

Évaluation des apprentissages à l'école primaire, au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire : analyse des documents

Anne Soussi, Eliane Ferrez, François Ducrey, Christian Nidegger et Ninon Guignard

Le type de documents à l'intention des enseignant-e-s en matière d'évaluation des élèves diffère-t-il d'un ordre d'enseignement à l'autre (surtout entre le primaire et le secondaire I) ? Le mode de diffusion varie-t-il ? 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 du public d'élèves et de ses caractéristiques (âge, type d'élèves, etc.) à qui ces pratiques s'adressent ? Le poids accordé aux deux grands types d'évaluation (formative et certificative) est-il variable d'un ordre à l'autre ? En quoi les différents types d'évaluation se différencient-ils (objets visés, instruments utilisés, moment choisi, type de notation, etc.) ? L'analyse des documents permet de répondre à certaines de ces questions. Les autres questions seront plus spécifiquement abordées dans la seconde phase de la recherche.

SRED

12, quai du Rhône
1205 Genève - Suisse
T. ++41 22 327 57 11
F. ++41 22 327 57 18
www.geneve.ch/sred

A la suite de l'élaboration d'un cadre de référence visant à harmoniser l'évaluation dans les trois ordres d'enseignement (cf. Encadré 1), une demande de recherche a été adressée au SRED par les trois directions d'enseignement. La demande initiale, qui se basait essentiellement sur le cadre de référence pour l'évaluation des apprentissages des élèves, a été élargie à l'ensemble des directives et instructions régissant l'évaluation des apprentissages, étant donné l'accueil relativement mitigé et variable du corps enseignant à l'égard de ce cadre de référence, de sa diffusion inégale et enfin de son statut non officiel (puisqu'il n'a pas été validé).

Objectifs de la recherche

La recherche vise à établir un état des lieux des principes, normes, directives existants qui régissent l'évaluation des apprentissages, à observer leur mise en œuvre sur le terrain et à appréhender les écarts entre ces directives d'une part et les pratiques d'évaluation d'autre part. En outre, cette étude cherche à saisir le

degré de cohérence des pratiques d'un ordre d'enseignement à l'autre, voire à l'intérieur d'un même ordre. Elle est organisée autour de deux axes.

(1) Le premier axe consiste dans le repérage et le recueil des instructions des trois ordres d'enseignement et ce, pour toutes les formes d'évaluation des apprentissages : évaluation diagnostique, formative, sommative/certificative et informative. Ce recueil donne lieu à une analyse documentaire des principales directives ou instructions données aux enseignant-e-s se rapportant à l'évaluation des élèves et à l'information aux parents d'une part, et à une consultation auprès des décideurs (directeur-trice-s d'établissement, président-e-s de groupes, inspecteurs, etc.) d'autre part.

(2) Le second axe a pour but de connaître les pratiques d'évaluation et d'analyser les modalités de la mise en œuvre des instructions. Il s'agit essentiellement de recueillir les opinions, déclarations ou représentations des principaux acteurs concernés, les enseignant-e-s, en matière

Encadré 1

Le cadre de référence a été élaboré par la Commission de liaison EP-CO-PO (COMLIEPCOPO) en collaboration avec les directions générales, les directeurs du Cycle d'orientation (CO) et du postobligatoire (PO), les inspecteurs, les formateurs des services, les présidents de groupe de disciplines (PG), l'association professionnelle du primaire et les membres des commissions de liaison CO-PO. D'après l'un des documents rédigés par la COMLIEPCOPO, les objectifs de ce cadre étaient les suivants :

- « - harmoniser les approches et pratiques en évaluation dans les trois niveaux ;
- favoriser la création d'une culture commune en évaluation (transversalité) ;
- prévenir les pratiques d'évaluation arbitraires ou dysfonctionnantes ;
- rendre cohérente l'évaluation avec les différentes options prises dans la rénovation de l'enseignement primaire et du secondaire I, et dans la réécriture des plans d'études (objectifs d'apprentissage au lieu d'objectifs d'enseignement, etc.) ».

[In *Synthèse des résultats de l'enquête auprès des écoles de l'enseignement primaire, du cycle d'orientation (secondaire I) et de l'enseignement postobligatoire (secondaire II) réalisée dans le courant de l'hiver 2002-2003*, p. 1].

d'évaluation, au moyen d'entretiens exploratoires auprès d'un échantillon d'enseignant-e-s des trois ordres d'enseignement et d'un questionnaire diffusé à l'ensemble du corps enseignant. Un certain nombre de thèmes ont ainsi été abordés lors de ces entretiens et du questionnaire tels que les finalités de l'évaluation, la représentation de l'évaluation, les pratiques en matière d'évaluation (instruments d'évaluation et documents utilisés), les difficultés rencontrées et les besoins en matière d'évaluation, etc.

Cette note ne concerne que l'analyse des documents et des informations complémentaires (premier axe). Précisons encore que l'étude ne prend pas en compte les récentes modifications concernant le système de notation apportées à l'école primaire, les documents analysés étant antérieurs.

Approche méthodologique

La première partie de la recherche est consacrée au recueil des documents et à leur analyse. Un repérage des différentes directives et instructions concernant l'évaluation des élèves a tout d'abord été opéré avec l'aide des correspondants des trois ordres d'enseignement¹ qui ont fourni les documents et nous ont dirigés vers les personnes susceptibles de compléter l'information. Il s'agit soit de documents officiels, soit de documents communs aux enseignant-e-s d'un ou de plusieurs ordres d'enseignement ou d'un programme de formation, ou encore d'une discipline à l'intérieur d'un ordre d'enseignement. L'analyse porte sur un ensemble de 147 documents en vigueur durant l'année scolaire 2003-2004, voire 2004-2005. Nous avons considéré comme document tout texte contenant des indications sur l'évaluation et fournissant des informations supplémentaires. Les documents pris en compte sont donc de natures diverses : règlements, textes plus spécifiques, plans d'études, épreuves/évaluations communes, ou encore livrets/bulletins scolaires, etc. En plus de ces documents, le cadre de référence commun aux trois ordres d'enseignement a été traité de manière séparée, étant donné son statut particulier et non officialisé.

Ces documents ont été analysés au moyen d'une grille d'analyse élaborée d'après les principaux modèles théoriques de l'évaluation et validée au fur et à mesure en fonction du contenu des documents. Le codage de la majorité des documents a été effectué de manière indépendante par deux personnes. Le principe adopté lors du codage était de

Tableau 1. Grille d'analyse des documents

Première partie

- *Type de document* : 1) règlement/cadre législatif organisationnel du système ; 2) informations et généralités ; 3) cadrage et gestion ; 4) procédures d'évaluation et techniques ; 5) contenus et objets d'évaluation.
- *Émetteur* : instances officielles ; direction générale ; groupes de disciplines ; secteur de l'évaluation ; etc.
- *Date*
- *Mode de diffusion* : public ; à tous les enseignants ; par établissements ; par disciplines ; etc.
- *Type d'évaluation* : formatif ; sommatif/certificatif ; diagnostique ; informatif.
- *Fonction de l'évaluation* : régulation ; certification ; orientation ; information.

Deuxième partie

- *Type d'évaluation* : formatif ; sommatif/certificatif ; diagnostique ; informatif.
- *Qui évalue* : interne ; externe ; interne et externe.
- *Type d'instrument utilisé* : évaluations/travaux écrits ; travaux oraux ; évaluation de situations pratiques ; travail personnel ; observation ; livret scolaire ; portfolio ; dossier d'évaluation ; entretien ; etc.
- *Objet visé* : connaissances (ou acquis) ; compétences (y compris compétences sociales) ; unités d'apprentissage ; ensemble du programme ; objectifs d'apprentissage ; travail scolaire ; démarche ; comportement.
- *Lien avec le plan d'études* : précisé (de manière explicite) ou non.
- *Présence (ou absence) de notes* : chiffrée ; non chiffrée et critériée ; non chiffrée et sans indication de critères.
- *Forme de communication de l'évaluation* : attribution de points ; seuil de réussite ; barème ; barème différencié en fonction des niveaux ; échelle non chiffrée ; commentaires/appréciations qualitatives ; échelle de notes ; calcul de la moyenne ; critères de promotion ; variation en fonction des disciplines.
- *Fréquence de l'évaluation* : mensuelle ; trimestrielle ; semestrielle ; annuelle ; en début ou en fin de cycle ; en milieu de cycle ; régulièrement ; par période.
- *Moment de l'évaluation* : début de la formation ; en cours de formation ; en cours de cycle ; fin d'un cycle ; fin d'une année ; fin d'une période ; début d'une séquence d'apprentissage ; fin d'une séquence d'apprentissage.

s'en tenir le plus rigoureusement possible au contenu présenté en évitant au maximum les interprétations.

La grille d'analyse est constituée de deux parties distinctes. La première partie se rapporte au document dans son ensemble. La seconde partie de la grille concerne plus spécifiquement l'évaluation et sa mise en œuvre (cf. *Tableau 1*).

Nous avons utilisé une double méthode pour analyser les documents : en prenant en compte d'abord l'unité *document* où l'on s'intéresse aux premières rubriques de la grille, puis, étant donné qu'une partie importante des documents abordent plusieurs types d'évaluation, en considérant le *type d'évaluation* afin de définir plus précisément les caractéristiques de chacun d'entre eux. Par ailleurs, pour chacune de ces deux centrations, une analyse descriptive (fréquence d'apparition) a été effectuée ainsi qu'une analyse des correspondances permettant de synthétiser l'information en étudiant les relations existant entre deux variables².

Les documents analysés dans les trois ordres d'enseignement

Ces documents sont relativement nombreux (d'un nombre équivalent pour le primaire et le Cycle d'orientation, un peu moins élevé au postobligatoire), même s'ils ne donnent pas tous la même quantité d'information ni le même type. À noter que la majorité des documents récoltés pour l'enseignement postobligatoire sont relatifs à l'École de culture générale (cf. *Tableau 2*).

Une centration différente selon les ordres d'enseignement

De manière générale, on trouve une majorité de documents de cadrage et de gestion. Parmi les documents récoltés, ceux de l'école primaire se différencient de ceux des deux autres ordres d'enseignement : ce sont ceux qui traitent de contenus et d'objets d'évaluation qui sont les plus fréquents, suivis de textes d'informations et de généralités, tandis qu'au CO et au PO, les documents de gestion et de cadrage sont majoritaires (cf. *Tableau 3*).

Tableau 2. Répartition des documents par ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	N	%
Primaire		
Cycle élémentaire	14	9.5%
Cycle moyen	15	10.2%
Cycles élémentaire et moyen	22	15.0%
Total	51	34.7%
Secondaire I	51	34.7%
Secondaire II		
École de culture générale	36	24.5%
Collège	3	2.0%
École de culture générale et École de commerce	3	2.0%
École de commerce	1	0.7%
Total	43	29.2%
Secondaire I et II	1	0.7%
Primaire et secondaire I et II	1	0.7%
Total	147	100.0%

Une diffusion et une origine différente selon les ordres d'enseignement

Même constat en ce qui concerne la diffusion et l'élaboration des documents : l'enseignement primaire se distingue des autres ordres par une organisation très centralisée. Les documents émanent de la direction de l'enseignement primaire ou des services concernés (p. ex. le secteur de l'évaluation ou le service des didactiques) et sont diffusés à tous les enseignant-e-s. La situation est assez différente au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire.

Au Cycle d'orientation, le modèle d'organisation pourrait être qualifié de mixte : les différents documents, directives ou instructions traitent de l'évaluation émanant soit de la direction générale du Cycle d'orientation, soit des présidents de groupes de disciplines et du secteur de l'évaluation commune (épreuves communes et plans d'études), soit des directions des différents établissements (ou des responsables de disciplines dans les établissements). À côté de ces indications générales, les différents établissements peuvent avoir une certaine autonomie et avoir développé des projets spécifiques (notamment au niveau de la périodicité de l'évaluation).

Au postobligatoire, le modèle est « décentralisé ». Toutefois, la situation varie selon qu'il s'agisse du Collège, des Écoles de commerce ou encore des Écoles de culture générale. Au Collège, à l'exception des règlements, il n'y a pas de document commun. Il n'y a apparemment pas non plus d'indications dans le plan d'études concernant l'évaluation. Chaque établissement élabore un mémento en partant du règlement du Collège de Genève qui rappelle les principes généraux et donne des informations de type organisationnel, à propos des épreuves semestrielles notam-

ment. On ne trouve pas non plus de principes généraux liés à une discipline. Les pratiques d'évaluation se gèrent à l'intérieur des établissements. L'École de commerce a un statut un peu intermédiaire³. Enfin, les Écoles de culture générale ont des documents communs. Les plans d'études qui ont fait l'objet d'une réécriture par les responsables de groupes de disciplines sur la base d'un canevas commun comportent une rubrique « évaluation ».

Les définitions des différents types d'évaluation diffèrent selon l'ordre d'enseignement

Si l'on observe les définitions des différents types d'évaluation contenues dans les règlements et textes de cadrage, on peut observer des différences d'orientation concernant la manière de les définir entre l'enseignement primaire et le Cycle d'orientation.

- ♦ À l'école primaire, pour l'évaluation *formative* telle qu'elle est définie dans les textes, un certain accent est mis sur l'élève à qui l'évaluation devrait permettre de se situer par rapport aux objectifs. L'idée de progression est mise en évidence, ainsi que l'interaction élève-enseignant ; elle permet aussi à l'enseignant-e de piloter le passage d'une séquence à l'autre. L'évaluation *certificative* sert à attester du degré d'atteinte des objectifs. L'évaluation *informative* qui n'est mentionnée qu'au primaire sert à renseigner les parents.
- ♦ Au Cycle d'orientation, l'évaluation *formative* permet d'identifier les acquis et

compétences et de préciser les domaines de remédiation. L'évaluation *certificative* sert à valider les acquis et les compétences des élèves en vue de leur orientation. L'évaluation *diagnostique* n'est pas définie en tant que telle. Il est simplement précisé que les évaluations communes de début d'année ont une valeur diagnostique.

- ♦ Les différents règlements et textes de cadrage du postobligatoire que nous avons analysés ne contiennent pas de définition explicite des différents types d'évaluation qu'ils mentionnent.

Enfin, dans le cadre de référence élaboré pour harmoniser les principes d'évaluation dans les trois ordres d'enseignement, les deux principales évaluations se caractérisent comme suit : l'évaluation *formative* a un but de régulation du processus d'enseignement/apprentissage et l'évaluation *sommative à visée certificative* a pour but d'attester de manière officielle le degré d'atteinte des objectifs à certaines étapes de la formation.

Fréquence des types d'évaluation dans les documents à travers les ordres d'enseignement

Deux types d'évaluation sont communs aux ordres d'enseignement : l'évaluation *sommative/certificative* et l'évaluation *formative*. L'évaluation *informative* n'est mentionnée qu'au primaire, la *diagnostique* dans le secondaire (cf. Tableau 4).

- ♦ Dans les documents des trois ordres d'enseignement, l'évaluation *sommative/certificative* est la plus fréquemment abordée, suivie de l'évaluation *formative*. C'est au PO que l'évaluation *sommative/certificative* est la plus fréquente puisqu'elle apparaît dans pratiquement tous les documents recueillis.
- ♦ On peut souligner une particularité du cycle élémentaire du primaire où l'évaluation *formative* prédomine (présente dans près des trois quarts des documents analysés).
- ♦ Le type d'évaluation *informatif* apparaît dans un peu moins de 20% des documents du primaire, alors qu'il est absent des documents du CO et du PO. L'évaluation de type *diagnostique*, absente au primaire, est traitée dans une proportion relativement élevée de documents au CO, cette dernière étant plus faible au PO.

Tableau 3. Types de documents par ordre d'enseignement

Ordre d'enseignement	Primaire	CO	PO
Types de documents	(n = 51)	(n = 51)	(n = 43)
Cadrage et gestion	9.8%	60.8%	76.7%
Procédures et techniques	21.6%	29.4%	4.7%
Information et généralités	29.4%	3.9%	2.3%
Règlement	3.9%	3.9%	16.3%
Contenus et objets	35.3%	2%	0%

♦ Une part importante des documents des trois ordres d'enseignement traitent de plusieurs types d'évaluation (plus du 50% au CO et au PO, 35% au primaire), les types sommatif/certificatif et formatif étant, particulièrement au PO, les plus fréquemment associés.

Comment se caractérisent les différents types d'évaluation de manière générale et dans les trois ordres d'enseignement ?

Si l'on considère cette fois les caractéristiques spécifiques des deux principaux types d'évaluation présents dans les trois ordres d'enseignement, on peut constater que de manière générale, évaluations sommatif/certificative et formative se distinguent davantage par le moment et la fréquence et par l'attribution de notes quand il s'agit d'évaluation sommatif/certificative que par le type d'instruments utilisés ou les objets visés, à quelques exceptions près. Ainsi, le portfolio ou d'autres instruments tels que la grille d'auto-évaluation s'utilisent essentiellement dans le cas de l'évaluation formative. Par ailleurs, le champ couvert par l'évaluation, et plus particulièrement l'ensemble du programme, est une des caractéristiques de l'évaluation sommatif/certificative. Nous allons maintenant présenter la manière dont ces différents types d'évaluation se déclinent dans les trois ordres d'enseignement.

♦ L'évaluation sommatif/certificative est associée au primaire à la fin d'un cycle et elle peut ou non faire l'objet d'une note. Au CO, de même qu'au PO, elle intervient à la fin d'une période, d'une année ou d'un cycle et, dans la majorité des documents où l'information est disponible, elle est chiffrée. Si l'évaluation sommatif/certificative est aussi bien interne qu'externe au primaire et au CO, elle est majoritairement interne au PO. Les trois ordres d'enseignement se distinguent moins concernant les instruments/procédures, les moyens de communication de l'évaluation ou encore les objets de l'évaluation. Le travail personnel est caractéristique du PO.

♦ L'évaluation formative se distingue au primaire par l'utilisation du portfolio et du dossier d'évaluation, au CO et au PO par des instruments « autres » (questionnaires ou grilles d'auto-évaluation, etc.). Une grande partie des documents ne précisent pas si l'évaluation est chiffrée ou non, ceci étant particulièrement le cas au PO. Au primaire et dans une moindre mesure au CO, lorsque l'information est disponible, l'évaluation est le plus souvent non chiffrée. La fréquence de l'évaluation et le moment du cursus auquel elle intervient sont davantage précisés au primaire

Tableau 4. Types d'évaluation par ordre d'enseignement

Ordres d'enseignement	Primaire	CO	PO
Types d'évaluation	(n = 51)	(n = 51)	(n = 43)
Sommative/certificative	72.5%	78.4%	95.3%
Formative	56.9%	45.1%	55.8%
Diagnostique	0%	37.3%	4.7%
Informatif	17.6%	0%	0%

qu'au secondaire. L'évaluation formative est le plus souvent interne, cette tendance étant la plus marquée au PO.

♦ L'évaluation de type informatif, qui n'existe qu'au primaire, se caractérise par l'utilisation du livret scolaire, du dossier d'évaluation, du portfolio et la pratique de l'entretien. Elle porte le plus souvent sur le travail scolaire et le comportement de l'élève et intervient semestriellement.

♦ L'évaluation diagnostique apparaît principalement dans les documents du CO. Elle est le plus souvent décrite comme une évaluation externe, écrite et non chiffrée, portant sur les connaissances et les compétences de l'élève. Elle intervient en début de formation.

Synthèse

En bref, l'analyse des documents a permis de mettre en évidence que :

– un certain nombre de documents de natures diverses sont produits au sein de l'école genevoise à l'intention des enseignant-e-s en matière d'évaluation. L'évaluation semble donc représenter un objet de préoccupation important ;

– 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 ;

– une des hypothèses d'explication des différences de type de documents, de mode de diffusion des documents, de définition des types d'évaluation ou de leur poids pourrait être la formation des enseignant-e-s primaires et secondaires (enseignant-e généraliste vs enseignant-e spécialiste d'une discipline) ;

– en ce qui concerne les objets visés par l'évaluation (compétences et connaissances), on ne peut pas différencier les types d'évaluation (en particulier, sommatif/certificative et formative) ;

– en ce qui concerne les instruments d'évaluation proposés dans les documents, on ne peut pas non plus, pour le moment, 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 ;

– certains instruments sont toutefois spécifiques de l'évaluation formative comme le portfolio (plus fréquent au primaire) ou le questionnaire d'auto-évaluation ;

– l'attribution d'une note et le moment choisi pour l'évaluation sont par contre des éléments différenciateurs ;

– les différents constats mis en évidence se basent sur les documents que nous avons reçus et analysés et ne rendent pas compte des nombreuses pratiques existantes, mais plutôt des règles institutionnelles ;

– l'étude des pratiques des enseignant-e-s qui est en cours devrait permettre de confirmer ou d'infirmer ces différents constats. Il sera intéressant de voir si les définitions un peu différentes des types d'évaluation dans les trois ordres donnent à lieu à des pratiques différentes. ■

Pour en savoir plus

EVALEPCOPO. Principes et modalités d'évaluation des apprentissages à l'école primaire, au Cycle d'orientation et dans l'enseignement postobligatoire (Collège, École de commerce et École de culture générale) : analyse des documents.
Anne Soussi, François Ducrey, Eliane Ferrez, Ninon Guignard, Christian Nidegger.
Août 2005, 83 p.

¹ Il s'agit de Bernard Riedweg (responsable du secteur de l'évaluation) pour l'enseignement primaire, Emiel Reith (responsable de la préorientation) et François Bugniet (responsable du secteur de l'évaluation commune) pour le Cycle d'orientation, et Sylvain Rudaz (chargé de mission à la Direction générale) pour l'enseignement postobligatoire.

² L'analyse des correspondances permet de résumer l'information multidimensionnelle en représentant graphiquement les associations entre des variables telles que les documents ou types d'évaluation et leurs caractéristiques spécifiques 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.

³ Nous n'avons toutefois pu obtenir que très peu de documents de l'École de commerce.

Informations complémentaires :

anne.soussi@etat.ge.ch
eliane.ferrez@etat.ge.ch
francois.ducrey@etat.ge.ch

Version électronique de cette note :

<http://www.geneve.ch/sred/publications/notesinfo>