu'une typologie des enseignants.

Un **troisième chapitre** est consacré à une analyse intra-ordres d'enseignement : en fonction des cycles ou selon le type d'école pour le primaire, en fonction des regroupements (A, B ou C) ou selon le type d'établissement (à regroupements différenciés ou hétérogène à niveaux et options) pour le Cycle d'orientation, en fonction des différents programmes de formation (Collège, Ecole de commerce, Ecoles de culture générale, notamment) pour l'enseignement postobligatoire général. Une analyse a aussi été réalisée en fonction des disciplines de manière générale et en fonction de l'ordre d'enseignement (CO et postobligatoire).

Enfin, dans une **dernière partie**, les principaux résultats sont rappelés avant de mettre en évidence les liens entre les deux axes de l'étude, attentes institutionnelles et pratiques déclarées, ainsi qu'avec le cadre de référence.

³ Pour ne pas alourdir le texte, à partir du prochain chapitre, nous utiliserons le terme *enseignant* au masculin. Il va de soi qu'il s'agit aussi bien d'enseignantes que d'enseignants.

1. ANALYSE DES ENTRETIENS

Dans un premier temps, nous avons réalisé des entretiens exploratoires semi-directifs (cf. annexe Ia) d'une heure à une heure et demie. Ces entretiens ont été enregistrés et retranscrits. Les faits les plus saillants mis en évidence par une analyse de contenu seront rapportés ici. Dans certains cas, il arrive que des éléments soient mentionnés plutôt par des enseignants d'un ordre d'enseignement, ce qui ne signifie pas que ceux d'un autre niveau ne le pensent ou ne le pratiquent pas. Par ailleurs, étant donné le nombre assez petit de personnes interrogées, les constats sont à considérer avec une certaine prudence.

En plus des différents thèmes abordés dans les entretiens (cf. introduction) qui seront repris dans le questionnaire, nous avons demandé aux enseignants interrogés de nous confier des « spécimens » de leurs travaux d'évaluation formative ou certificative à titre d'illustration (des exemples figurent en annexe).

1.1 Description de l'échantillon

Pour réaliser ces entretiens exploratoires, nous avons décidé de rencontrer dix enseignants par ordre d'enseignement (soit 30)⁴. Les personnes interviewées ont été choisies avec l'aide des personnes-ressources⁵ sur la base de certains critères :

- pour l'école primaire, écoles en projet ou non, division élémentaire et moyenne ;
- pour le Cycle d'orientation, cycles à regroupements différenciés ou hétérogènes à niveaux et options ; disciplines telles que français, mathématiques, allemand et éducation physique ;
- pour le postobligatoire, Collèges et Collèges mixtes (c'est-à-dire associé à une Ecole de commerce), Ecoles de culture générale, mêmes disciplines que pour le Cycle d'orientation.

En plus de ces différents critères, nous avons essayé de panacher l'échantillon en fonction des années d'expérience et des opinions sur l'évaluation et l'enseignement en général (personnes plutôt traditionnelles vs personnes plutôt innovatrices). Etant donné que ces entretiens reposent sur le volontariat, il n'a pas été forcément toujours possible de remplir tous les critères. Par ailleurs, nous avons rencontré un peu moins de personnes au CO, ce qui porte notre échantillon final à 28 personnes.

⁴ La conduite des entretiens, leur transcription et surtout leur analyse étant coûteuses en temps, il paraissait difficile de rencontrer un nombre plus important de personnes.

⁵ Il s'agit pour l'école primaire de Bernard Riedweg, pour le Cycle d'orientation d'Emiel Reith ainsi que certains présidents de groupes de disciplines (français, maths, allemand et éducation physique) et pour le postobligatoire de Sylvain Rudaz ainsi que les directeurs-trices de quelques Collèges et des Ecoles de culture générale.

1.2 Finalités et raisons d'évaluer

Un des premiers thèmes abordés dans les entretiens concerne les finalités de l'évaluation et les raisons d'évaluer. Les questions ouvertes ont donné lieu à une grande variété de réponses. Voici les finalités les plus fréquemment mentionnées :

- voir où les élèves en sont, s'ils ont atteint les objectifs, vérifier les acquis (idée de bilan) ;
- permettre aux élèves de savoir où ils en sont ;
- mettre des notes ;
- rendre compte (surtout aux parents, éventuellement à l'institution) ;
- certifier les acquis (idée de passage) ;
- au niveau de l'enseignant en général, organiser l'enseignement, vérifier la cohérence entre enseignement et acquis ;
- au niveau de l'élève, comprendre son processus d'apprentissage, voir la progression ;
- pratiquer des activités de remédiation (par rapport à l'enseignant ou à l'élève) ;
- faire travailler ou motiver l'élève.

Il est intéressant de constater que certaines de ces finalités semblent faire le consensus : par exemple, la dimension de bilan, la plus fréquente, semble partagée par la majorité des enseignants interrogés dans la scolarité obligatoire (un peu moins chez ceux du postobligatoire). L'aspect *rendre compte* se décline différemment au primaire et au postobligatoire : à l'école primaire, il s'agit surtout d'informer les parents (ce qui va dans le sens de l'évaluation informative), ce qui peut s'expliquer notamment par le fait que dans une partie des écoles (en projet) et au cycle élémentaire, le système est sans note et suppose une information régulière aux parents.

L'évaluation, ça permet de savoir un petit peu... En fait, c'est en même temps pour les parents, pour les enfants et pour l'enseignant. Donc c'est sur les trois plans. (6 EP div. moyenne⁶)

Par contre, informer les élèves semble préoccuper davantage les enseignants du secondaire (en particulier après la scolarité obligatoire), ce qui peut probablement s'expliquer par l'âge des élèves et le fait qu'ils soient considérés comme davantage responsables de leur scolarité.

Dans un premier temps [ça sert] à ce que l'élève prenne conscience de ce qu'il vaut pour un objectif donné, les travaux étant toujours ciblés en fonction d'objectifs précis. Et puis, la deuxième réponse c'est que ça permet à l'élève de progresser. Ça me paraît assez évident, ça. (23 PO ECG)

L'évaluation a pour objectif de mettre des notes davantage dans le secondaire, sans doute parce qu'au primaire on ne met pas des notes partout.

Il y a l'aspect administratif, certificatif, pour mettre une note d'orientation, mais il y a aussi, par rapport aux élèves, tout le côté 'progression', donc... Faire des travaux à différents degrés d'apprentissage pour qu'ils se confrontent à leurs difficultés et voir leur progression. (17 CO)

⁶ Les indications entre parenthèses après les citations correspondent aux personnes interrogées, numérotées de 1 à 28 ; EP = école primaire, CO = Cycle d'orientation, PO = postobligatoire ; ECG = Ecole de culture générale, EC = Ecole de commerce.

Le pilotage de l'enseignement, notamment en utilisant des remédiations, est bien évidemment une finalité importante tout au long du cursus, même si ce n'est pas la finalité la plus fréquemment évoquée. On se préoccupe de façon équivalente de l'élève dans les trois niveaux d'enseignement.

L'aspect *certification et orientation* est plus fréquemment mentionné à l'école primaire sans doute de par son organisation (en effet, on peut supposer que l'absence de redoublement dans les premiers degrés ou de notes dans certains cas rendent d'autant plus nécessaires l'orientation et la certification lors de l'évaluation en fin de cycle).

Quand on demande aux enseignants de préciser « toutes les raisons pour lesquelles ils évaluent », le *rendre compte* (aux parents, aux élèves ou de manière générale) vient en tête au primaire et au postobligatoire. Au primaire, une autre raison peut aussi être de donner des indications à l'équipe d'enseignants dans le cas de projet d'école, notamment. Cela peut aussi obliger les élèves à travailler.

En plus de celles que je viens d'évoquer, il y a aussi certainement un aspect de stimulation pour l'élève, sachant qu'il est contrôlé, il y a des élèves, peut-être pas tous, mais il y en a certains, surtout dans les grands degrés, qui font un effort supplémentaire... (10 EP div. moyenne)

Pour certains, surtout à l'école primaire mais aussi parfois dans l'enseignement postobligatoire, l'évaluation s'effectue avant tout par obligation même si elle remplit aussi d'autres fonctions.

D'abord parce qu'on me le demande... Ben oui, comme tous les enseignants, on aimerait pouvoir se contenter de sentiments et de sensations et d'affects et dire c'est bon mais on ne peut pas. Donc parce qu'on me le demande et puis aussi parce que ça donne à l'enfant un regard sur ses compétences, ses savoir-faire et aussi sur ses manques et puis ça donne à l'enseignant un retour sur sa pratique. Je crois que c'est quelque chose qui est important. (8 EP div. moyenne)

Parce qu'on est bien obligé, premièrement. On doit rendre des comptes et puis... donc... cette évaluation chez nous elle se traduit par une note. A part dans les CF où là c'est encore autre chose. Je crois que les élèves aussi y tiennent pour voir eux où ils en sont. Je crois qu'autant pour nous, autant pour eux c'est important. (22 PO ECG)

D'autres raisons sont plus marginales ou implicites : l'organisation ou la régulation de l'enseignement, la sélection ou l'orientation ou encore la nécessité de mettre des notes.

[On évalue pour :]

- contrôler si l'enseignement a passé ;*
- avoir un feedback sur son propre enseignement. (21 PO ECG)*

1.3 Conceptions de l'évaluation

La conception de l'évaluation révélée par l'analyse des entretiens est la suivante : une moitié des enseignants interrogés, provenant plus souvent du secondaire, déclarent que l'évaluation fait partie de l'enseignement.

Je la vois comme un processus, je ne la vois pas comme une finalité dans le sens où, au quotidien, elle est tout le temps présente, l'évaluation, parce quand je donne une

activité aux enfants, j'ai en tête ce à quoi j'aimerais qu'ils arrivent ou je vois les difficultés que certains enfants peuvent avoir. (4 EP div. élémentaire)

Elle ne peut porter que sur ce qui a été appris, mais pour moi, l'évaluation est absolument incluse, totalement comprise dans le processus d'apprentissage. En fait je dirais : enseigner c'est évaluer. D'ailleurs, c'est la définition de l'Homme : l'Homme c'est l'être qui évalue, donc, c'est très important ! Je trouve que c'est essentiel ; dès l'instant où vous entrez dans une relation pédagogique, vous entrez dans un processus d'évaluation, pour moi. (27 PO Collège mixte)

Cette conception dépend bien sûr du type d'évaluation à laquelle on se réfère. Ainsi, l'évaluation *formative* est considérée comme intégrée au processus de formation, suppose une remédiation et est non notée. L'évaluation *sommative/certificative* a plutôt pour but de faire un bilan à un moment précis, elle aboutit à une note et possède une dimension motivationnelle pour les élèves. D'autres éléments relèvent plutôt d'un niveau d'enseignement particulier. Ainsi, plusieurs enseignants de l'école primaire précisent que l'évaluation dépend de la matière scolaire. Ils parlent aussi d'auto-évaluation. Dans le secondaire, les enseignants accordent une importance particulièrement à l'idée d'évaluer uniquement ce qui est enseigné.

Elle est plutôt intégrée au processus d'apprentissage. Elle accompagne le cours. En règle générale, il vaudrait mieux que ça porte sur ce qui a été enseigné sauf s'il s'agit de compétence générale (p. ex. le résumé en cours de français). (21 PO ECG)

Quelques enseignants, aux différents moments du cursus, mentionnent encore la nécessité de différencier l'évaluation en fonction des élèves.

Nous avons également demandé aux enseignants si leur conception de l'évaluation était compatible avec celle de l'apprentissage. Au primaire et au PO, la majorité des personnes interrogées estiment que c'est le cas. C'est au CO que l'on trouve le moins de personnes jugeant leur conception de l'apprentissage compatible avec celle de l'évaluation.

Pour moi, oui, les deux sont forcément liés. Je crois que les deux sont interdépendants. On enseigne en partie en fonction des évaluations qu'on va faire, et les évaluations qu'on est amené à faire en fonction des programmes déterminent aussi largement la façon d'enseigner et les contenus des cours. (25 PO Collège)

Certains enseignants des trois ordres ont une impression mitigée, pour des raisons liées aux moments où a lieu l'évaluation, la discipline, les techniques, le temps, les épreuves communes ou encore l'objet de l'évaluation.

On essaye de la rendre compatible avec cette conception. Il y a des domaines dans lesquels c'est plus ou moins évident [par exemple en gymnastique], et puis dans d'autres domaines, c'est moins évident [endurance ou sport collectif]. (12 CO)

Pas toujours. Moi, j'ai le sentiment qu'on est quand même ancrés dans nos mécanismes, qu'on a hérités déjà de nous comme élèves, et puis qu'on reproduit naturellement, quoi, ce qui est devenu naturel pour nous ; (...) on fait beaucoup d'évaluation avec différents collègues, par exemple. On essaye d'établir des grilles de correction, pour qu'on soit le plus juste possible d'une classe à l'autre, et puis quand on regarde le résultat, finalement, on se dit : 'Mais ce n'est pas tout à fait ça qu'on voulait évaluer !'. Si on devait mettre une note subjective au départ, sur la qualité du travail, sur l'approfondissement, etc., il y a des tas de choses qu'on ne mesure pas, donc à ce niveau-là, je ne suis pas satisfait. (29 PO Collège)

D'autres encore, davantage au CO et au PO, jugent incompatible l'évaluation avec leur conception de l'enseignement pour différentes raisons telles que le moment, le contenu, le temps ou le type d'évaluation (formative en particulier) :

Ce serait bien, oui. Moi, l'évaluation elle se situe après un cycle d'apprentissage. Elle vient conclure certaines choses. C'est clair que là on parle d'évaluation formative, etc. mais il faudrait, quand on a des classes de 22 ou 23 élèves, ce n'est pas possible de s'attarder sur chaque élève, de prendre un temps pour chaque élève, voir où il en est, voir comment il s'évalue. Ça, on n'a pas le temps pour ça. Mais ce serait bien. (...) Mais ça... entre le programme à tenir et les résultats à donner ce n'est pas possible. (22 PO ECG)

Ou encore du nombre de notes à mettre :

Je trouve que c'est trop, on nous demande de faire trop de notes et ça, ça me dérange, parce que je trouve que souvent on doit mettre des notes trop tôt dans l'apprentissage. Je sens que l'élève n'est pas encore arrivé là où je voudrais qu'il arrive, et puis je dois déjà l'évaluer. (15 CO)

1.4 Définitions de l'évaluation formative et certificative

Nous avons demandé aux enseignants de nous dire ce qu'était pour eux, l'évaluation formative et l'évaluation certificative de manière générale et dans leur pratique. Cette question peut paraître saugrenue. Il nous paraissait toutefois important de vérifier ce que le terme évoquait pour eux, étant donné les nombreuses définitions qui circulent et le fait que les documents analysés montrent quelques différences de centration notamment entre le primaire et le début du secondaire.

Concernant l'évaluation *formative*, les différents éléments évoqués peuvent être regroupés comme suit : la fréquence, le but, les outils et la manière de noter.

La fréquence est un élément souvent mentionné dans la définition surtout par les enseignants primaires : l'évaluation formative peut s'effectuer en cours d'apprentissage, tout le temps, régulièrement, pas nécessairement au même moment pour tous les élèves, au fur et à mesure du développement ou des réussites ou encore quelques jours avant l'évaluation certificative. Elle sert à la progression (cf. annexes Ib-1-2⁷) (surtout au Cycle d'orientation), à savoir où en est l'élève, à la remédiation (cf. annexe Ib-3), à identifier les lacunes (pour les enseignants du Cycle d'orientation), évaluer les progrès, piloter les apprentissages, réguler, assurer le suivi, montrer à tous où en est l'élève, lui offrir des pistes et le guider.

L'évaluation formative, pour moi, elle est d'abord surtout adressée à l'élève. C'est-à-dire, certaines fois, je leur dis que je ne vais pas aller regarder ce que ça a donné, c'est vraiment quelque chose qu'ils font pour eux, pour savoir où ils en sont, et puis c'est aussi une évaluation en cours d'apprentissage, ça veut dire que le but, c'est de voir où il y a encore des lacunes et ce qu'il faut encore travailler avant d'arriver à l'évaluation certificative. (11 CO)

La notation est parfois mentionnée par les enseignants.

⁷ On trouvera en annexe un certain nombre d'exemples tirés de travaux d'évaluation que les enseignants interrogés ont bien voulu nous confier.

Les outils utilisés, précisés surtout par des enseignants du primaire, peuvent prendre différentes formes : échanges avec l'élève, fiches, autoévaluation (cf. annexe Ib-4), etc.

Pour l'évaluation *certificative*, on retrouve plus ou moins les mêmes catégories : la fréquence, la notation, le but et le contenu. La fréquence est très souvent évoquée par les enseignants de l'école primaire interrogés, un peu moins par ceux du postobligatoire, jamais au début du secondaire. Elle se caractérise de différentes façons : le plus rarement possible, à des moments précis, peu, toutes les 2-3 semaines, quand il y a suffisamment de matière, bimensuellement, à la fin d'un cycle ou d'une année.

L'évaluation certificative a une fonction de bilan, d'arrêt sur image, elle permet de savoir où en est l'élève, de vérifier les acquis (cf. annexes Ib-5-6-7), de mesurer, de savoir ce qui est vraiment compris ; elle est un aboutissement, une balise temporelle voire un couperet, atteste des acquis et donc du passage d'un degré à l'autre. Plusieurs de ces caractéristiques proviennent davantage des enseignants primaires que des autres niveaux d'enseignement, ce qui pourrait s'expliquer par le fait qu'en tant qu'enseignants généralistes suivant les élèves tout au long de l'année, ils font davantage la distinction entre les deux types d'évaluation. De plus, dans les règlements ou autres textes de cadrage, ces deux types sont davantage différenciés qu'au secondaire, du point de vue des périodes de l'année et des cycles. Enfin, dans les premiers degrés du primaire, l'évaluation certificative intervient surtout au moment du changement de cycle.

Ce sont surtout les enseignants de l'école primaire qui donnent des informations sur le contenu : il porte sur un champ plus large et est plus précis ; il peut s'agir d'exercices connus ou au contraire de nouveautés.

Un élément important est celui de la notation aussi bien à l'école primaire que dans la première partie du secondaire.

Relevons encore quelques déclarations faites par une petite minorité d'enseignants du postobligatoire : l'évaluation *certificative* est la principale pratiquée (et la formative ne l'est pas assez).

Ici, en fait, on ne fait pratiquement que des évaluations certificatives. Une évaluation formative, pour moi, ce serait une évaluation qu'on fait en cours d'apprentissage, mais une évaluation indicative, en fait, pour l'élève. Alors, on le fait quelquefois sous forme d'indices aux élèves, sous forme non chiffrée, en lui expliquant : 'Voilà, ça, c'est bien, très bien, satisfaisant ou bien insuffisant', en lui expliquant, mais là, plutôt individuellement, ce qu'il devrait faire différemment ou ce qu'il peut reprendre tel quel pour une évaluation certificative, mais c'est quelque chose qui est, je dirais, relativement plus rare dans le cadre de notre enseignement ici. (25 PO Collège)

Certains enseignants du secondaire (I et II, cette fois) constatent que dans la pratique il y a peu de différences, d'autres précisent qu'ils mélangent les deux ou encore qu'ils n'ont pas les conditions matérielles pour les différencier ou sans doute pour pratiquer l'évaluation formative.

De manière concrète, c'est la note, mais... je suis d'avis qu'on ne peut jamais prétendre qu'une évaluation soit totalement certificative, on ne peut jamais prétendre qu'une évaluation soit totalement formative, les deux se complètent. Il y a plus de l'un, parfois, plus de l'autre, mais une note doit toujours être accompagnée d'un certain nombre de commentaires formatifs. Je veux dire, le certificat pur est une absurdité totale, me semble-t-il ! (27 PO Collège mixte)

De manière générale, une proportion non négligeable d'enseignants interrogés estiment que la distinction n'était pas forcément utile. Plusieurs raisons sont invoquées : il est difficile de faire la différence dans les faits, il s'agit dans les deux cas d'évaluation, l'évaluation certificative (la même pour tous) est de plus en plus difficile à pratiquer étant donné les différences entre élèves.

Il me semble qu'ils sont toujours un petit peu des deux tout le temps. (...) Une conception peut-être un petit peu idéaliste, l'évaluation formative, ce serait une évaluation qui ne compte pas dans la moyenne finale, mais qui permette justement de se mesurer... Dans le texte lui-même de l'épreuve, une façon de s'améliorer et de tenir compte de ses erreurs. Dans la pratique, moi, il me semble que je reste assez largement à un sommatif qui est de fait aussi formateur, parce qu'ils doivent quand même corriger leurs erreurs d'une épreuve sommative d'une fois à l'autre (...). (29 PO Collège)

Globalement, ces deux évaluations se différencient sur un certain nombre d'éléments tels que le destinataire...

D'une manière générale, je dirais que l'évaluation formative s'adresse essentiellement à l'élève, pour voir vraiment où il en est, lui, par rapport aux objectifs qu'il doit atteindre, et puis pour l'enseignant de voir où l'élève se situe, et quelles sont les activités qu'il peut lui proposer pour atteindre l'objectif. L'évaluation certificative, c'est faire un bilan, et un bilan qui ensuite informe les parents. (10 EP div. moyenne)

...les finalités, le moment et la manière de noter.

L'évaluation formative, c'est accompagner un processus et en valoriser les étapes, alors que l'évaluation sommative porte sur le produit, sur le résultat, sans s'intéresser forcément au parcours antérieur. (28 PO Collège)

La documentation (en français) est composée de plusieurs types d'évaluation. (...) Donc, il y a l'évaluation formative, pour voir les progrès de l'élève, on a une évaluation effectivement diagnostique, voir ce qu'il a retenu du programme, et puis, je dois dire, il y a encore l'évaluation 'carotte', qui fait avancer, on n'ose pas le dire en général, dans certains milieux, mais enfin, je le dis quand même, parce que c'est une réalité... (16 CO)

Moi j'ai bien fait le distinguo, il me semble, entre formative et certificative : donc il y a, sur l'aspect formatif, où justement on est très impliqué avec l'enfant, où on avance pas à pas un petit peu au rythme de l'enfant ; c'est vraiment bien distingué du certificatif où, à ce moment-là on ne lui demande plus trop son avis sur sa propre compétence, mais on l'évalue au même moment avec les mêmes enfants de presque le même âge, pour voir un petit peu 'ce qu'il a dans le ventre'. (5 EP div. moyenne)

1.5 Pratiques évaluatives

Instruments

Les instruments le plus souvent mentionnés par les enseignants (la quasi-totalité des enseignants du primaire et du postobligatoire interrogés, un peu moins au Cycle d'orientation) sont des travaux écrits. Les évaluations orales sont moins fréquentes, sauf au postobligatoire.

Le plus souvent, c'est écrit, de par le nombre d'enfants. (1 EP div. élémentaire et moyenne)

Surtout l'épreuve, en fait. Récitation-épreuve, alors je donne des notes d'oral mais c'est moins souvent que tout ce qui est écrit. (...) Je privilégie en cours l'oral. C'est vrai qu'après, j'évalue l'écrit plutôt. (...) C'est vrai que c'est certainement pas très équilibré, voilà ! (15 CO)

Ça dépend des années. Je crois que la pondération en 1^{re} est... Il y a plus de poids sur l'écrit que sur l'oral, et plus on va vers la matu, et plus c'est moitié-moitié, je dirais, entre l'oral et l'écrit. (25 PO Collège)

D'autres instruments sont évoqués, plus spécifiques à un niveau d'enseignement ou à un autre : par exemple le portfolio, les observations et les grilles d'auto-évaluation (cf. annexe Ib-4) ainsi que la recherche semblent se rencontrer surtout au primaire, tandis que les grilles d'évaluation critériée (cf. annexes Ib-8-9) sont citées dans les trois niveaux.

Oui, français I, géographie, histoire, on est plus sur des projets, et ça m'est arrivé carrément de ne pas faire d'évaluations et puis de voir au fur et à mesure du projet, de faire des grilles d'auto-évaluation, que je cochais après avec mon évaluation par-dessus, et puis voilà, ça partait comme ça. (9 EP div. moyenne)

Les évaluations peuvent s'effectuer en groupe (plus fréquemment au postobligatoire) (cf. annexe Ib-10) ou individuellement.

Je fais les travaux de groupe qui ont plusieurs objectifs : le premier c'est de les obliger à communiquer parce qu'ils sont par groupes de trois ou quatre ; je leur pose des questions qui ne sont pas faciles sur des sujets nouveaux (des fois c'est de la prospection, de la découverte), c'est ce qu'on a appelé des 'problèmes ouverts', donc ça les oblige à communiquer, à argumenter parce que j'estime qu'en maths c'est fondamental et l'oral de maturité porte là-dessus. (30 PO Collège)

Quelques personnes (primaire et Cycle d'orientation) différencient les instruments employés selon le type d'évaluation. Ainsi, pour l'évaluation *formative*, on utilisera des fiches d'exercice, des observations, de l'auto-évaluation, du travail en groupe ou encore de la co-évaluation. Dans le cas de l'évaluation *certificative*, ce sera davantage des grandes épreuves ou au contraire des petites « récitations » (courtes épreuves).

D'abord il y a l'évaluation formative, c'est-à-dire que c'est ce que je fais toute la journée avec les enfants quand on fait une fiche, un exercice, on en parle ou il y a une correction individuelle à ma table, ou il y a une correction ensemble au tableau, c'est formatif. C'est informatif quand je vois les parents parce que je vois les parents chaque trimestre, on fait un bilan ; j'ai le classeur famille-école où il y a un bilan chaque semaine, il y a les six carnets pendant l'année, plutôt formatif et puis certificatif, eh bien, les moyennes sont souvent faites de trois tests, des épreuves assez grandes et puis une moyenne peut-être de plusieurs récitations, de petits contrôles, si c'est du Français I, de lecture à voix haute, ou une petite production. (7 EP div. moyenne)

Construction des épreuves

Lorsque l'on interroge les enseignants sur la manière dont ils construisent leurs épreuves, les réponses sont de nature diverse. Elles peuvent porter sur le contenu de l'évaluation, les critères de correction adoptés, le type d'outils utilisés ou encore sur la passation de l'épreuve.

La définition du champ de l'évaluation et le choix du contenu sont les éléments les plus fréquemment mentionnés par les enseignants et leurs propos sont souvent accompagnés d'exemples d'exercices et de questions proposés aux élèves.

D'abord, je définis un champ très précis, que je donne aux élèves, je choisis des exercices, j'essaye d'avoir un certain équilibre entre exercices purement techniques et exercices où il y a une part de réflexion [des petits problèmes]. Selon le moment où l'on en est dans la séquence, je privilégie les uns plutôt que les autres ; quand on en est au début, c'est plus technique, quand on est vers la fin, il y a un peu plus de raisonnement...(17 CO)

Plus d'un tiers des enseignants disent construire leurs épreuves en fonction des objectifs d'apprentissage/enseignement, cette réponse émanant principalement des enseignants du primaire.

Donc je construis (...) à partir d'objectifs supposés atteints, et à partir de là j'organise autour d'un thème différents types d'exercices qui permettent de prendre ce thème sous différents angles. (8 EP div. moyenne)

Certains enseignants précisent que l'évaluation porte sur un contenu travaillé en classe. La collaboration entre collègues est également évoquée, le plus souvent par les enseignants du primaire : construction des épreuves à plusieurs, échanges de travaux ou d'exercices.

Moi, par exemple, je travaille avec ma collègue de 4^e, avec qui on se voit une fois par semaine, parce qu'on travaille ensemble, d'accord, et ça permet d'avoir un éclairage sur la manière de fonctionner. Et sa manière : 'Eh bien, tiens, pourquoi tu as évalué comme ça ? Pourquoi tu as un tel exercice ? Pourquoi ça ?', voilà. C'est vrai que quand tu es tout seul, tu ne vois pas forcément... Je trouve important d'avoir un apport extérieur par rapport en tout cas à l'évaluation. (6 EP div. moyenne)

On est souvent ensemble en 3^e-4^e, avec d'autres collègues qui ont reçu des séminaires, on est plus sur la même longueur d'ondes, on a les mêmes critères, je dirais, et là, en général, on fait un travail d'abord sur un champ relativement bien déterminé, on se précise un petit peu le champ (...) et puis ensuite, la méthode de travail que l'on pratique, c'est de s'échanger les exercices, alors soit chacun y va de sa brochette, soit on se dit : 'Toi, tu fais plutôt ce qui est projection dans l'espace, toi tu fais plutôt ce qui est vecteurs, calculs, etc.', et puis comme ça, on se répartit un petit peu le travail pour fabriquer un énoncé qu'on retravaille ensuite une deuxième fois. (29 PO Collège)

Plusieurs enseignants, majoritairement du postobligatoire, nuancent leur réponse en fonction du type d'épreuve, du type d'évaluation, de la discipline ou du domaine concerné, des compétences testées, ou encore du degré auquel l'évaluation est destinée.

Avec l'allemand, c'est vrai que c'est assez clair, ce qu'on doit leur demander ou pas, il y a des feuilles d'objectifs qui ont été faites, et puis j'essaye pour chaque objectif de trouver un nombre d'exercices où je peux préparer pour voir s'ils ont compris ou pas la grammaire, ou s'ils savent le vocabulaire, etc. Mais en général, ce que je fais, je

reprends ce qu'on a fait pendant les leçons, et puis avant l'évaluation sommative, je leur explique exactement ce que j'attends d'eux dans l'épreuve, et à partir de ça, je construis un certain nombre d'exercices en rapport direct avec ça. (11 CO)

Eh bien ça, ça dépend beaucoup du type d'épreuve, de ce qu'on veut tester : s'il s'agit de grammaire, s'il s'agit de vocabulaire, s'il s'agit d'une lecture, de compréhension écrite, de compréhension orale, c'est vraiment très, très variable selon la compétence qu'on teste. (25 PO Collège)

Comme évoqué par quelques enseignants du secondaire, l'épreuve peut être précédée d'une fiche de préparation destinée aux élèves, précisant les attentes, les critères adoptés, ou encore le matériel et le temps à disposition (cf. annexe Ib-11).

Critères utilisés pour la correction

Lorsqu'on demande aux enseignants de décrire cette fois-ci les critères de correction qui sont les leurs, près de la moitié d'entre eux nuancent leur réponse en fonction du domaine (cf. annexe Ib-12) et des compétences testées, du genre d'exercice et de question, voire de la discipline. Ils affirment, et ce dans les trois ordres d'enseignement, adopter tantôt une correction de type juste/faux, tantôt une évaluation critériée (grille critériée par objectifs, critères plus ou moins précis) (cf. annexes Ib-8-9).

Cela varie un petit peu. Effectivement, dans les sciences exactes, comme les maths, eh bien c'est juste ou faux et c'est un nombre de points, donc c'est tout à fait cartésien, ça paraît un peu évident. Pour le français I, c'est des grilles parfois établies avec les enfants, en accord bien sûr avec le titulaire, mais à ce moment-là effectivement, l'enfant établissant lui-même à l'avance la grille, il est au courant de ce qui va être évalué par la suite. (5 EP div. moyenne)

Ça, c'est complexe ; je dirais que ça dépend tout des compétences qu'on teste. Donc, dans les compétences techniques (grammaire, vocabulaire), c'est en général vrai/faux, encore qu'il peut y avoir des nuances dans le faux, des fois on essaye de jongler sur les points si l'on voit qu'il y a quand même des choses justes, pas tout à fait fausses, etc., donc on s'adapte un petit peu aussi aux difficultés, mais c'est un peu dire vrai/faux. Et puis il y a l'autre extrême, quand ils doivent écrire des analyses de texte, ça devient très, très complexe, parce que là, on ne peut plus parler de vrai/faux, il faut essayer de suivre le raisonnement des élèves, il y a toute une gymnastique, en fait, qui se met en place (...). (25 PO Collège)

Un tiers des enseignants, majoritairement du PO, font uniquement référence dans leur réponse à une évaluation critériée, alors qu'un très petit nombre d'enseignants du primaire disent n'utiliser qu'une correction de type juste/faux, mis à part lorsqu'ils sont confrontés aux épreuves cantonales.

De certaines réponses du primaire ressort l'importance de vérifier ce qui est compris ou non et d'évaluer la démarche de l'élève. De même, quelques enseignants du postobligatoire insistent sur le raisonnement et l'argumentation fournis par l'élève (cf. annexe Ib-13). D'autres enseignants encore précisent comptabiliser et indiquer non pas le nombre d'erreurs mais le nombre d'éléments réussis, ou encore pratiquer une évaluation différenciée.

Barèmes et seuils de réussite

Plus des deux tiers des enseignants interrogés disent appliquer des barèmes préétablis. Le plus souvent, à savoir pour la moitié des enseignants, un travail est considéré suffisant si les 2/3 des points sont acquis. Ce type de réponse émane plus fréquemment des enseignants du secondaire.

Donc, je fixe en général le même nombre de points, je fixe aussi en général un barème préétabli : 2/3 des points, non pas que je veuille retrouver la courbe de Gauss mais simplement parce que par rapport à ce que je fais il me semble que le 2/3 des points correspond grosso modo au minimum qu'on peut estimer comme acquis pour un enfant. (8 EP div. moyenne)

Moi, je fonctionne assez aux 2/3 je dirais ! Aux 2/3 des points...J'estime que si on veut passer au degré supérieur, il faut avoir acquis les 2/3 du plan d'études, quoi ! Pour moi, les 2/3 du plan d'études acquis, c'est le 3,5, ça leur permet d'être promus pour l'année suivante. (18 CO)

Certains enseignants précisent néanmoins que ces barèmes préétablis peuvent, dans certains cas, être réajustés ou adaptés.

J'ai ma grille, par exemple, sur 24 points et j'essaie toujours de l'établir à l'avance et si vraiment je me rends compte que la classe est vraiment faible parce que je n'ai pas assez travaillé une notion, ou c'était trop tôt, ou il y a de l'excitation, enfin pas de l'excitation mais quelque chose s'est passé sans qu'on s'en rende compte, je peux peut-être réadapter le barème, mais ça se passe deux à trois fois par année, donc très, très peu ; j'essaie de ne pas le faire. Ou alors, je ne compte pas l'épreuve et je refais une épreuve mais je n'aime pas non plus faire ça. (7 EP div. moyenne)

Ils sont établis au préalable parce que c'est un peu la vocation du postobligatoire, à mon sens. Il m'arrive bien sûr de me remettre en question lorsqu'une classe a raté un travail et de m'adapter mais...(30 PO Collège)

Par ailleurs, la moitié des enseignants du CO interrogés disent appliquer des barèmes différents selon les regroupements A et B.

Oui, voilà, parce qu'on est censé faire la même chose en A et en B ; évidemment que dans la pratique c'est pas vraiment possible. Alors on travaille les mêmes thèmes, on va travailler la même chose, et moi au fond je n'attends pas les mêmes réponses d'une classe de A ou d'une classe de B. Les questions que je pose, elles sont beaucoup plus directives chez des B. (...) Alors, à la fin, soit j'ai un travail que j'estime être difficile pour des B, et puis je vais élargir le barème, soit j'ai un travail, par exemple en orthographe, fait pour les B, et puis à ce moment-là le barème, je le garde à 2/3, mais il est fait pour eux, il est plus simple quoi. (15 CO)

Relevées par une partie des enseignants du PO cette fois-ci, des variations peuvent également intervenir en fonction du type de travail, du domaine évalué et des compétences testées, plus spécifiquement pour ce qui est de l'enseignement des langues. Les exigences diffèrent notamment selon que l'on évalue des travaux techniques ou d'expression.

Ça dépend aussi beaucoup des travaux. Quand il s'agit de travaux techniques, on a un barème, en fait, qui veut que l'élève doit avoir 2/3 des points pour avoir la moyenne. (...) Quand il s'agit de travaux d'expression, que ce soit orale ou écrite, on dit moitié-

moitié pour ce qui est contenu transmis, réflexion et maîtrise de la langue. (25 PO Collège)

Bien qu'ils appliquent le même barème pour tous, une minorité d'enseignants du primaire et du CO déclarent adopter un système de bonus et malus.

Mais c'est aussi pour ça que je me permets parfois de revoir les notes à la hausse ou à la baisse et les enfants le savent. Dès le début, si un gamin il lui manque un point pour avoir 4 et que je sens 'il faut lui mettre 4', je vais mettre une petite flèche montante à côté. Il sait ce que ça veut dire. Et puis aussi à l'inverse, voilà... Ah oui ! Il y a plus de flèches montantes que de flèches descendantes, ça c'est un choix, c'est plus d'ordre psychologique. Mais c'est quelque chose que je m'autorise à faire. (8 EP div. moyenne)

Documents utilisés pour préparer l'évaluation, construire les épreuves et les barèmes

Plus de la moitié des enseignants interrogés se basent principalement sur le plan d'études (classeur des *Objectifs d'apprentissage pour l'école primaire*) pour construire une évaluation, ce type de document étant toutefois davantage considéré comme une référence au CO qu'au primaire ou au PO.

La préparation, c'est par rapport aux objectifs du plan d'études, donc, au début de séquence je regarde mon plan d'études, tous les objectifs qu'on doit faire et moi je construis mon cours par rapport à ça et mon épreuve, elle est aussi construite par rapport à ces objectifs, quoi ! (18 CO)

Plus de la moitié des enseignants également disent se baser sur des travaux de collègues et utiliser les classeurs d'épreuves à leur disposition pour préparer l'évaluation, construire les épreuves et les barèmes. Ces échanges de travaux sont mentionnés par les enseignants des trois ordres. Soit les enseignants réutilisent les épreuves de leurs collègues telles quelles, soit ils reprennent l'un ou l'autre des exercices, soit ils ne font que s'en inspirer. D'autres encore les consultent pour avoir une idée du niveau d'exigence ou pour les comparer avec l'évaluation qu'ils ont eux-mêmes construite. Quelques enseignants expriment toutefois des réticences : l'évaluation doit correspondre à leur propre cours, les enseignants n'ont pas toujours la même manière de travailler ou les mêmes critères et barèmes. Par ailleurs, certains enseignants construisent leurs épreuves à plusieurs, alors que d'autres ne font qu'échanger des idées/informations avec leurs collègues.

L'utilisation des épreuves externes diffère passablement d'un ordre d'enseignement à l'autre. En effet, si près des deux tiers des enseignants du primaire interrogés citent les épreuves cantonales comme l'un des documents dont ils se servent, aucun enseignant du CO ne fait mention des épreuves communes.

Les épreuves cantonales des années précédentes sont soit reprises dans leur intégralité, pour voir où les élèves en sont, en formatif pour voir ce qui est compris et ce qui est à retravailler, si on est bien dans la ligne des objectifs, pour préparer les élèves à un tel examen, soit reprises en partie par les enseignants qui choisissent l'un ou l'autre exercice jugé intéressant ou s'inspirent de l'épreuve.

Des fois je prends un exercice que j'ai trouvé intéressant... Souvent on le prend aussi en formatif, je le fais avec eux (...), en genre de préparation mais pas spécialement pour que ça figure, c'est plutôt genre exercice. Voir, oui, en effet, ils ont compris, ils ont pas compris, faut encore travailler la notion et puis... (3 EP div. élémentaire)

C'est vrai qu'on tire de temps en temps un petit exercice d'une épreuve cantonale, voire on en fait des fois passer une en entier, genre français I, etc., et voilà. Par contre, je dirais que ce n'est pas là-dessus qu'on va faire notre évaluation d'année, c'est sur d'autres choses. Oui, c'est un tout petit peu les préparer, quand même, pour cette fin d'année qui est quand même un peu spéciale, ce côté 'examen', oui, qu'ils ne connaissent pas. (9 EP div. moyenne)

La moitié environ des enseignants du primaire affirment utiliser également les balises intermédiaires.

Un quart des enseignants environ font mention du matériel utilisé en classe (manuels, exercices, méthodologie, textes lus, etc.).

Non, mais si on réfléchit, souvent, c'est ce qu'on utilise tous les jours... Nos brochures qu'on utilise tous les jours, nos exercices, et on fait nos évaluations qui ressemblent à ce qu'on fait dans la classe. On essaye... (1 EP div. élémentaire et moyenne)

Certains enseignants disent réutiliser des travaux des années précédentes, en les modifiant ou non, ou encore des éléments issus de la formation qu'ils ont suivie en matière d'évaluation. A noter que ce dernier aspect est mentionné uniquement par des enseignants du secondaire. Mis à part le matériel « officiel » à disposition, quelques enseignants du secondaire consultent différents ouvrages, revues, ou sites web.

Outre ces principaux types de documents sont encore cités les règlements et les directives de la direction de l'enseignement primaire, par une minorité d'enseignants toutefois.

Enfin un petit nombre d'enseignants, du primaire et du PO, déclarent avoir leur système propre et être très autonome dans la construction de leurs épreuves, voire n'utiliser aucun des documents à disposition.

Ça c'est une puissante question je trouve ! Parce que franchement, c'est peut-être justement là que le bât blesse, en tous cas à Genève, à mon sens à nouveau, parce que chacun y va un petit peu de sa petite cuisine pour parler un peu crûment ! (5 EP div. moyenne)

1.6 Opinion sur l'évaluation externe

Cette question est une problématique importante dans le contexte genevois. Si dans le primaire, des épreuves cantonales existent depuis de nombreuses années à deux moments clés du cursus (fin du cycle élémentaire, 2P, et fin du cycle moyen, 6P) dans trois disciplines (français, mathématiques et allemand), au Cycle d'orientation le sujet est plus brûlant. Récemment, les autorités ont décidé de réintroduire des épreuves communes dans un certain nombre de disciplines, non sans réaction. Enfin, après la scolarité obligatoire, il n'y a pratiquement plus d'épreuves communes (sauf dans les compléments de formation et dans les Ecoles de culture générale).

Si l'on catégorise les différents éléments recueillis en trois catégories : aspects positifs - aspects négatifs - autres, on constate que les aspects négatifs priment.

Un certain nombre d'enseignants relèvent à la fois des aspects positifs et négatifs. Les épreuves peuvent être vécues comme intéressantes, bien que stressantes ou lourdes à faire passer ou à corriger.

En maths, c'est très pernicieux, parce que je les trouve très bien, dans le sens où justement, ça nous donne une certaine unité, on a un cadre de référence avec ces épreuves communes, 'ah ben tiens, on est dans la ligne ou on ne l'est pas' ; par contre, c'est un stress atroce, parce qu'elle est là, elle est fixe, et on doit tenir. Alors, ça nous permet de boucler le champ, parce que je ne sais pas, si on n'avait pas ça, on aurait peut-être tendance à finir moins dans les délais, mais c'est un stress tout au long de l'année pour être dans les temps par rapport à cette épreuve. Moi, je trouve très bien qu'on en ait une. Mais tout ce qu'ils ont fait, les EVADEP, les évaluations, tout ça, il y a vraiment des trucs super. (17 CO)

Quelques enseignants du primaire ont des opinions différentes selon les disciplines.

Donc, en même temps, c'est aussi du bol ; en mathématiques est-ce qu'on a vraiment fait les items, en français est-ce qu'on a couvert les quatre avenues, est-ce qu'on a bien tout travaillé ? En conjugaison, c'est simple parce qu'on sait les verbes qu'on doit travailler, on sait les temps, les cinq nouveaux temps en 6P et c'est plus facile, mais pour certains points, je trouve que c'est pas évident, mais enfin, bon, il faut ni que l'enseignant stresse, ni que les enfants stressent et puis on se rend bien compte où on en est. Ce qui est difficile, je trouve que c'est très intéressant cette épreuve de français, la production de texte, mais en même temps, c'est très lourd et à corriger et à faire passer et à lire et s'appropriier tout ce qu'on nous demande. (7 EP div. moyenne)

Sur le pôle positif, plus fréquent chez les enseignants primaires que chez les autres, différentes dimensions sont mises en évidence : ces épreuves servent de point de repère, de cadre de référence, donnent une unité et permettent d'uniformiser l'enseignement. Les épreuves sont parfois considérées comme intéressantes et bien faites. Elles constituent un outil important et sont nécessaires, utiles. Elles donnent des indications. Elles peuvent aussi rassurer ou confirmer les autres travaux effectués en classe habituellement.

Moi, ça me donne quand même toujours un point de repère par rapport à ce que je devais atteindre dans le courant de l'année. Et puis, en allemand, elles sont quand même faites en relation avec le plan d'études, donc ça va quand même dans le sens de ce que je fais tout au long de l'année ; en général, il y a une grande compréhension auditive, une grande compréhension écrite, une grande expression écrite, donc comme ça va... Comme c'est évalué un peu de la même façon que ce que je fais moi en classe, c'est quelque chose qui ne me choque pas. (11 CO)

Ça rassure et en même temps ça stresse. On se dit 'est-ce qu'on les prépare bien ?'. (...) En même temps je me dis que ces épreuves c'est pas évident parce que, on est quand même jugés, nous, c'est-à-dire que même si on nous dit que c'est sur huit ans, c'est quand même le maître de 5-6P, et on se dit 'est-ce que c'est un bon maître ?'. On a envie que les enfants réussissent. En même temps, je pense que ces tests doivent refléter notre propre moyenne, c'est-à-dire que, on ne va pas les aider plus, etc. (7 EP div. moyenne)

Sur le pôle négatif, de nombreuses réponses ont pu être récoltées de façon comparable chez les enseignants du primaire et du Cycle d'orientation, un peu moins au postobligatoire, sans doute parce qu'ils sont moins confrontés aux évaluations externes. Des problèmes liés aux conditions de passation, de correction ou de barème ainsi que le bachotage et la préparation effectués par certains collègues sont mentionnés. Les effets sur les enseignants et les élèves sont fréquemment cités : ça les stresse, ça met la pression (négative) aussi bien sur les

enseignants que sur les élèves. Les enseignants primaires relèvent qu'ils se sentent évalués, ce qui pourrait expliquer certains dérapages relevés dans les conditions de passation et de correction. Le degré d'adéquation entre ce que fait l'enseignant, le plan d'études et les épreuves est aussi fréquemment évoqué, ce qui confirme le fait que l'on ne doit évaluer que ce qui a été enseigné. Or, si les épreuves sont élaborées par d'autres, même s'il s'agit d'enseignants chevronnés, elles ne peuvent tenir compte de ce qu'a précisément abordé l'enseignant dans sa classe, compte tenu de ses élèves. On observe quelques différences en fonction du niveau d'enseignement. Les enseignants de l'école primaire déplorent des exigences élevées ou au contraire un niveau d'exigence bas de ces épreuves tandis que ceux du Cycle d'orientation estiment que les épreuves ne correspondent pas à ce que fait l'enseignant ou ne sont pas conformes au plan d'études :

Parce que c'est un choix de quelques notions, et puis... Oui, ça ne tient pas compte de tout le processus d'apprentissage, série de paramètres, donc... elle ne sert à rien. (16 CO)

... ou encore qu'elles ciblent le bas de la compétence moyenne, qu'il n'y a pas d'exercices de remédiations, ou encore qu'ils préfèrent des épreuves internes ou des travaux faits en collaboration avec des collègues.

Cela n'existe pas au Collège, à ma connaissance. Moi, j'y ai jamais été confronté... Non, je n'y suis pas favorable, je suis content de ne pas avoir à subir ça, je trouve que ça ne garantit en rien une équité parce que les élèves, de toutes façons, sont préparés différemment pour ceux-ci. (...) Je trouve beaucoup plus positif que le prof fasse lui-même son évaluation, quitte à se concerter avec les collègues, ça c'est ce qu'on fait ; on fait des travaux en commun mais un système comme il y a en France, par exemple, je trouve pas du tout positif. (30 PO Collège)

C'est difficile. (...) je préfère les évaluations internes. Parce que (...) dans l'évaluation interne, il y a une grande part de regard personnel sur les performances des élèves. Si, en plus, c'est une évaluation qui vient de l'extérieur, pour moi, cette part grandit encore, quelque part, parce que l'épreuve ou l'examineur extérieur ne connaît pas tout le cursus de l'élève, en fait, jusqu'au moment de l'évaluation. Pour moi, le risque, ce serait d'avoir encore plus d'impressionnisme par rapport à cette évaluation. (25 PO Collège)

L'évaluation interne peut aussi être enrichie d'un regard externe.

Mais par contre, ce que je trouve intéressant, important, c'est peut-être une évaluation pas uniquement faite par le maître lui-même, à l'intérieur d'un établissement, mais, comme on fait à la matu par exemple, avec une personne qui vient de l'extérieur, qui apporte quelque chose de l'extérieur, qui apporte un autre regard, qui permet de relativiser un tout petit peu ; ça, je trouve que c'est souvent assez riche... (25 PO Collège)

Un tiers des personnes interrogées pensent que les évaluations externes peuvent donner des idées nouvelles ou servir de régulateur.

La majorité des enseignants primaires interrogés ne constatent pas d'écart (ou peu d'écart) entre les résultats observés à ces épreuves et ceux obtenus aux travaux d'évaluation habituels effectués par les titulaires. D'après eux, parfois, il y a des différences en mieux. Au CO et au PO, les avis sont plus mitigés.

1.7 Place occupée par l'évaluation

Pour un certain nombre d'enseignants, cette place dépend du type d'évaluation auquel on se réfère. Quand il s'agit d'évaluation certificative, les avis sont variables : *le moins possible, pas une place énorme* ou au contraire *beaucoup de temps, 4-5 épreuves par périodes, est un poids important pour l'élève*. La place occupée par l'évaluation formative est plus difficile à estimer, elle peut intervenir tout le temps et faire partie du temps d'enseignement mais elle peut être vécue aussi comme demandant beaucoup de temps.

De manière générale, l'évaluation se pratique « *quotidiennement* » ou « *tout le temps* ».

Moi, comme j'ai dit avant, elle est tout le temps dans ma tête. Elle est tout le temps là, dans l'observation, sans que ce soit bien ou mal, c'est pas un jugement, c'est un 'rendre compte', je me rends compte que tel enfant là, là quand on fait cet exercice, ben il a de la difficulté, donc hop j'avais le garder, en parler, le noter. Donc c'est quelque chose de quotidien qui est tout le temps là. (...) Ensuite, il y a des moments ponctuels aussi où elle est beaucoup plus importante au moment où on doit faire les carnets (...) Donc elle prend beaucoup de place sans que ce soit quelque chose de négatif, au contraire. (4 EP div. élémentaire)

Elle occupe beaucoup voire trop de place :

C'est énorme ! Je ne sais pas en pourcentage, mais c'est trop, je trouve, c'est complètement subjectif, mais je trouve que, oui, la part de moments en classe où les élèves sont consacrés à la tâche de faire un travail, les heures que je passe à corriger, qu'on passe à corriger en classe, je trouve que c'est trop lourd ; alors qu'on pourrait avancer, on pourrait faire des choses qui leur apprend d'autres choses. (15 CO)

...mais peut aussi être considérée comme essentielle ou mineure selon les cas.

Pour moi, c'est une place essentielle, parce que ça ne permet pas de pouvoir avancer, autrement. Parce que sans évaluation, quelle qu'elle soit, qu'elle soit formative, certificative, je ne trouve pas ça forcément génial, mais en tout cas, sans une bonne observation de l'élève, on ne peut pas avancer... (13 CO)

Pour certains encore, son importance dépend des moments ou des degrés.

1.8 Difficultés et besoins en matière d'évaluation

Difficultés rencontrées lors de l'évaluation

Seule une minorité d'enseignants disent ne rencontrer aucune difficulté particulière lorsqu'ils évaluent leurs élèves, et ce dans les trois ordres d'enseignement. Les difficultés associées à l'évaluation sont de nature diverse. Elles ont fréquemment trait à la correction/notation des travaux, cet aspect de l'évaluation étant mentionné par plus d'un tiers des enseignants interviewés, ainsi qu'à la préparation de l'évaluation.

Les difficultés liées à la construction des outils d'évaluation paraissent ressortir davantage des entretiens réalisés au primaire et au postobligatoire. La clarté des consignes, le degré de difficulté de l'épreuve, l'adéquation aux apprentissages préalables, la construction d'une évaluation qui ait du sens pour l'élève sont quelques-unes des préoccupations évoquées par les enseignants du primaire.

C'est de préparer... une évaluation qui... soit claire, avec des critères que les enfants puissent comprendre, que ce soit pas trop lourd et (...) qui touche à tout ce qu'on a voulu atteindre en le découpant par petits morceaux, mais en même temps que cela ait du sens pour les élèves. (4 EP div. élémentaire)

De créer, justement, un outil qui corresponde exactement, ou au plus près possible de l'apprentissage pratiqué au préalable, c'est ça la difficulté majeure...et qui fasse bien ressortir, qui soit bien le reflet des vraies capacités de l'enfant. (5 EP div. moyenne)

On retrouve certaines de ces difficultés chez l'un ou l'autre des enseignants du postobligatoire : préparer des énoncés compréhensibles (les difficultés liées à la langue sont évoquées), construire une évaluation représentative de ce que les élèves savent vraiment, mais encore concevoir des outils d'évaluation formative.

Evaluer de manière certificative, c'est toujours assez vite fait, mais de manière formative, c'est différent. C'est vrai que c'est toujours plus difficile d'évaluer de manière formative. C'est plus difficile de trouver des critères, des grilles, des observations qui nous permettent de, après, faire prendre conscience aux élèves, de trouver par la suite les situations d'exercices. (26 PO Collège mixte)

Pour ce qui est de la correction des travaux et de l'attribution de notes/appréciations, à nouveau la question de l'objectivité et d'une évaluation « juste » ressort à plusieurs reprises des propos des enseignants, plutôt au primaire et au postobligatoire.

Au niveau de la correction, c'est une difficulté qui tient à moi... j'ai parfois du mal à respecter la norme que j'ai moi-même mise en place. (...) Je le cache pas mais cela veut dire que je fais rentrer une dimension psychologique, affective, humaine à l'intérieur d'un exercice qui normalement n'en aurait pas besoin. C'est ça ma difficulté : t'as 19 points, t'auras 5. C'est ça la difficulté parce qu'on travaille pas avec des objets, on travaille avec de la matière vivante. (8 EP div. moyenne)

Surtout par rapport à l'oral. (...) Les choses peuvent être très différentes : l'élève va parler peu fort, peut-être c'est correct. D'autres vont faire du cinéma. C'est difficile d'être juste dans l'oral. C'est très intéressant d'être à deux pour confronter les opinions. Seul dans sa classe c'est plus dur, mettre des croix. (21 PO ECG)

Une minorité d'enseignants du primaire font référence à la problématique appréciations vs notes. Au secondaire, la difficulté de donner du sens à certaines réponses (problèmes de forme notamment) ou encore d'évaluer la démarche de l'élève est évoquée.

D'autres difficultés d'ordre plus général sont encore rapportées, parmi lesquelles le manque de temps.

Il y a deux soucis contradictoires en même temps, c'est-à-dire, il y a le souci de bien suivre l'élève et de lui donner ce qui va lui permettre d'avancer petit à petit, de voir là où ça ne va pas pour pouvoir combler assez et en même temps, il y a le souci d'avancer quand même à un certain rythme de croisière qui fait qu'on arrive à un moment donné à tirer un petit peu tout le monde en avant. (9 EP div. moyenne)

Certaines difficultés sont en outre plus spécifiquement liées à une discipline. Pour ce qui est de l'éducation physique par exemple, les importantes différences de compétences entre élèves d'une même classe, l'énergie à fournir pour aller à l'encontre de la représentation selon laquelle ce cours est purement récréatif et faire comprendre à l'élève qu'il est acteur de son évaluation sont évoquées au Cycle d'orientation.

Besoins ou souhaits dans ce domaine

Lorsqu'on demande aux enseignants quels seraient leurs besoins ou leurs souhaits en matière d'évaluation, à nouveau, peu nombreux sont ceux qui n'en ressentent aucun. Deux réponses reviennent fréquemment. Un quart des enseignants en effet disent souhaiter pouvoir disposer d'outils d'évaluation : un outil commun, un choix d'épreuves qui donne des pistes, des exemples (notamment des exemples concrets d'évaluation formative), des balises intermédiaires plus fréquentes, des instruments non imposés pour la plupart des répondants. Il est intéressant de noter que ce type de besoin est plus marqué chez les enseignants du primaire, la moitié d'entre eux l'ayant exprimé.

Par ailleurs, un quart des enseignants désirent davantage de collaboration avec leurs collègues, ce besoin n'étant pas spécifique à un ordre d'enseignement. La collaboration peut revêtir différentes formes (discussions, échanges de travaux, construction d'épreuves en groupes) et peut se situer à différents niveaux : collaboration limitée à l'établissement ou plus étendue, à l'intérieur d'un degré ou entre les degrés. Certains enseignants émettent toutefois une réserve quant à leur proposition : le manque de temps à disposition pour mettre en œuvre de telles collaborations.

Outre ces deux besoins principaux, une plus grande harmonisation de l'évaluation, un consensus, un effort pour rendre les pratiques plus semblables sont souhaités par certains enseignants du secondaire.

(...) peut-être plus d'harmonisation, ça ce serait bien, parce qu'on sait très bien que des élèves passent chez les uns, chez les autres, qu'une année ils ont de très bonnes notes et puis l'année d'après c'est plus difficile ; et puis ça veut bien dire qu'on évalue pas tous, on ne met pas l'accent sur les mêmes choses. (15 CO)

L'évaluation c'est tabou, on est tous des êtres humains. C'est très individuel, ce qui n'équivaut pas à laisser faire n'importe quoi. Il faut un axe minimum et après faire d'après ce qu'on ressent. Il faut espérer que la manière de faire soit équitable. Evaluer de manière tout à fait rigoureuse, ce n'est pas possible. (21 PO ECG)

Quelques enseignants souhaiteraient pouvoir « changer » l'évaluation, les changements proposés concernant spécifiquement l'évaluation de type certificatif : ne plus mettre de notes, ne pas faire des moyennes de choses incomparables, instaurer une évaluation certificative purement externe, voire la supprimer totalement pour ce qui est de l'éducation physique.

Enfin, des besoins tels que de la formation, du temps, de l'appui ou des effectifs réduits sont également cités.

1.9 Conclusion

Finalités et conceptions de l'évaluation

Les enseignants interrogés semblent s'accorder sur certaines des principales finalités associées à l'évaluation, telle l'idée de *bilan*. La régulation de l'enseignement, la compréhension du processus d'apprentissage ainsi que les remédiations constituent aussi des finalités importantes. Quelques-unes se déclinent différemment selon l'ordre d'enseignement. Ainsi, la dimension de *rendre compte* concerne davantage les parents au primaire, les élèves au secondaire. Les finalités de *certification* et d'*orientation* ressortent davantage des entretiens réalisés au primaire, celle de *mettre des notes* au secondaire. En effet, on peut supposer qu'au primaire les moments d'évaluation formative et certificative sont bien définis (cf. livret), ce qui rend d'autant plus nécessaire la certification et l'orientation en fin de cycle.

Pour beaucoup, l'évaluation fait partie de l'enseignement, cette réponse étant plus fréquente au secondaire. De plus, selon les enseignants du secondaire, on évalue uniquement ce qui est enseigné. Une distinction est également faite entre évaluation formative (intégrée au processus de formation, supposant une remédiation, non chiffrée) et évaluation sommative/certificative (bilan à un moment précis, aboutissant à une note, dimension motivationnelle pour les élèves). Plusieurs enseignants du primaire sont d'avis que l'évaluation dépend de la matière scolaire.

La majorité des enseignants du primaire et du PO jugent leurs conceptions de l'apprentissage et de l'évaluation compatibles. C'est moins fréquemment le cas au CO. On retrouve toutefois des avis mitigés dans les trois ordres, le manque de temps, les épreuves communes et le nombre de notes exigées étant quelques-unes des raisons invoquées.

Évaluation formative et sommative/certificative

Aussi bien dans les déclarations des enseignants que dans les textes, il semble que les deux principaux types d'évaluation se différencient davantage au niveau du moment du cursus auquel ils interviennent, de leur fréquence et de la notation qu'au niveau des outils ou des contenus. On peut toutefois observer que certains instruments (portfolio ou auto-évaluation) sont davantage utilisés pour l'évaluation formative. Certains enseignants, principalement du secondaire, font en outre remarquer que dans la pratique la distinction entre les deux types d'évaluation est faible voire inexistante, faute notamment de conditions matérielles adéquates. Ces constats confirment certaines analyses de Perrenoud (1998) qui mettait en évidence que dans la pratique quotidienne, les différences étaient moins marquées que dans la théorie.

Pratiques évaluatives

Le type d'instrument utilisé varie quelque peu selon l'ordre d'enseignement. L'évaluation orale et les travaux de groupe sont davantage pratiqués au postobligatoire, le portfolio, la grille d'auto-évaluation, l'observation ou encore la recherche au primaire. Des différences selon le type d'évaluation sont également rapportées au primaire et au Cycle d'orientation. En ce qui concerne la construction des épreuves, les objectifs d'apprentissage/enseignement sont considérés comme une référence principalement au primaire et la collaboration entre collègues y est également plus fréquente. Plusieurs enseignants, majoritairement du PO, nuancent leurs réponses en fonction notamment du type de compétences testées.

Une grande partie des enseignants des trois ordres affirment adopter tantôt une correction de type juste/faux, tantôt une évaluation critériée (selon la discipline ou les compétences testées) et appliquer un barème préétabli (pouvant dans certains cas être réajusté). Le seuil de

suffisance est le plus souvent fixé au 2/3 des points (le plus fréquemment au secondaire). Des variations dans le barème appliqué sont relevées, selon les regroupements au CO et selon les compétences testées au PO (p. ex. travaux techniques ou d'expression).

Evaluation externe

De manière générale, les opinions négatives concernant l'évaluation externe priment. Les enseignants du primaire la perçoivent toutefois plus favorablement que ceux du secondaire. Certains la considèrent comme un point de repère, un cadre de référence, un outil utile voire nécessaire, qui donne des indications et rassure, alors que d'autres mentionnent des problèmes liés aux conditions de passation, de correction ou encore des effets négatifs sur les enseignants et les élèves (pression accrue). Les enseignants du postobligatoire soulignent l'importance de n'évaluer que ce qui est enseigné. Dans cette logique, l'évaluation externe est encore plus difficilement acceptable puisqu'elle est élaborée par d'autres et commune à tous les élèves d'un degré donné.

L'utilisation de ces mêmes épreuves externes diffère d'ailleurs passablement d'un ordre d'enseignement à l'autre. Si près des deux tiers des enseignants du primaire affirment se servir des épreuves cantonales pour leurs propres évaluations (soit ils reprennent l'un ou l'autre des exercices voire l'épreuve dans son intégralité, soit ils s'en inspirent), aucun enseignant du CO ne fait mention des épreuves communes.

Place de l'évaluation

La place occupée par l'évaluation ne semble pas faire le consensus parmi les enseignants. Pour un certain nombre d'entre eux, elle dépend du type d'évaluation auquel on se réfère.

Difficultés et besoins

Les difficultés rencontrées par les enseignants sont le plus souvent liées à la correction/notation des travaux et dans une moindre mesure à leur préparation. La clarté des consignes, le degré de difficulté de l'épreuve, l'adéquation aux apprentissages préalables sont quelques-unes des préoccupations évoquées au primaire. On retrouve certaines de ces difficultés chez l'un ou l'autre des enseignants du PO. Pour ce qui est de la correction des travaux et de l'attribution de notes/appréciations, la question de l'objectivité ressort à plusieurs reprises des propos des enseignants, plutôt au primaire et au postobligatoire. D'autres difficultés d'ordre plus général sont encore rapportées.

Deux types de besoins sont fréquemment exprimés par les enseignants : des outils d'évaluation (plus marqué chez les enseignants du primaire) et davantage de collaboration entre collègues. Outre ces deux souhaits principaux, une plus grande harmonisation de l'évaluation, une évaluation certificative « différente », de la formation, du temps, de l'appui ou des effectifs réduits sont également cités.

2. LES PRATIQUES D'EVALUATION : ANALYSE DU QUESTIONNAIRE

Avant de donner les tendances générales et celles en fonction de l'ordre d'enseignement, nous allons décrire l'échantillon de répondants en fonction d'un certain nombre de caractéristiques socio-démographiques (âge, genre, années d'expérience, etc.) ou structurelles.

2.1 Description de l'échantillon

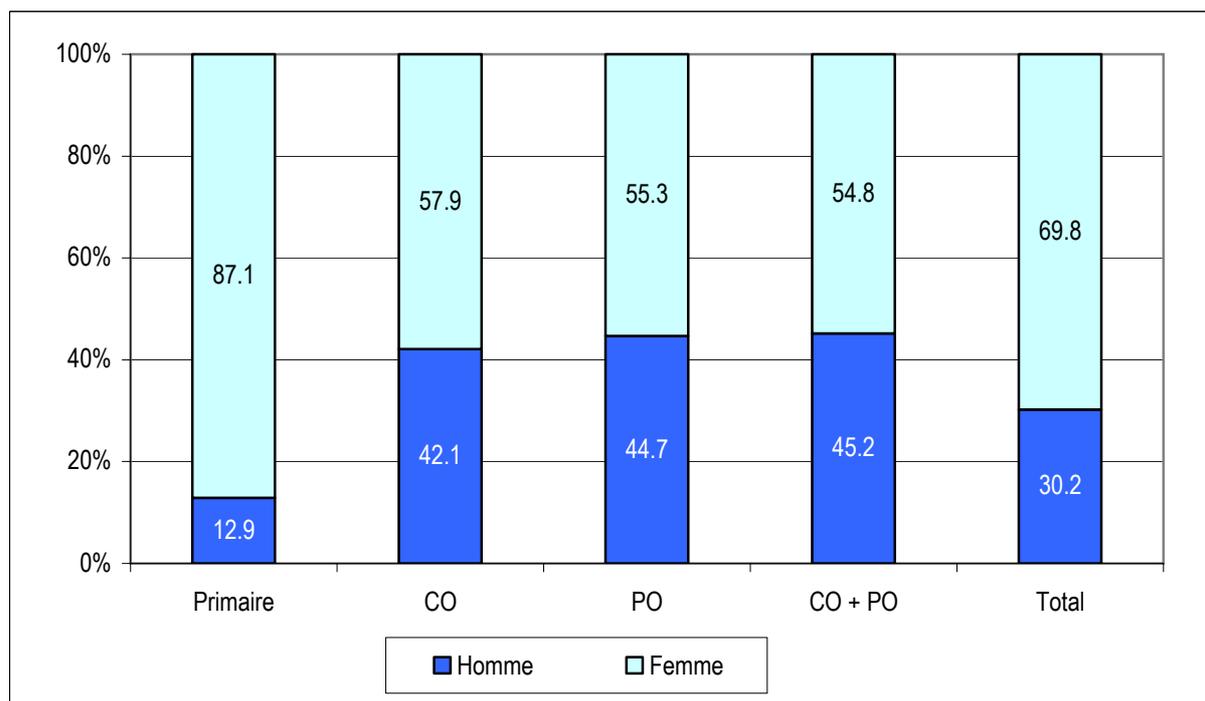
Le questionnaire a été envoyé à l'ensemble des enseignants des trois ordres d'enseignement, à l'exclusion de l'enseignement postobligatoire professionnel. Le taux de réponse a été d'environ un tiers, ce qui a conduit à un échantillon de 1640 personnes.

Caractéristiques personnelles des répondants et représentativité de l'échantillon

En plus des trois ordres d'enseignement traditionnels, nous avons considéré une quatrième catégorie : celle des personnes qui enseignent à la fois au CO et dans l'enseignement PO.

Tableau 2.1 Ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	Fréquence	%
Primaire	718	43.8
CO	450	27.4
PO	379	23.1
CO + PO	93	5.7
Total	1640	100.0

Graphique 2.1 Genre selon l'ordre d'enseignement (en %)

L'enseignement primaire se distingue par une forte représentation des femmes par rapport aux autres ordres d'enseignement.

Tableau 2.2 Age selon l'ordre d'enseignement (en pourcentages)

Age	Ordre d'enseignement				Total
	Primaire	CO	PO	CO + PO	
Moins de 30 ans	17.8	14.5	5.1	19.4	14.1
De 30 à 39 ans	28.8	28.4	15.7	46.2	26.7
De 40 à 49 ans	24.1	26.4	35.1	25.8	27.4
De 50 à 59 ans	27.0	27.3	33.5	7.5	27.5
Plus de 60 ans	2.2	3.4	10.6	1.1	4.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
(N)	(718)	(447)	(376)	(93)	(1634)

Les enseignants du postobligatoire sont globalement plus âgés que ceux des deux premiers ordres d'enseignement, tandis que les enseignants voltigeant entre le CO et le PO sont au contraire plus jeunes.

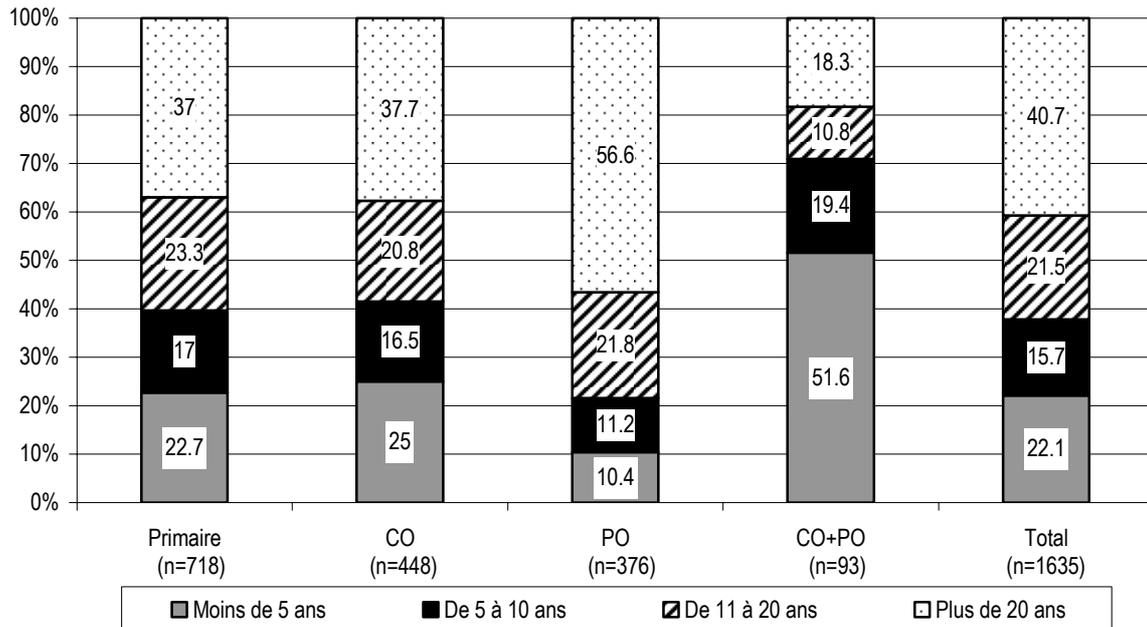
Afin d'estimer la qualité des réponses obtenues, nous avons comparé la population des répondants avec la population totale des enseignants (cf. annexe IIa). Il ressort que, sous l'angle de la distribution en âge et en genre des répondants de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire, l'échantillon peut globalement être jugé représentatif de la population totale. La comparaison pour l'école primaire montre néanmoins que les jeunes (moins de 40 ans) et les femmes sont quelque peu sur-représentés dans notre échantillon.

Cette différence ne permet alors pas d'obtenir la signification statistique sur la base d'un test du chi-carré pour cet ordre d'enseignement.

Autres caractéristiques des répondants

Années d'expérience

Graphique 2.2 Années d'expérience selon l'ordre d'enseignement



La catégorie des enseignants voltigeant entre le CO et le PO est composée, pour plus de la moitié, d'enseignants débutant dans le métier. Ce sont soit des enseignants qui ne sont pas encore titularisés et qui complètent leur poste entre deux établissements, soit des enseignants en seconde année de formation initiale, ayant l'obligation d'enseigner dans les deux ordres d'enseignement.

Relevons que l'on peut observer un lien très important entre les années d'expérience et l'âge (coefficient d'association Gamma de 0.915).

Formation initiale**Tableau 2.3 Formation initiale accomplie (ou en train d'être accomplie) selon l'ordre d'enseignement (en pourcentages)**

Formation initiale	Ordre d'enseignement				Total
	Primaire	CO	PO	CO + PO	
Etudes pédagogiques cycle élémentaire	24.8				10.9
Etudes pédagogiques cycle moyen	26.0				11.5
Etudes pédagogiques cycle élémentaire et moyen	11.0				4.9
LME	17.9				7.9
Autres formations primaires ⁸	20.3				8.9
Etudes pédagogiques secondaires		52.8	70.4	30.1	32.3
IFMES		44.6	27.5	67.7	22.3
Autres formations secondaires ⁹		2.5	2.1	2.2	1.3
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
(N)	(715)	(439)	(375)	(93)	(1622)

On peut relever deux éléments :

- au primaire, on trouve dans notre échantillon 20% d'enseignants qui ont effectué un autre type de formation initiale que les études pédagogiques ou la LME : il peut s'agir soit d'une formation d'enseignant comme l'Ecole normale, soit de formations en sciences de l'éducation ou dans d'autres domaines ;
- au secondaire, les enseignants voltigeant entre Cycle d'orientation et postobligatoire sont plus de deux tiers à avoir été formés ou à être en cours de formation à l'IFMES. Ceci est à mettre en relation avec l'âge : ils sont en moyenne plus jeunes que leurs collègues. Relevons qu'un fort pourcentage d'entre eux étaient en cours de formation au moment de l'enquête. Ceci peut s'expliquer, en autres, par l'obligation d'enseigner dans les deux ordres d'enseignement, lors de la seconde année de formation initiale.

⁸ Les *autres formations primaires* se composent de formations effectuées à l'étranger ou dans un autre canton de type école normale, des formations en sciences de l'éducation ou de licences dans d'autres domaines.

⁹ Au secondaire, les *autres formations* sont surtout des formations effectuées à l'étranger (p. ex. IUFM français).

Temps d'enseignement

Tableau 2.4 Taux d'enseignement selon l'ordre d'enseignement (en pourcentages)

Taux d'enseignement	Ordre d'enseignement				Total
	Primaire	CO	PO	CO + PO	
Temps plein	67.7	63.2	64.7	72.0	66.0
Temps partiel	32.3	36.8	35.3	28.0	34.0
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
(N)	(718)	(448)	(377)	(93)	(1636)

Est considéré comme temps partiel, un taux inférieur ou égal à 75 %.

On peut observer une proportion relativement stable entre les ordres d'enseignement (à l'exception des enseignants voltigeant entre le CO et le PO) : deux tiers environ enseignent à temps plein, un tiers à temps partiel.

Statut socioéconomique de l'établissement

Tableau 2.5 Statut socioéconomique de l'établissement selon l'ordre d'enseignement (en %)

CSP de l'établissement	Ordre d'enseignement				Total
	Primaire	CO	PO	CO + PO	
favorisée	34.7	39.1	61.0	48.8	42.4
moyenne	37.6	38.9	34.4	34.1	37.1
défavorisée	27.7	22.0	4.6	17.1	20.5
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
(N)	(707)	(445)	(346)	(82)	(1580)

Le statut socioéconomique de l'établissement est déterminé en fonction de la composition sociale des élèves la fréquentant. Soulignons que pour l'enseignement professionnel, près des 2/3 des écoles considérées sont fréquentées par un public scolaire de la catégorie sociale plutôt favorisée (la catégorisation a été réalisée de la même manière pour les trois ordres d'enseignement). Il faut rappeler que l'enseignement professionnel n'est pas pris en compte dans l'étude et par ailleurs, le Collège de Genève constitue une part importante de l'échantillon du postobligatoire.

Degré d'enseignement

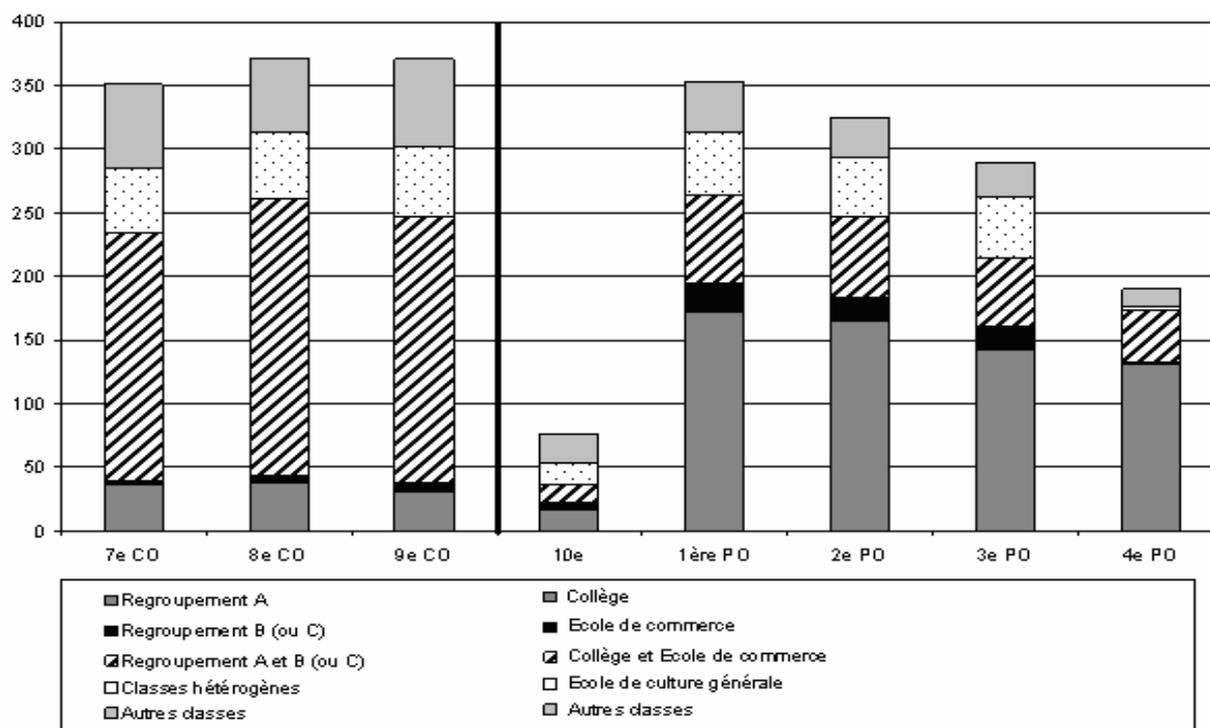
Les degrés d'enseignement du primaire correspondent aux cycles d'apprentissage. Lorsque l'enseignant exerce à la fois dans des classes du cycle élémentaire et du cycle moyen, son degré d'enseignement est dénoté « cycle primaire ».

Tableau 2.6 Degré d'enseignement des enseignants du primaire

Degré d'enseignement	Fréquence	%
Cycle élémentaire (1E - 2P)	303	42.2
Cycle moyen (3P - 6P)	353	49.2
Cycle primaire	61	8.5
Non-réponse	1	0.1
Total	718	100.0

Les degrés d'enseignement des enseignants du secondaire correspondent au découpage traditionnel en années de scolarité. Chaque modalité regroupe tous les enseignants qui ont coché le degré correspondant dans le questionnaire, si bien qu'un enseignant est comptabilisé autant de fois que le nombre de degrés dans lesquels il enseigne. Au sein de chaque degré, les enseignants sont différenciés selon le type de classes : classes hétérogènes ou à niveau au Cycle d'orientation ; Collège, Ecole de commerce ou Ecole de culture générale au postobligatoire. La catégorie « Autres classes » comprend d'autres structures, comme par exemple les classes d'accueil et les classes atelier au Cycle d'orientation ou les classes du SCAI et de la SGIPA au postobligatoire.

Graphique 2.3 Degrés d'enseignement dans le secondaire



Discipline(s) enseignée(s)

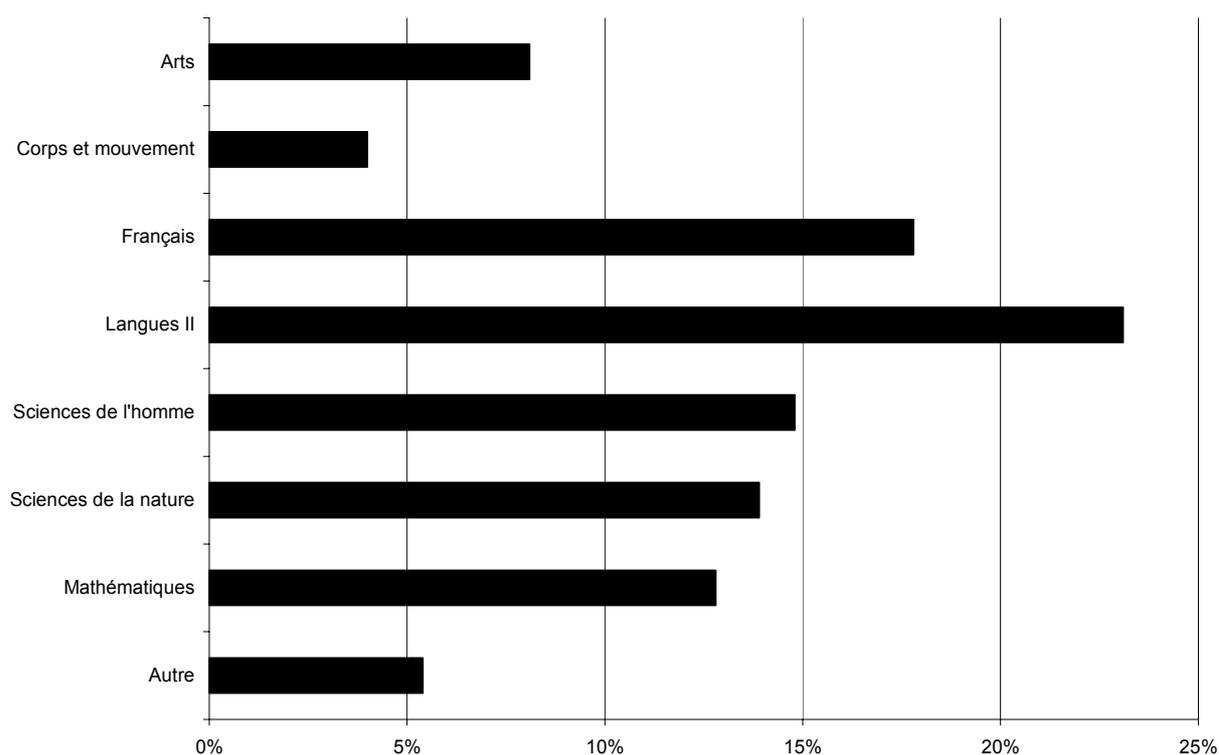
Les enseignants du secondaire ont été interrogés sur les disciplines qu'ils enseignaient cette année, par ordre d'importance en fonction du nombre d'heures de cours dispensé. Les distributions obtenues sont présentées en fonction des catégories de discipline, construites sur la base de la classification PECARO. Les langues anciennes, comme le latin ou le grec, y sont regroupées avec les langues II. Des disciplines comme l'informatique ou la bureautique par exemple, ont été classées dans la catégorie « Autre », faute d'un nombre suffisant de cas pour constituer une catégorie à part entière.

Tableau 2.7 Distribution selon les disciplines enseignées (regroupées en catégorie)

Groupe de discipline	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e
Arts	70	58	19
Corps et mouvement	34	8	0
Français	154	20	0
Langues II	192	32	1
Sciences de l'homme	122	93	25
Sciences de la nature	118	36	15
Mathématiques	108	33	1
Autre (par exemple informatique)	51	45	8
Non-réponse	73	597	853
Total	922	922	922

Lecture : 108 enseignants enseignent les mathématiques en tant que 1^{re} discipline, 33 en tant que 2^e discipline et 1 en tant que 3^e discipline.

Outre les disciplines enseignées, il était demandé aux enseignants de préciser à quelle discipline et à quel programme de formation ils se référaient pour répondre aux questions sur les pratiques évaluatives. Ceux qui enseignent plusieurs disciplines étaient priés de se référer à celle pour laquelle ils dispensent le plus d'heures.

Graphique 2.4 Discipline à laquelle l'enseignant se réfère (regroupée en catégorie)

2.2 Démarche d'analyse

Dans un premier temps, nous avons utilisé une approche descriptive pour chacune des variables en donnant la fréquence et la moyenne de chaque item. Dans un second temps, afin de synthétiser l'information recueillie dans ce questionnaire, nous avons appliqué deux méthodes d'analyse statistique, la classification hiérarchique et l'analyse factorielle de correspondance.

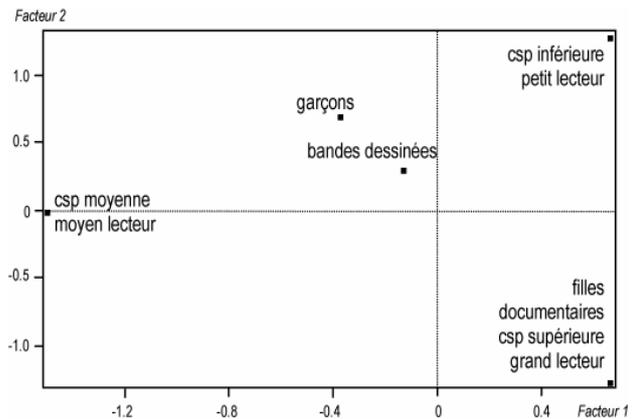
La classification hiérarchique est utilisée dans le cadre d'investigations exploratoires afin de dégager des tendances générales au sein des données et de suggérer des pistes d'analyses futures. Le principe de la méthode est de répartir les éléments d'un ensemble en groupes homogènes sur la base de leur similarité, c'est-à-dire d'établir une partition de cet ensemble. Différentes contraintes sont bien sûr imposées, chaque groupe devant être le plus homogène possible, et les groupes devant être le plus différents possible entre eux. De plus, on ne se contente pas d'une partition, mais on cherche une hiérarchie de parties, qui constituent un arbre binaire appelé dendrogramme. Nous l'avons utilisée pour regrouper les différents items en dimensions.

L'analyse de correspondance permet d'étudier les relations existant entre des variables nominales. Cette méthode permet de résumer l'information multidimensionnelle en représentant graphiquement les associations entre des variables telles que les pratiques et certaines caractéristiques (ordre d'enseignement, genre, csp, années d'expériences, etc.) dans des plans à deux dimensions. Elle repose sur le principe selon lequel deux éléments sont similaires si la distance qui les sépare dans le plan est faible.

Nous allons utiliser, pour illustrer notre propos, un tableau de faible dimension pour lequel le recours à l'analyse des correspondances ne se justifie pas, mais qui va permettre de présenter de façon simple les principes de cette méthode.

Considérons le tableau suivant¹⁰ mettant en relation six individus (A-B-C-D-E-F) avec deux variables nominales actives, soit un *niveau de lecture* (1 = petit lecteur, 2 = moyen lecteur et 3 = grand lecteur) et des *catégories socio-professionnelles* (1 = csp inférieure, 2 = csp moyenne et 3 = csp supérieure), et deux variables nominales illustratives, soit la variable *sexe* (1 = garçons et 2 = filles) et deux différents *types de lecture* (1 = bandes dessinées et 2 = documentaires).

individus	niveau de lecture	csp	sexe	type de lecture
A	1	1	1	1
B	1	1	1	1
C	2	2	1	1
D	2	2	1	1
E	3	3	2	1
F	3	3	2	2



L'interprétation des variables actives, dans ce cas, peut se faire directement sur le tableau et nous déduisons que les petits lecteurs sont de csp inférieure (groupe 1), que les lecteurs moyens sont de csp moyenne (groupe 2) et les grands lecteurs de csp supérieure (groupe 3). L'analyse de correspondance, comme nous le voyons sur le graphique, nous donne une interprétation similaire. Les modalités sont proches dans l'espace factoriel.

Les variables illustratives vont permettre de décrire ces différents groupes, en ce sens que les groupes 1 et 2 sont des garçons avec une propension à lire des bandes dessinées, et le groupe 3 est composé de filles, avec une lecture plus centrée sur les documentaires. Il est à noter que plus une modalité est proche du centre de gravité (intersection des axes), plus cette modalité sera attribuée à un nombre important d'individus et donc proche des différents groupes formant le plan factoriel. Dans notre exemple, si les bandes dessinées caractérisent les groupes 1 et 2, nous constatons que les personnes du groupe 3 lisent aussi ces ouvrages, d'où son positionnement plus au centre que les garçons.

Lorsque nous avons un nombre important de données, l'interprétation sur la base d'un tableau devient impossible et nous avons dans ce cas recours à l'analyse de correspondance pour déterminer la structure des variables de l'étude. L'interprétation se fera à l'aide de différents indices tels que la part d'inertie, les contributions et cosinus carrés¹¹.

¹⁰ Il s'agit de données fictives.

¹¹ Pour en savoir plus, on peut se reporter à l'ouvrage suivant : Escofier, B. & Pagès, J., (1990) *Analyse factorielles simples et multiples*. Paris : Dunod.

2.3 Résultats globaux et en fonction de l'ordre d'enseignement

L'analyse du questionnaire sera présentée en deux temps. Dans une première partie, nous allons rendre compte des tendances générales pour l'ensemble des réponses aux questions (cf. annexe IIb) et des différences entre les trois ordres d'enseignement (primaire, Cycle d'orientation et postobligatoire¹²). En plus de ces trois catégories, nous en avons considéré une quatrième : celle des personnes qui enseignent à la fois au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire « général ». En effet, même si les enseignants du secondaire ont suivi le même type de formation, les pratiques et les représentations concernant l'évaluation sont un peu différentes selon que l'on enseigne au Cycle d'orientation ou au Collège par exemple. C'est pourquoi nous avons considéré que le fait d'enseigner à deux niveaux du cursus pouvait avoir des incidences sur les réponses.

Dans une deuxième partie de l'analyse, nous nous intéresserons à l'influence d'autres facteurs tels que le genre, le nombre d'années d'expérience (cf. les cycles de vie dans le métier des enseignants, Huberman, 1989), la population d'élèves (composition socioculturelle de l'établissement), notamment. Une autre variable indépendante mérite d'être retenue : celle de la conception de l'enseignement-apprentissage qu'ont les enseignants interrogés (conception plutôt socioconstructiviste où l'élève construit ses connaissances avec l'aide de l'enseignant vs conception plutôt « transmissive » où l'enseignant transmet le savoir). En effet, des études ont montré que les pratiques d'évaluation avaient un lien avec la conception que l'on se faisait de l'enseignement (Belair, 1999 ; Jorro, 2000, notamment).

Dans cette partie, nous présenterons les réponses aux différentes questions de manière générale (en indiquant les moyennes) et en fonction des ordres d'enseignement. Dans un deuxième temps, en vue de synthétiser les informations, les différents items seront regroupés en catégories ou dimensions en utilisant la technique de classification hiérarchique.

Les résultats seront évoqués selon le degré d'accord ou la fréquence. Les modalités allant de 1 (*jamais ou pas du tout d'accord*) à 6 (*très souvent ou tout à fait d'accord*), la moyenne se situe à 3.5¹³.

Les finalités de l'évaluation

Pour l'ensemble des enseignants, les finalités qui rencontrent la plus grande adhésion visent à *vérifier les acquisitions* et *l'atteinte des objectifs* (10g, 10j, 11e), *situer les élèves dans un processus d'apprentissage* ou encore *donner des repères aux élèves* (11g). D'autres finalités rencontrent une adhésion importante : *informer les parents* (élevé au primaire) (10d, 11f), *mesurer le champ des apprentissages à susciter, avoir une régulation interactive avec l'élève, régulation de l'enseignement* ou *feedback* (10h, 10a), *fonction d'orientation* (10n), ou *comprendre les démarches des élèves* (10o).

¹² Pour l'enseignement postobligatoire, il faut rappeler que seules les formations générales ont été prises en compte, l'enseignement professionnel a été écarté. En effet, dans la première partie de l'étude, il avait été décidé de ne pas inclure l'enseignement professionnel régi par des règles fédérales. C'est pourquoi nous avons fait de même lors de l'envoi du questionnaire.

¹³ Par exemple, si en moyenne, on obtient 2.5, cela signifie que l'affirmation est plutôt rejetée ou qu'il s'agit d'une pratique peu courante. Si par contre, elle se situe autour de 4 points, il y a un certain accord ou il s'agit d'une pratique fréquente.

Dans certains cas, on assiste plutôt à un désaccord ou même à un rejet, notamment quand l'évaluation sert à *classer les élèves* (10b) ou, au primaire surtout, à *obliger les élèves à travailler* (10i).

Une **première dimension**, *information et régulation*, regroupe les items suivants : *réguler l'enseignement* (10a) et *informer les parents* (10d et 11f).

Dans l'ensemble, l'accord est moyen voire élevé dans les trois ordres. On observe des différences relativement faibles : surtout entre le primaire et le PO, encore plus lorsqu'il s'agit d'informer les parents, ce qui peut s'expliquer par l'âge des élèves. En effet, au primaire, rendre compte aux parents est une pratique préconisée d'autant plus avec les écoles en projet où il n'y avait pas de notes. Par contre, au fur et à mesure que l'on s'élève dans les degrés, les élèves sont censés prendre de plus en plus de responsabilités dans leur formation et dans le postobligatoire, certains élèves sont majeurs.

Une **deuxième dimension** regroupe les items suivants : *mesurer le champ des apprentissages à susciter* (10c), *avoir une régulation interactive avec l'élève* (10f), *vérifier les acquisitions* (10g), *voir si les élèves ont atteint les objectifs* (10j), *situer les élèves dans un processus d'apprentissage* (10k), *pour mieux remédier aux difficultés des élèves* (11d), *pour me faire une idée de ce qui a été acquis* (11e).

Cette dimension regroupe les items visant à vérifier les acquis, voir où en est l'élève, le situer voire remédier à ses difficultés. Il s'agit de finalités considérées comme importantes ou même primordiales pour les enseignants des trois ordres. Ce sont des finalités qui font le consensus entre les enseignants aux trois moments du cursus. Certaines recueillent même un accord particulièrement important (plus de 5 points sur 6) : *vérifier les acquisitions*, *voir si les élèves ont atteint les objectifs*, *situer les élèves dans un processus d'apprentissage*, *me faire une idée des acquis*.

Une **troisième dimension** regroupe les items suivants : *avoir un feedback sur son propre enseignement* (10h), *donner des repères aux élèves* (10m), *voir si l'élève est apte à passer dans le degré supérieur* (10n), *comprendre les démarches des élèves* (10o), *parce que l'enseignement nécessite une évaluation* (11c), *pour donner des repères aux élèves* (11g), *pour rendre compte à l'institution* (11h).

Il s'agit d'une dimension plus normative ou utilitaire que les deux précédentes (tournée vers l'enseignant, l'institution mais où l'on cherche aussi à comprendre les démarches). L'accord est relativement élevé sauf l'idée de rendre compte à l'institution qui rencontre un accord moyen. Ces différents éléments donnent là encore lieu à un consensus.

La **quatrième dimension** regroupe les items suivants : *pouvoir classer les élèves* (10b), *orienter les élèves vers des cursus ultérieurs* (10e) et *parce que l'institution me le demande* (11b).

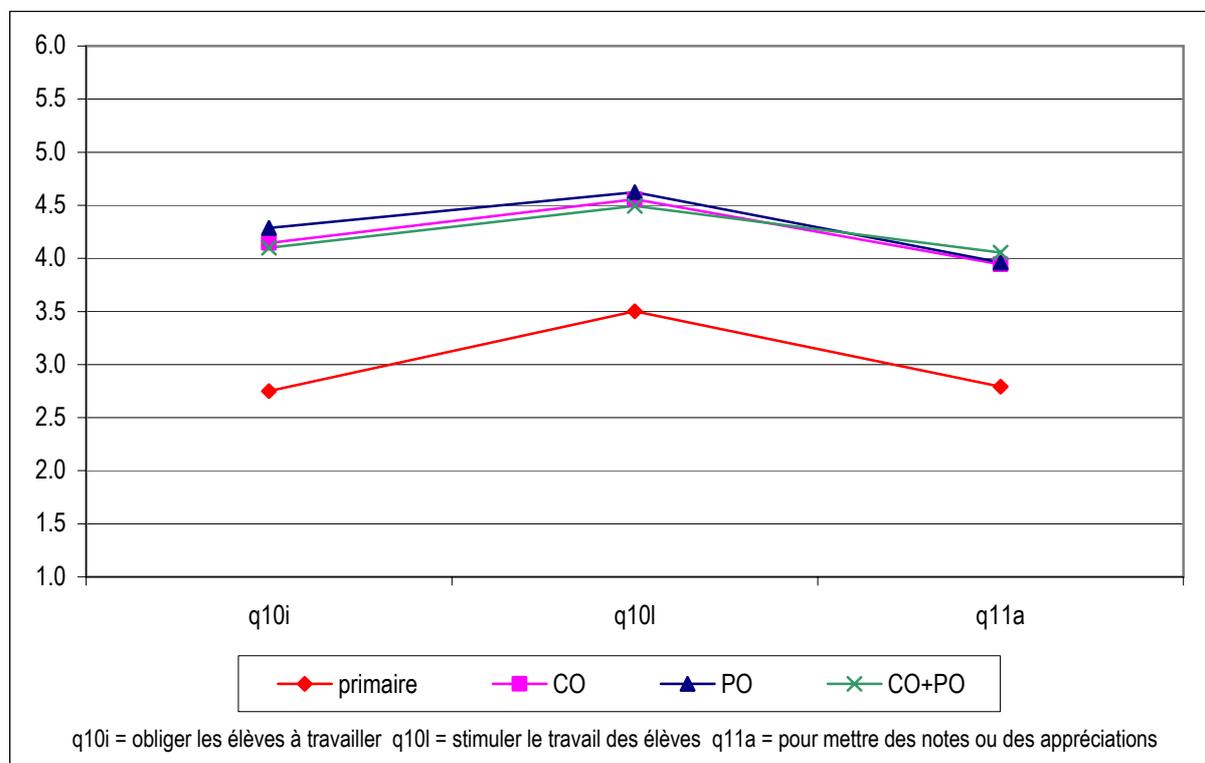
Cette dimension est encore plus normative et a un caractère de contrainte. On observe un consensus important entre les trois ordres. Par ailleurs, on trouve dans ce regroupement d'items un élément particulièrement rejeté par les enseignants : on n'évalue pas pour classer les élèves.

Enfin, la **cinquième dimension** qui regroupe *obliger les élèves à travailler* (10i), *stimuler le travail des élèves* (10l) et *mettre des notes ou des appréciations* (11a) se réfère à un aspect « carotte » (ou « sanction ») de l'évaluation.

L'évaluation « sanction » divise particulièrement les enseignants. Ceux du secondaire font preuve d'un certain accord tandis que ceux du primaire la rejettent. On peut sans doute expliquer cela par l'âge des élèves. Plus on avance dans le cursus et dans l'adolescence, plus

il devient difficile de motiver les élèves. Au primaire, on se refuse à obliger les élèves (ou on pense que ce n'est pas encore nécessaire). L'accord est plus moyen concernant l'aspect stimulation par l'évaluation. Quant à la finalité de mettre des notes, il y a un certain rejet au primaire tandis qu'au secondaire on rencontre une adhésion moyenne.

Graphique 2.5 Finalités de l'évaluation (dimension 5 : évaluation sanction)



La conception de l'évaluation (cinq dimensions)

Seule une proposition recueillie dans les trois ordres un accord maximal : *l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement*. Pour les autres propositions, l'accord est plus faible, se situant davantage autour de la moyenne, sauf dans certains cas au primaire (par exemple, *l'évaluation ne doit porter que sur ce qui a été travaillé en classe* ou *chercher à savoir pourquoi un élève ne réussit pas doit être l'une des tâches essentielles de l'enseignant* obtiennent un degré d'accord très élevé au primaire et plutôt moyen au secondaire). Par contre, *le fait de faire de nombreux contrôles et de donner des notes ou des appréciations pour faire progresser les élèves* est rejeté de manière variable selon les ordres (plus fortement au primaire).

Une **première dimension** regroupe les items suivants : *l'évaluation ne doit porter que sur ce qui a été travaillé en classe* (12a), *si on passe trop de temps à évaluer, il ne reste plus de temps pour enseigner* (12g), *l'évaluation doit porter plus sur la démarche que sur le résultat* (12l), *l'évaluation doit se centrer essentiellement sur les objectifs du plan d'études* (12m), *l'élève doit participer à sa propre évaluation* (12n), *chercher à savoir pourquoi un élève ne réussit pas doit être l'une des tâches essentielles de l'enseignant* (12o).

Cette dimension est orientée vers l'élève, la compréhension du processus, l'élève a un rôle à jouer dans l'évaluation. On pourrait parler de conception plutôt formative et

socioconstructiviste de l'évaluation. L'accord est dans l'ensemble assez élevé, les différences d'opinion entre les ordres peu marquées, sauf quand il s'agit de faire participer l'élève à son évaluation où les enseignants du PO ont une opinion proche de la moyenne tandis que ceux du primaire font preuve d'un accord net (4.67). Deux items rencontrent une adhésion encore plus forte au primaire (5 et plus) : la recherche de la cause de l'échec de l'élève ainsi que le fait de ne pas évaluer quelque chose non travaillé en classe.

Une **deuxième dimension** rassemble les items suivants : *l'évaluation doit être intégrée au processus d'apprentissage* (12d), *l'évaluation doit permettre de mettre en évidence ce que l'élève sait (réussite) plutôt que ce qu'il ne sait pas (lacunes)* (12f), *quand un élève ne réussit pas, il peut être difficile de savoir pourquoi faute de temps et de moyens* (12h), *il y a un temps pour l'évaluation et un temps pour l'enseignement-apprentissage* (12j).

Cette dimension renvoie à la place et à l'utilité de l'évaluation. Les enseignants des trois ordres ne se distinguent pas du tout pour ses différents items. Dans l'ensemble, leur accord est assez important, sauf un où l'adhésion est particulièrement élevée (dépassé 5 points) : *l'évaluation doit être intégrée au processus d'apprentissage*.

La **troisième dimension** ne comprend qu'un item se référant à la différenciation en fonction du niveau de la classe (12i). On observe de faibles différences. Toutefois, seuls les enseignants du CO (et ceux qui enseignent au CO et au PO) adhèrent de manière moyenne à cette affirmation, les autres ayant plutôt tendance à la rejeter.

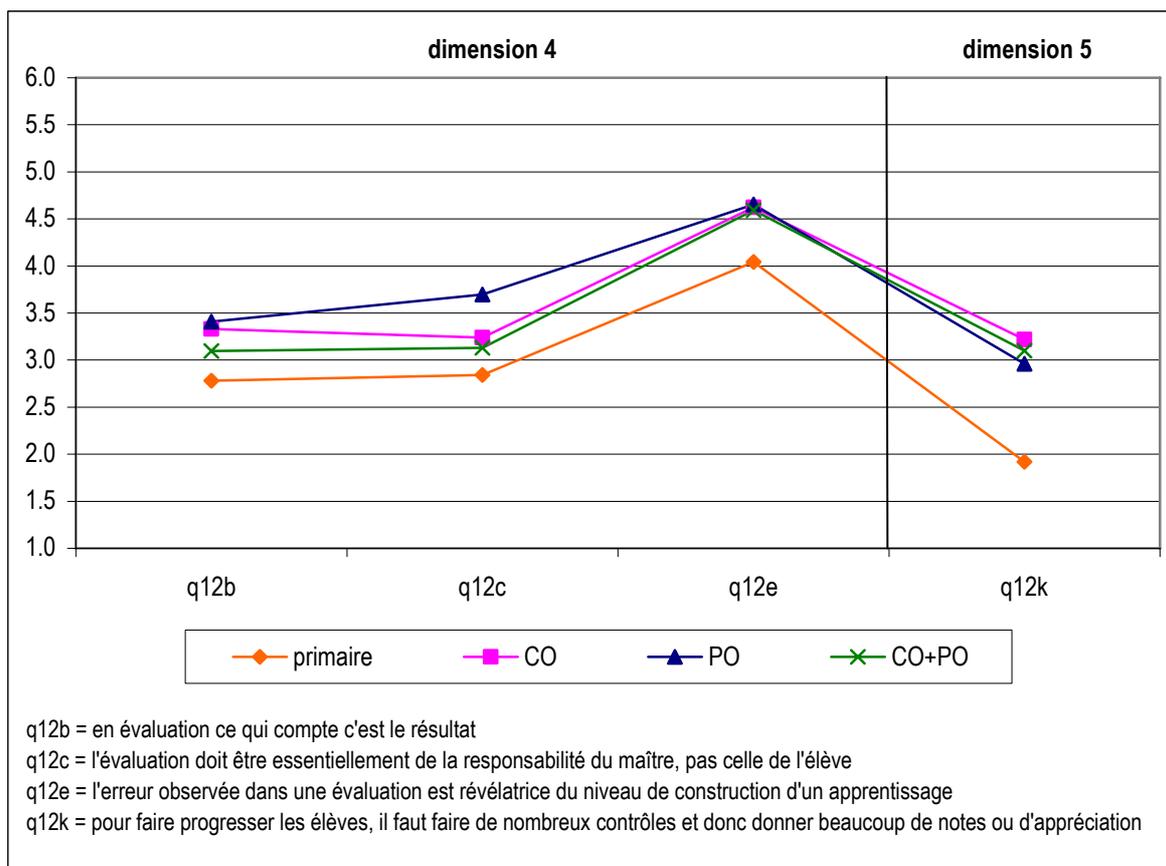
La **quatrième dimension** regroupe trois items : *en évaluation ce qui compte c'est le résultat (production finale de l'élève)* (12b), *l'évaluation doit être essentiellement de la responsabilité du maître, pas celle de l'élève* (12c) et *l'erreur observée dans une évaluation est révélatrice du niveau de construction d'un apprentissage* (12e).

Cette dimension va dans le sens de l'enseignant qui est le seul à contrôler et s'intéresse au résultat (vision plutôt de type transmission des savoirs). Deux items occasionnent un rejet surtout au primaire et au Cycle. Pour les enseignants du PO, les opinions sont plus mitigées puisque pour *l'évaluation doit être essentiellement de la responsabilité du maître, pas celle de l'élève*, on obtient un score de 3.7 (très proche de la moyenne). Quant au rôle de l'erreur, les enseignants sont relativement d'accord avec cette idée encore plus au secondaire.

Enfin, on trouve un dernier item (**cinquième dimension**) : *pour faire progresser les élèves, il faut faire de nombreux contrôles et donc donner beaucoup de notes ou d'appréciation* (12k).

L'évaluation en tant que source de progrès semble rencontrer peu de succès. Le rejet est toutefois variable : nettement plus marqué au primaire qu'au CO en particulier (où l'on s'approche presque d'un accord).

Graphique 2.6 Conception de l'évaluation
(dimensions 4 et 5 : évaluation contrôlée par l'enseignant et évaluation source de progrès)

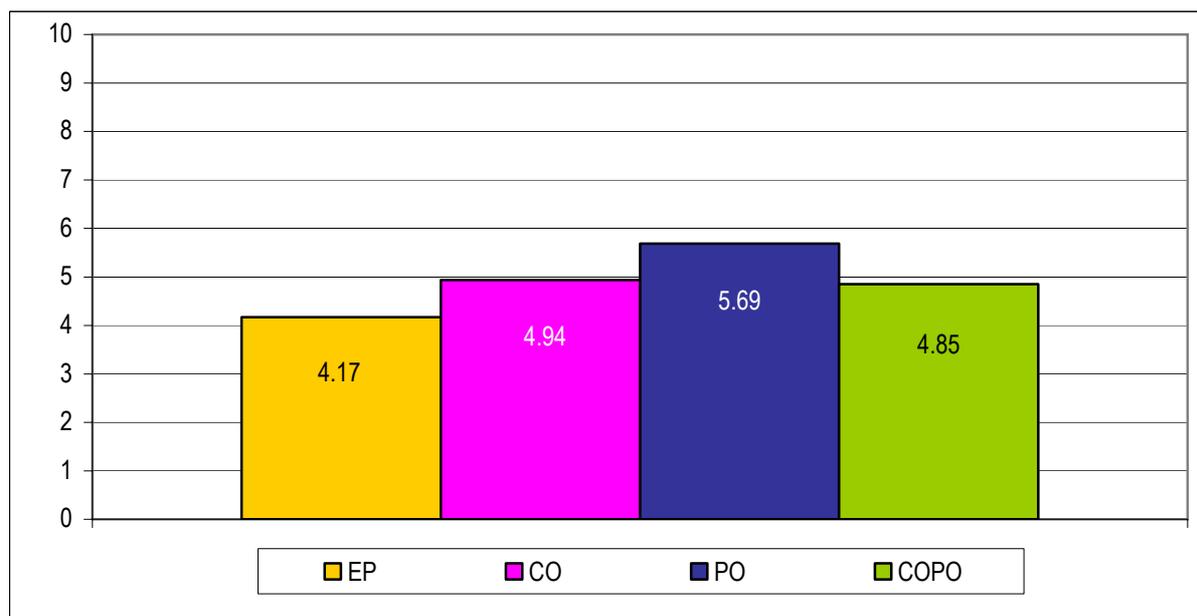


Liens entre pratiques d'évaluation et conception de l'apprentissage

La conception de l'enseignement-apprentissage

Nous avons demandé aux enseignants de se situer sur une échelle allant d'une conception de l'enseignement-apprentissage plutôt socioconstructiviste, où l'élève a un rôle actif dans la construction des connaissances, à une conception plutôt orientée vers la transmission des connaissances par l'enseignant qui joue un rôle actif (de 1 à 10)¹⁴. On constate des différences entre les enseignants primaires qui en moyenne déclarent une conception plutôt socioconstructiviste et ceux de l'enseignement postobligatoire surtout, ceux du CO ou ceux enseignant à la fois au CO et au PO se situant à la moyenne (un peu en dessous), donc assez orientés vers une position socioconstructiviste.

¹⁴ L'échelle allant de 1 (conception plutôt socioconstructiviste) à 10 (conception plutôt transmission des connaissances), la moyenne se situe à 5.5.

Graphique 2.7 Conception de l'enseignement apprentissage


Les contraintes

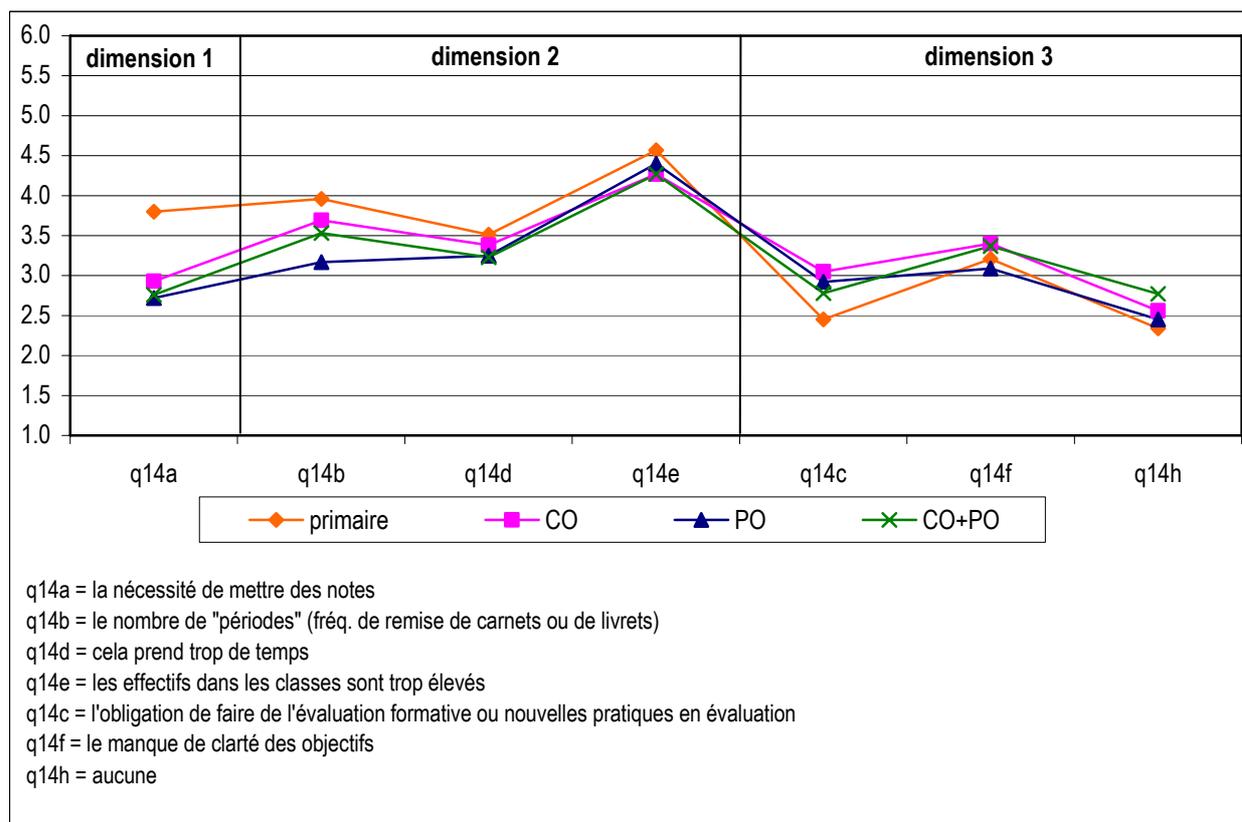
Nous avons demandé aux enseignants quelles contraintes rendaient leurs pratiques d'évaluation peu compatibles avec leur conception de l'enseignement-apprentissage.

En moyenne, les enseignants estiment que les sept contraintes que nous avons proposées n'interfèrent pas de façon importante dans leurs pratiques d'évaluation. Celle qui obtient la plus grande fréquence se rapporte aux effectifs.

Nous avons regroupé ces différentes contraintes en trois catégories. La **première dimension** peut être définie comme une « routine » d'enseignement et elle comporte l'item se rapportant à la *nécessité de mettre des notes* (14a). La **seconde dimension** reprend des contraintes de type officiel (explicite) sur lesquelles l'enseignant ne peut pas agir, ou matérielles, elle regroupe les trois éléments suivants : *le nombre de périodes* (14b), *cela prend trop de temps* (14d) et *les effectifs sont trop élevés* (14e). La **dernière dimension** concerne, par contre, les contraintes de type non officiel (plus ou moins implicites) à l'enseignement et sur lesquelles l'enseignant peut agir, ou se référant davantage au contenu : *l'obligation de pratiquer l'évaluation formative* (14c), *le manque de clarté des objectifs* (14f) et *aucune* (14h).

Tenant compte de ces trois catégories de contraintes, les enseignants s'accordent à dire que les routines d'enseignement ne pèsent pas sur leurs pratiques d'évaluation, toutefois les enseignants du primaire rapportent que les notes peuvent perturber leurs pratiques. Il sera intéressant de voir si l'on observe des différences selon que les enseignants proviennent d'écoles en projet ou non. En ce qui concerne les contraintes de type officiel, les enseignants pensent qu'elles peuvent interférer dans leurs pratiques d'évaluation, par contre lorsqu'elles sont non officielles, ils les jugent peu perturbantes, ceci quel que soit l'ordre d'enseignement.

Graphique 2.8 Contraintes (dimensions 1, 2 et 3)



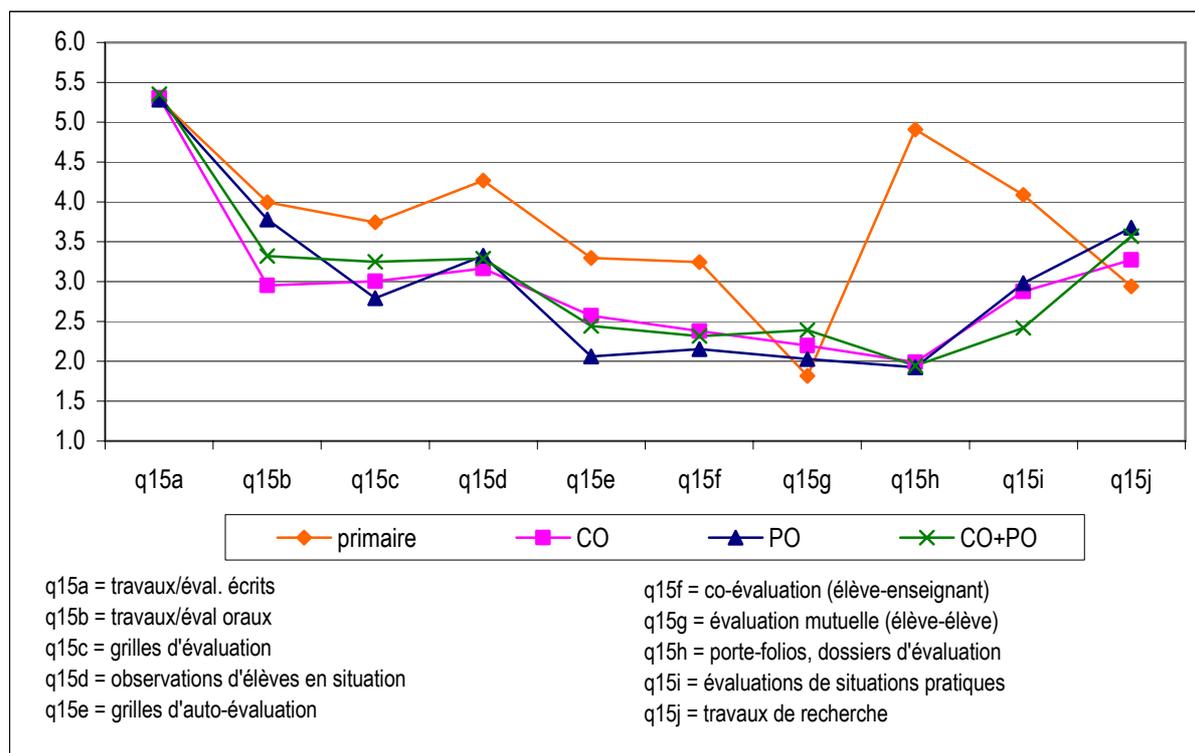
Les pratiques en matière d'évaluation

Les instruments utilisés

De manière générale, les instruments autres que les travaux/évaluations écrits sont assez peu voire très peu utilisés. Les enseignants du primaire se distinguent toutefois de leurs collègues du secondaire quant aux types d'instruments privilégiés. Les outils d'évaluation sont en effet plus variés dans cet ordre d'enseignement. Les grilles d'auto-évaluation, la co-évaluation et l'évaluation mutuelle sont des pratiques plutôt rares.

On observe sans surprise un consensus autour des *travaux/évaluations écrits* (15a), instruments très fréquemment utilisés dans les trois ordres d'enseignement. Si les évaluations sont assez souvent *orales* (15b) au primaire et au postobligatoire, elles prennent moins fréquemment cette forme au Cycle d'orientation. Les *observations d'élèves en situation* (15d), les *évaluations de situations pratiques* (15i), les *grilles d'évaluation* (15c) sont davantage utilisées au primaire qu'au secondaire, tout comme les *grilles d'auto-évaluation* (15e) et la *co-évaluation* (15f). Il faut toutefois préciser que ces deux derniers outils sont globalement peu utilisés par les enseignants des trois ordres. La différence la plus nette entre le primaire et le secondaire concerne l'usage du *portfolio* et du *dossier d'évaluation* (15h), outils typiques de l'enseignement primaire. Ces différences peuvent certainement s'expliquer par des demandes institutionnelles différentes. En revanche, les *travaux de recherche* (15j) sont un peu plus utilisés au postobligatoire qu'au primaire. L'*évaluation mutuelle* (15g) est enfin très peu pratiquée dans les trois ordres d'enseignement.

Graphique 2.9 Les instruments utilisés dans les trois ordres d'enseignement

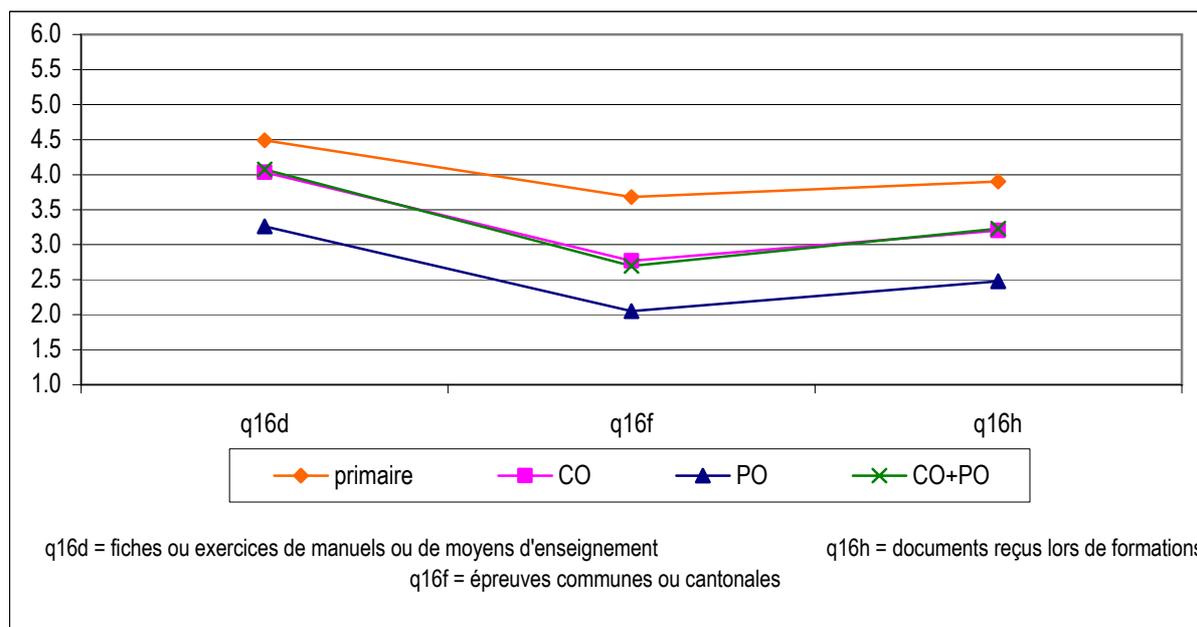


Les documents utilisés pour préparer les évaluations, en délimiter le champ et les construire

La **première dimension** regroupe les types de documents suivants : *règlements, directives DEP, DGCO ou indications de la direction de l'école, d'inspecteurs, de PG ou de RG, etc.* (16a), *les plans d'études et objectifs d'apprentissage* (16b), *les épreuves antérieures ou de collègues* (16e) et *les documents trouvés sur internet* (16i). Cette dimension est constituée des directives officielles données aux enseignants et d'outils d'évaluation (épreuves personnelles ou de collègues, ou encore travaux à disposition sur le web). Globalement, les enseignants des trois ordres s'accordent sur ces items. Les plans d'études et objectifs d'apprentissage sont les documents les plus utilisés (un peu moins au postobligatoire). Les règlements et autres directives sont en revanche peu consultés par les enseignants des trois ordres. Pour ce qui est des épreuves, les enseignants réutilisent assez fréquemment leurs anciens travaux ou ceux de leurs collègues et ont peu recours à des documents proposés sur internet.

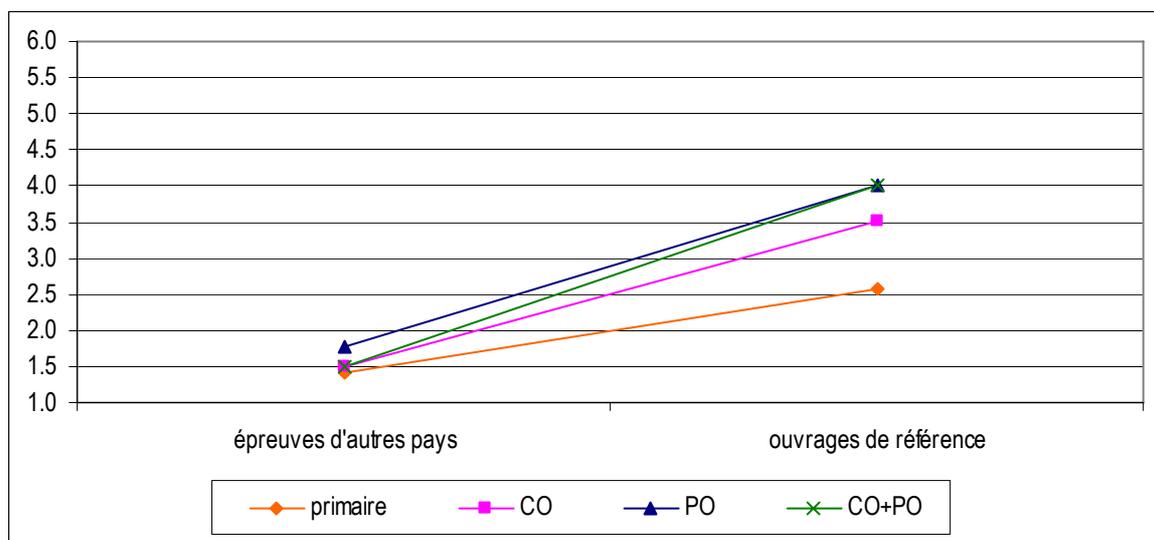
La **deuxième dimension** comprend les items suivants : *fiches ou exercices provenant de manuels ou de moyens d'enseignement* (16d), *épreuves communes ou cantonales* (16f), *documents reçus lors de formations* (16h). Cette dimension fait référence à des outils concrets mis à disposition par l'institution et liés aux moyens d'enseignement. La tendance est identique pour les trois types de documents : ils sont globalement assez souvent utilisés au primaire, moins au Cycle d'orientation et peu voire très peu au postobligatoire. Les fiches ou exercices provenant de manuels ou de moyens d'enseignement sont davantage utilisés que les deux autres types de documents, cela dans les trois ordres d'enseignement.

Graphique 2.10 Les documents utilisés (deuxième dimension)



La **troisième dimension** est composée des items : *épreuves d'autres cantons ou d'autres pays* (16g) et *ouvrages de référence (scientifiques, littéraires, etc.)* (16j). Ces deux types de documents correspondent à des ressources plus personnelles et plus « à distance ». En ce qui concerne les épreuves d'autres cantons ou d'autres pays, on observe un consensus entre les trois ordres d'enseignement. Les enseignants y ont très peu voire pas du tout recours pour leurs propres évaluations. Des différences entre ordres d'enseignement apparaissent en revanche pour ce qui est des ouvrages de référence (scientifiques, littéraires, etc.). Les enseignants du primaire les consultent peu, alors que les enseignants du secondaire les consultent assez souvent (particulièrement ceux du postobligatoire).

Graphique 2.11 Les documents utilisés (troisième dimension)

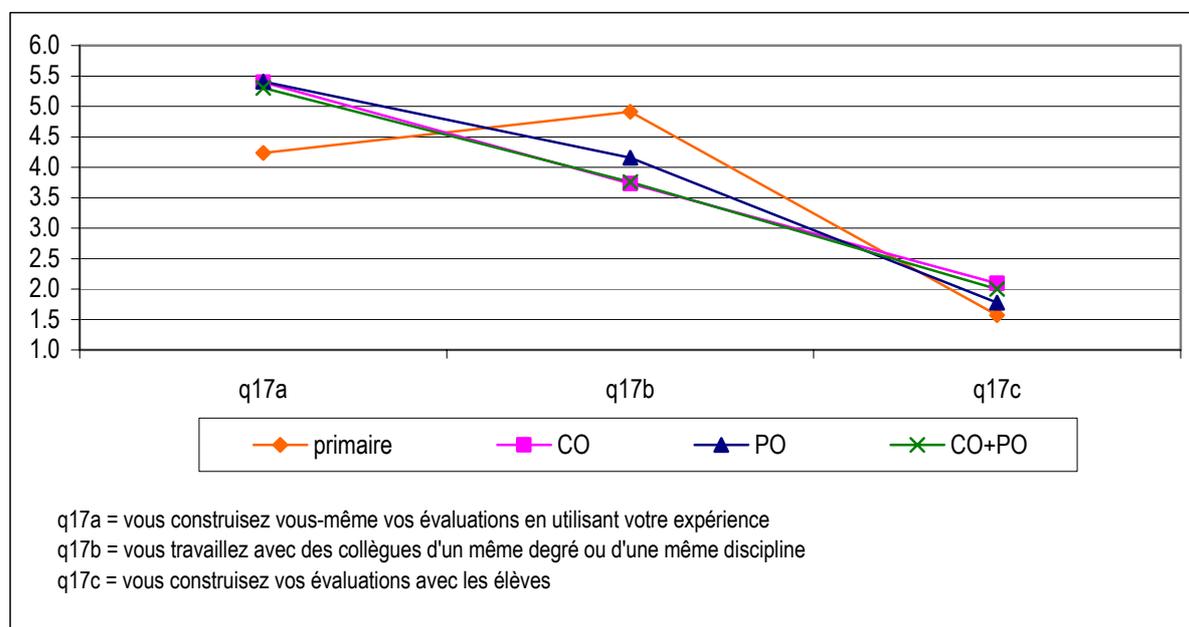


La **quatrième dimension** ne comprend qu'un item : *les balises (au primaire)* (16c). Les balises, type de document spécifique à l'enseignement primaire, ne sont utilisées que dans cet ordre d'enseignement, et cela de manière assez fréquente (moyenne de 4.10).

La construction des évaluations

La manière de construire les évaluations diffère passablement d'un ordre d'enseignement à l'autre. Les enseignants du secondaire construisent très souvent seuls leurs évaluations *en utilisant leur propre expérience* (17a). Cette manière de procéder est moins fréquente chez les enseignants du primaire qui *travaillent* pour leur part très souvent *avec des collègues d'un même degré* (17b). La collaboration entre collègues est en effet une tradition plus ancrée dans cet ordre d'enseignement de par l'organisation et les demandes institutionnelles, tradition encore renforcée dans le cas de projets d'école. Enfin, les *élèves* participent très peu souvent à la construction des évaluations, et ce quel que soit l'ordre d'enseignement (17c).

Graphique 2.12 Manière de construire les évaluations



Les contenus des évaluations

Au niveau de l'objet de l'évaluation, on observe un consensus entre les trois ordres d'enseignement. Les différents types de contenus proposés sont tous assez voire très souvent évalués. Les évaluations portent le plus fréquemment sur *ce qui vient d'être étudié* (18a).

La **première dimension** regroupe les types de contenus suivants : *ce qui vient d'être étudié (chapitre, objectif d'apprentissage)* (18a), *les compétences* (18d), *les connaissances (savoirs)* (18e). Cette dimension se réfère à des objets d'évaluation que l'on peut qualifier de classiques. Il s'agit des trois types de contenus les plus fréquemment évalués dans les trois ordres d'enseignement. L'accord entre les enseignants des trois ordres est élevé sur ces items.

La **deuxième dimension** comprend les deux items suivants : *un champ plus large* (18b), *le « savoir rendre compte » (explicitations, justifications des élèves)* (18f). Cette dimension correspond à un type de contenu plus vaste, impliquant plus de distance et qui nécessite un développement de la part de l'élève. Bien que ces objets soient assez souvent visés dans les

évaluations des trois ordres d'enseignement, on peut observer de légères différences. Les évaluations portant sur un champ plus large sont un peu plus fréquentes au postobligatoire.

La **troisième dimension** n'est constituée que d'un item : *les démarches, stratégies* de l'élève (18c). Cette dimension renvoie à un type de contenu que l'enseignant est amené à inférer. Les évaluations des enseignants du primaire portent cette fois-ci un peu plus souvent sur ce type de contenu que celles de leurs collègues du secondaire.

Avant l'évaluation

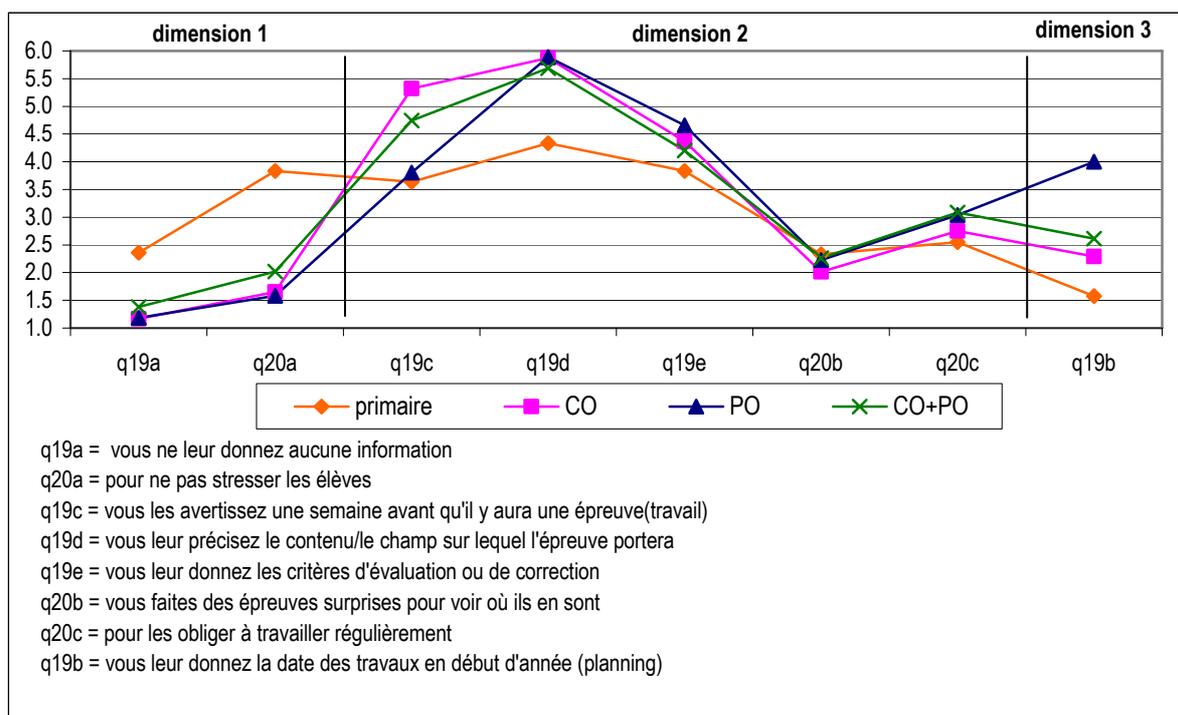
De façon générale, les élèves sont avertis des épreuves à venir, les informations fournies portent sur le *contenu de l'épreuve* (19d) et les *critères d'évaluation et de correction* (19e). On observe des différences entre les ordres d'enseignement : plus les élèves sont âgés, plus on leur donne des informations.

La **première dimension** regroupe l'item où l'enseignant *ne donne aucune information* (19a) et l'item *pour ne pas stresser les élèves* (20a). Ces deux items ne sont par ailleurs quasiment pas choisis au secondaire et un peu plus au primaire, respectivement 2.36 et 3.84.

La **deuxième dimension** réunit la grande majorité des items. Ceux-ci caractérisent soit le type d'information donné : *avertir une semaine avant* (19c), *préciser le contenu ou le champ* (19d) ou *critères d'évaluation ou de correction* (19e), soit les raisons pour lesquelles les élèves ne sont pas informés des épreuves : *épreuves surprises pour voir où ils en sont* (20b), *pour les obliger à travailler régulièrement* (20c) ; les premiers items sont plus fréquemment choisis que les seconds. La première série est également un peu moins fréquente chez les enseignants du primaire (moyenne entre 3.64 et 4.34 contre 4.37 à 5.87) que chez ceux du CO.

La **troisième dimension** ne contient qu'un item, *planning des épreuves donné aux élèves* (19b), qui est par ailleurs peu choisi sauf au PO.

Graphique 2.13 Avant l'évaluation



Documents à disposition pendant l'évaluation

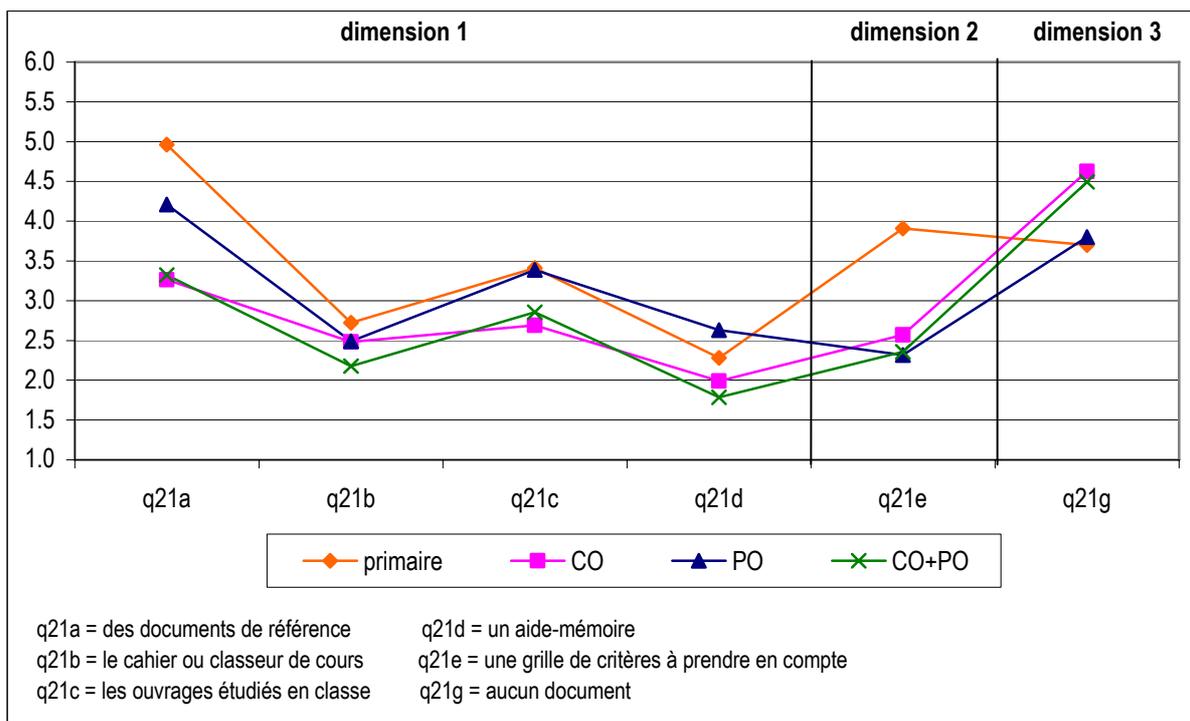
Globalement, la situation la plus fréquente est de ne permettre *aucun document* pendant les évaluations (21g) ou seulement des *documents de référence* (21a) (avec respectivement une moyenne de 4.06 et 4.22). On notera toutefois des différences entre les ordres d'enseignement pour l'ensemble des items de la question, mais les combinaisons entre les ordres peuvent varier selon les items. On retrouve assez souvent des oppositions Cycle d'orientation / école primaire. Par exemple, les documents de référence sont plus souvent autorisés à l'école primaire qu'au CO. Par contre, les élèves du CO sont plus souvent évalués sans aucun document.

La **première dimension** regroupe tous les items qui décrivent les *différents types de documents* que l'élève peut avoir à sa disposition (*documents de référence* 21a, *cahier ou classeur de cours* 21b, *ouvrages étudiés en classe* 21c, *aide-mémoire préparé par l'élève* 21d). La fréquence d'utilisation de ces documents varie selon les items. Les différences entre ordres d'enseignement montrent que pour ces items, les pratiques des enseignants de l'école primaire sont plus proches de celles du postobligatoire que de celles du Cycle d'orientation.

La **deuxième dimension** contient la proposition qui décrit les *critères* qui seront pris en considération pour l'évaluation (21e), pratique plus présente à l'école primaire (3.91) que dans les autres ordres (moyennes autour de 2.5).

La **troisième dimension** est représentée par l'item *aucun document* (21g) ; cette pratique est proche de la moyenne à l'école primaire et au postobligatoire, largement au-dessus au CO (4.63). On peut sans doute lier cela avec le fait que le contenu d'évaluation le plus fréquemment utilisé est ce qui vient d'être étudié, particulièrement au CO. On peut aussi supposer que les contenus évalués sont plus de type « connaissances à mémoriser » et qu'il y a davantage d'évaluations ponctuelles (petites récitations), tandis que dans les deux autres ordres d'enseignement on trouverait d'autres types d'évaluation.

Graphique 2.14 Documents à disposition pendant les épreuves



Après l'évaluation : barèmes et correction

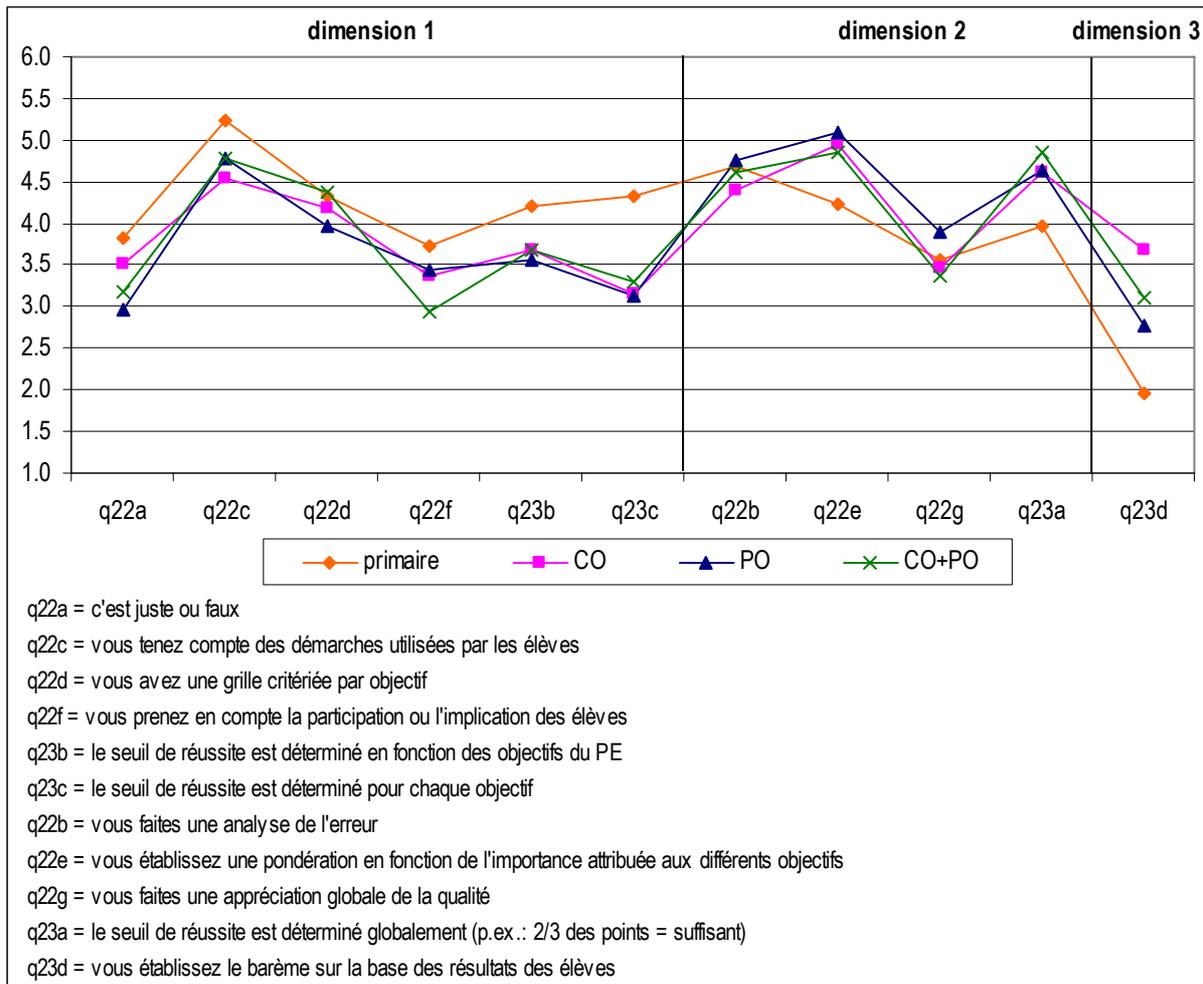
L'ensemble des pratiques proposées se situe à la moyenne ou au-dessus, sauf pour l'item *vous établissez le barème (une fois l'épreuve effectuée par les élèves) sur la base de leurs résultats* (23d) ; cependant cette pratique obtient tout de même un score proche de la moyenne au CO. A part pour la proposition d'utiliser une *grille critériée par objectifs (ou en fonction de différents éléments)* (22d) où les ordres d'enseignement ne se différencient pas, pour la plupart des autres items, l'école primaire se distingue un peu des autres ordres.

La **première dimension** regroupe le plus grand nombre d'items : *juste ou faux* (22a), *vous tenez compte des démarches utilisées par les élèves* (22c), *vous avez une grille critériée par objectifs* (22d), *vous prenez en compte la participation ou l'implication des élèves* (22f), *le seuil de réussite est déterminé en fonction des objectifs du plan d'études* (23b), *le seuil de réussite est déterminé pour chaque objectif ou partie d'épreuve* (23c) ; ces items décrivent *différents critères ou stratégies* de correction ou de notation. Les enseignants de l'école primaire déclarent davantage que leurs collègues pratiquer des barèmes fondés sur le vrai/faux, tenir compte des démarches des élèves, ou encore déterminer leur seuil de réussite en fonction des objectifs du plan d'études ou par objectif.

La **deuxième dimension** regroupe des items donnant des *critères globaux* ou des éléments plus à distance par rapport à la première dimension : *analyse de l'erreur* (22b), *pondération en fonction de l'importance des objectifs* (22e), ou encore *appréciation globale de la qualité* (22g) ou *seuil de réussite déterminé globalement* (23a). Les enseignants du secondaire privilégient davantage que ceux du primaire la pondération en fonction de l'importance attribuée aux différents objectifs mais aussi des seuils de réussite établis de manière globale.

La **troisième dimension** est représentée par l'élément le moins choisi, *barème établi après l'épreuve en fonction des résultats des élèves* (23d). Cette pratique est cependant légèrement au-dessus de la moyenne pour le CO. Cet item suppose que l'on ne se base pas sur les objectifs d'enseignement et que l'on s'adapte aux performances des élèves.

Graphique 2.15 Barèmes et critères de correction des épreuves



Reddition des épreuves

Dans l'ensemble, les enseignants utilisent les différentes possibilités proposées pour rendre les travaux ou tenir compte des résultats des évaluations dans leur enseignement. Les solutions de « facilité » du type *vous distribuez le corrigé et vous passez à la suite* (24g), ou qui les déjugeraient, *vous changez de barème* (25a), *vous ne comptez pas l'épreuve* (25c), sont peu utilisées ; de même qu'une correction plus ciblée *vous corrigez seulement avec ceux qui n'ont pas bien réussi* (24d). Ici aussi, souvent les pratiques des enseignants de l'école primaire se distinguent de celles des autres ordres d'enseignement.

La **première dimension** correspond à ce que l'on peut attendre le plus naturellement de l'enseignant après la correction. Cette dimension regroupe les items *épreuve corrigée en classe* (24a) et *épreuve rendue annotée* (24b). Ces pratiques sont assez, voire très fréquentes (davantage au secondaire).

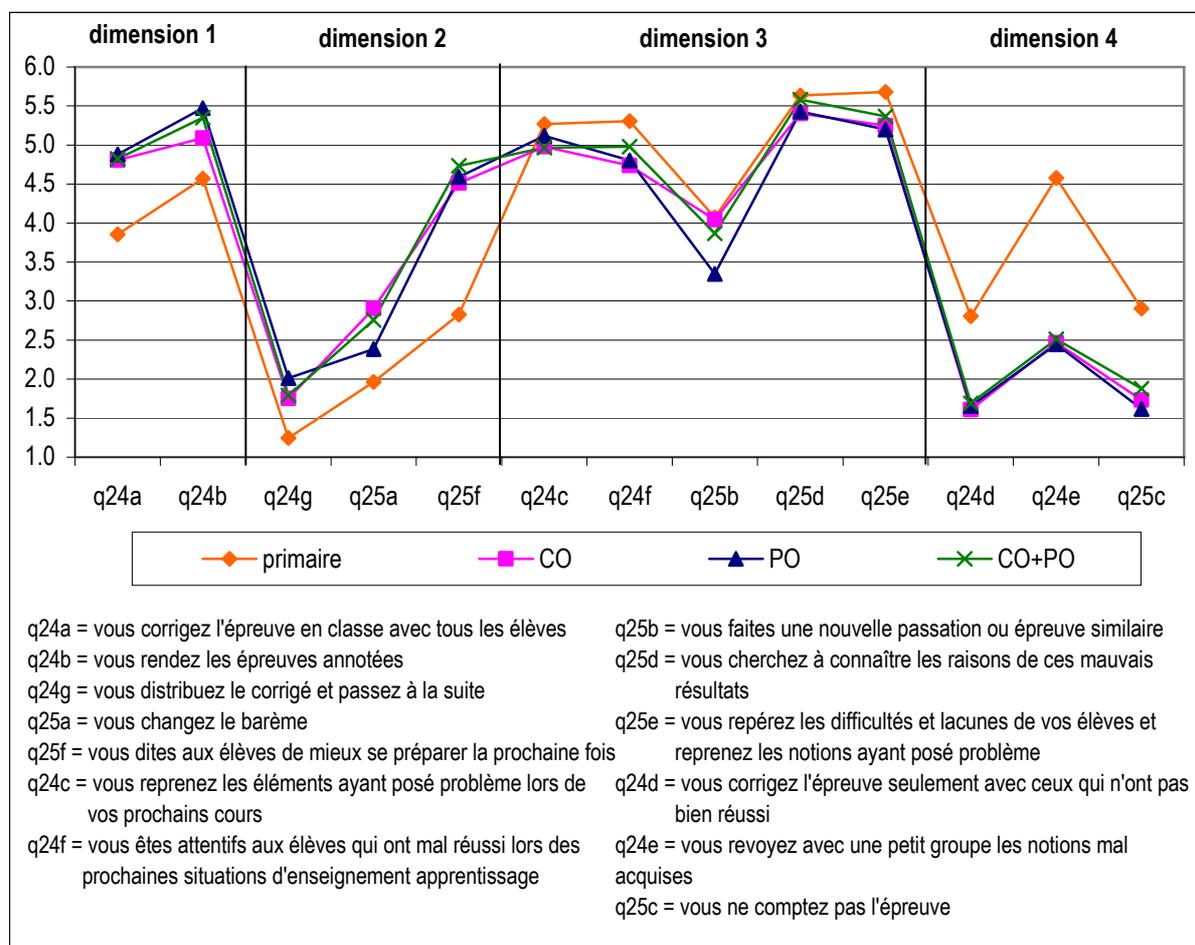
La **deuxième dimension** représente une vision moins interactive. L'enseignant fait son travail, l'élève doit s'adapter : *distribution du corrigé et on passe à la suite* (24g), *changement de barème* (25a) et *vous vous préparez mieux la prochaine fois* (25f). Pour ces items, la moyenne est plus élevée au CO.

La **troisième dimension** regroupe des items qui correspondent à des actions de remédiation des difficultés rencontrées par les élèves : *vous reprenez les éléments ayant posé problème*

lors de prochains cours (24c), vous êtes attentifs aux élèves qui ont mal réussi lors des prochaines situations d'enseignement-apprentissage (24f), vous faites une nouvelle passation ou une épreuve similaire (25b), vous cherchez à connaître les raisons de ces mauvais résultats (25d), vous repérez les difficultés et lacunes de vos élèves et reprenez les notions ayant posé problème (25e). Les moyennes pour ces items sont élevées, pour la plupart au-dessus de 5 et avec peu de différences entre les ordres d'enseignement.

La **quatrième dimension** est orientée vers la différenciation : *correction avec ceux qui n'ont pas bien réussi* (24d), *revoir en petit groupe* (24e) et *l'épreuve n'est pas comptée* (25c). Pour les deux premiers items, la moyenne observée chez les enseignants de l'école primaire est plus élevée que dans les autres ordres d'enseignement.

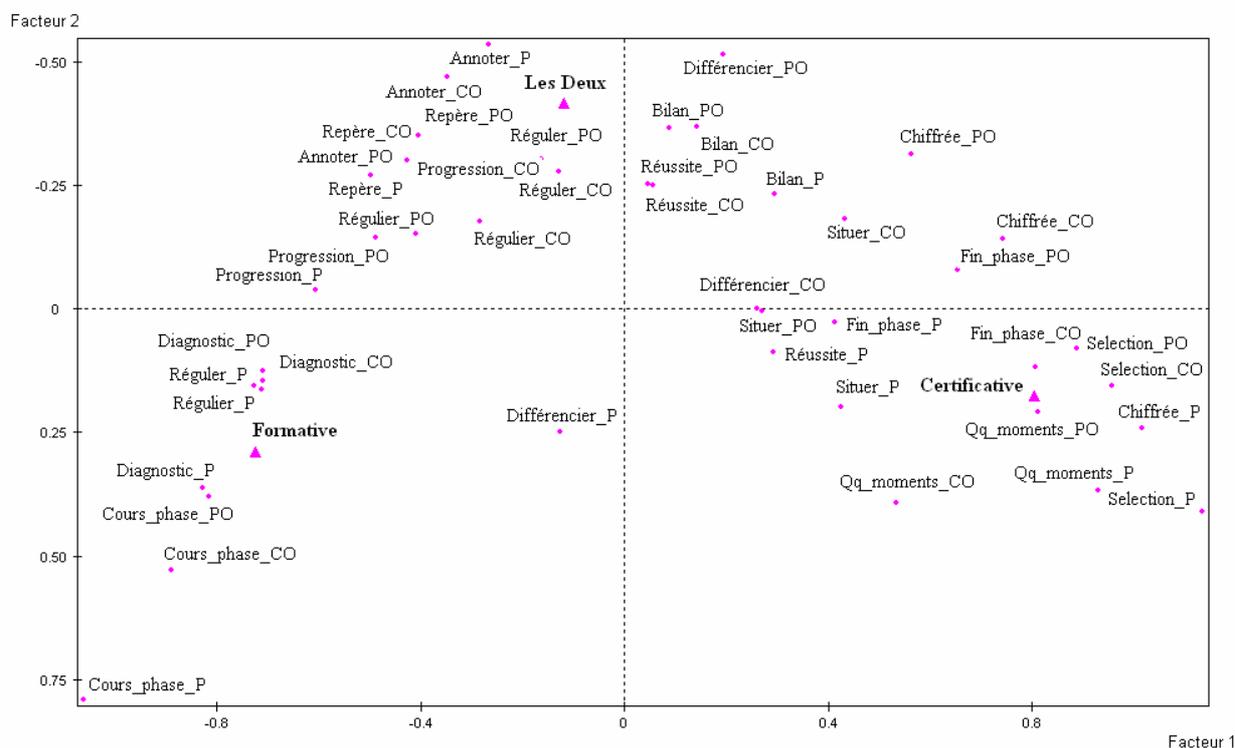
Graphique 2.16 Reddition des travaux d'évaluation



La différenciation des deux grands types d'évaluation

Dans cette question comportant quinze items, on demandait aux enseignants de décider si les différentes propositions relevaient plutôt de l'évaluation *formative*, de l'évaluation *sommative/certificative* ou encore *des deux*. Il ressort que peu d'énoncés donnent lieu à un consensus dans les trois ordres d'enseignement.

Graphique 2.17 Définitions des deux grands types d'évaluation selon l'ordre d'enseignement



Concernant l'évaluation formative, les enseignants des trois ordres s'accordent quant à sa fonction de diagnostic et de remédiation et au fait qu'elle a lieu au cours d'une phase d'enseignement-apprentissage. Les enseignants primaires sont les seuls à considérer qu'elle sert à réguler l'enseignement et qu'elle intervient régulièrement. La moitié d'entre eux pensent encore qu'elle peut permettre de mesurer la progression des élèves.

Ce qui caractérise l'évaluation sommative/certificative dans les trois ordres d'enseignement se rapporte à sa situation dans le temps (intervient à quelques moments de l'année et à la fin d'une phase d'enseignement-apprentissage) et sa fonction de sélection et d'orientation (accord massif au primaire). Pour les enseignants du primaire en grande majorité et du CO dans une proportion moindre, il s'agit d'une évaluation chiffrée. Seule une moitié des enseignants du PO sont d'accord avec cette idée, les autres estimant que les deux types d'évaluation ont cette caractéristique. Enfin, pour un peu plus de la moitié des enseignants primaires, l'évaluation sommative/certificative sert aussi à l'élève à se situer par rapport à ses camarades.

Un certain nombre de caractéristiques semblent vraies pour les deux types d'évaluation : le fait d'être annoté surtout au primaire et au CO (un peu moins au PO), de donner aux élèves des repères sur leurs acquis et lacunes (pour un peu plus de la moitié dans les trois ordres).

Les enseignants du secondaire sont d'accord pour dire que mesurer la progression des élèves, réguler l'enseignement et servir à faire un bilan de ce qui a été appris relèvent aussi bien de l'une ou de l'autre.

Pour plusieurs propositions, on assiste à des variations entre enseignants d'un même ordre.

Éléments différenciateurs

De manière générale, les différents éléments proposés ne donnent pas lieu à un accord massif (sauf concernant la fonction de l'évaluation au primaire).

Les huit items de cette question sont regroupés en trois dimensions. La **première** concerne le *type de notation (avec ou sans notes)* (27a) et le *moment* (27f). L'accord est moyen et donne lieu à très peu de différences en fonction de l'ordre d'enseignement.

La **deuxième dimension** regroupe la *fonction* (27c), le *destinataire* (27d) et la *fréquence* (27e). Si les différences sont faibles, on peut observer que le destinataire et la fréquence donnent lieu à un accord très proche de la moyenne (mitigé en quelque sorte) au secondaire. Pour ces trois éléments, c'est au primaire que l'adhésion est la plus importante.

Enfin, pour la **troisième dimension**, on trouve le *contenu* (27b), *ce qu'on en fait après (feedback)* (27g) ainsi que le *type d'instrument* (27h). Aucun de ces éléments ne donne lieu à des différences selon l'ordre d'enseignement. On relèvera que pour les enseignants des trois ordres, le contenu n'est pas vraiment un élément différenciateur des deux types d'évaluation.

Fréquence d'évaluation

Tableau 2.11 Fréquence des différents types de travaux

	EP			CO			PO			COPO		
	1	2	3	1	2	3	1	2	3	1	2	3
des petites évaluations (ré citations)	6.3	39.9	53.8	14.6	60.7	24.8	21.6	64.9	13.4	13.6	71.6	14.8
des épreuves portant sur un champ plus large	20.8	69.6	9.7	21.8	69.8	8.4	26.4	67.9	5.7	17.6	77.6	4.7
l'évaluation sommative/certificative	36.4	55.0	8.6	13.2	68.5	18.3	23.6	70.2	6.2	13.3	74.7	12.0
l'évaluation formative	7.0	47.4	45.6	27.1	49.7	23.1	24.8	55.2	20.0	24.7	53.1	22.2

1 = 1 fois par période ; 2 = au moins deux fois par période ; 3 = presque toutes les semaines et lors de chaque séquence d'enseignement.

La majorité des enseignants des trois ordres d'enseignement déclarent pratiquer des épreuves portant sur un champ plus large ou une évaluation sommative/certificative au moins deux fois par période. Il en va de même chez les enseignants du secondaire concernant les petites évaluations, tandis que pour ceux du primaire, ce type d'évaluation est pratiqué, selon les dires d'une moitié d'entre eux, plus fréquemment (presque toutes les semaines voire lors de chaque séquence d'enseignement). Soulignons que les petites ré citations sont plus fréquentes au CO qu'au PO (par ailleurs, si au PO les périodes sont semestrielles, au CO elles étaient au moment de l'enquête de durée variable selon les établissements, allant de 2 à 4 par an).

Quant à l'évaluation formative, elle est pratiquée relativement fréquemment (au moins deux fois par période), encore plus par les enseignants du primaire : un peu moins de la moitié disent la pratiquer presque toutes les semaines ou lors de chaque séquence d'enseignement.

On relèvera un élément intéressant : plus d'un tiers des enseignants du primaire déclarent effectuer des travaux certificatifs seulement une fois par période.

Si l'on compare la fréquence respective des deux principaux types d'évaluation (formative et sommative/certificative), on constate une certaine évolution d'un ordre d'enseignement à

l'autre. Ainsi, au primaire, la fréquence de l'évaluation formative est nettement plus importante que celle de l'évaluation sommative/certificative. Au CO et dans l'enseignement postobligatoire, les différences de fréquences sont moins marquées. On relèvera toutefois que 27% des enseignants du Cycle d'orientation déclarent ne pratiquer l'évaluation formative qu'une fois par période (et à l'autre extrême 23% toutes les semaines ou à la fin de chaque séquence d'enseignement). On retrouve le même type de phénomène au postobligatoire.

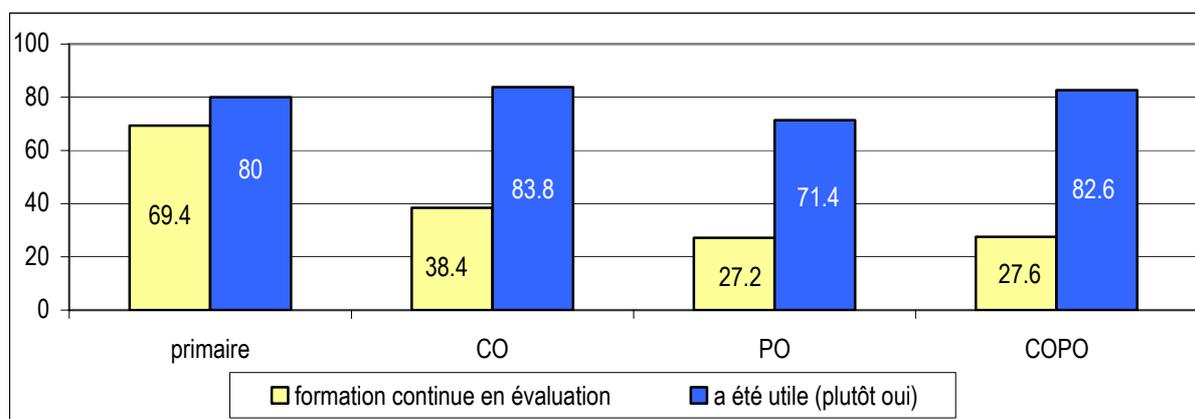
Pour un nombre relativement important d'enseignants des trois ordres (de 18 à 26%), les épreuves portant sur un champ plus large ne se pratiquent qu'une fois par période (c'est-à-dire trimestriellement, voire semestriellement au PO).

La formation continue

On a demandé aux enseignants s'ils avaient suivi une formation continue ces quatre dernières années de manière générale et sur le thème de l'évaluation en particulier. On peut constater des différences importantes entre les ordres d'enseignement. Les enseignants de l'école primaire sont plus des deux tiers à l'avoir fait (sans doute liée à la rénovation ou à l'introduction du nouveau livret et aussi à l'organisation structurelle, de par l'existence du secteur de l'évaluation). Cette pratique est nettement moins courante chez les enseignants du secondaire, surtout chez ceux du PO. On peut sans doute interpréter cela par le fait qu'au secondaire, les formations continues se rapportent surtout à des disciplines dans lesquelles il peut être aussi question de l'évaluation.

Ceux qui déclarent avoir suivi une formation en évaluation la jugent plutôt utile (ceci dans une proportion importante, légèrement moindre au PO).

Graphique 2.18 Pratique de la formation continue et utilité



Réutilisation de la formation

Dans cette question, une partie des items se référait à l'utilisation de ce qui a été appris lors des formations, alors que l'autre concernait la non-utilisation des formations. Globalement, l'accord est plus grand avec la première série d'items (utilisation) que la seconde (non-utilisation). L'*utilisation des techniques* (32e) ou la *modification des pratiques* (32g) sont les items qui recueillent le plus d'accord (autour de 4.40). Les enseignants du PO manifestent globalement un accord plus faible que les enseignants des autres ordres. L'item *Non, parce que je ne suis pas d'accord avec ce qu'on m'a appris* (32f) est le plus rejeté et ceci par l'ensemble des enseignants. Deux items donnent lieu à des différences un peu plus

importantes, notamment entre enseignants du primaire et du PO : le fait de partager la formation avec les collègues, qui rencontre une certaine adhésion au primaire et une tendance au rejet au PO (ce qui corrobore des réponses à d'autres questions sur la collaboration), et la tendance inverse pour l'idée que la formation n'a rien apporté mais qu'elle a fait réfléchir.

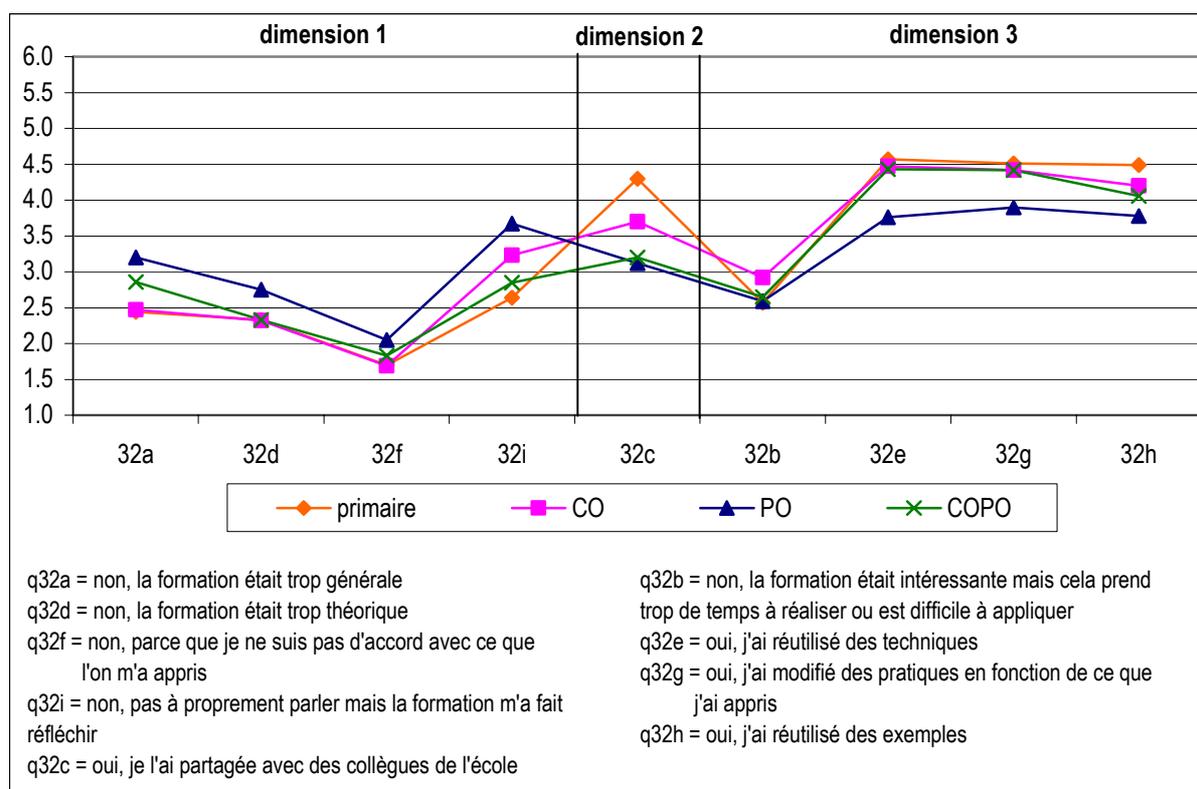
La **première dimension** regroupe tous les items négatifs sauf un. Tous ces items donnent des justifications diverses de refus de prise en compte de la formation reçue. Dans l'ensemble, ces propositions sont plutôt rejetées.

La **deuxième dimension** ne contient qu'un item se rapportant au *partage avec les collègues de l'école* (32c), pratique plus fréquente à l'école primaire.

La **troisième dimension** regroupe tous les items d'utilisation des formations reçues ainsi qu'un item apparemment négatif, *Non la formation était intéressante mais cela prend trop de temps à réaliser ou est difficile à appliquer* (32b), que l'on pourrait qualifier de mitigé car il se réfère au fait qu'elle n'est pas applicable dans la pratique de l'enseignant. Pour cette dimension on n'observe pas de différences entre les ordres d'enseignement. Les différentes utilisations proposées donnent lieu à un accord assez élevé (autour de 4.5), parfois un peu moins chez les enseignants du postobligatoire.

Pour cette question, le fait que les questions soient déclinées en *oui* ou *non* semblent le plus souvent conditionner leur regroupement.

Graphique 2.19 Réutilisation de la formation continue



Modifications des pratiques d'évaluation

Les changements de pratiques déclarés concernent surtout *l'utilisation de critères plus précis* (33d) et *je précise aux élèves les critères d'évaluation* avec des moyennes un peu plus élevées que 4.5 et peu de différences entre les ordres d'enseignement. Les enseignants sont assez unanimes pour refuser l'idée *qu'ils n'ont rien changé* (33h) (moyenne 1.68).

Quatre dimensions peuvent être dégagées de cette question.

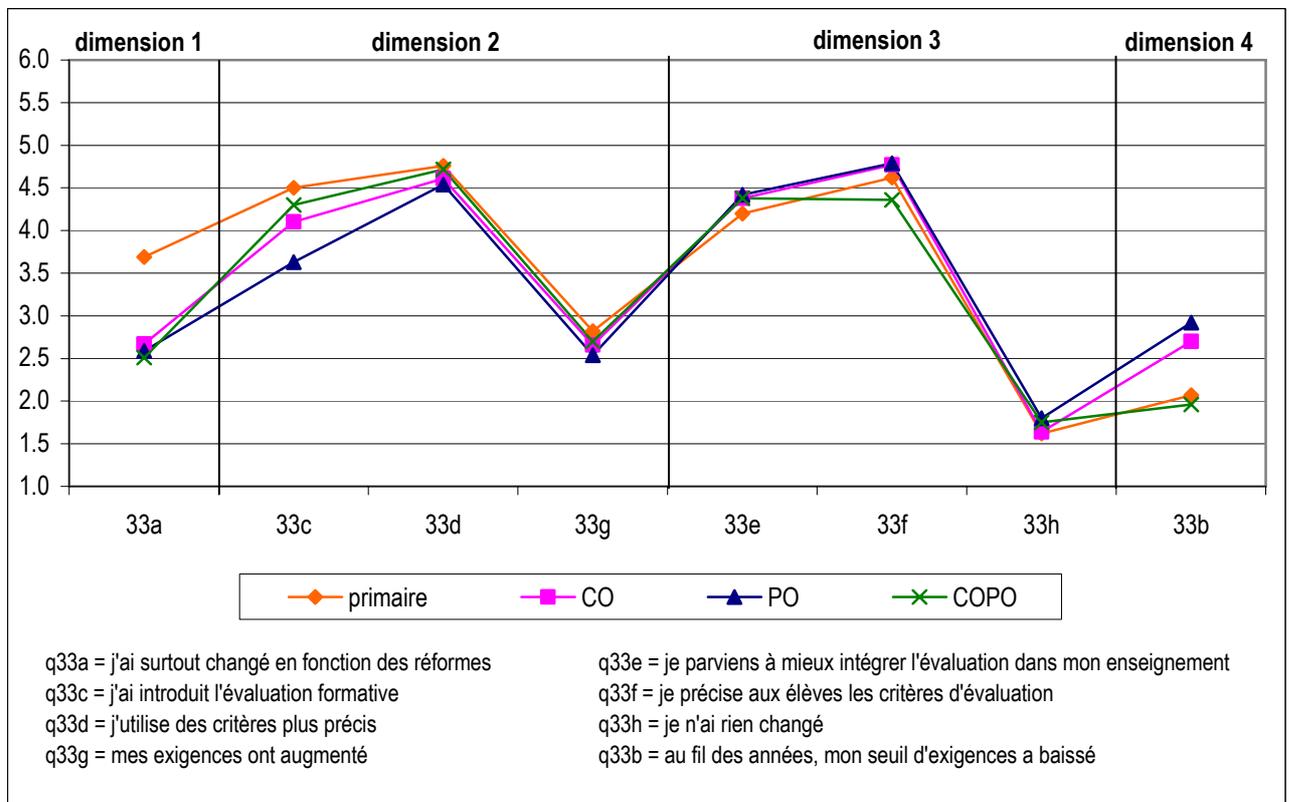
La **première dimension** se compose d'un seul item (33a) se référant aux changements *en fonction des réformes*. Les enseignants du primaire, sans surprise sont plus d'accord avec cette affirmation que les enseignants des autres ordres.

La **deuxième dimension** regroupe les items qui décrivent les *changements précis* apportés dans les pratiques : *introduction de l'évaluation formative* (33c), *utilisation de critères plus précis* (33d) ou *augmentation des exigences* (33g). Ce dernier item donne plutôt lieu à un rejet.

La **troisième dimension** réfère plus à l'introduction *d'éléments plus généraux* tels qu'une *meilleure intégration de l'évaluation dans l'enseignement* (33e) ou le fait de *ne pas apporter de changement* (33h).

La **quatrième dimension** ne contient qu'un item dont la proposition est plutôt rejetée par les enseignants : *mon seuil d'exigences a baissé* (33b), de manière assez équivalente à celui qui évoquait l'augmentation du seuil d'exigences.

Graphique 2.20 Modification des pratiques d'évaluation



Les difficultés rencontrées et les besoins

Les difficultés

Les enseignants des trois ordres s'accordent à dire qu'il est rare qu'ils ne rencontrent aucune difficulté lorsqu'ils doivent évaluer leurs élèves. De manière générale, les valeurs associées aux différents types de difficultés sont très proches de la moyenne.

La **première dimension** est composée des items suivants : *comprendre précisément où les élèves ont des difficultés* (34a), *varier le type d'instrument* (34c), *évaluer les stratégies ou les démarches* (34e), *évaluer les situations-problèmes ou les activités de recherche* (34g). Il s'agit de difficultés liées d'une part à l'outil/instrument de l'évaluation et, d'autre part, à l'objet de l'évaluation. Les valeurs associées à ces items sont proches de la moyenne et les différences entre les trois ordres sont faibles. Globalement, ces difficultés (celles liées aux outils d'évaluation surtout) sont un peu plus fréquentes chez les enseignants du primaire que chez leurs collègues du postobligatoire.

La **deuxième dimension** regroupe les items *déterminer un seuil d'exigences valables pour l'ensemble de la classe* (34b) et *réaliser une évaluation équitable pour tous les élèves* (34f). Cette dimension renvoie à un souci d'équité vis-à-vis des élèves, souci un peu plus présent au Cycle d'orientation qu'au postobligatoire. On peut sans doute relier cela au principe qu'au CO les objectifs doivent être les mêmes pour tous.

La **troisième dimension** comprend les items *pratiquer l'évaluation formative ou les nouvelles pratiques en évaluation* (34d), *rédiger des questions compréhensibles pour tous les élèves* (34h) et *aucune* (34j). Les deux premières difficultés sont moyennement fréquentes, les différences entre les trois ordres d'enseignement faibles. Comme mentionné plus haut, le troisième item fait l'objet d'un consensus entre les enseignants.

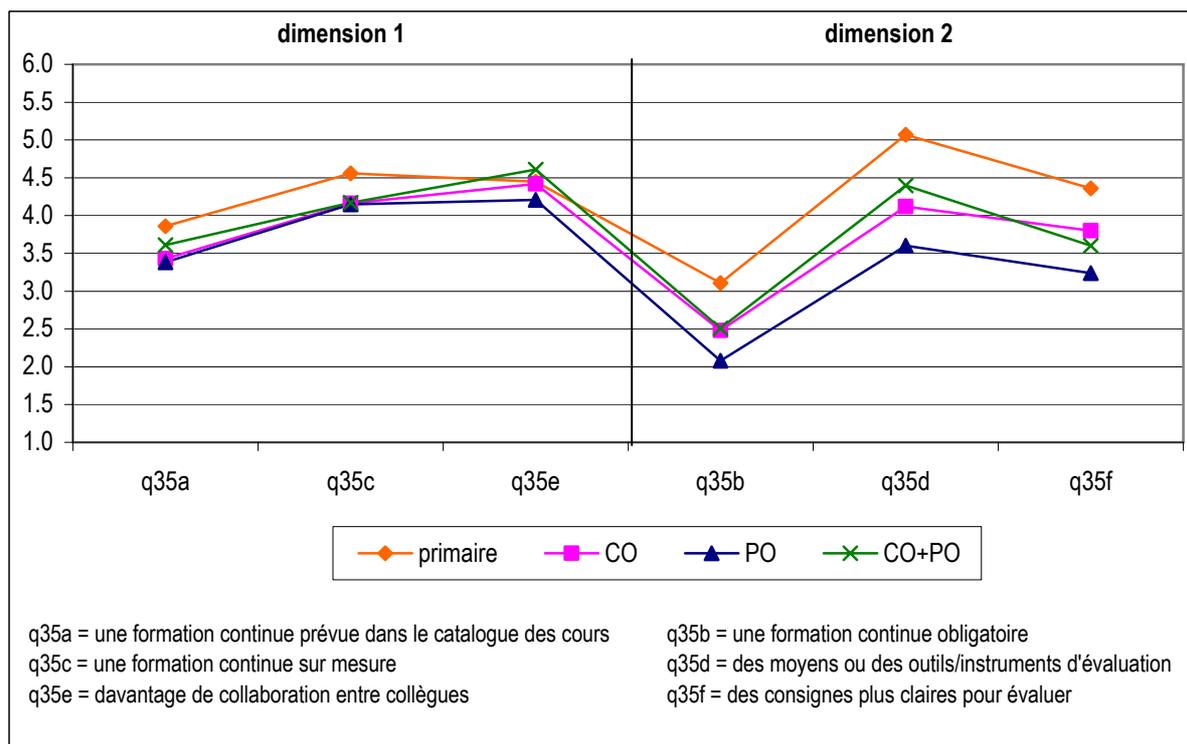
Les besoins

Des trois types de formation proposés, c'est une formation continue sur mesure (liée à un projet d'école ou à un groupe de discipline) qui serait davantage souhaitée par les enseignants des trois ordres. Les autres types de besoins (moyens ou instruments d'évaluation, collaboration entre collègues, consignes plus claires) sont globalement jugés assez importants. Les six items peuvent être regroupés en deux dimensions.

La **première dimension** regroupe les items suivants : *une formation continue prévue dans le catalogue des cours* (35a), *une formation continue sur mesure (liée à un projet d'école ou à un groupe de discipline)* (35c), *davantage de collaboration entre collègues* (35e). Les différences entre ordres d'enseignement sont faibles. Une collaboration accrue entre collègues et une formation continue sur mesure sont des besoins considérés comme assez importants, une formation continue prévue dans le catalogue des cours l'est un peu moins.

La **seconde dimension** comprend les items *une formation continue obligatoire* (35b), *des moyens ou des outils/instruments d'évaluation* (35d), *des consignes plus claires pour évaluer* (35f). Il s'agit là de mesures plus contraignantes pour l'enseignant. Les différences entre les trois ordres d'enseignement sont plus marquées cette fois-ci. Ces besoins sont jugés moins importants par les enseignants du postobligatoire que par ceux du primaire, les enseignants du Cycle d'orientation ayant une position intermédiaire. Une formation continue obligatoire est peu voire très peu (au postobligatoire) souhaitée par les enseignants. Les enseignants du primaire estiment très important de disposer de moyens ou d'outils/instruments d'évaluation.

Graphique 2.21 Besoins et souhaits en matière d'évaluation



Pratiques de différenciation

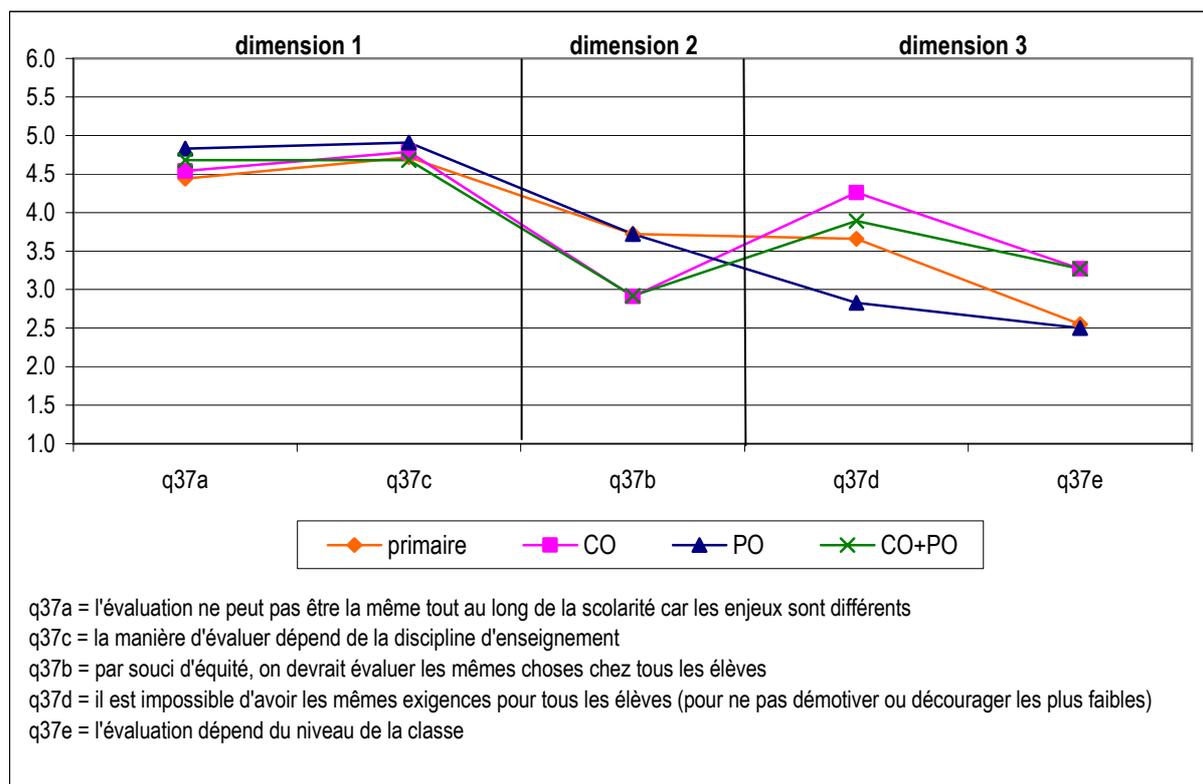
Les items de cette question peuvent être regroupés en trois dimensions.

La **première dimension** comporte les deux items suivants : l'évaluation diffère selon le *moment du cursus scolaire* (37a) et selon la *discipline* (37c). L'adhésion pour ces deux éléments est relativement élevée (4 et plus) dans les trois ordres, de façon très comparable.

La **seconde dimension** comporte un seul item (37b) qui se réfère à l'idée d'une même évaluation pour tous par souci d'équité. Les enseignants du primaire et du PO adhèrent à cette affirmation de façon très moyenne tandis que ceux du CO (et ceux enseignant dans les deux ordres) la rejettent. Cela peut sans doute s'expliquer par le fait qu'au CO les élèves se retrouvent dans des regroupements différenciés ou selon les cas dans des niveaux. Au primaire, la tradition veut que tous les élèves soient évalués de la même manière ; quant au PO, ils sont déjà triés selon les différentes formations et sont donc évalués de la même manière à l'intérieur d'une formation donnée.

La **troisième dimension** quant à elle prône la différenciation de l'évaluation en fonction des élèves (37d) et des classes (37e). Si les enseignants des trois ordres d'enseignement rejettent de manière plus ou moins forte l'idée que l'évaluation dépendrait du niveau de la classe, les positions sont plus divergentes par rapport à la différenciation en fonction des élèves. Les enseignants du CO adhèrent à cette idée et dans une moindre mesure ceux du primaire. Par contre, ceux du PO rejettent cette idée. A ce niveau, l'évaluation doit être la même pour tous.

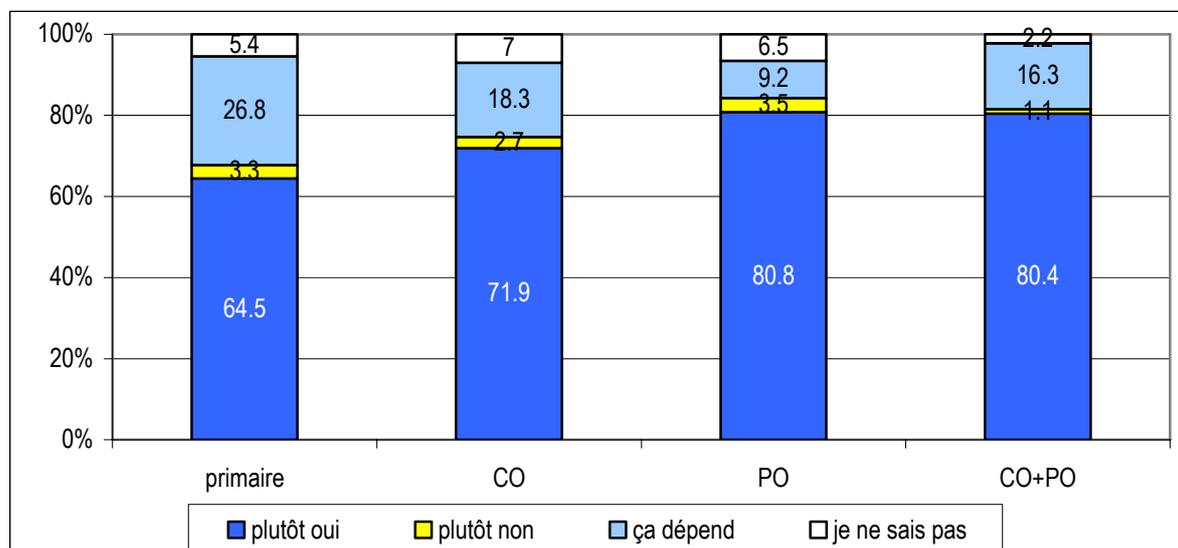
Graphique 2.22 Différenciation de l'évaluation



Pratiques et demande de l'institution

On peut observer une augmentation croissante du primaire au secondaire II concernant l'adéquation entre pratiques et demande de l'institution : au primaire, un peu moins des deux tiers estiment que leurs pratiques correspondent à ce que demande l'institution, tandis qu'au PO ce sentiment atteint 80%. Plus d'un quart des enseignants primaires sont mitigés estimant que cela dépend.

Graphique 2.23 Adéquation entre pratiques et demande de l'institution



Les raisons invoquées sont de plusieurs natures : des demandes peu claires de l'institution, des indications incompatibles avec leur conception de l'enseignement et de l'évaluation, par manque d'exemples simples et applicables dans leur enseignement, par manque de temps ou de moyens. La plupart des enseignants des trois ordres d'enseignement ont invoqué plusieurs raisons, les plus fréquentes étant le manque de clarté des instructions ainsi que le manque de temps (voire de moyens surtout au primaire).

L'évaluation externe

Les huit items concernant l'évaluation externe peuvent être regroupés en trois catégories. Dans l'ensemble, les propositions ne rencontrent pas un très fort taux d'adhésion, certaines donnent lieu à un certain rejet. Par ailleurs, malgré une tradition différente face à l'évaluation commune ou externe dans les trois ordres d'enseignement (présente depuis de nombreuses années au primaire, développée à nouveau assez récemment au CO et plutôt inexistante au PO), on n'observe pas en général de grandes différences d'opinion entre les trois ordres.

La **première dimension** regroupe certains aspects positifs de l'évaluation (générateur d'idées, objectivité et repères) : *en tant que génératrice d'idées nouvelles* (38a), *permet une certaine objectivité par rapport aux attentes pour un degré donné* (38d) et *utilité de l'évaluation externe en plus de l'interne, commune à tous les élèves d'un degré pour donner des repères précis et objectifs* (38f).

Pour l'ensemble de ces éléments, l'accord est légèrement supérieur à la moyenne (entre 4 et 4.9), les différences sont minimes, l'adhésion étant toujours un peu plus marquée au primaire.

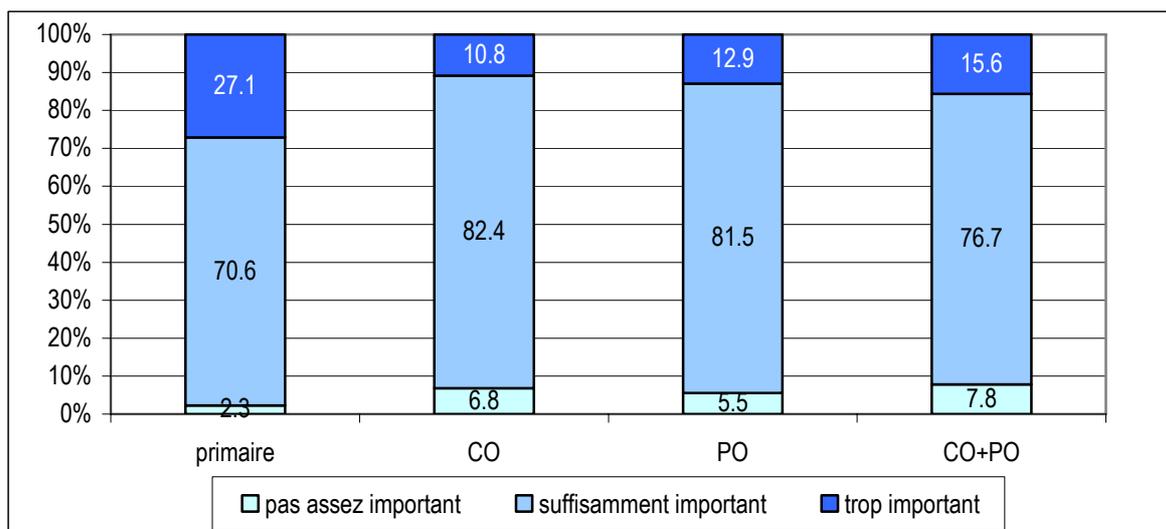
La **deuxième dimension** regroupe aussi les aspects positifs de l'évaluation externe mais en termes de *régulation des pratiques* (38c) et *du système* (38e).

L'accord se situe légèrement au-dessus de la moyenne de manière très équivalente dans les trois ordres.

Enfin, la **troisième dimension** comporte les aspects négatifs de l'évaluation externe : *l'évaluation externe n'est pas pertinente car seul l'enseignant est à même d'évaluer les apprentissages de ses élèves parce qu'il les connaît bien* (38b), *l'évaluation externe sert à évaluer les enseignants* (38g) et *l'évaluation externe ne tient pas compte de ce qui est vraiment enseigné en classe* (38h). Ce qui caractérise ces trois propositions est un désaccord plus ou moins marqué selon les ordres, la dernière proposition obtenant chez les enseignants du secondaire (et surtout du PO) un accord moyen (3.75).

Le temps consacré à l'évaluation des élèves

Le temps consacré à l'évaluation des élèves est considéré par la grande majorité des enseignants des trois ordres d'enseignement comme suffisamment important. On peut observer des différences notamment entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire dans l'intensité. Ceux du primaire sont plus d'un quart à estimer que ce temps est trop important.

Graphique 2.24 Estimation du temps consacré à l'évaluation des élèves

Synthèse

De manière générale, on n'observe pas de grandes différences d'opinion entre les enseignants des trois ordres. Le plus souvent, quand des différences plus marquées apparaissent, elles se manifestent surtout entre les enseignants du primaire et ceux du postobligatoire général. On peut supposer que cela est dû, entre autres, à la formation des enseignants (généraliste vs enseignant spécialiste d'une ou de plusieurs disciplines) et à l'âge ou au type d'élèves. Nous rappellerons les grandes tendances observées.

Ainsi, l'évaluation vise essentiellement à vérifier les acquis et l'atteinte des objectifs, à situer les élèves dans un processus d'apprentissage ou encore à leur donner des repères, ceci pour les enseignants des trois ordres. D'autres finalités rencontrent une adhésion un peu moins importante (orientation, régulation, compréhension des démarches, etc.) Par contre, l'évaluation ne vise pas à classer les élèves.

Les différences apparaissent surtout entre enseignants de l'école primaire et ceux du secondaire concernant l'aspect « sanction » ou « carotte » de l'évaluation, les premiers rejetant assez fortement cette finalité.

De manière générale, les enseignants pensent que l'évaluation doit être intégrée au processus d'enseignement. On observe certaines différences concernant le rôle de l'enseignant dans l'évaluation : alors qu'au primaire et au CO, les enseignants rejettent l'idée que l'enseignant doit être seul à contrôler et à s'intéresser surtout aux résultats de l'évaluation, ceux du PO font preuve d'un accord moyen concernant la première proposition. Il en va de même par rapport à l'évaluation en tant que source de progrès, idée fortement rejetée au primaire et plus ou moins acceptée par le secondaire. On peut supposer que l'âge des élèves joue un rôle.

La conception de l'enseignement suit une certaine évolution au fil des niveaux d'enseignement : on passe d'une position définie comme plutôt socioconstructiviste au primaire à une position davantage orientée vers la transmission des connaissances. Par ailleurs, la seule contrainte qui influe sur l'adéquation entre cette conception et l'évaluation pratiquée se rapporte aux effectifs. On relèvera que les notes représentent aussi chez les enseignants primaires une contrainte perturbante.

Les instruments le plus fréquemment utilisés par les enseignants sont les évaluations ou travaux écrits. Si les grilles d'auto-évaluation, la co-évaluation ou l'évaluation mutuelle sont des pratiques plutôt rares, on observe une plus grande diversité d'instruments au primaire qu'au secondaire : observations de situations pratiques, grilles d'évaluation et surtout le portfolio et le dossier d'évaluation.

Pour construire ou préparer les évaluations, les enseignants des trois ordres d'enseignement se réfèrent aux plans d'études et objectifs d'apprentissages ou encore aux fiches ou exemples provenant de manuels, nettement moins aux règlements ou directives qui fournissent sans doute des indications plus générales voire trop générales. Dans l'ensemble, ils disent réutiliser leurs anciens travaux ou ceux de leurs collègues et au primaire, les balises. Les épreuves d'autres cantons ou d'autres pays ainsi que les ouvrages de références sont peu utilisés. Ces épreuves sont élaborées de manière individuelle au secondaire alors qu'au primaire, on a davantage tendance à le faire en collaboration sans doute de par l'organisation, pratiques encore renforcées par les projets d'école.

Les évaluations portent le plus fréquemment aux trois niveaux de l'enseignement sur ce qui vient d'être étudié et comme on peut s'y attendre, sur les connaissances et les compétences.

La transparence étant dans l'air du temps, la majorité des enseignants déclare avertir leurs élèves des épreuves. Toutefois, les informations sont variables. Les enseignants de l'école primaire se distinguent passablement de leurs collègues sur plusieurs éléments : ils rejettent moins fortement l'idée de ne pas donner d'information aux élèves. Dans les raisons invoquées, ils adhèrent davantage à l'idée qu'il ne faut pas les stresser. Par ailleurs, ils adhèrent de manière moins marquée à l'idée de les avertir une semaine avant ou encore de leur préciser le contenu sur lequel portera l'épreuve.

De manière générale, lors des épreuves, les élèves le plus souvent n'ont pas de document, sinon des documents de référence. Là encore, des différences se manifestent, cette fois surtout entre les enseignants du primaire et ceux du CO : les documents de référence étant déclarés plus souvent au primaire qu'au CO où l'absence de document est plus fréquente. Une autre différence peut être observée dans l'emploi des grilles de critères à prendre en compte, plutôt fréquente au primaire et nettement plus au rare au secondaire.

Pour établir les barèmes, les enseignants ont des pratiques assez diversifiées avec des tendances plus ou moins marquées selon les ordres : ils tiennent compte des démarches utilisées par les élèves, font une analyse de l'erreur, établissent une pondération en fonction de l'importance attribuée aux différents objectifs de l'épreuve, utilisent une grille critériée par objectifs. L'établissement du barème à proprement parler ne s'effectue pas de la même manière au primaire et au secondaire. Au primaire, le seuil de réussite est déterminé assez souvent pour chaque objectif ou partie de l'épreuve (nettement plus rarement au secondaire). L'adaptation du barème aux résultats de la classe se fait assez fréquemment au CO, un peu moins au PO et encore moins au primaire.

Dans l'ensemble, les enseignants corrigent l'épreuve avec tous les élèves, leur rendent les épreuves annotées, reprennent les éléments ayant posé problème lors des prochains cours et sont attentifs aux élèves qui ont mal réussi. On peut observer des différences dans les pratiques de remédiation et de différenciation entre primaire et secondaire : les enseignants primaires ont pour habitude de revoir en petit groupe les notions mal acquises. On peut sans doute attribuer cela au fait que ce type de pratiques est plus facile à mettre en place au primaire étant donné le statut de généraliste et le soutien des GNT.

Quand il s'agit de définir les deux grands types d'évaluation, on observe peu de consensus de la part des enseignants des trois ordres. Pour l'évaluation formative, ils s'accordent surtout sur

la fonction de diagnostic et de remédiation et sur le moment (au cours d'une phase d'enseignement-apprentissage). L'évaluation sommative/certificative a, quant à elle, une fonction de sélection et d'orientation et intervient à quelques moments de l'année, à la fin d'une phase d'enseignement-apprentissage.

Les deux types d'évaluation ont des caractéristiques communes : le fait d'être annoté, de donner aux élèves des repères sur les acquis et lacunes. Au secondaire, les enseignants estiment que les deux évaluations servent à mesurer la progression des élèves, réguler l'enseignement et faire un bilan de ce qui a été appris, tandis que pour ceux du primaire, les deux premiers éléments relèvent surtout de l'évaluation formative.

On observe des différences importantes concernant la formation continue suivie les quatre dernières années sur le thème de l'évaluation. Les enseignants primaires sont plus des deux tiers à en avoir suivi une, alors que c'est nettement plus rare chez ceux du secondaire. On peut supposer que les réformes au primaire liées à l'évaluation, l'offre des cours ainsi que l'existence d'un secteur portant spécifiquement sur ce thème peuvent expliquer ces faits. Par ailleurs, au secondaire, les enseignants suivront davantage une formation liée à une discipline, formation pouvant comporter un volet sur l'évaluation. Ces formations sont considérées par les répondants comme assez utiles. Ils ont plutôt réutilisé des techniques ou des exemples ou encore certaines pratiques.

Ces modifications de pratiques vont le plus souvent dans le sens d'une plus grande transparence vis-à-vis des élèves : utilisation de critères plus précis qui sont par ailleurs fournis aux élèves. De plus, ils rejettent assez fortement l'affirmation comme quoi ils n'auraient rien changé.

En matière de difficultés, les enseignants rejettent l'idée de ne rencontrer aucune difficulté concernant l'évaluation de leurs élèves. Toutefois, les différentes propositions rencontrent un accord assez moyen et peu différencié selon les ordres d'enseignement.

Parmi les besoins les plus mentionnés figure la formation sur mesure. Les enseignants primaires se distinguent de leurs collègues. Ils rejettent moins fortement l'idée d'une formation continue obligatoire, réclament assez fortement des moyens ou des outils/instruments d'évaluation et dans une moindre mesure des consignes claires pour évaluer. Il est intéressant de relever l'accord assez important dans les trois ordres, malgré des pratiques très différentes, concernant une collaboration plus grande entre collègues.

Concernant la différenciation de l'évaluation en fonction de certains éléments, la position des enseignants du CO est différente de celle des autres. Si tous s'accordent sur le fait que l'évaluation diffère selon le moment du cursus scolaire et la discipline, une même évaluation pour tous par souci d'équité est plutôt rejetée par les enseignants du CO, sans doute pour des raisons structurelles. Au primaire, l'enseignant est censé évaluer tous ses élèves de la même manière et au PO aussi, étant donné qu'ils sont répartis dans des programmes de formation spécifiques. Au CO, la situation est différente de par l'existence de regroupements différenciés et de niveaux (et options).

Les pratiques sont de plus en plus considérées comme étant en adéquation avec ce que demande l'institution plus on avance dans les niveaux d'enseignement.

L'évaluation externe, étonnamment, ne semble pas donner lieu à des différences d'opinion en fonction de l'ordre d'enseignement malgré des situations et des pratiques très différentes. Les éléments positifs attribués à l'évaluation externe (*génératrice d'idées nouvelles, objective, complémentaire et fournissant des repères précis et objectifs, régulatrice des pratiques, permet d'évaluer et de réguler le système*) rencontrent un accord très moyen, un peu plus important au primaire. Par ailleurs, les aspects négatifs de l'évaluation externe (*seul*

l'enseignant est à même d'évaluer les apprentissages de ses élèves, sert à évaluer les enseignants, ne tient pas compte de ce qui est vraiment enseigné en classe) sont rejetées de manière plus ou marquée par tous les enseignants.

Enfin, pour tous les enseignants, le temps consacré à l'évaluation est perçu comme suffisamment important. Relevons que plus d'un quart des enseignants primaires l'estime trop important.

2.4 Le poids des autres variables

En plus de l'effet causé par l'ordre d'enseignement mis en évidence dans la première partie de l'analyse, nous avons observé quel était l'impact d'autres variables telles que le genre des enseignants, leur nombre d'années d'expérience ou encore la composition socioculturelle de l'établissement dans lequel ils enseignent au moyen d'une analyse de la variance ainsi qu'une analyse de régression. Il ressort que dans la plupart des cas, l'ordre d'enseignement joue un rôle prépondérant dans les réponses, même si comme on a pu le constater précédemment les différences d'opinion entre enseignants des différents ordres sont parfois assez minimes.

Parmi les trois autres variables considérées, c'est surtout le genre qui semble donner lieu à des différences, un peu moins souvent les années d'enseignement. Par contre, la composition socioculturelle de l'établissement telle que nous avons pu la prendre en compte semble avoir peu d'effet sur les réponses.

Le fait d'être une femme ou un homme semble influencer sur un certain nombre de dimensions, indépendamment de l'ordre d'enseignement (rappelons qu'à l'école primaire les femmes sont sur-représentées dans l'ensemble de la population de référence alors que proportionnellement la tendance s'inverse au fur et à mesure que l'on s'approche de l'enseignement postobligatoire). Toutefois, les différences sont assez peu marquées. On relèvera deux dimensions où l'on trouve des différences moyennes plus importantes. Ainsi, au niveau des pratiques, les portfolios et les dossiers d'évaluation sont davantage utilisés par les femmes que les hommes. Il faut rapprocher cela de pratiques plus fréquentes ou plus préconisées à l'école primaire qu'au secondaire. Précisons que les différences liées à l'ordre d'enseignement ont un poids important même si à l'intérieur d'un ordre donné, on observe des différences plus ou moins marquées entre les hommes et les femmes, notamment au primaire.

De même, la collaboration lors de la construction des évaluations semble plus répandue chez les répondantes que chez les répondants, ceci sans doute en lien avec l'ordre d'enseignement (primaire par rapport au secondaire).

Enfin, on relèvera deux effets du nombre d'années d'expérience. Dans les deux cas, il s'agit d'éléments liés à l'évolution des pratiques. Les différences se situent principalement, comme on pouvait s'y attendre, entre les enseignants ayant moins de cinq d'expérience et ceux qui en ont plus de 20, sans doute de par le fait qu'ils ont davantage eu l'occasion d'être confrontés à des réformes. Les seconds ont davantage tendance à changer en fonction des réformes et déclarent plus souvent que leur seuil d'exigences a baissé. S'il est relativement logique d'observer des différences liées aux années d'expérience concernant l'évolution des pratiques, on peut par contre s'étonner qu'il n'y ait pas de différences dans de nombreuses questions. En effet, on aurait pu supposer que les différentes étapes de la vie des enseignants (Hubermann, 1989) et l'évolution au niveau de la formation initiale comme continue auraient un impact sur la représentation de l'évaluation.

2.5 Profils d'enseignants

Dans cette seconde partie, une analyse des correspondances a été effectuée afin de mettre en lien les réponses des enseignants au questionnaire et des variables telles que le genre, le nombre d'années d'expérience, la population d'élèves (composition socioculturelle de l'établissement), la conception de l'enseignement-apprentissage (plutôt socioconstructiviste vs plutôt transmission des connaissances), et ainsi de faire ressortir des profils d'enseignants.

L'analyse permet d'identifier trois groupes d'enseignants, dont les caractéristiques sont décrites ci-dessous¹⁵.

Pour le *premier groupe* d'enseignants, la nécessité de mettre des notes est à l'origine d'une certaine incompatibilité entre conception de l'enseignement-apprentissage et pratiques d'évaluation. Les outils d'évaluation sont diversifiés et les portfolios et dossiers d'évaluation font partie des instruments privilégiés. Les balises sont utilisées pour préparer les évaluations, en délimiter le champ et les construire, tout comme des outils mis à disposition par l'institution et liés aux moyens d'enseignement (exercices provenant de manuels, épreuves communes ou cantonales, documents reçus lors de formations). La construction des évaluations se fait en collaboration avec des collègues d'un même degré ou d'une même discipline. Aucune information n'est donnée aux élèves avant l'évaluation, ceci afin de ne pas les stresser. Durant l'évaluation, ces derniers peuvent disposer d'une grille de critères à prendre en compte. Les résultats de l'évaluation ont un impact sur la suite de l'enseignement et donnent lieu à des pratiques de différenciation (p. ex. revoir avec un petit groupe les notions mal acquises). Au cours de leur carrière, ces enseignants ont modifié leurs pratiques d'évaluation en introduisant l'évaluation formative, en utilisant des critères plus précis ou encore en augmentant leurs exigences. Ils rencontrent des difficultés plutôt liées aux outils et aux objets d'évaluation. Font partie de leurs souhaits une formation continue et davantage de collaboration entre collègues mais également des mesures plus contraignantes, telles qu'une formation continue obligatoire, des consignes plus claires et des outils d'évaluation. Ils ont enfin une opinion positive de l'évaluation externe, génératrice d'idées nouvelles, permettant une certaine objectivité et donnant des repères précis. *Ce groupe d'enseignants se caractérise donc par des pratiques d'évaluation plutôt formatives, centrées sur l'élève, ainsi que par une approche collective de l'évaluation. Ce sont eux qui expriment les besoins les plus marqués en matière d'évaluation. Y sont associés les enseignants du primaire et ceux des établissements de la catégorie socioprofessionnelle la moins favorisée. La conception de l'enseignement-apprentissage qui y prévaut est de type plutôt socioconstructiviste (c'est l'élève qui construit ses connaissances avec l'aide de l'enseignant qui le rend actif).*

Pour le *second groupe* d'enseignants, l'évaluation a plutôt pour finalité d'obliger les élèves à travailler et de mettre des notes ou des appréciations. Sa dimension normative est jugée importante et elle revêt un caractère de contrainte pour les enseignants. Multiplier les contrôles permet de faire progresser l'élève. L'évaluation est essentiellement de la responsabilité du maître et ce qui importe est le résultat. Ces enseignants construisent seuls leurs évaluations, en utilisant leur expérience et des ressources que l'on peut qualifier de personnelles, telles que des ouvrages scientifiques ou littéraires. Ils donnent aux élèves la date des travaux en début d'année ou de « période ». Des informations telles que le contenu/champ sur lequel va porter l'épreuve leur sont données. Les barèmes sont établis une fois l'épreuve effectuée, en se basant sur les résultats obtenus. Les résultats des évaluations donnent lieu à

¹⁵ On trouvera en annexe IIb le graphique représentant les profils d'enseignants en fonction de différentes dimensions.

peu d'interaction entre l'enseignant et l'élève. Ces enseignants estiment que l'évaluation ne peut pas être la même tout au long de la scolarité car les enjeux sont différents et que la manière d'évaluer dépend de la discipline d'enseignement. Enfin, ils sont plutôt opposés à l'évaluation externe. *L'évaluation est donc davantage envisagée dans une optique sommative. Elle est élaborée de manière individuelle et implique peu l'élève. Ce profil est plus caractéristique des enseignants du secondaire, particulièrement du postobligatoire. La conception de l'enseignement-apprentissage associée est un modèle de type plutôt transmissif (c'est l'enseignant qui transmet les connaissances).*

Pour le *troisième groupe* d'enseignants, l'évaluation a pour finalité de vérifier les acquis, voir où en est l'élève, le situer voire remédier à ses difficultés. Ces enseignants sont d'avis que l'évaluation doit s'adapter au niveau de la classe. Pour préparer leurs évaluations, en délimiter le champ et les construire, ces enseignants ont recours aux directives officielles (règlements, directives, plans d'études) ainsi qu'à divers outils : épreuves antérieures ou de collègues, travaux disponibles sur internet. Lors des épreuves, ils ne laissent aucun document à disposition des élèves. Ces enseignants réutilisent ce qu'ils ont appris durant les formations suivies (des techniques, des exemples, etc.), ou alors jugent le contenu de la formation intéressant mais son application difficile et trop coûteuse en temps. Lorsqu'on les interroge sur les modifications intervenues dans leurs pratiques, ils disent mieux intégrer l'évaluation dans leur enseignement, préciser aux élèves les critères d'évaluation ou encore n'avoir rien changé. *Les pratiques d'évaluation de ce troisième groupe d'enseignants sont un peu intermédiaires. Ils ont passablement recours à des ressources institutionnelles. Il s'agit d'enseignants peu expérimentés. On retrouve également ici surtout les enseignants voltigeant entre le CO et le PO. La conception de l'enseignement-apprentissage associée s'inscrit dans un modèle plutôt socioconstructiviste (c'est l'élève qui construit ses connaissances avec l'aide de l'enseignant qui le rend actif).*

3. PRATIQUES D'ÉVALUATION A L'INTERIEUR DE CHAQUE ORDRE D'ENSEIGNEMENT ET EN FONCTION DE LA DISCIPLINE ENSEIGNEE

Cette partie de l'analyse sera consacrée plus particulièrement aux tendances à l'intérieur de l'ordre d'enseignement (division élémentaire et moyenne ainsi que type d'école pour l'enseignement primaire, disciplines au CO et au PO ; types d'établissement au CO ainsi que regroupements, Collège, Ecole de commerce et Ecole de culture générale pour le PO).

3.1 Résultats à l'intérieur de chaque ordre

A l'école primaire¹⁶

Pour observer plus finement les pratiques déclarées par les enseignants de l'école primaire, nous avons pris en compte deux variables : le *cycle* (élémentaire ou moyen) et le fait d'enseigner dans une école *en projet* ou *non*. Pour la première variable, nous avons défini une troisième catégorie (« cycle primaire »), certains maîtres enseignant dans les deux cycles (GNT, enseignant spécialisé ou maître spécialiste d'une discipline). Il ressort de l'analyse de la variance que, dans un certain nombre de cas, on peut observer des différences assez minimes de pratiques déclarées chez les enseignants des deux cycles ou de leur regroupement et dans une moindre mesure, en fonction du type d'école (en projet ou non) dans le sens qu'elles ne sont pas significatives du point de vue pédagogique. On peut supposer que la formation des enseignants, initiale ou continue, étant la même et d'autre part, qu'un certain nombre d'entre eux changent d'école plus ou moins régulièrement, le fait d'enseigner dans l'un ou l'autre type d'école a assez peu d'impact sur les pratiques d'évaluation (à l'exception peut-être du fait de mettre des notes ou non).

Dans l'ensemble, que l'on prenne ces deux variables séparément ou non, les différences sont relativement minimales à l'exception des dimensions suivantes.

Ainsi, on observe des variations un peu plus importantes entre enseignants du cycle élémentaire et ceux du cycle moyen concernant l'utilisation du portfolio, des balises et de la collaboration entre collègues du point de vue du travail. Ces pratiques sont nettement plus fréquentes au cycle élémentaire qu'au cycle moyen (ou dans les deux). Par contre, la tendance s'inverse quand il s'agit de construire les évaluations en utilisant son expérience ou lorsqu'il s'agit des informations données aux élèves quand on les avertit d'une épreuve (contenu, délai et critères d'évaluation) ou encore des raisons de ne pas les avertir avant (épreuves surprises pour voir où ils en sont ou pour les obliger à travailler régulièrement). Ainsi, au cycle élémentaire, ces pratiques ayant lieu avant l'épreuve sont peu fréquentes alors qu'elles le sont davantage au cycle moyen.

¹⁶ Comme pour les autres ordres d'enseignement, nous avons essayé d'effectuer une analyse des correspondances. Toutefois, les profils de réponses étant trop similaires et les différences entre groupes inexistantes, elle n'a donné lieu à rien (pas de mise en évidence d'axe).

Du point de vue du type d'école, on retiendra seulement une dimension qui a donné lieu à des différences un peu plus importantes, l'utilisation de portfolios ou de dossiers d'évaluation encore plus fréquente chez les enseignants des écoles en projet.

Enfin, quand on considère les deux variables ensemble, on observe un effet conjugué sur deux dimensions, l'utilisation du portfolio ou de dossiers d'évaluation ainsi que le fait de réutiliser la formation continue en la partageant avec les collègues de l'école. Ainsi, l'écart de pratiques concernant les portfolios est minime entre enseignants d'écoles en projet des deux cycles ; par contre, elle est importante entre enseignants du cycle élémentaire et ceux du cycle moyen dans le second type d'école : pratique très fréquente au cycle élémentaire, peu fréquente au cycle moyen. On peut faire la même constatation quand il s'agit de partager la formation continue avec les collègues de l'école : peu de différence entre enseignants des deux cycles provenant d'écoles en projet, différence nettement plus marquée dans les écoles n'étant pas en projet.

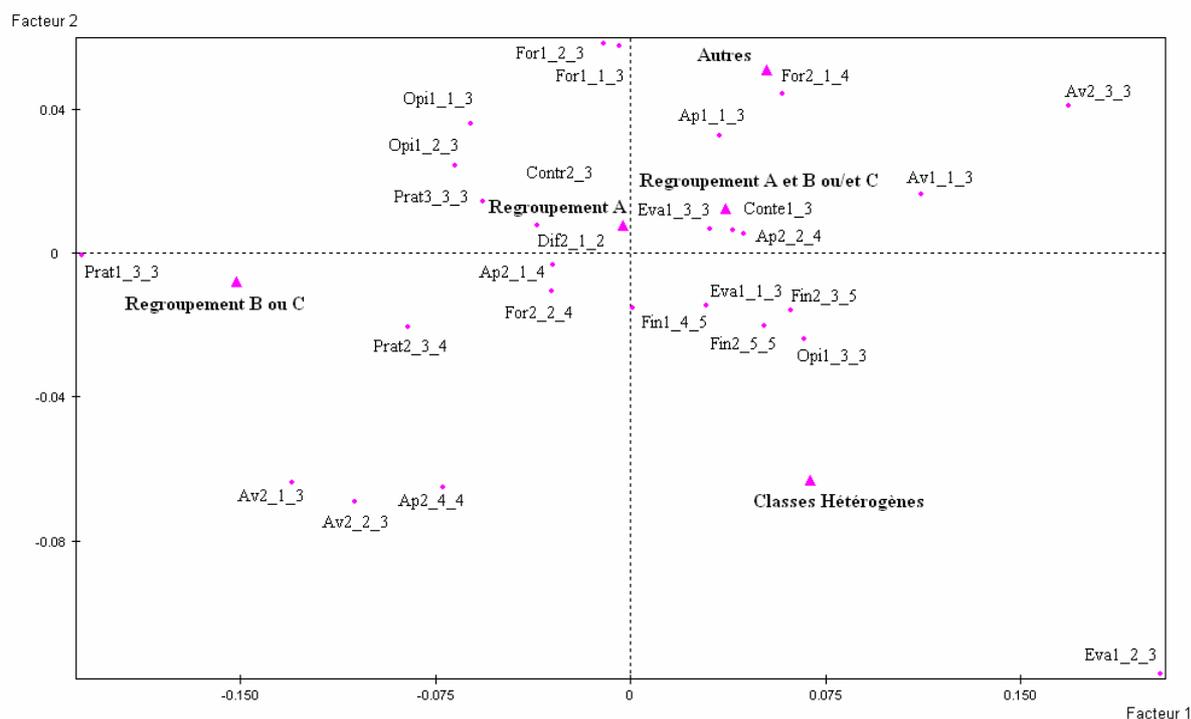
Au Cycle d'orientation

Une analyse des correspondances a été effectuée afin de mettre en lien les réponses des enseignants du Cycle d'orientation au questionnaire et le(s) type(s) de classe dans le(s)quel(s) ils enseignent : regroupement A, regroupement B (ou C), regroupements A et B (et/ou C), classes hétérogènes, autres classes (p. ex. classes d'accueil, classes atelier). L'analyse montre que les pratiques d'évaluation de ces enseignants sont très proches. Comme l'illustre le graphique 3.1, les enseignants des classes de regroupement A et ceux des classes de regroupement A et B (et/ou C) se situent très près du centre des axes, les différentes dimensions de l'analyse ne permettant pas de distinguer leurs pratiques d'évaluation de celles de leurs collègues. Les enseignants des classes de regroupement B (ou C), des classes d'un collège hétérogène et des classes « autres » présentent en revanche certaines spécificités¹⁷.

Enseignants des classes de regroupement B (ou C)

Les contraintes matérielles (p. ex. nombre de périodes, effectifs trop élevés) sont plus souvent à l'origine d'une certaine incompatibilité entre conception de l'enseignement-apprentissage et pratiques d'évaluation chez les enseignants des classes de regroupement B (ou C). Ces derniers se distinguent également par une pratique plus fréquente du portfolio ou du dossier d'évaluation. Pour préparer leurs évaluations, en délimiter le champ et les construire, ils ont davantage recours à des ressources que l'on peut qualifier de personnelles (p. ex. ouvrages de référence). Ils travaillent par ailleurs plus souvent avec des collègues d'un même degré ou d'une même discipline pour construire leurs évaluations. Il est plus courant que les élèves disposent de documents durant l'évaluation (ouvrages étudiés en classe, classeur de cours, documents de référence). Après l'évaluation, il arrive plus fréquemment que l'enseignant corrige l'épreuve en classe avec tous les élèves ou rende les épreuves annotées. Il est également plus fréquent que l'enseignant ne compte pas l'épreuve. Lorsqu'on les interroge sur les modifications intervenues dans leurs pratiques d'évaluation au cours de leur carrière, ces enseignants répondent davantage avoir introduit de l'évaluation formative et utiliser des critères plus précis. Leurs besoins en formation continue sont plus importants, tout comme leur souhait d'une collaboration accrue entre collègues. Ces enseignants sont enfin plus en accord avec différentes caractéristiques positives de l'évaluation externe, en termes d'objectivité et de régulation des pratiques ou du système.

¹⁷ Sont présentées sur le graphique 3.1 uniquement les variables dont la contribution et/ou le cosinus carré sont élevés.

Graphique 3.1 Profils à l'intérieur du CO (en fonction des regroupements ou du type d'établissement)¹⁸


Enseignants des classes d'un collège hétérogène

Lorsqu'on les interroge sur les finalités de l'évaluation, les enseignants des classes d'un collège hétérogène accordent plus d'importance à l'idée de pouvoir classer les élèves. Ils sont également plus en accord avec le fait d'adapter l'évaluation en fonction du niveau de la classe d'une part, et de multiplier les contrôles et les notes/appréciations pour faire progresser les élèves d'autre part. Ces enseignants se distinguent principalement par leur accord plus marqué avec l'affirmation selon laquelle, par souci d'équité, on devrait évaluer les mêmes choses chez tous les élèves (p. ex. regroupements A et B, différents niveaux à l'intérieur d'une même classe). Ils sont également plus en accord avec l'idée que la manière d'évaluer dépend de la discipline d'enseignement. Enfin, leur opinion à l'égard de l'évaluation externe est moins favorable.

Enseignants des classes « autres » (p. ex. classes d'accueil, classes atelier)

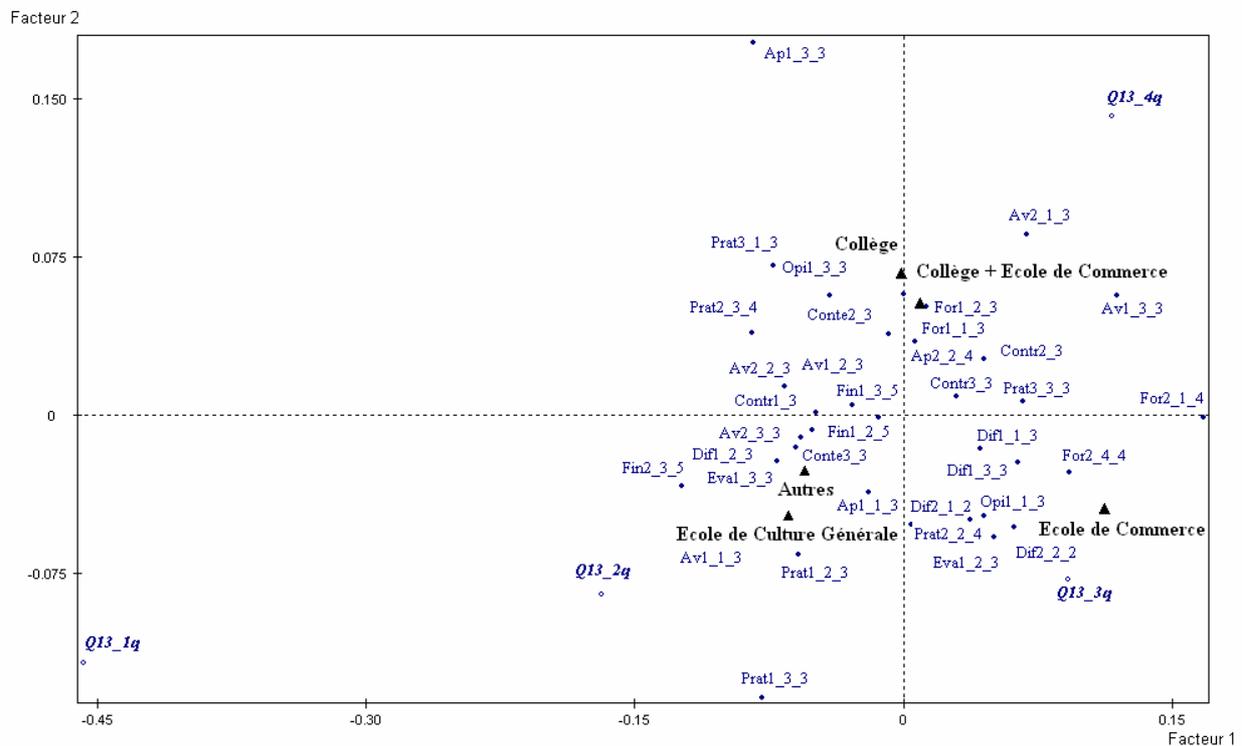
Il arrive un peu plus souvent, dans ces classes, que l'enseignant ne donne aucune information aux élèves avant l'évaluation. Il est également plus fréquent que les élèves ne disposent d'aucun document pendant l'évaluation. Différents critères ou stratégies de correction/notation sont plus couramment utilisés (p. ex. juste/faux, prise en compte de la participation ou de l'implication des élèves, seuil de réussite déterminé en fonction des objectifs du plan d'études). Les enseignants de ces classes sont notamment plus en accord avec l'affirmation selon laquelle la formation reçue était trop générale pour la réutiliser, mais affirment également davantage avoir réutilisé ce qu'ils ont appris en le partageant avec des collègues de l'école. Ces enseignants ont davantage changé en fonction des réformes.

¹⁸ Les différentes dimensions présentées dans le graphique sont décrites dans l'annexe IIb.

Dans l'enseignement postobligatoire

Une analyse des correspondances a été effectuée afin de mettre cette fois-ci en lien les réponses des enseignants du postobligatoire au questionnaire et le(s) programme(s) de formation dans le(s)quel(s) ils enseignent : Ecole de culture générale, Ecole de commerce, Collège, Collège et Ecole de commerce, ou autres (p. ex. classes du SCAI et de la SGIPA). L'analyse montre que les pratiques d'évaluation de ces enseignants sont proches et qu'un bon nombre de dimensions ne permettent pas de les distinguer. Les enseignants des différents programmes de formation présentent toutefois les caractéristiques suivantes¹⁹.

Graphique 3.2 Profils à l'intérieur de l'enseignement postobligatoire en fonction des différents programmes de formation



Les enseignants de l'ECG et des classes « autres »

Les enseignants de l'ECG et des classes « autres » sont les plus en accord avec la conception selon laquelle l'évaluation doit s'adapter au niveau de la classe. Ils se distinguent par un recours à des outils d'évaluation plus diversifiés et procèdent notamment plus souvent à des observations d'élèves en situation et des évaluations de situations pratiques. Leurs évaluations portent plus souvent sur les stratégies et les démarches de l'élève. Durant les épreuves, les élèves ne disposent plutôt d'aucun document. Ces enseignants se distinguent également par un recours plus fréquent à certains critères ou stratégies de correction/notation (p. ex. prise en compte de la participation ou de l'implication des élèves, seuil de réussite déterminé en

¹⁹ Sont présentées sur le graphique 3.2 uniquement les variables dont la contribution et/ou le cosinus carré sont élevés.

fonction des objectifs du plan d'études, seuil de réussite déterminé pour chaque objectif ou partie d'épreuve). Ils rencontrent plus fréquemment les difficultés suivantes : déterminer un seuil d'exigences valable pour l'ensemble de la classe et réaliser une évaluation équitable pour tous les élèves. Ces enseignants sont les plus en accord avec une différenciation de l'évaluation en fonction des élèves et du niveau de la classe. La conception de l'enseignement-apprentissage associée se rapproche davantage d'un modèle plutôt socioconstructiviste.

Les enseignants du Collège et ceux enseignant à la fois au Collège et à l'Ecole de commerce

Pour préparer leurs évaluations, en délimiter le champ et les construire, ces enseignants ont plus souvent recours à des ressources que l'on peut qualifier de personnelles. Il leur arrive plus souvent de construire leurs évaluations avec les élèves, une telle pratique étant toutefois marginale. Leurs évaluations portent plus fréquemment sur un large champ ou sur le savoir rendre compte (explicitations, justifications des élèves). Lors des épreuves, les élèves ont plus fréquemment à disposition des documents tels que des ouvrages étudiés en classe ou des documents de référence. Il arrive plus souvent à ces enseignants d'établir le barème une fois l'épreuve effectuée par les élèves, en se basant sur les résultats de ces derniers. Il est également plus fréquent que les résultats des évaluations ne donnent lieu à aucune véritable interaction entre l'enseignant et l'élève. Ces enseignants affirment davantage ne pas avoir réutilisé ce qu'ils ont appris lors de la (des) formation(s) suivie(s) ou l'avoir partagé avec des collègues de l'école. Enfin, ils ont une opinion plus négative de l'évaluation externe. La conception de l'enseignement-apprentissage associée se rapproche davantage d'un modèle plutôt transmissif.

Les enseignants de l'Ecole de commerce

Les contraintes matérielles (p. ex. manque de temps, effectifs trop élevés) et celles liées au contenu (p. ex. obligation de faire de l'évaluation formative ou nouvelles pratiques en évaluation, manque de clarté des objectifs) sont plus souvent à l'origine d'une certaine incompatibilité entre conception de l'enseignement-apprentissage et pratiques d'évaluation chez les enseignants de l'Ecole de commerce. Ces derniers se distinguent en outre par une plus fréquente collaboration avec des collègues d'un même degré ou d'une même discipline, lors de la construction des évaluations. Ils donnent à leurs élèves la date des travaux en début d'année ou de période (planning). Ces enseignants répondent davantage avoir baissé leur seuil d'exigences au fil des années et avoir changé en fonction des réformes. Ils rencontrent plus souvent des difficultés telles que pratiquer l'évaluation formative/les nouvelles pratiques en évaluation, rédiger des questions compréhensibles pour tous les élèves, mais également des difficultés liées aux outils d'évaluation et aux contenus. Ils ont en outre des besoins plus importants en matière d'évaluation. Ils sont davantage en accord avec l'affirmation selon laquelle, par souci d'équité, on devrait évaluer les mêmes choses chez tous les élèves. Ils sont également plus en accord avec différentes caractéristiques positives de l'évaluation externe (génératrice d'idées nouvelles, permet une certaine objectivité, donne des repères précis et objectifs, etc.).

3.2 L'évaluation selon les disciplines

Une analyse des correspondances des opinions et pratiques d'évaluation a été effectuée en fonction des disciplines enseignées au secondaire (*voir graphiques 3.3a et b*). Elle montre que la plupart des dimensions ne permettent pas de distinguer de façon contrastée les différents groupes de discipline. Il n'y a par exemple pas de nettes différences en ce qui concerne les contenus des évaluations ou encore les actions de remédiation des difficultés rencontrées par les élèves après l'évaluation. Néanmoins, un certain nombre de dimensions présentent des différences plus marquées, en particulier les *documents laissés à la disposition des élèves lors des évaluations* (axe horizontal sur le graphique). Alors que les enseignants de langue II, de mathématiques et de sciences de la nature ne laissent souvent aucun document à disposition (tout particulièrement au Cycle d'orientation), les enseignants des sciences de l'homme et surtout de français mettent à la disposition des élèves divers documents. Cette différence est tout aussi marquée dans les deux ordres d'enseignement. Au Cycle d'orientation, les enseignants de français se distinguent également en proposant aux élèves une grille de critères à prendre en compte lors de l'épreuve, alors qu'au postobligatoire, c'est davantage la possibilité d'avoir à disposition divers documents (dictionnaires, ouvrages étudiés, cahier de cours) qui entraîne des différences avec les autres disciplines.

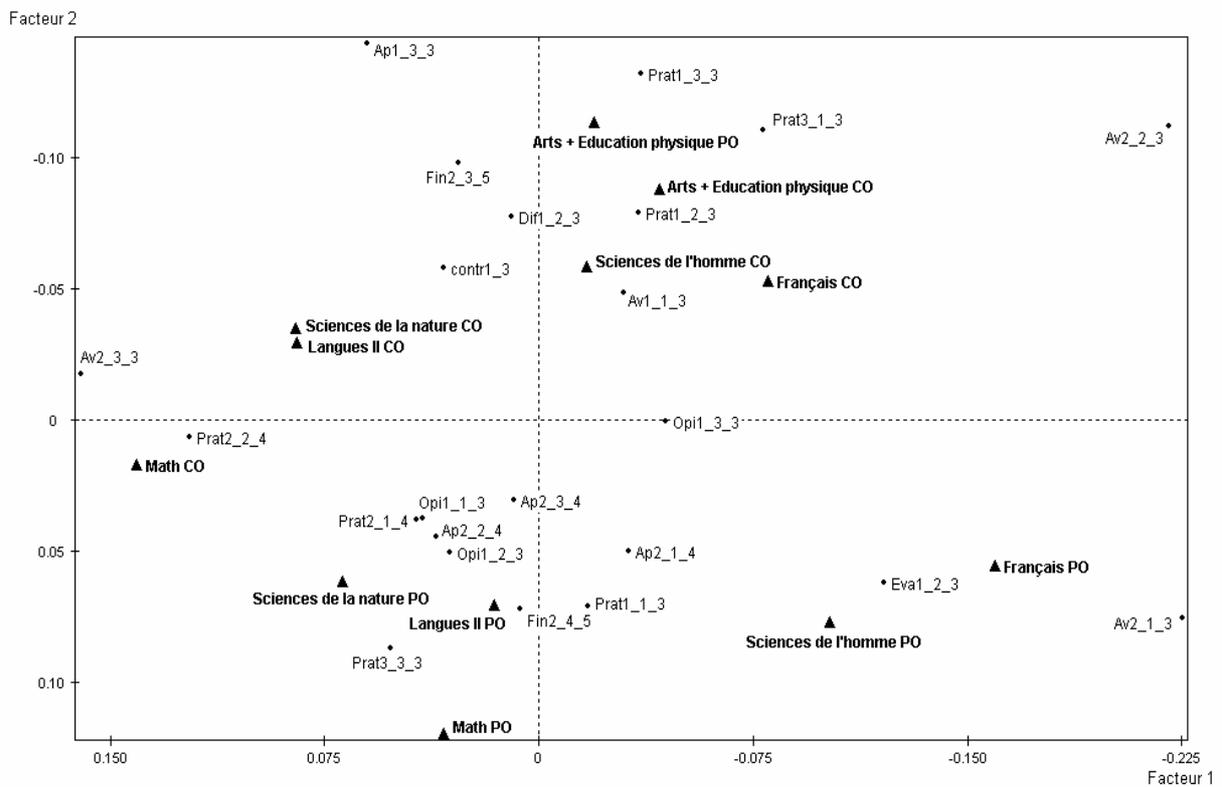
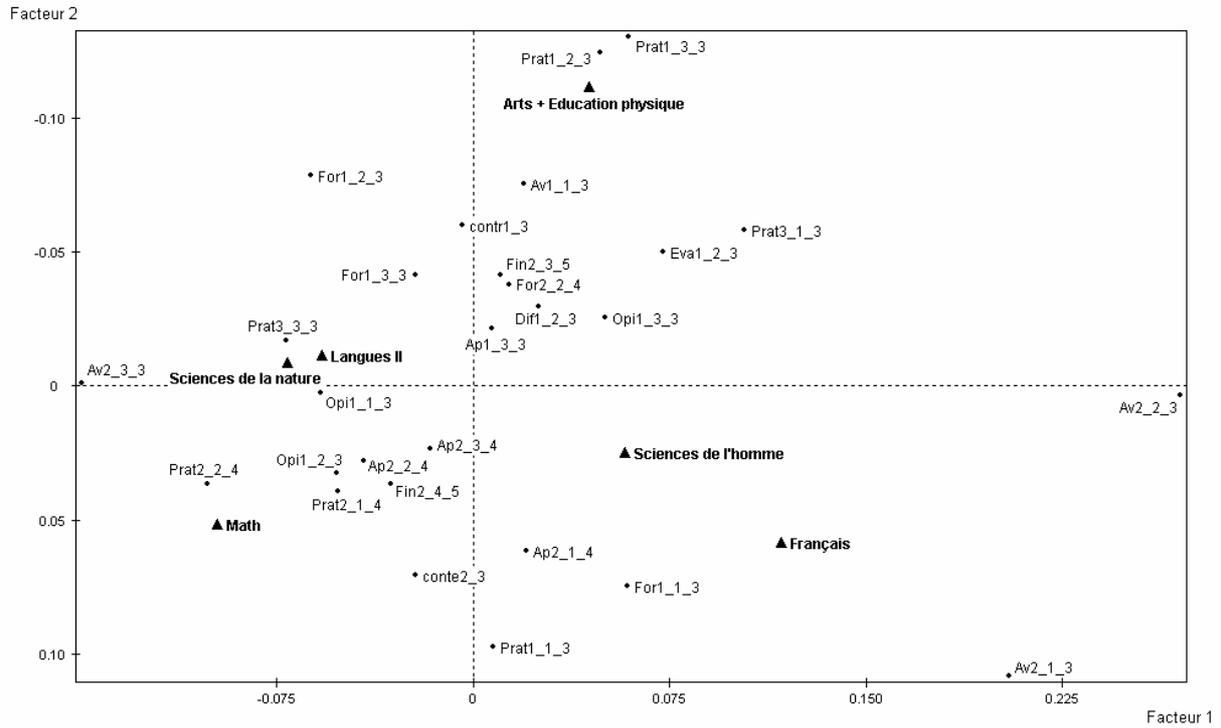
En second lieu, on observe des différences relativement marquées en ce qui concerne *les outils et la différenciation de l'évaluation* (axe vertical sur le graphique). Ces différences sont particulièrement fortes au postobligatoire, entre les enseignants d'art (dessin, musique, etc.) et d'éducation physique d'une part et les autres groupes de discipline d'autre part. Tandis que les enseignants des disciplines littéraires et scientifiques plébiscitent l'évaluation écrite, les enseignants d'art et d'éducation physique emploient davantage d'autres outils, comme les dossiers d'évaluation, les évaluations de situations pratiques ou encore la co-évaluation (élève-enseignant). C'est également ce même groupe disciplinaire qui se distingue lorsqu'il s'agit de différenciation en fonction de la classe ou des élèves. Les enseignants d'art ou d'éducation physique, plus que leurs collègues des autres disciplines, prennent en compte la participation ou l'implication des élèves en cours et établissent le barème une fois l'évaluation effectuée, en se basant sur les résultats obtenus.

Au Cycle d'orientation, ces différences dans les pratiques sont nettement moins marquées. En effet, bien que les enseignants d'art et d'éducation physique sont toujours les champions de la différenciation et de la diversification des outils, ils sont suivis de près par les enseignants des autres disciplines, d'abord les enseignants des sciences de l'homme et du français, puis les enseignants des sciences de la nature et des langues II et enfin ceux de mathématiques, qui sont les plus défavorables à ces pratiques.

Il ressort très clairement de cette dernière analyse que les différences de pratiques entre les domaines disciplinaires sont bien moins importantes que celles inter-ordres d'enseignement, à l'exception des enseignants d'art et d'éducation physique. En effet, il est intéressant de noter qu'à contrario des autres groupes de disciplines, ces enseignants ne présentent pas des pratiques d'évaluation différentes selon l'ordre d'enseignement, en privilégiant tout autant la différenciation et l'adaptation en fonction du niveau de la classe ou de l'élève au postobligatoire qu'au Cycle d'orientation.

Des différences moindres peuvent également être observées au niveau de la *construction de l'évaluation*. Bien qu'une majorité d'enseignants déclarent construire eux-mêmes leurs évaluations, les enseignants d'art et d'éducation physique, mais aussi de français (Cycle d'orientation) et des sciences de l'homme (Cycle d'orientation), sont ceux qui construisent le plus leurs évaluations avec leurs élèves. En revanche, ce sont les enseignants de langue II, des

Graphiques 3.3a et b Profils en fonction de la discipline enseignée (au secondaire)²⁰



²⁰ Sont présentées sur les graphiques 3.3a et b uniquement les variables dont la contribution et/ou le cosinus carré sont élevés.

sciences de la nature et de mathématiques qui collaborent le plus avec leurs collègues. C'est également ce dernier groupe d'enseignants qui utilisent le plus les documents officiels (manuels, etc.) pour préparer leurs évaluations et qui sont les plus favorables à une évaluation externe.

Concernant la formation initiale et continue, les enseignants d'art et d'éducation physique sont les plus nombreux à déclarer avoir introduit l'évaluation formative au cours de leur carrière professionnelle. Avec leurs collègues des langues II et des sciences de la nature, ils disent majoritairement réutiliser ce qu'ils ont appris en matière d'évaluation lors de ces formations, tandis que les enseignants de français ou des sciences de l'homme sont ceux qui semblent avoir le moins pris en compte la formation reçue dans leurs pratiques d'évaluation.

Les enseignants de mathématiques, discipline enseignée généralement par niveau, sont les plus farouchement opposés à l'idée de devoir évaluer les mêmes choses chez tous les élèves. Cette proposition n'est désapprouvée que de peu par les enseignants des autres disciplines ; les enseignants des sciences de l'homme y étant même très légèrement favorables.

Une seconde analyse des correspondances a été effectuée (*voir graphiques 3.4a et b*) afin d'établir un lien entre les réponses des enseignants du secondaire en ce qui concerne la différenciation entre évaluation formative et évaluation sommative/certificative (question 26) et la discipline enseignée. L'analyse montre que les opinions des enseignants des différents groupes de disciplines sont proches et ne permettent pas de les distinguer de façon notable. Au-delà de ce consensus, on peut néanmoins mettre en évidence quelques disparités, avec une nouvelle fois les enseignants d'art et d'éducation physique, qui se distinguent le plus nettement des autres disciplines. Ceux-ci sont notamment les plus nombreux à considérer l'évaluation formative à elle seule comme servant à réguler l'enseignement et intervenant régulièrement, se rapprochant par là même des opinions et pratiques des enseignants de l'école primaire. Ce sont également ces enseignants qui laissent à l'évaluation certificative/sommative seule la fonction de différenciation des élèves.

Les pratiques différentes des enseignants d'art et d'éducation physique peuvent s'expliquer par le fait que l'évaluation dans ces disciplines vise d'autres buts que la mesure des acquis. Elle est intégrée au processus même d'apprentissage et intervient au cours de celui-ci. En second lieu, les enjeux ne sont pas les mêmes. Dans les disciplines scientifiques et littéraires, l'évaluation certificative/sommative sert à la sélection des élèves, alors qu'elle ne joue qu'un rôle mineur sur ce point pour les disciplines artistiques ou l'éducation physique.

Concernant l'évaluation certificative/sommative, les enseignants des différents groupes de discipline s'accordent quant à sa fonction de sélection et d'orientation, de différenciation des élèves (tout particulièrement pour les enseignants d'art et d'éducation physique), à sa situation dans le temps (intervient plutôt à quelques moments de l'année et à la fin d'une phase d'enseignement-apprentissage) (accord massif parmi les enseignants de mathématiques) et sur le fait qu'elle soit chiffrée. Pour les enseignants de français, de mathématiques et des sciences de l'homme, il s'agit d'une évaluation qui doit permettre à l'élève de se situer par rapport à ses camarades. Les enseignants des autres disciplines sont moins favorables à cette idée, estimant davantage que les deux types d'évaluation ont cette caractéristique.

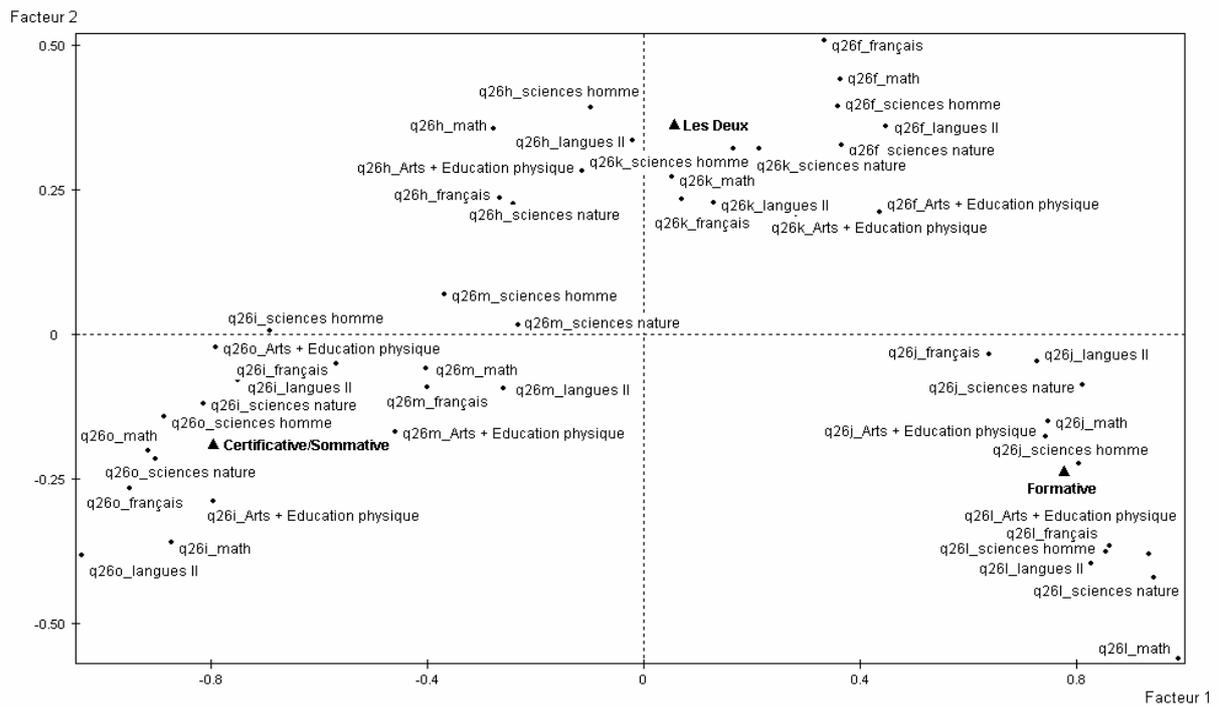
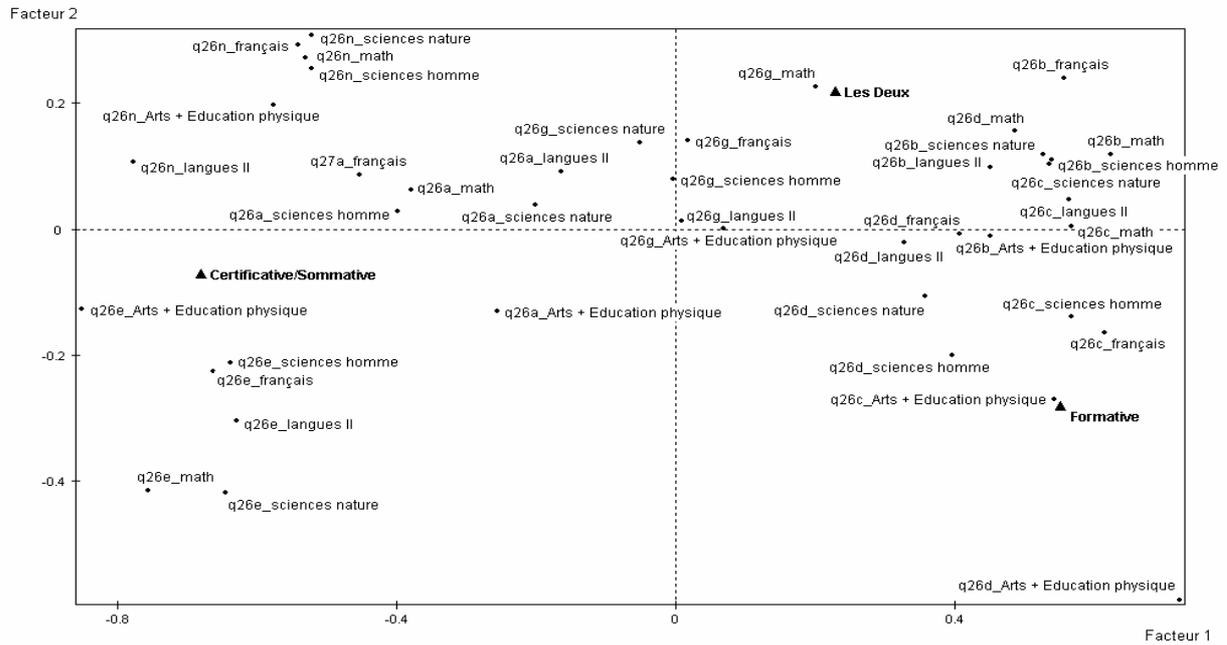
Ce qui caractérise l'évaluation formative parmi l'ensemble des groupes de disciplines se rapporte à sa fonction de diagnostic des difficultés et de remédiation et au fait qu'elle a lieu au cours d'une phase d'enseignement-apprentissage (accord massif parmi les enseignants de mathématiques).

Pour l'ensemble des groupes de disciplines, trois caractéristiques semblent vraies pour les deux types d'évaluation : le fait de servir à faire un bilan de ce qui a été appris, de viser la réussite (accord massif des enseignants de mathématiques) et de réguler l'enseignement (à l'exception des enseignants d'art et d'éducation physique, qui considèrent cette dernière caractéristique comme relevant davantage de l'évaluation formative).

Pour plusieurs propositions, le consensus entre disciplines, mais également entre enseignants d'un même groupe de disciplines est moins marqué. Aux caractéristiques de donner aux élèves de points de repères sur leurs acquis ou leurs lacunes, de permettre de mesurer la progression des élèves et d'être annotée, les réponses sont partagées entre l'évaluation formative (tout particulièrement pour les enseignants d'art et d'éducation physique) et les deux types d'évaluation (en particulier les enseignants de français et de mathématiques).

La plus grande variation d'opinion entre les groupes de disciplines se situe par rapport à l'intervention régulière des évaluations. Les enseignants d'art et d'éducation physique sont de loin les plus nombreux à considérer l'évaluation formative comme intervenant régulièrement. Les enseignants des sciences de l'homme, des sciences de la nature, de langues II et de français (dans un ordre décroissant) sont encore majoritairement de cet avis, bien que dans une moindre mesure, alors que les enseignants de mathématiques penchent plutôt pour dire que les deux types d'évaluation interviennent régulièrement.

Graphiques 3.4a et b Représentations concernant l'évaluation formative et sommative/certificative en fonction de la discipline enseignée²¹



²¹ Par souci de lisibilité, l'analyse est partagée en deux graphiques.

SYNTHESE ET DISCUSSION

Nous allons tout d'abord rappeler les points les plus saillants de cette enquête auprès des enseignants des trois ordres d'enseignement et essayer d'apporter des réponses aux questions que nous nous posons, en mettant notamment en évidence les liens (ou au contraire les écarts) entre les pratiques déclarées et les instructions officielles, y compris le cadre de référence pour l'harmonisation des principes et la régulation des pratiques en matière d'évaluation tout au long de la scolarité. Nous terminerons en mettant quelques éléments en discussion.

Points saillants

Les pratiques des enseignants ont été mises en évidence à travers un questionnaire largement diffusé et des entretiens réalisés auprès d'un petit échantillon contrasté d'enseignants de l'école primaire, du Cycle d'orientation, du Collège, d'Ecoles de commerce (en particulier des maîtres enseignants dans les CF) ainsi que des Ecoles de culture générale.

En tout premier lieu, nous avons considéré l'ordre d'enseignement comme la dimension la plus importante et avons analysé dans un second temps seulement l'influence d'autres variables telles que le genre, les années d'expérience ou le public d'élèves fréquentant l'école (composition socioculturelle).

Les pratiques d'évaluation diffèrent-elles fondamentalement d'un ordre d'enseignement à l'autre ?

De manière générale, il ressort qu'il n'y a pas de différences fondamentales dans les pratiques déclarées des enseignants des trois ordres, bien qu'on puisse constater un certain nombre de différences entre les enseignants du primaire et ceux du secondaire (notamment de l'enseignement postobligatoire « général »). On peut sans doute expliquer ces différences par la formation initiale des enseignants, leur statut (généraliste vs spécialiste), le public d'élèves (tous les élèves vs élèves triés dans un programme de formation) et les finalités de l'enseignement (enseignement obligatoire vs orientation vers la vie active ou poursuite des études).

Les finalités de l'évaluation

Pour l'ensemble des enseignants ayant répondu au questionnaire, l'évaluation vise à *vérifier les acquis et l'atteinte des objectifs*, à *situer les élèves dans un processus d'apprentissage* et à *leur donner des repères*, et de façon légèrement moins marquée à orienter, réguler et comprendre les démarches, mais en tout cas pas à classer les élèves. En d'autres termes, les finalités sont caractéristiques de l'évaluation sommative/certificative mais aussi de la formative. Dans une enquête française sur l'évaluation réalisée auprès d'enseignants du Collège (secondaire I) (Braxmeyer et al., 2005), on retrouve les mêmes résultats. « *L'évaluation paraît, de fait, avoir aux yeux des professeurs du Collège, pour principales*

fonctions la mesure et la vérification » (p.13). L'idée que l'évaluation sert à fournir une note arrive en 3^e position, mentionnée seulement par 41% des enseignants français. Si les auteurs de l'étude considèrent que la conception de l'évaluation est plutôt sommative, ils ajoutent qu'il y a malgré tout des signes que les enseignants voient aussi d'autres finalités que l'on pourrait qualifier de plus formatives : *comprendre la nature des erreurs et planifier les progressions* (réponses un peu moins fréquentes que les deux principales finalités).

A Genève, l'évaluation considérée comme une « sanction » ou une « carotte » (pour motiver les élèves) est fortement rejetée à l'école primaire.

Dans les entretiens, d'autres éléments sont apparus : par exemple, mettre des notes a été fréquemment mentionné chez les enseignants du secondaire comme un objectif de l'évaluation. Par ailleurs, rendre compte se décline différemment : aux parents au primaire et aux élèves au postobligatoire.

Conceptions de l'évaluation et de l'enseignement-apprentissage

L'évaluation est considérée comme devant être *intégrée au processus d'enseignement* aux différents moments du cursus. Pour Scallon (2004), ce postulat serait plus applicable ou concevable dans le cas de l'évaluation formative avec l'idée de régulation interactive introduite par Allal (1979) où *la démarche d'évaluation prend une place de choix au cœur même des situations d'apprentissage* (Scallon, 2004, p. 21). De manière moins tranchée, comme le relève Barlow (2003) citant Cardinet, les types d'évaluation qui se déroulent aux différentes étapes du processus (avant, pendant, après) et ont des fonctions diverses peuvent être définis et intégrés dans la situation d'enseignement. Ainsi, avant de commencer la formation, l'enseignant définira les objectifs à atteindre, pourra les vérifier en cours de route et remédier puis procéder à une évaluation finale pour vérifier si l'objectif est atteint.

Par ailleurs, on peut s'interroger avec Barlow (2003) sur la position de l'évaluateur : s'identifie-t-il à l'enseignant ou *au contraire ne cesse-t-on pas d'enseigner pour évaluer ?* (p. 65).

Dans notre enquête, le rôle de l'enseignant dans l'évaluation n'est pas considéré de la même manière chez les enseignants du primaire et du CO comparés à ceux du postobligatoire. Ainsi, les enseignants de l'école obligatoire rejettent l'idée d'un enseignant seul responsable de l'évaluation et ne s'intéressant qu'aux résultats de l'évaluation (qui s'apparenterait à ce que Jorro (2000) appelle « instructeur-contrôleur »). On peut sans doute relier cela avec la conception de l'enseignement-apprentissage. En effet, comme le déclare Bélair (1999), *« l'analyse du geste d'évaluation ne peut être effectuée sans une référence directe à l'acte d'enseignement et la conception de l'apprentissage qui s'en dégage »* (p. 15). Sur un continuum allant d'une vision socioconstructiviste où l'élève est actif dans la construction des apprentissages avec l'aide de l'enseignant à une vision plus traditionnelle où c'est l'enseignant qui transmet les connaissances ou le savoir, on observe une évolution de l'école primaire au postobligatoire : les enseignants du primaire ont une position un peu plus « socioconstructiviste » et ceux du postobligatoire sont un peu plus orientés vers une vision de type « transmission des connaissances », ceux du CO se situant vraiment au centre du continuum (il faut toutefois souligner que les différences ne sont pas très importantes). On peut sans doute expliquer cela par le rôle croissant joué par les contenus des différentes disciplines.

Instruments d'évaluation et contenus

Concernant les instruments utilisés, ce sont les *travaux écrits* qui sont décrits comme le plus utilisés quel que soit l'ordre d'enseignement considéré. On retrouve les mêmes tendances dans l'enquête française (Braxmeyer, 2005). Toutefois, on observe une plus grande diversité d'instruments à l'école primaire : grilles d'évaluation, portfolios et dossiers d'évaluation, ainsi qu'observations de situations pratiques.

Les contenus des évaluations sont les mêmes aux différents moments du cursus : ce qui vient d'être étudié, et surtout des connaissances et des compétences, comme on pouvait s'y attendre. On constate les mêmes choses dans l'enquête française. Rappelons par ailleurs que lors des entretiens, les enseignants du secondaire déclaraient évaluer *ce qui est enseigné*.

Les épreuves ou travaux d'évaluation sont élaborés le plus souvent sur la base des plans d'études, de fiches ou d'exemples provenant de manuels ou encore d'anciennes épreuves (éventuellement celles de collègues). Elle se fait plutôt individuellement au secondaire, davantage en collaboration au primaire.

Avant, pendant et après l'évaluation

La transparence est de mise dans les trois ordres : on avertit les élèves avant les épreuves. Toutefois, le type d'informations données est variable, allant d'un seul planning à des contenus précis. Par ailleurs, les enseignants de l'école primaire sont davantage favorables à l'idée de ne pas donner d'information, ceci afin de ne pas stresser les élèves.

On relèvera qu'à part au CO, les documents sont généralement autorisés pendant les épreuves.

Concernant la correction et les barèmes, la tendance générale est plutôt de tenir compte des démarches des élèves et d'analyser les erreurs mais aussi de pondérer en fonction des objectifs et d'utiliser une grille critériée. On peut constater des différences au niveau de l'établissement du barème : à l'école primaire, le seuil de réussite est plus fréquemment basé sur les objectifs qu'au secondaire. Relevons aussi une pratique plus fréquente au CO : l'adaptation du barème aux résultats de la classe.

Différenciation de l'évaluation

Si l'on observe un certain consensus sur le fait que l'évaluation dépend du moment du cursus scolaire et de la discipline, les enseignants du CO se différencient de leurs collègues quand on parle d'une *même évaluation pour tous par souci d'équité*. Ils sont peu favorables à cette idée. On peut supposer que la question de l'hétérogénéité au sein d'une classe semble plus difficile à gérer qu'au primaire, par exemple. Il est intéressant de souligner que les enseignants du Collège français (secondaire I) mentionnent comme attente principale par rapport à l'évaluation la prise en compte de l'hétérogénéité des élèves en diversifiant l'évaluation. Dans cette même enquête, d'autres attentes sont aussi citées telles que la nécessité d'outils d'évaluation standardisés ainsi qu'une collaboration et concertation entre enseignants.

Représentations des deux principaux types d'évaluation

Les représentations des deux grands types d'évaluation ne semblent pas faire le consensus entre les trois ordres, à l'exception de quelques éléments. Ainsi, pour la majorité des enseignants interrogés, l'évaluation *formative* se caractérise par sa fonction de *diagnostic* et

de **remédiation** et le **moment où elle intervient** (au cours d'une phase d'enseignement). L'évaluation *sommative/certificative*, quant à elle, a une fonction de **sélection** et d'**orientation** et intervient **à quelques moments de l'année**, de préférence **à la fin** d'une phase d'enseignement, ou d'une année voire d'un cycle. Les deux évaluations sont **annotées** et **donnent des repères sur les acquis et les lacunes des élèves**.

Pour les enseignants du secondaire, les deux types d'évaluation servent à **mesurer la progression** et à **réguler l'enseignement**, caractéristiques imputables surtout à l'évaluation formative chez les enseignants du primaire, ainsi qu'à faire un bilan.

Lors des entretiens, les enseignants ont déclaré que l'évaluation *formative* était intégrée au processus de formation, supposait une remédiation et était non chiffrée, tandis que l'évaluation *sommative/certificative* visait à faire un bilan à un moment précis, était notée et pouvait servir à motiver les élèves (surtout pour ceux du secondaire). Certains enseignants (plutôt au secondaire) ont précisé dans la pratique qu'il était difficile de distinguer ces deux types d'évaluation ou de pratiquer l'évaluation sommative sans y inclure une part formative.

Les enseignants sont peu d'accord sur des éléments qui différencieraient les deux types d'évaluation (instruments, contenus, etc.). Dans les entretiens, les différences étaient plus marquées, certains instruments étant davantage utilisés dans le cadre de l'évaluation formative : par exemple, portfolios ou autoévaluation.

La formation continue en évaluation

La pratique de la formation continue concernant l'évaluation est très différente selon l'ordre d'enseignement (en particulier primaire vs secondaire). Les enseignants du primaire sont relativement nombreux à en avoir suivi une dans les quatre dernières années, pratique nettement plus rare dans le secondaire. On peut sans doute expliquer cela par l'offre de formation et les réformes. En effet, au primaire, il y a un secteur directement responsable de ce thème. Par ailleurs, l'introduction du nouveau livret, et dans les écoles en projet, d'évaluations sans notes ont rendu cette pratique quasi obligatoire. Dans le secondaire, les enseignants suivront davantage une formation continue dans la discipline qu'ils enseignent, formation qui peut contenir un volet consacré à l'évaluation. On relèvera les besoins les plus fréquemment évoqués : une formation sur mesure et davantage de collaboration entre collègues (ainsi qu'au primaire surtout, des outils ou instruments d'évaluation). Lors des entretiens, les enseignants mentionnaient également ces deux derniers éléments.

Opinion sur l'évaluation externe

L'évaluation externe donne lieu, étonnamment, étant donné le contexte différent d'un ordre d'enseignement à l'autre, à peu de différences dans les réponses au questionnaire. L'accord est assez moyen concernant les points positifs tels que *régulation des pratiques, générateur d'idées*, etc. Par contre, les points négatifs au sujet de l'évaluation externe (*l'enseignant est le seul à connaître ses élèves et donc capable de les évaluer, l'évaluation externe ne tient pas compte de ce qui se fait en classe, elle permet d'évaluer les enseignants*) sont rejetés de manière assez forte par l'ensemble des enseignants. On retrouve une tendance relevée dans plusieurs travaux de recherche mettant en évidence une certaine appréhension, voire un rejet des épreuves communes ou de l'évaluation externe en général (Cardinet 1987 ; Davaud & Cardinet, 1992) même si, résumant le concept pour une évaluation cohérente en Suisse romande de 1996, Weiss (2002) précise que « *l'évaluation externe y est (peut-être) considérée comme un instrument utile au calibrage des évaluations personnelles des enseignants et complémentaires à leurs pratiques internes d'appréciation des apprentissages des élèves* »

(p. 3). Lors des entretiens, on avait observé des différences entre enseignants du primaire plus favorables à l'évaluation externe qui sert de point de repère, de cadre de référence. Les mêmes enseignants relevaient certains problèmes liés à la passation et à la correction. Ntamakiliro et Thessaro (2002) obtenaient le même type de résultats dans leur enquête auprès des enseignants primaires genevois : aspects positifs dus au fait que les épreuves sont élaborées par des spécialistes et constituent des épreuves de référence (renouvellement et enrichissement des outils d'évaluation), fournissent des repères fiables pour l'appréciation du niveau d'apprentissage et leur propre auto-évaluation mais aussi négatifs notamment par le stress engendré par l'administration et la correction de ces épreuves ou encore le sentiment d'être contrôlés. De manière générale dans nos entretiens, les enseignants des trois ordres d'enseignement évoquaient les effets négatifs sur les enseignants et les élèves du point de vue de la pression exercée. Ceux du secondaire se montraient sceptiques par rapport au lien avec ce qui enseigné. Enfin, seuls les enseignants du primaire déclaraient réutiliser les épreuves cantonales.

Adéquation entre pratiques et demandes institutionnelles

L'adéquation entre pratiques et demandes de l'institution va en augmentant au fil des ordres d'enseignement : un peu moins des deux tiers des enseignants primaires estiment que leurs pratiques correspondent à ce que demande l'institution alors qu'au postobligatoire, ce sentiment atteint 80%. Les raisons invoquées se rapportent au manque de clarté des demandes, à des indications incompatibles avec leur conception de l'enseignement et de l'évaluation, par manque de temps ou de moyens, notamment.

Temps consacré à l'évaluation

Enfin, le temps consacré à l'évaluation est considéré par l'ensemble des enseignants comme suffisamment important, quoique trop important pour un quart des enseignants primaires.

Poids des autres dimensions

Nous avons considéré l'ordre d'enseignement comme dimension d'analyse principale. Quand on s'intéresse à l'influence sur les pratiques des autres dimensions, telles que le genre, le nombre d'années d'expérience ou le public scolaire, on observe peu d'effet, comparativement au rôle joué par l'ordre d'enseignement. Quelques rares éléments donnent lieu à des différences plus marquées entre hommes et femmes, ou en fonction du nombre d'années d'expérience, indépendamment de l'ordre d'enseignement.

Profils d'enseignants

Lorsqu'on essaie de déterminer des profils d'enseignants, on peut en définir trois.

- Le premier groupe se caractérise par une certaine diversification des outils d'évaluation, et notamment l'utilisation de portfolios et de dossiers d'évaluation ou encore de balises, une certaine collaboration lors de la construction d'épreuves, pas d'information donnée aux élèves avant une épreuve pour ne pas les stresser, un impact de l'évaluation sur la suite de l'enseignement et la réutilisation de la formation continue. Les besoins relevés sont les suivants : de la formation continue et davantage de collaboration entre collègues mais aussi des consignes claires ainsi que des outils d'évaluation. Ces enseignants ont une opinion relativement positive de l'évaluation externe, génératrice d'idées nouvelles,

permettant une certaine objectivité et donnant des repères précis. Ils estiment que la nécessité de mettre des notes est à l'origine d'une certaine incompatibilité entre leur conception de l'enseignement apprentissage et leurs pratiques d'évaluation que l'on pourrait qualifier de formatives. Cette vision de l'enseignement est plutôt socioconstructiviste (c'est l'élève qui construit ses connaissances avec l'aide de l'enseignant). On trouve dans ce groupe davantage d'enseignants primaires et d'enseignants d'établissements de la catégorie socioprofessionnelle la moins favorisée.

- Le deuxième groupe estime que l'évaluation a pour finalité d'obliger les élèves à travailler, de mettre des notes ou des appréciations, qu'il est nécessaire de multiplier les contrôles pour faire progresser les élèves, que l'évaluation est de la responsabilité du maître qui construit seul ses évaluations et qui établit les barèmes a posteriori. Pour ces enseignants, l'évaluation ne peut pas être la même tout au long de la scolarité car les enjeux sont différents et la manière d'évaluer dépend de la discipline d'enseignement. Les caractéristiques se rapprochent davantage de l'évaluation sommative, la vision de l'enseignement est plus transmissive (c'est l'enseignant qui transmet les connaissances) que dans le premier groupe. On y trouve plus d'enseignants du secondaire, particulièrement du postobligatoire.
- Enfin, le troisième groupe est un peu intermédiaire : l'évaluation a pour finalités de vérifier les acquis, de voir où en est l'élève, de le situer voire de remédier à ses difficultés. Elle doit s'adapter au niveau de la classe, on utilise les directives officielles, la formation continue est réutilisée. Les élèves n'ont pas de documents à leur disposition pendant les épreuves. En matière de modifications apportées au fil des années, ces enseignants disent mieux intégrer l'évaluation dans leur enseignement, préciser aux élèves les critères d'évaluation ou encore n'avoir rien changé. Ce dernier groupe se caractérise notamment par une expérience relativement courte ; de plus, ce sont surtout des enseignants voltigeant entre le CO et le PO. Leur conception de l'enseignement est comme celle du premier groupe, proche d'une approche socioconstructiviste.

Pratiques d'évaluation à l'intérieur des ordres d'enseignement

- A l'intérieur de *l'école primaire*, on observe peu de différences en fonction du cycle (élémentaire ou moyen) ou en fonction du type d'école (école en projet ou non) à l'exception de deux éléments : la fréquence de la pratique du portfolio et du dossier d'évaluation, et celle de la collaboration avec des collègues (pratique plus fréquente au cycle élémentaire qu'au cycle moyen). De plus, s'il y a peu de différences concernant le portfolio au cycle élémentaire, que l'école soit en projet ou non, elle est nettement plus marquée au cycle moyen selon le type d'école.
- Au *Cycle d'orientation*, bien que les pratiques soient très proches, on observe des différences entre enseignants qui n'enseignent que dans des regroupements B ou C, ceux des classes hétérogènes et ceux enseignant dans d'autres types de classe (accueil ou atelier).

Ainsi, les enseignants des *regroupements B et C* se différencient sur un certain nombre de points de leurs collègues enseignant dans le regroupement A (ou en A et en B). De manière générale, ils semblent avoir besoin de recourir à d'autres pratiques d'évaluation pour gérer leurs élèves. Par exemple, ils déclarent plus souvent utiliser des portfolios, ils ont davantage recours à des ressources personnelles de type ouvrages de références pour préparer leurs évaluations mais travaillent plus souvent avec des collègues d'un même degré. Leurs élèves ont plus souvent des documents à disposition lors des épreuves qui

sont corrigées en classe avec tous les élèves ou rendues annotées. Ils déclarent avoir modifié leurs pratiques en introduisant l'évaluation formative ainsi que des critères plus précis. Ils ont des besoins en formation continue plus importants et souhaitent davantage de collaboration avec les collègues. Ils ont une attitude plus positive vis-à-vis de l'évaluation externe.

Pour les enseignants des *collèges « hétérogènes »*, l'évaluation doit être adaptée au niveau de la classe même s'ils défendent assez fortement l'idée que l'on devrait évaluer les mêmes choses chez tous les élèves, se distinguant de manière marquée de leurs collègues. Ils se caractérisent aussi par l'importance qu'ils donnent à l'idée que l'évaluation sert à classer les élèves. Ils estiment également nécessaire de multiplier les contrôles ainsi que les notes ou appréciations pour faire progresser les élèves. Evaluer dépend de la discipline. La question de la gestion de la différenciation semble donc au cœur des réflexions (tension entre idéal d'équité et gestion au quotidien). Enfin, l'évaluation externe semble peu appréciée dans ce groupe.

Les personnes qui enseignent dans les *classes d'accueil ou atelier* ont un profil relativement particulier de par les élèves qui fréquentent ces classes. Ils ont tendance à ne pas donner d'information avant l'évaluation, les élèves n'ont pas de documents à disposition (sans doute à cause du type d'épreuves, ou pour qu'ils n'aient pas trop de choses à lire). Lors de la correction ou de la notation, la participation et l'implication des élèves sont pris en compte, le seuil de réussite est déterminé en fonction des objectifs (pratiques plus proches de celles du primaire) et sur la base des réponses justes ou fausses. Ils déclarent aussi avoir changé avec les réformes.

- Au *postobligatoire*, le programme de formation (ECG, Collège, Ecole de commerce) donne lieu à des profils de réponses différenciés. Les enseignants de l'*ECG* estiment que l'évaluation doit s'adapter au niveau de la classe, déclarent utiliser une plus grande diversité d'instruments (observation en situation, évaluation de situations pratiques p. ex.), ne donnent pas de document pendant les épreuves, prennent en compte dans leur évaluation l'implication ou la participation des élèves, notamment pour la correction et la notation. Le seuil de réussite est basé sur les objectifs. Ils estiment difficile d'avoir un seuil d'exigences pour l'ensemble de la classe, sont favorables à une différenciation de l'évaluation en fonction des élèves et du niveau de la classe. Leur vision de l'enseignement est plus orientée vers une approche socioconstructiviste.

Les maîtres enseignant au *Collège* ou ceux enseignant *à la fois au Collège et dans les Ecoles de commerce* se caractérisent par l'utilisation de ressources personnelles pour élaborer leurs épreuves. Elles sont parfois construites avec leurs élèves et portent plus fréquemment sur un large champ ou sur le savoir rendre compte (justifications des élèves). Pour ce faire, les élèves peuvent avoir à disposition des documents (ouvrages étudiés en classe ou de référence). Le barème est plus souvent établi a posteriori, sur la base des résultats des élèves. Ils déclarent avoir peu réutilisé ce qu'ils ont appris lors de la formation continue. Enfin, leur opinion de l'évaluation externe est plus négative. Leur conception de l'enseignement apprentissage se rapproche davantage d'un modèle transmissif.

Les enseignants de l'*Ecole de commerce* (CF et diplôme) estiment que leurs pratiques d'évaluation ne sont pas toujours compatibles avec leur conception de l'enseignement-apprentissage à cause de contraintes matérielles (manque de temps ou effectifs trop élevés) ou liées au contenu (obligation de faire de l'évaluation formative, manque de

clarté des objectifs, etc.). Ils se distinguent de leurs collègues par une plus fréquente collaboration avec des collègues d'un même degré ou d'une même discipline lors de l'élaboration des évaluations. Les élèves sont prévenus des épreuves (planning). Ils ont davantage changé en fonction des réformes et baissé leur seuil d'exigences (sans doute lié à la création des compléments de formation dans les deux types d'écoles, de culture générale et de commerce). Ils rencontrent plus souvent des difficultés – pratiquer l'évaluation formative ou de nouvelles pratiques en évaluation, rédiger des questions compréhensibles pour tous les élèves, difficultés liées aux outils d'évaluation et aux contenus – et ont des besoins plus importants. Evaluer les mêmes choses chez tous les élèves par souci d'équité leur semble une préoccupation importante. L'évaluation externe est mieux accueillie par ce groupe en tant que génératrice d'idées nouvelles, permettant une certaine objectivité et donnant des repères précis.

Les pratiques d'évaluation diffèrent-elles en fonction des domaines disciplinaires ?

De manière générale, si l'ensemble des enseignants du CO et du PO (enseignement général) (l'école primaire n'a pas été prise en compte dans cette analyse en fonction des disciplines) sont d'accord avec l'idée qu'on n'évalue pas de la même manière dans toutes les disciplines, les réponses au questionnaire ne donnent pas lieu à de grandes différences quand on les analyse en fonction des domaines disciplinaires. Seules quelques dimensions font exception : les *documents laissés à la disposition des élèves lors des évaluations*, les *outils d'évaluation* ou encore la *différenciation de l'évaluation*. Ainsi, les enseignants de *français* et des *sciences de l'homme* (histoire, géographie, éducation citoyenne, etc.) laissent des documents à disposition pendant les épreuves contrairement à leurs collègues d'autres domaines, tels que les *langues II*, les *mathématiques* ou les *sciences de la nature* (biologie, physique, chimie, observation scientifique, etc.).

Concernant les outils d'évaluation, les enseignants *d'art et d'éducation physique* se distinguent de leurs collègues qui privilégient les travaux écrits, sans doute par la nature de la discipline, par l'utilisation de dossiers d'évaluation, d'évaluation de situations pratiques ou encore de la co-évaluation (élève/enseignant). De même, d'autres éléments sont pris en compte tels que la participation ou l'implication des élèves en cours. Le barème est établi a posteriori sur la base des résultats obtenus. Là encore, on retrouve certains éléments mis en évidence dans l'enquête française concernant les enseignants d'éducation physique et de sports qui se distinguent de leurs collègues.

Il faut toutefois souligner qu'à l'intérieur du Cycle d'orientation, les différences dans les pratiques sont moins marquées même si les enseignants *d'art et d'éducation physique* privilégient davantage que leurs collègues la différenciation et la diversification des outils. En d'autres termes, les différences de pratiques entre domaines de disciplines sont moins importantes que celles inter-ordres d'enseignement à l'exception du domaine *art et éducation physique* où l'on privilégie tout autant la différenciation et l'adaptation en fonction du niveau de la classe ou des élèves au postobligatoire qu'au Cycle d'orientation.

On relèvera encore quelques tendances : les évaluations sont construites le plus souvent par les enseignants eux-mêmes (de façon individuelle) à quelques nuances près. Les enseignants *d'art et d'éducation physique*, ainsi que de *français* et des *sciences de l'homme* au Cycle d'orientation en particulier, construisent plus souvent leurs évaluations avec leurs élèves tandis que ceux de *langue II*, des *sciences de la nature* et de *mathématiques* collaborent davantage avec leurs collègues.

La formation initiale et continue est un autre élément différenciateur des domaines de disciplines. Ainsi, ce sont les enseignants *d'art et d'éducation physique* qui sont les plus nombreux à déclarer avoir introduit l'évaluation formative (au cours de leur carrière professionnelle). De même, ils disent (ainsi que leurs collègues de *langues II* et des *sciences de la nature*) réutiliser ce qu'ils ont appris lors de leurs formations. Par contre, ceux de *français* ou de *sciences de l'homme* semblent avoir moins fréquemment pris en compte dans leurs pratiques d'évaluation la formation reçue.

Enfin, les enseignants de *mathématiques* (enseignées généralement par niveau) sont les plus farouchement opposés à l'idée de devoir évaluer les mêmes choses chez tous les élèves.

Les représentations de l'évaluation formative et sommative/certificative sont dans l'ensemble assez semblables d'une discipline à l'autre, à quelques nuances près. Ainsi, de nouveau, les enseignants *d'art et d'éducation physique* se distinguent de leurs collègues. L'évaluation formative, à elle seule, sert à réguler l'enseignement et intervient régulièrement, vision plus proche des enseignants du primaire tandis que l'évaluation sommative/certificative seulement a une fonction de différenciation des élèves. On peut sans doute supposer que les finalités de ces disciplines ne sont pas tout à fait les mêmes que dans d'autres qui ont davantage pour fonction la sélection des élèves.

Y a-t-il un écart entre les pratiques déclarées et les attentes institutionnelles ?

Certains éléments mis en évidence dans l'analyse des documents se confirment au niveau des pratiques déclarées des enseignants. Les trois ordres d'enseignement se distinguent par exemple sur leur définition et donc leur représentation des deux principaux types d'évaluation (formative et sommative/certificative). Ainsi, aussi bien dans les documents que dans les réponses au questionnaire, l'évaluation *formative*, en plus de l'aspect diagnostique des lacunes et du moment où elle intervient (caractéristiques communes aux trois ordres), sert, à l'école primaire, à mesurer la progression et permet la régulation de l'enseignement. Chez les enseignants du secondaire, ces caractéristiques sont propres aux deux types d'évaluation.

Dans les documents, les différences sont quasi inexistantes entre ordres d'enseignement concernant l'évaluation *sommative/certificative* qui vise avant tout à attester le degré d'atteinte des objectifs ou à valider les acquis et les compétences des élèves (en vue de l'orientation, rajoute-t-on au Cycle d'orientation).

Rappelons que le cadre de référence donne une définition de l'évaluation formative très semblable à celle de l'enseignement primaire. De plus, il mentionne une fonction d'information concernant les acquis de la formation et précise que l'institution doit se doter de dispositifs qui garantissent la transmission de l'information. Cela rejoint le concept de l'évaluation informative présente au primaire. Par ailleurs, au secondaire, l'idée de rendre compte est aussi présente que ce soit dans les documents ou dans les pratiques déclarées. Ce même cadre de référence insiste sur la transparence au niveau des élèves quant aux objectifs de formation, les moyens d'enseignement et les critères d'évaluation. Or, dans les pratiques, on a pu constater que si la transparence était de mise dans le fait d'avertir les élèves avant les épreuves, le type d'informations données était plus variable.

Au niveau du contenu des évaluations, deux éléments peuvent être relevés : peu de différences entre les niveaux d'enseignement (connaissances et compétences constituent les principaux éléments évalués, comme on pouvait s'y attendre). De plus, les contenus ne se différencient pas non plus en fonction du type d'évaluation.

Les outils d'évaluation sont prioritairement des travaux écrits, quel que soit l'ordre d'enseignement et le type d'évaluation. Toutefois, à certains niveaux (école primaire ou ECG ou encore enseignants d'art et d'éducation physique), on observe une plus grande diversité d'instruments utilisés (portfolios et dossiers d'évaluation, grille d'évaluation, observation, évaluation de situation pratiques, etc.). Par ailleurs, certains instruments sont davantage préconisés pour l'évaluation formative.

Ce qui distingue les deux types d'évaluation se situe davantage au niveau des fonctions, de la notation et du moment choisi que des contenus ou des instruments d'évaluation.

Au terme de ces nombreux résultats, il faut rappeler que l'étude, d'une part, a essayé de prendre en compte les attentes institutionnelles à un moment donné. Ainsi, depuis, un certain nombre de changements ont été apportés comme l'introduction d'un nouveau livret à l'école primaire à la rentrée 2005-2006 en lien avec de nouvelles procédures de notation, ou la réécriture des plans d'études au Cycle d'orientation, au Collège ou dans les Ecoles de culture générale, etc. D'autre part, elle s'est intéressée aux pratiques d'enseignants à travers des entretiens et un questionnaire. Il s'agit de pratiques déclarées (de discours et de représentations) et non de pratiques observées. Un élément d'observation réside toutefois dans la récolte d'exemples de travaux d'évaluation que les enseignants interrogés lors d'entretiens ont bien voulu nous transmettre à titre d'illustration. Or, on sait qu'il y a inévitablement des tensions entre représentations et pratiques effectives. Ainsi, comme le soulignait fort bien Bélair (1993), « *la pratique de l'évaluation en classe demeure très éloignée des croyances et des représentations que s'en font les enseignants et les enseignantes. Même s'il y a eu un immense pas de fait dans les pratiques d'évaluation des enseignants ou enseignantes et même si les recherches actuelles permettent l'émergence de pratiques et de gestion nouvelles, il demeure que les valeurs inhérentes à tout acte d'évaluation semblent escamotées dans la quotidienneté des urgences, des imprévus, des 'feux à éteindre' à longueur de journée* » (p. 170). Par ailleurs, comme le relevaient Van Nieuwenhoven et Jonnaert (1993) qui mettaient en évidence des représentations plutôt formative de l'évaluation chez des enseignants primaires belges (francophones), « *lorsque nous approchons les pratiques déclarées d'évaluation utilisées en classe, nous constatons paradoxalement que les caractéristiques formatives sont nettement moins accentuées* » (p. 61).

Discussion et perspectives

Au terme de cette étude, on peut se poser la question de savoir si une harmonisation des principes d'évaluation (ainsi qu'une régulation des pratiques) est possible compte tenu des différences de pratiques observées entre ordres d'enseignement, sans doute attribuables à un enchevêtrement d'éléments tels que le statut d'enseignant et sa formation (généraliste vs spécialiste d'une discipline), l'organisation du temps (enseignant à temps plein pour une classe donnée vs enseignant devant gérer son enseignement sur des périodes plus ou moins longues selon la discipline), le public d'élèves (âge des élèves, ensemble des élèves vs élèves « triés ») ou encore finalités de l'enseignement (école obligatoire vs enseignement postobligatoire menant à une formation professionnelle ou à des études longues). De manière générale, les conditions de l'enseignement sont donc diverses et les contraintes liées notamment à l'organisation et au fonctionnement différenciés des ordres d'enseignement rendent complexes la mise en place d'une cohérence des principes en matière d'évaluation aussi bien à l'intérieur des ordres d'enseignement qu'entre eux.

Dans ce contexte, l'harmonisation ne peut donc concerner dans l'immédiat que des principes très généraux qui aideront peu les enseignants dans leur travail quotidien. Pour dépasser cela

ou pour donner des indications plus précises et plus utiles au corps enseignant, il faudrait que certaines choses évoluent à l'intérieur de chaque ordre d'enseignement. Pour cela, il est nécessaire de s'appuyer sur des éléments de culture commune aux enseignants des différents ordres. Ainsi, on observe que les enseignants conçoivent que l'évaluation vise à vérifier les acquis et l'atteinte des objectifs mais aussi à situer les élèves dans un processus d'apprentissage et à leur donner des repères. Ces deux aspects des finalités de l'évaluation sont caractéristiques des deux fonctions de l'évaluation, évaluation certificative/sommative et évaluation formative. Ces deux types d'évaluation sont bien présents dans les textes réglementaires des différents ordres d'enseignement, par contre leurs définitions mériteraient certainement d'être clarifiées.

Une cohérence inter-ordres d'enseignement...

On peut supposer que la collaboration entre ordres d'enseignement ainsi que le nouveau concept de formation initiale (notamment pour le secondaire) devrait aller dans le sens d'une plus grande cohérence et permettre de poursuivre le travail important et complexe qu'avait entrepris la COMLIEPCOPO chargée d'élaborer un cadre de référence pour harmoniser les principes d'évaluation tout au long de la scolarité. Ainsi, certaines propositions du cadre de référence peuvent être considérées comme le point de départ de la construction ou de l'amélioration de cette cohérence :

- définition d'objectifs clairs (notamment pour les élèves, objectifs et critères de l'évaluation) ;
- évaluation portant sur ce qui a été enseigné, de préférence en se basant sur le programme ou plan d'études (point sur lequel on reviendra plus loin) ;
- utilisation de l'évaluation formative : il est nécessaire d'avoir et de différencier les deux formes principales de l'évaluation, sommative/certificative et formative. Ces deux évaluations doivent remplir des fonctions différentes : l'une avec une fonction de bilan et de certification à la fin d'une période ou de l'année, et l'autre permettant un diagnostic (en particulier des lacunes) et une remédiation en cours d'apprentissage. L'évaluation devrait aussi passer par le rendre compte aux parents, aux élèves, aux enseignants et à l'institution.

Cohérence ne veut pas dire harmoniser les pratiques et avoir les mêmes tout au long de la scolarité. Les buts sont différents selon le moment du cursus : cycle élémentaire par rapport au cycle moyen, primaire par rapport au Cycle d'orientation, école obligatoire par rapport à l'enseignement postobligatoire (à l'intérieur duquel les différents programmes de formation poursuivent également des objectifs variés).

Aux trois grands moments du cursus scolaire, on a pu mettre en évidence un fonctionnement différent au sein de l'institution : du point de vue du nombre de documents donnant aux enseignants des indications concernant l'évaluation des élèves et de la diffusion de ces documents. En outre, plus on avance dans les degrés, plus grande est l'autonomie des enseignants.

Le statut des enseignants et leur formation a aussi un rôle à jouer dans l'évaluation : l'enseignant primaire en tant que généraliste évalue ses élèves dans plusieurs disciplines et peut gérer le temps de manière un peu plus souple que ses collègues du secondaire. Ces contraintes doivent être prises en considération.

Au niveau de la formation mais aussi du fonctionnement général, un élément important doit être souligné : le lien entre l'évaluation d'un point de vue transversal et les différentes disciplines. Au primaire, le secteur de l'évaluation joue un rôle important et contribue sans doute à une certaine homogénéité de l'évaluation dans les différentes disciplines. Au secondaire, on privilégie l'aspect disciplinaire, ce qui en soit n'est pas forcément négatif mais nécessiterait peut-être un plus grand consensus entre les différentes matières. Ainsi, on pourrait se demander s'il ne serait pas utile que les problématiques liées à l'évaluation soient plus explicitement développées dans les formations continues des disciplines au secondaire, et qu'au primaire la question de l'évaluation soit encore plus liée aux contenus disciplinaires.

.... mais une harmonisation à l'intérieur d'un niveau d'enseignement ou d'un programme de formation

L'harmonisation des pratiques est sans doute nécessaire et souhaitable à l'intérieur d'un ordre d'enseignement ou d'un programme de formation (pour le postobligatoire). Ainsi, au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire, l'évaluation peut être assez différente selon les disciplines. Tout en prenant en compte les divergences et spécificités des différentes disciplines scolaires (certaines étant plus sélectives que d'autres et plus importantes au niveau du nombre d'heures d'enseignement), il est sans doute nécessaire d'unifier un peu plus les pratiques. Voici quelques propositions à ce sujet :

- diversifier les outils d'évaluation (certains enseignants ou certains groupes de disciplines le font davantage que d'autres) ;
- faire une place aux deux types d'évaluation, favoriser en particulier l'évaluation formative ;
- communiquer aux élèves les critères d'évaluation (ce que font la majorité des enseignants) ;
- varier aussi les contenus : si pour la plupart des enseignants, les connaissances mais aussi les compétences doivent composer les travaux d'évaluation, il arrive parfois que le poids donné aux savoirs pointus est important et que les élèves ont peu d'occasion d'être évalués sur des situations plus complexes mettant en œuvre simultanément plusieurs compétences. Les travaux d'évaluation devraient être suffisamment panachés.

Un élément important mérite d'être discuté. Comment interpréter une même évaluation pour tous ? Il nous semble important qu'à l'école obligatoire, à un moment donné, les élèves soient évalués de la même manière, ce qui ne signifie pas que, dans des regroupements ou des niveaux différents, on n'adapte pas le contenu.

Eviter les pratiques déviantes et favoriser l'équité

Si l'évaluation doit se fonder avant tout sur le programme, cela nécessite sans doute une unification des plans d'études en fonction des disciplines. Ainsi, l'évaluation n'est pas toujours présentée de manière univoque dans les disciplines du plan d'études du Cycle d'orientation. Le travail de réécriture en cours pourrait aller dans ce sens. Un effort important a été mis en œuvre à l'ECG en fournissant un canevas commun à toutes les disciplines, notamment par rapport à l'évaluation.

A l'école primaire, outre les nombreuses indications données par les différents services de l'enseignement, il existe des balises. On pourrait imaginer quelque chose d'analogue dans le secondaire, c'est-à-dire des outils ou des instruments d'évaluation proposés aux enseignants

permettant une certaine harmonisation des pratiques pour une discipline donnée. La création des épreuves communes et le travail des groupes de disciplines, notamment au Cycle d'orientation, vont aussi dans le sens d'une plus grande cohérence.

On évoquera encore un autre exemple au postobligatoire, dans les Ecoles de commerce, où en présence d'innovations et de règlements fédéraux, on assiste à une plus grande collaboration entre enseignants et à la création d'épreuves communes, ce qui est moins le cas au Collège.

De manière générale, l'évaluation externe (dans le sens d'évaluations communes ou épreuves de référence), actuellement en pleine expansion, est un moyen d'accroître la cohérence des pratiques d'évaluation, même si elle ne fait pas l'objet d'un consensus chez les enseignants et peut être considérée comme une évaluation de la part de l'institution.

En conclusion, toutes ces propositions vont dans le sens de prévenir les pratiques déviantes afin d'offrir aux élèves une certaine équité. On rappellera encore un certain nombre de pratiques évaluatives mises en évidence par de nombreuses recherches et rappelées par Chouinard (2002) favorables à l'engagement et à la persévérance des élèves à l'école, la plupart de ces pratiques étant largement connues du corps enseignant et appliquées le plus souvent. En voici quelques exemples : valoriser le dépassement de soi et l'effort (et non seulement le rendement), faire appel à des pratiques évaluatives critériées et individualisées, varier et différencier les méthodes évaluatives, recourir à l'évaluation afin de signaler aux élèves leurs progrès (pas seulement leurs difficultés), évaluer les élèves de façon formelle lorsqu'ils sont prêts, adopter une approche positive de l'erreur et des difficultés, proposer fréquemment des activités ne faisant l'objet d'aucune forme d'évaluation, etc. ■

Références bibliographiques

- Barlow, M. (2003). *L'évaluation scolaire, mythes et réalités*. Paris : ESF.
- Bélair, L. M. (1993). L'acte d'évaluer les apprentissages : problématique de la formation. In R. Hivon (dir.). *L'évaluation des apprentissages*. Montréal : Editions Logiques.
- Bélair, L. M. (1999). *L'évaluation dans l'école - Nouvelles pratiques*. Paris : ESF.
- Braxmeyer, N., Guillaume, J.-C., Lairez, Th., Lévy, J.-F. (2005). *Les pratiques d'évaluation des enseignants en collège*. Paris : Les Dossiers, Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche, Direction de l'évaluation et de la prospective.
- Cardinet, J. (1987). L'évaluation en classe : Mesure ou Dialogue ? In *European Journal of Psychology of Education*, 1987, vol. II, no 2, p. 133-144.
- Chouinard, R. (2002). Evaluer sans décourager. Conférence donnée dans le cadre des sessions de formation liée à la réforme en éducation, Ministère de l'Éducation, Québec, 18-19.3.2002.
- Davaud, C., Cardinet, J. (1992). La problématique des épreuves communes. In Laveault (dir.). *Les pratiques d'évaluation en éducation*, p. 167-181. Montréal : Editions de l'Admée.
- Huberman, M. (1989). *La vie des enseignants*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- Jorro, A. (2000). *L'enseignant et l'évaluation. Des gestes évaluatifs en question*. Bruxelles : De Boeck.
- Ntamakiliro, L., Tessaro, W. (2002). La perception de l'évaluation externe des élèves par les enseignants primaires genevois. In Symposium *Epreuves externes : évaluation de la qualité des apprentissages ou des curricula*. Actes du colloque de l'Admée, Lausanne, 2002.
- Perrenoud, Ph. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Bruxelles : De Boeck.
- Scallon, G. (2004). L'évaluation des apprentissages dans une approche par compétences. St-Laurent, Québec : Editions du Renouveau Pédagogique.
- Séguin, S. P., Parent, C. Burelle, R. (1993). Croyances saillantes et conditions de praticabilité de l'évaluation formative des apprentissages telles que perçues par les enseignants. In R. Hivon (dir.). *L'évaluation des apprentissages*. Montréal : Editions Logiques.
- Soussi, A., Ducrey, F., Ferrez, E., Guignard, N., Nidegger, Ch. (2005). *EVALEPCOPO. Principes et modalités d'évaluation des apprentissages à l'école primaire, au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire (Collège, Ecole de commerce et Ecole culture générale) : analyse des documents*. Genève : Service de la recherche en éducation.
- Van Nieuwenhoven, C., Jonnaert, Ph. (1992). Approcher les représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation formative. In D. Laveault (dir.). *Les pratiques d'évaluation en éducation*, p. 125-138. Montréal : Editions de l'Admée.
- Van Nieuwenhoven, C., Jonnaert, Ph. (1993). Une approche des représentations des enseignants du primaire à propos de l'évaluation. In *Mesure et évaluation en éducation*, 16, 3 et 4, p. 41-79.

Weiss, J. (1996). *Vers une conception cohérente de l'évaluation pour la scolarité obligatoire en Suisse romande et au Tessin. Une évaluation pour apprendre et pour choisir. Voies et moyens*. Neuchâtel : IRDP, Ouverture 96.403.

Weiss, J. (2002). L'évaluation externe dans un concept général et cohérent d'évaluation. In *Symposium Epreuves externes : évaluation de la qualité des apprentissages ou des curricula*. Actes du colloque de l'Admée, Lausanne, 2002.

ANNEXES

Annexe Ia : Canevas d'interview des enseignants

Annexe Ib : Extraits de travaux d'évaluation réalisés dans les différents ordres d'enseignement

Annexe IIa : Procédure du test de représentativité

Annexe IIb : Questionnaire

Annexe Ia : Canevas d'interview des enseignants

- **LES FINALITÉS DE L'ÉVALUATION**

1a. Quelles sont pour vous les finalités ou les buts de l'évaluation ? A quoi sert l'évaluation en général ? 1b. Quelles sont toutes les raisons pour lesquelles vous évaluez ?

2. Quelle est votre représentation (ou conception) de l'évaluation dans votre travail (et de ce qu'elle devrait être) ? (intégrée au processus d'apprentissage, différenciée, porte plus sur le processus que sur le produit ; élève acteur de l'évaluation ; erreur constitutive de la construction d'un apprentissage, évaluation s'effectue en contexte ; évaluation ne porte que sur ce qui a été appris) ; (idée de temps pour l'évaluation, temps pour l'enseignement, temps pour l'apprentissage)

- **LIENS ENTRE CONCEPTION DE L'APPRENTISSAGE ET DE L'ÉVALUATION** (Evaluation fonction de la conception de l'apprentissage et de l'enseignement)

3. Compte tenu de vos conceptions en matière d'apprentissage/enseignement, estimez-vous que votre manière d'évaluer est compatible (avec cette conception) ? Sinon, qu'est-ce qui vous en empêche ?

- **LES PRATIQUES EN MATIÈRE D'ÉVALUATION**

4a. Que faites-vous concrètement quand vous devez évaluer vos élèves ? (observation, épreuves, oral, etc.) ? 4b. Quels instruments privilégiez-vous

5. Comment construisez-vous vos épreuves ?

6a. Avant une épreuve ou une évaluation en général, avertissez-vous vos élèves ? 6b. Si oui, quelles informations leur donnez-vous ?

7. Quels critères utilisez-vous pour la correction ? (juste/faux, barème, analyse de l'erreur, etc.) *grille critériée (par objectifs)*

8. Comment établissez-vous vos barèmes ou vos seuils de réussite ?

9a. Que faites-vous après l'évaluation ? 9b. Quelles sont les mesures prises au cas où l'épreuve est mal réussie ? (changement de barème, nouvelle passation, etc.)

- **LA DIFFÉRENCIATION DES DEUX GRANDS TYPES D'ÉVALUATION**

10a. On oppose généralement deux grands types d'évaluation (formative et sommative/certificative) ? Comment les définiriez-vous de manière générale ?

10b. Comment les différenciez-vous de manière concrète dans votre pratique ? [type de notation avec ou sans notes, par rapport au contenu (notions, connaissances, compétences, partie du programme, ensemble du programme de l'année ou d'un cycle, etc.), la fréquence, le moment, ce que l'on en fait après (idée de remédiation pour l'évaluation formative), le type d'instrument, etc.]

- **LES CONTENUS DES ÉVALUATIONS :**

11. Sur quoi portent vos évaluations le plus souvent ?

- **LA FRÉQUENCE DES DIFFÉRENTS TYPES**

12. A quelle fréquence pratiquez-vous chacun de ces deux grands types ?

13. A quelle fréquence pratiquez-vous des petites évaluations (récitations) et des épreuves portant sur des unités plus larges ?

- **LES DOCUMENTS SUR LESQUELS ILS SE BASENT**

14. Sur quels documents (règlements, directives DEP, DGCO ou autres, épreuves communes ou cantonales, plans d'études, épreuves antérieures ou de collègues, épreuves d'autres pays, formation etc.) vous basez-vous pour :

- préparer l'évaluation

- construire vos épreuves
- construire les barèmes

15. Dans quelle mesure intégrez-vous les indications données par les inspecteurs, les PG ou RD, la direction de votre école ?

- **LA FORMATION INITIALE ET CONTINUE**

16. Quand avez-vous effectué votre formation initiale ? (avant ou après 1996 pour le primaire, avant ou après 1999 pour le secondaire) ?

17a. Avez-vous reçu une formation en évaluation ? 17b. Si oui, pouvez-vous nous dire brièvement sur quoi elle portait ?

18a. Avez-vous suivi une formation continue ces 4 dernières années ? 18b. Si oui, en avez-vous suivi une spécifiquement sur l'évaluation ou un sur un autre thème comportant une réflexion sur l'évaluation ? 18c. Sous quelle forme ? 18d. Combien d'heures ?

19a. Avez-vous réutilisé ce que vous avez appris lors de cette (ces) formation(s) ? 19b. Vous a-t-elle utile ? 19c. Si oui, en quoi ? 19d. Sinon pourquoi ?

20. Au cours de votre carrière professionnelle, en quoi avez-vous modifié vos pratiques d'évaluation ? (à quoi avez-vous renoncé, qu'avez-vous introduit, essayé provisoirement ?)

- **LES DIFFICULTÉS RENCONTRÉES ET LES BESOINS**

21. Quelles difficultés rencontrez-vous habituellement lorsque vous devez évaluer vos élèves ?

22. Quels seraient vos besoins ou vos souhaits dans ce domaine (formation continue, moyens, outils ou instruments d'évaluation, collaboration entre collègues, etc.) ?

- **LE POIDS OU LA PLACE DE L'ÉVALUATION**

23a. Quelle place occupe pour vous l'évaluation dans vos cours (dans votre enseignement) ? (temps pour évaluer, temps pour apprendre, temps pour enseigner)

23b. Quel % de temps occupe-t-elle ?

- **ADÉQUATION ENTRE PRATIQUES D'ÉVALUATION ET DEMANDE DE L'INSTITUTION**

24. Estimez-vous que vos pratiques en évaluation correspondent à ce que vous demande l'institution ?

- **EVALUATION DIFFÉRENCIÉE**

25. Pensez-vous que l'évaluation dépend de la discipline d'enseignement ?

26. Doit-on évaluer les mêmes choses chez tous les élèves (cf. regroupements A et B, à l'intérieur d'une même classe) ?

27. Pensez-vous que l'on doit évaluer de la même manière tout au long de la scolarité ?

- **EVALUATION INTERNE OU EXTERNE**

28. De manière générale, quel est votre point de vue par rapport à l'évaluation externe (épreuves cantonales ou communes) ?

29. Comment la vivez-vous et à quoi l'utilisez-vous /qu'en faites-vous ? (élément externe, régulateur, générateur d'idées nouvelles) ?

30. Constatez-vous chez vos élèves des écarts importants de résultats aux épreuves communes ou cantonales et à vos travaux ? Si oui, comment les expliquez-vous ? Qu'en faites-vous ?

Annexe Ib : Extraits de travaux d'évaluation réalisés dans les différents ordres d'enseignement

Annexe Ib - 1. EP div. élémentaire

TRAVAIL INTENSIF EN MATHÉMATIQUE Du 26 octobre au 10 novembre 2000					
Numération 2P		Prénom :			
Domaine des nombres utilisés : De 0 à 50					
Evaluation de la progression :		☹	☺	☺	☺
Situation initiale : ○ Situation finale : ○					
1. L'élève est capable de passer du code oral au code écrit d'un nombre.					
2. L'élève est capable de classer des nombres dans un ordre croissant.					
3. L'élève est capable de lire des nombres entiers.					
4. L'élève connaît la suite numérique et est capable de compléter une bande numérique donnée.					
5. L'élève est capable de trouver un nombre qui précède un autre nombre.					
6. L'élève peut former une collection en fonction d'un cardinal donné.					
7. L'élève est capable de noter le cardinal d'une collection.					

☹ Non réussi

☺ En voie de réussite

☺ Réussi

Remarques éventuelles :

Annexe Ib - 2. CO

Course longue

Planification des objectifs pour la course longue en 7^e

Finalités de la course longue en milieu scolaire

1. Développement du potentiel aérobie ;
2. Appropriation des principes relatifs à la régulation de la vitesse de course, à la maîtrise respiratoire et à la gestion de sa course ;
3. Construction de repères sur la connaissance de ses possibilités et sur la compréhension de ses actions.

Objectif : Découvrir et apprendre à gérer mes capacités aérobie pendant un effort de 18 minutes sans marcher.

Objectifs spécifiques en termes de compétences

Habiletés motrices:

- > Courir à une vitesse adaptée par rapport au temps de course ;
- > Courir en maîtrisant sa respiration;
- > Améliorer la distance parcourue ;
- > Courir avec une technique de course économique.

Connaissances:

- > Etablir des relations entre des vitesses de course, sa FC et son essoufflement;
- > Utiliser des repères extérieurs pour réguler sa course;
- > Construire des allures de départ adapté à des durées de course.

Habiletés méthodologiques:

- > Tenir une fiche d'observation;
- > Savoir reproduire des étirements.

Attitudes:

- > Se préparer pour une course longue;
- > Tenir un dossier « course longue ».

Projet d'établissement

Annexe Ib - 3. CO

ORTHOGRAPHE : LES ACCORDS



NOM : Prénom : Date :

Classe :

FRANCAIS

TRAVAIL DE REMÉDIATION SUITE AU PRÉ-TEST

Consignes et étapes du travail

1. Forme un groupe de 5 selon les indications de ton professeur.
2. Détermine le travail à effectuer en fonction du résultat de ton pré-test.
3. Choisis, dans les ouvrages mis à disposition et dans ton propre matériel, 2 à 3 exercices correspondant à chaque difficulté orthographique. En cas de problème ou de besoin de correction, fais appel à l'élève-ressource de ton groupe ou à ton professeur.
4. Présente chaque série d'exercices terminée à ton professeur, puis coche la rubrique concernée ci-dessous, lorsque son contenu est maîtrisé :

I. Programme minimum obligatoire :

- Accords du participe passé employé avec l'auxiliaire être.
- Accords du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir.
- Terminaisons du participe passé.

II. Programme pour avancés et/ou élèves-ressources :

- Accords du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir suivi d'un verbe à l'infinitif.
- Accord du participe passé employé avec l'auxiliaire avoir précédé de leur, lui, en, y.
- Accords du participe passé des verbes pronominaux.

Annexe Ib - 4. CO

COURS D'ÉDUCATION AUX MÉDIAS

ÉTUDE D'UNE AFFICHE DE VOTATION : REDACTION CRITÈRES D'(AUTO)ÉVALUATION ET DE RÉUSSITE DU TRAVAIL

I. CONTENU :	tout à fait	à peu près	un peu	pas du tout
1. Nous précisons clairement le but de notre lettre.				
2. Nous décrivons les éléments visuels et textuels de notre affiche.				
3. Nous citons le(s) slogan(s) présent(s) sur notre affiche. <ul style="list-style-type: none"> • Nous précisons clairement de quoi il(s) cherche(nt) à convaincre. • Nous expliquons comment il(s) cherche(nt) à convaincre.	.....	.....	.....	.....
4. Nous analysons comment l'affiche cherche à convaincre au point de vue visuel.				
5. ^{Nous} J'ai donné notre opinion au sujet de l'affiche. <ul style="list-style-type: none"> • Nous appuyons notre opinion à l'aide de deux (2) arguments :	.....	.....	.....	.....
	- 1	.....	.....	.....
	- 2	.....	.....	.....
II. FORME ET PRÉSENTATION :	tout à fait	à peu près	un peu	pas du tout
1. Nous évitons les répétitions et un style répétitif dans les passages descriptifs (il y a, on voit, on trouve, ...).				
2. Nous employons des mots de liaison (= des connecteurs) et/ou des structures de phrases correspondantes.				
3. Nous soignons notre présentation et respectons la forme de présentation d'une lettre. <ul style="list-style-type: none"> • Nous structurons le texte à l'aide de paragraphes marqués par un alinéa et/ou un saut de ligne.	.....	.....	.....	.....
4. Nous soignons notre orthographe... <ul style="list-style-type: none"> • d'usage • au niveau des accords • au niveau des homophones	.....	.....	.....	.....
5. Nous soignons la ponctuation.				

Annexe Ib - 5. EP div. moyenne

Prénom : Evaluation de français I 4P
 Date : Note :
 Points : / 31 Signature :

Objectif : - Connaître les particularités de la lettre argumentative

Barème :

Votre enfant a atteint avec aisance les objectifs	de 29 à 31 points	6
	de 26 à 28 points	5
Votre enfant a atteint les objectifs	de 23 à 25 points	4
Votre enfant a presque atteint les objectifs	de 19 à 22 points	3
Votre enfant n'a pas atteint les objectifs	de 11 à 18 points	2
	de 0 à 10 points	1

POUR OU CONTRE LES DEVOIRS A L'ECOLE

Ex 1 Ecris P s'il s'agit d'un argument pour les devoirs et C s'il s'agit d'un argument contre les devoirs.

- a) Nos enfants travaillent déjà pendant six heures en classe. Ils ont droit de se reposer après quatre heures.
- b) Les devoirs permettent aux élèves de finir ce qu'ils ont mal fait en classe.
- c) Les devoirs permettent d'apprendre à organiser son temps et son travail.
- d) Beaucoup d'enfants ont de nombreuses activités après l'école et les devoirs leur prennent du temps.
- e) Grâce aux devoirs, on sait ce que font les enfants à l'école.
- f) Les maîtres devraient penser au repos des familles. Les parents aimeraient mieux passer des fins de journées tranquilles avec leurs enfants.

/6

Annexe Ib - 6. CO

NOM Prénom Classe Date
 Le texte argumentatif : justification et argumentation.

I. Justifie les énoncés suivants.

- a. Il est arrivé en retard :
- b. Nous devons partir après la grande récréation, car
- c. N'allumez pas de feu,
- d. Etant donnée votre....., vous ne pourrez pas courir très longtemps.
- e. Circulez,
- f. Puisque vous je suis obligée de vous donner davantage de devoirs.

6pts

II. Précise pour chaque phrase de l'exercice précédent la manière dont la justification est introduite (ponctuation, tournure syntaxique, connecteur, absence de marque).

- a.
b.
c.
d.
e.
f.

6pts

III. En te mettant à la place de l'émetteur, répartis les énoncés dans les deux colonnes.

- a. On n'allume pas de feu de cheminée sans ma permission.
 b. Je ne veux pas partir en vacances avec toi.
 c. Ne me téléphonez pas après vingt-deux heures, mes parents dorment.
 d. Je suis en retard à cause des embouteillages.
 e. Vous n'êtes plus autorisés à envoyer les élèves à la bibliothèque pendant les cours.
 f. Plus on est de fou, plus on rit. Donne-moi l'autorisation d'inviter vingt personnes.

L'émetteur prévoit un éventuel désaccord L'émetteur ne prévoit pas un éventuel désaccord

IV. Souligne la justification.

- a. Tu as des devoirs, tu n'iras pas au cinéma.
 b. Il fait chaud, je n'ai rien envie de faire.
 c. Il n'achètera rien, faute de moyens.
 d. Veuillez excuser mon absence : j'avais mal à la tête.
 e. Les enfants ont froid, nous devons rentrer
 f. Cette sanction est démesurée. Tout le monde peut oublier ses affaires.

6pts

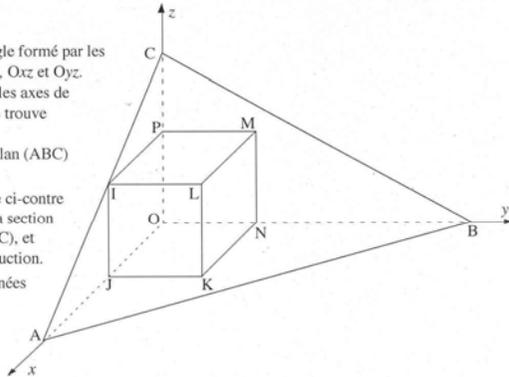
Annexe Ib - 7. PO Collège

Problème 4 (60 min.)

On place un cube dans l'angle formé par les trois plans de référence Oxy , Oxz et Oyz . Les points A , B , C sont sur les axes de coordonnées, et le point I se trouve sur la droite (AC) .

L'équation cartésienne du plan (ABC) est $4x + 3y + 6z = 12$.

- Construisez sur la figure ci-contre (au crayon d'abord...) la section du cube par le plan (ABC) , et commentez votre construction.
- Déterminez les coordonnées des points A , B et C .
- La droite (AB) est-elle orthogonale à la droite (OC) ? Justifiez!
- Quelles sont les coordonnées du point I ?
- Le vecteur \vec{OI} est-il combinaison linéaire des vecteurs \vec{OK} et \vec{ON} ? Justifiez!
- Trouvez un vecteur orthogonal au plan (ABC) .
- Calculez l'angle que forme le plan (ABC) avec le plan horizontal Oxy .
- La droite d d'équation paramétrique $v = (2; -1; 1) + \lambda(-3; 2; 1)$ est-elle parallèle au plan (ABC) ? Justifiez!



CHOISIR UN PROBLÈME PARMIS LES TROIS SUIVANTS

Problème 5A (30 min.)

Alice au pays des merveilles : de l'autre côté du miroir, les lapins sont blancs ou roses.

La probabilité pour qu'un lapin soit rose est $p = 0,1$. Lors de sa promenade, Alice rencontre 4 lapins.

- Alice pense avoir au moins 2 chances sur 3 de ne rencontrer que des lapins blancs. A-t-elle raison?
- Soit X la variable aléatoire égale au nombre de lapins blancs rencontrés par Alice. Établissez la loi de probabilité de cette variable aléatoire, puis calculez son espérance mathématique, sa variance et son écart type.
- Combien Alice devrait-elle rencontrer de lapins pour n'avoir plus qu'une chance sur quatre de ne voir que des lapins blancs?

Tournez S. V. P.

Annexe Ib - 8. EP div. moyenne

Evaluation de Mathématiques : Th 7 : Applications

Nom : Prénom :
 Date :
 Points : / 39 Appréciation :
 Signature des parents :

Barème :

Points : 1 à 8-9-10-11-12-13-14-15-16-17-18-19-20-21-22-23-24-25 26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37-38-39

Objectifs à reprendre

Seuil de réussite

Objectifs acquis

OBJECTIFS :

OBJECTIFS :	Seuil de réussite	Points
1. Je suis capable de résoudre un problème de proportions (exercice 1)	3	/ 5
2. Je suis capable de compléter un tableau de correspondance (exercice 2)	2	/ 4
3. Je suis capable de créer un tableau de correspondance à partir des informations données dans un énoncé (exercice 3)	4	/ 6
4. Je suis capable d'établir un graphique à partir d'un tableau de correspondance (exercice 4)	8	/ 11
5. Je suis capable de lire un graphique et de répondre à des questions le concernant (exercice 5)	4	/ 6
6. Je suis capable d'établir un graphique à partir d'un énoncé écrit (exercice 6)	5	/ 7

Exercice 1

Un disquaire vend une première collection de 12 disques au prix de 126 francs et une deuxième collection de 14 disques au prix de 147 francs. Dans quelle collection les disques sont-ils les moins chers?

Première collection :

Deuxième collection :

Réponse : / 5

Annexe Ib - 9. EP div. moyenne

GRILLE D'ÉVALUATION POUR LA PRODUCTION FINALE			
	OUI	EN PARTIE	NON
1) Le conte a un titre en « comment » ou en « pourquoi ».			
2) L'histoire racontée comporte plusieurs parties ou épisodes visibles sur la page.			
3) Toutes les parties sont présentes : <ul style="list-style-type: none"> • le décor est planté (état du monde : quand ? où ?) • les personnages ou acteurs sont décrits (qui ?) • une difficulté ou un problème fait démarrer l'histoire (quoi ?) • la fin du conte décrit et présente le changement intervenu. 			
4) Il y a au moins deux actions ou épisodes (aventures) qui font agir les personnages et avancer l'histoire.			
5) Il y a des organisateurs temporels comme : <i>en ce temps-là, depuis cette époque, un jour, cette fois-là, ...</i>			
6) Les temps des verbes utilisés sont surtout l'imparfait et le passé simple.			
7) On trouve des paroles rapportées (dialogue).			
8) Le conte inventé est une histoire amusante. Il a de la fantaisie.			
9) L'orthographe et la construction des phrases sont bonnes.			

Annexe Ib - 10. PO Collège

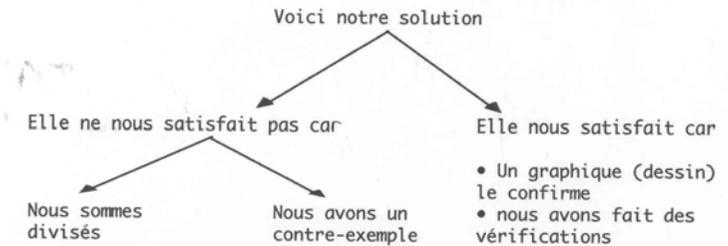
DÉROULEMENT D'UN TRAVAIL DE GROUPE

- 1) Réfléchir 5 minutes chacun pour soi à l'énoncé
- 2) Mettre les réflexions en commun (écouter les autres et argumenter)
- 3) Rédiger un rapport de groupe dans lequel figureront :
 - les essais éventuels, des exemples pertinents
 - une argumentation soignée
 - les conclusions
- 4) Un des élèves du groupe sera tiré au sort pour présenter à la classe le travail accompli par le groupe
- 5) La note sera collective au groupe

ÉVALUATION D'UN TRAVAIL DE GROUPE

1) Critères collectifs

- A) Compréhension de l'énoncé, essais éventuels
- B) Qualité de l'argumentation
- C) Technique, outils mathématiques utilisés
- D) Pertinence des réflexions, résultats, conclusions



- E) Clarté, présentation
- F) Présentation orale

2) Critères individuels

bonus ou malus selon l'attitude et la participation lors de la phase de travail et lors du débat

Annexe Ib - 11. PO Collège

Pour le travail de mathématiques
du lundi 14 avril

Champ de l'épreuve : **Trigonométrie**

Vous devez

- connaître et comprendre la notion de triangle semblable ;
- connaître et savoir utiliser les définitions du sinus, du cosinus et de la tangente d'un angle aigu d'un triangle rectangle ;
- connaître et savoir utiliser les propriétés et les relations entre le sinus, le cosinus et la tangente d'un même angle ;
- savoir "résoudre" un triangle rectangle, c'est-à-dire calculer les dimensions des côtés et les valeurs des angles ;
- savoir reconnaître et isoler un triangle rectangle dans les situations courantes (triangle isocèle, cercle, etc.) pour résoudre des problèmes à l'aide de la trigonométrie.
- connaître la distinction entre valeur exacte et valeur approchée, et savoir utiliser votre calculatrice pour donner une valeur approchée sans approximations successives.

Matériel autorisé : Calculatrice non transmissible ;
"Formulaires et tables" CRM
raisonnablement annotée ;
Une page A4 recto-verso de notes
manuscrites personnelles.

Annexe Ib - 12. PO ECG

Nom + Initiale du prénom	Dom. Verbal de 1 à 3 = phases DIGS	Dom. Phrase de 1 à 3 = phases DIGS	Dom. Cas de 1 à 2 = phases DIGS	Total Gram. = DIGS	Qualité du voc. de 0 à 3 = =	Cohé- rence de 0 à 3 = =	Sous total Voc + Coh = =	Total = =

Annexe Ib - 13. PO Collège

Travail de mathématiques

14 avril 2003

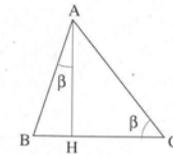
Nom :

1 MA 1 - 06

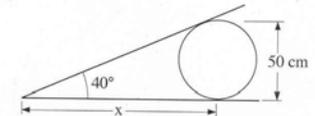
Toutes les réponses doivent être justifiées et rédigées lisiblement.
Vous donnerez les valeurs exactes des résultats numériques avant de les arrondir éventuellement.

- Une échelle de 5 m de longueur est appuyée contre un mur. Elle fait un angle de 70° avec le sol.
 - À quelle distance du mur le pied de l'échelle se trouve-t-il ?
 - Quelle est la hauteur du haut de l'échelle ?

- Dans le triangle ABC ci-contre, [AH] est la hauteur issue de A. On sait que $AB = 13$, $AH = 12$ et $\sin(\beta) = \frac{4}{5}$.
 - Calculez \overline{AC} et \overline{HC} .
 - Donnez les valeurs des angles β et β .



- Calculez la longueur x entre le sommet de l'angle de 40° et le point de contact avec le cercle de diamètre 50 cm.



- VRAI ou FAUX ? Justifiez vos réponses !

- Il existe un angle β tel que $\tan(\beta) > 200$.
- Si $0^\circ < \beta < 90^\circ$, alors $1 + \tan^2(\beta) = \frac{1}{\cos^2(\alpha)}$.
- Dans la situation représentée ci-dessous, les points A et B sont à la même distance de la droite d .



Annexe IIa : Procédure du test de représentativité

La comparaison entre l'échantillon et la population totale a été réalisée sous l'angle de la distribution en âge et en genre de l'enseignement primaire et de l'enseignement secondaire. Pour les enseignants du secondaire, la comparaison n'a pas pu se faire en fonction de la répartition par discipline enseignée, étant donné qu'un enseignant de plusieurs disciplines est comptabilisé plusieurs fois dans les données par discipline de la population totale. C'est également pour des raisons de doublons en ce qui concerne les enseignants travaillant à la fois au CO et au PO, que la comparaison s'est faite sur la base des catégories primaire/secondaire, au lieu de celles correspondant aux trois ordres d'enseignement.

Pour chaque classe d'âge ou de genre, on a:

n_k l'effectif de la classe k dans l'échantillon

p_k probabilité de la classe k selon la répartition de la population totale

e_k l'effectif de la classe k selon la distribution dans la population totale (effectif théorique), avec $e_k = np_k$

$\sum_k \frac{(n_k - e_k)^2}{e_k (1 - p_k)}$ suit une statistique du χ^2 à $c-1$ degré, avec $k = 1, 2, \dots, c$

i) Comparaison en fonction de l'âge

Tableau I Ecole primaire : Différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique de l'échantillon

k	n_k	p_k	e_k	$n_k - e_k/n$ (en %)
Moins de 30 ans	128	0.13	93.5	4.8
De 30 à 39 ans	207	0.25	179.4	3.8
De 40 à 49 ans	173	0.25	180.2	-1.0
De 50 à 59 ans	194	0.33	238.1	-6.1
Plus de 60 ans	16	0.04	26.7	-1.5
Total	718	1	718	0

Lecture: Les cinquantenaires sont sous-représentés à hauteur de 6.1% par rapport à la distribution dans la population totale.

On obtient $\chi^2 = \sum_k \frac{(n_k - e_k)^2}{e_k (1 - p_k)} = 24.01 > 9.49 = \text{seuil à 95\%}$

Le résultat n'est pas significatif.

Tableau II Ecole secondaire: Différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique de l'échantillon

k	n_k	p_k	e_k	$n_k - e_k / n$ (en %)
Moins de 30 ans	102	0.13	121.5	-2.1
De 30 à 39 ans	229	0.22	204.2	2.7
De 40 à 49 ans	274	0.28	256.4	1.9
De 50 à 59 ans	255	0.30	273.0	-2.0
Plus de 60 ans	56	0.07	60.9	-0.5
Total	916	1	916	0

On obtient $\chi^2 = \sum_k \frac{(n_k - e_k)^2}{e_k (1 - p_k)} = 7.11 < 9.49 = \text{seuil à 95\%}$

Le résultat est significatif.

ii) Comparaison en fonction du genre

Tableau III Ecole primaire: Différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique de l'échantillon

k	n_k	p_k	e_k	$n_k - e_k / n$ (en %)
femme	613	0.84	589.5	3.3
homme	91	0.16	114.5	-3.3
Total	704	1	704	0

Lecture: Les enseignantes du primaire sont sur-représentées à hauteur de 3.3% par rapport à la distribution dans la population totale.

On obtient $\chi^2 = \sum_k \frac{(n_k - e_k)^2}{e_k (1 - p_k)} = 4.20 > 3.84 = \text{seuil à 95\%}$

Le résultat n'est pas significatif.

Tableau IV Ecole secondaire: Différence entre l'effectif réel et l'effectif théorique de l'échantillon

k	n_k	p_k	e_k	$n_k - e_k / n$ (en %)
femme	518	0.56	511.8	0.7
homme	398	0.44	404.2	-0.7
Total	916	1	916	0

On obtient $\chi^2 = \sum_k \frac{(n_k - e_k)^2}{e_k (1 - p_k)} = 0.09 < 3.84 = \text{seuil à 95\%}$

Le résultat est significatif.

Annexe IIb : Questionnaire

Moyennes en fonction de l'ordre d'enseignement

Sauf autre indication, une échelle de réponse en six points (de 1 = jamais/pas du tout à 6 = très souvent/tout à fait) était proposée aux enseignants pour indiquer la fréquence, le degré d'accord ou d'importance.

Les finalités de l'évaluation

10. Quelles sont pour vous les finalités ou les buts de l'évaluation ? A quoi sert l'évaluation en général ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
10a) réguler l'enseignement	4.67	4.14	3.81	4.29	4.31
10b) pouvoir classer les élèves	1.47	1.97	1.73	1.93	1.69
10c) mesurer le champ des apprentissages à susciter	4.46	4.40	4.12	4.50	4.37
10d) informer les parents	5.06	4.66	4.01	4.52	4.68
10e) orienter vers des cursus ultérieurs	3.81	4.60	4.37	4.51	4.20
10f) avoir une régulation interactive avec l'élève	4.91	4.66	4.47	4.88	4.74
10g) vérifier les acquisitions (ce qui a été retenu)	5.32	5.38	5.32	5.33	5.34
10h) avoir un feedback sur son propre enseignement	4.57	4.79	4.68	4.96	4.68
10i) obliger les élèves à travailler	2.75	4.14	4.29	4.10	3.57
10j) voir si les élèves ont atteint les objectifs	5.44	5.31	5.28	5.36	5.36
10k) situer les élèves dans un processus d'apprentissage	5.10	5.14	5.06	5.16	5.11
10l) stimuler le travail des élèves	3.50	4.56	4.62	4.49	4.11
10m) donner des repères aux élèves	4.75	5.11	5.21	5.10	4.98
10n) voir si l'élève est apte à passer dans le degré supérieur ou dans le cycle suivant	4.51	4.64	4.79	4.57	4.62
10o) comprendre les démarches des élèves	4.14	4.17	4.25	4.26	4.18

11. Quelles sont les raisons pour lesquelles vous évaluez ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
11a) pour mettre des notes ou des appréciations	2.79	3.94	3.96	4.06	3.44
11b) parce qu'on (l'Institution ou les autorités) me le demande	3.77	4.28	4.15	4.30	4.03
11c) parce que l'acte d'enseignement nécessite une évaluation	4.66	4.83	4.92	4.92	4.78
11d) pour mieux remédier aux difficultés des élèves	4.98	4.65	4.67	4.82	4.81
11e) pour me faire une idée de ce qui a été acquis	5.28	5.19	5.11	5.29	5.22
11f) pour informer les parents	5.09	4.72	4.14	4.58	4.74
11g) pour donner des repères aux élèves	4.86	5.21	5.19	5.17	5.05
11h) pour rendre compte à l'Institution	3.62	3.94	3.85	3.89	3.78

12. Quelle est votre conception de l'évaluation ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
12a) L'évaluation ne doit porter que sur ce qui a été travaillé en classe	5.07	4.73	4.27	4.69	4.77
12b) En évaluation ce qui compte c'est le résultat (production finale de l'élève)	2.78	3.33	3.41	3.1	3.09
12c) L'évaluation doit être essentiellement de la responsabilité du maître pas celle de l'élève	2.84	3.24	3.7	3.13	3.17
12d) L'évaluation doit être intégrée au processus d'apprentissage	5.25	5.32	5.24	5.33	5.27
12e) L'erreur observée dans une évaluation est révélatrice du niveau de construction d'un apprentissage	4.04	4.62	4.65	4.59	4.37
12f) L'évaluation doit permettre de mettre en évidence ce que l'élève sait (réussite) plutôt que ce qu'il ne sait pas (lacunes)	4.50	4.40	4.34	4.55	4.44
12g) Si on passe trop de temps à évaluer, il ne reste plus de temps pour enseigner	4.94	4.53	4.54	4.58	4.72
12h) Quand un élève ne réussit pas, il peut être difficile de savoir pourquoi faute de temps et de moyens.	4.03	4.22	4.19	4.35	4.14
12i) L'évaluation doit s'adapter au niveau de la classe	3.21	3.57	2.95	3.82	3.28
12j) Il y a un temps pour l'évaluation et un temps pour l'enseignement-apprentissage	4.42	4.54	4.44	4.29	4.45
12k) Pour faire progresser les élèves, il faut faire de nombreux contrôles et donc donner beaucoup de notes ou d'appréciations	1.92	3.22	2.96	3.10	2.58
12l) L'évaluation doit porter plus sur la démarche que sur le résultat	4.63	4.31	4.12	4.20	4.40
12m) L'évaluation doit se centrer essentiellement sur les objectifs du plan d'études	4.68	4.39	4.26	4.38	4.48
12n) L'élève doit participer à sa propre évaluation	4.67	4.13	3.53	4.24	4.24
12o) Chercher à savoir pourquoi un élève ne réussit pas doit être l'une des tâches essentielles de l'enseignant	5.25	4.99	4.72	5.11	5.05

Liens entre conception de l'enseignement-apprentissage et évaluation

De manière générale, on peut faire l'hypothèse qu'évaluation et conception de l'enseignement-apprentissage sont liées. Globalement, on oppose deux conceptions de l'enseignement-apprentissage : construction du savoir par l'élève *versus* transmission du savoir par l'enseignant.

13. Où vous situez-vous sur cette échelle ? (1 = modèle plutôt (socio-)constructiviste à 10 = modèle plutôt transmissif)

EP	CO	PO	COPO	moyenne
4.17	5.94	5.69	4.85	4.77

14. Quelles contraintes pourraient rendre vos pratiques d'évaluation peu compatibles avec votre conception de l'enseignement-apprentissage ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
14a) la nécessité de mettre des notes	3.80	2.93	2.72	2.76	3.24
14b) le nombre de « périodes » (fréquence de remise de carnets ou de livret)	3.96	3.69	3.17	3.53	3.67
14c) l'obligation de faire de l'évaluation formative ou nouvelles pratiques en évaluation	2.45	3.05	2.92	2.78	2.74
14d) cela prend trop de temps	3.51	3.38	3.25	3.23	3.40
14e) les effectifs dans les classes sont trop élevés	4.57	4.27	4.40	4.27	4.43
14f) le manque de clarté des objectifs	3.21	3.40	3.09	3.37	3.24
14h) aucune	2.34	2.56	2.45	2.7	2.46

Les pratiques en matière d'évaluation

**15. Que faites-vous concrètement quand vous devez évaluer vos élèves ?
Quels instruments/outils privilégiez-vous ?**

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
15a) des travaux/évaluations oraux	5.29	5.31	5.28	5.35	5.29
15b) des travaux/évaluations oraux	3.99	2.95	3.78	3.32	3.62
15c) des grilles d'évaluation	3.74	3	2.79	3.25	3.29
15d) des observations d'élèves en situation	4.27	3.16	3.33	3.29	3.70
15e) des grilles d'auto-évaluation	3.29	2.57	2.06	2.45	2.77
15f) la co-évaluation (élève-enseignant)	3.24	2.38	2.15	2.32	2.71
15g) l'évaluation mutuelle (élève-élève)	1.82	2.20	2.03	2.39	2
15h) les portfolios, dossiers d'évaluation	4.91	1.99	1.92	1.94	3.26
15i) des évaluations de situations pratiques (par exemple des activités en éducation physique ou en sciences ou des productions en travaux manuels ou couture)	4.09	2.88	2.98	2.42	3.43
15j) des travaux de recherche	2.94	3.27	3.67	3.57	3.24

16. Quels documents utilisez-vous (ou consultez-vous) pour préparer vos évaluations, en délimiter le champ et les construire ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
16a) règlements, directives DEP, DGCO ou indications de la direction de l'école, d'inspecteurs, de PG ou de RD, etc.	3.10	3	2.92	2.96	3.02
16b) plans d'études+objectifs d'apprentissage	5.02	4.81	4.23	4.71	4.77
16c) balises	4.09	1.36	1.18	1.06	3.21
16d) des fiches ou des exercices provenant de manuels ou de moyens d'enseignement	4.49	4.04	3.26	4.04	4.07
16e) épreuves antérieures ou de collègues	3.95	3.88	3.49	3.87	3.82
16f) épreuves communes ou cantonales	3.68	2.77	2.05	2.70	3.03
16g) épreuves d'autres pays	1.41	1.49	1.77	1.49	1.52

16h) documents reçus lors de formations	3.90	3.20	2.48	3.23	3.35
16i) documents trouvés sur internet	2.41	2.58	2.29	2.84	2.45
16j) ouvrages de référence (scientifiques, littéraires, etc.)	2.56	3.51	4.01	4.02	3.24

17. Comment construisez-vous vos évaluations ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
17a) vous construisez vous-même vos évaluations en utilisant votre expérience	4.24	5.40	5.41	5.30	4.89
17b) vous travaillez avec des collègues d'un même degré ou d'une même discipline	4.91	3.73	4.15	3.76	4.35
17c) vous construisez vos évaluations avec les élèves	1.57	2.10	1.78	2	1.79

Les contenus des évaluations

18. Sur quoi portent vos évaluations ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
18a) ce qui vient d'être étudié (chapitre, objectif d'apprentissage)	5.31	5.56	5.39	5.61	5.41
18b) un champ plus large	3.86	3.92	4.30	4	3.99
18c) les démarches, les stratégies	4.45	3.93	3.89	4.33	4.17
18d) les compétences	4.70	4.68	4.80	4.86	4.73
18e) les connaissances (savoirs)	4.77	4.80	4.83	4.86	4.80
18f) le savoir rendre compte (explicitations, justifications des élèves)	4	4.24	4.34	4.46	4.17

Avant et pendant l'évaluation

19. Lorsque vous avertissez vos élèves des épreuves à venir, quelles informations leur donnez-vous ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
19a) vous ne leur donnez aucune information	2.36	1.17	1.18	1.38	1.70
19b) vous leur donnez la date des travaux en début d'année (planning)	1.58	2.29	4	2.61	2.40
19c) vous les avertissez une semaine avant qu'il y aura une épreuve/travail	3.64	5.32	3.80	4.74	4.21
19d) vous leur précisez le contenu/le champ sur lequel l'épreuve portera	4.34	5.87	5.89	5.69	5.21
19e) vous leur donnez les critères d'évaluation ou de correction	3.84	4.37	4.66	4.20	4.20

20. Lorsque vous n'avertissez pas les élèves, quelle(s) en sont les raison(s) ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
20a) pour ne pas stresser les élèves	3.84	1.65	1.58	2.02	2.76
20b) vous faites des épreuves surprises pour voir où ils en sont	2.33	2.02	2.23	2.26	2.22
20c) pour les obliger à travailler régulièrement	2.55	2.75	3.04	3.09	2.72

21. Lors des épreuves, quels documents les élèves ont-ils à leur disposition ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
21a) des documents de référence (ex dictionnaires)	4.96	3.26	4.21	3.32	4.22
21b) le cahier ou classeur de cours	2.72	2.48	2.49	2.18	2.57
21c) les ouvrages étudiés en classe	3.41	2.69	3.39	2.86	3.17
21d) un aide-mémoire (2 pages) résumant le champ préparé par l'élève	2.28	1.99	2.63	1.79	2.25
21e) une grille de critères à prendre en compte	3.91	2.57	2.32	2.36	3.08
21g) aucun document	3.70	4.63	3.80	4.49	4.06

Après l'évaluation

22. Comment corrigez-vous vos évaluations ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
22a) c'est juste ou faux	3.83	3.51	2.96	3.18	3.50
22b) vous faites une analyse de l'erreur	4.68	4.40	4.76	4.62	4.62
22c) vous tenez compte des démarches utilisées par les élèves	5.23	4.55	4.78	4.77	4.91
22d) vous avez une grille critériée (par objectifs) (ou en fonction de différents éléments)	4.32	4.19	3.98	4.38	4.21
22e) vous établissez une pondération en fonction de l'importance que vous attribuez aux différents objectifs ou éléments de l'épreuve	4.22	4.94	5.10	4.86	4.67
22f) vous prenez en compte la participation ou l'implication des élèves	3.74	3.37	3.44	2.93	3.52
22g) vous faites une appréciation globale de la qualité	3.55	3.46	3.90	3.37	3.59

23. Comment établissez-vous vos notes ou vos appréciations ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
23a) le seuil de réussite est déterminé globalement (par exemple : 2/3 des points=suffisant)	3.97	4.62	4.64	4.84	4.36
23b) le seuil de réussite est déterminé en fonction des objectifs du plan d'études (par exemple 2/3 des objectifs atteints considérés comme suffisant)	4.22	3.68	3.57	3.69	3.89
23c) le seuil de réussite est déterminé pour chaque objectif ou partie d'épreuve	4.31	3.16	3.13	3.29	3.66
23d) vous établissez le barème une fois l'épreuve effectuée par les élèves en vous basant sur leurs résultats	1.96	3.69	2.76	3.10	2.70

24. Que faites-vous lorsque vous rendez les travaux ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
24a) vous corrigez l'épreuve en classe avec tous les élèves	3.85	4.81	4.88	4.82	4.42
24b) vous rendez les épreuves annotées	4.57	5.09	5.47	5.35	4.97
24c) vous reprenez les éléments ayant posé problème lors de vos prochains cours	5.27	4.98	5.12	4.97	5.14
24d) vous corrigez l'épreuve seulement avec ceux qui n'ont pas bien réussi	2.8	1.61	1.65	1.69	2.14
24e) vous revoyez avec un petit groupe les notions mal acquises	4.58	2.46	2.45	2.51	3.39
24f) vous êtes attentifs aux élèves qui ont mal réussi lors des prochaines situations d'enseignement-apprentissage	5.31	4.74	4.80	4.98	5.01
24g) vous distribuez le corrigé et passez à la suite	1.25	1.75	2.01	1.79	1.60

25. Que faites-vous en particulier si l'évaluation est mal réussie ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
25a) vous changez le barème	1.96	2.90	2.38	2.76	2.37
25b) vous faites une nouvelle passation ou une épreuve similaire	4.07	4.04	3.35	3.87	3.88
25c) vous ne comptez pas l'épreuve	2.90	1.73	1.62	1.88	2.20
25d) vous cherchez à connaître les raisons de ces mauvais résultats	5.64	5.40	5.43	5.58	5.52
25e) vous repérez les difficultés et lacunes de vos élèves et reprenez les notions ayant posé problème	5.68	5.25	5.20	5.37	5.43
25f) vous dites aux élèves de mieux se préparer la prochaine fois	2.83	4.51	4.59	4.73	3.83

La différenciation des deux grands types d'évaluation

26. On distingue généralement deux grands types d'évaluation : formative et sommative/certificative. Il en existe différentes définitions ou représentations.

Voici quelques affirmations sur l'évaluation.

Indiquez au moyen d'une croix (dans la case correspondante) si, selon vous, elles relèvent plutôt de l'évaluation formative ou de l'évaluation sommative/certificative ou encore des deux.

Items	EP			CO			PO			COPO		
	F	C	F+C	F	C	F+C	F	C	F+C	F	C	F+C
26a) doit permettre à l'élève de se situer par rapport à ses camarades	21.3	55.2	23.5	10.1	48.6	41.3	21.3	45.2	33.4	12.6	48.3	39.1
26b) est annotée	25.3	11.7	63	30	9.4	60.6	38.7	8.2	53.1	25.6	10.5	64
26c) permet de mesurer la progression des élèves	52.1	6.3	41.6	38.1	9.1	52.8	44.7	9.3	46	37.1	4.5	58.4
26d) intervient régulièrement	61.6	5.5	32.9	36.2	17.6	46.1	41.6	12.7	45.7	38.2	14.6	47.2
26e) intervient plutôt à quelques moments de l'année	7.8	80.2	11.9	22.6	63.8	13.6	7.8	72.1	20.1	14.8	69.1	16
26f) donne aux élèves des points de repères sur leurs acquis ou leurs lacunes	41.6	6.66	51.9	26	8.1	55.8	35.6	9.4	55	31.8	9.1	59.1

26g) vise la réussite	22.9	47.6	29.5	21.8	30.9	47.4	22.2	30.4	47.4	23.9	31.8	44.3
26h) sert à faire un bilan de ce qui a été appris	13.8	41.6	44.6	15.6	32.3	52.1	17.4	30.3	52.3	16.1	35.6	48.3
26i) a lieu à la fin d'une phase d'enseignement-apprentissage	16.9	51.5	31.6	5.4	69.9	24.7	5.1	60	34.9	10.2	63.6	26.1
26j) permet un diagnostic des difficultés et une remédiation	71.5	4.3	24.3	60.2	4.9	34.9	61	5.3	33.7	62.5	4.5	33
26k) sert à réguler l'enseignement	61.9	4.7	33.4	27.8	22.5	49.6	28.3	20.5	51.2	36.5	11.8	51.8
26l) a lieu en cours d'une phase d'enseignement-apprentissage	92.3	2.2	5.5	78.4	4.7	16.8	71.5	5.1	23.4	73.6	3.4	23
26m) doit permettre de différencier les élèves	42.8	32.4	24.8	21.4	44.5	34.1	15.7	54.3	29.9	21.4	41.7	36.9
26n) est chiffrée (ou fait l'objet d'une appréciation correspondante)	1.2	81.6	17.3	0	62.6	37.4	1.7	51.7	46.7	0	63.6	36.4
26o) vise la sélection et l'orientation	1.6	90	8.4	0.7	77.1	22.2	1.1	73.2	25.7	3.4	78.4	18.2

27. Quels sont, dans votre pratique, les éléments qui différencient ces deux grands types d'évaluation (formative ou sommative/certificative) ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
27a) le type de notation (avec ou sans notes)	4.08	3.94	3.84	4.14	3.99
27b) le contenu (notions, connaissances, compétences, partie du programme, ensemble du programme de l'année ou d'un cycle, etc.)	3.34	3.20	3.44	2.89	3.30
27c) la fonction (réguler, orienter, certifier, informer)	5.18	4.74	4.62	4.87	4.92
27d) le destinataire (enseignant, parents, élèves)	4.29	3.59	3.48	3.65	3.89
27e) la fréquence	4.41	3.99	3.76	3.90	4.13
27f) le moment	4.55	4.60	4.27	4.55	4.50
27g) ce que l'on en fait après (le feed-back)	4.64	4.61	4.51	4.32	4.59
27h) le type d'instrument	4.04	3.91	3.96	3.72	3.97

28. A quelle fréquence pratiquez-vous les types d'évaluation ci-dessous ?

Items	EP					CO					PO					COPO				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28a) des petites évaluations (récitations)	6.3	16	23.8	47.8	6	14.6	35.4	25.2	21.4	3.4	21.6	39.3	25.6	7.9	5.6	13.6	43.2	28.4	13.6	1.2
28b) des épreuves portant sur un champ plus large	20.8	51.6	18	1	8.7	21.8	50.6	19.2	0.2	8.2	26.4	57.4	10.5	0.6	5.1	17.6	65.9	11.8	0	4.7
28c) l'évaluation sommative/certificative	36.4	39	16.1	2.3	6.3	13.2	39.2	29.3	5.5	12.7	23.6	47.2	2.3	0.6	5.6	13.3	42.2	32.5	6	6
28d) l'évaluation formative	7	20.6	26.8	18.5	27.1	27.1	28.4	21.4	10.3	12.8	24.8	33.5	21.6	9.7	10.3	24.7	37	16	12.3	9.9

1= 1 fois par période - 2= 2-3 fois/période - 3 = + de 3 fois/période - 4= presque toutes les semaines - 5= lors de chaque séquence d'enseignement

La formation initiale et continue

29. Lors de votre formation initiale, avez-vous reçu une formation en évaluation ?

EP			CO			PO			COPO		
Oui	Non	Je ne m'en souviens pas	Oui	Non	Je ne m'en souviens pas	Oui	Non	Je ne m'en souviens pas	Oui	Non	Je ne m'en souviens pas
68.7	23.1	8.2	71.8	17.6	10.6	67.7	18.8	13.6	87.1	10.8	2.2

30. Avez-vous suivi une formation continue ces quatre dernières années ?

EP		CO		PO		COPO	
Oui (évaluation)	Non						
69.4	30.6	38.4	61.6	27.2	72.8	27.6	72.4

31. Cette formation sur (en lien avec) l'évaluation vous a-t-elle été utile ?

EP		CO		PO		COPO	
Plutôt oui	Plutôt non						
80	20	83.8	16.3	71.4	28.6	82.6	17.4

32. Avez-vous réutilisé ce que vous avez appris lors de cette (ces) formation(s) en lien avec l'évaluation ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
32a) Non, la formation était trop générale	2.44	2.47	3.20	2.86	2.58
32b) Non, la formation était intéressante mais cela prend trop de temps à réaliser ou est difficile à appliquer	2.57	2.92	2.59	2.65	2.66
32c) Oui, je l'ai partagée avec des collègues de l'école	4.30	3.7	3.12	3.2	3.94
32d) Non, la formation était trop théorique	2.33	2.32	2.75	2.33	2.39
32e) Oui, j'ai réutilisé des techniques	4.57	4.47	3.76	4.43	4.42
32f) Non, parce que je ne suis pas d'accord avec ce qu'on l'on m'a appris	1.70	1.69	2.05	1.83	1.75
32g) Oui, j'ai modifié des pratiques en fonction de ce que j'ai appris	4.51	4.42	3.98	4.42	4.41
32h) Oui, j'ai réutilisé des exemples	4.49	4.20	3.78	4.06	4.30
32i) Non, pas à proprement parler mais la formation m'a fait réfléchir	2.64	3.23	3.67	2.85	2.93

33. Au cours de votre carrière professionnelle, en quoi avez-vous modifié vos pratiques d'évaluation ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
33a) J'ai surtout changé en fonction des réformes	3.69	2.67	2.59	2.51	3.10
33b) Au fil des années, mon seuil d'exigences a baissé	2.07	2.70	2.92	1.96	2.43
33c) J'ai introduit l'évaluation formative	4.50	4.10	3.63	4.03	4.17
33d) J'utilise des critères plus précis	4.76	4.61	4.54	4.72	4.67
33e) Je parviens à mieux intégrer l'évaluation dans mon enseignement	4.20	4.38	4.42	4.38	4.31

33f) Je précise aux élèves les critères d'évaluation	4.62	4.77	4.79	4.36	4.68
33g) Mes exigences ont augmenté	2.82	2.66	2.54	2.70	2.70
33h) Je n'ai rien changé	1.62	1.64	1.80	1.75	1.68

Les difficultés rencontrées et les besoins

34. Quelles difficultés rencontrez-vous habituellement lorsque vous devez évaluer vos élèves ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
34a) comprendre précisément où les élèves ont des difficultés	3.53	3.44	3.19	3.45	3.42
34b) déterminer un seuil d'exigences valable pour l'ensemble de la classe	3.52	3.74	3.16	3.80	3.52
34c) varier le type d'instrument	3.97	3.45	3.14	3.53	3.62
34d) pratiquer l'évaluation formative ou les nouvelles pratiques en évaluation	3.21	3.62	3.47	3.41	3.39
34e) évaluer les attitudes, les stratégies ou les démarches	3.97	3.78	3.38	3.63	3.77
34f) réaliser une évaluation équitable pour tous les élèves	3.40	3.49	3.06	3.59	3.36
34g) évaluer les situations problèmes ou les activités de recherche	4.17	3.57	3.30	3.59	3.79
34h) rédiger des questions compréhensibles pour tous les élèves	3.10	3.32	3.07	3.22	3.16
34j) aucune	2.04	2.15	2.46	2.29	2.16

35. Quels seraient vos besoins ou vos souhaits dans ce domaine ?

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
35a) une formation continue prévue dans le catalogue des cours	3.86	3.43	3.38	3.61	3.62
35b) une formation continue obligatoire	3.11	2.48	2.08	2.51	2.67
35c) une formation continue sur mesure (liée à un projet d'école ou un groupe de discipline)	4.56	4.16	4.15	4.17	4.34
35d) des moyens ou des outils/instruments d'évaluation	5.07	4.12	3.60	4.40	4.44
35e) davantage de collaboration entre collègues	4.45	4.42	4.21	4.61	4.40
35f) des consignes plus claires pour évaluer	4.36	3.80	3.24	3.60	3.92

Adéquation entre pratiques d'évaluation et demande de l'institution

36. Estimez-vous que vos pratiques en évaluation correspondent à ce que vous demande l'institution ?

EP				CO				PO				COPO			
1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4	1	2	3	4
64.5	3.3	26.8	5.4	71.9	2.7	18.3	7	80.8	3.5	9.2	6.5	80.4	1.1	16.3	2.2

1 = plutôt oui; 2 = plutôt non; 3 = ça dépend; 4 = je ne sais pas.

Evaluation différenciée

37. Voici quelques affirmations sur la différenciation de l'évaluation

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
37a) L'évaluation ne peut pas être la même tout au long de la scolarité car les enjeux sont différents	4.44	4.54	4.83	4.68	4.57
37b) Par souci d'équité, on devrait évaluer les mêmes choses chez tous les élèves (par ex. regroupements A et B, différents niveaux à l'intérieur d'une même classe)	3.72	2.91	3.72	2.92	3.44
37c) La manière d'évaluer) dépend de la discipline d'enseignement	4.72	4.79	4.91	4.68	4.78
37d) Il est impossible d'avoir les mêmes exigences pour tous les élèves (pour ne pas démotiver ou décourager les plus faibles)	3.66	4.26	2.83	3.89	3.65
37e) L'évaluation dépend du niveau de la classe	2.55	3.27	2.50	3.27	2.78

Votre opinion sur l'évaluation externe

38. Voici quelques affirmations sur le thème de l'évaluation externe (commune, cantonale, faite à plus large échelle)

Items	EP	CO	PO	COPO	moyenne
38a) L'évaluation externe peut être génératrice d'idées nouvelles	4.36	4.03	4.08	3.98	4.18
38b) L'évaluation externe n'est pas pertinente car seul l'enseignant est à même d'évaluer les apprentissages de ses élèves parce qu'il les connaît bien	2.42	2.75	2.82	2.90	2.63
38c) L'évaluation externe permet une certaine régulation des pratiques	4.44	4.44	4.32	4.49	4.42
38d) L'évaluation externe permet une certaine objectivité parce qu'elle tient compte de ce qui est attendu pour un degré ou un cycle donné	4.87	4.32	4.30	4.40	4.56
38e) L'évaluation externe permet d'évaluer et de réguler le système	4.18	4.02	4.05	4.21	4.11
38f) Il est important d'avoir à côté de l'évaluation régulière réalisée par l'enseignant, une évaluation commune à tous les élèves d'un degré ou pour un cycle car elle donne des repères précis et objectifs	4.86	4.40	4.31	4.32	4.58
38g) L'évaluation externe sert à évaluer les enseignants	2.45	2.79	3.08	2.64	2.70
38h) L'évaluation externe ne tient pas compte de ce qui est vraiment enseigné en classe	3.07	3.47	3.75	3.49	3.35

39. A votre avis, de façon générale, le temps (ou la place) consacré à l'évaluation des élèves est :

EP			CO			PO			COPO		
Pas assez important	Suffisamment important	Trop important	Pas assez important	Suffisamment important	Trop important	Pas assez important	Suffisamment important	Trop important	Pas assez important	Suffisamment important	Trop important
2.3	70.6	27.1	6.8	82.4	10.8	5.5	81.5	12.9	7.8	76.7	15.6

Les différentes dimensions du questionnaire

Afin de synthétiser l'information, nous avons regroupé les différents items composant les questions en dimensions (par la méthode de classification hiérarchique).

Finalités et buts (questions 10 et 11) en 5 dimensions

Fin1_1_5: dimension tournée vers l'information et la régulation

Fin1_2_5: vérifier les acquis, voir où en est l'élève, le situer voire remédier à ses difficultés

Fin1_3_5: dimension tournée vers l'enseignant, l'institution mais où l'on cherche aussi à comprendre les démarches

Fin1_4_5: dimension normative et se référant à des contraintes

Fin1_5_5: dimension se référant à un aspect "carotte ou sanction" de l'évaluation

Conception de l'évaluation (question 12) en 5 dimensions

Fin2_1_5: dimension orientée vers l'élève, la compréhension du processus, l'élève à un rôle à jouer dans l'évaluation. Conception plutôt formative et socioconstructiviste de l'évaluation

Fin2_2_5: dimension se référant à la place et l'utilité de l'évaluation

Fin2_3_5: différenciation en fonction du niveau de la classe

Fin2_4_5: l'enseignant est le seul à contrôler l'évaluation et s'intéresse au résultat (dimension plutôt de type transmission des savoirs)

Fin2_5_5: l'évaluation en tant que source de progrès

Contraintes (question 14) en 3 dimensions

Contr2_3: contraintes de type officiel (explicite) ou matérielles

Contr3_3: contraintes de type non officiel (plus ou moins implicite) à l'enseignement et sur lesquelles l'enseignant peut agir ou se référant davantage au contenu

Pratiques - les instruments (question 15) en 3 dimensions

Prat1_1_3: travaux/évaluations écrits, évaluation mutuelle et travaux de recherche

Prat1_2_3: travaux/évaluations oraux, grilles d'évaluation, observations d'élèves en situation, grilles d'auto-évaluation, co-évaluation, évaluation de situations pratiques

Prat1_3_3: les portfolios, dossiers d'évaluation

Pratiques - les documents (question 16) en 4 dimensions

Pra2_1_4: directives officielles données aux enseignants et outils d'évaluation (épreuves personnelles ou de collègues, ou encore travaux à disposition sur le web)

Pra2_2_4: outils concrets mis à disposition par l'institution et liés aux moyens d'enseignement

Pra2_3_4: ressources plus personnelles et "à distance"

Pra2_4_4: balises, document spécifique à l'enseignement primaire

Construction des évaluations (question 17) en 3 dimensions

Pra3_1_3: construire avec les élèves

Pra3_2_3: construire seul

Pra3_3_3: construction en collaboration avec collègues

Contenus des évaluations (question 18) en 3 dimensions

Conte1_3: objets d'évaluation que l'on peut qualifier de classiques

Conte2_3: type de contenu plus vaste, impliquant plus de distance et qui nécessite un développement de la part de l'élève

Conte3_3: type de contenu que l'enseignant est amené à inférer

Avant et pendant l'évaluation – avertir/ne pas avertir les élèves (question 19 et 20) en 3 dimensions

Av1_1_3: l'enseignant ne donne pas d'informations pour ne pas stresser les élèves

Av1_2_3: items qui caractérisent le type d'information donné ou les raisons pour lesquelles les élèves ne sont pas informés des épreuves

Av1_3_3: date des travaux

Avant et pendant l'évaluation - documents (question 21) en 3 dimensions

Av2_1_3: différents types de documents que l'élève peut avoir à sa disposition

Av2_2_3: grille de critères à prendre en compte

Av2_3_3: absence de documents

Après l'évaluation - correction et notes (questions 22 et 23) en 3 dimensions

Ap1_1_3: différents critères ou stratégies de correction ou de notation

Ap1_2_3: des items décrivant des critères globaux ou des éléments plus à distance par rapport à la première dimension

Ap1_3_3: barème établi a posteriori

Après l'évaluation - reddition (questions 24 et 25) en 4 dimensions

Ap2_1_4: ce que l'on peut attendre le plus naturellement de l'enseignant après la correction

Ap2_2_4: vision moins interactive: l'enseignant fait son travail, l'élève doit s'adapter

Ap2_3_4: items qui correspondent à des actions de remédiation des difficultés rencontrées par les élèves

Ap2_4_4: dimension orientée vers la différenciation

Différenciation des deux grands types d'évaluation (question 26)

1^{re} dimension: moment et type de notation

2^e dimension: fonction, fréquence et destinataire

3^e dimension: contenu, feed-back et type d'instrument

Formation initiale et continue - réutilisation (question 32) en 3 dimensions

For1_1_3: items plutôt négatifs sauf un, donnant des justifications diverses de refus de prise en compte de la formation reçue

For1_2_3: partage de la formation avec les collègues

For1_3_3: utilisations des formations reçues (ainsi qu'un item négatif: formation intéressante mais difficile à appliquer)

Formation initiale et continue - Modifications des pratiques d'évaluation (question 33) en 4 dimensions

For2_1_4: en fonction des réformes

For2_2_4: changements précis apportés dans les pratiques

For2_3_4: introduction d'éléments plus généraux

For2_4_4: baisse du seuil d'exigences

Difficultés rencontrées (question 34) en 3 dimensions

Dif1_1_3: difficultés liées d'une part à l'outil/instrument de l'évaluation et d'autre part à l'objet de l'évaluation

Dif1_2_3: dimension renvoyant à un souci d'équité vis-à-vis des élèves

Dif1_3_3: évaluation formative, questions compréhensibles et aucune difficulté

Besoins (question 35) en 2 dimensions

Dif2_1_2: formation continue selon catalogue ou sur mesure ainsi que davantage de collaboration entre collègues

Dif2_2_2: dimension faisant référence à des mesures plus contraignantes pour l'enseignant

Différenciation de l'évaluation (question 37) en 3 dimensions

Eva1_1_3: en fonction des moments du cursus et de la discipline enseignée

Eva1_2_3: mêmes éléments évalués (souci d'équité)

Eva1_3_3: dimension prônant la différenciation de l'évaluation en fonction des élèves et des classes

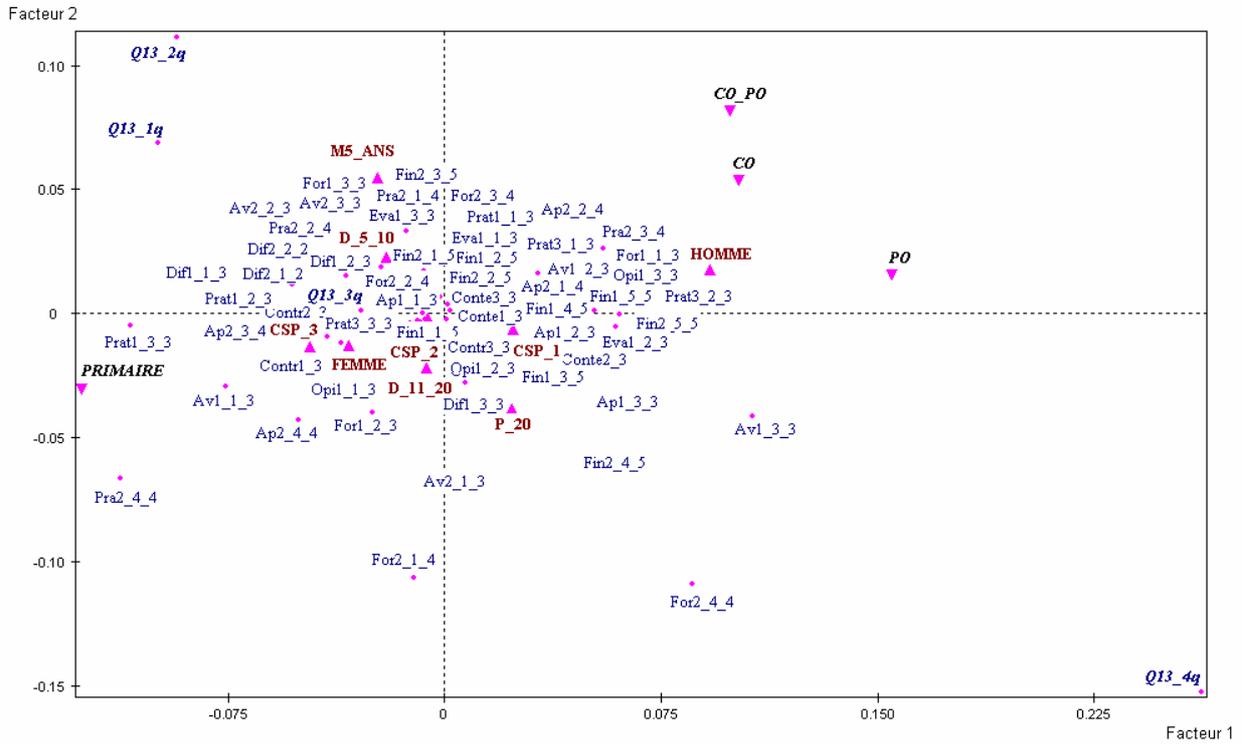
Opinion sur l'évaluation externe (question 38) en 3 dimensions

Opi1_1_3: certains aspects positifs de l'évaluation externe

Opi1_2_3: aspects positifs de l'évaluation externe en termes de régulation des pratiques et du système

Opi1_3_3: aspects négatifs de l'évaluation externe

Profils d'enseignants en fonction de différentes dimensions¹



¹ En plus des différentes dimensions figurant dans le tableau 2.14, on a inséré dans le graphique les variables sociodémographiques (genre, nombre d'années d'expérience, type d'établissement dans lequel la personne enseigne en fonction de la composition du public scolaire), l'ordre d'enseignement et la question 13 découpée en quartiles (de la conception la plus « socioconstructiviste », 1^{er} quartile, à celle orientée le plus vers une version transmissive du savoir, 4^e quartile).

